

EL ENSEÑANTE DE LENGUA HOY. UN NUEVO SIGNIFICADO PARA UN VIEJO SIGNIFICANTE*

Gloria Borioli**

*Los tonos más altos y más profundos, los más fuertes y los más
tenués están adormecidos, como en un instrumento que
nadie toca, hasta que la nación aprende a escucharlos.*

Wilhem von Humboldt

*Todos estamos medianamente organizados para entenderlo todo;
pero mientras las ideas no se poseionan de nosotros hasta
resolverse en móviles de conducta, puede decirse que aquella
facultad de entender no nos sirve de nada; o tan discutiblemente
como un apéndice sin función concreta.*

Almafuerte

En la década del 90 llega a la escuela media, de la mano del modelo neoliberal, la "transformación educativa", que se recibe como un terremoto en los claustros docentes y en la sociedad toda y que abre numerosas, diversas y potentes polémicas, hoy ya bastante serenadas.

La ley 24195, sancionada en 1993 en pleno auge del menemismo, instaura un nuevo marco jurídico en el orden nacional, pero su cronología de implementación en el interior del país corre suertes muy desparejas, articuladas con intereses extraeducativos, tales como la coparticipación de las provincias y las tensiones entre oficialismo y oposición. Por ejemplo, en 1996 Neuquén se incorpora tímidamente al nuevo sistema, con la puesta en marcha de dos semanas de jornadas institucionales al año y un día por mes y ello sólo en el nivel inicial, mientras que en Córdoba y en ese mismo año dicha ley se pone en vigencia en un 100% con la secundarización de séptimo grado, la creación del Ciclo Básico Unificado y del Ciclo de Especialización y el lanzamiento de cursos de Lengua y Matemática

* El presente trabajo es una versión extendida de nuestro anterior "El docente de lengua en la escuela pública hoy. Una cartografía de anudamientos y tensiones", presentado como ponencia en las Jornadas sobre Enseñanza de la Lengua y la Literatura, organizadas por la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba y previstas para noviembre de 2001.

** Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: gloriaborioli@sinectis.com.ar

para más de 50.000 docentes de todos los niveles, que asisten a módulos de capacitación en forma disfrazadamente compulsiva.

Es que aquellas dos disciplinas son consideradas troncales por la nueva ley. Ambas se benefician con la asignación de la primera partida presupuestaria del gobierno nacional, que procura garantizar recursos materiales y humanos al servicio de la actualización y el perfeccionamiento docentes. Ambas alteran su carga horaria en el nivel secundario y cambian su enfoque epistemológico, es decir que su dictado se modifica cuantitativa y cualitativamente. Ambas serán las primeras en someterse al Operativo Nacional de Evaluación que mide con un instrumento estandarizado los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos al finalizar determinados ciclos. El particular tratamiento que reciben estas asignaturas altera sensiblemente la imagen que de sus profesores tiene la comunidad educativa, redefine su "conjunto de oportunidades" –como diría Elster- y les confiere un poder otro. Ajustando ahora el foco en el enseñante de lengua, que constituye el objeto de las presentes reflexiones, podría agregarse que hay asimismo una cuestión de estatus, en el sentido de que el presunto carácter impráctico del corpus que constituía el objeto de conocimiento del campo décadas atrás –es decir un currículum encuadrado en la gramática oracional que incluía actividades de análisis sintáctico, morfológico y semántico, nociones de versificación, preceptiva literaria, paradigmas de conjugaciones verbales, normas de ortografía y otros contenidos de similar tenor-, se reemplaza por una concepción de la lengua como herramienta de apropiación de saberes y como dispositivo de interacción y de inserción social. El cambio de mirada en los decenios transcurridos y su inscripción en las tradiciones académica, pedagógica o utilitarista de Goodson excede los alcances y objetivos de nuestro trabajo; no así las connotaciones vinculadas con su estatus, que intentaremos observar en estas páginas y que pueden leerse como una adquisición o como una declinación de prestigio, según el lugar social e ideológico desde donde esa lectura se efectivice .

