

X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005.

Investigación desde el aula: Metarelatos que operan en la historia enseñada, en la clase dictada y en la identidad docente.

Carola Patricia Godoy Iribarne.

Cita:

Carola Patricia Godoy Iribarne (2005). *Investigación desde el aula: Metarelatos que operan en la historia enseñada, en la clase dictada y en la identidad docente. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-006/240>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Xº JORNADAS INTERESCUELAS /

DEPARTAMENTO DE HISTORIA

Rosario, 20, 21, 22 y 23 de setiembre de 2005

Título : INVESTIGACIÓN DESDE EL AULA: METARELATOS QUE OPERAN EN LA HISTORIA ENSEÑADA, EN LA CLASE DICTADA Y EN LA IDENTIDAD DOCENTE

Mesa Temática: LA HISTORIA ENSEÑADA: finalidades, perspectivas, enfoques, problemas

Coordinadores: Liliana Aguiar (zapiolal@ciudad.com.ar)
Graciela Funes (agfunes@neunet.com.ar)

Investigador

Autor: Carola Patricia Godoy Iribarne
Profesora de Historia, egresada del Instituto de Profesores Artigas ;
Licenciada en Psicología egresada de la Universidad de la República.
Docente de enseñanza Secundaria
Agraciada 4262 / 204, telef. 3060508,
Montevideo, Uruguay
carogodoy@adinet.com.uy

La continuidad de la formación implica el desafío de la continua reflexión y análisis constante de los caminos y orientaciones que a través del tiempo va tomando la acción. Esta tarea forma parte de la responsabilidad ética de quien se entiende comprometido en su hacer.

Este trabajo se inscribe dentro de la línea de pensamiento e investigación crítica sobre las prácticas. Siguiendo esta línea, e intentando sostenerla, esta producción es resultado de una reflexión metaempírica, compartida, que vengo realizando dentro del Instituto de Formación de Profesores acerca del rol docente y la enseñanza de la Historia y conjuntamente, con un grupo de estudio post egreso donde intentamos, con otros colegas, mejorar nuestra enseñanza y la de nuestra disciplina.

MI PRÁCTICA EN EL BANQUILLO DE LOS ACUSADOS FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN

¿Qué hace más profesional mi práctica?

Nadie discutiría la afirmación de que la especialización y formación en su disciplina, en este caso en Historia, es lo que profesionaliza una práctica. Pero la tarea docente debe ser pensada desde una doble o quizás múltiple epistemología. Por lo menos una que ahonde y se comprometa con los contenidos históricos e historiográficos y otra en relación a la praxis del enseñar.

¿Cómo nos convertimos y sostenemos nuestro lugar, rol, de intelectuales y profesionales críticos reflexivos? ¿Somos capaces de deconstruir esquematismos internalizados?

Esta reflexión se inscribe dentro de nuevas corrientes que conciben cada acción como una configuración, constelación singular, evolutiva, histórica y cargada de significados. Pero además, esta acción no es autónoma de quien la ejerce. Nuestra práctica siempre tiene una dimensión ética, ideológica y epistemológica, no es aséptica. Y sobre todo es única y personal.

Entender lo que se enseña es meternos con el psiquismo y la biografía de quien enseña. No con un fin semiológico, pues esto sería tarea de otras profesiones, sino buscando semantizar la acción que como docente construyo en el aula. He aquí un primer momento reflexivo: dar sentido, entender mi hacer. Solemos naturalizar actividades, ideas, formas de plantear una clase, evaluaciones. Todas nuestras opciones son significantes

construidos en y por nosotros a lo largo de nuestra historia y cada actividad esta teñida de dicha construcción. Hemos oído, visto, narrado, vivido y sentido durante un mínimo de 14 años de escolarización que no sólo pautan una concepción acerca del hecho educativo sino que además, nos han generado y condicionado la elección profesional-ocupacional.

Aquí estaría uno de los planteos de los cuales parto: tomar conciencia que estamos formados previamente al ingreso en el Instituto de Formación Docente y que nuestra idea acerca de cómo funciona un aula, qué debemos enseñar, qué Historia queremos enseñar, es hegemoníamente construida previamente al ingreso a la carrera docente, es más, funcionó como motor de elección. Esta configuración pretérita posee más peso en la acción que cualquier otra modificación posterior. Es quizás lo que explica por qué el aula aún hoy tiene similares características al aula de hace 150 años y podríamos empezar ejemplificando con la disposición física y edilicia, cómo nos ubicamos espacialmente en el salón y cómo lo hacen nuestros alumnos.

