

¿Cuándo dejaron de querernos?

De la lucha por el reconocimiento a la posibilidad del cambio institucional en la docencia

Tania Presa Rodríguez *

Resumen

Las siguientes líneas son una invitación a detenernos en el análisis de la docencia y su reconocimiento social, aspecto tan cuestionado en la actualidad. Para ello, tomaremos la categoría de reconocimiento desde una perspectiva filosófica, desde la cual poder aproximarnos a responder a la pregunta con la que titulamos este artículo: ¿cuándo dejaron de querernos?

Esta perspectiva de análisis transitará sobre la siguiente tesis de trabajo a poner en cuestión: en la sociedad actual los lazos sociales que operan de sostén en los diferentes vínculos se ven debilitados, fragmentados, situación que es percibida también en las instituciones educativas, siendo los docentes sobre quienes recae una mirada de sospecha, de interpelación y culpabilidad ante dicha circunstancia. Tomando esta premisa como punto de partida, pretendemos realizar una articulación teórica entre las categorías de reconocimiento y lazo social, para finalmente converger en torno a una reflexión que nos permita pensar la posibilidad de generar transformaciones y tendencias en las condiciones docentes concebidas desde el cambio institucional. Entendemos que todo vínculo, toda relación, sostenido por un lazo quebrantado o no, se inscribe mediante la circulación de una de las dimensiones del reconocimiento: el amor.

Palabras clave: docencia, reconocimiento, amor

Abstract

The following lines are an invitation to dwell on the analysis of teaching and social recognition, something so questioned today. We will take the category of recognition from a philosophical perspective, from which to approach to answer the question with which we titled this article: When did they stopped loving us?

This analytical approach will transit on the following thesis to question: in today's society, social ties supporting operating in the different links they are weakened, fragmented, situation that is perceived also in educational institutions, with teachers who bear a look of suspicion, interpellation and guilt in the circumstances.

Taking this premise as a starting point, we intend to make a theoretical link between categories of recognition and social bond, to finally converge around a reflection that allows us to think the possibility of generating changes and trends in educational conditions designed for institutional change. We understand that every bond, relationship, supported by a broken or loop circulation falls by one of the dimensions of recognition: love.

Key words: teaching, recognition, love

“Los maestros han sido tratados con sentimiento, ensalzados, defendidos, compadecidos, censurados y condenados. Son generalmente mal pagos. Están sometidos a reglamentaciones que ningún otro ser humano aceptaría. Tiene que satisfacer a los consejos escolares, a los inspectores y a los directores. Tienen que cuidar meticulosamente la ropa, la dicción y los modales. Tienen que parecer siempre dignos y no mostrarse jamás disconformes ni criticar a sus superiores. Tienen que reflejar las opiniones políticas aprobadas de los buenos elementos de la sociedad... Pero esos buenos maestros son buenos maestros no por el sistema profesional por el que actúan sino a pesar de él...”

Leo Kanner
Psiquiatría infantil, 1935



Punto de partida:

Un día, los docentes dejamos de sentirnos queridos, pero ¿hay lugar para pensar el sentimiento de desamor en la discusión sobre la docencia? ¿es posible convocar al amor, a las emociones, al sentir docente desde lo pedagógico? He aquí nuestro desafío.

“La angustia puede compararse muy bien con el vértigo. A quien se pone a mirar con los ojos fijos en una profundidad abismal le entran vértigos. Pero, ¿dónde está la causa de tales vértigos? La causa está tanto en sus ojos como en el abismo. (...) Así es la angustia el vértigo de la libertad; un vértigo que surge cuando, al querer el espíritu poner la síntesis la libertad echa la vista hacia abajo por los derroteros de su propia posibilidad, agarrándose entonces a la finitud para sostenerse. En este vértigo la libertad cae desmayada.” (Kierkegaard, 2006).

Hemos elegido para introducirnos en el análisis las palabras de Kierkegaard para referirse al concepto de angustia. La selección de esta cita intenta ilustrar el escenario actual desde el cual el docente lleva adelante su tarea. Pues, es posible asociar la docencia con una actividad vertiginosa, en la que en muchas ocasiones el docente percibe, en el transcurso de su profesión, emociones ambivalentes que transitan entre alegrías, triunfos, desilusiones y angustias.

