

Grandezas y miserias de la tarea de enseñar

Andrea Alliaud*
Estanislao Antelo**

Resumen: Este texto se propone mostrar la tensión existente entre las exigencias que promueve la tarea de enseñar, y las consecuencias inesperadas que la excesiva responsabilidad, asumida individualmente por los educadores, produce en la acción. Mientras se exalta la magnitud del proyecto de educar, los maestros que asumen individualmente la epopeya, sienten que no pueden enseñar. Asumir algo tan grande en soledad y hacerse cargo de saldar la incompetencia que ello genera (también en soledad) aplasta, achica, empequeñece. Si el discurso pedagógico con el que “formamos” y “capacitamos” a los docentes, contribuye a magnificar la grandeza educativa (y la responsabilidad desmedida que ello conlleva), no hace otra cosa que provocar o acrecentar las sensaciones de aplastamiento o empequeñecimiento en sujetos que se sienten incompetentes o incapaces para la acción.

Palabras clave: Enseñanza. Responsabilidad. Individualización. Discurso pedagógico

Grandezas e misérias da tarefa de ensinar

Resumo: Este texto se propõe mostrar a tensão existente entre as exigências provocadas pela tarefa de ensinar e as conseqüências inesperadas que a excessiva responsabilidade, assumida individualmente pelos educadores, produzem na ação. Enquanto se exalta a magnitude do projeto de educar, os professores que assumem individualmente a epopéia sentem que não podem ensinar. Assumir algo tão grande em solidão e tornar-se responsável por resolver o sentimento de incompetência que isso gera (também em solidão) esmaga, reduz, diminui. Se o discurso pedagógico, com o qual "formamos" e "capacitamos" os docentes, contribui para a grandeza educativa (e a responsabilidade desmedida que isso comporta), não faz outra coisa que provocar ou acrescentar as sensações de esmagamento ou empobrecimento em sujeitos que se sentem incompetentes ou incapazes para a ação.

Palavras-chave: Ensino. Responsabilidade. Individualização. Discurso pedagógico.

Feelings of grandeur and incompetence in teaching

Abstract: The purpose of this article is to reveal the tension between the demands caused by teaching and the unexpected consequences that the excessive responsibility, assumed individually by teachers, produces for the action. While the importance of education is recognized, teachers who individually assume this as an epic task feel that they cannot teach. To accept something so grand alone, and make oneself responsible for resolving the feeling of incompetence that this generates, (also in solitude)

* Doctora en Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente-investigadora (UBA). Mail: andrealliaud@ciudad.com.ar

** Doctor en Humanidades y Artes en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) Docente-investigador (UNR). Mail: anteloe@arnet.com.ar

crushes, reduces and decreases the teacher's will. While the pedagogic discourse with which we "educate" and "train" teachers, contributes to the grandeur of education (and the excessive responsibility that this involves), it does nothing but provoke or exacerbate the feeling of impotence of the subjects who feel incompetent or incapable for the activity.

Key words: Teaching. Responsibility. Individualization. Pedagogic discourse.

1 El tamaño y el peso de la tarea de enseñar

El trabajo de educar parece fundarse en una desproporción¹. En tanto trata de un conjunto de acciones que - con diversos fines y/o propósitos - unos seres ejercen sobre otros, la operación *educativa* se confronta constantemente con las dificultades, aporías e imposibilidades que toda práctica que ambiciona provocar algún tipo de efecto en el otro, suscita. La idea misma de *formación*, excede ampliamente la mezquindad de la adquisición de un saber o una competencia y encuentra su lugar entre las artes desmesuradas de la transformación del ser. Difícil o imposible, la educación vive de esa desproporción y la grandeza asociada que la sigue como su sombra, llegando a contaminar su reflexión sistemática que nos es dada a conocer como *pedagogía*.

Un notable pensamiento clásico sobre la materia es una muestra acabada de la desmesura educativa:

El hombre es el único ser susceptible de educación [...] El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido (KANT, 1980, p. 34)².

Todo sucede como si la educación no pudiese conjugarse sin un **todo**. Pero la desmedida no es sólo académica. Habita el vocabulario cotidiano: "[...] *sólo la educación podrá salvarnos...todo depende de cómo hemos sido formados*" etc. "*La grandeza de un país depende de la educación*". Vociferan los habitantes de la polis del siglo XXI,

¹ La acción educativa no sólo es desproporcionada, sino inadecuada, desajustada, incalculable, no mesurable, políticamente incorrecta, como toda acción entre seres humanos.

