

EL EDUCADOR DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES EN LA REGIÓN DEL VALLE DEL RÍO VERDE: PARTICIPACIÓN E IDENTIDAD

Carla Maria Nogueira de Carvalho *

Margarita Victória Gomez **

* Profesora de la Universidad Valle del Río Verde. Maestría en Educación. Estudiante de Doctorado en Educación. (Universidad Nacional de Rosario). E-mail: profcarlamaria@oi.com.br

** Profesora de la Universidad de São Paulo (USP). Maestría en Educación y en Ciencia de la Comunicación. Doctora en Educación.

RESUMEN: El presente trabajo analiza la construcción de la identidad del educador dentro de una concepción dialéctica, sujeto y profesional, como resultado de un proceso de participación localizado en el cernido de la cultura escolar, en cuanto elementos que inciden en el proceso democrático de la escuela pública y viceversa. Para esta investigación cualitativa se realizó pesquisa bibliográfica y entrevista con doce educadores de la Red Municipal de la Región del Valle del Río Verde. Los datos ofrecen elementos para sostener que hay un desencuentro entre lo que los educadores realmente son y la imagen que hacen de sí mismos y de su situación social.

Palabras clave: Identidad cultural del educador, participación y democracia.

RESUMO: O presente trabalho analisa a construção da identidade do educador dentro de uma concepção dialéctica, sujeito e profissional, como resultado de um processo de participação localizado no cerne da cultura escolar, enquanto elementos que incidem no processo democrático da escola pública e vice-versa. Para esta investigação qualitativa se realizou pesquisa bibliográfica e entrevista com doze educadores da Rede Municipal da Região do Vale do Rio Verde. Os dados oferecem elementos para afirmar que há um desencanto entre o que os educadores realmente são e a imagem que fazem de si mesmos e de sua situação social.

Palavras chave: Identidade cultural do educador, participação e democracia.

Introducción

Hace algunos años, cuando, en una escuela pública municipal de enseñanza fundamental, en las afueras de la ciudad de Três Corações, busqué, colectivamente, transformar la institución que tenía en la que quería, desperté para la relevancia de analizar la identidad del educador en un proceso

democrático de enseñanza y de escuela. Eso porque a medida que la realidad era reflejada semanalmente, comportamientos significativos emergían en las reuniones y en el cotidiano de la escuela: inseguridad, impotencia, apatía, resistencia, incoherencia.

Aunque, aparentemente, se vislumbrara una práctica político-

pedagógica-democrática como acción humanizadora, en favor del desarrollo de la autonomía de educadores y educandos, mientras hombres y mujeres enteros-intelecto-afecto; discerniera el adiestramiento de la educación, la acción positivista de la dialéctica y, aún, comprendiera que valores son informal y cotidianamente pasados a través del ritual burocrático escolar, sea en los patios de los recreos, en las salas de clase, en los gestos, en la mirada, en el tono de voz de alumnos, del personal administrativo, del personal docente que se cruzan llenos de significado – formando o deformando; las acciones se mostraban incompatibles con tales propósitos. Incompatibilidad que extrapolaban la natural dificultad en acortar la distancia entre discurso y acción, entre teoría y práctica, donde el miedo de asumirse, en cuanto sujeto de su tiempo y espacio, sufocaba su propio sueño.

Según Freire (2001:46):

“Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones en que los educandos en sus relaciones unos con los otros y todos con el educador o la educadora ensayan la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e

histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de tener rabia porque capaz de amar.”

Y aunque “[...] la cuestión de la identidad cultural, de que hacen parte la dimensión individual y la de la clase... es problema que no puede ser despreciado. Tiene que ver directamente con la ‘asunción’ de nosotros por nosotros mismo.” (FREIRE, 2001:46-47)

Identidad esa construida en el proceso histórico social, y, por eso, cultural, donde la imagen positiva del sujeto y del profesional es “estratégicamente” debilitada, castrando la libertad, la participación, la “asunción” de nosotros mismos por parte de la escuela y de la propia sociedad.

Ese no asumir nos depara con la no realización de la democratización de la enseñanza y de la escuela, de forma plena, en favor de las clases populares, y apunta a la identidad del educador como instrumento de análisis en un ámbito mayor, pues se constata que el problema pasa, pero trasciende las dimensiones legales, estructurales y/o pedagógicas, una vez que políticas de innovación educacional, reformas curriculares, congresos educacionales,

entre otros, fomentan su concretización. Y, aún, porque lo difícil está siempre relacionado a la capacidad de respuesta del sujeto frente a la evaluación de sí mismo.

Se trata de enfocar la mirada sobre la identidad del educador en una concepción dialéctica, individual y de clase, como “un proceso localizado en el cimiento del individuo y, sin embargo, también en el cimiento de su cultura” (ERIKSON,1968:22). A ese respecto, Jacques(1998:24) añade:

“[...] la identidad es un complejo funcional, ya que se trata de un agrupamiento de contenidos psíquicos cargados de afectividad, que se configuran y se modifican a través del ejercicio de la propia función. Esa función se define por una constante experimentación y transformación del mundo y de las propias necesidades, en la promoción de la integración y discriminación del propio complejo. Del punto de vista del individuo, ese complejo funcional es vivido como una experiencia emocional que permite a cada uno percibirse como una entidad única y separada del otro, que es al mismo tiempo igual a sí mismo”.

El concepto de identidad como un complejo funcional indica que, a través del propio ejercicio de ser, se puede delinear y caracterizar el significado de una existencia: ser como el sentido de la busca de la síntesis, de la integración y de la discriminación de sí mismo. Esa es una tarea a ser realizada por todo sujeto, durante su vida. Es condición de cada uno confrontarse con la perspectiva de encontrar sus significados, de realizar sus potenciales. Los sujetos construyen sus identidades personales a partir de la cultura en que viven.

En ese sentido, el primer capítulo del presente trabajo hace un abordaje sobre la identidad del sujeto. El segundo capítulo explicita la metodología utilizada en la pesquisa. El tercero se refiere a la descripción de los datos recolectados, construidos/ sistematizados, a través de gráficos. La búsqueda de lo oculto en lo aparente, o sea, la interpretación, discusión y análisis de los datos son presentadas en el cuarto capítulo. Para finalizar, son colocados reflexiones y diálogos de los capítulos anteriores debido a la imposibilidad de concluir, una vez que la referencia es el hombre, ser inconcluso, en potencia, en permanente transformación.

Es relevante resaltar que se discute la construcción de la identidad del educador a partir del atributo histórico cultural, sin ninguna intención de agotar la pesquisa sobre el tema, pues envuelve factores endógenos y exógenos, por lo tanto bastante complejo.

