

XVI Encuentro Estado de la Investigación Educativa

“Formación docente a debate”

Título: **“Problemas que preocupan a los docentes”**.

Autoras: María del Carmen Battagliotti, Amalia Daher y Vanesa Partepilo.

Aclaraciones para introducir.

El presente trabajo no forma parte de una investigación realizada o en marcha sino que surge de una experiencia de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en las cátedras de Filosofía de la Educación y Pedagogía General de la Facultad de Lenguas y la Cátedra de Pedagogía del Profesorado de Portugués de la misma unidad académica con el objeto de propiciar un primer acercamiento de los alumnos a la realidad escolar actual y la transferencia de conceptos y procedimientos analíticos por parte de los mismos.

En el marco de este ejercicio los alumnos realizaron entrevistas a docentes de diferentes asignaturas nivel medio y también primario, de escuelas públicas y privadas. Estas entrevistas fueron grabadas y desgrabadas bajo nuestras sugerencias metodológicas. Las entrevistas procuraban recuperar la opinión de los docentes respecto de los problemas que encuentran en el nivel en el que enseñan a la vez que conocer algunas de las causas que atribuyen a la existencia de los mismos. Este amplio eje de indagación permitía realizar posteriores ejercicios de interpretación desde los aportes conceptuales de diferentes unidades del programa.

Para realizar la ponencia hemos recuperado un total de 41 entrevistas de las realizadas. Dicha cifra da cuenta de que esta selección no es representativa del conjunto de docentes de ambos niveles. Todo lo contrario, sólo son un aporte empírico que habilita la elaboración de nuevas preguntas y un conjunto de conjeturas en la reflexión. En el análisis no tenemos intención de presentar diferencias de opinión según nivel en el que ejercen los docentes y dependencia a la que pertenecen las instituciones, en tanto que como primer ejercicio nos hemos propuesto ensayar una primera categorización de las respuestas y reparar en la recurrencia de las mismas.

En el apartado siguiente presentamos los problemas mencionados y las causas que asocian a los mismos este grupo de docentes. A la vez discriminamos entre los más y los menos frecuentes. En el análisis los hemos agrupado en tres grandes dimensiones:

- los problemas referentes a la práctica pedagógica. Estos tienen que ver con los tres componentes de la tríada didáctica: docente – alumno - contenido y específicamente con los dos procesos que tienen lugar en la interacción entre éstos que son la enseñanza y el aprendizaje.

- Los problemas de la dinámica de trabajo al interior de la institución. En esta dimensión se alude a un conjunto de fenómenos asociados a modalidades institucionales de articulación entre el personal docente y directivo que se ponen en juego en el proceso de conducción de la institución.

- Los problemas que refieren a las condiciones objetivas que condicionan el trabajo en la institución: asociados a la cantidad y el estado de las condiciones edilicias, los recursos, la cantidad de población estudiantil, la estructura curricular, etc.

Al interior de cada dimensión se agrupan los problemas en torno a variables más específicas.

En el tercer apartado problematizamos teóricamente el problema más enunciado y el menos frecuente en los discursos de los docentes y arriesgamos una conceptualización de los mismos. Concretamente lo que sostenemos es la puesta en juego de estrategias de evasión por ambos sujetos de la relación educativa y la existencia de ajustes secundarios al interior de dichas estrategias que imposibilitan pensar el contrato pedagógico.

En el cuarto apartado procuramos reflexionar sobre las exigencias que los problemas analizados plantean a la formación continua de los docentes y realizamos propuestas concretas respecto de un grupo de contenidos que a nuestro criterio deben integrar el discurso instructivo de la formación continua de docentes.

De la desidia, la ausencia de la familia, la falta de conocimientos, los docentes que no participan ... y de la falta de valores, las malas condiciones económicas, la globalización, etc.

Los problemas enunciados por los docentes se inscriben, en una proporción importante, dentro de la primera dimensión, que refiere a la práctica pedagógica. Entre éstos los más frecuentes tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos y su relación con el conocimiento. Las voces de los docentes señalan como uno de los problemas más serios la falta de interés, de responsabilidad y de sentido de obligación con relación al estudio en tanto práctica que condiciona la posibilidad de construcción de conocimientos y por ende

de aprendizajes significativos. La “desidia” y un sentir “pasatista” parecen caracterizar la posición del alumno en la tríada didáctica. (Entrevista 28, Pág. 21)

Una docente de nivel medio lo expresa: *“Respecto a alumnos el problema más serio es la falta de interés en el estudio, me parece que los chicos están poco comprometidos con él, tienen muchas alternativas de distracción actualmente que influyen negativamente en el estudio”*. (Entrevista 3, página11) Cabe aclarar que fueron veintiuno los entrevistados (el 50%) que hicieron mención a este punto.

