

alimentos hipercalóricos para chicos, transmitidas en horario de “supuesta” protección al menor, con fabulosas promociones de viajes paradisíacos y no alertándonos respecto a que la ingesta excesiva de esos alimentos resulta perjudicial para la salud, como ocurre en países del primer mundo

Cuando nos publicitan un servicio de TV por cable o de Internet a precios irrisorios, sin especificarnos el costo que tendrá ese servicio luego de transcurridos los tres o cuatro meses de la “majestuosa” promoción.

Cada vez que desfilamos por algunas oficinas públicas para efectuar un trámite administrativo y perdemos horas hasta superar la burocracia estatal. Cuando no nos fraccionan debidamente la tarifa en las playas de estacionamiento o *garages* comerciales, o no exhiben en forma clara los carteles con el informe detallado de precios.

Cuando importantes comercios de centros comerciales no exhiben en las vidrieras los precios de los productos que ofrecen a la venta, argumentando que la vidriera está “en preparación” e ignorando que esa tarea se debe efectuar fuera del horario de atención al cliente e imposibilitando, además, nuestro derecho a la debida elección.

Cuando intentamos adquirir una prenda de vestir y, por estar excedidos de peso por ejemplo, no “encajamos” en las medidas que los fabricantes elaboran.

Cuando se publicita e incentiva cada vez más el juego azaroso, en medio de disputas jurisdiccionales judiciales, no advirtiéndose respecto a lo perjudicial que puede resultar la ludopatía para la salud de los jugadores compulsivos.

En cada acto que protagonizamos a diario siempre existe alguna relación de consumo en donde adquirimos un producto o contratamos un servicio.

Y es allí donde adquiere especial importancia nuestro rol de ciudadanos, ejerciendo nuestro derecho con raigambre constitucional (consagrado en el art. 42 de la Constitución Nacional y en el art. 46 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) a recibir una información veraz y suficiente respecto a lo que adquirimos o contratamos.

Es allí donde resulta fundamental la protección a la salud que nos debe brindar el Estado, controlando fehacientemente con su poder de policía los alimentos que se nos venden, verificando que en los rótulos de los mismos figuren las fechas de vencimiento y controlando la adecuada cadena de frío no solo en las heladeras de los establecimientos comerciales sino también en los transportes de alimentos.

Es allí donde se hace fundamental fortalecer la función de los organismos de defensa de consumidores y usuarios, los entes reguladores de servicios públicos y las organizaciones no gubernamentales que trabajan por el bien de los usuarios.

Como algún 15 de marzo un presidente dijo: “Todos somos consumidores.”

Universidad y cultura del trabajo Dinámica social y modificación de los estándares de enseñanza-aprendizaje

Mariano Szkolnik

A menudo se le endilga a los alumnos (especialmente en los niveles medio, terciario y universitario) cierta “falta de predisposición al trabajo”. La dinámica universitaria, cuyo modelo clásico era el del alumno más que preocupado por el desarrollo de su carrera, quien se esforzaba y sacrificaba su tiempo de ocio en pos del estudio y el ideal del progreso individual y colectivo, pareciera estar hoy perimida. En aquel modelo el alumno trabajaba, estudiaba y cumplía con sus obligaciones académicas relacionadas con el presentismo, la elaboración de tareas y actividades fuera de la hora cátedra, la presentación puntual de los informes o trabajos que la asignatura solicitara, y la sesuda preparación de todo el programa en el proceso previo al examen. Claro está que una recompensa había a todo ese esfuerzo: la educación en general, y la educación superior en particular aseguraba, hasta hace unas pocas décadas, la movilidad social; en un contexto de pleno o semipleno empleo el paso por el sistema educativo y la finalización de una carrera universitaria aseguraba un espacio privilegiado en el mercado laboral. Con este “estímulo sistémico” muchos hijos de obreros inmigrantes supieron cumplir los anhelos familiares de *hacer la América*.

