La educación en los tiempos de la destitución subjetiva

Ana Gatto Cáceres

Resumen

Hemos observado que muchos docentes están desconcertados, confundidos, respecto del desempeño de su tarea y nos preguntamos qué relaciones puede haber entre este malestar y el modo de producción de subjetividad propia de la cultura occidental posmoderna. A partir del modo de funcionamiento de la ideología, en tanto matriz simbólica, y sus efectos sobre las funciones y lugares de la estructura, encontramos que la función docente, como mediadora de la cultura, se dificulta y /o imposibilita desde el imaginario propio de estos tiempos.

Palabras clave: ideología, fragmentación, fetichismo, borramiento de las diferencias, desamparo.

About the education in the destitution subjectic times

Abstrac

We have observed that, so many teachers are confused, disconcerted about their tasks development. So we search the connection within this malaise and the subjectivity production inhering in the occidental postmodern culture. We think over the functioning mode of ideology as simbolic matrix, and their efects about the structure´s places and functions. We find that the teacher's function to be culture's mediators are very difficult to realize owing to the imaginary, characteristic of these times.

Key words: ideology, fragmentation, fetichism, the difference elimination, want of protection.

Introducción

Una de las tantas cuestiones problemáticas que se presentan como urgentes, en la Argentina actual, se refiere a la educación formal. En los consultorios psicológicos, en los pasillos de los establecimientos educativos, en las mesas con los amigos, se escucha la queja y la preocupación permanente de los docentes acerca del quehacer diario con sus alumnos.

Las estadísticas sobre la deserción estudiantil, los intentos fallidos de aprobación en los exámenes de ingreso a la universidad, las diversas formas de malestar en maestros y profesores que los terminan enfermando y que engrosan las listas de pedido de carpetas médicas o psiquiátricas (psicológicas) a poco de andar el año, etc., nos alertan sobre algo que parece no estar funcionando demasiado bien.

"¿Qué hago?, la escuela me pide que los contenga, los chicos no prestan atención, no obedecen, no les interesa." "Algunos porque tienen hambre, otros porque no pueden quedarse quietos, otros porque parece que no les interesa." "Cuando planteo que determinados alumnos no pueden estar en clase porque la desorganizan (no escuchan, no hacen caso) me dicen que la escuela es fundamentalmente un lugar de contención, así que me las arregle como pueda." "Así no puedo enseñar." O "¿cómo enseño en un lugar así?". "¿Qué es lo que hay que hacer en la escuela?" Estas son palabras de docentes confundidas (1), que no pueden entender cuál es su lugar, cuál es su función y de qué manera desempeñarla. Esto nos hace plantear la pregunta, entre otras, acerca de cuáles serán las relaciones entre estos problemas y los efectos desubjetivantes de la cultura posmoderna occidental en la que estamos inmersos. Es decir, cómo inciden la caída de la significación y por ende del sujeto, propia de los tiempos posmodernos (debida a las características distintivas de los mismos) en la confusión general que parece abarcar los distintos ámbitos educativos urbanos en Argentina, país occidental capitalista y periférico.

Como ya presumimos, esta es una problemática muy compleja que no podremos abarcar en el presente trabajo, pero de la cual intentaremos esbozar algunas cuestiones desde el costado ideológico del tema. En esa dirección analizaremos algunos aspectos de la lógica particular del imaginario propio de la posmodernidad occidental, es decir 'el cómo' de la ideología que se relaciona con el modo de funcionamiento o quizás de no-funcionamiento del sistema educativo argentino actual.

Del contexto y la ideología

> [...] Se puede afirmar categóricamente la existencia de la ideología en tanto matriz generativa que regula la relación entre lo visible y lo no visible, entre lo imaginable y lo no imaginable, así como los cambios producidos en esta relación. (Slavoj Zizek 2003: 7)

Consideraremos la posmodernidad tal como la define Jameson (1991), a saber:

> Estos últimos años se han caracterizado por un milenarismo invertido en el que las premoniciones del futuro, ya sean catastróficas o redentoras, han sido sustituidas por la convicción del final de esto o aquello (el fin de la ideología, del arte o de las clases sociales, la crisis del leninismo, la socialdemocracia o el Estado del bienestar, etc.): tomados en conjunto, todos estos fenómenos pueden considerarse constitutivos de lo que cada vez con mayor frecuencia se llama posmodernismo. (Jameson 1991: 9)

Siguiendo a este autor y a Slavoj Zizek (1992, 2001 y 2003), tomaremos al multiculturalismo como la lógica cultural correspondiente al capitalismo multinacional y financiero. Multiculturalismo que desde lo cultural vela, con su aparente aceptación de las diferencias, el hecho de que el poder real se encuentre concentrado en un solo sector que eufemísticamente llamamos 'mercado'. Esta es la pantalla ideológica (imaginaria) que sustenta a la posmodernidad desde lo cultural.