Otro aspecto problemático que señalan, asociado al proceso de aprendizaje es la carencia de conocimientos previos que faciliten la inserción de contenidos nuevos. Esto denota fallas en la articulación entre ciclos y niveles. Fundamentalmente, los docentes de nivel medio acusan *“la escasa preparación”* con que egresan los alumnos de nivel primario y específicamente la dificultad en la lectura comprensiva que parece arrastrarse. (Entrevista 41, Pág. 1). En otros casos se hace referencia a un *“olvido”* por parte del alumno que exige volver a enseñar contenidos que se suponen adquiridos. En menor medida se habla de desconocimiento de *“técnicas de estudio”* y de conocimientos previos específicos a las materias de la especialización. (Entrevistas 25, Pág. 1)

Asociada a la falta de motivación de los alumnos se menciona como problema una deficiente relación familia-escuela. *“El drama pienso que no solamente está en el colegio, sino que también está en la casa...Los padres lo dejan todo librado a que el colegio haga todo”*, es uno de las afirmaciones de los profesores. (Entrevista 1, página 13). Lo que parece no existir es una complementariedad de los procesos educativos y ausencia de un *“espacio y tiempo pedagógico”* en el hogar destinado a la realización de actividades que da continuidad y posibilitan el proceso de aprender. Esta ausencia se hace más fuerte cuando los alumnos provienen de hogares con escasos recursos económicos ya sea porque los padres dedican gran parte de la jornada al trabajo fuera del hogar, por la inexistencia de recursos específicos y conocimientos adquiridos por los adultos que sirvan de orientación.

El escaso rendimiento académico de los alumnos es otro hecho que se enuncia como preocupante y suele estar asociado en los discursos de los docentes a los fenómenos anteriores, pero no en todos los casos.

También en esta dimensión, aparece como una variable problemática la intencionalidad de la enseñanza, sobre todo en la opinión de los docentes de nivel medio. Al respecto se sostiene que la misma no está cumpliendo con sus objetivos de formación del individuo para su posterior inserción laboral y para el ingreso a la universidad.

(Entrevistas 25, 26, 29, etc.). Creemos que se alude al mismo problema también cuando hablan de pérdida de sentido de la institución escolar, afirmando que *“hay colegios que son contenedores, es decir, el chico está en el colegio el mayor tiempo posible; si rinde o no intelectualmente no es tanto el problema sino fundamentalmente sacarlo de lo que implica la calle, los cyber, la droga, la situación de padres separados, la falta de trabajo.”* (Entrevista 26, Pág. 4) Cuando los docentes dicen que la escuela está *“abocada a contener a los alumnos”* de alguna manera denuncian que la institución se ha desvinculado de la intencionalidad de transmitir un recorte significativo de cultura.

En menor medida se menciona como preocupación hechos que caracterizan la relación docente - alumno. Concretamente los docentes dicen desconocer los *“nuevos códigos”* que forman parte de la cultura de los sujetos del aprendizaje y las características que revisten específicamente a la *“cultura del adolescente de hoy, la cual ha cambiado a través del tiempo”*. (Entrevista 27, Pág. 1). Este desconocimiento y por que no negación del sujeto del aprendizaje obstaculiza la comunicación que a la vez es limitada cuando el número de alumnos es muy numeroso: *“no conocés al alumno, das clase y nada más, no te relacionás con él”*. (Entrevista 1, página 15).

Por último, al interior de esta primera dimensión encontramos que se evidencia la indisciplina de los alumnos como problema que se manifiesta a través de *“... violencia verbal, es la que más afecta a chicos y por supuesto a los docentes”*. (Entrevista 28, Pág. 2)

