



Educación

ISSN: 0379-7082

reveedu@gmail.com

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Tranier, José Alberto

Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. Rosario, Argentina, en los umbrales del Siglo XXI

Educación, vol. 37, núm. 1, enero-junio, 2013, pp. 161-178

Universidad de Costa Rica

San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028564008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. Rosario, Argentina, en los umbrales del Siglo XXI

Thinking About the Institutional Identity in Contemporary Contexts: About Stories, Models, Metaphors and Approaches, Rosario, Argentina, on 19t Century Threshold

José Alberto Tranier¹

Escuela de Ciencias de la Educación e Investigador

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Santa Fe, Argentina

jtranier@gmail.com

Recibido: 20 agosto 2012 **Aceptado:** 26 mayo 2013 **Corregido:** 13 junio 2013

Resumen: El presente trabajo indaga acerca de la cuestión de la identidad docente e institucional en los nuevos escenarios políticos, económicos y sociales de nuestro medio latinoamericano. Si bien tomaremos como referencia la propia experiencia en investigación en distintas escuelas de Rosario, Argentina, al aludir a los procesos de construcción de la “identidad” docente pensamos la necesidad actual de analizarla a la luz de los intempestivos cambios y de crisis que han venido sucediéndose en el mundo político contemporáneo, fundamentalmente, a partir de la crisis del 2001 en nuestro país. Esto último, con el fin de analizar las distintas articulaciones y modos de proyección en el espacio social y académico en este registro histórico aludido. Preguntas del tipo: ¿cómo sostener la identidad docente en los escenarios políticos y sociales actuales?, ¿cómo se construyen estos procesos en el interior de la comunidad educativa?, ¿cuáles son los factores que intervienen para que la identidad docente sufra un deterioro o proceso de “erosionamiento” institucional? y ¿qué alternativas podemos pensar para repensar, colectivamente, la identidad profesional e institucional en nuestras organizaciones educativas?, constituirán el núcleo fuerte de la presente reflexión.

Palabras claves: Identidad docente, construcción de la identidad institucional, escuelas, contextos contemporáneos, crisis.

¹ Nacido en Rosario, Argentina en 1975. Es Lic. y Prof. de Música; Lic. y Prof. en Educación; Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y posee estudios de Posdoctorado en Sociología y Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Actualmente se desempeña como Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) de la República Argentina, donde investiga acerca del rol de la educación escolarizada y los modos de relacionamiento pedagógico tras la crisis del 2001 en Argentina. Es Docente de grado y posgrado en la Escuela de Ciencias de la Educación e Investigador de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Ha sido Secretario Técnico del Doctorado en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y autor de diversos artículos en revistas especializadas Nacionales e Internacionales sobre Educación, y Ciencias Sociales. Sus más recientes publicaciones son: “Educación para la emancipación. Notas para pensar <para qué> educar en contextos de despersonalización y desarticulación social”; (Revista Nómadas, Universidad Complutense de Madrid); “Educación para la Ética de las verdades”; (Revista Utopía, Colombia); “La construcción histórica de la noción moderna de infancia. Entre la fantasía moderna y la realidad actual”. (Revista IRICE, Rosario); “La muerte en las Aulas”; (Revista Perfiles Educativos, UNAM, México: aceptado para su publicación); “Los vitales años 60: Educación para la liberación. Planteos Críticos en América Latina”; (Revista Hermeneutic, Argentina, en co-autoría con la Dra. Esther Díaz de Kóbila).

Abstract: This paper addresses some issues regarding the institutional and teacher's identity in the Latin American context. Taking as reference our own experience as researchers and teachers in different schools in Rosario, Argentina, we will consider necessary to mention that identity needs to be approached in light of the sudden changes that have been taken place in the contemporary political world since 2001 in our country. So, questions like: How can we sustain teacher's identity in a frame of political and social changes?; how these processes can be built within the educational community?; or what can be said about factors which make teachers suffer? And, finally, what kind of alternatives can help to rethink professional and institutional identity in our educational organizations? =, will be the main goal of this reflection.

Keywords: Teacher and institutional identity, schools, contemporary contexts, crisis.

“Acuérdate de los tiempos antiguos, considera los años de muchas generaciones; Pregunta a tu padre, y él te declará; a tus ancianos y ellos te dirán.

(Deutoronomio, Cap. 32. V. 7.)

Introducción

Reflexionar acerca de la *identidad institucional* docente en el contexto contemporáneo es animarnos a arrojar luz sobre los modos de *habitar* la escuela en la actualidad. La idea fuerza del epígrafe fue da comienzo a nuestra reflexión alude a la siempre incesante necesidad del ser humano de dar a conocer –es decir, de transmitir y actualizar– los diversos relatos que nos van constituyendo como sujetos y que van “haciéndose carne” en nosotros mismos a través de nuestro pasaje por diversas instituciones. Es precisamente a través de estos relatos que podemos inscribirnos, pertenecer, adherir o inclusive hasta *denegar* una determinada filiación como parte de un proceso genealógico en nuestras vidas relativo a la construcción colectiva de la propia *identidad*. De allí su importancia: ya que esta inscripción en el orden de la subjetividad (aquí concebida como tiempo derramado, como historia develada y compartida junto con otros) tiene el poder de crear –y potenciar– la fuerte trama de significación que nos constituye y habita como sujetos, que nos incluye y sostiene o, también, que es capaz de des-constituirnos con el mismo poder de fuerzas equivalentes.

De lo anterior se sigue que el presente escrito intenta llevar adelante una suerte de reflexión en torno a los procesos de subjetivación que las instituciones educativas promueven en relación con la toma de decisiones en tiempos de crisis. Fundamentalmente, aquello que anhelamos tiene que ver con abordar, comprender y rechazar ciertas propuestas epistemológico-políticas provenientes del campo educativo contemporáneo que suelen afirmar la pasividad del sujeto como posición subjetiva para *sobrevivir* en el campo institucional. En forma contraria, intentaremos apostar a que un modo distinto de *habitar* lo escolar y la vida en las escuelas pueda liberarse de las amarras que definen esta posibilidad como una utopía y, de este modo, también intentar liberarnos a nosotros mismos.

Breves consideraciones metodológicas

El presente trabajo formó parte de una investigación radicada en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) de la República Argentina, centrada en el estudio y análisis del impacto que tuvo la gran crisis del 2001 de dicho país en los modos de relacionamiento pedagógico y el funcionamiento de la escuela Primaria en aquel contexto. De lo anterior es que los principales objetivos propuestos para dicha investigación tenían que ver con reconstruir los efectos en la institución escolar de las cambiantes coyunturas políticas, económicas, sociales e institucionales que tuvieron lugar entre los años 2001 a 2004 en la ciudad de Rosario, República Argentina.

Un proyecto de investigación que busca conocer, analizar y develar institucionalmente en profundidad lo acontecido en aquella especial coyuntura, debe sustentarse en una línea metodológica que trascienda el nivel de lo dado y lo cuantificable. De esta manera es que la metodología elegida para este trabajo ha sido de corte cualitativo, comprendiendo en ella aportes de la etnografía, la narrativa y el análisis del discurso.