En este contexto formularemos algunas reflexiones, no para definir mediante categorías psicológicas el perfil identitario del profesor de lengua, sino para pensar en qué medida lo que Morgan ha llamado "el poder detrás del poder", marcan a este docente con políticas invisibles que posibilitan pensar su accionar profesional como un espacio de fisuras, disrupciones, anudamientos, confluencias, regulaciones curriculares, seudoparticipaciones, pactos tácitos de controles y no controles y tiempos policrónicos que atraviesan sus relaciones con colegas, directivos y alumnos. Dado que se trata de un agente institucional portador de significados socialmente contruidos que se juegan en los múltiples intercambios cotidianos, procuraremos caracterizar su espacio de intervención y las demandas que sobre él se ciernen, con el aparato teórico de Giddens, Bourdieu y Foucault – que estimamos insoslayable dado el tema que nos ocupa- y también de otros pensadores del campo. Es esta la razón por la que juzgamos pertinente, para

abrir, echar mano de los aportes de Wright Mills, quien sostiene que al analizar el problema del *poder*, deben tenerse presente otros dos factores junto a la coerción: la *autoridad* (“poder justificado por la confianza de quien obedece voluntariamente”) y la *manipulación* (“poder arrebatado al impotente sin que este se dé cuenta”); también recordamos a Talcott Parsons, que disiente con Mills al concebir el poder como ventaja o recurso que posibilita encauzar la sociedad hacia determinados fines asentados en un compromiso público general. Asimismo recuperamos consideraciones de Goldhamer y Shils sobre *dominación*, por la velada amenaza ya aludida de los primeros tiempos de la aplicación de la ley 24195, circunstancia que generó un difundido e intenso temor a perder el puesto en aquellos trabajadores que no aprovecharan los beneficios de una capacitación gratuita. Dicho de otro modo, percibimos ya aquí la influencia de un sector social en el comportamiento de otro, explicitando la conducta que este último debe observar con un “motivo instrumental” –para decirlo con Goldhamer y Shils-, que es el miedo¹.

En segundo lugar, docentes y directivos también aparecen cuestionados por la presión generada desde las autoridades instituidas del poder “legal” (Goldhamer) de los funcionarios de un aparato que reconoce detentores y súbditos: poder burocratizado que impone, domina, coacciona pero que a su vez –hacia fuera y hacia arriba- debe mostrar, como subsistema, una eficiencia que depende de las respuestas de los actores de la escuela. En este caso y siguiendo a Weber, por poder debe entenderse el fenómeno por el cual el mandante –el detentor o los detentores del poder- intenta influir sobre el accionar de otros –los dominados- e influye efectivamente de tal modo que el comportamiento de estos se desenvuelve como si por el propio deseo, hubiesen asumido la voluntad de otro, o sea que actúan incorporando el contenido del mando como máxima de su accionar.

En tercer lugar, el profesor está sometido al panóptico foucaultiano que confi-

¹ Añadamos de paso, aun asumiendo el riesgo de ser digresivos, que esta sensación aparece también en otros actores y en otras situaciones: el docente de cualquier asignatura y el directivo de una escuela oficial se hallan tensados por múltiples imposiciones, de las cuales comentaremos aquí sólo una: la de mantener al alumno en el sistema. En efecto, en documentos y en el registro de lo oral y aun en el de lo no dicho, las políticas procuran bajar los índices de repitencia, deserción y fracaso escolar, reteniendo, sobre todo al estudiante de EGB, en la institución. Con frecuencia esto conlleva arduas negociaciones, severas advertencias e inconfesadas claudicaciones. Es que un alumno o un padre disconforme podrá convocar a los medios y someter a la escuela y al docente a su ojo escrutador y justiciero, convirtiendo el desafortunado caso en tema de discusión general y en causa de exposición pública de los sujetos individuales y sociales, con las consecuentes derivaciones jurídicas. Además, si la escuela es un supuesto crisol de clases y encuentro de culturas, los padres de las familias “puristas”, culturalmente endogámicas., que procuran acotar el contacto de sus hijos con otras prácticas sociales y con otras lógicas familiares, intentarán erradicar a los agentes disruptores, presionando a favor de su excreción, con el tradicional exhorto “Saquemos la manzana podrida”, que opera no sólo como práctica divisoria sino también como ideograma o entime-ma anclado en el *habitus*.

guran las autoridades administrativas suprainstitucionales, los directivos del establecimiento y también sus colegas, sobre todo los de su mismo campo, que pueden monitorear su desempeño tanto mediante las voces de los alumnos, como en reuniones de área y mesas de exámenes.