² También Rousseau avanza en esa dirección: "Nacemos débiles, necesitamos ser fuertes, y al nacer carecemos de todo y se nos debe proteger; nacemos torpes y nos es esencial conseguir inteligencia. Todo esto de que carecemos al nacer, tan imprescindible en la adolescencia, se nos ha dado por medio de la educación" (ROUSSEAU, 1983, p. 66).

Probablemente la pedagogía, en tanto léxico primordial de las prácticas educativas, ha sido siempre una forma de la predicación entusiasta³. Sin ese aditivo es difícil capturar el empeño, la terquedad o perseverancia que caracteriza a los que se hacen llamar educadores, trabajadores de un trabajo que se concreta a pesar de (o a causa de) tener todas las pruebas empíricas en su contra. Similar a la imagen de un poderoso titán, paladín, capitán de tormentas, atleta entrenado contra vientos y mareas, la *grandeza* (y la responsabilidad que la acompaña) parece provenir de aquello contra lo que lucha: la adversidad. Se olvida muy fácilmente que una educación sin adversidad no es una educación.

En una investigación recientemente finalizada en la que hemos trabajado con autobiografías “escolares” producidas por maestros novatos⁴, notamos que al referirse a sí mismos y a la tarea que realizan, estos docentes dan cuenta de los aprendizajes que están protagonizando en sus primeros desempeños. Destacan lo que aun les falta por aprender en un proceso que se representa cotidiano, desesperado y prolongado: “*día a día me voy perfeccionando*”, “*todas las experiencias me sirven*”, “*saco lo que puedo de todos lados*”. Asimismo, y como consecuencia de las propias falencias detectadas, estos maestros refieren a los errores que cometen con sus alumnos a los que caracterizan como “terribles daños”. Las fallas percibidas, aparecen vinculadas con los aspectos más específicos de su tarea: la enseñanza. Sus víctimas principales resultan ser entre el conjunto: “*los (alumnos) que más les cuesta*”, “*los que más lo necesitan*”, “*los niños más pequeños*”.

Ambas consideraciones nos llevaron a preguntarnos por la concepción de los maestros acerca de su propia actividad. Si la tarea a desempeñar se visualiza a partir de su *grandeza*, nunca se va a estar lo suficientemente preparado como para ejercerla y, a la vez, los posibles errores cometidos aparecen como terribles daños. Nadie cuestionaría la importancia de la tarea de los docentes. Tampoco dudaría acerca de las incertidumbres o inquietudes que presenta toda actividad en sus inicios. Sin embargo y más allá de los motivos que los hayan impulsado a seguir la carrera docente, los maestros novatos parecen asumir individualmente la responsabilidad única por la educación de sus alumnos, actuando desde el ámbito restringido del aula, mediante prácticas que tienden a la atención personalizada de cada uno de ellos: “*soy de comprometerme mucho con cada*

³ La desproporción pedagógica que sólo puede ser comparada con el amor y la política, requiere para su formulación una buena dosis de lo que el filósofo alemán Peter Sloterdijk llama “lingüística del entusiasmo”: “partiendo de que el hombre es el animal que se predice, esta lingüística trata de actos verbales con los que los hombres anuncian hombres venideros. [...] Desde siempre fue la humanización un suceso en el que predicadores eminentes proponían a sus semejantes modelos de humanidad, historias ejemplares de los antepasados, los héroes, los santos los artistas. A esa fuerza demiúrgica de la lengua la llamo promesa [...] El hombre tiene que ser prometido al hombre antes de someter a prueba, en sí mismo, lo que puede ser (SLOTERDIJK, 1998, p. 40).

⁴ Se trata de ALLIAUD, A: “*La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*”. Tesis (Doctorado en Educación). Facultad de Filosofía y Letras, Universita de Buenos Aires -UBA. Buenos Aires, 2004.

alumno”, “*me preocupo por lo que le pasa a cada chico*”, “*me involucro en la tarea de cada uno*”⁵. Sostendremos aquí que desde esta posición asumida, la grandeza educativa se engrandece o magnifica.

El mandato “educativo - civilizador”, originario de la profesión, exaltaba la tarea de los maestros por su contribución a un nuevo orden social que se estaba conformando. Más allá de los resultados obtenidos, cuando se consolidaron los sistemas educativos nacionales, los maestros se encontraban “amparados” en la misión asignada por el Estado y eran reconocidos como los personajes “legítimos” para desarrollar la tarea de educar y difundir la cultura, la instrucción y los buenos modales entre las nuevas generaciones. Ejecutantes especialmente formados dentro del colectivo social para interpretar una partitura compleja pero trascendente (elaborada por ciertos ilustres directores de orquesta), los maestros formados, homogeneizados y normalizados resultaron ser entonces los elegidos para llevar adelante aquella gran promesa educativa. Simbólicamente, la figura del maestro y su obra se engrandecían y exaltaban de manera proporcional a las expectativas depositadas en la educación escolar. Debido a su poderosa contribución al orden y al progreso social, los maestros llegaron a convertirse en “salvadores” de una nación que el Estado estaba impulsando.