La etnografía, por permitirnos sumergirnos en aquellos procesos comunicativos que tienen lugar en las comunidades escolares y dar cuenta acerca de la circulación de producciones y significaciones sociales surgidas en las mismas, posibilita indagar acerca de las creencias, prácticas y conocimiento popular, a través de la obtención y análisis de datos de tipo subjetivo que los integrantes de una comunidad educativa emplean para configurar su propia visión del mundo. Asumimos que ninguna tarea educativa podrá ser aprendida (y aprehendida) por fuera de la constitución subjetiva, puesto que es a través del proceso de subjetivación (entendido como red de significaciones interiorizadas) donde el lenguaje y el universo cultural cumplirán un rol de gran relevancia. Por ello, nuestro análisis se sitúa en la dimensión subjetiva e intersubjetiva, y privilegia el punto de vista del actor, partiendo de la consideración de que dicha dimensión se configura en los procesos sociales. Esto significa que permitirá describir ciertas situaciones específicas de la realidad mediante la identificación y lectura de los signos que constituyen la estructura social en dicha situación.

La narrativa, como herramienta fundamental para abordar aquellas situaciones institucionales relevantes, ha sido de gran relevancia pues, como afirma Bertaux (1994), los relatos, las observaciones y las observaciones participantes pueden revelar patrones de prácticas recurrentes y observables, como así también relaciones socio-estructurales subyacentes. Por lo dicho, suponemos necesaria una permanente interacción entre las diferentes técnicas de observación, los relatos y nuestra propia interpretación –concebida como transacción de aquellas historias– y sus interpretaciones en cada situación específica. La validez estará dada por intentar construir una argumentación (narrativa) clara destinada a generar consenso; incluyendo, aquí, las intenciones, creencias e intervenciones docentes junto con los significados vehiculizados en los discursos cotidianos, con el fin de deconstruir aquellas estructuras naturalizadas como “objetivas” y resignificarlas en un proyecto educativo crítico superador.

A su vez, también nos hemos centrado en el relevamiento y análisis de las actas escolares y las fuentes periodísticas (los dos diarios más importantes de la ciudad de Rosario): La

Capital y El Ciudadano, con documentos y material fílmico producido por las ONGS y por el gremio Docente de la Provincia de Santa Fe, sede Rosario (AMSAFE). Resumiendo en lo concerniente a los aspectos más relevantes metodológicos, trabajamos fundamentalmente a partir de la recolección, entrecruzamiento y análisis de la información obtenida a través de:

- Actas escolares.
- Entrevistas.
- Fuentes periodísticas.

De esta manera, con los instrumentos señalados, contamos con un triple registro de análisis: con las actas, abordaríamos la mirada interna institucional; con los medios de comunicación, contaría con la mirada social en relación al proceso y seguimiento de la crisis; y por último, a través de las entrevistas, como dispositivos de investigación que permitirá la obtención de datos relevantes acerca de los actores vivenciales. Es por eso que el análisis crítico del discurso se constituyó como una herramienta teórica imprescindible al momento de significar, indagar e interpretar, aquello enunciado institucionalmente en forma natural y “espontánea”, para luego enmarcarlo dentro de los propósitos planteados.

Esta metodología consistió en trabajar con un conocimiento tendiente a contemplar la mirada del sujeto que conoce, como aquella del sujeto que éste pretende conocer, teniendo en cuenta que para aproximarse a la realidad que experimentan y viven como propia; su saber y su sentir, constituirá el punto inicial de partida. Así, las técnicas que hemos necesitado para llevar a cabo el presente trabajo estuvieron centradas en la observación, la observación participante y relatos de vida como formas diferentes de acceder al estudio de las variables, en este caso, no reductibles a la concepción positivista de las mismas (escindibles y operativizables).

En ese contexto, es como presentamos el siguiente trabajo como modo de reflexionar acerca de la identidad institucional y docente. Para tal fin, nos hemos basado en un vasto material empírico proveniente a su vez de un universo de escuelas en donde desempeñamos nuestra investigación para CONICET.

Por todo lo anteriormente expuesto, creemos que el presente trabajo remite a un diseño hermenéutico-crítico, puesto que a través del análisis crítico del accionar docente en relación con los discursos, con sus ideas y modos de intervención docentes, trabajamos desde la indagación de sentidos e ideologías instaladas en el mismo, pero no concebidas como entidades subjetivas o intersubjetivas, sino como resultantes de procesos de subjetivación inherentes al accionar de estructuras objetivas: es decir, realidades que se construyen a partir de la imposición de fuerzas dominantes en el ejercicio de una política destinada a consagrarse efectos políticos de “verdad” en una determinada época y sociedad.

El diseño es hermenéutico, entonces, porque se propone interpretar sentidos y reconstruir el sistema de significaciones subyacentes a la práctica docente, y crítico, porque intenta trascender el plano de lo visto y oído, de lo inmediato, para interiorizarse en profundidad, y, de este modo, llegar al trasfondo de donde se acuñan los sentidos, y que para nosotros es el de las condiciones sociales, educativas, culturales, económicas y políticas de nuestro entorno.

Crisis, identidad y educación

A partir de los *más de 10 años transcurridos de la gran crisis del 2001* de la República Argentina, hay una suerte de consenso generalizado proveniente de diversas investigaciones sociales que expresan que: fuera del plano estrictamente económico, dicha crisis necesita aún ser asumida como parte de una revisión crítica de los valores colectivos y significaciones institucionales que dieron cuenta de la acción de muchas organizaciones por intentar preservar lo poco o mucho que quedaba de su propia identidad. Esto último, en un contexto culmine de negación y de rechazo hacia lo colectivo y lo identitario. Aquella situación de alto riesgo para la genealogía –o vida– institucional padecida en nuestro país, también impactó de lleno en la mayoría de las instituciones educativas vinculadas con nuestras comunidades.

De lo anterior se sigue que la educación escolarizada en aquella coyuntura efectivamente ha implicado una particular simbolización de ciertas cuestiones vinculadas con el *poder*, con la enseñanza, el aprendizaje y el reconocimiento del otro en la ardua tarea de transitar cotidianamente la vida institucional. De alguna manera, parafraseando a Robert Castel (2010), podríamos pensar que la sociología comienza su trabajo cuando se comprende que el mundo social es sumamente duro y que la historia de la humanidad está hecha más *de pruebas dolorosas que de porvenires floridos* (Castel, 2010, p. 54). Es por eso que una mirada histórica sea inevitable para cualquier análisis tendiente a comprender lo que ocurre aquí y ahora. Esto implicaría analizar si las diversas situaciones adversas padecidas en aquella coyuntura sirvieron (o no) como puerta de entrada a la emergencia de otras prácticas educativas e institucionales, en el marco de la escuela en nuestra comunidad.