Los especialistas en temas educativos y la propia experiencia en el ámbito áulico señalan que, en los últimos años, se ha producido un cambio significativo en torno a los parámetros y dinámicas recién descritas: el modelo de “alumno autónomo” que ponía sus energías en función de la consecución de su carrera, que operaba por propia voluntad y no requería de coerciones externas para presentar resultados en tiempo y con el nivel académico acorde a la institución universitaria, ha mutado. El actual esquema se caracteriza por la difusión de la indisciplina (entendida en sus dos facetas: autodisciplina de trabajo y disciplina en el ámbito de clase), el desinterés, la falta de predisposición a renunciar al ocio, la necesidad de coerción y “seguimiento policial” como herramientas sin las cuales el rendimiento es poco probable, y una apatía generalizada.

Indagar por las posibles razones que den cuenta de este cambio cultural constituye el objeto del presente trabajo. Entendemos que si bien dicho cambio responde a causales que exceden el sistema educativo, o la institución universitaria, bien pueden marcarse algunas directrices para favorecer, sobre la base de asumir las transformaciones, la dinámica y didáctica de clase. Lejos de nuestra intención esta el proponer “bajar el nivel académico” para adecuarlo a las nuevas condiciones, ni sostener esquemas rígidos que operen como criterio de selección artificial: Es decir, la supervivencia de los más aptos. El primer paso para la búsqueda de una solución al problema es, precisamente, su reconocimiento.

Un poco de historia

En general, los docentes esgrimen un discurso homogéneo: "Los alumnos no estudian, no cumplen con sus obligaciones, deben ser compelidos bajo amenazas a que lean o presenten sus trabajos a tiempo, y demuestran en general poco interés en los temas trabajados en la cursada". De este modo, los magros resultados académicos que pudieran cosechar a lo largo de una cursada determinada recaen directamente bajo la exclusiva responsabilidad de los alumnos. A lo sumo dichas afirmaciones son matizadas al señalar los adversos efectos que la reforma educativa implementada a partir de 1994 produjo y sigue produciendo: La descomposición de la escuela media, la caótica reformulación de contenidos y objetivos de las materias, la anarquización total del sistema de tal manera que en el país hay tantos sistemas educativos como provincias, y la influencia de factores extraescolares que son motivo de constante dispersión (Feldfeber, 2000; Tedesco; Tenti Fanfani, 2001).

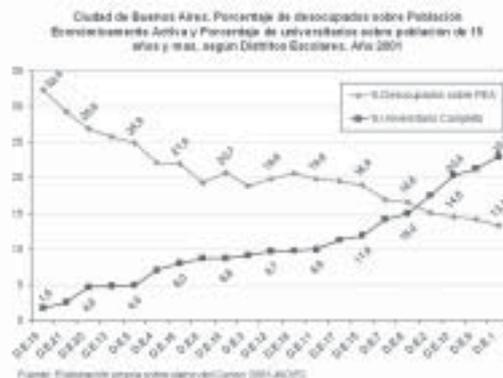
La estrategia de responsabilizar a los individuos se revela como poco productiva a la hora de intentar comprender el problema. La misma no tiene en cuenta los condicionamientos sociales y culturales a los que los sujetos están sometidos. Dicho de otro modo: esos alumnos con poca predisposición al estudio, apáticos, que rinden culto al ocio y se vanaglorian de sus escasos resultados académicos encarnan los valores vigentes en la sociedad.

Puestos en el centro de la tormenta expresada en los acelerados cambios en los patrones de comportamiento y estructura social durante los últimos casi veinte años, esos alumnos no hacen más que mostrarnos cuales son los resultados del vertiginoso y traumático proceso de reformas encarados por la sociedad, especialmente durante la década de 1990. ¿Cuál habría de ser el estímulo al estudio cuando los resultados de dicho esfuerzo no sólo están lejos de la comprensión del estudiante, sino que resultan más que inciertos? ¿Por qué estudiar una carrera universitaria si *a posteriori*, y en general, las escalas salariales no operan como "premio" a dicho esfuerzo? ¿Cuál es el sentido del estudio en una sociedad cuyos modelos exitosos lejos están de ello? Queda claro que responsabilizar a los alumnos no es la estrategia de análisis ni la práctica más productiva.