Refocalizando nuestra mira en el docente de Lengua, es imprescindible puntualizar que la ley 24195 dibuja en varios órdenes una nueva escenografía institucional: cambian las prescripciones curriculares, cambian los marcos pedagógico-didácticos, cambian su posición y su exposición en la escuela. Hay en esta múltiple reformulación distintas dimensiones involucradas. De un lado, el macrocontexto social, i.e. una época de desconsuelo, de desencanto y de "suspensión de respuestas" –como dice Casullo-, de "caída de los grandes relatos", de aceptación de la multiculturalidad, de reemplazo de los absolutos por las "certezas situadas" –según la expresión de Hargreaves- y de desestabilización generada por ciertos valores en alza. De otro lado, el microcontexto educativo que nos instala en un centro de estudios con determinados supuestos, creencias, hábitos, con ciertas representaciones sobre los significados de competencia y excelencia y también con determinados modelos de relación y asociación entre los agentes, que negocian sus espacios y que diseñan una red, una suerte de cuerpo institucional invisible desplegado tanto por las cuestiones formales como por las intervenciones de los actores, es decir por lo instituido y lo instituyente.

Nuestro (sub) sistema educativo aparece entonces impregnado por la modernidad tardía, la lógica neoliberal en un país periférico y una "transformación" verticalista avalada por la banca internacional. Y esto, al interior de la escuela, genera –como dice Giddens- "estructuras de significación (que) tienen que ser aprehendidas en todos los casos en conexión con dominación y legitimación". Ahora bien, ¿cuáles son las coordenadas en que se encuentra inserto, en este nuevo encuadre, el docente de Lengua?, ¿en qué sentido podría decirse que (su cuerpo) constituye un espacio de poder y sujeción?, ¿qué políticas permean su práctica profesional? Desde nuestro lugar de observadores participantes, creemos que uno de los más fuertes impactos acusados por estos profesores ha sido la puesta en marcha de la ley 24195 tal como se dio en nuestra provincia, porque sentimos que es un lugar de peculiares anudamientos y fisuras. Es que, parece, no se pensó –como plantea Costa- que los procesos de cambio social difícilmente se desarrollan si los actores no se sienten movilizados por metas convocantes, munidos de instrumentos asequibles e involucrados con los conocimientos y las habilidades de su presente, que también recubre su pasado. Sin embargo, hay en materia de impactos mucho más que reflexionar. Si el rol del educador –implosionado por las nuevas tecnologías, el multiculturalismo y la relugarización del saber en la sociedad- se altera, es ese enseñante cuyo *megadesideratum* será de hoy en más la "competencia comunicativa" –para decirlo con Dell Hymes- uno de los más afectados por estos cimbrones, que también proceden de las concepciones sobre el

sujeto que aprende, sobre el rol de enseñar, sobre el significado de “dar lengua”. Es que, de la mano de las teorías mediacionales de Piaget, Vigotsky y Bruner, la construcción compartida del conocimiento ha entrado al aula; es que ya no puede hacer *tabula rasa* sobre las adquisiciones previas de sus alumnos, sino andamiar en ellas su estrategia metodológica; es que su nueva función de facilitador del aprendizaje autogestionado lo corre de sus certidumbres y del púlpito de las clases magistrales y también de la solidez de una enseñanza descontextualizada y sin puentes cognitivos con el “mundo de afuera”, para instalarlo en un campo que, nutrido de las últimas vertientes de investigación, reconoce diferencias de realizaciones entre los hablantes, flexibiliza normas ortográficas y gramaticales, incorpora las estrategias de recepción y producción oral y escrita de la línea de “expertos y novatos” y hasta cuestiona conceptos tan centrales como el del canon literario. Tembladera de los contenidos de la asignatura, redemarcación de ámbitos disciplinares, exigencia de actualización en las formas del enseñar: problematización de casi todo lo que ha venido aceptándose como claro y distinto, como consolidado, como verdadero.

