

LA TRAMA DE ARACNÉ

CRISTINA NOSEI*

Resumen

Los autores coinciden en aludir al concepto de sociedad como equivalente a un tejido, una trama, una red que conformamos los seres humanos como hilos que se anudan, se sostienen mutuamente y le dan sentido en su anudamiento a lo social como un todo. Nuestro anudamiento se produce a partir del proceso de socialización, que acorde a las sucesivas identificaciones construidas, nos va prefigurando un "lugar" en esa intrincada red, a la vez que nos promete el derecho a procurar la obtención de otros espacios en la permanente y dinámica reconstitución de ese tejido vivo.

Pero hoy podemos pensar en la dominancia de otro tipo de trama, de la que podemos ser víctimas y victimarios muchos de los que pensamos estar incluidos y trabajando en pos de la inclusión de otros: la trama de Aracné, trama en la que los objetos predominan sobre los sujetos y la ambición de unos y el conformismo de otros prevalecen sobre los anudamientos de solidaridad y compromiso, donde se confunde el sentido que provee a la vida el proyecto de existencia con la inmediatez de la subsistencia vaciada de significado humano. Comprender la sustancial diferencia entre la trama inclusiva de Atenea y la trama paralizante de Aracné es clave para los educadores que sostienen la concepción de la enseñanza como un modo de intervención política en pos de la emancipación y la justicia social.

Palabras clave: capacitación -enseñanza - intervención política

Arachne's web Abstract

Many authors coincide in referring to the concept of society as equivalent to that of a fabric, a web that is woven by us, human beings, like threads that are tied into knots, that support each other and, in their tangling and twisting, give sense to social organization as a whole. Our intertwining is produced right from the outset of the process of socialization, which in accordance with the successive identifications constructed, prefigures a "place" for us in that intricate web, together with the promise of the right for us to obtain other spaces within the permanent and dynamic remaking of that live fabric.

But today, we can think about the dominance of another type of fabric, of which many of us, who think of ourselves as being included and working for the inclusion of others, may be victims or victimizers: Arachne's web - in which objects predominate over individuals and the ambition of the former and the conformism of the latter prevail over the webs of solidarity and compromise, where the meaning that the project of existence confers to life is confused with survival imperious needs, empty of all human content. Understanding the substantial difference between Athena's inclusive web and Arachne's paralysing one is crucial for educators who support teaching as a way of political intervention in pursuit of emancipation and social justice.

Key words: Training- teaching- political action



Detalle obra "Aburrída"
Griselda Carassay

La trama de Aracné

Los autores coinciden en aludir al concepto de sociedad como equivalente a un tejido, una trama, una red que conformamos los seres humanos como hilos que se anudan, se sostienen mutuamente y le dan sentido en su anudamiento a lo social como un todo. Cada sociedad, como un tapiz, entreteje sus hilos de diferentes colores y construye un dibujo, un diseño que delinea el poder de las manos que tejen, acorde a su concepción, sus significados.

Así hablamos del entramado social, de los lugares que en el mismo ocupamos, de la posibilidad de reconsiderar la obra destacando el valor de las formas para que dejen de ser simplemente el marco de una figura central y apreciar dicha obra en su conjunto. Nuestro anudamiento se produce a partir del proceso de socialización, que acorde a las sucesivas identificaciones construi-

* Profesora en Historia. Magíster en Evaluación. UNLPam. Especialista en Análisis Institucional y Animación Socio cultural de la Universidad Nacional de Salta. Profesora Adjunta de la Cátedras de Didáctica y Práctica Educativa, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam Peñalosa 480. (6300) Santa Rosa, La Pampa
02954-435999
cnosei@cpenet.com.ar

das, nos va prefigurando un "lugar" en esa intrincada red, a la vez que nos promete el derecho a procurar la obtención de otros espacios en la permanente y dinámica reconstitución de ese tejido vivo.

Ésta pareció ser la discusión y la aspiración de muchos críticos del tejido social durante décadas. Hoy, más allá de esa discusión que sigue vigente, nos enfrentamos a otra situación más dramática, más desgarradora - la de estar atrapados en un tejido del que no se forma parte, ser un cuerpo extraño y, como tal, cuyo destino es el de ser destruido, aniquilado.