Problemas individuales como manifestación de problemas sociales

Sin embargo, a pesar de los factores que acabamos de señalar, la educación superior sigue siendo sino el pasaporte hacia la movilidad social, el medio casi excluyente para no apartarse de una heredada "situación de clase". Algunos datos significativos confirman esta afirmación:

Gráfico 1



El Gráfico 1 presenta para cada Distrito Escolar en que se divide la ciudad de Buenos Aires, cuál es la proporción de desocupados y cuál la de personas mayores de 15 años con estudios universitarios completos. Se observa que en los distritos en donde el porcentaje de universitarios es más bajo (D. E. 19), allí la desocupación en el año 2001 era la más alta de la ciudad. Y a la inversa, en los distritos en donde el porcentaje de universitarios es el más alto (D. E. 1 y 9), la tasa de desocupación es la más baja de la ciudad. Lo llamativo del caso es que no hay distritos que se aparten de la correlación que se establece entre una y otra variable. Entonces, si a pesar de los cambios en la estructura social operado en años recientes, la universidad sigue desempeñando el rol de "refugio privilegiado de las clases medias y medias-altas", ¿A que obedece esta postulada "pérdida de la cultura del trabajo" en dichos estratos?

Afirmar que el comportamiento, predisposición y actitud de los jóvenes hacia el estudio es homogéneo y que atraviesa todos los estratos sociales pareciera, en todo caso, arriesgado. Queda claro que los jóvenes pertenecientes a familias de nivel socioeconómico medio y medio alto disponen, en términos de Bourdieu (1997), de capital social y cultural, además de capital económico. Sea conflictiva o armónica, estos jóvenes establecen una relación con la cultura libresco: en sus hogares suele haber al menos una pequeña biblioteca.

La situación de los jóvenes pertenecientes a familias de niveles bajo y medio bajo es distinto. No sólo no disponen del suficiente capital económico, sino que cuentan con un disminuido capital social y cultural. Dichas *variables capitales* operan como correa de transmisión en la reproducción de la propia situación de clase.

Por otro lado los datos de la realidad confirman —y la experiencia áulica reafirma— que la extensión del desempleo en el espacio social y en el tiempo¹ tiene efectos visibles sobre las jóvenes generaciones.

Gráfico 2



Conjuntos amplios de población joven han crecido en un ambiente familiar constituido por padres en situación de desempleo crónico. Los jóvenes, a lo largo de su infancia y adolescencia, han incorporado un modelo basado en el *no-trabajo*, o en el empleo caracterizado por la informalidad, la inestabilidad y de baja remuneración. Las consecuencias de estas nuevas directrices en los procesos de socialización primarios se hacen evidentes en la interacción con los jóvenes, sobre todo en los barrios en donde la incidencia del desempleo es mayor. No solamente la promesa de movilidad social ya no es tal, sino que la integración social a partir del trabajo carece, en el imaginario de los jóvenes, de sentido alguno.

Estudios de caso

Nuestra experiencia dictando clases para alumnos que asisten al nivel medio en la localidad de Quilmes permite comprobar que además de la desidia sistémica originada en las consecuencias de la implementación de la reforma educativa en 1994 (docentes mal remunerados, poco capacitados y sin estímulos para la práctica profesional en los barrios periféricos; e instituciones que disminuyeron las expectativas y bajaron el nivel de exigencia hacia los alumnos), los alumnos efectivamente tienen serias dificultades no sólo para trabajar en clase, sino para incorporar el concepto *trabajo*. El trabajo, como actividad vital, productora y transformadora no sólo del entorno natural/objetual sino de la propia subjetividad es poco aprehensible por parte de la mayoría de esos jóvenes. Difícilmente el futuro forme parte de coordenada temporal alguna, en la medida en que lo se pondera es el presente inmediato; planificar más allá de la experiencia vital diaria ha devenido en acto quimérico.

Ahora bien, podría pensarse que el modelo familiar del *no-trabajo* impacta casi exclusivamente en los afectados directos de esa situación, es decir de los alumnos que son hijos de padres desocupados o que experimentan situaciones de precariedad laboral. Así, la pérdida de la cultura del trabajo quedaría circunscripta a esos espacios sociales, si difundirse “de la periferia al centro”.

Sin embargo, un problema social se define y caracteriza por su grado de afectación generalizada; así, la desocupación no solamente afecta a los desocupados sino a los que conservan su trabajo, quienes se ven sometidos

a condiciones que en otras circunstancias históricas hubieran rechazado; la presión de los salarios a la baja, el cambio de condiciones y modalidades de contratación, el cumplimiento de horas extras fuera de todo convenio, y la amenaza constante de despido evidencian que el desempleo afecta a algo más que los desempleados.