Pensamos que la fragmentación política y social tuvo también su re-traducción en el espacio educativo y relacional de la identidad en las instituciones. De alguna manera, podría sostenerse que la crisis institucional a nivel nacional, coincidió –o tuvo su correlato lógico– en la vida institucional, política y económica de todas ellas. De esta manera, entre pujas e internas políticas, la educación estatal fue objeto de severas crisis que llevaron a desestabilizar y poner en riesgo su gubernamentalidad e historia institucional. Si en términos institucionales tuviéramos que resumir aquello acontecido, podríamos sostener que fundamentalmente se trató de un deterioro en donde se vieron interrumpidos los procesos instituyentes, que son aquellos que garantizan la vida y la continuidad de toda institución. Una realidad deteriorada, de todas formas, aún podía seguir dando cuenta de una estructura capaz de permanecer y continuar a pesar de la crisis, pero pagando el costo de una fragilización institucional progresiva.

En Argentina (inmediatamente tras el estallido social del 2001) podríamos decir que casi *literalmente*, al menos por un año, el país quedó prácticamente “vaciado”, tanto de dinero, como de una extensa masa crítica de jóvenes y no tan jóvenes quienes, *acorralados*, decidieron forzosamente intentar buscar un destino en otros países¹. En este sentido es que hemos tratado de fundamentar, una y otra vez, que algunas corrientes educativas y discursos organizacionales posmodernos que antes caían rendidos ante la seducción y acción del mercado y que promovían una subjetivación ahistorical del sujeto, enmudecieron ante la impostergable interpelación del sufrimiento del prójimo que se mostraba abatido y silenciado.

La crisis había arrasado con las esperanzas de gran parte de la sociedad al igual que una catástrofe natural lo hace con sus fuerzas equivalentes. La diferencia que podríamos establecer a partir de esta suerte de comparación físico-simbólica, es que los pueblos y las personas suelen compadecerse o commoverse, generalmente, más ante un desastre natural, “imprevisto”, “fortuito”, que ante las consecuencias políticas lógicas que estallan en cada país debido a la puesta en prácticas de las propias estrategias públicas y sociales a lo largo de un determinado paso del tiempo².

En ese contexto de investigación, no desconocimos que muchas escuelas fueron centros de asistencialismo y, en muchos casos, también se significaron como la única presencia del Estado ante los más desfavorecidos³. Pero la discusión, en aquel contexto, no era *cómo aprender más*, sino qué hacer con toda una serie de niños –y sus familias– desafiliadas socialmente, sin posibilidad alguna de trabajo digno y en situación sumamente precaria.

Ha sido desde ese contexto que pudimos analizar cómo la escuela, en pleno tránsito de turbulencia, buscó refugiarse en prácticas pedagógicas alternativas o previamente existentes pero antes negadas a la luz de su comparación o índice de “inutilidad” (como moneda de cambio en relación al capital dominante simbólico) para dar cuenta de los conocimientos socialmente válidos y legítimamente consagrados. Esto es, la re-significación (o reposicionamiento) ante ciertas prácticas docentes ahora (re) valorizadas al propio tiempo que se desprestigiaban las anteriores políticas neoliberales las cuales, antes, habían proclamado su inutilidad en términos de los requerimientos del mundo económico.

De esta manera, aquellas experiencias educativas emergentes del espacio pedagógico y social operaron en aquel nuevo contexto como una suerte de *limitación* del alcance de los nocivos efectos antes considerados como “secundarios”, pero inherentes a la puesta en rigor de la lógica del mercado en contextos neoliberales. Para nosotros, aquella nueva interrogación social y política, tuvo su lógico correlato también en los discursos educativos que atravesaron interpelando, en muchas ocasiones, el campo escolar –incluidos los docentes–, y abriendo un espacio educativo emergente diferente que permitiera pensar desde otro lugar ciertas actividades y disciplinas escolares.

Algunos indicios de estos cambios los percibimos en ciertos casos concretos y que han sido los que fundamentaron parte de la génesis de nuestra investigación: el maestro que con su propia paga –en bonos– compraba el desayuno de todos los días para sus alumnos a fin de retenerlos en la escuela, la maestra que tras finalizar su turno organizaba talleres de huerta para que los padres desocupados aprendan a cultivar en la huerta escolar, el grupo de profesores de educación artística que destinaba los fines de semana a enseñar música a los escolares del barrio, el docente que costeó con su salario, y con la ayuda de los vecinos, la construcción de un telescopio para trabajar con sus alumnos fuera del horario de clase, animándoles a intentar hallar nuevos horizontes para sus vidas.

Aquello que se ponía en juego, entonces, tenía que ver con intentar analizar si los educadores nos animábamos a tener el coraje de asumir otra interpellación diferente de la figura docente a la luz de la crisis que acontecía en ese momento específico de la historia y vinculada, también en forma directa, con el sufrimiento del próximo en contextos de

aprendizaje. Finalmente, se trataba de una nueva búsqueda en la definición de la figura del maestro: o bien exclusivamente como un reproductor de una lógica dominante, identificada plenamente con el poder, o como aquel quien podría sostener (se) en una verdad que lo constituía y que lo convocaba a ser una mujer y un hombre parte de su tiempo. Si la opción era esto último, se necesitaba llevar adelante –y alentar, entonces– un proceso de “des-identificación” con el mismo.

Al aludir al poder, optamos por abordarlo desde los aportes de Foucault (2010; 2009) quien a través de su método arqueológico y genealógico produce una historia de los diferentes modos de subjetivación de los seres humanos a lo largo del tiempo en nuestra cultura. De allí que lo entendamos como una fuerza constitutiva y constituyente al sujeto desde el propio entramado de su historia y contexto: esto es, como red productiva inherente al cuerpo social más que como una instancia negativa de punición.

Retomando entonces parte del apartado en relación a la crisis, la limitamos aquí a un proceso el cual puede incluir sucesivos –e intempestivos– cambios en el marco de una especial coyuntura capaz de involucrar: (ya sea en forma “brusca” o en forma lenta) la instalación de una dinámica de riesgo para la continuidad o normal funcionamiento de la vida institucional. Si las personas investidas con la responsabilidad para afrontar dichas turbulencias en el seno de la organización o, a su vez como si los integrantes de esa comunidad (común-unión) no pudieran poner en palabras aquello que inicial y generalmente suele comenzar a inferirse a través de pequeñas acciones, confrontaciones, omisiones, sensaciones, percepciones; es muy posible que ante lo recurrente de los hechos, y con el paso del tiempo, estos comiencen a adquirir la fuerza de una materialidad física capaz de generar un proceso de des-articulación en el campo institucional y relacional que puede impactar, en forma directa, en la identidad de aquella institución. Una identidad sometida a un proceso de desgaste institucional, quizás pueda resistir, pero definitivamente se irá produciendo un proceso de desgaste y este desgaste puede llevar o tener su correlato lógico en el terreno de la práctica docente.

