

TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA, FRAGMENTACIÓN Y CONFLICTO PSÍQUICO

*(EDUCATIONAL TRANSFORMATION, FRAGMENTATION AND
PSYCHIC CONFLICT)*

JOSÉ MARÍA GALLI*

RESUMEN

El presente trabajo procura volcar algunas conclusiones personales sobre el concepto de salud focalizado en el plano de la subjetividad, es decir, de lo que hoy se denomina salud mental, articuladas con el análisis concreto de las contradicciones identitarias que expresan los maestros jujeños frente al proceso de la Transformación Educativa (T.E.).

Nuestras nociones de psiquismo y salud mental están basadas en que el ser humano es una unidad bio-socio-psicológica y, más aún, que las ideas que se tienen sobre el cuerpo y hasta su propio funcionamiento, están condicionados por la organización social. De manera que más que una "relación" entre salud y ciencias sociales, entendemos que la primera es una noción social (y por lo tanto histórica) que, una vez superada la estrechez organicista, cae plenamente dentro del campo de las segundas.

El análisis de los conflictos identitarios de los docentes forma parte de un proyecto de investigación que viene desarrollando desde 1998 el equipo de la cátedra de Psicología Social de la FHyCS denominado "Modelos de Identidad Docente en la Transformación Educativa. Los maestros jujeños y su contexto social". La elaboración de este informe ha servido de estímulo para encarar el tema desde el ángulo de la salud mental, en base a la noción de conflicto psíquico.

Palabras Clave: Transformación Educativa – Docente – Conflicto psíquico.

ABSTRACT

This paper tries to offer some personal conclusions about focused health concepts in the subjectivity plane, i.e., considering what is now called mental health, my conclusions are articulated with the concrete analysis of identity contradictions that teachers in Jujuy have when confronted with the Educational Transformation process (ET)

Our notions of psychic and mental health are based on the concept that a human-being is a bio-social-psychological unity, and what is more, the ideas people have of the body and even its function are conditioned by social organizations so

* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy - Otero 262 - CP 4600 - San Salvador de Jujuy - Jujuy - Argentina.

more than a "relation" between health and social sciences, we understand that the former one is a social notion (consequently it is historical), and that once the organizational narrowness is overcome it is treated in the latter field.

Analyses of identity conflicts of teachers form part of a project of research that has been developed, since 1998, by the School of Humanities and Social Sciences in Jujuy (UNJu). The research project is called "Teachers' Identity Models in the Educational Transformation.. Teachers in Jujuy and their social context". This report has served as a stimulus to treat the topic from a mental health angle, on the basis of a psychic conflict.

Key Words: *Educational Transformation - Teacher - Psychic conflict.*

ALGUNAS REPRESENTACIONES DE LOS MAESTROS JUJEÑOS FRENTE A LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Durante 1998 el equipo docente de la cátedra de Psicología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales comenzó a desarrollar un proyecto de investigación denominado "Modelos de identidad docente en la Transformación Educativa. Los maestros jujeños y su contexto social". Como parte de dicho proyecto e integrando el mismo a las actividades de docencia, los alumnos de Ciencias de la Educación aplicaron una encuesta -en el marco de una entrevista con técnica de diálogo- que realizaron a 193 docentes de nuestra provincia. Dicha encuesta constaba de cuatro preguntas:

- 1) ¿Qué opina de la Transformación Educativa?
- 2) ¿Cómo se siente con la Transformación Educativa?
- 3) Según su opinión ¿qué rol le adjudica al maestro la Transformación Educativa?
- 4) ¿Cómo incide en la vida cotidiana de la escuela esta transformación?

El objetivo fue que los entrevistados dieran cuenta en la primera y tercera pregunta de su actitud más "racional", ante un interrogante orientado específicamente al plano de sus ideas o pensamientos. Mientras que en la segunda y cuarta pregunta los interrogantes se dirigieron a explorar el nivel emotivo, de manera que expresaran directamente sus sentimientos o -en todo caso- opiniones más espontáneas o menos elaboradas que reflejaran en forma inmediata la situación concreta que viven a diario. El cómputo de las respuestas se realizó agrupándolas en tres categorías básicas de las actitudes posibles, a saber: positiva, negativa y ambivalente (o NS/NC O No incide).

