

La labor de las docentes urbanas y su fagocitación por el aislamiento social obligatorio

The work of urban teachers and their phagocytization by compulsory social isolation

Valeria Gladys Braido¹

Universidad de Lanús. Lanús, Argentina

beastie80@gmail.com

Identificador Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6300-6715>

Recibido: 27/7/2020. Aceptado: 14/10/2020.

Resumen

Las mujeres en el campo educativo vivencian desigualdades que se acrecentaron en tiempos de aislamiento. Las instituciones y los discursos que condicionan su trabajo delimitan las estrategias de profesionalización según las demandas de mercado. Lo urbano en tanto espacio de resguardo ciudadano sostiene un discurso colonial, en donde las trabajadoras no son partícipes de lo contextual, y durante su formación aprenden textualidades eurocéntricas para moldear realidades autóctonas. Asimismo, se vincula el rol docente a una mera vocación anclada a lo emocional y las tareas de cuidado. El presente trabajo busca develar categorías de la matriz unidireccional del campo de la educación en la medida en que los cuerpos son afectados por los mecanismos de la división del trabajo, la jerarquización patriarcal, y la pérdida del deseo, como posibilidad en un momento histórico donde lo estático del mero estar fagocita la dinámica del ser alguien.

Palabras clave: Docentes urbanas, fagocitación, aislamiento social

Abstract

Women in the educational area experience inequalities which are increased in times of isolation. The institutions and discourses determine their work and define professionalization strategies according to market demands. The urban, as a space of citizen protection, supports a colonial discourse, in which the workers are not contextual participants, and during their training they learn Eurocentric textualities to shape autochthonous realities. Likewise, the teaching role is linked just to a vocation related to the emotional and care tasks. The present sheets try to show up categories of the unidirectional matrix of Education, as far as that bodies are affected by the mechanisms of the division of labor, the patriarchal social order, and the missed wishes, as a possibility in a historical moment where the static of mere being phagocyte the dynamics of being someone.

Keywords: Urban teachers, phagocytization, social isolation.

1. Líneas de investigación actual: Adjunta en “La Educación en Derechos Humanos en las Universidades” UNLa; Adjunta en “La gravidez del suelo en el mestizaje cultural del conurbano bonaerense” UNLa.- Instructora docente en el Seminario de Justicia y Derechos Humanos, UNLa; Maestranda en Gobierno y Políticas Públicas, UNLa.

“De nada vale el hecho folklórico si no se plantea una voluntad filosofante, por no decir un talento para pensar. Dicha voluntad necesita su orientación y ésta no puede surgir sino de esos hechos que nos afectan. El pueblo en América nos afecta, pero no como algo exterior, sino también porque somos todos un pueblo afectado. En la distorsión surge la necesidad de un sentido”¹

Cómo el “ser alguien” vulnera a las docentes

La profesionalización integral de las docentes requiere un continuo análisis reflexivo sobre su rol dentro y fuera de los establecimientos educativos. Una de las dificultades que se presenta en la vida cotidiana de las mujeres trabajadoras de la educación de Nuestramérica es la discordancia existente en la mayoría de los países entre el bajo estatus y los malos salarios que tiene la profesión, en contraste con la alta exigencia de su labor profesional adicionales a lo contractual. Buscar una solución al problema de la profesionalización no es una cuestión meramente técnica, curricular o formativa, es necesario problematizar cómo se relacionan los contextos organizacionales que condicionan el trabajo de “ser docente” y la textualidad que estructura esa práctica para otorgar un sentido a las estrategias de resignificación y empoderamiento de las mujeres en el campo educativo.

En un comienzo, el análisis de los estudios disponibles respalda cuales son las condiciones físicas, pedagógicas y sociales en las cuales trabajan cotidianamente las docentes, o como también sugiere Emilio Tenti Fanfani es importante para “indagar con mayor detalle en su relación con la salud, en sus interacciones permanentes y en la influencia que tienen en la gestión de la institución y el aula.” (2008:4). En este sentido, el malestar en la labor docente es un punto controversial ya que el control ejercido por el Estado y la Academia tiende a normalizar las tensiones y los malestares, y de esa manera se ponen en crisis las identidades colectivas de las docentes. Por otro lado, existen condicionamientos enraizados en la cultura patriarcal, que despoja de autonomía a las mujeres que deciden dedicarse a la docencia. La afinidad de las mujeres con lo femenino y lo sensible pretende relacionar la vocación docente con la ingenuidad de soportar las vulneraciones de derechos. Porque son hoy los cuerpos de las mujeres los que evidencian el dolor y la enfermedad, luego de cientos de años, resulta imperioso indagar y cuestionar estos conceptos establecidos para crear nuevos puntos de partida.