Algunos autores hablan de un tejido social desgarrado al que es necesario suturar, recomponer, para volver a anudar los hilos que nos hacen parte de ese todo social, para combatir la exclusión y con ella la muerte del sujeto social, su aislamiento. La falta de reconocimiento y valoración (Todorov, 1995) deviene al sujeto en un fantasma, una entidad "invisible", que busca a veces desesperadamente ser "visto" a través de la violencia, la agresión. Otras veces, a fuerza de negación, se entrega, y la apatía toma el lugar de la violencia.

Pero hoy podemos pensar en la dominancia de otro tipo de trama, de la que podemos ser víctimas y victimarios muchos de los que pensamos estar incluidos y trabajando en pos de la inclusión de otros: la trama de Aracné - trama en la que los objetos predominan sobre los sujetos y la ambición de unos y el conformismo de otros prevalecen sobre los anudamientos de solidaridad y compromiso, donde se confunde el sentido que provee a la vida el proyecto de existencia con la inmediatez de la subsistencia vaciada de significado humano.

Atenea y Aracné: el significado de las tramas

La diosa Atenea simbolizaba para los griegos la sabiduría. Esta deidad nacida adulta de la cabeza de Zeus era la más hábil de las tejedoras (Castoriadis, 2001).

Un mito muy antiguo relata que Aracné, una hermosa joven, hija de un mercader, era una virtuosa en el arte de tejer y bordar. Sus obras tenían una gran reputación por belleza y perfección. Como forma de elogio a su habilidad, sus vecinos la consideraron discípula de Atenea, lo cual, lejos de agrandar a la joven, desató su soberbia afirmando que ella no le debía su talento a nadie más que a sí misma y desafió a la deidad de las hilanderas y bordadoras a demostrar públicamente quién era la mejor. La diosa, disfrazada de anciana trató de disuadirla de tamaña empresa, pero ante la soberbia empecinada de Aracné, Atenea aceptó el reto.

La deidad elaboró un tapiz en el que representó a los dioses del Olimpo y sus actos creativos, mientras que Aracné dibujó en su tela a los mismos dioses pero en situaciones que ponían en tela de juicio su honorabilidad, tal el caso de la recurrente infidelidad matrimonial de Zeus. Atenea, furiosa, destruyó la obra de Aracné y la transformó en una araña, condenándola a hilar y tejer una tela desgraciada.

Los símbolos del mito dan lugar siempre a múltiples interpretaciones. Atenea - la sabiduría - labra su tela (tejido social) anclada en los valores

que representaban los dioses en ese período histórico, mientras que Aracné la sustenta en el disvalor, lo que la condena a la animalización, a la pérdida de su humanidad. Así, el tejido arácnido, elaborado en los rincones, cuasi invisible a los ojos de los desprevenidos, atrapa en su diseño concéntrico a sus víctimas para devorarlas. Las atrapa, las paraliza para consumirlas.

Tal vez, a través de la metáfora del mito podamos pensar la sociedad, la diferencia entre la trama que incluye y la trama que atrapa para consumir. La trama de Aracné es un tejido construido por una sola mano, por un poder concentrado, en el que una mirada ingenua puede creer incluido, lo que en verdad está atrapado. La fractura de la concepción ético-política produce una orfandad en los seres humanos que en ausencia de los valores incluyentes, son atrapados por el mercado, en el que están destinados (destinados por su inmovilidad política) a verse consumidos en su trama deshumanizada y deshumanizante.

En el abigarrado tejido social de la modernidad, los hilos del mercado estaban entramados, anudados con los sociales, los políticos, los culturales, los religiosos... Adquirían significado desde el marco que le proveían los valores protegidos, devenidos en normas, en cada conjunto social. El "Crepúsculo del Deber", como denominó G. Lipovetsky (1998) a la posmodernidad, dejó al desnudo la trama concéntrica que teje el mercado que, como Aracné, tiene por único sentido "consumir" en todos sus significados: consumir objetos, consumir slogans. Y el consumir suplanta al construir, que requiere de pensamiento crítico, de proyecto, de acción esperanzada, de valentía para quebrar los supuestos devenidos en verdades, de coraje para mantener principios donde sólo se recuerdan las finalidades del individualismo, y de paciencia donde sólo se respeta la urgencia que reclama la satisfacción de la necesidad creada.