Esto nos conduciría a un segundo momento reflexivo de este trabajo: pensar los metarelatos que nos constituyen e instituyen. No es tarea fácil ni para cualquiera, pues implica para todo docente una herida narcisista pues compromete el autocuestionamiento, así como el enjuiciamiento de nuestro hacer y de nuestros referentes.

Cuando éstos son primeramente detectados y luego puestos en el banquillo de los acusados es esperable no solo la resistencia a realizarlo, sino también la vivencia de caos, crisis y fin de las certezas. No resulta muy fácil modificar prácticas pues muchas de ellas, por su arraigo conforman parte de nuestra identidad y es ahí donde afectarlas es animarse a meterse con uno mismo. Tarea sólo para algunos valientes. La continuidad genera certezas y tranquilidades, el cambio incertidumbre.

Ahora, el cuestionamiento de nuestros predecesores y relatos ya construidos es la única vía para la generación de nuevas, agiornadas y propias opciones. La búsqueda del “hacia atrás” y cuestionamiento del hoy, tiene como fin desnaturalizar. Todos somos producto y poseemos una historia de formación, una “historia oficial” acerca de la enseñanza, acerca de la relación pedagógica y acerca de la Historia que enseñamos. ¿Podremos con una historia revisionista? ¿Cómo lo hacemos?

Volvamos al planteo inicial y punto de partida. Discutimos aquí una preocupación por la formación; Filloux (1995) plantea la importancia de lo que él ha denominado “el retorno sobre si mismo” como método formativo. Quizás esta tarea busca atacar una cierta deformación profesional, con la tarea de revisión y reconocimiento de si mismo, la que se llevaría a cabo no solos sino con otros (colegas, formadores).

La formación es posible no sólo con el avance del contenido disciplinar, no pasa por cuántos libros de Historia o de Didáctica hayan pasado por mi mente únicamente si no hay tarea de reacomodación. El retorno sobre si mismo implicaría necesariamente un diálogo con “otros”: reales, teóricos y fantasmáticos. Con mis alumnos, colegas, historiadores y mis antiguos profesores y formadores. La respuesta al cómo, Filloux la plantea en términos de poder detenernos en nuestras motivaciones, deseos, angustias, miedos, y pensar quiénes representan para mí modelos de poder y qué acredito o desacredito. Trabajo que lo constituye al sujeto real como persona y no como máquina. Los docentes no estamos acostumbrados a esta tarea de exposición. Sí exponemos contenidos, pero nuestras inseguridades, miedos, errores, posturas ideológicas, dudas, corresponden al terreno que más nos cuesta abordar y más aún explicitar. Pero nadie podría negar su existencia. En nuestra historia profesional es como la mercadería que pasa de contrabando, no aparece en ningún acta de aduana pero nadie osaría negar su existencia. Ahora, continuar un rol docente que se pretenda profesional sin analizar esta dimensión, es continuar con una formación coja. Como si el si mismo no pesara en la clase que dictamos y la Historia que enseñamos.

Algo que hoy se volvería necesario en la carrera docente, es tener formadores que ayuden en esta tarea de reconocimiento. Aquí desembocamos en un punto importante. Esta tarea nunca es autodidacta, jamás, sino que debe realizarse por definición en relación a otros y con otros.

ARQUEOLOGÍA DEL YO: LO INTRA, INTER Y TRANSUBJETIVO

Abordar el mosaico de elementos que transversalizan ¹el aula, la enseñanza y a nosotros mismos resulta una tarea titánica. La categoría de intra, inter y transubjetiva, tan usada actualmente por la psicología vincular puede resultar operativa para acceder a la complejidad de procesos involucrados en esta Babel.