1a Pregunta - Opinión sobre la Transformación Educativa

CATEGORIA	CANTIDAD	PORCENTAJE
POSITIVA	88	45,60%
AMBIVALENTE	12	6,21%
NEGATIVA	93	48,19%

2a Pregunta - Sentimientos frente a la Transformación Educativa

CATEGORIA	CANTIDAD	PORCENTAJE
POSITIVA	33	17,10%
AMBIVALENTE	7	3,63%
NEGATIVA	144	74,61%
NO CONTESTA	9	4,66%

3a Pregunta - Opinión sobre el rol que la T. E. adjudica al docente

CATEGORIA	CANTIDAD	PORCENTAJE
Protagonista, conductor	61	31,61%
Guía, orientador, coordinador	59	30,57%
Madre	2	1,04%
Asistente Social	1	0,52%
Ejecutor, transmisor	35	18,13%
El mismo	14	7,25%
No contesta	21	10,88%

4a Pregunta - Vivencias cotidianas de la Transformación Educativa

CATEGORIA	CANTIDAD	PORCENTAJE
POSITIVA	38	19,69%
NEGATIVA	103	53,37%
NO INCIDE	30	15,54%
NO CONTESTA	22	11,40%

Si se comparan las respuestas de la 1a y 3a preguntas con las de las 3a y 4a, surge una contradicción: en el primer par hay un importante porcentaje de opiniones positivas sobre la T.E. en general (45.6%) y una altísima adhesión (62.18%) al modelo de docente que se postula desde las esferas oficiales. Y, por el contrario, en el segundo se observa una actitud negativa ampliamente mayoritaria cuando se expresan los sentimientos frente a la T.E. (74.61%) o se transmiten las vivencias cotidianas sobre dicha transformación (53.37%).

En primer lugar se podría señalar que los maestros se sienten identificados con la promoción de un cambio en el sistema educativo. Esto lo decimos por que existe un alto número de sujetos (78) que -independientemente de su actitud positiva o negativa frente a la T.E.- comienzan su respuesta asentando la necesidad imperiosa de introducir modificaciones en la educación del país, aunque luego algunos realicen distintos tipos de críticas a la reforma oficial. En definitiva, existe un alto consenso en lo imprescindible de las innovaciones. Las diferencias (se dividen en partes casi iguales: 48.19% negativas- 45.60% positivas) surgen al momento de interpretar si **ésta** es la transformación que verdaderamente se necesita o no.

Esa misma aspiración de mutaciones parece advertirse cuando se dirige el interrogante hacia el rol docente. Cabe aclarar aquí que una parte de los encuestados

interpretó la 3a pregunta en el sentido estrictamente didáctico, de su actividad aúlica; y entonces respondió (30.57%) usando términos como “guía”, “orientador”, “coordinador”. En cambio, otro sector (31.61%) lo hizo refiriéndose al papel del docente en el conjunto del sistema y, en particular, en el mismo proceso de la T.E.; entendiéndolo que la misma le adjudicaba un rol “principal” de “protagonista” o “conductor” en el desarrollo de esos cambios tan ansiados. Ambas respuestas evidencian una actitud favorable hacia la T.E. (porque evidentemente están de acuerdo con lo que entienden que es el rol que se les adjudica) de manera que fueron agrupados en la categoría positiva con un 62.18%.

Ahora bien, como ya dijimos, esos mismos maestros que expresan aprobación y casi entusiasmo en sus opiniones sobre la T.E. en general y sobre el rol docente, cuando son inquiridos sobre lo que **sienten** responden: “desorientado”, “perdido”, “confundido”, “inseguro” ¡74 personas sobre 193!. Otras 25 dicen sentirse “presionados”, “agobiados”, “atropellados”; y así siguen las descripciones de estados negativos hasta alcanzar casi las $\frac{3}{4}$ partes del total de encuestados (74.61%). Algo similar sucede al ser requeridos sobre la incidencia de la T.E. en la vida cotidiana de los establecimientos educativos. Sólo un par de ejemplos: 59 contestan que insume mucho tiempo y 12 que se contradice con la realidad; pero el total de señalamientos negativos, supera la mitad, alcanzando el ya referido 53.37%.