Sin embargo el docente es un sujeto, como dice Bourdieu citando a Thomas Bernhard, reglamentado, registrado, estatizado, con un particular ejercicio de la violencia simbólica y un estigma salvífico (naturalizado por la persistencia histórica, tal vez). Es operador en el mercado cultural, detenta un capital informacional que funciona como recurso diferenciado y concentrado y cuenta con respaldo de la cultura dominante que legitima su accionar y del Estado al cual rinde cuentas y con el que lo liga una relación de poder disimétrica. Y ahora, además de aquel perfil y de aquel sitio dentro de la comunidad, deberá, dentro del extenso menú que impone la ley, seleccionar y organizar contenidos, prever actividades de aprendizaje y diseñar estrategias de evaluación. Sujeto sujetado, disciplinador disciplinado, recibe una parte del timón para tomar decisiones, ser protagonista de la educación; es que, ya Leach afirmaba que “en todos los sistemas debe haber alguna zona donde el individuo sea libre para adoptar sus decisiones y manipular el sistema en su propio beneficio”. Convergencia entre relaciones de poder, sistemas de comunicación y actividades terminadas, diría Foucault, que permiten la vigilancia, la regulación y el disciplinamiento de los agentes: “conjunto de acciones sobre acciones posibles”, el poder sugiere, encauza, instaura un campo de conductas posibles sin cadenas evidentes. Nexo social marcado por un sistema de diferenciaciones –estatutarias y jurídicas, entre los aparatos burocráticos del poder y el docente; estatutarias y culturales, entre los docentes y el resto de la comunidad-, por el tipo de objetivos –en el caso del profesor, la necesidad de mantener su puesto-; por las modalidades instrumentales –a través de la palabra performativa- y por las formas de institucionalización –instructivos ministeriales-. Poder del Estado que otorgó al profesor su título habilitante y su espacio laboral, o sea que le confirió un capital simbólico institucionalizado, legí-

timo y legal y que ahora le exige decir su sometimiento, pagar la presunta estabilidad laboral, ratificar las posiciones relativas en el campo de fuerzas, por esa asimetría que para Giddens es inherente a una asociación social.

Dentro de este cuadro de situación tan obviamente verticalista, ¿en qué medida podría el profesor ser un agente, con lo que Giddens denomina "aptitud de producir una diferencia"? El panorama da cuenta de reglas intensivas -ya que sólo atañen a cierto sector del campo educativo- de leyes codificadas con una formulación discursiva bastante estereotipada y un determinado circuito de producción y distribución de disimetría de recursos, o sea de desigualdad en los medios a través de los cuales se ejerce el poder. Y en cuanto al enseñante de Lengua, estimamos inexorable la imposición de repensar no sólo su práctica sino también las derivaciones que de los marcos teóricos asumidos resultan para el alumno. En este orden, según los lineamientos vigentes, ya no puede trabajar con categorías taxativas sobre lo correcto sino sobre lo adecuado, ya debe preguntarse en qué medida los textos que proponga satisfacen las necesidades y las expectativas presentes y futuras de ese grupo particular; y también replantearse cuál será el dispositivo que le permita avalar, objetar o invalidar producciones orales y escritas de sus estudiantes, con frecuencia expresadas en un lecto y en un registro propios de su habitus y de su capital cultural, de su lugar social y de su franja etaria. Por consiguiente, se verá obligado a formular otros parámetros de admisión, otros criterios de corrección que den cuenta de la Sociolingüística, de la Pragmática, de la Lingüística cognitiva y del Análisis (crítico o no) del discurso.