Identidad

Derivada de la raíz latina ídem, que implica igualdad continuidad, esa palabra tiene una historia filosófica que examina la permanencia en medio al cambio y la unidad en medio a la diversidad, pero en el período moderno está estrechamente ligada a la ascensión del individualismo. Sin embargo, es sólo en el siglo XX que ella entra en uso popular, reforzado especialmente, desde los años 50, en América del Norte, con la publicación de muchas obras de literatura y teatro, que documentaban la creciente pérdida de significado en la SOCIEDAD DE MASA y la posterior búsqueda de identidad; y, durante ese período la palabra se tornó ampliamente utilizada en descripciones de esa búsqueda de determinar “quién la persona realmente es”. Tratando inicialmente de las crisis enfrentadas por negros, judíos y minorías religiosas,

ella fue, en último análisis, generalizada para el todo de la sociedad moderna.

En las ciencias sociales, las discusiones sobre identidad asumen dos formas más importantes, la psicodinámica y la sociológica. La tradición psicodinámica surge con la teoría de Sigmund Freud sobre la identificación, a través de la cual el niño viene a asimilar (o introyectar) personas u objetos externos (generalmente el súper ego de uno de los genitores). También Freire infiere sobre introyectar el opresor a seguir sus pautas. La teoría psicodinámica enfatiza el cerner de una estructura psíquica como teniendo una identidad continua (aunque, en general, en conflicto). Para Lichtenstein esa continuidad es “la capacidad de permanecer la misma en medio a un cambio constante”. Fue, sin embargo, el psico-historiador Erik Erikson¹ quien más desarrolló la idea. Él vio la identidad como: “[...] un proceso ‘ubicado’ en el cerner del individuo y, sin embargo, también en el cerner de su cultura comunal, un proceso que establece, en verdad, la identidad de

¹Analista y profesor nacido en Alemania, fue creador de los vocablos “identidad” y “crisis de identidad”. El nazismo lo forzó a abandonar su país natal teniendo emigrado para los Estados Unidos. En 1927 se juntó al grupo de Freud y se tornó un psicoanalista de niños.

esas dos identidades.” (ERIKSON, 1968:22).

Al discutir identidad, no se puede separar el desarrollo personal y la transformación comunitaria, así como no se puede separar la crisis de identidad en la vida individual de la crisis contemporánea en el desarrollo histórico, porque ambas ayudan a definir una a la otra y están verdaderamente relacionadas entre sí. De hecho, toda la interacción entre lo psicológico y lo social, entre el desarrollo y la historia, para la cual la formación de la identidad es de un significado prototípico, sólo puede ser concebida como una especie de relatividad psicosocial. Los meros papeles desempeñados intermutablemente, las meras apariencias tímidas o las meras posturas enérgicas no tienen posibilidad alguna de ser la cosa auténtica, aunque puedan ser aspectos dominantes de aquello a que hoy se da el nombre de “búsqueda de identidad”. Él desarrolló la expresión “crisis de identidad” durante la Segunda Guerra Mundial con pacientes que habían “perdido el censo de igualdad personal y de continuidad histórica” (ibid, p.17), y, posteriormente, la generalizó para abarcar todo un aprendizaje de vida.

Aquí, la juventud es identificada como un período universal de crisis, de potencial confusión de identidad, que puede, en último análisis, ser resuelto a través del compromiso a una ideología social más amplia: existe “una necesidad psicológica universal de un sistema de ideas que proporcione una imagen del mundo convincente” (ibid, p.31). Crisis personal y momento histórico están aquí fuertemente ligados. Posteriormente, la expresión “crisis de identidad” entró para el lenguaje común.

La tradición sociológica de la teoría de la identidad está ligada al INTERACCIONISMO SIMBÓLICO y surge a partir de la teoría pragmática del yo discutida por William James² y George Herbert Mead³. Para James, la identidad se revela cuando podemos decir: “Éste es el verdadero yo!” (ERIKSON,1968:19). El yo es una capacidad característicamente humana

²Médico y filósofo, nacido en Nova York en 1842. Es el pensador más representativo del pragmatismo. Para él, el hombre no puede tener acceso a la verdad absoluta. La idea y la representación que tenemos de una cosa no son la suma de los efectos prácticos que le atribuimos.

³ Fue uno de los representantes más relevantes del pragmatismo de los Estados Unidos. Su teoría, a la que llamó behaviorismo social, desarrolló una doctrina de la estructura social y lingüística del yo individual, de la cual emerge un yo social, producto de la relación de aquel con su ambiente, estableciendo así las bases de una teoría antropológica de la cultura.

que permite a las personas ponderar de forma reflexiva sobre su naturaleza y sobre el mundo social a través de la comunicación y del lenguaje. Tanto James como Mead encaran el yo como un proceso con dos fases – el “Yo”, que es sabedor, interior, subjetivo, creativo, determinante e inescrutable; y el “Yo Mismo”, que es la fase más conocida, exterior, determinada y social. Como dice Mead: “El ‘Yo’ es la reacción del organismo a la actitud de otros; el ‘Yo Mismo’ es el conjunto de actitudes organizadas de los otros que la persona asume ella misma” (MEAD,1934:175). Es el “Yo Mismo” que está más ligado a la identidad -al modo por el cual llegamos a tornarnos nosotros mismos como objeto a través del acto de vernos a nosotros mismos y a los otros. Identificación aquí es un proceso de otorgación de nombre, de colocarnos, nosotros mismos, en categorías socialmente construidas, y lenguaje, en ese proceso, se torna crucial. En las obras de Goffmann y Berger, la identidad es evidentemente encarada como “socialmente otorgada, socialmente sostenida y socialmente transformada”. Las personas construyen sus identidades personales a partir de la cultura en que viven. En su clásico “La representación del yo en la vida cotidiana” Goffmann parte del principio

de que “la vida es un escenario”, analizando detenidamente los mecanismos de los cuales lanzamos mano cotidianamente, pero representando papeles que propiamente vivimos según nuestros principios. Apunta la relevancia de considerarse el papel del grupo y de las organizaciones en la constitución de la identidad. Muestra que, a menudo, instituciones totales, incluyendo la escuela, pasan por encima de las individualidades para preservar ciertos patrones de respuesta que les convienen. La práctica pedagógica cotidiana de muchas escuelas aún reproduce la ideología dominante, uniformiza la concepción de mundo, convierte la voluntad en indiferencia con relación a la vida política nacional y a la propia participación del sujeto y del profesional en las decisiones.