Es decir, si analizamos ese velo, esa fantasía ideológica, nos encontramos con el multiculturalismo como lógica cultural que construye la realidad en los tiempos del capitalismo neoliberal. Pantalla cuya función es invisibilizar el conflicto generado por la profunda escisión del sistema-mundo capitalista (Wallerstein 1988), y su correlato de diferencias y reparto desigual del poder, a cuyos rasgos se le agrega la utilización de ciertos significantes privilegiados tales como: globalización, aldea global, mundialización, países emergentes, etc., que funcionan como puntos nodales, como condensadores de significación y conforman una manera particular de pensar el mundo y la realidad.

Ideología que, en tanto fantasía ideológica, se constituye en red imaginaria que provee de sentido, de sostén a los sujetos, al mismo tiempo que crea una realidad. Construye prácticas discursivas y prácticas sociales que se constituirán en creencias y se encarnarán en la conducta concreta de la gente. De ese modo estarán en relación con una distribución particular del poder, ya que la problemática de la educación no se recortará de la misma manera según la clase social o el grupo social al que se pertenezca.

Ahora bien, ¿cómo opera esta ideología? La red imaginaria que sostiene a los sujetos en la era del capitalismo transnacional opera a partir de un mecanismo central que es el desplazamiento, que consiste en el desplazamiento del interés o intensidad de una representación a otra (Freud 1981). Este desplazamiento está en la base del fetichismo de la mercancía (Marx 1997), permitiendo que el acento pase del todo a la parte. Esta cuestión va a producir el fenómeno de fragmentación, por un lado, y por el otro va a teñir, por así decir, los diferentes modos de intercambio.

Estamos en un mundo conformado de tal manera que los meta-relatos que lo configuraban, los propios de la modernidad, caen y son reemplazados por lo cibernético, lo virtual, lo técnico; y así se borran fronteras, distancias, diferencias y velocidades. Se crea así la ficción de un mundo comunicado, transparente y controlado, es decir,

globalizado. Con el lenguaje de la economía como discurso hegemónico que impone las leyes del mercado (operador ideológico por excelencia dentro del capitalismo neoliberal) se determinarán de manera indiscutida los intercambios, mediados por una operación fetichista. Este lenguaje es utilizado en el análisis de las diferentes situaciones, con el efecto de reducir a meros hechos económicos aquello que tiene una inmensa riqueza por el sólo hecho de ser humano y social, fragmentando con sus conceptos una realidad compleja.

Un ejemplo de esto lo podemos apreciar en el modo en que se considera la educación en el Informe del Banco Mundial "Prioridades y estrategias para la educación", extractado del trabajo "En busca de las imágenes fugaces de la libertad. Tres modelos de educación". Dice así:

> El cambio constante en las economías y los mercados laborales es actualmente un fenómeno normal, como resultado de la permanente reforma económica y del adelanto tecnológico, que requieren que se preste una atención renovada y permanente a las inversiones en capital físico y humano. (*Informe del Banco Mundial* 1996: 101)

Podemos inferir a partir de este párrafo cómo se concibe al conocimiento, reduciéndolo al avance de lo técnico, y considerándolo sólo en su dimensión de utilidad para el mercado laboral. Es decir, se lo convierte en mercancía.

> Existen importantes relaciones sinérgicas entre las inversiones en educación y otros aspectos de la formación de capital humano, especialmente la nutrición, la salud y la fecundidad. (*Informe del Banco Mundial* 1996: 101)
> Las inversiones en capital humano son especialmente críticas debido al desface que existe entre las inversiones en educación y el ingreso de nuevos trabajadores a la fuerza laboral […]. Las inversiones en capital físico y humano se complementan: sin las inversiones en activos físicos tendrán tasas de rentabilidad más bajas y viceversa. (*Informe del Banco Mundial 1996*: 102)

Aquí se destaca la consideración de los docentes como parte del capital, con lo cual se escamotea su dimensión humana y se la reduce a una inversión, que será más o menos rentable en relación al omnipresente mercado.