Si realizáramos un recorrido por nuestras aulas, seguramente nos asombraríamos al encontrar tantos docentes que, pese a ser convincentes en el desarrollo de su labor, manifiestan vivenciar una situación de angustia desde la cual comienzan a cuestionar los fines de su tarea, las nociones de vocación, de profesión, los vínculos con sus alumnos y familias. Ello obedece, en muchos casos a la pérdida de prestigio, de reconocimiento social, por la que parece atravesar la profesión de enseñar en el último tiempo.

Es posible pensar las condiciones actuales del colectivo docente a través de algunas preguntas-problema como: ¿cuándo dejaron de querernos?, ¿qué cambios o innovaciones hemos vivenciado a lo largo de nuestra profesión?, ¿qué tradiciones o tendencias permanecen y cuáles cambian?, ¿sobre qué base se construyen

hoy los vínculos entre docente y alumno?, ¿qué lugar ocupa lo afectivo en el vínculo institución educativa-familia?

Podríamos elaborar una genealogía en el abordaje de esta temática, o hasta una revisión histórica al respecto, lo cual no es nuestro objetivo en esta oportunidad; optamos por el análisis de la categoría *reconocimiento*, para converger en una propuesta desde donde pensar el cambio institucional.

Sobre el reconocimiento:

Antes de todo conocimiento posible sobre los estados de sensibilidad de otro sujeto debe haber en primer lugar una cierta postura por la cual me siento como si estuviera incluido existencialmente en su mundo de sensaciones. Una vez realizado tal movimiento –con las que se ha establecido una cierta forma de unión con el otro-, asimilo las expresiones de sus sensaciones como reclamos –que lo son por su contenido- dirigidos a mí, para que reaccione de cierta manera.

A. Honneth, 2007.

Cada vez parecen ser más los docentes que manifiestan sentirse menospreciados en el ejercicio de su profesión, no ser reconocidos, no poder cumplir con las demandas, percibiendo el desprestigio, la acusación permanente por parte de las familias y alumnos. Estas percepciones parecen estar más allá de una mera sensación, de ser el eco de un rumor, se han trasladado e impregnado en el discurso social contemporáneo, materializado en artículos de prensa, investigaciones y estudios estadísticos realizados por diversos autores que ponen sobre el tapete estos supuestos.

Existen varias investigaciones que evidencian las percepciones de los docentes respecto a las representaciones que tiene la sociedad sobre su rol y labor cotidiana. Por ejemplo, la encuesta realizada por Tenti Fanfani en 2005, donde que arrojó como resultado que dos tercios de los docentes argentinos encuestados se sentían desvalorizados por la sociedad. En Uruguay, en el censo realizado a los docentes en 2007 y publicado en 2008, en el capítulo dedicado a la “satisfacción con la actividad profesional”, se desprende que uno de los factores que incide en la insatisfacción de la labor docente es el reconocimiento o prestigio social de la docencia. Solo tres



de cada diez docentes se encuentran satisfechos con este aspecto.

Se trata, entonces, de poner en discusión los supuestos en torno al proceso dialéctico a través del cual el colectivo docente a la vez que expresa su sentimiento de desvalorización por parte de la sociedad, expresan también su voluntad de lucha para ser reconocidos y dignificados en su quehacer. Ahora, cabe preguntarnos: ¿qué hemos hecho para converger en esta situación y qué estamos dispuestos a hacer para generar transformaciones o tendencias al respecto? Es momento de pensarlos, no solo desde el lugar de la víctima, sino también desde la responsabilidad que nos corresponde.

Nos adentrarnos entonces en la categoría del *reconocimiento*, desde donde proponemos nuestro análisis, tal como ya lo hemos anunciado. Tomaremos como referencia los aportes de Gustavo Pereira (2010), quien desarrolla la temática describiendo dos modelos: el de Fraser y el de Honneth. Para el primero de estos autores, *“el paradigma del reconocimiento es de origen hegeliano y se estructura a partir de una relación básica en la que cada uno ve al otro como separado de sí y a la vez como su igual, siendo este tipo de relación constitutivo de la subjetividad.”* (Pereira 2010, :27)

El modelo de Honneth, por su parte, propone que *“la reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos solo constituyen su identidad se aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción.”* (Pereira 2010, :40) Esta necesidad normativa de reconocimiento aquí planteada es la que ha operado a lo largo de la historia en los diferentes colectivos sociales, llevándolos a seleccionar y delimitar aquellos elementos que creen deberían de ser reconocidos por otros. No siempre esta selección de contenidos ha sido la misma, algunos aspectos han permanecido mientras que otros se han transformado. Cabe pensar cuáles son los elementos que el colectivo docente hoy por hoy selecciona y prioriza en su quehacer para que sean reconocidos por los otros y cómo los mismos son percibidos por los demás. Este juego de representaciones permite ir constituyendo los procesos identitarios de un

determinado colectivo.