Tanto el abordaje sociológico como el abordaje psicodinámico visan ligar el mundo interior con el exterior, pero sus énfasis difieren. Para ambas, sin embargo, el esfuerzo para definir el ego está ligado al modo como una comunidad construye concepciones de las personas y de la vida. En el mundo moderno, ambas las perspectivas indican que la comunidad bien dividida, compartida, en gran parte se disolvió-

dejando las personas modernas sin un claro censo de identidad.

Identidad Cultural Del (De La) Educador(a)

Fuimos aculturados por el modelo capitalista neoliberal, como sujetos. La ideología del poder, además de camuflar la realidad, nos domesticó tornándonos miopes, indecisos, ambiguos y, en cuanto profesionales, nos forjó la dignidad y la importancia de nuestra tarea profesional. En esa relación dialéctica, sujeto profesional, la identidad del educador viene construyéndose en un proceso cultural confrontante que envuelve la relación género-trabajo, formación deficiente, profesional desvalorizado, administración autoritaria.

En la primera, el proceso de des-feminización (ingreso de hombres) en la educación, así como la materialización de muchas mujeres educadoras como jefes de familia, apuntan para un otro modo de ser. El hombre educador pasa a vivir dramas que pertenecían tradicionalmente a la mujer: dedicarse al cuidado de los educandos, desarrollar la sensibilidad, aflorar la afectividad. La mujer educadora pasa a vivir ramas que pertenecían a los hombres: se exige liderazgo, agresividad, competición,

imposición de opiniones, racionalidad. Modo este que fragiliza y angustia el (la) educador(a) mientras no se configura con una identidad profesional independiente de género y trabajo.

La expansión de la escolarización, donde la clase popular pasa a tener acceso, pero no buena cualidad de enseñanza y de escuela hace que los educadores, fruto de una formación deficiente, pierdan la referencia precisa de su oficio, de su saber y de su saber-hacer frente a un mito de la inferioridad cultural e intelectual de sus educandos, acarreando crisis en aspectos esenciales de su identidad profesional.

La desvalorización profesional se retrata en el descaso del poder público, expresados en los bajos sueldos y en las malas condiciones de trabajo, en el apodo “tía” que vacía nuestra capacidad y nuestro profesionalismo, en la mirada de la sociedad, juzgándonos menos aptos, menos inteligentes y, por eso, educadores, en los programas y guías didácticos listos señalando nuestra incapacidad de pensar y decidir, deforma nuestra autoimagen, nuestra identidad individual y profesional. En ese sentido, Gusdorf (1995:100) infiere: “La aprobación de otros nos atañe porque juzgamos encontrar en ella un

criterio de validez, como si los otros tuvieran más autoridad que nosotros para reconocer lo que es verdadero, bueno y bello. Sería, sin embargo, extraño que otra persona pudiera decidir mejor que yo si verdaderamente responde a la cuestión que es mía.”

Bajo régimen autoritario el ejercicio del respeto, de la pluralidad, de la diferencia, de la tolerancia y de la duda es inexistente. La tensión, el miedo y la sumisión se instalan, obstaculizando la capacidad de decisión y de opción, destituyendo del educador la propia capacidad de ser.

Somos la imagen que hace de nuestra actuación social, construida en un proceso cultural capitalista excluyente, homogeneizador, deshumano, de desencuentros entre lo que somos para nosotros, lo que somos realmente y lo que somos para la sociedad. Introyectamos la ideología de lo desechable, de los resultados inmediatos, generando inseguridad y malestar. Es un momento impar en la historia, donde nos tornamos sujetos fragmentados, donde dicotomizamos acción y consciencia, donde no nos reconocemos, no nos identificamos en cuanto persona y con las personas. Vivimos una cultura impuesta, alienante, opresora y la concebimos

como siendo natural. Esa constatación implica en la pérdida de la identidad del sujeto como realidad histórica y desafía hasta mismo la tradición psicodinámica de Freud, una vez que no se trata de la estructura de la personalidad, pero sí, de la estructura y organización social. Estamos en una crisis de identidad porque vivimos en un mundo en crisis. E implica aún el reconocimiento de opresores y oprimidos. Estamos, según Freire (2001):

“(…) frente al problema de la consciencia oprimida y de la consciencia opresora; de los hombres opresores y de los hombres oprimidos, en una situación concreta de opresión. Frente al problema de su comportamiento, de su visión del mundo, de su ética. De la dualidad de los oprimidos. Y es como seres duales, contradictorios, divididos, que tenemos de encararlos. La situación de opresión en que se forman, en que realizan su existencia, los constituye en esta dualidad, en la cual se encuentran prohibidos de ser más para que la situación objetiva en que tal prohibición se verifica sea, en sí misma, una violencia.”

En este sentido, superar esta contradicción, esta realidad

homogeneizadora y domesticadora, pasa necesariamente por la consciencia del ser que se es, oprimido u opresor. Consciencia conquistada a partir de la “praxis”, acción-reflexión-acción, donde el hombre inconcluso, u oprimido, el de la praxis “en potencia”, “tira ser” el verdadero, libertándose, mientras sujeto procesal, para su “vocación del ser más”.

Vale acordar que la cultura, mientras creación humana, puede ser alterada por quien la desarrolló y, aún, que la educación es instrumento privilegiado en ese sentido.

Metodología

La metodología buscó desarrollar dispositivos de pesquisa que permitieran entender y analizar el proceso histórico cultural vivido individualmente por el educador entrevistado, en las dimensiones subjetiva y profesional, objetivando identificar como las prácticas de participación democrática en las escuelas inciden en la construcción de su identidad y vice-versa.

La pesquisa realizada con enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, buscó, en su primera etapa bibliográfica, de lectura de mundo, de una situación problemática a aclararse,

subsídios para un mejor entendimiento y un análisis más consistente del tema en cuestión. A través de una consulta en la base de datos, Biblionet (Sistema para Integración de Bibliotecas de la UNINCOR-Universidad Vale do Rio Verde), sobre conceptos de “participación” e “identidad”, en las dimensiones y contribuciones de la Filosofía, Sociología, Historia, Psicología y Educación, realizada en la Biblioteca “Consejera Dra. Nair Fortes Abumerhy” de la misma universidad, siendo utilizadas como referencial básico las obras del grande educador brasileiro Paulo Freire, tales como: “Pedagogía del Oprimido”, “Pedagogía de la Autonomía”, “Profesora sí, tía no”, “A la sombra de este mango”.