Otro grupo de fenómenos que los docentes enuncian como problemático se corresponde con la segunda dimensión que remite a las dinámicas de trabajo en la institución. De todos los problemas enunciados los que son más recurrentes se asocian a los procesos de planificación y muchos de éstos hacen referencia al trabajo en torno al PEI. De un total de dieciséis problemas discriminados en las entrevistas que aluden a esta dimensión, doce se vinculan al PEI. *“Son pocos los docentes con los que uno puede contar para hacer proyectos..., no todos se involucran”*. (Entrevista 40, Pág. 3) Esta falta de participación en el proceso de elaboración y seguimiento del PEI parece ser el problema más frecuente y se asocia al desconocimiento y falta de uso de este documento; en algunas instituciones parece ser generalizado: *“...el PEI se tiene en cuenta entre comillas, a medias, porque se supone, para algunos que es un elemento valioso, éste se deja guardado para evitar roturas o lo demás, y bueno por allí uno lo piensa, recuerda lo que está en el PEI pero no se lo tiene a mano como debería estar en la escuela”* (entrevista 41, Pág. 2). Según algunos docentes un hecho que obstaculiza la

participación y que constituye también una dificultad es la existencia de prácticas de “segregación de docentes”; “...me parece que el equipo de colaboradores lo eligió la directora y yo era una persona que no contaba con el favor de la misma, al contrario nunca fui tenida en cuenta y más vale decir fui segregada...” (Entrevista 29, Pág. 4). Entre los más reiterados también se enuncia la ausencia de de evaluación del mismo. Las inapropiadas políticas de difusión del documento, que se piensan como definidas para la “disuasión de la lectura”, la falta de participación de los padres en el diseño de proyecto y la de los alumnos son los problemas menos recurrentes.

Asociadas la planificación del currículum por áreas se registran, con escasa reiteración, la ausencia de trabajo en equipo, la organización a destiempo y la carencia de fundamentos teóricos en las propuestas elaboradas. Parte de este mismo problema es la inexistencia de consensos en el trabajo por áreas.

Un docente solamente advierte de la necesidad de cuestionar lo que se está enseñando y aunque él mismo no produce un juicio de valor al respecto, llama la atención en cuanto a poner la mirada sobre lo que se está enseñando, esto es lo más importante. (Entrevista 39, Pág. 5).

El estar “siempre sentados esperando que las cosas vengan de arriba, todas las soluciones de arriba, y quejas nada más de nuestro lado” es para algunos una actitud de los docentes en general, que dificulta el gobierno de la institución escolar. (Entrevista 25, Pág. 4)

En el orden de las relaciones entre docentes muy pocas veces se habla de actitudes autoritarias. Se nota, en general , un trabajo integrado y participativo: “...no trabajamos desde nuestros distintos niveles sino mezclados y analizamos un mismo problema”. (Entrevista 1, página 15).

Los problemas en esta dimensión, en conjunto, tienen mayor frecuencia que los que refieren a la tercera dimensión, de las condiciones objetivas que determinan el trabajo en la institución. Los escasos problemas que se encuentran en esta dimensión no nos permiten realizar una categorización más precisa. Del total de 41 docentes entrevistados, cinco señalan como preocupación el “excesivo número de alumnos por curso” (entrevista 39, Pág. 2) y tres aluden a la “desprofesionalización de los docentes”, (entrevista 38, Pág. 1), como una condición que impide muchas veces el proceso de planificación. También con la misma frecuencia se alude a que los docentes están “sobre exigidos porque tienen que contener a los alumnos y motivarlos”: Esta sobre exigencia, en el caso

del nivel medio, es referida haciendo alusión a la cantidad de instituciones en las que se trabajan los “docentes taxi” (Entrevista 40, Pág. 3).

Sólo una vez se mencionan los siguientes problemas:

- “...el hecho de la cantidad de alumnos perjudica enormemente. Tengo cuarenta y cinco, por ejemplo, en cada aula y es mucho porque vos ni lo conocés al alumno. Das clase y nada más. (Entrevista 19, página 26).s. Vas y explicás entonces no te relacionás con el alumno” (Entrevista 1, página 15).

- “*Inequitativa distribución de la carga horaria en el ciclo de especialización*”. (Entrevista 19, Pág. 5)

- “*Hay muchos problemas, los más importantes son la falta de interés de los alumnos, la falta de material como libros y fotocopias...*” (Entrevista 19, página 26).

Para explicar algunos de estos problemas los docentes mencionan diferentes hechos sociales y algunas características estructurales del sistema educativo. Creemos que las respuestas de los docentes se caracterizan, en la mayoría de los casos, por apelar a un enfoque unicausal y unidireccional. A un problema se le asocia una variable independiente como causa.

El factor que asocian, algunos, a los problemas en la relación con el conocimiento que entablan los alumnos y al escaso rendimiento académico es “*la situación socio-económica de sus alumnos*”. (Entrevista 28, Pág. 2)

Aluden a la escuela como una gran guardería donde el alumno está cuidado por varias horas. En algunos casos el mismo alumno es el que trabaja restando tiempo al estudio.