La propuesta de Honneth diferencia *“tres esferas de reconocimiento recíproco con las que se corresponden un estadio de desarrollo moral y diversos tipos de autorreferencia individual. Estas formas, que (...) son reconstruidas a partir de Hegel y Mead, son las relaciones primarias de amor o de amistad, las de derecho que manifiestan el reconocimiento jurídico, y la adhesión solidaria que expresa la comunidad de valor. A su vez estos patrones de reconocimiento se corresponden con tres formas que tiene el sujeto de establecer relaciones consigo mismo: ellas son la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima.”* (Pereira, 2010, :41). Estas esferas nos resultan interesante, en tanto el amor, como ese primer estadio del reconocimiento, podría ser al que apelemos teóricamente en nuestro análisis, y desde donde poder encontrar relación con la pregunta con la que titulábamos nuestra propuesta: ¿cuándo dejaron de quererlos? También podríamos agregar: ¿cómo afectan en la autocomprensión, en la autoestima del docente la desvalorización del otro? Recordemos que la estima social en el modelo de Honneth conforma la tercera esfera del reconocimiento, pues es en *“las relaciones sociales flexibles dominadas por una cierta interpretación del éxito aprenden a comprenderse como sujetos que poseen habilidades y talentos valiosos para la sociedad.”* (Pereira 2010:43). Agrega el autor en su análisis: *“la contraparte de estas formas de reconocimiento, (...) son las formas de menosprecio o de negación del reconocimiento, por las cuales se lesiona a las personas en la autocomprensión que deben ganar recíprocamente. Esto se produce al trastornar la autorreferencia práctica de una persona, esto es, la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima, de tal manera que le es arrebatado el reconocimiento de sus pretensiones de identidad”.* (Pereira 2010, :43). Estas citas nos llevan a pensar en dos aspectos: primero, en las habilidades, talentos o competencias que los docentes despliegan en su tarea, su arte podríamos decir y cómo ese arte es interpretado por los otros. Es decir, ¿qué tan competentes estamos siendo en nuestra labor?, segundo, las situaciones de menosprecio expresadas por la sociedad, los requerimientos que ésta deposita en nosotros y cómo estas expresiones vie-



nen a generar impactos en la autoestima y confianza de quien enseña. Entonces, ¿cómo generar una propuesta de trabajo capaz de prevenir el arrebatado de nuestro reconocimiento? En tanto, *“estas formas de menosprecio pueden ser utilizadas para cumplir con una doble función: en primer lugar permiten identificar diferentes formas de sufrimiento que manifiestan distintos tipos de vergüenza social, mientras que en segunda instancia posibilitan identificar aquello que es requerido para asegurar la identidad y la integridad del ser humano a través de la experiencia del reconocimiento intersubjetivo.”* (Pereira 2010:44). Dicho reconocimiento intersubjetivo al que se refiere tiene que ver con la identificación por parte de un colectivo, de las formas, que en este caso los docentes, elaboran su identidad, de cómo generan lazos y construyen los vínculos identificatorios con los otros. En este sentido *“las identificaciones condensan una historia cuyos capítulos no siempre tenemos presentes. Dicho de otro modo, las identificaciones tienen múltiples, y no siempre evidentes, razones. (...) Identidad es lo que abre la posibilidad de una narración, de un relato que pueda compartirse (...) es algo que concierne por igual al sujeto singular como a la gramática colectiva de lo plural que exige la producción y el respeto del semejante.”* (Frigerio 2002:39). He aquí uno de los puntos a los que nos conduce nuestra propuesta: la percepción de pérdida de un relato, de una narración a través de la cual el docente supo sentirse identificado, reconocido, y que hoy interpreta como arrebatado, manifestándose a través de una lucha por su reconocimiento.