Lo Intrasubjetivo estaría constituido por las vivencias internas de cada docente, su historia, trayectoria. Cómo se fue configurando su psiquismo, aparato anímico a lo largo de su existencia. En este terreno cabalgaríamos entre las identificaciones más primarias, modelos incorporados en nuestra constitución y construcción como sujetos. Ello implica el

¹ Concepto manejado por Felix Guattari en “Psicoanálisis y Transversalidad”, 1964

pasaje por toda nuestra escolarización, en la cual internalizamos modelos acerca del funcionamiento del aula, el rol docente, la tarea educativa, el valor de la educación.

Todos estos planos van formando un basamento inconsciente de mucha significación en nuestra futura acción. Funcionarán como garantes simbólicos y como determinantes de nuestra elección profesional.² Como lo establecí anteriormente, ya sabemos qué docente queremos ser el día que elegimos comenzar nuestra carrera docente o desde el momento que entramos en un aula.

Nuestra vinculación con el aprendizaje y fundamentación sobre el mismo es producto de una construcción ontológica que pauta nuestra concepción sobre el saber, el conocimiento académico, la relación docente-alumno y el valor del aprendizaje y de la enseñanza.

Lo intersubjetivo referiría a los vínculos con otras subjetividades. Aquí sí, la dimensión de trabajo interdisciplinario, intercambio con otros colegas, estudios y especializaciones en la disciplina, como los aportes de la práctica, abonarían este terreno de nuestra personalidad. Es la dimensión del enriquecimiento con otros y a lo que su presencia me enfrenta constantemente.

Cada modificación que hacemos en una clase acorde a los interlocutores presentes, nos ubica en la necesidad de interacción y ahí, en muchas ocasiones, si se es receptivo, se opera un cambio constante. Es lo que tiñe, por ejemplo, nuestra selección temática a dictar en un curso anual, qué dejo fuera, en qué hago hincapié en mis clases, qué sentido le doy al conocimiento y al contenido histórico, qué evalúo.

Lo transubjetivo refiere a lo transgeneracional, aquello que heredamos y nos excede como sujetos finitos. Herencias pedagógicas, institucionales, sociales, culturales. René Kaës, en su análisis de las instituciones y sus integrantes, describe un sin fin de lugares internos, activos y pasivos, que mediatizarán nuestra acción.

Más allá de esta separación operativa, resultaríamos un sincretismo de metarelatos actuando, conformado por nuestro saber disciplinar, formación, modelos anteriores y genealógicos internalizados, modelos identificatorios y referenciales. Además de seres pertenecientes a uno y varios discursos pedagógicos, historiográficos, institucionales, sociales y coyunturales.

² “Sobre la cuestión de la elección de la materia a enseñar que se plantea para profesores de escuela secundaria, (...) estoy convencida de que un trabajo personal de docentes sobre los cimientos de su elección permite al profesor encontrar una distancia razonable con el saber (...) se trata de comprender cuáles son las funciones que cumplió el saber

HISTORICIDAD DEL DOCENTE... EL PROCESO DE FORMACIÓN

Tendemos a establecer falazmente que la formación profesional se realiza, construye, desde el momento que ingresamos en un centro de formación docente y comenzamos a incorporar la bibliografía trabajada, pero poco indagamos, reparamos, acerca de nuestras concepciones acerca de los elementos identitarios que poseemos desde antes. La propuesta es una tarea de resemiotización de nuestra trayectoria. Esta historización de nuestra formación es una tarea arqueológica, partiendo de pequeños y parciales “haceres” y “decires” actuales, para ir rearmando los reales fundamentos que sostienen nuestro enseñar. ¿Qué Historia realmente enseñó? ¿Qué planteos historiográficos sostienen mi discurso histórico? ¿Cuál es mi concepción acerca del rol docente y el del alumno? No olvidemos que lo que distingue a un profesional de un lego es su capacidad para fundamentar su hacer, explicar los porqué y para qué de su acción y selección, ya sea de contenido como de actividad. Ahora, con un dejo conductista y su herencia antimentalista poco suele interesar la dimensión afectiva y psicológica que se juega en nuestra tarea profesional. Pero cada vez existen más planteos contrarios a esta visión que aún es muy común en las prácticas donde otras variables son tomadas en cuenta. Barbier plantea que la configuración emocional se prolonga en la configuración actitudinal que inviste la acción. (Barbier, 2000, pág. 8)

El docente en el aula ejecuta una acción en la cual combina rutinas que le son propias y por lo tanto únicas, pero que tiene conexión con experiencias anteriores, que va construyendo en su devenir histórico, que se anclan en la conformación de su estructura de personalidad y no dependen solamente de su formación profesional. Estas experiencias, como huellas mnémicas³, se inscriben en el psiquismo del docente y lo condicionan. Estas huellas, vivencias, inscripciones se actualizan, reactivan y traducen en hábitos, actos.