En el caso de que lo anterior tenga lugar, se estaría habilitando el espacio propicio para dar paso a una fractura en el cuerpo organizacional que podría favorecer la inscripción del sufrimiento institucional e identitario, expresado a través de los cuerpos y subjetividades de los sujetos de esa organización. Esto es, debido a lo recurrente de una determinada situación que no encuentra explícitamente el camino para subsanar aquello que está aconteciendo, la organización comienza a operar desde una dimensión de sufrimiento ante la imposibilidad de generar los espacios pertinentes que favorezcan la plena tramitación de lo que allí tiene lugar⁴. Sufrimiento, que, por otra parte, no sabrá de escisiones entre los tiempos laborales y los privados: simplemente se comenzaría a ser parte de una trama permanente de sufrimiento interno constitutivo al sujeto como modos de habitar (y de habitarse), colectivamente, en la escuela. Esto último, hasta tanto y en cuanto, en forma contraria, puedan volver a “re-habilitarse” los mecanismos de reparación simbólica necesarios para subsanar lo anterior.

Si entendiéramos a estos procesos como parte de una dinámica de descolectivización institucional, podríamos hallar también su correlato lógico o su re-traducción en el espacio organizacional como parte de un proceso de instalación y permanencia paulatina de “precariedad” (Castel, 2010). Como educadores, sin embargo, la idea consistiría en estar

atentos al pasaje que puede darse entre una transición dada desde una situación “precaria”, a un “precariado”; esto es, en donde las relaciones de sufrimiento y de des-colectivización institucional, se naturalizan en un marco de “legalidad” y cristalizando situaciones que podrían haber sido coyunturales, en vez de históricas (en el sentido de que las condiciones que la provocan, se re-aseguran y consolidan).

Muchas instituciones han tenido que atravesar, han atravesado –o atraviesan– diferentes coyunturas o períodos histórico-institucionales desfavorables para la concreción de sus fines. Sin embargo, según cómo éstas accionen frente a la adversidad, quizás sea posible definirlas, clasificarlas, en dos grandes novelas o relatos: aquellas que, a pesar de todo, pueden asumir la responsabilidad y el deber de generar transformaciones estructurales capaces de re-significar en forma constante los ardides de la historia; y aquellas que optan por el silenciamiento y la cristalización, naturalización, del sufrimiento institucional.

A fin de ejemplificar lo anterior, podríamos pensar que ha sido, precisamente a partir de la crisis económica y simbólica que tuvo lugar allá en los umbrales del 2001 en la República Argentina donde muchas organizaciones tuvieron que atravesar –algunas con más dificultad que otras– una serie de turbulencias las cuales, en gran medida, significaron poner en riesgo la capacidad de acción, gestión, y sobrevivencia institucional. Esto es, no solo con lo referido a la propia gubernamentalidad sino, fundamentalmente, en relación con la disminución del sentimiento de pertenencia y la suspensión (momentánea) de la construcción colectiva del relato fundacional.

Por nuestra parte, consideramos que es precisamente el proceso de actualización, de puesta en vigencia de estos relatos, donde el sujeto podrá trascenderse a sí mismo y devenir o formar parte de una identidad colectiva. Es esta noción de construcción colectiva de la identidad, la que permitirá conocer, reconocer y también *reconocerse*. Esto es, donde los procesos identitarios se convalidan y operan construyendo una suerte de anclaje, capaz de *darnos cuenta* de la construcción –y coexistencia– de diferentes posiciones subjetivas del sujeto en el entramado institucional. En este sentido, podríamos hacer referencia a posiciones subjetivas que nos hablan de una cierta condición del sujeto pasiva, en donde el sufrimiento o la disminución de aquel vínculo de pertenencia se asumen como “algo normal”, “naturalizado” y, por ende, desvinculado de las estructuras objetivas que inciden, ciertamente, para que lo anterior tenga lugar.

Por otra parte, hay posiciones subjetivas que nos hablan de ciertas condiciones del sujeto que emergen en contextos institucionales bajo una determinada coyuntura en los momentos menos pensados tal como anteriormente dimos cuenta de los indicios de acción de algunos docentes en contextos de crisis⁵. Esta suerte de “revelación” de condiciones internas del sujeto ante un determinado acontecimiento da cuenta de un proceso de interpelación sobre ellos mismos y en relación con su propia identidad docente, que los moviliza a intentar accionar crítica y colectivamente.

Consideramos que es a partir de esta nueva trama histórica reciente, en donde vislumbramos que las prácticas docentes no quedaron por fuera de aquella dinámica de cambio ni de procesos sociales mencionados con anterioridad. Más aún, necesitaron –y

necesitan— ser revisadas a la luz de esa nueva interpellación, y en el interior de lo institucional. Es así como la institución escuela, junto con las instancias de formación docente, desde este punto de vista, demandan ser re-pensadas desde estos nuevos discursos que atraviesan, constituyen y configuran tanto el campo escolar, de lo identitario, como también el campo de la práctica. Consideramos que intentar comprender parte de estos procesos sociales e históricos en el interior de la propia institución (ya no como realidades independientes de los contextos históricos y políticos donde las organizaciones llevan a cabo su labor) nos permitirá configurar nuevas relaciones y posicionamientos críticos en el ámbito de la profesión y de la práctica docente.

La reflexión institucional se convierte, así, en una acción y en una herramienta indispensable para el ejercicio de la crítica en todos los campos del conocimiento y, especialmente, en aquel que concierne al campo educativo. Esto nos conduce a interrogarnos en relación con los modos de intervención docentes y los modos de vinculación institucionales: es decir, ¿qué hacemos?, ¿qué decimos?, ¿qué formas de subjetivación potenciamos o favorecemos desde nuestras prácticas docentes?, ¿qué transformaciones serían necesarias para producir cambios en las condiciones actuales de los procesos educativos inherentes a los trayectos de formación docente y en el campo de la propia práctica?, ¿cómo han incidido en los últimos años de nuestra historia reciente las dinámicas de recambio generacional en relación con la puesta en permanencia de la identidad colectiva de las instituciones?

Hemos partido de una concepción de Escuela la cual, lejos de concebirla como a una institución neutra de transmisión del saber la comprende, por sobre todas las cosas, como una institución de naturaleza fundamentalmente política. Esto nos ubica inevitablemente en el espacio ideológico educativo y lleva a interrogarnos acerca de la configuración de los espacios simbólicos en relación con los vínculos institucionales, la formación docente y la identidad institucional. Pensamos que lo anterior es relevante para analizar los procesos informales relacionados con la comunicación y con las formas de distribución del *poder*, cuando estos construyen la posibilidad de reconocer al “otro” en tanto como sujeto capaz de *vivir, convivir, desear, luchar y amar*.

Pero, ¿qué entendemos por “identidad” en los diversos contextos institucionales contemporáneos? Creemos que este tema sigue presentando un especial interés para el mundo de las organizaciones, muchas veces más preocupadas por tratar de saber cómo permanecer o sobrevivir ante las dificultades diarias de una coyuntura complicada, que a intentar *trascender*. Creemos que una sutil diferencia entre permanecer y trascender en el marco de una institución podría ser planteada. Sin embargo, dejaremos el desarrollo de este tópico para un momento posterior a esta publicación.