Los docentes sufrimos al ver a nuestros jóvenes alumnos consumidos por el consumo y nos lamentamos de no poder influir en sus significados para imaginar una acción diferente. ¿Pero podemos ver en nosotros mismos el impacto del consumo que inmoviliza la reflexión capaz de anudar otra trama que contrarreste los paupérrimos y poderosos hilos grises de la trama de Aracné? Podemos ver en nosotros el aislamiento, la resignación, la queja malhumorada que, como dice F. Ulloa (1995), nos han siniestrado al acostumbrarnos a vivir en una cultura de la mortificación que conlleva el sufrimiento y la muerte del sujeto. Por eso digo "sufrimos", porque el sufrimiento delata pasividad.

Volver a tejer la trama de Atenea nos implicaría dejar de consumir explicaciones elaboradas por expertos, modos de hacer recomendados por especialistas, pautas de comportamiento señaladas por funcionarios de turno.

Consumimos cursos para acceder al empleo cuando tendríamos que demandar capacitaciones para recuperar el poder y el placer en el trabajo visto como una acción conciente y comprometida con el conjunto social. Los cursos tienden a ofertar res-

puestas, modos de "hacer", que reniegan de la singularidad: qué hacer con el alumno distraído, qué hacer con los padres que no vienen, qué hacer con los alumnos que no estudian, mientras que las capacitaciones tienen que valorarse en su potencia para despertar en nosotros la capacidad de hacernos preguntas: ¿por qué mis alumnos, en este curso, están distraídos, por qué sus padres no vienen, por qué no estudian lo que les propongo...? G. Tonon (2003) afirma que uno de los modos de afrontar el desgaste profesional y mejorar con ello la calidad de vida - en particular la de aquellos que atienden a personas en contextos turbulentos - es "el aumento de la competencia profesional a partir del desarrollo de la capacitación..." (Tonon, 2003:50).

Los cursos siempre son costosos: cuestan dinero, tiempo y por sobre todo, cuestan esperanza... la que se deja en cada uno de aquellos que no nos dejan nada, nada más que unos centésimos para el currículum... Los pagamos con credibilidad, por eso cada vez creemos menos en que es posible pensar en otro modo de enseñar y de aprender... y en este marco, la credibilidad deviene en un recurso no renovable... se agota, se dilapida.

La falta de credibilidad en el aporte de los cursos para la mejora de la tarea se observa en las preguntas y actitudes de muchos de los inscriptos: la preocupación centrada sólo en el puntaje otorgado, en las "obligaciones" para obtenerlo, las "curtidas" paralelas, la infracción al horario. Demanda masiva en la inscripción, asistencia relativa y participación escasa... datos para pensar la oferta como un problema tanto en las quejas que circulan sordamente ("muy teórico", "no sirve para nada"...) sin que ello implique abandono... porque "sirve" a los fines del puntaje... como en las alabanzas explícitas: "muy entretenido", "muy llevadero" y también en los "silencios" que soportan la futilidad, la inoperancia, la fragilidad académica, la banalización del conocimiento, la superficialidad de un saber que no se domina.

Los docentes demandan cursos y los expertos los ofertan... pero no siempre la demanda y la oferta se articulan en el concepto de capacitación como proceso de mejora en la habilidad de pensar y actuar, de profesionalizar, de posibilitar una apropiación más activa y conciente del acto de trabajo (Mendel, 1993).

Entre el teoricismo y el sentido común

La promesa incumplida de muchos cursos, promesa de capacitación, a veces se viste de teoricismo y otras veces de sentido común. Muchas veces el teoricismo, amparado en un lenguaje impenetrable para su audiencia, que sostiene la cualidad del experto y marca su distancia - en la que subyace la inaccesibilidad de su "lugar social" - genera en la mayoría de los asistentes rechazo por su alejamiento de la "realidad", ya sea de su realidad áulica como de su cultura experiencial social (Pérez Gómez, 1998) y se tiende a desacreditarlos. El rechazo y el descrédito muchas veces encubren el sufrimiento que implica para el cursante el "no saber", el "no comprender" la palabra del

experto, y así en la paradoja de aquél que fue en busca de ayuda, vuelve "sabiendo que no sabe", no desde la profunda sabiduría socrática, sino desde la mella de su autoestima, lo cual lo vuelve aún más vulnerable en su cotidianeidad laboral. Por su parte los cursos que se anclan en el sentido común, planteando la tarea en el intercambio de pareceres, de opiniones libres, bajo la apariencia de un respeto por el otro, de escuchar y escucharse, en tanto que refuerzan los prejuicios, los estereotipos y las certezas, tienden a una mayor aceptación porque fortalecen la "seguridad" al consolidar las estructuras preexistentes.