Esta ausencia de padres o presencia sin valoración de lo que la escuela ofrece no permite que se consolide la relación familia-escuela por lo que no hay acuerdos en lo que se pide y exige al adolescente y al niño. (Entrevista 31, Pág. 3. Entrevista 1, página 13).

Para otros, la falta de interés y concentración tanta veces mencionadas por los docentes marcan, según sus palabras, la presencia de distractores que influyen negativamente en el aprendizaje. “*El tema de la pérdida del interés por aprender es producto de la tecnología que se nos ofrece hoy en día. La escuela compite con el cyber, con el shopping, yo siempre digo cundo me preguntan: si vos tenés un médico y un maestro que están muertos hace cien años y los resucitamos, vos mandas al médico al hospital y no sabe que hacer, porque se encuentra con el tomógrafo, el ecógrafo, etc. Y mandás al maestro al colegio y tiene exactamente, sigue con sus tareas exactamente*

iguales, sigue con la tiza y el pizarrón O sea la tecnología la escuela ni la roza”..
(Entrevista 38, Pág. 1)

En algunas respuestas aparece como causa un problema “cultural”. *“...creo que el valor a la educación, el valor de estar formados, el valor a la cultura ha sufrido un deterioro. Es como que hay un proceso de desvalorización para aquella persona que se ha formado.... Familiarmente aparecen expresiones como: bueno estudia para zafar,... y tenés que ir a la escuela para terminar el secundario y tener un título.... Un segundo tema es la desvalorización a nivel social de la figura del docente como instrumento y una persona fundamental en el proceso de formación del estudiante. Entonces esto se traduce también y se vé en los sueldos; se lo vé en la lucha que tiene el docente para ser reconocido socialmente y económicamente”.* (Entrevista 37, Pág. 1)

Las desvalorización de la educación *“se debe a un proceso que se viene dando hace un tiempo que es la mundialización de las ideas, la globalización y el abordaje que se le está dando –tan importante- al comercio y todo los que sea comunicación”*
(Entrevista 37, Pág. 1)

Con relación a los problemas en las dinámicas laborales dentro de la institución y sobre todo en lo que hace a la falta de participación de los docentes, la falta de sentimiento de pertenencia y el desconocimiento del PEI, problemas éstos generalmente del nivel medio, los docentes en su mayoría sostienen que ello se debe a la cantidad de instituciones en las que los profesores deben dictar clases para poder reunir un sueldo mínimo.

En algunas oportunidades hemos encontrado referencia al Estado como actor descomprometido con los problemas de la educación, lo que explicaría en parte el excesivo número de alumnos por cursos y las deficiencias edilicias.

Del encuentro de dos “*si virtuales*” con escasas alternativas.

En este apartado tenemos intención de presentar algunas reflexiones sobre el problema más frecuentemente mencionado: *“la actitud pasatista de los alumnos”*, tal como lo enunciara uno de los entrevistados.

Al respecto queremos decir que nos llama la atención la inversión de la proporción de la frecuencia de este problema en comparación con el que refiere a la propuesta de enseñanza y el trabajo con los contenidos. Cómo ya se enunció en el apartado anterior, el 50% de los entrevistados refiere al desinterés, desgano y falta de sentido de

responsabilidad de los alumnos mientras que sólo el 2,4%, (un docente), considera el otro. Lo dicho resulta aún más llamativo si tenemos en cuenta que un porcentaje bastante más elevado de docentes (25%) sostiene que la escuela no está cumpliendo con su función social, que se ha perdido el sentido de su razón de ser y que, específicamente en nivel medio no ofrece una propuesta que posibilite la futura inserción de los alumnos al mundo laboral y/o a los estudios superiores.

Al parecer no habría relación para los docentes entrevistados entre el trabajo con los contenidos y esta “sin razón específica de la institución escolar”, o por lo pronto no fue una relación que halláramos en sus discursos y concretamente en las respuestas de quienes referían a la primacía de una función contenedora de la escuela. Mientras que un problema se asocia directamente a las características de la enseñanza el otro parece hacer alusión a una cuestión del sistema en su conjunto, generada por variables económicas en primer lugar.