El presente trabajo intenta complejizar las maneras en que las distorsiones de categorías epistemológicas como desigualdad laboral, rol docente y prácticas educativas instauradas en el paradigma del conocimiento vulneran la labor de las docentes en la medida que son maltratadas, ignoradas y estereotipadas por la misma comunidad. Como consecuencia, se producen traumas en el cuerpo, en la psiquis y se expanden al contexto educativo que las contiene. Plantear el tema desde una perspectiva de género enriquece y asimila a la trabajadora mujer a un colectivo cuya tensión abarcará a la dupla docente–estudiante extendiéndose a la de sujeto–sujeto. Si el sujeto educador cambia su posición de poder, en consecuencia cambia el sentido de la educación instituida que le asigna un rol determinado históricamente. Se podría sumar una variable al problema de las pedagogías del sistema meritocrático del capitalismo: las mujeres trabajadoras son quienes organizan y llevan a cabo el trabajo doméstico-familiar, respondiendo simultáneamente a estos requerimientos y a los del trabajo.

Una posibilidad sería recorrer a la inversa el camino convincente que nos brinda el discurso institucional, pero esto ¿significaría quedar desamparadas? ¿Qué impide problematizar siquiera la pertinencia de los contenidos y

¹ I. Kusch, R. Esbozo de una antropología filosófica americana; Ed. Castañeda; 1978

las metodologías que disgustan apenas se leen?, y aunque parezcan ajenas, se aplican cual eternas aprendices. Paulo Freire sostiene que la sociedad es el lugar donde aparece el fenómeno educativo, cuando dice que “no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella.” (1965/2012:27). Está afirmando que entre pares es cuando los aprendizajes cobran un valor significativo.

En este escenario de redescubrimiento no solo laboral, sino también afectivo y existencial se podría indagar en la manera en que estas imbricaciones sociales ocurren, al igual que en las reflexiones de Rodolfo Kusch² quien aporta que “el pensar se refiere a la totalidad, e implica una toma de conciencia de los hechos que nos afectan, la realidad como lo que nos pasa, y es asistemático” (1978:103), en este sentido podríamos inferir que ambos autores convergen en que, ya sea desde la sociedad o desde el pueblo surgen los conocimientos o saberes que dan sentido al hacer.

Probablemente un camino de desconocimiento puede abrir otro camino hacia la resignificación de la labor propia, y a su extrañamiento atado a la falta de un horizonte existencial que la contenga y le otorgue fuerza para reinventarse. Para tal fin, las diversas investigaciones, informes y recomendaciones acerca de la situación docente en Nuestramérica pueden echar luz sobre las problemáticas que aquí se abordan. Si bien los documentos varían en enfoques o en perspectivas, todos confluyen en la importancia del tema educación en el continente, el cual tiene deudas pendientes con su objetivo: alcanzar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos.

Según el informe de UNESCO publicado en 2016 “Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y El Caribe” los y las docentes, su formación, su reclutamiento, retención, status y condiciones de trabajo se encuentran entre las principales prioridades. Este informe se realiza en el marco del “Programa Educación 2030 para el desarrollo sostenible” allí se propiciaron estrategias sobre políticas docentes en la región, tarea en la que contribuyeron expertos y grupos nacionales de ocho países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú, y Trinidad y Tobago. En la elaboración del estado del arte y las orientaciones de políticas docentes de aquel documento se distinguieron cuatro dimensiones fundamentales: formación inicial; formación continua y desarrollo profesional; carrera docente y condiciones de trabajo; instituciones y procesos de las políticas docentes, incluyendo a las organizaciones docentes. Este apartado destaca que es necesaria “una fuerza laboral inclusiva de género” (UNESCO, 2016:16) para lograr la superación de la feminización del campo profesional, que si bien no es solo un fenómeno en la Región, sí se encuentra naturalizado.