Ninguno de los dos incide en la construcción de un saber que favorezca "la emergencia y fortalecimiento del sujeto" (Pérez Gómez, 1998) como sujeto pensante y responsable de sus acciones, capaz de cuestionar en el proceso permanente de la construcción de sí mismo como ser autónomo la autoridad, incluso "la autoridad de su propio pensamiento", frase con la cual Castoriadis (1998) nos planteaba la presencia acrítica, naturalizada del pensamiento hegemónico en nuestra propia conciencia.

Entre lo macro y lo micro

El teoricismo y el sentido común pueden abordar diferentes temáticas desde dos puntos extremos: desde la multi-pluri-complejidad de los hechos o bien desde una postura que se concentra en la micro situación desgajada de lo contextual de modo sumo. La primera invita a esperar el cambio estructural para poder, a partir de ese día, pensar en un cambio en la escuela... el segundo provee la receta de actuación en el espacio del aula, despolitizando el acto educativo. Entre la denuncia paralizante de los primeros y la ingenuidad de los otros, Aracné suma víctimas.

En una de sus últimas obras Bourdieu (1999) nos convocaba a pensar nuestra acción a favor del cambio social en el marco de nuestras posibilidades, porque sólo en ese marco podíamos hacernos responsables y dar cuenta de nuestra actuación con la genuina esperanza de poder intervenir para transformar.



«Sin título III»
Griselda Carassay

Entre la fragmentación y el resumen

Rara vez un curso invita a leer un libro completo, a bucear en la profundidad del pensamiento de un autor. Un libro es "poco" en la oferta bibliográfica y es "mucho" para "leerlo todo". Algunas hojas fotocopiadas de un libro nos pueden acercar a las conceptualizaciones de un autor, pero nos retacean los argumentos en los que las funda. Queremos en esta cultura de la urgencia, de la que decimos renegar en los jóvenes, saber qué dice un autor... pero sin el tiempo para pensar por qué lo dice, cómo llegó a ello, con quién discrepa, con quién acuerda, qué propone.

La oferta de fotocopias que reproducen parte de la obra de autores se asemeja más a un "zapping" que a un estímulo para la comprensión y una invitación a la lectura reflexiva. Ese recorte no sólo puede obstaculizar la comprensión de una idea sino que puede velar las profundas diferencias de pensamiento que expresan los distintos autores. Berger y Luckman ya en la década del 60 avizoraban que uno de los mecanismos utilizados por la hegemonía para mantener los universos simbólicos era "aniquilar" las diferencias bajo el lema "estamos diciendo lo mismo sólo que con diferentes palabras". En ese marco, hoy todos reivindican la democracia, la preocupación por la calidad de la educación, por la inclusión... sin permitir en la reflexión diferenciar la democracia crítica de la formal, las diversas conceptualizaciones de la calidad y los modos de buscarla, la inclusión... en qué lugar social y determinado por quién/es.

Tal como en los mitos y en los cuentos, los monstruos constituidos por partes de otros, parecen conformar una unidad coherente, pero ese agregado se denuncia en su deformidad (cabeza de serpiente, alas de murciélago, garras de águila). Y a los monstruos siempre se les teme, pocos son los que los enfrentan, porque amén de coraje es necesario contar con las armas apropiadas. En nuestro caso, las armas del pensamiento. De lo contrario estaríamos ante un temerario que desconoce el peligro que ello implica o ante un mártir.

A veces la deformidad se presenta en el "resumen" que algún autor hace del pensamiento de muchos otros, otros a los que muchas veces, como en una galería de espejos, conoce a través del "reflejo" de la opinión de un tercero. Autores muy reconocidos como Paulo Freire o Pierre Bourdieu denunciaron en algunos de sus trabajos la deformación de sus ideas, planteando la sospecha de que "sus críticos" ni siquiera los habían leído a juzgar por sus comentarios.