En la segunda etapa fueron desarrolladas entrevistas estructuradas realizadas en la Región del Vale del Río Verde-Minas Gerais, desde Passa Quatro, pasando por los municipios de Itanhandu, Itamonte, Pouso Alto, São Sebastião do Rio Verde, São Lourenço, Caxambu, Conceição do Rio Verde, Lambari, Cambuquira, Três Corações y Varginha. Fueron entrevistados doce educadores de escuelas públicas municipales, con actuación en la enseñanza fundamental, siendo uno de cada ciudad. Las entrevistas sucedieron

en salas de clases, secretarías de educación, bibliotecas, sala de educadores, patio de escuela y mismo en la acera del jardín. En todos los municipios fue entrevistado el educador que se dispuso a colaborar, habiendo sido asegurado el sigilo de su nombre.

A lo largo de las entrevistas, o entrelazamiento de emociones y sentimientos del educador, natural en todas las actividades humanas, demostrados en el tono de voz, miradas, sonrisas, gestos jamás podrán ser registrados a través de la escrita con toda su entereza, belleza y complejidad, lo que, sin embargo, no reduce su validez. Se percibe que la entrevista se transformó en una oportunidad para hablar y ser oído, una vez que traía a tona su cultura, hechos específicos de su historia de vida mientras sujeto y profesional.

Democracia, participación e identidad fueron los ejes básicos de la entrevista, sistematizados y analizados a partir de cuatro momentos principales: historia de vida; ambiente sociocultural/escolar; conflictos y posibilidades.

Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los entrevistados, transcritas y

categorizadas. Después, fue realizado el análisis de los datos, atento al habla y al medio escolar donde el educador desarrolla su trabajo o su participación.

Datos Recolectados de los (las) Educadores(as)

La estructura organizacional de once escuelas de la red pública municipal de las doce ciudades pesquisadas en la Región del Vale del Rio Verde no presenta dispositivos de acción democrática como colegiados, asambleas y gremios. Hay, en algunas, el espacio de la reunión pedagógica y/o administrativa que se traduce en el espacio del especialista o de la transmisión de informaciones; del proyecto político pedagógico con metas establecidas sin la participación de toda la comunidad escolar (con excepción de una ciudad), así como sin desnudar el currículo vivido; del consejo de clase con la participación de educadores, educandos y especialistas o solamente de educadores y especialistas.

Algunos profesionales inseridos en este contexto escolar revelan aspectos que marcan su identidad, a partir de la superación de conflictos vividos a lo largo de la historia de sus vidas:

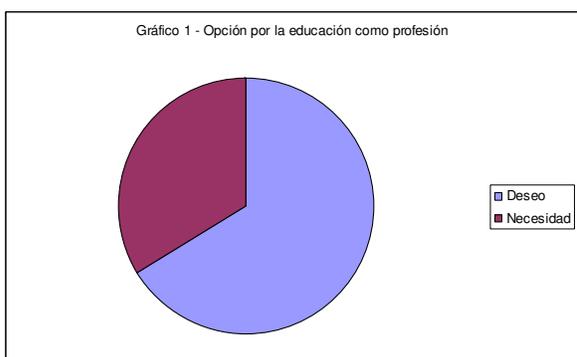
-Sofia, habiendo nacido sin el antebrazo y en la zona rural, logró su espacio como educadora;

-Carmem, durante dos años luchó contra la ceguera, retorna tras un trasplante de córnea;

-Fátima, criada por la abuela, tras el desaparecimiento de la madre, hace de la profesión un acto de agradecimiento;

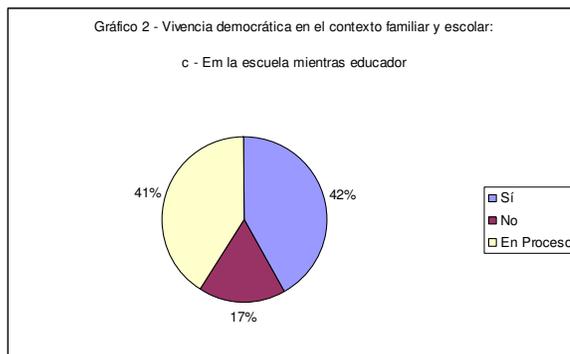
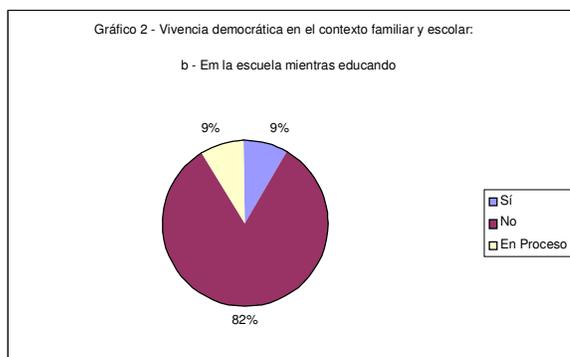
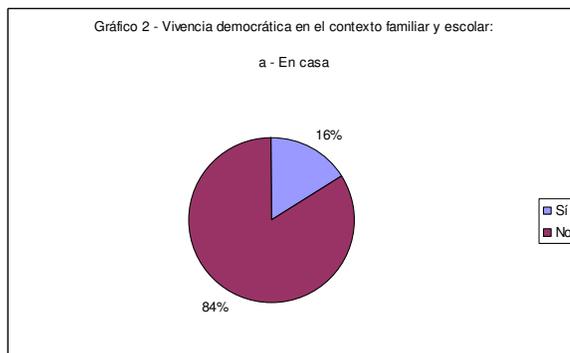
-Sebastião venció el alcoholismo y logró la identidad de educador.

La opción por la educación aparece en el habla de la mayoría de los educadores entrevistados como un deseo real y no una necesidad o falta de opción, vea gráfico 1.