Agrega, que en los países de América Latina y el Caribe “resulta clave desnaturalizar la feminización del campo y la asociación de estereotipos femeninos y maternos a la docencia” (UNESCO, 2016:18), porque aleja al campo educativo de su inherente complejidad científica y en consecuencia desplazan el estatus de las mujeres tanto en lo social y cultural como en lo económico. Agrega, que la inversión pública en educación en América Latina durante la década pasada fue levemente positiva en la región: pasando aproximadamente de un 4,5% a un 5,2% del PIB en promedio aunque sin un aumento relevante de la priorización de la educación dentro del gasto público. Este mayor gasto parece explicarse principalmente por una expansión del servicio educacional, puesto que el nivel proporcional de gasto público por estudiante tendió a mantenerse o a incrementarse levemente en educación primaria y secundaria, y a caer significativamente en educación superior. Esto último implica que el nivel superior está relegado y puesto en manos del sector privado. En consecuencia, la formación

2. Kusch, R. Esbozo de una antropología filosófica americana; Ed. Castañeda; 1978

docente y la capacitación corren por cuenta de las trabajadoras quienes utilizan sus propios recursos en el mecanismo meritocrático de obtención de créditos y credenciales.

Otro documento interesante sobre las condiciones de trabajo relacionado con la salud docente presentado por la UNESCO en 2005 apunta al desarrollo de determinadas enfermedades y brechas salariales y afirma que el nivel salarial no refleja el rol genuino de lo que significa la actividad docente en una sociedad democrática. Aunque la información disponible es parcial, todo indica que “la situación predominante de la docencia en la región no se ajusta a las características de una profesión de alto estatus: los salarios y las condiciones laborales son deficientes, la formación inicial es de baja calidad, y las oportunidades de desarrollo profesional son limitadas” (UNESCO, 2005:22-23).

Es difícil obtener estadísticas que digan cuántas docentes faltan por enfermedades de familiares, por problemas psiquiátricos o psicológicos, de enfermedades relacionadas con problemas de stress, accidentes, agresiones y violaciones en el lugar de trabajo. Se podrían plantear al menos dos inquietudes relacionados al malestar de las docentes en Nuestramérica la primera es si la feminización y el estatus no corresponden a la biologización del proyecto moderno educativo en el continente, y si es consecuencia de la colonialidad no abre una frontera entre lo que debe hacer una docente para ser buena docente, buena madre, buena esposa, buena hija, etc. Tales inequidades son propias de la cultura occidental que ancla sus supuestos epistemológicos en verdades absolutas, y “suprime de todos los opuestos, el lado malo, casi como si pretendiera que todo fuera orden. Esto, que se da en la moral, se registra también en el orden técnico cuando se trata de la misma ciudad, o de su gobierno” (Kusch, 1962:176), interpretando en este caso el concepto “el lado malo” como lo que la occidentalidad señala prescindible y por lo tanto invisibilizable.

En este sentido, el orden de las instituciones educativas administra los dispositivos de poder, en un sentido foucaultiano, el cual permanece inmanente en la vida social. La feminización y la inequidad del estatus es parte de un dispositivo histórico que permanece en “una gran red de superficie en la que la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimiento, el refuerzo de los controles y las resistencias” (Foucault, 1976/2013: 75), conforman estrategias de dominio sobre el saber y por lo tanto del poder y su técnica.

Siguiendo con el relevamiento de datos, podemos observar que en Argentina, los sindicatos docentes ejercen una vigilancia sobre sus problemáticas y participan activamente de ciertas políticas educativas. Desde la *Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina* (CETERA) se han realizado investigaciones al respecto, y demuestran que la población docente mayoritariamente se encuentra bajo las exigencias de lo que se denomina doble presencia, ya que está conformada en un 78% por mujeres y es lo que recurrentemente produce una alteración en las capacidades normales de los cuerpos. “Esta sobrecarga laboral se expresa en un triple sentido: el trabajo docente no equitativo remunerado, el trabajo en el hogar no remunerado e invisibilizado, y el trabajo doméstico- familiar en cuanto a la extensión de una jornada laboral” (CETERA, 2017:3).

Con lo dicho anteriormente, se intenta explicitar que la calidad educativa no se reduce a la medición de resultados áulicos, se encuadra en el llamativo 78% de mujeres trabajadoras de la educación, sumado a la responsabilidad política de generar condiciones de enseñanza que permitan tiempos para la profesionalización continua. Se entiende que, si los dispositivos de educación no integran las dimensiones contextuales, es decir la comunidad, “el potencial transformador de las prácticas se vería menguado y favorecería el sostenimiento de

los rituales y rutinas” (Davini, 2002:31) que se imparten en las relaciones formales e informales que refuerzan los patrones de alienación.