La oferta y la demanda

Algunas organizaciones gremiales plantean sus críticas al juego de la oferta y la demanda de cursos sólo desde la lógica del consumo: se centran en el costo monetario y las demandas van desde una mayor oferta gratuita a descender el puntaje otorgado a la capacitación en el Estatuto del Docente. Se

denuncia la competencia por acceder al puntaje, competencia en la que sólo pueden participar, a su criterio, los que cuentan con los medios.

No se habla del ser competente en el trabajo, sino de competir por el empleo. Y se pretende amortiguar la competencia descendiendo el puntaje, poniéndole tope, diferenciando los cursos que provienen del ámbito público de la oferta de las organizaciones privadas, a las que se les imputa un afán netamente mercantilista, aunque ambas cuenten con el aval del Estado. Asimismo en la clasificación que separa lo estatal de lo privado no se establece ninguna diferenciación: así el docente puede acceder a sus cinco puntos en el ámbito de una institución de reconocida trayectoria académica que avala con sus nombre a los capacitadores que propone o bien en el local del un hipermercado que "oferta" cursos a distancia sobre temáticas "candentes" en el ámbito educativo. Y en este punto es insoslayable pensar quién paga los cursos gratuitos... ¿nuestro aporte impositivo? ¿nuestro aporte sindical? ... O bien podemos dejar que la adjetivación opaque lo sustantivo.

El dinero es un limitante real - imposible desconocerlo - pero cabe preguntarnos si es el único. Considero que el predominio de la lógica del empleo que plantea como uno de los accesos al mismo el puntaje por capacitación poniéndole un tope a la misma conlleva un mensaje que invita a la limitación. ¿El puntaje limitado es para anular la competitividad o acaso es el reconocimiento mudo de la inoperancia de muchos cursos en su posibilidad de impactar en la dinámica del pensamiento y reeditar con ello en el espacio del aula? Y si hay un tope para cursos hechos y también para cursos dados... ¿qué le queda a un capacitador que ha llegado al máximo del puntaje de cursos dictados?



«Aburrida»
Griselda Carassay

¿Por qué dar un curso más? Si ya no es útil para su currículum, si ya no se contabiliza, a su esfuerzo y su tiempo sólo le queda esperar una retribución monetaria (por ejemplo, ser contratado por una entidad pública para que dé un curso "gratuito"). Así también es dable pensar que aquellos que ya tienen los puntos permitidos para cursos, se inscriban en los que se denominan talleres, o seminarios, porque bajo ese nombre, no siempre adecuado a la dinámica que nomina, se puede acceder a otros puntos.

De este modo quedamos atrapados en lo mismo que denunciábamos: el valor lo da el dinero o el valor lo da el puntaje... Intentando rebelarnos, como la víctima de Aracné, cuanto más se mueve en la tela, más la atrapa.

¿Existe alguna otra profesión en la que se limite la valoración del perfeccionamiento? Seguramente que no, porque se supone que el profesional, en base a sus conocimientos más ajustados, más relevantes, tenga una mejor actuación, una respuesta a los problemas que enfrenta más adecuada, más pertinente, que reditúe a favor de aquellos que reclaman su asistencia. En los últimos años ha avanzado el conocimiento en todas las áreas, desde la salud a los materiales de construcción, se han cambiado las leyes civiles y tributarias. En ese marco los profesionales - ya sea que se desempeñen en el ámbito público o privado - no pueden soslayar la actualización permanente.

Si se considera profesional a aquel que debe tomar decisiones y hacerse cargo de las mismas, entonces ¿qué nos queda por pensar en esta lógica del tope de capacitación en los docentes, no importa cuándo sea que se la haya obtenido? ¿El docente es un profesional o es visto como un técnico aplicador de decisiones tomadas por otros? Si esto fuera así, la relevancia de su función no es más que un acto declamativo. Y su función, cabe recordar, no es nada más ni nada menos que formar a los niños y a los jóvenes como ciudadanos críticos y cooperativos, solidarios y autónomos. Formar ciudadanos críticos y solidarios en una sociedad dominada por la lógica del mercado complejiza la función tal vez más que nunca.

El tope a la capacitación valorada habla de un sujeto capacitado, como un estado, desconociendo el valor de la capacitación vista como un proceso continuo. El proceso continuo está presente en los discursos pero desmentido en la acción que no lo acredita.