Es común escuchar a los pedagogos denunciar las dificultades que tienen los docentes del sistema educativo para revisar su práctica pedagógica, es decir, para problematizarla desde el análisis didáctico y para presentarla como causa que en parte explica las dificultades del proceso de aprendizaje. Las entrevistas ejemplifican esto ya que la enseñanza no aparece como problema en relación dialéctica a otros. Lo que no resulta tan sencillo es hallar análisis teóricos y estudios empíricos sobre esta cuestión. En la mayoría de los casos se da a entender que los docentes esquivan trabajo al poner el acento en otros agentes y en factores institucionales o externos que no pueden ser resueltos por ellos mismos, de manera que puedan observarse mejoras.

En este trabajo queremos sostener como hipótesis que la ausencia de problematización de la enseñanza oculta la puesta en juego, por parte de los docentes, de un conjunto de “*estrategias de evasión del conocimiento*” similares a las que realizan los alumnos y que evidencian su desinterés. También sostenemos que es una coyuntura histórica compleja y multidimensional la que explica ambos fenómenos y no una mera cuestión de intencionalidades subjetivas autónomas. (Facundo Ortega, 2000)

Éste , en su texto “Atajos, saberes escolares y estrategias de evasión” expresa que: *“Desde el rito de pasaje que tiene lugar en la entrada al primer grado de primaria, el niño advierte –tarde- que jugar a ser adulto lo ha introducido en un sistema del que ya no podrá salir, si no es escapando o transgrediendo. En la secundaria perfecciona sus estrategias de evasión cuya característica es: cómo rodear el conocimiento sin tocarlo y al mismo tiempo demostrar que se ha entrado en él. En los casos en que no se rodea sino*

que se entra, el problema consiste en como evitar su contaminación porque, de algún modo, se ha convertido en una amenaza a su libertad. “Ser en el aula” es postergación, espera de un después que se adelanta a través de cotidianas transgresiones o, en muchos casos, tedio y dilatación del tiempo”. (Facundo Ortega, 2000)

En el texto que citamos el autor sostiene que las estrategias de evasión del conocimiento, los atajos, son caminos cortos que a la vez que evitan el encuentro con el conocimiento, posibilitan el pasaje de un año a otro en el sistema educativo. La pérdida del sentido del conocimiento y la ausencia de intelección se esconden detrás de un esquema formal de conceptos que en el caso de haberse construido no llega a constituir parte de la identidad y de los esquemas de acción de los alumnos. Serían entonces una manera económica de obtener ciertos resultados que no hablan de cierre o comprensión conceptual significativa sino de una puesta en escena de las formas sintácticas correctas, muchas enseñadas por los mismos docentes, que *“crean la ilusión de aprendizaje”*. En tanto que prácticas que responden a una lógica económica, los atajos se oponen a la inversión en lo que se hace, al encuentro con la obligación.

El autor sostiene que los atajos son también prácticas de protección de una identidad, cada vez más individualista como carencia de un proyecto. Esta protección se logra manteniendo una distancia con el papel de alumno, es decir: los atajos implican el uso de medios y el establecimiento de fines no legitimados a la vez que facilitan al alumno permanecer en calidad de tal dentro de la institución. Cita a Goffman para explicar este fenómeno como un tipo de *“ajuste secundario”* del sujeto a la institución. *“El actor toma distancia del papel en la institución, construye un self escindido entre la práctica y el significado subjetivo de ella en forma tal que pueda <ajustarse> a las exigencias institucionales en relación a la <definición oficial de la situación>”. (Ortega, F.: 2000)* Este recurso, continúa diciendo, garantiza la existencia de un margen de libertad y de desidentificación con una situación que implica la toma de decisiones respecto de un proyecto obligatorio que implica *“negarse a vivir todo lo demás”*.

Frente a esta descripción de la relación entre el alumno y el conocimiento nos preguntamos: ¿cuáles son los criterios de aceptabilidad que se ponen en juego en los exámenes?, ¿cuál es el contenido del discurso instructivo, al decir de Bernstein B.?, ¿Cuáles son las conductas que las reglas jerárquicas del discurso regulador designan como legítimas para los papeles de docente y alumno? (Bernstein, B.: 1997).