La hipótesis que hemos levantado para explicar esta contradicción es que muchos maestros, sedientos de algún cambio en un sistema que consideran caduco, adhirieron al discurso “renovador” de la T.E. Se puede decir que dicho apoyo se mantiene en cierto sentido, (más allá de las múltiples expresiones de protesta contra ciertos aspectos de la transformación oficial) porque las críticas que se han recogido en las entrevistas y talleres apuntan, en su mayoría, a cuestiones formales o secundarias. Son del tipo “no hay condiciones para su aplicación” o “no tiene en cuenta la realidad del interior”.(1) Luego, en el devenir de su cotidianidad, los efectos prácticos de la transformación están lejos de satisfacer las necesidades de los maestros, tal como lo indican en sus, a veces, dramáticas respuestas. Pero (y esto es lo sugestivo), esas experiencias frustrantes no remiten -en una importante gama de docentes- a un cuestionamiento de fondo a la T.E.

Pareciera predominar un estilo de pensamiento fragmentario que no alcanza a articular las vivencias directas -de tipo más emocional o de una racionalidad menos elaborada- con los principales fundamentos de la T.E.; de manera de realizar un análisis objetivo de las metas esenciales de la transformación que desnude la falsedad de las promesas de modernidad en los contenidos o de protagonismo del docente. Llamativamente esto sucedía aún en las personas abiertamente opositoras a otros aspectos de la política general del anterior gobierno nacional.

MECANISMOS DE FRAGMENTACION EN EL DISCURSO DE LA TRANSFORMACION EDUCATIVA

Como dicha escisión en el pensamiento de los docentes coincide con un hábil operativo de fragmentación de la realidad realizado desde el poder en la presentación del proyecto de la Transformación Educativa, hemos querido focalizar

nuestro análisis precisamente en los mecanismos concretos que ha utilizado, pues entendemos que en ellos hay buena parte de la génesis del conflicto psíquico que afecta a muchos docentes.

En primer lugar, desde el discurso oficial, se ha procurado mantener cuidadosamente separado el modelo económico que se venía aplicando de la Transformación Educativa, tal como ésta fue presentada a la sociedad. Es prácticamente imposible encontrar en los discursos destinados a la circulación masiva que algún funcionario del área educativa relacionara los cambios en la misma con la política económica neoliberal. A pesar de que ésta todavía siguió apareciendo como exitosa (por lo menos ante una porción importante de la sociedad) hasta bastante tiempo después de aprobada la Ley Federal, en abril de 1993.(2)

El lenguaje liberal o mercantilista emana abierta, a veces groseramente, de los documentos donde se dan los fundamentos teóricos dirigidos a los especialistas y que generalmente tienen una circulación muy restringida. Pero dichos argumentos eran trasladados al "gran público" casi exclusivamente por los críticos. Es evidente que desde las esferas oficiales se ha tenido particular atención en no presentar la T. E. -especialmente ante los docentes- como lo que realmente es: la adecuación del sistema educativo a los "cambios estructurales" ejecutados por el gobierno anterior (y que pareciera que el actual está dispuesto a continuar): privatizaciones, libre importación de bienes y capitales, drástico ajuste del presupuesto estatal, congelamiento de salarios y flexibilidad laboral.

¿Por qué esto ha sido así? ¿Por qué no se usaron masivamente como apoyatura los "logros económicos" del neoliberalismo del '91 al '95 para demostrar la necesidad de avanzar en lo educacional? Tal vez por tener en cuenta que la gran masa docente podría no adherir persistentemente al régimen imperante, lo que obligaba a tener una táctica de neutralización. Tal vez por que se evaluó que entre los intelectuales de la educación podría tener más peso el pensamiento crítico o progresista que el que tiene entre los teóricos de la economía. Lo cierto es que el gobierno, aún en sus momentos de mayor exitismo (y con una oposición parlamentaria que no alcanzaba a cuestionar lo esencial de sus medidas) tuvo la precaución de mantener escindidas -en su propaganda masiva- las políticas económicas de las educativas.