Es necesario entonces repensar el concepto de capacitación y el modo de operativizarlo. Lo cual nos va a llevar necesariamente a plantearnos otras preguntas que implican otros desafíos a la "realidad" imperante. ¿Seremos capaces de avizorar el mensaje que plantea la contradicción de valorar la "antigüedad" en los cargos y denegar la titularización a los mayores de 40 años?, ¿de explicar por qué se le niega a un docente la posibilidad de trabajar más de 38 horas en EGB y Polimodal, pero permitirle llegar a 50 horas si trabaja en el nivel superior? ¿Acaso este último implica menos exigencia o bien hay

menor competencia por el empleo? ¿Existe algún otro profesional al que se le indique cuántas horas puede trabajar por semana y hasta qué edad hacerlo? ¿En qué se sustentan estas normas? ¿En viabilizar la inclusión de los alumnos en el campo social o en insertar a los docentes "a todos un poquito" en el mercado laboral? A todos un poquito y de a poquito: para titularizar, para acrecentar, para ascender.

El nombre de las cosas o las cosas por su nombre

Con los años pareciera que nos alejamos cada vez más de la propuesta de Comenio: ir de las cosas a las palabras, investigar, "rumiar" los conocimientos. Las palabras no sólo se han priorizado sobre las cosas sino que en más de una ocasión las han velado, ocultado, disfrazado, llegando a convertirlas en la antítesis de lo que pronuncian. Así como varios autores críticos han señalado, que en nombre de Dios se han cometido las más grandes atrocidades, que en nombre de la paz se ha declarado la guerra, que en nombre de la libertad se ha sometido. ¿Por qué no pensar que en el marco de esta misma lógica en nombre de la capacitación se ha incapacitado a muchos maestros y profesores? Y pienso en esta posibilidad porque esas "capacitaciones" les invalidaron su historia profesional acusándola de tradicional, retrógrada, autoritaria, reproductivista, les desacreditaron sus modos de hacer, todas sus rutinas aún aquellas que demostraron buenos resultados (leer todos los días, corregir los errores, etc.), les descalificaron el lenguaje, los "arbitrarios culturales" desde los que nominaban y reconocían su hacer y su saber. Y a partir de esa denostación los proveyeron de palabras nuevas y modos de hacer, de hacer sin comprender, de nombrar sin poder significar más allá de la evidencia de "estar actualizado".

Se deposita en la palabra la posibilidad mágica del hacer que algo suceda por el sólo hecho de nombrarlo, lo cual contiene una reminiscencia de la divinidad creadora a través del verbo, o bien de los cuentos en los que un "Ábrete Sésamo" o un "Abracadabra" producía lo deseado sin más esfuerzo que hablar. Los especialistas tienen la palabra y nos prometen que con su apropiación vamos a tener el poder de producir el cambio deseado... pero cuando el cambio no sucede, las razones pueden ser múltiples: o bien que no la estemos pronunciando bien o tal vez que estemos gritando "Ábrete Sésamo" frente a la montaña equivocada. Sea como sea, no está permitido dudar de la palabra "verdadera" y de los modos de hacer "correctos", por lo cual a pesar de que la montaña no se abra y el sapo siga sapo a pesar de nuestros más amorosos besos, debemos seguir insistiendo.

Se puede escuchar que en la escuela ya no hay más exámenes, hay evaluaciones, evaluaciones en proceso, para ayudar a construir el saber, que se parte de los saberes previos, que se fortalece la cooperación a través del trabajo en grupo, que el PEI asegura un trabajo conjunto y el PIR la posibilidad de todos... y mientras escucha-

mos la descripción del "ropaje del emperador" tratamos de imaginar la belleza de la tela que recubre al personaje real negándonos (no pudiendo a fuerza de ceguera nominal) a ver el ridículo desfile de un ser en calzoncillos, desnudo para quien tenga los ojos abiertos, desnudado por quienes tenían la función de vestirlo.

Ese mandato nos incapacita a todas luces, el no poder pensar, poner en duda lo dicho, lo prometido, lo logrado.

El sentimiento de incapacidad deviene en estado de sufrimiento sostenido en el marco de las organizaciones, que evidencian una fractura entre las metas profesadas y la estructura que las sustenta, favoreciendo en las mismas una evolución paranoica, enfermiza y enfermante. O. Kernberg (1998) ilustra esta situación claramente cuando afirma:

...los ejemplos más típicos de estos desacuerdos los suministran aquellas instituciones que oficialmente existen para poner en práctica una función social útil a todos, siendo que su función primaria es proporcionar un trabajo..." (Kernberg, 1998:100).