Estarsiendo docente urbana

El estado actual de aislamiento empujó a las docentes a modificar estas prácticas, no solamente porque asumen la responsabilidad extra de aprender las nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje de la virtualidad, o porque los efectos del teletrabajo generan estrés y más malestar, sino que además tuvieron que repensar su quehacer, desde sí mismas hacia un desdoblamiento del espacio que se habita. La pandemia y las medidas de prevención obligaron a los profesionales a continuar su trabajo desde el hogar, pero ¿podría ser la ausencia de los espacios físicos una posibilidad para una nueva manera de estar? O tal vez ¿sea un mero reencuentro desde la ausencia de lo instituido con cosas olvidadas o que se creían perdidas?

Lo cierto es que la tensión del tiempo que transcurre en el espacio transitado se detuvo, y ese “ser docente” logró una distensión por el “mero estar”. Este relajamiento incita la contemplación de lo que sucede más allá de uno mismo y responde a la imposibilidad de cambiar las cosas, esas apropiaciones a las que el devenir ha transformado en enajenaciones. Sin embargo la inseguridad de la existencia sí moviliza preceptos acuñados e invita a resignificar para no desaparecer de ese mundo tangible, es decir repensar lo que hago y lo que haré en consonancia con el cómo lo hice y cómo lo haré, ya que el cuándo y el dónde pertenecen a la esfera incontrolable de la tecnología.

Si algo de lo que se desencadenó desde marzo de 2020 llegó a modificar la educación, no debería quedarse en el plano contextual de la institución educativa, por ejemplo la metodología de enseñanza, el alcance de las nuevas tecnologías en la educación a distancia, las nuevas burocracias administrativas, o los tiempos del teletrabajo. En lo dinámico del “ser docente” se constituye una carrera por alcanzar metas y se naturaliza la parte opresiva. Esta ideología se halla en la raíz del falso dilema sarmientino de ‘civilización’ o ‘barbarie’ que sigue rigiendo al paradigma positivista en la actualidad. El hedor de América se esconde porque es contrario a lo civilizado, o en palabras de Arturo Jauretche “se intentó crear Europa en América trasplantando el árbol y destruyendo al indígena que podía ser obstáculo al mismo para su crecimiento según Europa, y no según América” (Jauretche, 1973:69). El rol de las casas de estudios universitarios fue copiar la formación tradicional europea, donde lo disciplinar -lo normal- constituye al “ser docente”, por ende su especialización no solamente profundiza un campo de conocimiento, sino que se afirma en la negación de la pluriversidad como acto educativo. Este escenario sería aterrador si se analiza solamente desde la crítica materialista de la Historia, pero complejizarlo podría abrir una bifurcación a esta lógica positivista.

La universalización de las subjetividades es la resultante de un sistema que engloba a lo humano en un intercambio constante, en este sentido, la intención manifiesta de la sociedad patriarcal es despolitizar la actividad de las docentes llevándolas al plano del confort. Paulo Freire propone desde la pedagogía de la liberación que, si bien el docente guía al estudiante su rol es de ser mediador con lo que lo rodea, no percibe al docente como un dador de conocimientos, sino que considera a los educadores “rehaciéndose constantemente en la práctica. Para ser tiene que estar siendo” (Freire, 1969/2006:123), consecuentemente lo sitúa en un contexto histórico, contrario a la educación bancaria que niega la historicidad de los sujetos, su devenir, y por lo tanto lo despoja de su identidad y lo convierte en un ser universal.

El sitio, la tierra, el paisaje y lo vegetal fue reemplazado por una arquitectura de la certeza, en consonancia con el proyecto moderno civilizatorio que aún perdura en las políticas neoliberales y arremete en sus políticas represivas cada vez con más fuerza. Aquí es importante resaltar que si bien las propuestas neoliberales de eficiencia promueven los valores del individualismo, la deuda de la educación con la sociedad se centra en abdicar ante el mandato científico de objetividad, el despojo de las emociones en las relaciones institucionales avaladas por los estándares de calidad.