¿Cuál sería el sentido de esta engorrosa y autocrítica tarea? Historizar nuestra acción y formación, reflexionar sobre la misma puede ser un acto develador que nos permitiría anular la repetición en términos más psicológicos o la reproducción en términos más sociológicos.

en cuestión en su trayectoria personal (...) trabajar su relación con el saber para entender un poco mejor de qué manera lo presentifica en el espacio de clase”. Blanchard

³ Huella mnémica es un término utilizado por Freud para designar la forma en que se inscriben los acontecimientos en la memoria. Son permanentes y de carácter inconsciente.

Parto de una acción plagada de representaciones, cargada de significaciones, de componentes afectivos, lo cual remite a la implicancia docente. Como se verá, el trabajo no pretende abordar sólo los contenidos, prácticamente no lo realiza, sino el hacer docente.

Gimeno Sacristán, Bromme, Perrenoud, entre otros, plantean la existencia de esquemas prácticos subyacentes, “suposiciones, tacitus, habitus profesionales”, adquiridos durante la escolarización, formación inicial, incorporados, reforzados, introyectados en la socialización profesional y conformados a lo largo de toda la “biografía escolar” del docente. (Gatti, 1998) Todo esto tendría más peso instituido que la transposición de conocimiento teórico formalizado. Esto explica más aulas bancarias que transformadoras. Es imposible distinguir la acción de quien la ejecuta. Tendemos a creer que es la práctica la que modela y construye al sujeto, por ello nuestras prácticas docentes nos formarían como tales, pero el proceso es inverso. Sin negar que la práctica es realmente un campo de enseñanzas, somos creadores de la actividad y de la acción partiendo de nuestra identidad. La noción deleuziana de pliegue puede resultar operativa, en tanto un pliegue es aquel punto en el que convergen un sin fin de construcciones previas y se despliegan en cada una de las conductas de un sujeto. En cada acto, el sujeto es hablado por un momento socio-histórico-cultural, una ideología, una profesión, institución, y en este caso, una disciplina.

LA INFRAESTRUCTURA Y BASAMENTO PSÍQUICO... *mi pasado me condena y me produce.*

El pensamiento humano es algo complejo, por constituir una producción sociohistórica socialmente producida e históricamente construida.

El Psicoanálisis nos aporta la importancia de los deseos, representaciones y lugares subjetivos que preceden nuestra práctica educativa pues son constitutivos de nuestro psiquismo.

Nuestro pensamiento está compuesto, entre otras cosas, por lo que sabemos, lo que explicitamos y nuestras representaciones, que nunca son del orden de lo consciente.

Los procesos identificatorios vividos, ya sea con personajes, ideales, y/o valores morales, ejercen su incidencia en el proceso de orientación hacia la elección profesional-ocupacional.

¿Qué han dejado nuestros formadores en nosotros? ¿Cuáles han sido nuestras experiencias en relación al aprendizaje y a la enseñanza? ¿Qué escuela y discurso pedagógico incorporamos? ¿Cómo está conformado nuestro sincretismo identitario? El docente al realizar su opción profesional así como al planificar y ejercer su trabajo, lo realiza en relación a un modelo ya incorporado. El modelo que actuamos es repetitivo. El paso a que sea formativo no radica solamente en nuestra formación disciplinar, sino en la reflexión y reconstrucción de nuestro hacer. Tomar conciencia permitiría la desidentificación y reconstrucción de un modelo no reproducido sino más adaptado a nuestro deseo, intención, y acorde a un proyecto. Existe en la memoria un registro mnémico de modelos primitivos anteriores, de nuestra vida como educandos, que ha quedado impreso en nosotros. Esto pauta, configura una identidad y la fundamentación de nuestra acción pedagógica; corresponde a uno de los metarelatos existentes que radica en lo que denominamos la dimensión intrasubjetiva, que no corresponde ni a los alumnos, ni a la institución, ni al discurso historiográfico (dimensiones inter y transubjetivas) sino a nuestro universo interno, a nuestro psiquismo.