Retomando el eje de la discusión, creemos que al igual que como ocurrió en Argentina en el 2001 y también como ocurre actualmente en algunos países de Europa, aquello que también está en discusión hoy tiene que ver con interrogar acerca de cómo una sociedad reconstruye su posición subjetiva —e identitaria— frente a la puesta en crisis de los modos de interiorización de los imperativos estructurales dominantes económicos que rigen una sociedad (Meszarós, 2008). A fin de ejemplificar lo anterior, días atrás pudimos observar en un noticiero internacional, una forma de inusual protesta en España en donde mujeres y hombres

“comunes” ingresaban a las filiales de los bancos más importantes del mercado internacional y, una vez adentro, disimulados en las filas de clientes, comenzaban pacíficamente a entonar cantos flamencos y coplas Sevillanas aludiendo a la actual crisis y a la interpellación de las personas que allí trabajaban. Esta suerte de “instalación” artística puesta al servicio de generación de subjetividad crítica nos pareció sumamente interesante de apreciar, sobre todo, a la luz de comparaciones entre diferentes tipos de protestas y búsquedas socio-colectivas de hacer audible un determinado malestar institucional¹⁶. Sin embargo, en ambos contextos de crisis (Latinoamericano y del Europeo-American), no podemos evitar pensar “dónde están” o qué “dirían” algunas de las teorías posmodernistas que nos hablaban de la necesidad de ser “pro-activos”, de comprender las fuerzas centrífugas, los bucles y dobles bucles de la organización junto con la necesidad de crear nuevos liderazgos a través de los “councilings” o del “couching” educacional y tantas otras terminologías inherentes a la lógica del mercado (que por otra parte tanta seducción han tenido en el mundo educativo). Muchas de ellas, optaron por enmudecer sin saber qué argumentar ante aquel sujeto de sufrimiento “sitiado” en su historicidad e identidad y bajo un contexto de opresión.

La identidad ha sido entonces objeto de estudio de diversas disciplinas históricas, antropológicas, educativas, sociológicas, educativas, institucionales, etc. Pero también ha formado parte central de diversos guiones, relatos y cuentos que han servido para organizar las distintas tramas argumentativas que tienen como protagonistas a familias enteras, pueblos, gobiernos, soldados, matrimonios, amigos e instituciones como excusa para presentar diversas situaciones problemáticas o conflictos centrales. Es por ejemplo en las novelas de la tarde donde la protagonista descubre que su verdadera filiación genealógica no es la que creía conocer, o que el protagonista que va narrando su historia en diarios de motocicleta se re-descubre a sí mismo (o a otro ser contenido en sí mismo) en un viaje, que una mujer para poder encontrarla *reza, come y ama*, que la identidad que rodea a los libros en un monasterio medieval, no podría revelarse nunca jamás.

Retomando el interrogante acerca de qué piensan entonces algunos filósofos contemporáneos sobre esta temática, Zygmunt Bauman, en *El arte de la vida* (2010), cita a De Singly, quien sugiere que, para pensar la identidad de las instituciones en los nuevos contextos históricos sería mejor abandonar las metáforas de raíces y desarraigado y sustituirlas por las imágenes de echar y levar anclas. Para estos autores, esto es así ya que las raíces corren siempre el riesgo de “secarse” mientras que *levar las anclas*, da cuenta de un doble proceso de identificación del sujeto con la institución a la vez que le brindaría la posibilidad de instalarse (o bien de alejarse) a puertos de escala cercanos o distantes (Bauman, 2010, p. 103). En este mismo sentido, también incluye una cita de Dubar para quien: “la identidad no es más que el resultado –a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructurado– de diversos procesos de socialización que construyen a los individuos y, al mismo tiempo, definen a las instituciones”. Dubar (citado en Bauman, 2010, p. 102). Por nuestra parte, también adscribimos a un concepto de institución que la defina y comprenda como el resultado de cristalizaciones de las relaciones de fuerzas dadas entre diversos grupos que operan –y conviven– en una misma organización o establecimiento institucional.

Si indagáramos un poco más en el tiempo y rescatáramos algunas miradas que aún siguen vigentes para pensar la identidad en relación con la transmisión, consideramos que es a partir de los aportes de Jacques Hassoun (1996), como hemos aprendido que la transmisión tiene que ver con esa suerte de conocimiento que nos diferencia de los animales e involucra un certero saber sobre la muerte junto con la necesidad colectiva de que un mínimo de continuidad nos trascienda y pueda ser asegurada. De aquello se sigue que, para este autor, la idea de “transmisión” (como un proceso inevitablemente “interrumpido” cuando busca dar lugar a lo nuevo, a la diferencia) sea un asunto vinculado con el deseo de poder permanecer en el tiempo, aún más allá de ser plenamente conscientes de nuestra finitud. Se trata de tramitar simbólicamente y de reeditar en el marco de las instituciones, el anhelo existencial de dar respuesta a la ilusión que sostiene que:

Continuaré viviendo en los actos primordiales de mi descendencia, cuando ellos canten, seré aún yo quien cante, cuando coman tal o cual plato en tal o cual ocasión, yo estaré en ese alimento, yo seré su alimento, y yo me alimentaré, cuando en los momentos de tristeza o de júbilo utilicen las palabras, las interjecciones que yo solía usar, yo estaré allí aún...” (Hassoun, 1996, p.139)

En resumidas cuentas, se trataría de una necesidad de significar la representación colectiva acerca de la identidad institucional, sus formas de permanencia y reproducción, concebidas aquí como el “gran” núcleo organizador de la cultura de la institución. Estos núcleos, sin embargo, en muchas ocasiones presentarían la cualidad “simbólico-física” de ser “impenetrables”, ya que es necesario que así funcionen con el fin de asegurar y cohesionar la vida en el interior de la organización. De allí que ante la pregunta que pudiéramos efectuarnos: ¿por qué cuesta tanto intervenir en la vida institucional?; posiblemente respondiéramos con conceptos de Kaes (2002), para quien involucrarse en los modos de habitar las instituciones es una ardua tarea ya que implicaría, necesariamente, una acción de reformulación de los imperativos estructurales que rigen la institución. Es por esto último que, para este autor, reformar es atentar contra el relato fundacional generando resistencias. De esta manera, la tarea de disponer y proveer nuevos significantes que permitan una re-lectura de la institución podría verse dificultada o no podría ser lograda.

Ahora bien, ¿cómo la institución tramita, en el orden de lo simbólico, esta suerte de carencia de significantes nuevos para comprender la nueva realidad suscitada a partir de los últimos cambios en nuestra historia reciente? y ¿cómo “re-cargar” el nuevo contrato de significación y agenciamiento institucional? En una clásica obra de Ivan Illich escrita hace ya tiempo pero reeditada recientemente en Argentina (“La sociedad desescolarizada”) (2012), el autor sostiene que el futuro estará sostenido por la elección de instituciones que favorezcan la acción como metáfora del desarrollo personal y quizás muchos menos de aquellas que desarrollen ideologías y tecnologías de enviciamiento.