En estos contextos, la *cultura del no-trabajo* se difunde, se expande por múltiples vasos comunicantes deviniendo en signo de los tiempos, poco explicable para quien no ha percatado el fenómeno más que por sus manifestaciones superficiales. Así como el desempleo afecta a un conjunto que trasciende a los desempleados, la cultura del *no-trabajo* no es atributo exclusivo de las clases menos favorecidas. El entramado social en su conjunto adopta ese parámetro de comportamiento, relegando el trabajo a un segundo plano.

La experiencia en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Palermo permite comprobar como en pocos años esa cultura se ha difundido, conformando el nuevo estándar del público demandante —es decir, los alumnos. Jóvenes provenientes en mayor medida de los sectores medios y medios altos de la ciudad de Buenos Aires (es decir, ya no hablamos de la periferia desindustrializada sino del distrito mejor posicionado en todas las variables socioeconómicas) suelen ser reticentes al trabajo en clase, y menos aún al trabajo fuera de clase. Sean alumnos avanzados o ingresantes, todos comparten una característica común que es la evanescencia de su imaginario del concepto *trabajo*. El docente debe seguir de cerca, casi obsesivamente, a los alumnos para que trabajen y presenten sus obligaciones a tiempo. La presupuesta “autonomía” de los alumnos en el nivel universitario ya no lo es tal. La estimulación y la coerción son las herramientas sin las cuales sería imposible toda actividad. Aún así, muchos alumnos resisten a ello, no trabajando u ofreciendo trabajos de dudosa calidad académica.

La difusión de las nuevas tecnologías informáticas, combinadas con la poca predisposición al trabajo, han degradado —en términos generales— la calidad de los productos de los alumnos. Mucho de lo producido no es más que la reproducción total o parcial de información disponible en Internet, y los alumnos presentan sus trabajos o monografías cargadas de citas textuales, cortadas y pegadas del primer sitio al que los lleva el motor de búsqueda. En el imaginario de los alumnos, trabajos con tan escaso o nulo nivel de indagación constituyen “buenos trabajos” susceptibles de ser aprobados; el nuevo estándar indica que las horas dedicadas a la búsqueda e indagación, procesamiento, análisis y síntesis de información en un informe deben ser reducidas al mínimo; ¿cómo?: buscando en los espacios más fácilmente asequibles (Internet), compilando y copiando análisis de autores anónimos (es el caso de *wikipedia*), y por supuesto, sin realizar análisis ni síntesis de lo recopilado. El informe a presentar deviene entonces en una colección de artículos o párrafos de artículos con escasa conexión unos con otros, desordenados y pletórico de errores. Lo importante para los alumnos es, en todo caso, presentar “muchas hojas” del tema especificado, conteniendo textos que dudo-

samente hayan leído. Esta actividad no supone a los alumnos cuestionamiento ético alguno.

El docente se ve entonces en una disyuntiva férrea: ¿Cuál es, en este nuevo estándar impuesto por la cultura del *no-trabajo*, el nivel óptimo al cual poder aspirar en el trabajo con un grupo? La reprobación masiva, es decir la responsabilización y castigo de los individuos, ¿Es una opción viable?; o por el contrario, ¿Deben soslayarse estos factores, disminuir las expectativas y pretensiones, aprobando a todo el conjunto? Porque una cosa es cierta: si bien el rol docente implica autoridad, no sólo con la autoridad, el seguimiento, la prueba y el castigo se logran cambios en la conducta y actitud de los alumnos hacia el trabajo.

Algunas reflexiones finales

Como se ha visto, el cambio en los modelos familiares repercute, como es obvio, en los comportamientos. Y no sólo eso, sino que dichos comportamientos, actitudes, predisposiciones particulares de nuestro tiempo atraviesan a todo el conjunto social, sin distinción de clases o estamentos.