Hasta los cuadros del Ministerio de Educación no fueron del estilo de los "Chicago boys" de Economía que inundaron, incluso, hasta el área de Salud Pública. Los funcionarios que concibieron y ejecutaron la T.E. más bien tenían una extracción más afín a la socialdemocracia que al "conservadurismo", para utilizar términos que definen grandes tendencias ideológicas del mundo contemporáneo. Y en los materiales de difusión que llegaba a las escuelas se puede observar el uso frecuente de referencias a conceptos de Freire, Pichon-Rivière, Gadotti, A. Quiroga y otros referentes de teorías progresistas para fundamentar la aplicación de la T.E.

Ahora bien, este ocultamiento que puede llegar al extremo de utilizar teorías antagónicas a la política concreta que se está aplicando, tiene su apoyatura en una noción muy difundida en el ambiente docente: ver la educación como un campo neutral, aislado de la confrontación de intereses de cada clase social. Efectivamente, uno de los mitos más arraigados en el magisterio argentino -incluido el universitario-

es el concebir el "acto educativo" como una esencia abstracta, parte de una esfera autónoma de la economía y la política.(3)

Otras posiciones, aunque acepten formalmente la existencia de "relaciones", en los hechos coinciden con la anterior, e incluso van más allá, porque entienden como prioritaria la educación respecto al régimen económico-político de cada sociedad. Así, en muchos planteos sobre la educación, la ciencia y la tecnología como "palancas del cambio social", subyace la concepción de que es posible un desarrollo o modernización del país, al margen de resolver las trabas que oponen relaciones de producción signadas por la dependencia global del imperialismo y por resabios precapitalistas en algunos sectores del campo. Como señala Amparo Ruiz, al analizar problemas similares de otro país dependiente: "Se trata pues, no de desconocer los beneficios que acarrearía una mayor y mejor educación...sino de no desviar la atención de los problemas estructurales" que impiden tanto el acceso, el aprovechamiento, la calidad, como su utilización plena en un empleo seguro de los que llegan a graduarse.(4)

Pero lo más significativo es que ese concepto de autonomía, lejos de limitarse a ser contenido de determinadas teorías, se convierte en un método de pensamiento que, más allá de la aceptación superficial de relaciones de determinación entre los sistemas productivo y político con el educativo,(5) emerge permanentemente como una modalidad de percepción y de análisis que escinde o fractura una esfera de la otra. Entendemos que los propagandistas de la reforma se han apoyado y al mismo tiempo difundido esta modalidad metafísica o unilateral de acercarse a la realidad y que en ella reside precisamente uno de los flancos débiles por donde han penetrado hasta cierto punto los argumentos del proyecto oficial.

Pero este artificio de apartar entre sí fenómenos entrelazados, aislar apariencias de esencias y separar efectos de causas, tiene otra manifestación típica en el presentar esta T.E. como la única posible. Apoyándose en la demanda casi unánime de innovaciones por parte de los docentes, se la ha sabido presentar como "la" alternativa exclusiva frente a la crisis y, además, excluyente de cualquier otra. Tal vez se deba al tipo de controversia superficial frente a la reforma esgrimida por cierta dirigencia sindical(6) o, tal vez a esa resignación frente a la ola neoliberal expresada en el "no queda otra"; lo cierto es que en amplios sectores se decantó como que ésta es la única renovación factible. De esta forma, ahora es más frecuente recoger quejas sobre sus efectos que críticas sobre las causas que llevaron a ella.

La fragmentación promovida desde el discurso oficial se advierte también en como se ubican los orígenes de la T.E. El inicio de la misma se concentra en la aprobación de la ley Federal en abril de 1993 o, como máximo, se realizan algunas referencias al Congreso Pedagógico de 1994. Pero, en cualquier caso, se pretende vaciar la historia concreta de la educación de los últimos años obviando tanto los debates con el clericalismo en dicho Congreso, como los problemas más agudos del sistema educativo (repetencia, deserción, bajo aprovechamiento de la enseñanza) originados en las precarias condiciones sociales en que viven la mayoría de los alumnos(7), las condiciones de vida y de trabajo de los docentes y la precaria infraestructura del sistema.