La lucha por el reconocimiento de la profesión docente no es más que la respuesta a la tensión generada por la antítesis entre el ideal de maestro y la estima social del rol. Claro que esta oposición no solo debe ser resuelta desde la conciencia crítica de quienes enseñan sino también del acompañamiento de políticas educativas, por lo que *“El Estado debe proporcionarles a los maestros medios para que ocupen en la sociedad el lugar que les corresponde, y sin dinero la vida se hace pesada, porque el hombre no vive solamente de ideas y de satisfacciones morales. (...) Sin embargo el peso de la tradición obliga a revitalizar la demanda.”* (Tenti 1988:205). La lucha debe ser generada entonces desde la ac-

titud de revalorización del colectivo docente, pero también del mejoramiento de las condiciones del trabajo de quienes enseñan.

¿Seguiremos los docentes ejerciendo nuestra profesión desde la concepción de un amor no correspondido?

Del amor como competencia:

¿Puede el desprestigio y la desvalorización de una profesión interpretarse como un acto injusto?, ¿Es posible pensar en el amor como una competencia, que quizás no todos tenemos?, ¿Qué lugar ocupa la órbita del amor en la docencia?, ¿Dejamos de sentirnos queridos los docentes?, ¿Somos los docentes dignos de ser amados?. Éstas pueden ser algunas de las tantas interrogantes que guíen nuestras premisas y nos permitan recorrer teóricamente algunas cuestiones que si bien existen, se encuentran ausentes cuando se las analiza sobre determinadas perspectivas, categorías o dimensiones, como puede ser, en este caso, el amor.

Partimos de la idea de concebir al amor como reconocimiento, en tanto construimos nuestra identidad a partir del reconocimiento positivo del otro. Cuando un colectivo o sujeto recibe agravios, o un reconocimiento negativo o ausente por parte de los demás, entonces se comienza a desarrollar un proceso de opresión, de injusticia que desencadena e impacta subjetivamente provocando condiciones de angustia, vulnerabilidad, sufrimiento, desconfianza, pérdida de autoestima, entre otras. Ahora, el reconocimiento solo existe cuando es sostenido genuinamente, de forma mutua en el vínculo entre ambas partes, no de manera forzada. Claro que para ello cada sujeto debe ensamblarse con el otro a través de un lazo, dado por el sentimiento de amor, donde cada uno es capaz de respetar y comprender a ese otro. En la medida en que hay un sujeto que demanda al otro su reconocimiento, se vuelve necesaria la autorreflexión sobre el cómo me estoy comprometiendo, cuál es mi responsabilidad en ese vínculo, pedagógico o no, como sujeto que intenta identificarse con un otro. Desde esta perspectiva, intentamos colocar al amor en el espacio de la reciprocidad de los vínculos, de las relaciones, ya sean pedagógicas o no, como por ejemplo puede serlo una re-



lación de amistad, a decir de Boltanski:

“Para que la amistad se establezca, es necesario en primer lugar que los partenaires tengan méritos, que ambos sean dignos de ser amados, lo cual supone en los amigos la misma capacidad de evaluar los méritos de cualquier otro y, por lo tanto, un saber común de lo que realza.” (Boltanski, 2000:152).

Es decir, no podremos ser reconocidos, no podremos ser queridos, amados, solo por el hecho de pretenderlo, de demandarlo, será necesario ser lo competentemente capaz para generar las condiciones de atraer al otro, de suponer la existencia de amor en el otro. En el vínculo pedagógico, aún construido por sujetos que son extraños entre sí, docente y familia- estudiante, es posible desarrollar aquella sensibilidad social, siendo, *“la facultad de ligar nuestros afectos a seres que nos son extraños”*. (...) *Esta característica del hombre hace de él lo que es*”. (Abramowski, 2010, :147). Así, el amor se vuelve vehículo a través del cual poder recuperar ese reconocimiento que creímos alguna vez haber perdido.

Lazo social y habilitación al reconocimiento

¿Qué significa «domesticar»?

-Es una cosa demasiado olvidada -dijo el Zorro-o Significa “crear lazos”.

-¿Crear lazos?

-Sí -dijo el Zorro-. Para mí no eres todavía más que un muchachito semejante a cien mil muchachitos. Y no te necesito. y tú tampoco me necesitas. No soy para ti más que un zorro semejante a cien mil zorros. Pero si me domesticas, tendremos necesidad el uno del otro. Serás para mí único en el mundo. Seré para ti único en el mundo...

-Empiezo a comprender -dijo el Principito-. Hay una flor...Creo que me ha domesticado...

Antoine de Saint-Exupery. “El Principito”.