De esta forma, el autor reconoce dos tipos de “operar” institucionales radicalmente opuestos: uno, centrado en la acción manipuladora –o manipulativa-, y otro del tipo “convivial”, es decir, centrado en la cordialidad, respeto, alegría, convivencia y jovialidad. Estas dos coordenadas permiten al autor pensar el espectro institucional distribuido entre instituciones que se encargan o bien de organizar la producción –y junto con ella, alentando procesos

de dependencia, heteronomía— y otras que se dedican a generar valores de intercambio, destinadas para ser “usadas” en oposición a producir algo. El sano equilibrio entre ambos tipos de funcionamiento institucional aseguraría la identidad colectiva de un determinado sector, sujeto o sociedad. Pero si, en cambio, alguna de ellas prevalece por sobre la otra, tal como ha ocurrido durante décadas en nuestro contexto Latinoamericano, o como ocurre actualmente en algunos países de Europa donde podríamos argumentar que “la banca” internacional funciona como aquella institución manipulativa capaz de dominar el espectro institucional haciendo *estallar el sistema*; puede, en muchos casos, ser la puerta de entrada para la frustración individual y social.

¿Cómo podríamos, entonces, mantener la cultura institucional y lo “identitario” en un fuerte contexto de desvinculación institucional?, ¿ya sea que este estuviera motivado por diversas circunstancias las cuales podrían incluir desde coyunturas políticas y económicas hasta aquellas inherentes con los cambios generacionales que se dan en una organización? En este punto es importante hacer un recorte conceptual a pesar de los riesgos que ello implicaría por simplificar un campo de estudio arduamente abordado por las Ciencias Sociales. Sobre todo, a partir de los aportes realizados por la corriente de estudios culturales Ingleses. Nos estamos refiriendo a Williams, Thompson y Hoggart, a la vez que nos permitimos también incluir los aportes de otros filósofos provenientes del Pensamiento Crítico tal como es el caso de Adorno (1984), para quien la cultura se significa, fundamentalmente, como la suspensión de la cosificación.

Sin embargo, parte del énfasis del presente trabajo es intentar llevar a cabo una tarea de dilucidación crítica de las condiciones objetivas históricas, políticas y económicas que operan en la compleja realidad actual construyendo efectos políticos de verdad. Es por eso que adherimos a la necesidad actual de religar a la educación con sus condiciones históricas, sociológicas y políticas de posibilidad que cumplen un rol específico en nuestras sociedades. Esto es, intentar romper con los enfoques asépticos que suelen desvincular lo ideológico con el poder y lo político, en relación con la educación y con los modos de construcción de la identidad docente y de la cultura institucional.

Al hablar de ideología en el ámbito educativo, en principio, el objeto de dicho análisis serían las ideas, creencias, juicios de valor, actitudes, opciones, que sustentan las opiniones, decisiones y actuaciones de los maestros y a través de las cuales ellos dan sentido a sus propias experiencias en el seno de una institución social, la escuela. Es decir, vinculamos a la ideología como parte constitutiva de un relato discursivo capaz de generar un determinado tipo de prácticas institucionales. Creemos que se trata de intentar desentrañar cómo los modos de ver las ideas y las acciones institucionales se entrecruzan con las prácticas educativas, muchas de ellas, constreñidas por invisibles o como desconocidas relaciones de poder que obturan la posibilidad de hallar en la educación, un proceso político de transformación social.

De esta manera, ideología y relato institucional funcionan –y se fusionan– en un binomio necesariamente complementario para pensar y repensar la configuración del espacio institucional. Pero a partir de las diversas coyunturas históricas y políticas relacionadas con el ingreso a este nuevo milenio (y quizás con anterioridad también), la institución escolar no podría ser más comprendida como aquella suerte de “oasis” –o fortaleza histórica– en donde lo

“exterior” jamás irrumpía o habría de tener lugar. En todo caso, si no irrumpía, precisamente era por la “conveniencia” de optar funcionar desde una autonomía relativa a las propias condiciones históricas en su existencia institucional.

Ahora bien, esto último, no con pocos contra-efectos. La creencia de que la escuela aún al día de hoy pueda ser considerada como una institución exenta de conflictividad política, es la puerta de entrada a aquella pasividad del sujeto que hacíamos anteriormente mención en el principio de nuestro trabajo. Este tipo de ideologías que anudan en ciertas culturas institucionales, paradójicamente, podrían comprenderse como a-culturales, en el sentido de que niegan sistemáticamente el valor de la cultura como actividad necesaria para significar el mundo *comprometidamente*. Esto es, cuando se enseña a significarlo como “sin significación” política, favoreciendo, de este modo, una cultura institucional que no necesariamente deba responder ante la necesidad o el llamado del otro. Es decir, en donde la construcción de esa posición subjetiva-institucional favorezca la *eliminación* de los mecanismos de interpellación del otro cediendo así, todas nuestras fuerzas al servicio de un conjunto “superior” de procedimientos técnicos que suelen servir para evaluar (nos) en nuestro *normal* desempeño.

Esta suerte de seducción que nos habla de una determinada posición subjetiva dada entre las personas y la institución (cuando estas prefieren ceder ante su propio deseo que nos constituye como sujetos en relación al “normal” funcionamiento institucional) es el que nosotros consideramos que aún al día de hoy, en nuestros contextos contemporáneos, debemos intentar contribuir a des-naturalizar. Este es el principio subjetivo del cual nos habla Badiou (1995) ligado a la *consistencia*, de lo *sabido por lo no sabido*, de nunca jamás ceder sobre el propio deseo, puesto “que el deseo es constitutivo del sujeto del inconsciente, es lo no sabido por excelencia, de manera que no ceder sobre su deseo quiere decir no ceder sobre lo que de sí mismo no se sabe”. (Badiou, 1995, p. 128). Para nosotros, entonces, aquello conduciría a que no perdamos de vista la promesa de transformación social y espiritual encerrada en la educación, simbolizada por la frase “ama lo que jamás creerías, dos veces” (Badiou, 1995, 132). Podríamos decir que muchas de las instituciones dedicadas a la enseñanza y al aprendizaje escolar en Argentina, a partir de la crisis del 2001, se aferraron fundamentalmente a aquel concepto. Lo anterior, quizás para no sólo no tener que rendirse ante el yugo de la opresión y de la crisis sino para revelar una fuerza, un potencial colectivo, inusuales e impensados hasta ese momento.

A modo de reflexión final (o de animarnos a construir una posición subjetiva distinta)

A fin de intentar concluir este itinerario o cartografía aquí presentada para pensar (nos) en relación a nosotros mismos y a la identidad institucional, a grandes rasgos podríamos sostener que a partir de los nuevos escenarios político-educativos contemporáneos, surgidos en los umbrales del siglo XXI, podrían identificarse dos grandes relatos “universales” o formas de operar en relación con la educación y su incidencia en la construcción –o afiliación– a una determinada posición subjetiva. Para no extendernos demasiado, simplificaremos señalando que la educación: o bien puede promover procesos de identificación –seducción– con el *poder*; o, contrariamente, alentar procesos de *des-identificación* con el mismo. Quizás toda la historia

de la educación junto con sus diferentes vertientes pedagógicas puedan dividirse en estos dos grandes esquemas aquí propuestos. De acuerdo a cómo cada uno de nosotros se ubique institucionalmente frente a estos dos grandes relatos, se daría cuenta de una determinada posición subjetiva y de un determinado operar institucional.