> Los beneficios de las inversiones para mejorar la eficiencia de la educación, por ejemplo, mediante el aumento de la tasa de retención o el uso intensivo del personal docente y de los locales se puede expresar normalmente en términos de reducción de los costos unitarios por estudiantes y por egresado […]. Además, algunas mejoras de la eficiencia o la calidad de la educación pueden lograrse mediante cambios de la política que no requieren inversiones específicas. Por ejemplo, en algunos sistemas de educación la distribución más eficiente de los maestros existentes podría reducir la necesidad de contratar nuevos maestros. (*Informe del Banco Mundial* 1996: 108)

Aquí se agrega la consideración de los docentes como variable de ajuste (Moro & Rodríguez 1998) y la eficiencia de la educación en su dimensión de costos/beneficios.

Es decir, se considera a la educación como a un producto más del mercado, quedando su función reducida a producir más con el menor costo posible.

Queda expresado en estos párrafos cómo se significa una realidad desde el discurso economicista, cómo opera el mecanismo de desplazamiento que reduce, escotomiza, toma la parte por el todo, fragmentando una realidad compleja, convirtiendo en mercancía, es decir, deshumanizando a los docentes, al conocimiento, a la educación. Pareciera que todo se reduce a obtener los mejores resultados al menor costo posible.

Ahora bien, si el conocimiento se reduce a ser sólo una mercancía, entonces la producción de subjetividad propia del ámbito educativo (es decir, docente/alumno), dentro de esta lógica, queda entrampada en la dialéctica consumidor/productor.

Es así como el mercado y el discurso economicista dominan y dan sentido, convirtiéndose en una manera de concebir la realidad.

El mecanismo fetichista está en la base del modo de funcionamiento de la ideología capitalista neoliberal, e inscribe realidades y subjetividades bajo el mandato: 'Sé tú mismo', y el ideal imaginario del 'éxito' como máximo logro. La 'eficiencia' y 'lo útil' pasan a ocupar el centro de la escena, que de la mano de la 'técnica', y el 'mayor aprovechamiento en el menor tiempo posible', se enseñorean de los 'cómo', de los modos subjetivos de ocupar determinados lugares y funciones.

De la educación

> Y, sin embargo, el aumento de la complejidad en torno al acto de enseñar no ha introducido una gran diferencia, porque siempre regresa a la superficie el simple hecho de que enseñar es el arte de ser humano y de comunicar esa humanidad a los otros. (Postman citado en Etcheverry 2003: 158)

Así como desde el contexto, la ideología recorta lugares y funciones según su lógica particular, es importante considerar cómo incide respecto del conocimiento y de la función docente dentro del ámbito educativo.

Es Leandro de Lajonquière (1999), quien nos alerta sobre las consecuencias de considerar la técnica, a partir del "discurso (psico)pedagógico hegemónico", como lo central en la educación. Sosteniéndose en la tesis de la relación natural entre la intervención del adulto y el momento psicomadurativo de los alumnos, se llega a escotomizar la función del educador, que va más allá de la transmisión de los contenidos mediante alguna técnica adecuada al momento actual del niño, sino que tiene que ver también con la producción de subjetividades, de ciudadanía, de sujetos anudados a su cultura por una filiación simbólica, cuestión esencial a la hora de pensar en la conformación de las identidades. Dice Carlos de Inglaterra, Príncipe de Gales:

> Si bien es loable el énfasis puesto en lo técnico, lo vocacional y lo comercialmente viable, la educación es más que el entrenamiento. Después de todo, carece de sentido llegar a ser técnicamente competente si, al mismo tiempo, nos volvemos culturalmente ineptos. (Postman citado en Etcheverry 2003: 87-88)

John Dewey (2003) afirmaba que el contenido de una lección no es lo único importante en el aprendizaje:

> Tal vez la mayor de las falacias pedagógicas sea la noción de que una persona aprende sólo lo que está estudiando. El aprendizaje colateral, a través de la formación de actitudes perdurables, puede ser, y a menudo es, más importante que la lección de gramática o de geografía. [...] Porque esas actitudes son las que realmente cuentan en el futuro. (Dewey 2003:107)

Entonces, al otorgar valor sólo a lo técnico se llega al resultado paradojal de evitar precisamente algún efecto educativo y en la misma operación se descentra de su posición al docente, impidiéndole ejercer su principal función que es la de ser mediador de la cultura. Recordemos aquel '¿qué hago?', o 'cómo enseño en un lugar así', es decir la confusión, el no saber dónde se está parado. Se deja de lado que los docentes como adultos en una escuela juegan un rol estratégico como pasadores de la cultura, ya que los chicos no pueden procurarse solos los significados que, al tiempo que protegen, son el pasaporte a la cultura (Zelmanovich 2003).