Desde otro lugar, el abordaje de productos mediáticos tales como los *talk-shows*, los programas de entretenimientos o los dibujos animados, de alto consumo entre los adolescentes, generan al profesor el imperativo de acercarse también él, adulto con ciertas representaciones más o menos solidificadas que remiten a una concepción del lenguaje atada a su quehacer profesional, a una cultura sólo reciente y parcialmente legitimada, con la cual suele tejer un dramático y oscilante vínculo. Esta imposición del contexto para no perder de vista al sujeto que aprende, para comprender sus códigos, sus lógicas y sus gustos, le roba el tiempo que antes dedicaba a menesteres extraescolares y a elecciones autodeterminadas. La fagocitosis gradual que con el ámbito laboral va recortando los espacios privados se externaliza de múltiples maneras. Es decir que a las exigencias de conocimientos sustantivos, pedagógico-didácticos y extra-áulicos se agregan otros modos de intensificación del trabajo, que va adueñándose de un docente que no quiere perder el tren de los saberes cotidianos y callejeros que constituyen la ingesta diaria de sus alumnos. Uno de esos modos remite a la expansión de las nuevas tecnologías, traducidas como manejo de computadoras, creciente consumo hogareño de productos y servicios *on line* y diseño de páginas *web*. Estas prácticas que a menudo los adolescentes aprenden y ejecutan con más velocidad, fluidez y placer que el profesor, les confieren un *saber-poder* antes inexis-

tente y no siempre de fácil aceptación para quien suele desconfiar de los recursos tecnológicos, por vivirlos como una exigencia añadida a su quehacer laboral y como recurso distribuido muy desigualmente a favor de los menos escolarizados. En esta empiria que impele al enseñante a reencuadrar sus competencias y su *sense of one's place*, para decirlo con Goffman, el docente lucha por conservar la estructura del juego y el alumno por subvertirla. Ruptura de la ubicación jerárquica tradicional de la díada docente-alumno. Posesión de un capital que adjudica diferentes ubicaciones en el campo.

Al cuadro expuesto se suma el hecho de que la revolución informática, además de producir en la lengua numerosos neologismos, castellanizaciones legitimadas por el uso e adopción de constelaciones de vocablos extranjeros, rebate y casi podría decirse que desautoriza ciertas reglas internas del idioma, relacionadas con la segmentación y con la normativa: en un nombre de archivo *word*, por ejemplo, no pueden dejarse espacios en blanco entre palabras y el uso de mayúsculas y de tilde no se permiten en portales ni en direcciones de *e-mail*. La frecuentación de estas prácticas escriturarias por parte del estudiante, ya como productor, ya como lector, de alguna manera pone en cuestión la validez y la rigurosidad de las exigencias en el cumplimiento de las leyes de nuestra grafía y se vuelve contra la escuela, que propicia su internalización y su fijación; dicho de otro modo: el sujeto aprendiente incorpora por distintas vías, aprendizajes contrapuestos que le obligan a perfeccionar más aún sus estrategias de adecuación a la situación comunicativa. Por otra parte, el uso del correo electrónico modifica los formatos de la carta tal como se enseña en las aulas: sus fórmulas tradicionales ("De mi mayor consideración" y tantas otras), su superestructura, su disposición gráfica, las abreviaturas y hasta la iconografía que admite, tienen sus propios parámetros de aceptabilidad que no son los del registro oral, ni los de la correspondencia informal sino otros diferentes, propios, más espontáneos y más rápidos y con la alternativa de incorporar sonido e imagen fija o en movimiento. Además, el *chat*, en tanto conversación con un nuevo soporte -no presencial, no telefónico- da cuenta de rasgos de lo que Ong ha llamado oralidad secundaria, pero -paradójicamente- por un canal escrito.