De esta forma, a través de nuestra propia actividad como investigadores en el campo educativo, hemos tenido la oportunidad de acceder a diversas instituciones en donde, a partir de coyunturas histórico-políticas complicadas tal como ha significado la crisis del 2001 en Argentina, su trama fundacional comenzó a verse particularmente amenazada cuando los lazos que unían a la comunidad con sus integrantes empezaban a operar exclusivamente desde el orden de lo performativo. Esto es, en donde no se interpelaba al sujeto desde la historia que acontecía (propia, contextual e institucional), sino donde se optaba, exclusivamente, por forjar lazos a través de los ojos “técnicos” de la organización. Es decir, donde no había otra cosa que convocara a la participación de la vida institucional, más allá de una suerte de transacción –del tipo bancaria– como modo de contratación pedagógica. En estos casos, el vínculo que se fortalecía tenía que ver con cristalizar –o anudar– en el sujeto una impaciente espera del paso del tiempo que lo condujera a su retiro o jubilación. De esta forma, la trayectoria histórica del docente, cuando se hallaba obturada de deseo de vocación, simplemente es capaz de permanecer, pero quizás, tal como hemos dicho que habríamos de profundizar en otra instancia, sin trascender.

En otras instituciones, ha sido el reemplazo abrupto generacional el que tuvo incidencia o funcionó como un operador de des-articulación del relato y de la identidad institucional. Si bien este ejemplo podría tener diferencias con el anterior, aquello que “convocaría” de cierta manera ambos espectros institucionales, tiene que ver con el “ajuste de la lente” que realizamos en este abordaje; es decir, en la coyuntura histórica en donde proviene la problemática aquí abordada: frente a una desorientación política y económica dominante de incertidumbre, muchas personas suelen optar entre dos variables: o bien aquellas que pueden, se van retirando (es decir, asegurándose su cobertura social de jubilación), o como parte de la otra cara de la misma moneda, permanecen el mayor tiempo posible. Si optan por la segunda opción, estas prácticas suelen ser refugio a su vez de otras dos estrategias: creando un efecto de “imprescindibilidad” institucional sobre su persona; o haciendo de la institución, la novela de su vida para mitigar la que afuera acontece y por eso se quedan.

Si bien la complejidad de la vida institucional no puede de ninguna manera ser capturada por estos dos modos de operar, sí en cambio nos hablan de una cierta dinámica organizadora de los modos de “re-habitar” los relatos, las culturas y las instituciones educativas en coyunturas histórico-políticas y económicas complicadas. En estos contextos, muchas organizaciones manifiestan que su propia identidad está amenazada o que “corre peligro”. Pero en realidad, aquello que se expresa como una modalidad de “erosionamiento” –o desgaste– de la identidad institucional, en muchos casos, tiene que ver con un proceso de ocultamiento y de malestar de la escuela y de sus integrantes, ante el desconocimiento acerca de cómo actuar en tiempos de turbulencia política. Es decir, en aquellos momentos en donde al docente le toca intervenir no desde el espacio didáctico-pedagógico y performativo (terreno de la práctica que domina muy bien) sino desde la propia interpelación en el espacio social y político donde, históricamente,

no ha sido precisamente el relato dominante ni la trayectoria que lo ha constituido como docente en su propia formación.

En Argentina, esto puede percibirse con mediana simplicidad cuando a través de la investigación se observa que a los docentes aún les cuesta hablar –o les genera una visible incomodidad– abordar temáticas contemporáneas ahora salidas a la luz y que antes, quizás estaban menos visibilizadas, cristalizadas o naturalizadas. Eran, simplemente, perennes. Estas temáticas identificadas tienen que ver por ejemplo con la puesta en un marco binario de ciertas cuestiones que demandan de los docentes ubicarse en el plano ideológico-político; el cual, como manifestamos con anterioridad, no suele ser donde más a gusto ni cómodos se sienten y, entonces, intervienen posicionándose entre dos antagonismos. Por ejemplo, en nuestro medio social y escolar, el Judaísmo –expresado muchas veces en Judeofobia– sigue sin resolverse del todo en las escuelas Argentinas y sigue siendo motivo de incomodidad abordarla: (*“tacaños o generosos”*?; *“pueblo de <Dios> o los que mataron a Jesús”*); sobre el golpe de Estado de 1976 que dejó más de 30.000 desaparecidos aún se escucha fuertemente en las escuelas (*“hubo dos bandos”*; *“fueron patriotas”*; *“fueron subversivos”*); o sobre las Islas Malvinas (*“Veteranos de guerra como “héroes o perdedores”*; *“está bien que sean Inglesas “si perdimos la guerra”*; o *“son” nuestras a pesar de ello*); o sobre el día de la llegada de Colón a América (*“Genocida o Evangelizador”*)...y así podríamos seguir. No es difícil imaginar entonces que, quizás, esta reducción al terreno de los antagonismos pueda ser fácilmente reemplazables según los distintos contextos internacionales (aludiendo, por ejemplo, al abordaje escolar sobre el Franquismo en España, Pinochet en Chile, Castro en Cuba, la inmigración Latina en los EE. UU., los posicionamientos políticos de Chávez en Venezuela, etc.). Los ejemplos podrían ser infinitos y demandarían, de los docentes, una configuración distinta de las que han sido enseñados (o *entrenados*) a lo largo de su constitución histórica para *ser* docentes. Esta configuración, o condición, tiene que ver para nosotros más con una suerte de necesidad de coraje y de ética en la propia formación e intervención docente, que en la mera condición de “transmisibilidad” de los conocimientos.

Paulo Freire (2002) nos hablaba en su *Pedagogía del Oprimido* acerca de los peligros de la educación “Bancarizada” como modelo de educación que buscaba la subordinación del sujeto. En los contextos actuales, en el siglo XXI, quizás tengamos que estar alerta ante los peligros de la educación “Bandolizada”, es decir, esta suerte de “enclavamiento” de los sujetos que emiten y expresan opiniones muy diversas, ideologías varias, y que suelen ser reducidos a meros antagonismos de funcionamiento binario, mediados más por categorías del tipo de características personales ligadas a aquel quien hable, que académico-políticas, como verdaderos instrumentos de simbolización e intervención institucional. Las escuelas no tendrían que formar “bandos” de “buenos o malos”, sino vivenciar (y asegurar) a través de sus prácticas un clima social, plural, político, académico y cultural diverso y amplio que permita recrear las condiciones para aprender a escuchar, hasta incluso aquello que no queremos –o no podamos– del otro y, también, aprender a asumir los costos de la adopción de una posición subjetiva acomadaticia cuando esta es a costas del sufrimiento del sujeto.