Hoy las condiciones son bastante diferentes. El corrimiento del Estado y la proliferación de nuevos medios de transmisión y circulación de los saberes y la información, la masificación de la escolaridad, por no hablar del carácter difuso de las diferencias intergeneracionales, del quiebre de prestigio y reconocimiento de los adultos en la cultura y de los cambios que presenta “la” niñez, así como de la fragmentación social producida por la expansión de la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión de grandes grupos, son algunas de las características que presentan los nuevos contextos. Los cambios producidos ocasionan ciertos desfasajes con los condicionantes sociales e históricos asumidos o encarnados en los sujetos. El maestro que ha hecho propio el mandato salvacionista originario de la profesión, actúa sólo en el presente, y hasta con competidores y cuestionadores, en un medio que le resulta en ocasiones hostil y en otras por lo menos incierto. Podríamos agregar también que, como prolongación de ese mandato, el maestro asume o se hace cargo de las consecuencias que las transformaciones sociales han provocado en los niños y las familias. De este modo, la cualidad originaria (salvadora y redentora) se encarna actualmente en sujetos que asumen responsable e individualmente un proyecto social que en otra oportunidad los convocaba y le otorgaba sentido a su propio quehacer. Son ellos, ahora, quienes asumen individualmente el gran

⁵ En sus propias autobiografías escolares estos maestros valoran especialmente las situaciones que protagonizaron como alumnos de nivel primario en las que eran “elegidos”, “identificados”, “reconocidos” (dentro de la “multitud” escolar) por sus maestras.

proyecto educativo y son responsables por sus éxitos y sus fracasos; sujetos que “gestionan su propio riesgo” o se “autocontrolan”⁶.

Pero no es éste un privilegio de la corporación de los “enseñantes”. En las distintas esferas de la vida social, asistimos en la actualidad a una complejización de la idea misma de responsabilidad que, o bien se amplifica al ausentarse (abundan los sujetos e instituciones que no pueden responder por sus actos, mientras proliferan las víctimas sin responsables) o bien, a causa de su presencia desmedida “[...] el hombre contemporáneo está enfermo de responsabilidad”, sostiene Ehrenberg (2000, p. 223), termina por agobiar a las personas que soportan individualmente el peso de todos los fracasos. Todo parece indicar que en nuestros días la acción se ha individualizado y que no hay otra fuente que el agente que la produce, el que a su vez es el único responsable de los actos cometidos. La iniciativa individual es lo que cuenta. El hombre contemporáneo debe (y tiene que poder) elegir todo y decidir todo⁷.

En la investigación mencionada notábamos que la disonancia entre la pretensión asumida por los maestros (hacerse cargo individualmente del gran proyecto de educar, actuado desde el ámbito restringido del aula y con cada alumno en particular) y los condicionantes de un medio que ha cambiado sustancialmente y que se refleja día a día en el escenario escolar, tiene consecuencias al nivel de la acción y en las relaciones que allí se establecen, siendo (como veremos luego) el altruismo y la afectividad atenuantes que sirven o por lo menos se utilizan para aliviar la pesada carga de educar.

2 ¿Yo no soy lo bastante bueno?

⁶ A través de un análisis foucaultiano, Palamidessi (1998) sostiene que bajo las nuevas formas de gubernamentalidad se acentúan y multiplican los mercados de riesgo y la demanda de seguridad: “...el individuo es producido como sujeto de riesgo... Las regulaciones que demarcan las operaciones de subjetivación dejan “libre” a la persona, maximizan su individualización pero, a su vez, la sujetan a un máximo de socialización totalización” (PALAMIDESSI: 1998, 93). Para Elías (1993) el proceso civilizatorio produce una transformación en el comportamiento de los hombres en el sentido de una *regulación cada vez más diferenciada*. El individuo está protegido de la violencia física, del asalto repentino, pero al mismo tiempo está obligado a reprimir sus propias pasiones. Autoacción, autodomínio, autocontrol, contención, represión, moderación, reflexión, planificación, regulación, racionalización, son conceptos que Elías va utilizando a lo largo de su obra para describir las transformaciones que se producen en los individuos.