Conclusiones provisionales

Como todo trabajador de la educación, el profesor de lengua de nivel medio siente hoy impactos múltiples que permiten pensarlo como sujeto y objeto de poder. De un lado, acusa recibo de un contexto social tardomoderno, inestable y tecnologizado. De otro, lo digita un aparato burocrático que prescribe prácticas dentro de un cierto marco teórico y que modela actores por medio de su discurso. Por último, debe responder a demandas que remiten a su disciplina, a los alum-

nos y a sus padres, a su enfoque pedagógico-didáctico y a la micropolítica escolar. Es que, como reflexiona Santoni Rugiu, "la liberalización formal de los procesos de transmisión cultural y el derribo de los centros productivos de cultura de las élites a las masas" conmocionan su sitio de poder, asentado otrora en principios sostenidos por la clase dirigente. Dicho de otro modo, el respeto a las minorías, los saberes proliferantes y el concepto mismo de educación lo sitúan en un espacio preñado de requerimientos y vacilaciones.

¿Cuáles eran y cuáles son sus recursos? ¿Cómo operaba y cómo opera su capital cultural y simbólico? ¿Cómo se instalaba y cómo se instala en el campo de fuerzas de la topología social? Dejando a un costado los remanidos lamentos presupuestarios, en las reflexiones que aquí concluimos hemos procurado desmontar algunas zonas de tensión y anudamiento vinculadas con su rol, con sus espacios decisionales y con sus grietas, para interrogar esa práctica atrapada por un proceso de naturalización -proceso este casi siempre, creemos, por detrás de la capacidad reflexiva, como dice Giddens- o, para plantearlo en términos de Bourdieu, con una "espontaneidad sin conciencia ni voluntad" que los grupos erigen para legitimar sus posiciones relativas.

En tanto sujeto dotado de una competencia estatutaria otorgada por el grupo al que verbaliza, está atado a voces de diversos estratos. Sin embargo, como agente privilegiado del discurso, goza de considerables prerrogativas -que van desde su carga horaria hasta su lugar de consultor de decires orales y escritos- y puede utilizar los intersticios del sistema para propiciar introspecciones, destejer conflictos e instalar debates que hagan de su cátedra un sitio de resistencia contra el conformismo y la muda aceptación de modelos sociales dualizantes y potenciadores de las desigualdades.

Bibliografía

- AA.VV.(1994): "Crisis en la educación", en revista *Umbrales*, Cispre, Córdoba
- Ball, Stephen (1994): *Foucault y la educación*; Morata, Madrid.
- Bardisa Ruiz, Teresa (1997): "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares"; en *Revista Iberoamericana de Educación*; n° 15, set/dic.
- Bourdieu, Pierre (1985), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*; Akal, Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1988), *Cosas dichas*; Gedisa, Bs.As.
- Bourdieu, Pierre (1990), *Sociología y cultura*; Grijalbo, Méjico.
- Bourdieu, Pierre (1990), "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza"; en: *Revista de Educación*, n° 292, Madrid.
- Bourdieu, Pierre (1997), *Razones prácticas*; Anagrama, Barcelona.
- Bruner, Jerome (1988), "El lenguaje de la educación"; en: *Realidad mental y mundos posibles*; Gedisa, Barcelona.
- Bruner, Jerome (1997), *La educación, puerta de la cultura*; Visor, Madrid.

- Casullo, Nicolás (1998), *Modernidad y cultura crítica*; Paidós, Bs.As.
- Costa Ricardo (1997), "Las estrategias de intervención como teorías de la acción en acción", en: *Acto Social*, año V, n°17, Córdoba (República Argentina).
- Foucault, Michel (1998), "El sujeto y el poder", en Dreyfus y Rabinow: *Más allá del estructuralismo y de la hermenéutica*; UNAM, Méjico.
- Foucault, Michel (1992), *Microfísica del poder*; La Piqueta, Madrid.
- Elster, Jon (1990), *Tuercas y tornillos*; Gedisa, Barcelona.
- Giddens, Anthony (1995), *La constitución de la sociedad*; Amorrortu, Bs.As.
- Hargreaves, Andy (1996), *Profesorado, cultura y posmodernidad*; Morata, Madrid.
- Lomas, Carlos et al. (1997), *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*; Paidós, Bs.As.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1998), *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*, Aljibe, Málaga.
- Savater, Fernando (1997) *El valor de educar*; Ariel, Bs.As.
- Wright Mills et al. (1991), *Sociología del poder*; CEAL, Buenos Aires.