Otra consecuencia de este modo de funcionamiento de la matriz ideológica es que se borran las diferencias niño/adulto, con los efectos previsibles sobre la disciplina, el valor del saber, la posible consecución de un sueño.

"Se olvida que ningún niño 'juega de niño', sino a 'llegar a ser adulto'" (Lajonquière 1999: 42). Es decir, para que un niño pueda imaginarizar un futuro es esencial la memoria pasada, que se inscribe a partir de la diferencia niño/adulto. "Un futuro resulta de proyectar hacia delante la diferencia que hay –a pesar de la historiografía clásica– entre el pasado y una historia." (Lajonquière 1999: 47)

A su vez, la desaparición de la asimetría niño/adulto deja a los niños en total desamparo frente a una realidad presente que en nuestro país es muy dura para amplios sectores de al población. Porque es justamente esta diferencia la que les permite construir significados, narrativas singulares, protegidos en un ámbito en el cual aprehenden la cultura "que es mucho más que el conocimiento pragmático o el que se despliega en los contenidos curriculares" (Zelmanovich 2003: 54).

Si se borran las diferencias generacionales, las diferencias temporales, si nos quedamos fijados a un presente perpetuo sin sentido, si seguimos confundiendo la parte con el todo, la educación seguirá siendo un terreno de arenas movedizas.

Ahora bien, cómo lograr desde los docentes retomar estas diferencias cuando están entrampados en las siguientes contradicciones: a) desde el imaginario social se refuerza la

posición subjetiva de ser consumidor/productor como la más importante, con lo cual se eliminan las diferencias niño/adulto ya que para consumir o producir no cuenta la edad; y b) se considera al docente sólo en su dimensión de poseer los últimos conocimientos técnicos descalificando o dejando de lado su función principal, que es la de ser mediador de la cultura.

Conclusión

Si estamos en una cultura sujeta al fetichismo de la mercancía (aún el conocimiento), donde los sujetos quedan reducidos a ser consumidores/productores, en la cual la significación es producto de la fragmentación, en la que todo parece suceder en un aquí y ahora, y el amo al que hay que servir es ese eufemismo llamado 'mercado', entonces la educación considerada como "el efecto de la producción de un lugar en una historia para un sujeto, en virtud de la transmisión de marcas simbólicas advenidas del pasado" (Lajonquière 1999: 53) se vuelve imposible o muy dificultosa de lograr. Esto implicaría la revalorización del pasado, la posibilidad de creación de narrativas particulares para la significación del presente, la posibilidad de imaginarizar un futuro posible. Se inscribiría así en la dialéctica de la diferencia niño/adulto, que garantice con su amparo la construcción de un lugar que será condición de posibilidad para el adulto de mañana.

Vemos que la fragmentación, producto del desplazamiento del acento del todo a las partes, escotomiza lo complejo, borra las diferencias en el interior de las relaciones entre docentes y alumnos, pasado, presente y futuro, lo particular y lo general, etc. Se recorta, dificulta e impide de ese modo, según el caso, las posibilidades de producción de significación simbólica y sus consecuencias, a saber: la violencia escolar, la indisciplina, la confusión, la falta de ideales, la irrupción de la enfermedad, etc., lo cual contribuye al incremento del malestar docente.

Notas

(1) No se transcriben los registros protocolizados, sino que se parafrasean los comentarios para exponer de un modo general la problemática planteada por los docentes.

Fuentes

Informe del Banco Mundial (1996): Prioridades y estrategias para la educación.

Bibliografía

Etcheverry, G. J. (2003). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freud, S. (1981). *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.

Lajonquière, L. de (1999). *Infancia e ilusión (psico)pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Marx, K. (1997). *El capital. Crítica de la economía política*. Madrid: Editorial Claridad.

Moro, D. & Rodríguez, J. (1998). En busca de las imágenes fugaces de la libertad. Tres modelos de educación. *Revista Universitaria, Nº 21* Edición Especial.

Wallerstein, I. (1988). *El capitalismo histórico*. Madrid: Siglo XX*I*.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel, I. & Finocchio, S. (Comp.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

_____ (2001). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (Comp.) (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fecha de recepción: 08/08/2005 · Fecha de aceptación: 26/12/2005