⁷ Así lo expresa Ehrenberg: “Cualquiera sea el espacio considerado (empresa, escuela, familia) el mundo ha cambiado de reglas. Ya no se trata de obediencia, disciplina, conformidad a la moral general, sino de flexibilidad, cambio, rapidez de reacción, etc. El dominio sobre sí mismo, la agilidad psíquica y afectiva, la capacidad de acción, hacen que cada uno deba tolerar la carga de adaptarse permanentemente a un mundo que pierde, precisamente, su permanencia, un mundo inestable, provisorio, hecho de flujos y de trayectorias que ascienden y descienden como si fueran dientes de serrucho. La legibilidad del juego social y político se torna borrosa. Estas transformaciones institucionales dan la impresión de que cada uno, incluso el más humilde y más frágil, debe asumir la tarea de **elegir todo** y **de decidir todo**” (EHRENBERG, 2000, p. 223).

En una perspectiva similar, Bauman afirma: “[...] en pocas palabras, la “individualización” consiste en transformar la “identidad” humana de algo “dado” en una “tarea”, y en hacer responsables a los actores de la realización de esa tarea y de las consecuencias (así como de los efectos colaterales) de su desempeño” (BAUMAN, 2000, p. 37)..

Asumir la grandeza del proyecto de educar (como todo proyecto grande que se asume), tiene un alto componente simbólico que engrandece a quien lo realiza pero produce, a la vez, sentimientos de **frustración**, a medida que se concreta, ya que las consecuencias de la acción siempre serán insuficientes al tomar como parámetro semejantes expectativas. La grandeza del proyecto y la pretendida perfección, que como contracara se impone, desalienta la acción. Su propia magnitud lo torna imposible, y siempre se encontrarán en la realidad indicios (**fracasos**) en los que puede sostenerse esta afirmación⁸. La frustración que a la larga se produce, pese a los esfuerzos constantes y sostenidos, conduce de este optimismo inicial “totalizador” a un pesimismo de las mismas características; es el desinterés o indiferencia que los maestros novatos suelen encontrar en aquellos que cuentan con varios años de desempeño (“*yo no quiero cambiar y terminar como es todo el sistema, todo ofuscado, todo apagado, las cosas se hacen porque se tienen que hacer y no por gusto*”, dice una de las maestras). Por temor de hacerlo mal y provocar daños y perjuicios, pero también al comprobar que el otro no es ni se comporta como yo lo esperaba (por más que me esfuerce y capacite), ni que la sociedad cambia y ni siquiera me acompaña, renuncio al interés por el otro y a mi convencimiento de lo que puedo dar como educador.

Oponiéndose a la renuncia o el desinterés, que suelen atribuir a sus colegas más “experimentados”, los maestros novatos parecen dispuestos a aceptar el gran desafío. Aún en proceso de definición, el personaje que ellos componen en sus relatos autobiográficos aparece en acción. Los maestros novatos se muestran activos: planifican, buscan materiales, vuelven a sus apuntes, realizan cursos, se anotan o tienen pensado hacerlo en otras carreras, leen desde manuales hasta investigaciones, piden materiales a sus colegas, mientras tanto, siguen yendo todos los días a la escuela. El reconocimiento de (todo) lo que aún les falta frente a la (gran) responsabilidad asumida, motoriza la búsqueda, la prueba, el curso, el consejo, la buena escuela, etc. Es interesante notar que el centro de sus fallas, sobre el que pareciera concentrarse la mayor debilidad por ellos detectada, radica en la dimensión más específica de la tarea que los maestros desempeñan: la enseñanza. En nuestro trabajo afirmábamos que *si bien los maestros novatos asumen responsablemente el proyecto de educar, confían bastante poco en sí mismos a la hora de enseñar*. Desde esta perspectiva, asumir el proyecto (educativo) los engrandece, aunque desarrollarlo en su especificidad los deja dudosos o impotentes. Las acciones emprendidas, dentro del abanico de actividad constante que ocupa fundamentalmente a los novatos, resultan quizá prometedoras para superar las fallas y los errores cometidos y volverse “competentes” en la tarea que realizan. Sin embargo, cabría preguntarse si no es la misma magnitud atribuida al proyecto y la forma

⁸ Para Meirieu (2001) nada es determinante ni nada permite explicar a priori la factibilidad del proyecto de educar. Si creo que el proyecto es posible, busco en la realidad puntos para mi acción, busco y me apoyo en aquello que me permite articular mi proyecto.

(individual) en la que se asume, lo que dificulta la viabilidad de su concreción. Así posicionados, todo puede resultar insuficiente para evitar o aliviar las sensaciones de “falta de” (capacidad, competencia y más tarde ganas o interés) que se producen una vez que el fracaso se ha instalado.