En este sentido, y sin intención de generalizar, sostenemos que es probable que las estrategias de evasión también caractericen la relación de gran número de docentes

con el conocimiento. Esta relación ha sido definida por Elena Achilli (2000) como “*relación enajenada*” que se caracteriza por la ausencia de construcción y apropiación en términos de disposiciones del conocimiento en los docentes mismos. Las dificultades para elaborar situaciones problemáticas, para redactar textos y las cada vez más frecuentes dificultades en la lectura y expresión oral dan cuenta de que el uso mecánico del conocimiento es una patología que parece reproducirse en las instancias pedagógicas de la formación de profesores. Forma parte de este mismo fenómeno el hecho de que los docentes más que procurar una relación con el conocimiento disciplinar entablan una relación con el contenido a enseñar, lo cual priva a los mismos, entre otras cosas, de poder efectuar una “*vigilancia epistemológica*” de la distancia que separa a este recorte no neutral de la cultura, del saber sabio. (Chevallard, I.: 1999). Esta relación con el contenido se lleva a cabo, fundamentalmente a través de textos producidos en el campo de recontextualización pedagógica, oficial o no oficial, sin que medie un proceso reflexivo y criterioso sobre las posibles formas de uso de dicho material. Por otra parte suponemos que se trivializa la práctica de planificación de la propuesta de enseñanza, reduciéndola a un mero formalismo o descontextualizándola, cuando no se da el caso de su completa desestimación.

También creemos que los ajustes secundarios son prácticas comunes de los docentes y que la llamada crisis de la identidad de la profesión docente quizás se asocie a las mismas. Desde este punto de vista el si mismo que está disponible para llevar a cabo la tarea de enseñar no es más que un producto artificial que se construye con el objeto de cumplir con los requisitos de la lógica específica de este trabajo, diferente de “*la percepción que el sujeto tiene de sí*”. Esto se profundiza en un escenario socio-económico que hace de la profesión docente la única posibilidad para acceder a un trabajo estable, quizás porque en contextos de pobreza las prácticas de coerción son cada vez más comunes.

Entonces no es sólo la escuela la que se presenta como un proyecto obligatorio instituido por otros sino que la misma profesión termina siendo el proyecto impuesto por las circunstancias. En el escenario se encuentran dos sujetos que atribuyen sentidos diferentes al estar en la institución, sentidos ligados a intereses externos que por sobre todo se oponen a la lógica reflexiva y a sus tramas argumentativas y propositivas que implica el hacer pedagógico.

En este corto camino que recorre el docente para cumplir con la clase de la manera más económica posible la enseñanza olvida la pregunta por el tipo de conciencia

que se favorece, la pregunta por la apertura a las diversas formas de comprender y hacer. En este corto camino la enseñanza se niega como una práctica de encuentro entre hombres con propósitos de conservación y transformación de la cultura y de las relaciones en el espacio social. Este encuentro es obstaculizado por la presencia de dos “*si virtuales disponibles*” para la situación de enseñar y aprender. El hecho sin duda permite la institucionalización de las “*transgresiones*” que se negocian en un marco de complicidad entre docentes y alumnos. (Ortega, F.: 2000)

Dos sujetos obligados por razones diversas, buscan encontrar el culpable de la ruptura de un contrato pedagógico que al parecer no fue más que una regla poco clara del juego al que jugaban con escaso interés.

Queremos decir que también hay gran número de profesionales reflexivos, pero éstos no son lo que son sino a costa de privaciones personales, de sacrificios propios que muchas veces involucran a los seres queridos.

Muchas de las variables que los docentes enuncian como causas: la crítica situación económica, la violencia social, la desvalorización del conocimiento, etc. forman parte del estado de las cosas que explican la situación. Pero cabe aclarar que a diferencia de cómo éstos lo entienden, ninguna de éstas por sí misma es causa única. Todos son fenómenos que mantienen articulaciones complejas. Articulaciones que estamos lejos de poder presentar en este escrito fundamentalmente porque no han sido objeto de suficiente número de estudios empíricos rigurosos en nuestro país.

Dos cuestiones queremos mencionar al respecto. La primera tiene que ver con la lógica de un paradigma neoliberal que supone una racionalidad de gobierno de tipo económica, (procura siempre los menores costos) que “afirma la perspectiva positiva del actor individual” responsabilizándolo en relación a diversas necesidades sociales y al cumplimiento de sus derechos. De este modo se desconcentran los focos de poder y se activan mecanismos de gobierno privado. Los agentes sociales, como pueden y procurando el menor esfuerzo, principio y disposición incorporada en las interacciones con otros, buscan satisfacer necesidades y exigencias múltiples. Esta forma de interpelar a los agentes lleva implícita la negación a las estrategias colectivas de acción política que suponen una alta inversión de tiempo, así como el rechazo a toda práctica cuya lógica se oponga a este economicismo. Tal es el caso de la práctica de estudio, específica de los alumnos, y las de objetivación en general de las prácticas sociales, las cuales son más dificultosas de ejercitarse por agentes cuya posición social les impide distanciarse de las urgencias de la subsistencia. (Bourdieu, P: 1979) Esta es la segunda cuestión, que

muchos entienden como desvalorización del conocimiento y de las profesiones cuyo objeto es su producción y reproducción. El placer y la pasividad reivindicados como valores de las identidades dóciles de la actualidad, que se ocultan detrás de una injusta concepción de libertad, entran en tensión con toda práctica que suponga su postergación y/o su desocultamiento. (Ortega, F.: 2000)