Blanchard toma de Donald Winnicott sus elaboraciones acerca de la relación madre-bebé y la compara con la relación docente–alumno. Referirme a dicha relación me parece significativo para mostrar uno de los posibles abordajes intrapsíquicos a modo de ejemplo, que no es más que una pequeña muestra. El docente está imbuido del deseo de dar. Dar saber, afecto, herramientas, pero no sólo con un fin altruista, noble, sino también como una búsqueda de satisfacción narcisista. Así como Winnicott habla de una madre “suficientemente buena” y no “totalmente buena”, como aquella que puede manejar sus frustraciones, Blanchard propone la idea del “docente suficientemente bueno”. No tenemos una enseñanza para todos ni nuestro saber interesa a todos. Pero cómo distinguir o lograr que el espacio no se convierta solamente en un espacio para uno mismo, como correrse del lago -espejo de Narciso- y no convertir la situación pedagógica en un espacio de gratificaciones personales sino en un espacio donde circule el saber, en este caso la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Creo que cuando leemos lo que escriben nuestros alumnos en Historia podemos, si hacemos el esfuerzo, decodificar en qué textos está su reproducción de nuestro discurso, en cuáles está el manual consultado, y cuáles son producciones alejadas del contenido histórico. La tarea sería

evitar quedar atrapados en la fascinación narcisista de leer y esperar nuestro eco, por más frustrante que pueda resultarnos.

ARQUEOLOGÍA DEL SABER: INTERSUBJETIVIDAD

“...lo importante en la situación pedagógica no es lo que el profesor sabe sino lo que puede hacer con lo que sabe...” Claudine Blanchard

Pensémonos ahora como parte de una compleja síntesis de intersubjetividades. Como una polifonía de relatos internalizados actuando.

Desde una perspectiva foucaultiana el saber es un discurso producido y es producción de subjetividad además de una forma de ejercicio del poder. Es también, si sumamos a Deleuze, “la disposición de lo que una época puede decir y ver, sus evidencias y sus enunciados”.

Para Beillerot los saberes son “dominios inventariados, catalogados y el conocimiento representa una cierta organización de los saberes” (pág. 23)

El saber desde este planteo se organiza como un sistema simbólico, cargado de reglas de uso y que se emplea en relación a las prácticas en un contexto y un momento dado. Pero más allá de esta dimensión coyuntural del mismo, en la dimensión aquí analizada el saber siempre es saber-hacer en un determinado contexto histórico-social. Terminaría dominando modos de acción. Muchos son los autores que defienden y argumentan la idea del saber no como entidad o esencia abstracta sino en función del sujeto poseedor del mismo y de sus actos (Shalanger, Charlot, Lacan, Beillerot). Los actos humanos, su selección, organización, modos de uso, jerarquías, así como nuestra visión del mundo tienen origen en un campo de saber determinado. Nosotros cual aprendices actuamos. La propuesta de reflexión apunta a conocer los saberes que transversalizan nuestras prácticas. Éstos se instalan en nuestro psiquismo a partir de complejos procesos que comienzan tempranamente en nuestra historia y terminan siendo parte de nuestra intimidad e identidad.

Claudine Blanchard Laville se ha ocupado de realizar un análisis psicoanalítico de la relación pedagógica circulante en el aula. Una de sus conceptualizaciones es la de

transferencia didáctica, que se establece a partir del vínculo con el alumno y la relación del docente con el saber que queda manifiesto en el aula, “son dos cosas ligadas y configuran la organización que se proyecta en el espacio clase”. (Blanchard, pág.81). Aquí nuevamente el concepto de sincretismo me parece significativo. No es lo que creo saber, lo que estudié ni lo que mi currículum dice de mí, tampoco el estado actual de la disciplina a la que pertenezco, ni el curso, plan de estudio o proyecto. Es la síntesis. Blanchard plantea que lo importante en la situación pedagógica no es lo que el profesor sabe sino lo que puede hacer con lo que sabe en la atmósfera transferencial que se ha instaurado. Ella trabaja con lo que se conoce como grupos Balint donde el análisis de la práctica profesional surge a partir de formularse hipótesis donde analizar la implicancia como “ser”. Nuestra práctica se establece como impregnada de lo que se sabe, se cree saber, se reproduce y se espera de nosotros. Metodológicamente nos obliga a hurgar en la conformación de nuestra identidad profesional no sólo como algo construible sino ya construido. ¿Cuáles son las motivaciones profundas en el enseñar? ¿Qué Historia enseño? ¿Por qué Historia? ¿Por qué adolescentes? Es animarse a navegar en el interjuego personal-profesional.