En palabras de Gonzalo Gutiérrez “los saberes instrumentales desplazan la centralidad de saberes pedagógicos y culturales a transmitir” (Gutiérrez, 2019:6), es decir despersonalizan la acción de enseñar porque se deshecha lo propiamente humano que es la capacidad de invención y creatividad, y como resultante de esta objetivación de las trabajadoras “debilita e instrumentaliza la relación con los saberes y desconocen la participación y formación docente como un derecho” (Gutiérrez, 2019:6) porque los tiempos y momentos son colapsados por una burocracia pedagógica que monopoliza las prácticas dentro y fuera de los establecimientos educativos. Ante la carencia de la vivencia situada de las prácticas y roles que le recuerden su condición humana, el “ser docente” agoniza bajo las demandas de prácticas reproductivistas del mercado y se despersonaliza de su rol de educador para la emancipación y se sujeta de la sinonimia. ¿Será que estos paradigmas docentes poseen distintos territorios de producción que niegan el acto creativo y situado, por lo tanto entorpecen la formación de una educadora empoderada y emancipada?

Un análisis posible sobre la dualidad de la labor docente abre un doble camino si lo que se hace le sirve a un otro, en sentido de servicio a la comunidad, y si a la vez ese accionar habilita el deseo propio, es decir a una voluntad de querer. Esta interpretación surge de un trabajo colaborativo presentado en la Universidad Federal de Rio Grande del Sur (UFRGS) en 2019 sobre la creatividad en la labor docente, que se planteaba que la funcionalidad se refiere al lugar donde surge el aporte de lo humano, si creemos que hay elección en la creación y no casualidad o determinismo. Entonces, la docencia retorna a su valor de uso cuando alguien puede despojarla de su ideología coercitiva, que hoy entendemos como consumismo. Si la docente debe cumplir con las condiciones de una mercancía apta para el mercado, acorde con los lineamientos de la moral, se convierte en necesaria para un sistema y no al deseo (Braidó; Garro, 2019:8). En suma, el malestar es corporal, y proviene de violencia estructural que los estados se han demorado en atender.

Otro eje de análisis acerca de las prácticas se presenta en las categorías que determinan la factibilidad de la realidad. La enunciación academicista moldea las subjetividades, y se organiza en una base pronominal: un yo que le habla a un tú, y esto lo realiza en una aquí y ahora (hic et nunc) del enunciado, esto pertenece a la estructura formal del enunciado y genera una frontera del conocimiento válido y el sentido común. Pero existen dentro del enunciado de la ciencia otras dos esferas que organizan los actores y las instituciones, siguiendo a Walter Mignolo y su análisis decolonial, una es más general, ya que en ella participan todos los hablantes de una lengua, sea la lengua originaria o una alternativa, es decir quien la conoce la enuncia. La otra es la *esfera disciplinar* donde “el derecho de enunciación se adquiere mediante un proceso de aprendizaje, de pruebas y de ritos de pasaje que legitiman a los actores a enunciar en las esferas disciplinarias” (Mignolo, 2008:12).

El acceso a la esfera disciplinar es institucional y normativo, mientras que el de la esfera conversacional es tanto público como privado. Para entender el “*ser alguien*” en la labor educativa es interesante deconstruir el concepto de autoridad de lo enunciado, en un aquí y ahora de la institución para llevarlo al plano de lo comunal y situado. El análisis del discurso colonial en la formación es clave para “organizar y sostener la autoridad en

y de la enunciación academicista y gestionar las conductas de quienes no pertenecen a una esfera disciplinar en la que se gestiona y se controla el poder” (Mignolo, 2008:12). Dicho esto, la formación universitaria no se ajusta meramente a la metodología, sino al contenido, es decir qué enseñamos, qué predicamos y desde dónde lo decimos. El lenguaje es la mediación entre subjetividades, y por lo tanto puede servir como instrumento de coerción o de liberación.

La fagocitación del rol docente durante el aislamiento en la ciudad

Las educadoras hospedan y utilizan una textualidad, un saber impuesto que convive con palabras fronterizas, y justamente son éstas últimas las que posibilitan la interpelación. Aunque los roles estén cargados de malestares por asumir el peso del proyecto moderno, aún pueden ser reinterpretados en lo abisal de la frontera, ese lugar abierto a una nueva manera del estar. Aunque en términos analíticos tratemos el “ser alguien” y el “mero estar” como categorías separadas, el ser no puede darse sin el estar. No se puede simplemente abandonar lo que es, pero sí se puede comenzar a preguntar si eso que dota de seguridad a la vida diaria es verdadero.