Pero no es sólo novato y maestro quien se ve sometido a la tensión de lidiar con las grandezas y las decepciones de las tareas emprendidas o por emprender. En una sociedad donde la experiencia acumulada y la permanencia en el tiempo han dejado de funcionar como signos de prestigio, solidez y sabiduría, es la idea misma de trabajo la que parece estar regulada por la “*individualización de la acción*”.

“¿Será que soy lo bastante bueno?” Es aquí donde se pone en juego la propia competencia (incompetencia) y aptitud (ineptitud) en las tareas. Retomando a Ehrenberg (2000) el fracasado es el que tiene dificultades para la acción. El deficitario, incapaz, impotente, insuficiente, atascado, deprimido. La noción de insuficiencia o disfunción toma distancia del registro de la Ley, la jerarquía fuerte, la disciplina, la prohibición y la obediencia⁹. “*La cuestión de la acción ya no es: ¿tengo el derecho de hacerlo?*”, sino “*¿soy capaz de hacerlo?*” “*¿Soy capaz de acarrear la pesada piedra de enseñar, sin caerme una y otra vez?*” “*¿Quién es capaz de hacerlo?*”

3 ¿Maestros buenos o buenos maestros?

En un estudio exploratorio, también realizado recientemente, intentábamos aislar las discontinuidades que la época introduce en el añejo oficio de enseñar. “*¿Qué distingue a un educador en la multitud?*” Entre la **entrega** (quizás una forma de sacrificio laico, emparentada con la *militancia*) y la enseñanza en sentido estricto, se ve emerger con cierta regularidad una serie de rasgos que pueden reunirse alrededor de “lo afectivo”.

Una ligera aproximación al tema, puede hacernos caer en el error de magnificar el componente afectivo o descalificarlo. Es bastante frecuente escuchar que educar no se agota en el común y generalizado “*querer a los chicos*”, ni en la supuesta frialdad del anonimato y el desconocimiento perfecto y deliberado del otro, habitualmente asignado a la pedagogía tradicional. Una perspectiva, otra, sobre lo que aquí estamos llamando **afecto** puede contribuir a enriquecer la cuestión.

⁹ “En una cultura del éxito y de la acción individual, donde las pérdidas de energía pueden pagarse muy caras, porque siempre es necesario rendir al máximo, la inhibición es una pura disfunción, insuficiencia. El individuo se halla situado institucionalmente en la necesidad de actuar a toda prisa, apoyándose en sus recursos internos. Está en el terreno de la iniciativa más que en el de la obediencia, presa de la tensión entre lo que le está permitido y lo que no. Es por eso que la insuficiencia resulta para la persona de hoy lo mismo que el conflicto para la de la primera mitad del siglo XX” (EHRENBERG, 2000, p. 259).

En un libro que reúne conversaciones sobre variados asuntos, y bajo la inquietud que provoca el título de uno de sus capítulos (*Imprevisible libertad*), puede leerse que afecto no es sino “[...] la relación del viviente con el otro [...] ese afecto, por definición, sigue siendo un incalculable, algo ajeno a toda máquina” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2003, p. 68).

Cuando los educadores titubean al intentar dotar de contenido a aquello otro distinto de la pura instrucción, apelando a vagas expresiones del tipo “*querer cambiar algo en los pibes, establecer vínculos con los pibes, contribuir a la formación de sujetos críticos*” etc. etc., no hacen más que buscar, desesperadamente, signos para asirse a aquello que, en tanto irreductible, da existencia a la desproporcionada operación educativa.

Como veíamos hace un momento, nuestros maestros novatos se mostraron carentes o “incompetentes” para enseñar, pero aparecen también como buenos, cordiales y afectuosos con sus alumnos. En sus propias autobiografías escolares, los maestros del nivel primario, eran evocados como “buenos” o “malos”, según su forma de ser y el vínculo que establecían con los otros (sus alumnos). El maestro “bueno”, recordado como aquel que tiene buen carácter, buen corazón, buena onda, que se ocupa y preocupa por los niños, se corporiza en estos nuevos docentes. Entenderlos, escuchar sus problemas y también ayudar a resolverlos; conocerlos, saber qué les pasa, qué piensan, cómo trabajan; quererlos, mimarlos, comprenderlos, contenerlos, reconocerlos, son algunas de sus metas. Estos maestros novatos se definen entre amigos “compinches” y padres del grupo, y de cada alumno en particular; como “maestros buenos”, antes que “buenos maestros”.