A lo largo de la historia docente, se han construido lazos que han determinado diferentes vínculos entre el docente y los demás protagonistas de la educación (alumnos, familias, comunidad, etc.). Estos lazos han sido enmarcados bajo un relato que ha sufrido transformaciones en su

proceso de construcción y que ha sabido dar lugar a diferentes imágenes sobre el docente, a la vez que lo han impregnado de una determinada identidad, representada en el imaginario social bajo determinadas creencias. Hoy estos lazos sufren un claro debilitamiento que pone en cuestión los procesos de construcción de la identidad docente. El debilitamiento de estos lazos se produce en forma bidireccional, es decir, por un lado de la sociedad hacia la institución educativa y los representantes de ésta: los docentes, bajo formas de desconfianza y desprestigio del enseñante, pero también, desde los propios docentes, quienes en muchas ocasiones construimos los vínculos institución-educando-familia bajo percepciones, prejuicios, quejas y acciones pronunciadas desde un discurso de defensa. Desde este escenario, nos preguntamos: ¿es posible pensar en transformaciones que devengan desde un cambio institucional?

Entendemos pertinente en este punto hacer uso del concepto propuesto por Lewkowicz (2004) sobre lazo social, el cual versa: *“El lazo social moderno está basado en la ficción del ciudadano, en la ficción de las naciones, en la historia como donadora de la identidad, en la representación como dispositivo de funcionamiento y fundamentalmente basado en la idea de progreso (...) ficción social que instituye a los individuos como miembros de esta sociedad”* (Lewkowicz, :57). Al respecto, creemos que el carácter ficcional otorgado al concepto de lazo, fundamenta de alguna manera nuestra tesis acerca del debilitamiento y pérdida de ese lazo sostenido entre las instituciones, sus actores y la comunidad, las familias. El sentido de ilusión atribuido al concepto responde en cierta forma a la idea de pensar sin Estado, desde un *“desierto de desvinculación”* (Lewkowicz 2004, :122). Las instituciones contemporáneas deben asumir una perspectiva de aprendizaje que permita generar un proyecto de trabajo desde el cual el enseñar y el aprender sean pensados desde la lógica del debilitamiento social. Esta cuestión de volver a la institución, una institución capaz de aprender, tiene que ver con la idea de habitar, ya que *“un espacio es habitable solo si pasan dos cosas: el que lo habita se altera por habitarlo y el espacio se altera por ser habitado, o sea, si permite deformaciones de los dos lados.”*



(Ignacio Lewkowicz entrevistado por Luis Gruss, publicado en Campo Grupal N° 56 - mayo de 2004).

Sin duda la habilitación del otro, refiere al reconocimiento del otro, pues cuando en las instituciones educativas se ejerce un espacio de ausencia de la habilitación, entonces se imposibilita el cambio y la competencia de ser una institución que aprende. Cuando los lazos se rompen los sujetos dejan de estar enlazados, a decir de Lucía Garay (febrero 2006, en entrevista con Héctor Carignano), para que el lazo acontezca deben darse tres condiciones: la posibilidad de que los sujetos puedan hacer algo juntos, que tengan el espacio para habilitarlos en ese hacer; segundo, la existencia de una red simbólica, de un código común y como tercera condición la confianza.

El fortalecer, reinventar y creer en la posibilidad de cambio las ha de ser el motor de aprendizaje de toda institución educativa.

Del cambio institucional como elemento de lucha:

En el habitar, emerge lo cotidiano de las nuevas experiencias de pensar, una manera de abordar las subjetividades y composiciones contemporáneas de la escuela. El desafío que nos proponemos, es construir encuentros sobre las presencias y ausencias que nos interpelan; inaugurar un modo de afectarse en las situaciones a través del pensamiento, ya que sabemos que el hoy, no es un lugar al que se pertenece, es un espacio al que se ingresa para construirlo. (Omar Argañaraz, 2008).

Confiamos en la posibilidad de cambio institucional como base imprescindible desde donde, como colectivo docente, apoyar nuestra lucha por el reconocimiento. Partiendo del cambio como posibilidad, nos parece oportuno a nuestro análisis, referirnos a los diferentes registros a los que puede someterse el discurso pedagógico sobre el cambio en educación, propuestos por Diker (2005), quien establece: el cambio como deterioro, como promesa y como imposible. En el primer registro se apela a lo antiguo, lo anterior, lo traducible en el slogan: “maestros de antes eran mejores”. Además de la apelación al pasado, el cambio como deterioro responde a un carácter normativo, es decir, apelamos a la universalidad y esencialidad de la es-