Un docente no se debe sólo a su disciplina, por sobre todas las cosas se debe a sus alumnos. Para los autores que trabajan con prácticas revisadas la “responsabilidad ética” es más trascendente que el resultado, que la eficacia. “El sostener el respeto de los otros como sujetos es ... más importante que el refinamiento didáctico para transmitir mejor el saber. Y a ese nivel no conozco otra vía que el trabajo sobre sí mismo”. (Blanchard, pág. 90)

DIMENSIÓN TRANSUBJETIVA

“Como el inconsciente, la institución es
inmortal en el fantasma de sus sujetos”
René Kaës

Llegó la hora de aceptar el peso de lo instituido en nosotros. La Escuela que habla, piensa y hace a través de nosotros. A modo de dispositivo “nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y discursos (...) nos estructura y trabajamos con ella relaciones que

sostienen nuestra identidad". (Kaës, pág. 16) Atacarla y cuestionarla muchas veces es internamente vivido como un ataque contra nosotros mismos.

Nuestra vida psíquica se organiza a partir de las relaciones que mantenemos con las instituciones referentes que se van germinando en nosotros. Ellas nos constituyen intrapsíquicamente pautando nuestra psiquis y nuestra subjetividad. Desarticularla para Kaës implica un acto de abandono de la ilusión monocentrista de creer tener dominio sobre nosotros. Sería como reconocer que una parte de nuestro ser y hacer no pertenece a nuestro gobierno consciente. He aquí otro de los metarelatos que nos condiciona: el hacer y reproducir instituciones (institución Familia, Escuela...)

Las instituciones educativas regulan nuestras relaciones y vinculaciones porque nos preexisten y se nos imponen. Lo instituido realiza múltiples funciones psíquicas, constituye en nosotros imágenes, identificaciones, nos hace asumir actos, jerarquías, modos de hacer y de decir. Todos participamos en el mantenimiento y reproducción del funcionamiento institucional, y nuestros intentos de cambio terminan siendo casi fenomenológicos. Esto se da porque los parámetros institucionales nos forman, estructuran, constituyen y dan identidad. Nos protegen, y salvaguardar la institución, inconscientemente, es preservar nuestra identidad. Seguimos preservando y reproduciendo la jerarquía de antaño. ¿Cuántas de nuestras prácticas son realmente transformadoras? ¿Cuánto nos salimos de la agenda clásica? ¿Cuántos esquemas eurocentristas seguimos reproduciendo en nuestras clases?

El atravesamiento institucional se visualiza también en la internalización de las jerarquías y subordinaciones, manejo de poderes asumidos y diferenciación de roles. En un estudio presentado el año pasado en el 1er Congreso Uruguayo de Educación, sobre los estudiantes formándose para maestros, se plantea la constante reproducción por parte de éstos de vacíos de contenido, de falta de creatividad, ritualizaciones burocráticas y falta de problematización de los sentidos de la práctica, "...los docentes son capturados por estructuras rígidas y compartimentadas que dificultan la conexión de flujos creativos posibilitadores de agenciamientos deseantes". (Domínguez, Gerez, Martinelli, 2004)

Pero la genealogía transubjetiva no se reduce a las herencias institucionales sino también a las psicológicas y pedagógicas. Como plantea Pozo cuando analiza las teorías cognitivas sobre el aprendizaje, existen algunos relatos muertos, como el Conductismo, el Cognitivismo y otros que gozan de muy buena salud para estar muertos. (Pozo, 1994). Para las Ciencias Humanas, Sociales o como se las desee llamar el término sincretismo me parece más adecuado para representar la confluencia en nosotros de una polifonía de metarelatos que transversalizan nuestra aula. Nos mentimos si creemos que nuestra

enseñanza no condensa parte de cómo aprendimos con pedagogías poco transformadoras.