Por ello la “ *...escuela no ha escapado al vértigo de la ideología social posmoderna... la acción educativa posmoderna no solamente ha entrado en una importante lucha por su propia constitución y legitimación, sino que incluso se ha visto amenazada en su propia identidad*”. (A. Colom y J. Mélich: 1995).

Propuestas para redefinir el discurso instructivo de la formación continua de docentes.

Numerosos autores han escrito sobre los actuales desafíos de la formación de grado y del perfeccionamiento de los docentes. Esta profusión de literatura pone en evidencia la necesidad de reconstrucción de una identidad y de una práctica (la docente) en consonancia con una cantidad de fenómenos y problemáticas de los que no puede desvincularse, fundamentalmente porque su especificidad y su aporte a los procesos de subjetivación de las nuevas generaciones, son históricos.

La preocupación por el qué y cómo de la formación inicial de los docentes se fundamenta por ser ésta una cuestión social y un eje prioritario de la política educativa sobre la que resulta eminente asumir una postura clara con propósitos de delinear los sentidos sociales de la escuela para la próximos 20 años.

La bibliografía específica que se produce, desde 1990 a la actualidad, desde un sub-campo de recontextualización, llamado por Juan Carlos Serra (2004): campo de la capacitación enuncia cierto consenso respecto de las nuevas demandas a la formación continua que imponen los siguientes cambios sociales:

- a- los cambios políticos, económicos, algunos ya referidos brevemente, que se asocian al proceso de globalización de la sociedad.
- b- El “*desarrollo y la expansión acelerada de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), particularmente las vinculadas al uso de la computadora y el multimedia, las cuales han venido a revolucionar la propia manera de pensar y encarar los problemas y las*

soluciones de la educación y el aprendizaje". (Torres, Rosa María: 2001.)

- c- Los cambios en los modos de apropiación de la cultura por parte de los alumnos, que reivindican el uso de un lenguaje no proposicional, opuesto al tradicional lenguaje proposicional que legitima actualmente la institución escolar. (Tedesco y Tenti Fanfani: 2002).

Los discursos de las políticas de los noventa pusieron énfasis en la función económica de la educación reivindicando la importancia de formar recursos humanos idóneos para garantizar la competitividad mundial del país. Para el logro de este objetivo se priorizó: la formación en las llamadas "competencias" tanto académicas como laborales de los alumnos desde la educación general básica, el aprendizaje del uso de los nuevos códigos modernos de comunicación y por ende de las nuevas tecnologías de la información, el estrechamiento de los vínculos entre escuela trabajo, escuela –empresa, la promoción del desarrollo científico y tecnológico, etc. (Tiramonti, G.: 1997)

Estas exigencias, en Argentina, significaron modificaciones profundas de los contenidos y la estructura de las curricula de los diferentes niveles, incluido el currículum de la formación docente de grado y nuevas estrategias de organización y gestión de la institución escolar. El docente no podría menos que estar en condiciones de enseñar el conjunto de nuevos saberes considerados legítimos para formar una fuerza de trabajo idónea y él mismo no podría entonces carecer de la formación específica en ellos.

Los desarrollos teóricos en el campo intelectual de la educación, en materia de formación docente, también evidencian que el rol del docente debe ser redefinido porque los cambios tecnológicos y su incorporación en gran parte de las prácticas sociales, instalan nuevas necesidades de formación en la ciudadanía, promoviendo así cambios curriculares y didácticos dentro del sistema educativo. ¹ Al respecto se sostiene que las TIC deben pensarse como apoyos "*de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, y del desarrollo profesional de los docentes*".² (Torres, R. Ma.: 2001)

En este sentido, Rosa María Torres, "propugna una transformación profunda de la educación y de los sistemas escolares, y, en ese marco, un nuevo rol y un nuevo profesionalismo docentes.