cuela misma, donde el pasado es utilizado normativamente negando la existencia de la posibilidad no solo del cambio sino también de buenos alumnos, maestros, etc. A estos aspectos se le suma la idea de homogeneidad de ese pasado tan anhelado. Más allá de la nostalgia que pueda provocar este tipo de discurso, nos lleva a *“una mirada apocalíptica: en buena medida, el carácter mítico de esa imagen del pasado radica justamente en que ya es imposible volver a ella.”* (op.cit., :131). En el segundo registro, el cambio como promesa, allí *“nuestros saberes determinan lo posible, dentro de lo que es posible, dentro de lo que es posible se establece lo deseable y nuestras prácticas producen lo real. Desde esta perspectiva, el encuentro educativo es siempre el encuentro con algo/alguien que ya conocemos, que ya hemos atrapado en una serie de categorías producidas desde distintos campos de saber.* (op.cit., :132) Bajo este registro se hace posible la actualización, habiendo lugar para la innovación. En el caso del cambio como imposible, desde esta perspectiva, si estudiásemos históricamente la escuela como institución, pocos serían los cambios que encontrásemos en rasgos generales respecto a su funcionamiento, sino que se nos muestra como una maquinaria que una vez que puso a andar sus engranajes no paró más, sin cambiar la forma en que lo hace. Entonces, parados en este registro, *“si desde afuera el cambio en las escuelas parece imposible, si nos parece que las escuelas son iguales a sí mismas a través del tiempo, lo cierto es que, desde dentro de las escuelas, todo está cambiando. Los gestos escolares parecen los mismos, pero el escenario y los actores son otros.”* (Diker 2005:136). Estas últimas palabras de la autora nos lleva a pensar en el segundo término del binomio: en lo institucional propiamente dicho.

En lo que concierne al termino “institucional”, el mismo *“expresa los efectos de regulación social logrado por la operación conjunta de mecanismos externos e internos de control, y se caracteriza, para la percepción de los sujetos, en diferentes formaciones: las leyes, las normas, las pautas, los proyectos, los idearios, las representaciones culturales, como marcos externos; los valores, los ideales, las identificaciones, la conciencia y el remordimiento como organizadores internos de su*



comportamiento.” (Fernández 1998:137). En muchas ocasiones los mecanismos externos e internos de una institución se encuentran en conflicto, no existiendo un equilibrio entre ambos, así como tampoco un trabajo consistente por parte de los actores sobre estos elementos. Se vuelve, de este modo, de gran importancia la planificación y la práctica de evaluación que realicen los integrantes de las instituciones educativas. Es fundamental generar revisiones constantes sobre los mecanismos que operan en cada institución, de manera tal que acompañen las transformaciones suscitadas en la sociedad y en la comunidad en que se encuentra inmersa.

En la actualidad, lo individual y lo colectivo, lo idealizado y lo representado transitan por movimientos de tensión, generando así el debilitamiento de los lazos que distan entre la institución, escuela y la comunidad, las familias. Como consecuencia, en lo institucional subyace *“la forma de concepciones y representaciones, se articulan lo colectivo y lo individual haciéndose evidente sobre todo en las facetas relacionadas con el poder y la autoridad, la protección y el abandono, la incorporación y la exclusión, la repetición y el cambio.”* (Fernández 1998, :137). En el correr de las distintas tradiciones por las que han atravesado nuestras instituciones, los diferentes modelos e imágenes que se han construido sobre el docente, han dado lugar a la edificación de distintos *“núcleos dramáticos”* (Fernández 1998), que dan cuenta de los conflictos generados institucionalmente, así como también han respondido a los cambios culturales, sociales e históricos. El concepto de núcleo dramático refiere a *“una trama o campo institucional, la particular formulación de un conflicto que subyace en los niveles no manifiestos como principal atribuidor de sentido.”* (Fernández 1998:141). En la actualidad de las instituciones educativas, el núcleo dramático tiende a ser inestable, a perder sentido y territorialidad, por lo que la identidad institucional comienza a transitar por un escenario de crisis. Esta situación se vuelca sobre el colectivo docente, generando tensiones y conflictos en dichos actores, quienes no encuentran una red simbólica a la que aferrarse y desde la cual poder definirse como colectivo.

Creemos en la posibilidad del cambio institucional, como necesidad de acompasar

los cambios producidos social e históricamente, de manera tal que es fundamental revisar los elementos organizativos y curriculares, así como también pensar las formas en que se ejerce la profesión y la posibilidad de introducir nuevas tendencias e innovaciones en el ejercicio profesional.