Analizándolo a nivel micro, estos metarelatos operan como los paradigmas para las comunidades científicas. En términos kuhnianos, ellos conviven temporalmente y trascienden las variables históricas de tiempo y espacio.

Las teorías cognitivas no hacen más que resumir formas de cómo aprender y de cómo enseñar, por esto de que los saberes son prácticas. Por lo tanto, los “manifiestos teóricos” a modo de fantasmas, recorren nuestras aulas pues conforman nuestra mente y por ende nuestra práctica, nuestra enseñanza y nuestro saber histórico. ¿Cuánta fidelidad le debemos? ¿Seremos con ellos, devotos, ortodoxos, conciliadores o cuestionadores?

Del Positivismo y del Conductismo, amigos cercanos, hemos heredado la antisubjetividad que muchas veces resulta más visible en los métodos de evaluación y por suerte más lejos de las Ciencias Humanas y cerca de las llamadas Ciencias Duras. Para estas teorías los hechos hablan por si mismos independientemente de las teorías que los sostienen. La empiria y la metodología son los sostenes fundamentalistas de estos dogmas.

Por suerte la sustancia de la explicación histórica se ha ido liberando, Annales mediante, de la causalidad y factualidad histórica como preferida línea de análisis y explicación. Ya no usamos más los términos causas y consecuencias pero seguimos fundando el conocimiento en principios de semejanza y contigüidad espacial y temporal.

De la psicología cognitiva aún efectuamos su práctica también antisubjetiva. ¿Cuántos valoramos lo coyuntural, afectivo, cultural o contextual cuando pensamos el aprendizaje o inclusive nuestra enseñanza? Esta psicología explica toda conducta a través de entidades, estados y procesos puramente mentales. La simbolización queda por fuera, reduciéndose a lo sintáctico. Manipulamos información, datos, no significados, pues los mismos requieren de capacidad de interpretación y no estamos preparados para ello.

MUCHO RUIDO Y POCAS NUECES

Otra variable, totalmente posmoderna que oficia de metarelato en este mosaico ideológico radica en la multiplicidad de la oferta educativa actual, el vasto recetario de opciones teórico-prácticas sobre cómo y qué hacer en el aula. Siguiendo con la metáfora culinaria, la pedagogía crítica plantea las actuales “pedagogías fast food” y la “macdonalización” de la Escuela. “Esta bulimia pedagógica es una enfermedad inducida, culturalmente

configurada que responde a patrones impuestos desde un modelo de sociedad que al convertirse en hegemónico, impregna toda manifestación de la vida". (Gentili, 1997) Es la oferta del shopping de la capacitación compulsiva, múltiples cursos, textos, propuestas, hasta oportunidades como el uno de cada diez no paga; tergiversándose el sentido de la profesionalización, pues el exceso no garantiza ni la reflexión ni la calidad. "Se corre el riesgo de confundir importancia con urgencia, sustancia con formalidades, saberes con acreditaciones, consistencia con hojarasca". (Boitier) Este activismo formal, aumentado por la recarga horaria, el excedido número de alumnos principalmente en las aulas públicas y las actuales y recientes reformas y propuestas educativas, han contribuido al desmejoramiento de la profesionalización. Obviamente, si nos basamos en un análisis de resultados. Creo que existe un amplio consenso, en la cocina educativa (que por ahí implica trascender la oficialidad) de la creciente pauperización y mediocrización de las prácticas educativas. Pero la labor ética de todo docente sigue siendo y debe ser en relación a valores y no a planes, coyunturas o modas educativas. Éstas operan como un dispositivo, son modismos en boga que exhortan a la capacitación, sensibilización, cursos breves, efecto "Lain": así como se puede adelgazar 7 kilos en 7 días, se nos ofrece capacitarnos en un mes. De esta forma, para las generaciones recientes se van naturalizando haceres poco serios, así como nos acostumbramos a la improvisación. Se daría una especie de fetichización de los conceptos existiendo un repertorio de palabras mágicas que usada en el contexto educativo parecerían ser garantías de actualización y perfeccionamiento, "son el pasaporte discursivo al supuesto aggiornamento". (Domínguez, Martinelli, Gérez, 2005) Esta importación masiva, fundamentalmente europea de conceptualizaciones sobre educación son inapropiadas para fundamentar nuestras prácticas, aunque puedan significar interesantes aportes. Pero no olvidemos que lo que hace esencialmente a una práctica profesional es la capacidad para fundamentar su acción, es la diferencia entre un acto azaroso, y un acto responsable. Lo que está en cuestión en este trabajo y aquí comienza la última vuelta de tuerca es si el acto responsable es creativo o repetitivo.