Para profundizar sobre este aspecto, sigamos a Rodolfo Kusch en sus reflexiones “en el *estar* se da la vida en mayor proporción que en el *ser*” (Kusch, 1962:177), esto sucede porque en el *mero estar* es cuando se perciben las subjetividades polivalentes, en la pausa, en el silencio y la carencia, en cambio el *ser* es intempestivo y repleto de normas, tantas capaces de homologar una subjetividad, y a partir de esto se vive en un mundo objetivo, calificable, pronunciable y repleto respuestas. A pesar de las innovaciones pedagógicas, muchas docentes conservan las técnicas de memorización y acumulación de datos, justamente la enseñanza reproduce dogmatismos que interfieren en la práctica de descubrimiento del conocimiento, lo cual genera contradicciones con lo identitario del acto de enseñanza, del vínculo.

Asimismo, Kusch afirma que el *ser* surge del *estar* pero esa relación es dialéctica ya que “el *estar* brinda al *ser* los elementos para su dinámica. El *ser* pone en marcha a modo de súbita tensión. Para que haya conciencia de *ser* debe haber tensión. Lo que se da en el *estar* carece de tensión, y el *ser* es débil y es una pura construcción” (Kusch, 1962:178). Este autor busca respuestas en el pensamiento andino que se constituye en constante diálogo con lo vegetal, el paisaje y el caos de la naturaleza, el cual asume que la ira de los dioses es una parte necesaria de la vida, porque son los que ponen orden en este hervidero que es el mundo. Por eso, el *mero estar* tiene una mayor consistencia vital que el *ser* en América, en nuestro caso la ira de dios es lo inmanejable que nos conmueve ante la muerte, y el *mero estar* ese mensaje silencioso que nos sostiene gravitando entre la seguridad y lo incontrolable.

Plantear el problema de América en la relación de *ser* y *estar*, en términos ontológicos, nos posiciona en la incertidumbre de comprender que la intervención cultural de la Educación ha contribuido a delimitar las acciones ciudadanas, de esta suerte el nuevo escenario nos deja en el desamparo de la falta de seguridad, donde la educación formal hace una apertura al desorden y por lo tanto al desconocimiento. Tal vez, por este motivo Kusch dice que “el hombre cuando deja de ser dinámico, no cae en la nada sino que sobrevive” (Kusch, 1962:180), y esta oportunidad de no saber, de carecer de certezas es una invitación a revertir el discurso disciplinar y los modelos formales de la educación. Podría plantearse aquí una oportunidad para las pedagogías situadas, liberadoras, y críticas de la colonialidad, la cual pugna por conquistar siempre el consciente impidiendo la visión de otras realidades en la vida ciudadana. ¿Por qué el discurso colonial sobrevive en la nitidez de la

historia, en los nombres propios de los héroes auxiliado por líneas de tiempo que se originan en otras tierras?

Como requisito para la adaptación a la ciudad, el trabajo se fue transformando a medida que el sistema capitalista y patriarcal conquisto las técnicas de producción que otrora pertenecían a los artesanos. Este avance sobre los oficios propició el invento de la fábrica para producir cantidades inmensas de objetos. En este sentido, lo sagrado, en tanto ceremonia del saber hacer, se desprende del objeto y le quita esa sacralidad que antes permanecía inmanente en su valor de uso. En cuanto al inicio del trabajo de las docentes en la ciudad, se desprende que su función ha ido en consonancia con la organización de la ciudadanía, la universalización de la Historia y la biologización de las funciones dentro de una sociedad civilizada, pero ¿es ese su destino? ¿a dónde esconderse?

Prosiguiendo con Kusch en el plano ontológico de su pensamiento seminal coadyuva en estas preguntas cuando dice que: “esa fagocitación ocurre en la misma medida en que la gran historia -o sea la del estar-distorsiona, hasta engullirla, a la pequeña historia – la del ser-” (Kusch, 1962:170), como si para sobrevivir a la batalla entre lo bárbaro y lo civilizado no haya hecho otra cosa que esconderse, en lo que él llama lo mestizo, para reaparecer en lo cotidiano. Ante esta reflexión, el “*ser cartesiano*” (*cogito ergo sum*) del positivismo queda indefenso y temeroso sin un antídoto, porque tiende a una actitud absoluta y no comunal.