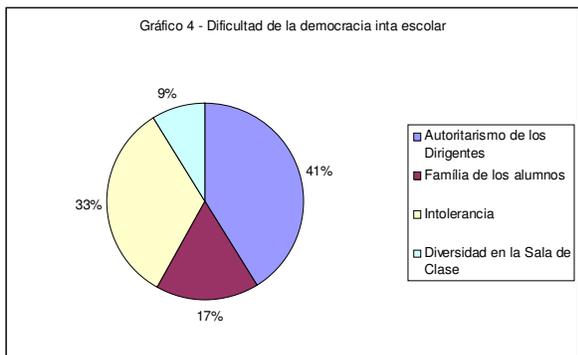
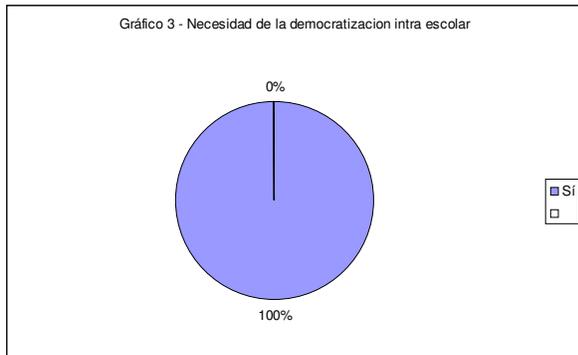
El proceso histórico-cultural vivido por los educadores revela acciones y relaciones familiares y escolares autoritarias y antidemocráticas, además de un

entendimiento equivocado de democracia, vea gráficos a seguir:

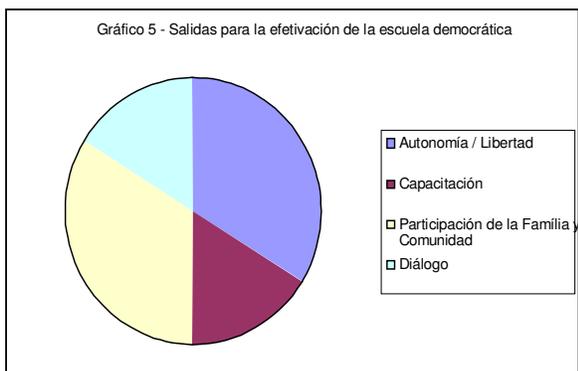


El 100% de los educadores afirman ser necesaria la democratización intraescolar, pero sólo un 42% cree en su concretización y levantan como dificultades: el autoritarismo de los dirigentes, la

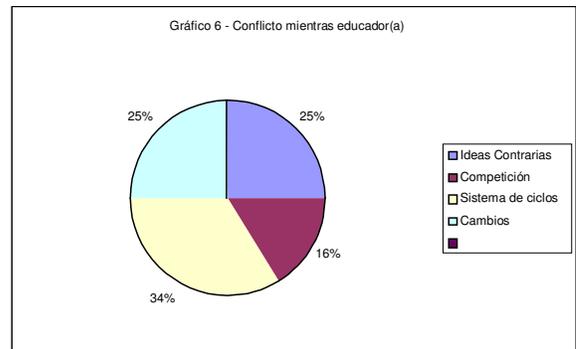
intolerancia, la familia de los alumnos y la diversidad en el aula, vea gráficos abajo:



Salidas para la realización de la escuela democrática también fueron relatadas por los educadores, vea gráfico 5.



Los educadores apuntaron las ideas contrarias, la competición, el sistema de ciclos y los cambios constantes como los mayores conflictos por ellos afrontados dentro de las escuelas, vea gráfico 6.



Todos los educadores entrevistados parecen tener construido una identidad profesional positiva, una vez que se consideran realizados en su oficio, vea gráfico 7.



Discusión: Participación e Identidad

Una de las características fundamentales de la sociedad capitalista neoliberal es ocultar las relaciones

socio-afectivas entre los hombres, dándoles el aspecto de un atributo natural de las cosas: el precio (la mercancía que se cambia por dinero). Este valor inserido, o mejor, inculcado en la vida cotidiana inmediata de cada individuo, va construyendo mecanismos de personalidad y un cierto modo de categorizar y percibir el mundo. Los sujetos se relacionan de manera deshumanizada y substantivada (forma más aguda de alienación filosófica) con sus semejantes y se portan de manera impotente, estática, homogénea dentro de la estructura social que lo envuelve. Sus acciones son condicionadas, en un desencuentro entre lo que son realmente y lo que la ideología del poder quiere que ellos sean, construyendo, así, una imagen inadecuada de sí mismo y del mundo, y, consecuentemente, una identidad irreal.

La escuela, institución social inserida en este engranaje, produce esta cultura alienante que “disciplina”, homogeniza y oprime a medida que prohíbe lo diferente, la diversidad, la pluralidad, la libertad.

La no constitución de instrumentos democráticos como colegiadas, asambleas y gremios en 11 municipios pesquisados, y aún el espacio de reunión “vaciado de

diálogo”, de reflexión, de política revelan el miedo o el peligro de la osadía, del diferente, al mismo tiempo que aseguran una falta de libertad confortable dentro de la escuela.

Según Paulo Freire: “Es en la práctica de experimentar las diferencias que nosotros descubrimos como yos y tú”. (FREIRE 1998:96)

Ahí radica el peligro de la democracia, pues el ejercicio del diálogo es la condición de restituir el hombre a sí mismo, su identidad como ser, con relación al otro y con el mundo, a medida en que a través de la tesis, antítesis, síntesis ejercita la reflexión, que, por su vez, remite necesariamente a la posibilidad del diferente, de la transformación, de la lectura de la escuela y de la historia, en cuanto construcción humana a favor del colectivo.

“Reaprender a conjugar la primera persona del singular a cada día. Conociendo y respetando el “Yo” que existe en mí, me torno apta para conocer y respetar el “Yo” que existe en ti – mi “otro”, que aprendo y re aprendo, viviendo lo cotidiano sometida a la reflexión, a percibir “como legitimidad, como diferencia necesaria”. Ahora, sí, podemos

conjugar el ‘nosotros’, como construcción de un movimiento colectivo.” (Fischmann 1994:94)

En ese diálogo de construcción y resignificación de nuestra síntesis dialéctica interna y externa, o sea, de nuestra identidad mientras sujeto y profesional, personal y colectiva, la internacionalidad es factor central, porque atada a la conciencia de la realidad y a la opción o no por la libertad. Libertad que, según Freire 25 (1987:34), es un parto dolorido, pues” [...] los oprimidos, que introyectan la ‘sombra’ de los opresores y siguen sus pautas, temen la libertad, a medida en que está, implicando la expulsión de esta sombra, exigiría de ellos que ‘rellenaran’ el ‘vacío’ dejado por la expulsión con otro ‘contenido’- o de su autonomía. Lo de su responsabilidad, sin lo que no serán libres.”

Se percibe, en esta encuesta, que adherir a la construcción de la democracia intra escolar implica en el ascenso de nuestra autonomía, en tocar en la ‘disciplina’ jerarquizada y autoritaria de la escuela y consecuentemente, en las creencias y en los dioses que aseguran nuestra paz, nuestro ‘respeto’, nuestras ‘seguridades’ y ‘certidumbres’. Es tocar en estructuras y lógicas escolares y humanas hasta

entonces intocadas, sacramentadas. Es la mirada para nosotros mismos y reconocernos en lo que somos y hacemos. Es osar participar y transgredir.