Ahora bien, más allá de esta suerte de reducciones o antagonismos, lo interesante para analizar en términos histórico-institucionales es cuán difícil puede llegar a ser la tramitación



sobre hechos ocurridos en nuestra historia reciente si, inclusive al día de hoy, gran parte de la población escolar en Argentina –y quizás como espejo de la sociedad civil también– evidencie dificultades o incluso no tenga del todo resuelto qué posición asumir ante un tema ocurrido hace más de cinco siglos atrás como el de la llegada de Colón a América. Cuando los docentes se ven obligados a revelar parte de su núcleo fuerte de creencias, prejuicios, pensamientos, ideologías (ya sean éstas constituyentes o des-constitutivas del sujeto) para intervenir en el espacio social e institucional, en muchos casos comienzan a sentirse “menos protegidos” y más desamparados en relación con el pasado, en donde sólo se le exigía que, simplemente, continuaran con la novela o relato fundacional de la institución.

En muchos casos, lo anterior tiene que ver con cierta angustia de no sentirse preparados acerca de cómo proceder y sobre qué es en realidad aquello que se espera, socialmente, de ellos. Suele expresarse bajo un síndrome de “*pérdida de la identidad institucional*” pero que, en realidad, creemos que pueda ser vinculado –y vinculante– con problemáticas contemporáneas ligadas fundamentalmente a cuestiones políticas e ideológicas como parte insoslayable del discurso y accionar educativo que interpela de frente “aquí y ahora”, los peligros de asumir pasivamente una posición subjetiva desvinculada del sufrimiento y de la responsabilidad del otro a lo largo de la historia.

Creemos que habría una vital diferencia entre los maestros del principio del Siglo XX, y del Siglo XXI: en el primero de los casos, la identidad deseada para la figura docente (fundamentalmente en relación con la Maestra) tenía que ver con una *única* afiliación con el Estado y con la *búsqueda* de un proceso de homogeneización capaz de trasladar y re-traducir la lógica del espacio familiar a los espacios escolares, encarnado en la figura de la mujer, como aquella maestra fiel, “madre” y obediente. En los albores del Siglo XXI, en oposición a lo anterior, temáticas relacionadas con la diversidad de género, diversidad de los núcleos familiares, la idea de sujeto a educar, la multiculturalidad, el compromiso ineludiblemente político como modo de interpellación de la educación; el ecumenismo como puerta de entrada a la convivencia; razas y etnias, decididamente necesitan pasar a formar parte de la agenda impostergable del nuevo ethos docente y ya no pueden (ni *demandan* de la historia) ser acalladas ni tampoco no ser tenidas en cuenta.

Sin embargo, nosotros no vemos contradicción alguna con mantener y sostener la ideología institucional como parte de un relato fusionado capaz de configurar un determinado modo de habitar lo institucional y el contexto o coyuntura política contemporánea en donde ese relato se inscriba o tenga lugar. Por el contrario, creemos que esta nueva articulación histórica podría significarse como la instancia precisa para optar por otra posición subjetiva e institucional. Quizás, en términos políticos e institucionales, estemos viviendo en un contexto internacional propicio para repensar la tarea educativa y, junto con ella, también los procesos de interpellación –y configuración– del ser docente en la actualidad.

O, a su vez, también los modos de integración de los diferentes relatos que han desarticulado, en muchas ocasiones, la pasividad docente y exigido una suerte de pulsión política más allá de la mera exigencia como excelente transmisor de conocimientos. Tal vez esta etapa, podamos denominarla, metafóricamente, como un “neo-ilustracionismo”; el cual nos obliga, como docentes, a acudir al llamado para asumir de una vez y para siempre nuestra

mayoría de edad. Lo anterior para intentar lograr ser agentes de transformación social y espirituales más allá de los límites físicos o simbólicos traducidos en paredes impenetrables de nuestras escuelas; y para contribuir también a anudar nuevos lazos con la identidad docente, a través de la (re) inscripción de un trabajo sobre nosotros mismos, en esos relatos y en la vida institucional.

Notas

- ¹ El “corralito” expresó el dispositivo con el cual los bancos de todo el país restringieron las extracciones de dinero en efectivo por parte de sus clientes para, en forma posterior, directamente pasar a confiscarlos hasta tanto y en cuanto, se accediera a un plan de devolución vía judicial, arreglos con el propio banco, o vía Bonos del Tesoro. En los meses previos a las disposiciones nacionales que otorgaban el derecho de extracción para personas enfermas o de edad muy avanzada, diversas personas murieron en el intento por recuperar sus ahorros.
- ² Aquello que queremos señalar, tiene que ver con el carácter de “fatalidad incierta” y de angustia que provocan los efectos de las catástrofes naturales. Ahora bien, tampoco podemos desconocer que, muchos de esos efectos, también podrían verse “amenizados” si se tomaran ciertos recaudos los cuales, aunque insuficientes ante el poder destructivo de la naturaleza, sí en cambio permitiría amplificar el coeficiente de sobrevivientes. Para esta temática, confrontar: Hartman, Chester y Squires, Gregory (Editores). (2006). *There is No Such Thing as a Natural Disaster Race Class and Hurricane Katrina*, New York: Routledge Talyor & Francis Group.
- ³ Algunos autores que han abordado parte de estas temáticas. : Silvia Duschatzky y Alejandra Birgnin (2001); Tenti Fanfani (2007); Mario Palamidessi, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (2007); Silvina Gvirtz, Silvia Grimberg y Victoria Abregú (2007); Carlos Skliar, Jorge Larrosa (2009).
- ⁴ Confrontar: Ulloa, f. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*, Buenos Aires: Paidós; Kaes, r. (1995). *La Institución y las Instituciones*, Buenos Aires: Paidós; Fernandez, l. (1994). *Instituciones Educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires: Paidós.
- ⁵ Al referirse al sufrimiento institucional y “posiciones subjetivas”, nos estamos refiriendo al posicionamiento del sujeto frente a su propia historia y acontecer institucional. Esto es, aquello que es capaz de forjar, sostener y asumir, a la vez que ocultar, evadir y silenciar. A fin de tener un criterio más amplio de esta categoría, confrontar Arendt, h. (2008). *Hombres en tiempos de oscuridad*, Barcelona: Gedisa; Arendt, h. (2012). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Gedisa; Todorov, z. (2007). *Frente al límite*; Ranciere, j. (2003). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona: Laertes.
- ⁶ Websegur.com. (2012). *Cantando en el Banco*. [video en línea]. Recuperado de <http://www.websegur.com/2012/04/cantando-en-el-banco.html>

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. (1984). *Teoría Estética*. Buenos Aires: Taurus.
- Badiou, A. (1990). ¿Se puede pensar la política? Buenos Aires: Ediciones nueva visión
- Bauman, Z. (2010). *El arte de la vida*. Buenos Aires: Paidós.

- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: FCE.
- Duschatzky, S. y Birgnin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Flacso
- Foucault, M. (2009). *El Gobierno de sí mismo y de los otros*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: FCE.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, D. (1994). *Estado y Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural*. Introducción. Ed.Tesis-Norma/ FLACSO, Bs. As.
- Gvirtz, S. (2004). *Mejorar la Escuela. Acerca de la Gestión y la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- Gvirtz, S.; Grimberg, S. y Abregú, V. (2007). *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la flor.
- Ilich, I. (2011). *La Sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Kaes, R. (2002). *La Institución y las Instituciones. Estudios Psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mézaros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Clacso.