Este "corte" hacia atrás, escamoteando por igual los indicadores de los problemas de fondo, los procesos reciente de conflicto que los expresaron (con participación masiva de docentes, alumnos y padres) y las propuestas de transformaciones verdaderamente estructurales, derivó no tanto en una T.E. surgida de la nada, sino en un centramiento exclusivo y unilateral en los problemas y "causas" que eran funcionales al discurso dominante. Así, basándose en algunas elaboraciones de organismos internacionales (Incluir en pie de página lo recurso caro e ineficiente) y en una interpretaciones totalmente sesgadas de los resultados de los operativos nacionales de evaluación, el principal problema pasó a ser la calidad de la enseñanza y la principal causa de sus deficits la "falta de preparación" de los docentes.

Se sancionó entonces una determinada explicación de la crisis y, a partir de ella, una solución que se mostró como la única posible. Nótese el encadenamiento de fragmentaciones: presentando la política educacional aislada del régimen político y económico imperante y remachando esta visión parcializada con un aislamiento del proyecto de cambios del sistema educativo de los antecedentes históricos que pudieran develar sus principales contradicciones, al tiempo que se aislaba el análisis de uno de los problemas (la calidad) del conjunto de deformaciones que dicho sistema adolece, se pudo llegar al eslabón final que es identificar al docente como responsable principal de dicho problema y, por extensión, del conjunto de males que lastran la educación argentina.

Ha surgido entonces una típica situación en donde un conflicto social de intereses genera lo que denominamos **conflicto psíquico**. Los maestros, producto de cierta ambivalencia con la T.E., no llegan a realizar un balance que integre una síntesis de su posición. Pareciera que no alcanzaran a realizar un análisis para discriminar entre lo negativo y lo positivo y realizar una especie de suma algebraica: existe una verdadera **escisión** en el sentido de **no poner en relación** los aspectos contradictorios. Al estar atrapados mayoritariamente en ciertos niveles de enajenación y no percibir los verdaderos orígenes de una situación que los perjudica y/o de los caminos para resolverla, lo que es una antinomia externa se internaliza pero inconscientemente, es decir, sin identificar los términos de esa oposición que es objetiva. Con lo cual el docente termina viviendo esa contradicción como interna, es decir propia, de la cual -encima- se siente responsable.

¿Cuáles son los aspectos de esa contradicción objetiva? En primer lugar los intereses objetivos de los docentes (en tanto trabajadores asalariados, ciudadanos de un país dependiente y, en su inmensa mayoría, partidarios de la educación pública y gratuita) están abiertamente contrapuestos con los intereses de clase que expresa una política educacional cuyo corazón reside en esa T.E. Tal política está dictada desde organismos internacionales (especialmente BM) que -con el objetivo de profundizar esa dependencia- trata de adecuar el sistema educativo a las transformaciones económicas neoliberales que se vienen realizando desde hace diez años. Para ello -vía ahogo presupuestario- apunta a segmentar aún más los circuitos educativos (acentuando las diferencias de enseñanza para pobres y para ricos), a centralizar el control de contenidos y normativa y a conformar ciudadanos disciplinados a las leyes (especialmente del mercado) que puedan ser empleados organizados (disciplinados) y activos (sometidos a las imposiciones empresariales).(8)

En segundo lugar, existe una abierta contradicción entre las **promesas** de un discurso demagógico sobre protagonismo docente, actualización de contenidos, descentralización, capacitación y la **realidad** de una reforma impuesta sin consultar al maestro; con la exclusión del curriculum de temas urticantes al clero (problemática de género, teoría de la evolución); ultracentralización en el nivel nacional y cursos de perfeccionamiento teoricistas y de difícil acceso en las actuales condiciones de trabajo.