El cambio institucional, tan anhelado y necesario, ha transitado por diferentes dimensiones o épocas, de acuerdo a Beltrán Llavador (1997), una primera época a la que podemos llamar tradicional y una segunda época denominada gerencialista. En la primera, *“se valoraban socialmente los conocimientos universales acumulados, por lo que se consideraban a los profesores depositarios de la esencia de tal sabiduría y encargados de su transmisión extensa y fiel.”* (op.cit., :114); en el segundo caso, durante la época gerencialista se comienza *“a aplicar a los centros escolares los mismos parámetros productivistas que al resto de organizaciones industriales intentando que operara al mínimo costo y con la máxima eficiencia.”* (op.cit., :114). En la actualidad, los sistemas educativos transitan por una época en que *“la educación como desarrollo humano y la escuela como comunidad de aprendizaje (...) el presente se vive como una época de turbulencias donde prima la diversidad, cuando la adversidad, por lo que se entenderá que el papel asignado (...) sea el de intelectuales transformadores, esto es, aquellos que se sitúan críticamente frente a su realidad con intención de colaborar en su transformación.”* (op.cit., :115). Tras estas líneas, cabe preguntarnos si los docentes estamos dispuestos a superar las barreras de la queja, a luchar por nuestro reconocimiento, a atender críticamente los requerimientos sociales y a ponernos los zapatos de intelectuales transformadores para empezar a caminar con ellos.

Fragmentos que concluyen

No es la conclusión el espacio escrito para las innovaciones, tampoco para las efímeras reiteraciones, sino para dar lugar a unas líneas que tracen una especie de memoria breve de lo ya dicho, de lo ya escrito, pero que a su vez seguirán proyectando ideas.

En líneas anteriores hemos tratado de desarrollar un recorrido teórico desde el cual el lector pudiese apropiarse de algu-



nos elementos y conceptos desde donde poder generar alguna respuesta a la interrogante con la que titulamos el presente artículo: ¿cuándo dejaron de querernos? El preguntarnos por la sensación de pérdida de un sentimiento, la sensación de no sentirse querido, de poner sobre el tapete el tema del amor, puede resultar bastante complejo a la hora de asumir su estudio y análisis, pues ¿qué puede ser más complejo que el amor? Es que solo el hecho de permitirnos poner en palabras el tema del amor puede volverse más complicado que el amor mismo. La dificultad parece estar en poner al amor en el discurso pedagógico, sin dejarnos caer en la tentación de asumir un discurso melancólico que anhele por el pasado, por un “maestros de antes eran mejores”, ya que *un “antes” de desamor y un “presente” amoroso, a su vez se contradice con la naturalización del amor pedagógico que plantea un Eterno Eros atravesando el vínculo docente/alumno. Esto es, si fueron posibles maestros “de antes” no afectuosos, el amor pedagógico no sería algo tan natural, eterno y espontáneo*. (Abramowski, 2010:57).

Nuestra propuesta ha transitado por poner en juego, en el estudio y análisis de la actual condición docente, la categoría del reconocimiento, desde una de sus dimensiones: el amor, como aquella que se encuentra tensionada, en crisis y que puede ser visualizada desde diferentes facetas del quehacer docente, como pueden ser la angustia, el malestar, la insatisfacción laboral, etc. Nuestro abordaje sobre la categoría del reconocimiento social ha estado sostenida por los aportes de Honneth, desde quien concebimos que *“el amor representa el primer estadio de reconocimiento recíproco, ya que en su culminación los sujetos recíprocamente se confirman en su naturaleza necesitada y se reconocen como entes de necesidad; en la experiencia recíproca de atención amorosa los dos sujetos se saben unificados, porque en su necesidad son dependientes del otro ocasional.”* (Honneth, 1997).