Sin tocar en los valores neoliberales en nosotros inculcados, en las relaciones socio afectivas, en la autoimagen, en la cultura profesional, los instrumentos democráticos asegurados por ley, difícilmente tendrán significado. Eso requiere un trabajo de formación docente que extrapola la cuestión del contenido y del método, pero que pasa también y necesariamente por la afectividad y por la historia política, Y, aún, trabajo éste de formación realizado en la praxis auténtica, vía diálogo, para la busca de la ‘liberación’ de la escuela y de los educadores en colaboración con ellos.

Es relevante indagar, ¿dónde estamos hoy? ¿En qué punto de nuestra historia nos fue dado el derecho de elegir? ¿Estamos siendo aquéllos que a nosotros nos fue posible ser? Un mundo complejo se presenta a cada uno de nosotros, mientras identidad de sujetos, de manera intensa. ¿Sería posible simplificar?

Mirar para dentro de nosotros mismos, retomar las imágenes y

autoimágenes que dinamiza nuestro ser, reconstruir nuestras síntesis dialécticas íntimas, nuestra identidad, recomenzar respetando el “Yo”, rescatando la libertad y el derecho de soñar, todo eso requiere coraje y sensibilidad. Cualidades conquistadas por los educadores Sofía (nació sin el antebrazo), Carmen (estuvo ciega durante dos años), Fátima (madre desapareció en su niñez), y Sebastián (venció el alcoholismo), que ponderando sobre el yo y sobre el mundo social, se reencuentran como sujeto y, concomitantemente, con el proceso histórico, mientras posibilidad y no determinismo. Vale complementar aquí con palabras del profesor Ernani Maria Fiori: “La conciencia del mundo y la conciencia de sí crecen juntas y en razón directa; una es la luz interior de otra, una comprometida con otra. Se evidencia la intrínseca correlación entre conquistarse, hacerse más sí mismo, y conquistar el mundo, hacerlo más humano.” (In: FREIRE 1987:15)

El ser educador aparece, en cuanto deseo, voluntad real y no falta de opción para la mayoría de los educadores entrevistados (66% -vea gráfico 1). Sin embargo, el deseo, la voluntad, la amorosidad tan necesaria a la profesión, sin la cual el trabajo pierde

el significado, son confundidos con sacerdocio y/o misión. Se trata, en verdad, de una opción por la opresión.

Es necesario, sin embargo, según Freire (1998:57), que “[...] ese amor sea, en verdad, un ‘amor armado’, un amor pendenciero de quien se afirma en el derecho o no de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar. Es esa la manera de amar indispensable al educador progresista y que necesita ser aprendida y vivida por nosotros.”

La ideología del poder nos pone miopes, apolíticos, tíos y tías, sacerdotes y misionarios, según las palabras de los docentes entrevistados, ‘bien comportados’, vaciados de profesionalismo y de identidad profesional. Crea en nosotros propios la dignidad y la importancia de nuestra tarea. En ese sentido, quedan aseguradas las injusticias, los bajos sueldos, las malas condiciones de trabajo, o sea, la opresión.

Es, seguramente, radical, conforme Freire, articular el coraje de amar al coraje de luchar, de hacer política, de transformar.

Los hilos de la identidad de los educadores oídos fueron tejidos bajo poderes del engranaje capitalista neoliberal que domestica y deforma,

dejándonos ambiguos, individualistas e indecisos. Y, aún, en relaciones familiares y escolares autoritarias y antidemocráticas que reforzaron la lógica de la cultura capitalista, pues, como instituciones sociales, familia y escuela actúan reproduciendo y/o transformando la cultura dominante.

Freire (1987:178) así infiere: “Toda acción cultural es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social, ora en el sentido de mantenerla como está o más o menos como está, ora en el de transformarla. “

En este contexto, los educadores oídos, en su mayoría (más de 80%, vea gráfico II a-b), vivieron, también en casa y en la escuela, una acción cultural “antidialógica” que implica, según Freire, división, manipulación e invasión cultural. Y construyeron una “[...] visión falsa de sí y del mundo... ser ni siquiera es aún parecerse al opresor, sino estar bajo él. Es depender. De ahí que los oprimidos sean dependientes emocionales.” (ibid, p.52)

Cuando cuestionados sobre la violencia democrática en la escuela en la que actúan como educadores, el resultado cuantitativo es diferente: 42% aseguran no experimentar, 17% aseguran

experimentar y 41% aseguran estar en proceso. Tendríamos, así, 58% de los educadores viviendo algún tipo de acción democrática (vea gráfico II c). Sin embargo, cuando solicitados a explicitar las experiencias, percibimos que se trata, en su mayoría, de acciones festivas que, aunque la comunidad escolar esté presente en su totalidad, no implican en participación y diálogo. Son padres, educandos, educadores, expertos, componentes pasivos, o mejor, meros espectadores y/o ejecutores de instrucciones. Vale colocar todavía que la tensión socio económico contemporáneo, retratada en el aula, desde la incertidumbre del empleo hasta la exclusión de la infancia y de la juventud a la vida, confunde las certidumbres que tenían sobre su “papel profesional” y aún afloran, en algunos, la sensibilidad humana y la ética educativa y profesional, viabilizando algunos choques con los valores neoliberales. Así, tienden a oír a sus alumnos y a buscar una práctica pedagógica más crítica e interactiva. Sin embargo, tal dinámica convive con la vieja estructura escolar, asegurando el “democratismo conservador”. Los educadores ahíncan así sus propias esperanzas en la construcción de un proceso más democrático en aula, sin embargo desarticulado del colectivo de

la escuela, acabando por legitimar tal estructura y consagrarla como normal y/o suficiente. Ahí radica la necesidad de leer y ocupar los espacios de reuniones colectivas intraescolares, en cualquier de sus modalidades, mientras espacio político democrático y de cualificación profesional, a medida en que viabiliza la reflexión sobre la cultura escolar y profesional y amplía los focos de debates y cambio de experiencia, esparce dudas e incertidumbres, alienta prácticas innovadoras y trasgresoras.

Es significativo relatar que ninguno de los educadores entrevistados mencionó el proyecto político pedagógico, los consejos, el colegiado, las asambleas y/o las reuniones como espacios de participación democrática por ellos vividos.

¿Cómo desvelar el mundo, la escuela, a nosotros mismos educadores sin la vivencia de la praxis auténtica? ¿Cómo liberarnos y construir la democracia intraescolar sin la práctica del diálogo?