En este punto se hace necesario introducir matices: allí donde desempeñemos nuestra actividad docente encontraremos, en términos generales, que la cultura del trabajo antaño presente ha visto erosionados sus supuestos. Sin embargo caeríamos en la necesidad si no admitiéramos que frente a esta regla hay excepciones: no todos los alumnos son iguales ni se comportan de la misma manera. Aún así la práctica docente no puede ni debe centrarse en aquellos estudiantes con personalidades conformistas, quienes responden apropiadamente frente a los estímulos. No se trata de recrear un *Arca de Noé* en la que embarquemos sólo a los más adecuados a nuestras expectativas.

Por ello es necesario reconocer el problema, comprender que la falta de disposición al trabajo difícilmente sea un atributo del individuo, sino de una generación completa que creció y se desarrolló bajo condiciones históricas marcadamente distintas a las generaciones anteriores.

Constreñidos por los encorsetamientos culturales, mucho es aún lo que se puede hacer desde la tarea docente.

Notas

¹ Hace al menos dos décadas que la argentina dejó de ser una sociedad de pleno empleo. Si bien es cierto que durante los últimos cuatro años la incidencia del desempleo ha disminuido sensiblemente, las heridas abiertas por el periodo de alto desempleo (como el Gráfico 1 indica, desde 1990 en adelante) producen efectos en nuestro presente (y futuro).

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1997): *Capital cultural, espacio social y educación*. México: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1996): *Sociología y Educación*. México: Ediciones Coyoacán.
- Feldfeber, M. (2000): *Una transformación sin consenso*. Apuntes sobre la política educativa del gobierno del presidente Menem (1989-1999). Buenos Aires: En

Revista Versiones, Programa La UBA y los Profesores, SEUBE, UBA, N° 11.

- INDEC: Censo Nacional de Población y Vivienda 2001 y Encuesta Permanente de Hogares. www.indec.gov.ar
- Tedesco, J. C.; Tenti Fanfani, E. (2001): *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: Universidad de Stanford/BID (documento para la discusión).

El coaching y su aporte a la comunicación

Elisabet Taddei

Llevo varios años trabajando en temas de *coaching* y es mucha la gente que pregunta de que se trata. En esta oportunidad me dejó llevar por esa pregunta para escribir sobre el espíritu del *coaching* y a que se relaciona entre otras cosas con el aprendizaje tarea que nos compete a los que ejercemos la docencia y con la comunicación, otro tema central en nuestro rol de docentes en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Cuando hablamos de *coaching* partimos por mencionar que se alimenta de la ontología del lenguaje, de la filosofía y de la biología fundamentalmente. El *coaching* ontológico es una práctica profesional emergente basada en la comprensión de que los seres humanos son seres lingüísticos. De un modo muy general diremos que el *coaching* ontológico implica siempre, de una u otra manera, hacerse cargo de quiebres que son consecuencia de las limitaciones del ser de las personas como tales. Lo que hace es ampliar el espacio de posibilidades de la persona. Solo nos comprometemos en un proceso de *coaching* cuando estamos dispuestos a observar, cuestionar y cambiar la persona que somos. El *coaching* ontológico implica una intervención que modifica él (los) principio fundamental(es) de coherencia que somos. No se relaciona con nuevas habilidades ni con capacidades prácticas concretas. Lo que está en juego es nuestra forma de ser. Estamos acostumbrados a creer que aprender es un asunto de incorporar materias, que el aprendizaje es un asunto de recopilar información, y se nos escapa la sabiduría del proceso mismo. Sabemos en términos de civilización, que el aprendizaje no es sólo recopilar información. Cómo civilización nunca antes hemos tenido tanta información como hoy en día. Y eso no significa que seamos más sabios que antes. Para mí el *coaching*, no es sólo algo interesante que tiene que ver con conversaciones de cómo ser más eficaz. Parece que la humanidad ha llegado a un punto en que estamos comenzando a darnos cuenta que las interpretaciones en las que hemos estado viviendo se han vuelto insuficientes para afrontar las crisis que se nos presentan.

No es sólo nuestro pensamiento el que es insuficiente, sino también nuestras ideas acerca del aprendizaje. Necesitamos tomar conciencia de que nuestras interpretaciones no bastan, y tampoco basta nuestra enseñanza. Así se empieza a desarrollar esta idea del *coaching*, porque estamos buscando formas de aprender