DOCENCIA Y CREATIVIDAD

¿Cómo no reproducir y producir lo nuevo? ¿Cómo incorporamos en nuestra formación libertad suficiente como para crear?

La actividad docente se realiza con un fin, el de enseñar, transmitir. Para educar en libertad, es necesario cierta creatividad entendida como nueva producción, lo que sólo se obtiene cuando cada docente logra establecer que es lo propio y lo genuino dentro de su marco referencial disciplinar. Para esto hay que poder conectarse con la dimensión intrasubjetiva.

La creatividad es siempre fortalecedora y compromete un aporte. Pero solo podemos pensar en lo nuevo luego de elaborar y procesar qué es lo que heredamos. Poder optar, elegir, crear a partir de elaboraciones personales partiendo de resignificaciones individuales. Problematizar decisiones y recorridos tomados. ¿Por qué esta selección temática? ¿Por qué este recorte cronológico? ¿Cuáles son los mecanismos repetitivos y reproductivos que operan en nosotros?

El trabajo analítico busca liberarnos de los mecanismos repetitivos y reproductivos.

BIBLIOGRAFÍA

- BOITIER M. , “Universidad, práctica y formación de posgrado” Ponencia en Congreso Internacional de Educación, Argentina, 1997.
- BARBIER JEAN MARIE, “Relación establecida, sentido construido, significación dada”, en BARBIER, GALATANU, “Signification, sens, formation”, Conservatoire National D’Arts et Métiers, Paris, 2000. P.U.F.
- BEILLEROT J., BLANCHARD- LAVILLE C., MOSCONI N. , “Saber y relación con el saber”, Paidós, material fotocopiado s/f.
- BUSCH G., KOCIAK F. , “Psicoanálisis y Educación”, Editorial Roca Viva, II edición, Montevideo,1997.
- BLANCHARD CLAUDINE, “Saber y relación pedagógica”, Formación de Formadores, Serie los Documentos, Nº 5, UBA. Bs. As. material fotocopiado s/f.
- DELEUZE GILLES, entrevista en Le Monde, 5 de junio 1986, pág. 13, citado por Beillerot
- DOMÍNGUEZ L. , GÉREZ R. , MARTINELLI L., - “Escolarización e infantilización en la Formación Docente: cuando las diferencias se anulan”. I Congreso Uruguayo de Educación, set. 2004. - Peregrinos y autonautas con tambores de hojalata”, en Revista Voces Nº 18, Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe, Marzo 2005.
- LAPLANCHE J. , PONTALIS J. B., “Diccionario de Psicoanálisis”, Depto Publicaciones CEUP, Montevideo, Uruguay, II reimpresión, 1979
- FILLOUX JEAN CLAUDE, “Intersubjetividad y Formación. El retorno sobre si mismo”, Serie Formación de Formadores, Los Documentos 3, UBA, Argentina, 1995.
- GATTI ELSA, “¿Cómo se aprende a ser docente?, Encuentro Internacional de Formación Docente, Caracas 1998.
- GENTILI, APPLE, TADEUZ, “Cultura, Política y currículo”, Losada, Argentina, 1987.
- ROMANO ANA MARÍA, “Psicoanálisis aplicado a la Educación”, Ed. Psicolibros, Montevideo, 1997
- KAËS RENÉ y otros, “La institución y las instituciones”, Paidós, Argentina, 1996.
- VV.AA. “Psicología en la Educación : un campo epistémico en construcción” en Jornadas Universitarias de intercambio, Universidad de la República, Facultad de Psicología. Ediciones Trapiche. Montevideo, 2003.