Una vez más me exhorto en Freire: “Nuestra convicción es la de que cuanto más pronto empiece el diálogo, más revolución será”. (FREIRE 1987:125)

Las lógicas, los valores en nosotros impregnados, a lo largo de nuestra historia, condicionan nuestra identidad mientras sujeto y profesional, o sea, nuestra autoimagen social, así como nuestras seguridades, inseguridades y resistencias.

Así, la democracia, discursada hace mucho en nuestras escuelas como un valor, aparece en el habla de todos los educadores oídos como una necesidad (vea gráfico III). Sin embargo, cuando se indaga sobre la posibilidad de su concreción (más de la mitad) 58% de los educadores ponen como difícil, complicado y mismo imposible (vea gráfico V). Y, aún, levantan como dificultad de concreción de la democracia intraescolar el autoritarismo de los dirigentes, la intolerancia, la familia de los alumnos y la diversidad en el aula (vea gráfico IV), sin que se incluyan, en ningún momento, en este contexto.

Aquí la palabra se reduce al verbalismo y pierde su entereza. Según Ernani María Fiori: “Palabra entendida... como palabra y acción (...) Es significación producida por la praxis, palabra cuya discursividad fluye de la historicidad. (...) Palabra que dice y transforma el mundo.” (In: FREIRE 1987:20)

Rescatar la palabra como palabra y acción implica el conocimiento de sí como sujeto profesional oprimido y el enganchamiento y la lucha para la liberación en el y para el colectivo.

Liberación ésta que pasa por la superación de la inseguridad y del miedo visualizados en la cultura del silencio, en la no “asunción” de nosotros mismos, así como en el ansia por legitimidad, reconocimiento, aplauso, dinero. En este sentido, Freire (1998:66) añade:

“De hecho, el miedo es un derecho pero al que corresponde el deber de educarlo, de asumirlo para superarlo. Asumir el miedo es no huir de él, ‘analizar’ su razón de ser, es medir la relación entre lo que causa y nuestra capacidad de respuesta. Asumir el miedo es no esconderlo, sólo así podemos vencerlo.”

Es imprescindible discutir también el énfasis en una visión focal de los problemas en detrimento de una visión dimensionada para una totalidad. Aquí, la familia de los alumnos y la diversidad en el aula, elementos que, si presentes en la escuela, anuncian por sí sólo la génesis de la construcción de la democratización; son todavía

considerados como dificultades porque analizados dentro de un contexto aislado y de una visión inauténtica de cultura y de mundo, donde imperan el ‘autodesprecio’, la incapacidad de los oprimidos, una vez que los criterios de saber que les son impuestos son convencionales.

Autonomía/Libertad, participación de la familia y comunidad, capacitación y diálogo fueron sentidos y expresados por los educadores entrevistados (vea gráfico VI) como salidas para la efectuación de la escuela democrática.

Fischmann (1994:128) se expresa así:

“En verdad, cuando se habla en autonomía de la escuela, personalizamos esa institución que puede, sí, llegar a ser una identidad colectiva, si la construimos con intención, claridad y propósitos definidos. Cada unidad escolar también se constituirá a partir del peculiar punto de encuentro entre sus circunstancias y los deseos de aquellos que en ella trabajan. Sin embargo, no se trata de deseo personal, narcisista, de los que allí actúan, pero deseo colectivo, que late en sus seres de educadores,

ciudadanos, capaces de buscar el bien político.”

Freire (1987:52) difiere así: “Nadie liberta a nadie, nadie se liberta solo: los hombres se libertan en comunión”.

Democratización implica (en) promover e instaurar la dignidad y la emancipación humana, fundada en la participación ética, en el respeto a la igualdad, a la diversidad y a la propia autonomía de todos los involucrados. Participación mediante la palabra y la acción cooperativa, mediante el diálogo. Diálogo como lectura crítica del proceso identitario frente a la realidad social, buscando referenciales para resignificarlos. Diálogo como formación continuada por tomar la práctica docente y pedagógica escolar en sus contextos, posibilitando traducir, articular y construir nuevos saberes. Diálogo como ejercicio de “colaboración”, “organización” y “síntesis cultural” donde se teoriza la acción. Diálogo, en fin, como instrumento de educación, liberación, afectividad y democratización.

El educador Arroyo (2000:229) así infiere:

“La práctica de la escuela y de los profesores es tenida en cuenta sólo

como punto de llegada, como algo que está al final de la línea ser modificado y siempre adoptado a los supuestos cambios que, vienen de fuera. La práctica docente es vista como maleable, readaptable a cada nueva demanda externa. En realidad, en esta tradición, la práctica docente no es llevada en serio.”

Es exactamente así que se sienten los 25% de los educadores entrevistados: irrespetos, no tenidos en cuenta, eligiendo tales cambios como el mayor conflicto por ellos afrontados (vea gráfico VII). Tal práctica, además de contribuir para la construcción de una identidad negativa del sujeto y del profesional que se juzgan incompetente e impotente, todavía impide la real transformación de la práctica pedagógica una vez que viene de fuera y, por lo tanto, no cuenta con la co-participación y la co-responsabilidad de los educadores.

El sistema de ciclos, apuntado por 34% de los educadores entrevistados como conflicto (vea gráfico VII), aún es concebido como un sistema de aprobación automática, sin calidad, y vivido como un “amontonado” de series. Cuestionar y transformar la lógica seriada, la selectividad, a suspensión, la separación

de los educandos de sus parejas por la retención, la estructura enrejada y disciplinar, la organización de los tiempos y espacios, la relación con la diversidad y lo diferente hace la diferencia para la autoimagen y aprendizaje de los educandos, como también, para la construcción de la identidad de los educadores y, aún, para la escuela que necesita y puede humanizarse. En ese sentido infiere Arroyo (2000:63): "Si en el foco de nuestra mirada no está primero y concomitantemente recuperar la humanidad robada no acertaremos con la enseñanza - aprendizaje de nada."

También las ideas contrarias y la competición fueron apuntadas como conflicto (vea gráfico VII). Ambas indican la ausencia de diálogo, de democracia, de humanización dentro e las escuelas. El ritual burocrático que todavía reproduce la lógica capitalista neoliberal prohíbe lo diferente, homogeniza, desfigura identidades y diversidades humanas y pedagógicas.

Diferente de la visión de educadores insatisfechos que pasa por un censo común, 100% de los educadores entrevistados se colocan como realizados en su oficio, a pesar de los entabes por ellos afrontados. ¿No es ése un indicio de que la construcción de

la identidad de sujeto y profesional empieza a transformarse en el juego de sus contradicciones íntimas y externas, a favor de la conquista de la libertad y del rescate de la capacidad de soñar?