Con cariño y ayuda no basta, y así lo entendían algunos de los maestros al demostrar su preocupación por enseñar y estar en las mejores condiciones para hacerlo. Otros, en cambio, aludieron sólo o principalmente a las cualidades afectivas y altruistas de la profesión. Ocurre que aún los que afirmaron su compromiso pedagógico, se referían al cariño, el acercamiento y hasta el disciplinamiento o la motivación, como condicionantes necesarios para poder desarrollar su tarea y ponían en ellos todas sus energías. Como componente central o subordinado, lo cierto es que repararon en la enseñanza, si bien consideraron que no están preparados para enseñar o al menos para enseñar bien. De este modo, los maestros nuevos asumen simbólicamente el gran proyecto (de educar), aunque se reconocen “carentes” de elementos que permitan materializarlo *en prácticas concretas*. Es probable entonces que el afecto y la ayuda dispensada (en su desmesura e inagotabilidad), sean la fuente a la que estos maestros recurran para reparar los posibles (o terribles) daños causados a los otros y a ellos mismos (culpabilidad/ depresión), debido a la escasez del recurso (más o menos apreciado) de “enseñar”. Asimismo, el afecto, el acercamiento y la bondad resultarían de utilidad para “conquistar” y “controlar” al grupo. Al percibir que lo que se hace puede perjudicar a los niños, el daño se repara con cuidado, atención y afecto y recordemos: “*al maestro bueno no se le puede fallar*”.

3.1 Sin embargo, conviene avanzar con precaución.

Por un lado, porque lo otro de enseñar (lo “afectivo” en este caso) no excluye el conocimiento. Por el contrario, si el conocimiento tiene algún lugar, será el que vincule la trascendencia de la metamorfosis a ser conquistada con el esfuerzo por establecer un algo con el otro, del que se espera siempre una transformación o al menos algún indicio que constate el tamaño del esfuerzo realizado. Si alguna utilidad tiene la definición relevante de conocimiento proporcionada por Norbert Elías (1984) - conjunto de significados sobre símbolos sociales contruidos por los hombres cuya característica principal es la de servir como medio de orientación, ser intercambiable y aprendido necesariamente de otros mayores, antiguos custodios de los medios de orientación - es la de situar una vez más la grandeza del acto educativo en la evidencia de ser la vía regia para impedir la proliferación de desorientados.

Por otro lado, el afecto, al que los maestros no dejan de referirse, es una forma de cuidado y asistencia. De allí que resulte demasiado simplificado, o al menos apresurado, oponer enseñanza y afecto o cuidado o asistencia. Una enseñanza “desafectada” es tan poco probable e inconducente como el afecto en estado puro (“desenseñado”) que en su desmedida repara, tranquiliza y hasta gratifica.

4 Algo contigo. Recompensas y satisfacciones pedagógicas

Asumir individualmente la responsabilidad única por la educación de un grupo de treinta alumnos y desarrollarla mediante prácticas que personalizan, produce (como vimos) altas dosis de frustración, culpabilidad, impotencia y depresión. Sin embargo no todo resulta negativo. Desde el punto de vista personal, realizar una tarea grande engrandece mientras que cosechar el afecto, “sentirse querida/o”, produce una alta dosis de gratificación personal que convive con los sentimientos que presionan. Las “recompensas psíquicas de la enseñanza” son fundamentales para sentirse valorizados y dignos de ejercer su trabajo, sostiene Hargraves (1996). El personaje que conforman nuestros maestros, “*demuestra gusto, pasión, satisfacción por aquello que hace*”. La fuente de esos sentimientos suele provenir de la demostración, por parte de los alumnos, de aquello que ellos mismos sembraron: “*me quieren*”, “*me saludan*”, “*me cuentan sus problemas*”.

Ana Abramowski (2003) nos habla de *recompensas afectivas* y nos advierte sobre la ambigüedad del Eros pedagógico. Si bien el término *recompensa* parece colisionar con nuestra afirmación del afecto como aquello que escapa a todo cálculo, sitúa lo que podríamos llamar una “economía pedagógica afectiva”, en el centro de la operación educativa.

Es el carácter irreductible del afecto, lo que sesga la intervención pedagógica hacia el conjunto de prácticas que, procurando cuidar al otro, paga su materialización con los riesgos de la exposición. Quien educa, interviene. Quién interviene toma riesgos y se expone. No debería entonces llamarnos la atención, la magnitud del desacople que parece estar teniendo lugar en el interior del oficio de enseñar, en una sociedad que gusta llamarse *de riesgo*. O bien la intervención que presupone el acto educativo debe *adecuarse* o *ajustarse* a ciertas capacidades definidas a priori por un ejército de expertos o, directamente, se pospone infinitamente procurando evadir lo que bien puede definirse a partir de ahora como la sospecha de *mala praxis educativa*.