De esta manera, hemos ofrecido al lector un punto de partida teórico en el cual hemos explicitado como tesis de trabajo lo siguiente: se evidencia en la sociedad actual la rotura del lazo social en las familias, en las instituciones y por supuesto en el vínculo docente- no docente.; esta ruptura impacta en aquellos elementos

desde los cuales se edifica la identidad docente. Esta situación nos invita a pensar la posibilidad de las transformaciones y tendencias de las condiciones docentes concebidas desde el cambio institucional como posibilidad. Hemos considerado importante manifestar por un lado la percepción docente sobre su desvalorización, a la vez que promover una lucha crítica del reconocimiento social que implique la lectura y mirada autocomprensiva. Confiamos en las competencias del colectivo docente de proponer nuevas tendencias en su práctica de enseñanza y en la posibilidad del cambio institucional como motor generador de nuevas prácticas que acompañen los cambios sociales y culturales, donde las instituciones educativas no sean ajenas, sino protagonista de estas situaciones. El cambio ha de involucrar a todos los actores institucionales, quienes desde un proyecto creado y desarrollado en forma compartida y apoyado por políticas educativas que lo motiven, puedan comenzar a transitar trayectos educativos que posibiliten construir nuevos procesos de conformación de una nueva y necesaria identidad docente.

* **Tania Presa Rodríguez.** Maestra. Lic. en C. de la Educación. Magister en Psicología y educación. Actualmente docente en IINN e IFES, Montevideo.

Referencias bibliográficas

Abramowski, A. (2010) Maneras de querer. Paidós. Bs. As.

ANEP. (2007) Censo Nacional Docente. Uruguay. Disponible en:

<http://www.anep.edu.uy/anepweb/servlet/main004?47>

Argañaraz, O. (2008) Hacia una caracterización de la práctica docente en escenarios complejos. Apuntes de cátedra de Práctica Docente I, II, III. ISFD “Ramón Menéndez Pidal”. Río Cuarto.

Beltrán Llavador, F. (1997) Tradición y cambio en la dirección escolar, en De aquí y de allá, textos sobre la institución educativa y su dirección, FRIGERIO, G. (comp.) Kapelusz. Argentina.

Boltanski, L. (2000) El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción. Amarrortu. Argentina.

Diker, G. (2005) Educar: ese acto político. Del estante editorial. Argentina.



Fernández, L. (1998) El análisis de lo institucional en la escuela. Paidós. Argentina.

Frigerio, G. (2002) Educar. Rasgos filosóficos para una identidad. Santillana. Argentina.

Honneth, A. (1997) La lucha por el reconocimiento. Crítica-grijalbo-Mondadori. Barcelona.

Honneth, A. (2007) Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento. Katz. Buenos Aires

Kanner, L. Kanner. (1935) Psiquiatría infantil. Siglo veinte. Buenos Aires.

Kierkegaard, S. (2006) El concepto de la angustia. Ediciones Libertador. Argentina.

Lewkowicz, I. (2004) Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Paidós. Buenos Aires.

Pereira, G. (2010) Las voces de la igualdad. Bases para una teoría crítica de la justicia. Proteus. Uruguay.

Saint Exupery, A. (1953) El principito. Emecé editores. Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (1988) El arte del buen maestro. Pax. 1988. México.

Tenti Fanfani, E. (2005) La condición docente. Siglo XXI. Argentina.

LLAMADO A PRESENTAR ARTÍCULOS PARA EL NÚMERO 8

La revista *tópos* del Centro Regional de Profesores del Norte convoca a la presentación de artículos y contribuciones para el séptimo número.

Los artículos deberán presentarse hasta el 31 de julio de 2016, vía mail a revista-topos@gmail.com como archivo adjunto. Los autores deben presentar sus datos personales en el cuerpo del mail y evitarán incluir en el texto del artículo señales que puedan individualizarlos.

El proceso de arbitraje tendrá lugar durante los meses de agosto y setiembre de 2016, previéndose la publicación para fines de octubre de 2016.

Normas para autores: Los artículos deben presentarse en un editor de texto (por ejemplo Word, Openoffice, etc.), su extensión no debe exceder las 5000 palabras y estarán precedidos de un resumen (en

español y en una segunda lengua) de 200 palabras, interlineado sencillo y tres palabras clave.

El texto seguirá las normas APA para las citas y referencias bibliográficas (www.normasapa.com). Las páginas estarán debidamente numeradas; y los cuadros, gráficos y tablas serán titulados y numerados de manera secuencial.

Se recomienda el uso de la fuente Arial, tamaño 12, con interlineado sencillo, sin sangrías y a texto corrido (sin salto de página).

Las notas se incorporarán al final, antes de la bibliografía. Se sugiere que sean breves, simplemente aclaratorias.

Los editores se reservan el derecho de realizar modificaciones que no comprometan el sentido del texto enviado, para adecuarlo al estilo adoptado por la revista.



Luis Arias
"Concierto para Punta del Este"
1.46x1.14oleo s- lienzo