Entonces, la pregunta es: ¿la promesa que implica la capacitación se condice con la estructura que la contiene y la significa?

Recuperar el sentido

Capacitarnos ¿para qué? Si la demanda sólo se plantea en el acceso al empleo o en solucionar urgencias, podemos seguir haciendo cursos... algo vamos a conseguir: puntos, recetas o palabras nuevas...

El tema es recuperar el sentido político de la educación, volver a priorizar el para qué educar. En los últimos tiempos - hablando de ejemplos a seguir - se recuperó la tenacidad de Sísifo, que arrastra una piedra hacia la cumbre a sabiendas de que se va a caer... Lo de Sísifo no era tenacidad, era una obligación, un castigo impuesto por los dioses que no podía soslayar. No era su elección, justamente la falta de sentido de su tarea tornaba al esfuerzo en una tortura.

Y por si no se leyeron los clásicos, o bien para hacerlo más "entretenido" se resaltó al Coyote - un conocido personaje de historieta animada que vive tratando de atrapar al Correcaminos - se afanan en valorar, en esa inversión del hasta ayer antihéroe, el intento por sobre el logro. Tampoco considero que sea el ejemplo a seguir, dado que su permanente fracaso se anuda a una obsesión que lo inhabilita para pensar, y en el marco de esa inhabilidad para pensar intenta cumplir su objetivo "comprando productos de mala calidad", razón por la cual, cada nuevo intento lo golpea y lo lastima aún más... y el Correcaminos sigue corriendo cada vez más lejos de su alcance. En esa línea "heroica" podríamos agregar a Atlas, soportando sobre su espalda el peso del mundo o al gato Silvestre tratando inútilmente de comerse al canario Tweety.

¿Cuál puede ser el mensaje que dejan esos nuevos "héroes": tenacidad a pesar de saber que se va a fracasar? ¿Crear que el producto ofertado

en el mercado nos va a permitir lograr nuestro propósito? ¿Insistir con el mismo modus operandi a pesar de los reiterados fracasos? ¿Cómo significa al docente asemejarlo a un gigante abatido o a una caricatura?

La primera imagen suscita pena por un destino de sufrimiento sin esperanza de cambio; la segunda promueve risa por su torpeza obcecada.

Foucault (1996) invita al pensamiento crítico invocando la resurrección de los saberes sujetos:

"... cuando digo saberes sujetos entiendo dos cosas. En primer lugar quiero designar contenidos históricos que fueron sepultados o enmascarados dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales... en segundo lugar entiendo toda una serie de saberes que habían sido descalificados como no competentes o insuficientemente elaborados... me parece que este acoplamiento entre los saberes sepultos de la erudición y los descalificados por la jerarquía del conocimiento y de la ciencia se realizó efectivamente lo que dio su fuerza esencial a la crítica operada en los discursos en estos últimos quince años..." (Foucault, 1996:18)

Conocer nuestra historia, los proyectos de cambio y las luchas que significaron, los saberes construidos en el campo de la práctica que devinieron en cuerpos de saber sustantivo, llega a convertirse en un insoslayable insumo para fortalecer el pensamiento crítico a través del cual filtrar valorativamente la oferta del "mercado". Recuperar el pensamiento crítico es recuperarnos como sujetos de la historia, agentes de una cultura viva y vivificante. Cultura de respeto, de inclusión. Cultura de alteridad.

El sueño de Aracné es apresarnos en su tela, inmovilizarnos, porque nuestra victimización le asegura la provisión inagotable de nuevas víctimas: los niños y los jóvenes- las más apetecibles de sus presas.

La lucha contra ese tejido concéntrico nos convierte, en palabras de Enriquez (1993), en "seres marginales", lo que significa

"...conducirse de manera no congruente con el sistema social y tomarse a pecho lo que al sistema no le preocupa: la verdad y la autonomía del sujeto, porque el sistema social es un lugar de simulación y de hipocresía que exige a los individuos que sean solamente productores- consumidores a los que necesita para perpetuarse..." (Enriquez, 1993:101).