El problema es que todavía la mayoría de los docentes, aunque perciben los efectos de esa política aún no terminan de calar su médula(9) modalidades específicas que un sector de la misma ha operado para diluirlos y presentar los suyos como si fueran los del conjunto (tal como clásicamente hacen las clases dominantes) entendemos que se clarifican los caminos a través de los cuales los docentes, en lugar de **conocer** esa contraposición, internalizan **por separado** sus aspectos contradictorios y, al no poder advertir la relación entre ambos, terminan vivenciándola como un **conflicto interno**.

El ejemplo arquetípico sea tal vez el de la Encuesta sobre Calidad de la Educación realizada desde 1994. La mayoría de los docentes **conoce** que la gravísima situación económico-social de un amplio sector de la población genera grandes déficits en el aprovechamiento de las clases por sus alumnos, y no sólo por razones materiales (hambre, falta de material didáctico, de lugares adecuados para el estudio, etc) sino por toda la pobreza cultural y espiritual que rodea a la miseria. Pero, sin embargo, son escasos los maestros que han podido sustraerse al sentimiento de **culpa** por su "responsabilidad frente a la comunidad", luego de que el colosal montaje propagandístico que "interpretó" la encuesta así lo presentara frente a toda la sociedad.

La caracterización de la tarea del maestro como una "profesión" es un tema de antigua data, instrumentado ahora por el discurso oficial de la T.E. que, además de asociarlo unilateralmente con capacitación-calidad de la enseñanza, lo ha convertido en la esencia del modelo identitario que se postula para los docentes primarios. Al delinear los rasgos de esta profesión se acentúa la formación académica de nivel superior, el perfeccionamiento permanente y la autonomía de decisiones. Pero esta caracterización de profesional no sólo estaría (re)definiendo objetivamente una actividad laboral sino estaría (re)construyendo ideológicamente una posición o status que implicaría un especial reconocimiento social. Esto implicaría la recuperación -en un nivel superior- de una condición de prestigio que los docentes añoran como hecho del pasado.

Ahora bien, esta situación que debería ser especialmente reconfortante para el trabajador de la educación se convierte en tributaria de otro conflicto psíquico. Podría pensarse que el mismo se origina en la desmentida que los hechos (sueldos básicos de 193,60\$ -cobrado a veces en Jujuy con hasta dos meses de atraso-, cursos de 30-40 alumnos, largas horas dedicadas a la preparación de clases o corrección de pruebas, edificios deteriorados, etc) dan a ese "halago" de ser ubicado como profesional. Pero la mayoría de los maestros son conscientes de la contradicción entre el discurso demagógico y esos hechos de su vida cotidiana. Esto puede generar sentimientos desagradables, pero al estar perfectamente identificada su fuente externa, no llegan a convertirse en conflicto interno.

Lo que en cambio, por lo general no se percibe como una demanda externa, injusta en las actuales condiciones de trabajo, es la exigencia de "capacitarse para ser profesional". No se percibe como externa e injusta porque, en realidad, es una exigencia que el propio maestro tiene ante si mismo y "ante los chicos" abstrayéndola de sus condiciones concretas de existencia. Es un patrón básico de su identidad como docente. Pero además no se percibe porque, a pesar de ser conciente de tales condiciones de trabajo, sigue llevando el lastre enajenante de "la segunda mamá" y/o "el magisterio como apostolado". Este velo ideológico es el que determina que la oposición objetiva entre las exigencias de capacitación y las posibilidades reales de su ritmo laboral se transforme en un conflicto subjetivo entre un modelo identitario en el que se referencia y el no poder cumplir con las exigencias propias del mismo.

CONCLUSIÓN

Hemos intentado explorar las articulaciones entre los aspectos fragmentarios de la realidad en el discurso de la T.E. y ciertas escisiones en la subjetividad de los docentes, porque entendemos que en esa secuencia de las mismas reside buena parte de las raíces del sentimiento de malestar o sufrimiento psíquico que se encuentra en muchos trabajadores de la educación, frente a una T.E. a la que -por otra parte- no se logra someter a una crítica radical.