Otra vía para estimar lo que en la tarea de enseñar pertenece al conjunto de experiencias satisfactorias, es la que se abre al extraer algunas consecuencias de la afirmación educativa corriente: “*Pero lo nuestro no es sólo enseñar. Somos trabajadores pero no cualquier trabajador*”. Quizá buena parte del núcleo duro de la educación resida en lo que podríamos llamar “*lo otro de enseñar o instruir*”. Es que es en eso “*otro que se sustrae al puro intercambio de información*”, elusivo por definición, donde parece concentrarse el tesoro de la educación. Sin embargo, la elusión bordea siempre, como dijimos, la promesa del encuentro con el otro y la transformación.

Efectivamente la acción educativa no tiene chance si no promete, en algún punto de su recorrido, un cambio de estado. Mutación, variación, transformación, desplazamiento, movimiento, diferencia. Ese es el vocabulario que alimenta la desproporción y que la sociología pedagógica ha querido, en ocasiones en vano, comprender y apresar con la idea por momentos insuficiente de movilidad social. Se trata de algo mucho más poderoso: la posibilidad misma de cambiar el destino de lugar y de dejar algo en los otros: marcas, huellas; tener algo contigo.

En este sentido, podemos agregar que la posición de “responsables únicos” de un grupo de alumnos (y de cada uno en particular) y la promoción de vínculos afectivos (gratificantes), favorece (o tiende a propiciar) la existencia de un sentimiento de propiedad, pertenencia y control hacia el “producto” realizado. El proyecto de educar a otro reúne de manera paradójica, según Merieu (2001) la “fabricación” con la liberación o emancipación de aquellos a los que se está educando. Posicionarse como responsables únicos puede obstaculizar el despegue, sobre todo cuando la tarea educativa se interpreta como una experiencia interpersonal (de persona a persona) de amor, entrega, unión, cordialidad y afecto. Los alumnos, concebidos como obras propias, llegan a convertirse en “objetos” de posesión de los cuales resulta demasiado difícil despedirse o desprenderse. Asimismo, promueve la sujeción mientras dure el proceso de fabricación. Tal como en la relación padres e hijos, en la que interviene una alta proporción de compromiso emocional, el reconocimiento de la autonomía de los niños conduce a una situación extrañamente paradójica y difícil de asimilar (ELÍAS, 1998). El sentimiento de propiedad experimentado, también satisface (traducido en reconocimiento o agradecimiento hacia la tarea realizada por el maestro) y alcanza su

grado máximo cuando se mantiene a lo largo del tiempo y fuera de los espacios escolares. Algunos de nuestros maestros *se mostraron satisfechos y contentos cuando los alumnos que ya no están con ellos los “reconocen”*, les “siguen contando sus problemas”. En sus autobiografías escolares, varios de nuestros maestros valoraron a los docentes que (les) demostraron (a ellos siendo alumnos) afecto y reconocimiento, fuera de las condiciones espacio - temporales de la escuela: “*Me vino a visitar cuando estaba enfermo*”, “*vino a mi casamiento*”, “*me reconoció a pesar del tiempo*”.

Harry, un personaje de un cuento reciente de Hanif Kureishi (*Adiós Madre*), define con claridad lo que intentamos decir: “Al final, todo lo que queda de los años de uno es la calidad de su vínculo con los demás, del punto hasta el que ha llegado con ellos” (KUREISHI, 2004, p. 209). Ese vínculo y ese punto al que se aspira llegar es lo que hemos tratado de examinar, reparando en la complejidad e inevitabilidad y también en las ambigüedades que genera en las prácticas pedagógicas.

5 ¿Un oficio pequeño?

Hay algo que es propio de una actividad que involucra el trato con las personas y sobre todo cuando son niños. Hay un componente afectivo y una actitud de escucha que interpela. Los sentimientos de inseguridad, por su parte, son propios de los comienzos. Cuando la tarea a desarrollar se visualiza a partir de su grandeza siempre se va a necesitar más para ejercerla y todo lo que se haga resultará insuficiente. Si la tarea se asume individualmente y con cada sujeto en particular las exigencias aumentan. El sentirse aún en proceso de definición, de formación, se acrecienta y el refugio en lo afectivo parece una estrategia para reparar el posible daño causado, a la vez que una condición para poder trabajar ante la falta de otras oportunidades. Luego del análisis realizado podemos decir que a nuestros maestros (novatos) *les sobra “responsabilidad” a la vez que les falta confianza para enseñar*, todo lo cual va en desmedro del sentido educador de su tarea. La apuesta social queda, de este modo, depositada simbólicamente en un proyecto cuya concreción recae en prácticas individuales y personalizantes que tienen lugar en un medio acotado: el aula.

A nuestro entender los discursos pedagógicos actuales tienden a alimentar discursivamente la magnitud del proyecto de educar. Mientras tanto, los maestros que asumen individualmente la grandeza, sienten que no pueden enseñar.