Como "seres marginales" que invocan a la "insurrección de los saberes sujetos", conducidos por el ideal de construir un tejido relacional, los docentes no podemos ni debemos ser Sísifo ni el Coyote porque debemos saber por qué hacemos el esfuerzo, elegir hacerlo y pensar cómo lograrlo.

La función docente nos convoca, tal vez hoy más que nunca, a ser marginales, transgresores, creativos, comprometidos con una capacitación permanente para co-operar más adecuadamente con los otros y no para competir, preocupados por "su-

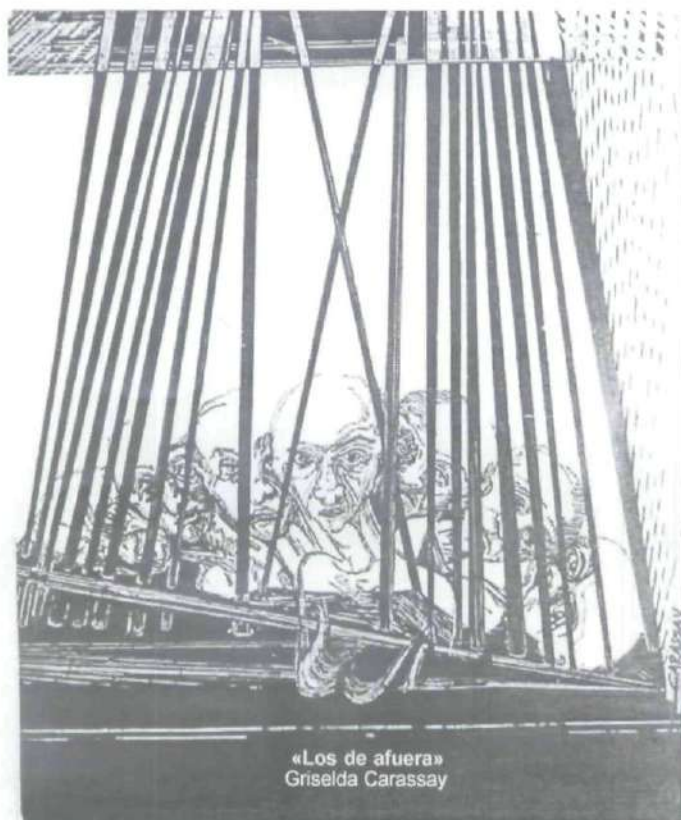
mar" conocimientos y no puntos, apasionados por el saber que procura transgredir los lugares asignados por un mandato social deshumanizante y no por el deseo de mantenerse o acceder a un espacio de privilegio. La situación nos convoca a la "aventura", a la aventura de discutir el marco en el que se sostiene nuestra profesión, a discutirlo con valentía y con grandeza, la valentía de transgredir y la grandeza de pensar en los demás antes que en nosotros mismos como individuos. Reflexionar y deconstruir la lógica del mercado que nos tiene atrapados en el empleo para procurar recuperar nuestro trabajo de hilanderos y bordadores entusiastas, unidos como Atenea de un telar para tejer una trama de vida y de una lanza para romper la tela de muerte de Aracné.

BIBLIOGRAFIA

- BOURDIEU, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- CASTORIADIS, C. (2001). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica Argentina.
- (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires, Eudeba.
- ENRÍQUEZ, E. (1993). "El trabajo de la muerte en las Instituciones" en KAES, R. y otros. *La Institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.

- FOUCAULT, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires, Caronte Ensayos.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México, Siglo XXI Editores.
- KERNBERG, O. (1998). "La evolución paranoica en las organizaciones" en KAES, R. y otros. *Sufrimiento y Psicopatología de los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*. Buenos Aires, Paidós.
- LIPOVETSKY, G. (1998). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona, Anagrama.
- MENDEL, G. (1993). *La sociedad no es una familia*. México, Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- TODOROV, T. (1995). *La vida en común. Ensayo de Antropología General*. Madrid, Editorial Taurus.
- TONON, G. (2003). *Calidad de vida y desgaste profesional. Una mirada del síndrome de burnout*. Buenos Aires, Espacio.
- ULLOA, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós.

Fecha de recepción: Enero 2006
 Fecha primera evaluación: Enero 2006
 Fecha Segunda evaluación: Febrero 2006



«Los de afuera»
 Griselda Carassay