Entendemos que ciertos conceptos sobre la autonomía de diversos ámbitos de la realidad no se limitan a ser contenido de determinadas teorías, sino que devienen en un método de pensamiento que -más allá de la aceptación formal ante algunas relaciones que se imponen como incuestionables- emerge permanentemente como una modalidad estable de percepción y análisis que fractura una esfera de otra.(10) Entendemos que los propagandistas de la reforma educacional se han apoyado y al mismo tiempo difundido esta modalidad unilateral o metafísica de acercarse a la realidad y que precisamente en ella reside uno de los flancos débiles por donde han penetrado hasta cierto punto los argumentos del proyecto oficial.

Pero dicha fragmentación en la modalidad de pensamiento no se limita a la adopción de una postura política ambigua frente a la T.E., sino que deriva en un conflicto que cursa en el mundo interno de los maestros. La no percepción de las determinaciones entre las políticas educativas y los intereses de sectores sociales enfrentados según su distinta posición en el sistema productivo, que se continúa en la separación de sus reales necesidades como trabajador y modelos de rol que en realidad son antagónicos con dichas necesidades, generan la contradicción que está en la base del sufrimiento psíquico.

NOTAS

1) La situación frente a la T.E. se ha asemejado a lo que sucedió frente a la privatización de los servicios ferroviarios o telefónicos. La mayoría de la gente, harta de sufrir las consecuencias de un funcionamiento desastroso de los mismos y bajo una masiva andanada publicitaria, terminó apoyando dichas privatizaciones.

- 2) Cfr. BRUCE, Beatriz: **La Transformación Educativa: más allá de las palabras**. Tesis de Licenciatura 1999. Inédita.
- 3) Los ejemplos son innumerables. Aunque, si nos referimos a alguien que considera explícitamente el “contexto” social como uno de los factores de lo que denomina “malestar docente”, podemos advertir que en dicho contexto incluye desde los cambios en el rol del enseñante hasta las modificaciones del consenso de la comunidad sobre los objetivos de la enseñanza, pasando por la incidencia en la escuela del rápido avance de los conocimientos científicos. Pero en ningún momento intenta siquiera articular ese malestar docente y sus determinaciones más o menos inmediatas (a las que -dicho sea de paso- describe con bastante agudeza) con la base productiva y con los diversos intereses de clase que se derivan de las diferentes posiciones en la misma. Cfr. Esteve José M., **El malestar docente**, Paidós, Barcelona, 1994.
- 4) RUIZ, Amparo: **Crisis, Educación y Poder en Mexico**, Plaza y Valdez, Mexico D.F., 1998.
- 5) Aunque no alcance para cambiar una concepción general, puede ser útil seguir a P. Freire y referirnos a lo educativo no como un sistema sino como un **sub-sistema**, describiendo más acertadamente la verdadera relación con la estructura económico-social.
- 6) La dirigencia de CTERA se concentró en una demanda económica desde la Carpa Blanca y hasta tejió acuerdos con la ministra Decibe (Impuesto para el incentivo), pero en ningún momento fue a fondo con la consigna de derogación de la ley Federal -aprobada en uno de sus Congresos- limitándose al reclamo de “suspensión” de su aplicación. Respecto a este punto, se advierten posiciones similares en la dirigencia de las organizaciones sindicales docentes de la provincia de Jujuy.
- 7) Un informe de la Dirección General de Cultura de la Pcia. de Bs. As. (la más desarrollada del país) revela que del 1,72 millones de alumnos de la EGB, el 57% se encuentra en situación de riesgo, porque viven en viviendas precarias, sus padres están desocupados o sus necesidades alimentarias no son cubiertas de manera satisfactoria en el hogar (La Nación 11/10/00).
- 8) Cfr DRUCKER, Peter: **La Sociedad Poscapitalista**, Sudamericana, Barcelona 1992.
- 9) Cfr BRUCE, Beatriz: LA TRANSFORMACION EDUCATIVA: MAS ALLA DE LAS PALABRAS. Tesis de Licenciatura, Facultad de Humanidades, UNJu, 1999, inédita.
- 10) Cfr QUIROGA, Ana: **Matrices de Aprendizaje**, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1992.