Asumir algo tan grande en soledad y hacerse cargo de saldar la incompetencia que ello genera (también en soledad) aplasta, achica, empequeñece. Si el discurso pedagógico con el que “formamos” y “capacitamos” a los docentes, contribuye a magnificar la grandeza educativa (y la

responsabilidad desmedida que ello conlleva), no hace otra cosa que provocar o acrecentar las sensaciones de aplastamiento o empequeñecimiento en sujetos que se sienten incompetentes o incapaces para la acción, pero que como están activos consumen. Es como si a alguien que siente que no puede (que está imposibilitado, inhibido, desautorizado), va a pedir “ayuda” y allí encuentran que se le exige algo cada vez más complejo o importante, sin decirle nada acerca de los niveles de concreción o de la práctica a la que están expuestos cotidianamente. O a lo sumo, se los deriva a hacer cursos sobre didácticas especiales. Sin embargo, procediendo de este modo, nos quedamos tranquilos y hasta orgullosos de haberlos tratado como “profesionales”.

Mientras tanto el afecto (en su desmesura o inagotabilidad) repara y tranquiliza a los docentes; pero no conforma, aunque gratifica.

A partir de las reflexiones previas, se podría conjeturar entonces que el remedio para las consecuencias inesperadas del peso y tamaño de la tarea de educar, es transformar la enseñanza, en un oficio pequeño, no desproporcionado, medido y a la pedagogía de la formación en una “pequeña pedagogía”, tal como la denomina Terhart (1987). La idea es sugestiva. Una práctica que abandone la desmesura, la voluntad de salvación/conversión y se atenga al *paso a paso* de todos los días, al esfuerzo silencioso y constante que llevan a diario los educadores, a las experiencias vividas, será siempre bienvenida.

Sin embargo, esta supuesta racionalización/ secularización del oficio (en el sentido deseable de despegarlo de toda trascendencia) no consigue borrar del horizonte, la envergadura que supone la tarea de educar. Quizá la solución pueda vislumbrarse si en lugar de oponer grandeza/ trascendencia a pequeñez/ profesionalización, hacemos un esfuerzo por localizar aquello que viene a tomar lugar en la tarea de enseñar de la mano de la libertad. Libertad, del tamaño, del peso y de la grandeza que no arrase con la posibilidad de intervenir, de actuar, de producir modificaciones en los otros, de enseñar. Enseñanza, afecto, exposición y encuentro, podrían conjugarse en prácticas educativas “generosas” orientadas a evitar la proliferación de desorientados. Una apuesta no menor, por cierto que tendría que asumir la política y la pedagogía de la cuestionada formación docente¹⁰.

Referencias

ABRAMOWSKI, Ana Laura. Querellos: un imperativo. Esbozos para un estudio sobre los afectos magisteriales. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Buenos Aires, Año VI, N. 11, p. 21-30, Noviembre 2003. Libros del Zorzal.

¹⁰ Parafraseando el título del libro de DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

ALLIAUD, Andrea. *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. 2004. 292 f..Tesis (Doctorado en Educación). Facultad de Filosofía y Letras , Universita de Buenos Aires/UBA. Buenos Aires, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003, 232 p.

EHRENBERG, Alain. *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000, 303 p.

ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993, 577 p.

ELIAS, Norbert. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1998, 534 p.

_____. *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta, 1994, 231 p.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata, 1996, 302 p.

KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid: Akal, 1991 (1803), 112 p.

KUREISHI, Hanif . *El Cuerpo*. Barcelona: Anagrama, 2004, 326 p.

MEIRIEU, Phillipe. *La opción de educar*. Barcelona, Octaedro, 2001, 218 páginas.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emilio o la educación*. Barcelona: Bruguera, 1983 (1762), 659 p.

PALAMIDESSI, Mariano. La producción de los sujetos de la educación. El ‘gobierno económico’ y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad. *Propuesta Educativa*. Buenos Aires, Año 9, N. 19, p. 89 – 95, 1998, FLACSO - Novedades Educativas.

SLOTERDIJK, Peter. *Extrañamiento del mundo*. Valencia: Pre-Textos, 1998. 365 p.

TERHART, Ewald. Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma la formación del profesorado. *Revista de Educación*, Madrid, N. 284, p. 133-158, 1987. MEC.

Endereço:

Andrea Alliaud

El Salvador 5083- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. República Argentina.

C.P: 1414 - Teléfono: 011 48314564

Estanislao Antelo

Junin 119 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. República Argentina.

C.P: 1026 - Teléfono : 011 49536473

Recebido: Outubro/2004
Aprovado:Novembro/2004