Cada intervención o intersticio es el fruto de una acción humana, lo importante como desafío de ésta época es pesquisar qué cosas brotan, sin motivos aparentes, de la crisis en la que vivimos, es propiciar la manifestación de la voz propia que reaparece cuando los discursos se agotan. De la misma forma, Kusch agrega que “una distensión o, mejor, *fagocitación* del ser por el estar, es ante todo como un *ser alguien*, fagocitado por un *estar aquí*” (Kusch, 1962:172), y así planteado parece un juego permanente de tensión y distensión que sitúa a las trabajadoras de la ciudad a una vida rutinaria y predecible en tanto tensionada con la realidad. Aunque nos refugiemos en las instituciones ya sabemos que algo más poderoso que el ser humano se pronunció con ira, algo a lo que nunca podríamos escapar, porque finalmente interviene la duda sobre las estructuras en la que nos escudamos.

Como última reflexión, mientras la docencia sea pensada y vivida como una profesión y un oficio existe un horizonte existencial en el cual los conceptos de utilidad y creatividad puedan estar relacionados con la comunidad recíprocamente. La educación situada esgrime estas premisas, por ello, las docentes que trabajan desde los hogares se enfrentan a un nuevo *estarsiendo* donde las reglas no se mantienen, o mejor pasan a la esfera de ellas mismas. La fagocitación del *mero estar* en la labor diaria y el *ser alguien* que brinda oportunidades, interpela a las docentes con otros problemas e interrogantes surgidos de la comunidad, además funda diálogos genuinos sobre sus propuestas de enseñanza en el marco de lógicas participativas.

Si bien el escenario de alarma contrae la voluntad, y la ciudad en estado de quietud anula los desplazamientos, siempre queda algo en los límites de lo que se sabe, un espacio creado posterior a esa nada, algo que escapa de la protección de la ciudad. Pareciera que la propuesta del no saber se resumen en un *¿adónde voy?*, o peor *¿quién soy?*, pero en realidad es una invitación a la equivocación, algo que mueve los discursos coloniales y desacopla roles desagradables. O quizá solamente sea parte de un continuo, algo que sigue huyendo de la muerte civilizatoria, de los viejos preceptos hacia una propia identidad nuestroamericana. En efecto para regresar a las escuelas y Universidades, hay que rescatar a la creatividad como formadora y la participación como premisa para un pueblo con conciencia estética y ética, y que profese un discurso ambivalente de ideales con vertientes tanto del individuo como de lo colectivo.

Referencias

- Braido, Valeria; Garro, María Lidia (2019) *La creatividad en la labor docente*. Ponencia VIII Jornadas del Pensamiento de Rodolfo Kusch UNTREF-UFGRS, Rio Grande del Sur.
- CTERA (2017) *Encuesta Nacional de Salud y Condiciones de Trabajo*. Disponible en: file:///C:/Users/7/Desktop/ENCUESTA_CTERA__SALUD_LABORAL.pdf; 08/05/2020
- Davini, Cristina (2002) *La iniciación en las prácticas docentes en la escuela*. Buenos Aires, Papers Editores.
- Foucault, Michel (2013) *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Argentina. Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2006) *Pedagogía del oprimido*, Argentina, Siglo XXI Editores Arg.
- Freire, Paulo (2012) *La educación como práctica de la libertad*. España, Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, Gustavo (2019) Desarmar un mito. La calidad educativa ¿depende solo de la formación docente? Córdoba, *Revista Educar*.
- Jauretche, Arturo (1973) *Los profetas del odio y la yapa*. Buenos Aires, Peña Lillo Editor.
- Kusch, Rodolfo (1962) *América profunda*, Buenos Aires, Ed. Hachette S.A.
- Kusch, Rodolfo (1978) *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires, Ed. Castañeda.
- Kusch, Rodolfo (2012) *El pensamiento indígena y popular en América*. Rosario, Editorial Fundación Ross
- Mignolo, Walter (2008) La opción descolonial. *Revista Letral*, Número 1.
- Tenti Fanfani, Emilio (2005) *La condición docente. Datos para el análisis comparado*. Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, Emilio (2008) *Sociología de la profesionalización docente*, IIPE-Argentina.
- UNESCO (2016) *Perspectivas sobre Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Perspectivas-Politicas-Docentes-LAC.pdf>; 15/06/2020
- UNESCO. (2013) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>; 15/06/2020
- UNESCO. Las condiciones de trabajo y salud docente. 2005. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142551>; 20/06/2020