Conclusión

La construcción de la identidad es un proceso complejo, ocurriendo en diferentes niveles, a partir de las identificaciones. Implica una dialéctica entre identificación por los otros y la autoidentificación, entre la identidad objetivamente atribuida y la identidad subjetivamente apropiada. El individuo se identifica no sólo con otros concretos, pero con la generalidad de otros, esto es, con la sociedad y, de esta forma, es que su identificación consigo mismo alcanza estabilidad y continuidad. Los valores culturales que se forman a lo largo de la historia, a través de normas, hábitos, leyes y prejuicios, son factores determinantes en la construcción de la identidad. Es más que una construcción puramente cognitiva, pues ocurre en circunstancias cargadas de alto grado de emoción.

La pesquisa indica que la identidad de los educadores está siendo tejida, desde su génesis, en una cultura familiar y escolar autoritaria, antidialógica y, consecuentemente,

antidemocrática que reprodujo y reforzó la vertiente ideológica del capitalismo neoliberal. Ideología que condiciona, homogeniza, controla los educadores, sus vidas, sus ambientes y elimina la pluralidad, la diferencia, la consciencia crítica, o “yo mismo”. Niega la humanización, el querer, el deseo, la capacidad de soñar. Eso implica en la pérdida del sujeto subjetivo y profesional mientras realidad histórica, así como una crisis identitaria porque en un mundo en crisis. Los educadores son la imagen que hacen de sí mismos y de su situación social en un desencuentro entre lo que son para ellos, lo que son para otros, lo que son para la escuela y lo que hace que sean realmente. Dicotomizan acción y consciencia, no se reconocen, no se identifican mientras sujetos y profesionales. Esto contrapone la idea que pasa en el censo común de educadores insatisfechos porque no pudieron tener otra profesión y/o porque no se sienten realizados y, por eso, desmotivados y resignados.

La relación entre crisis de la modernidad y crisis de identidad profesional- mediada por la crisis de la escuela, está ligada al hecho de la institución escolar haber sido fundamental para la construcción de la sociedad moderna tal como ella existió

hasta mediados del siglo XX. Su modo de realizarse pone énfasis en la regulación y no en la emancipación, que va a tener impacto en los factores que podrán estar hoy subyacentes a la construcción de las identidades profesionales.

La escuela no presta simplemente servicio a un pueblo, ella posibilita la creación de un pueblo con identidad.

Rescatar el educador rico en necesidades, imaginativo, con proyectos y perspectivas, sabiendo lidiar con la subjetividad y la colectividad, superando la sumisión, la descreencia en el cambio, el miedo, el no asumirse que lo obstaculiza de caminar para su “vocación” del ser más”, pasa por la consciencia crítica de la realidad, por la resignificación de la calificación profesional y de la estructura y organización escolar.

En la escuela pública, más que nunca, la democracia ha sido la palabra de orden, y, contradictoriamente, motivo de conflicto. Los educadores, fruto del autoritarismo, de la opresión, tienen, por decreto, que “educar para la participación”, “para la libertad”. Los colegiados, asambleas, gremios, proyectos político pedagógico, entre

otros posibles instrumentos de construcción democrática no son utilizados, ni mismo citados, por los educadores, como posibilidad para este fin. El espacio de reunión, semanalmente asegurado, pero, sin embargo, cuando ocupado, vaciado de diálogo, revelan el miedo a la libertad, al diferente, a la democracia.

Es radical comprender la formación en cuanto proceso continuo, realizado en servicio, en los espacios de reuniones colectivas intraescolares, como ejercicio de interrogación y diálogo de las escojas conservadoramente sensatas, como afrontamiento de los saberes y certidumbres, como aliento a las prácticas innovadoras y transgresoras, como construcción democrática. Es en la vivencia de la “praxis” auténtica, vía diálogo, que desvelamos a nosotros mismos, el otro, la escuela, el mundo. Se trata, en verdad, de autoformación, una vez que los educadores reelaboran sus saberes y lecturas, sus identidades de sujeto y profesional, en confronto con sus experiencias en sus contextos escolares. Formación, según Nóvoa (1992:25), crítico-reflexiva, que “provea” a los profesores los medios de un pensamiento autónomo y que facilite las dinámicas de formación

autoparticipada: “y, proporciona, conforme Freire (1998:46),” la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como (...) realizador de sueños...” Donde el educador de ejecutor pasa a pensador, de objeto a sujeto, de oprimido a hombre libre. Producir, o mejor, construir la escuela como espacio de formación, encierra, necesariamente, en un proyecto de acción democrática y de re significación identitaria de los educadores y de la organización y estructura escolar.

El proceso histórico-cultural es un proceso de construcción humana y, en esa razón, la identidad del educador, como sujeto y profesional, “en potencia”, se hace y rehace en la “praxis” auténtica, posibilitando en este “estar siendo” la realización de la vocación para el “ser más”. El educador negado de rehacerse en la participación y en el diálogo, convertirse en objeto y no sujeto del proceso educativo. Así, en vez de afirmar su identidad y autonomía, es castrado en su posibilidad de conocerse.

Bibliografía

ARROYO, M. G.(1997): Da escola carente à escola possível. São Paulo, Brasil: Loyola.

_____ (2000): Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, Brasil: Vozes.

BERGER Y LUCKMANN(2002): A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, Brasil: Vozes.

DEMO, P.(1995): Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo, Brasil: Atlas.

ERIKSON, E. H.(1968): Identidade: juventude e crise. Rio de Janeiro, Brasil: Guanabara.

FISCHMANN, R.(1994): Transformação de Narciso: percursos, diálogos, reflexões em educação. Tese de livre docência apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

FREIRE, P.(1995): À sombra desta mangueira. São Paulo, Brasil: Olho D'água.

_____ (1980): Conscientização. São Paulo, Brasil: Moraes.

_____ (2001): Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

_____ (1987): Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.

_____ (1998): Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Brasil: Olho D'água.

FREUD, S.(1987): Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. Rio de Janeiro, Brasil: Imago.

GOFFMANN, E.(1985): A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis, Brasil: Vozes.

GUSDORF, G.(1995): Professores pra quê? Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.

NÓVOA, A.(1992): Os professores e as histórias de sua vida. In: Vidas de professores. Porto, Portugal: Porto.

_____ (1992): Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.

MEAD, G.(1934): Mind, self and society [Mente, pessoa e sociedade]. Chicago, EUA: University of Chicago Press.

SEVERINO, J.(1994): Filosofia da educação, construindo a cidadania. São Paulo, Brasil: FTD.