Sin duda los cambios y las nuevas necesidades educativas de las población superan en cantidad a lo enunciado aquí. La proliferación de estudios que denuncian las dificultades cotidianas de los docentes del sistema para dar respuesta a la formación de la actual ciudadanía son numerosos, fundamentalmente porque los cambios políticos y económicos realizados en pro de la modificación del rol del Estado Nacional generaron una nueva cuestión social caracterizada por la vulnerabilidad de los agentes y por los cada vez más grades riesgos de exclusión (Castelles, R.:2004) La situación “...*con todas sus implicaciones y secuelas...ha obligado a la institución escolar -y a los docentes concretamente- a asumir **funciones de contención social y afectiva**, no sólo de los alumnos sino a menudo de sus familias, menoscabando así la función propiamente pedagógica y el propio sentido individual y social de la educación,...*”(CEPAL, 1998)”. (Torres, R. Ma.: 2001)

Este proceso de complejización de la tarea docente no ha ido acompañado de la organización del trabajo del docente que posibilite pensar las propuestas educativas de manera diferente a las instituidas.

Nuestro optimismo respecto de los aportes que la formación continua puede realizar para mejorar la situación de la educación escolar actual es realista. Esta no puede hacer más que incluir nuevos saberes que permitan contemplar con mayor reflexividad las exigencias del oficio de enseñar y las que el contexto impone a los agentes, desde una perspectiva crítica, mientras se exige y espera que la conducción política del Estado se haga cargo de la necesidad de aumentar, fundamentalmente el presupuesto para la educación de todos los niveles.

Los problemas que los docentes plantean en las entrevistas realizadas se inscriben en estos complejos cambios ya mencionados. Sin embargo pensamos que la especificidad de los mismos, y concretamente el hecho de que las estrategias de evasión por parte de los alumnos y docentes se hayan instituido y construyan cotidianamente la “*lógica del no saber*” al interior del sistema educativo hace necesario que la formación de los docentes aborde y promueva el tratamiento del hecho educativo y su propósito desde una óptica exclusivamente pedagógica. Este enfoque disciplinar se está dejando de lado y la última reforma de la formación docente de grado ha promovido su olvido. (Ortega, F.: 2000)

¿Qué contenidos deben ser parte del discurso instructivo de la formación continua de los docentes?

Entendemos que ésta debe poner como objeto de estudio de enseñanza la relación educativa misma, los modos de ejercicio del poder que se juegan entre docente y alumno así como las características del encuentro entre el conocimiento, el poder y la conciencia. Pensamos que la Pedagogía no puede olvidarse de abordar el problema de la constitución de la subjetividad del individuo, justamente porque la conservación y la transformación también ocurren en la escala del individuo.

El análisis de la escuela como institución social y sus efectos en los procesos de construcción de identidades, suele presentarse, por lo general, de manera fragmentada. Se deja poco lugar al análisis de los procesos internos de las escuelas, las contradicciones que presentan las escenas cotidianas del trabajo escolar, el lugar que en dichas contradicciones ocupan las diferentes instancias y modalidades de socialización de los alumnos, así como las características específicas del trabajo pedagógico, sus modalidades y efectos sobre la configuración de identidades individuales y sociales. La construcción de la identidad de los agentes aparece, de esta forma, como un producto de la institución escuela como institución uniforme, o a lo sumo, discriminada según clasificaciones poco explicativas en si mismas como: localidad (urbano, rural) ámbito (público – privado) o contexto (de pobreza o no).

El análisis debe recurrir de manera sistemática a una mirada de los efectos producidos por la relación existente entre posiciones, intereses y trayectorias sociales en la conformación de identidades individuales que guardan relación con el ordenamiento de lo social en un tiempo y espacio dado y que se plasman en formas de enseñanza, de aprendizaje y relación social al interior de la escuela, es decir, en términos de relaciones pedagógicas específicas.

Desde nuestro punto de vista se trata de develar y explicar un mecanismo, que funciona a través de un dispositivo, cuya característica es su contingencia, es decir su condición histórica. Este dispositivo articula: relaciones de fuerzas, normativas, instituciones, técnicas, disciplinas, ideologías, etc. de un modo particular. (Foucault, M.: 1991)

La escuela, como institución, pone en juego diferentes dispositivos que permiten el ejercicio del poder de un modo específico y por ello se convierte en una instancia clave para garantizar los procesos de gubernamentalidad de los individuos y las poblaciones.

Los alumnos en las instancias de formación de grado y docentes en instancias de perfeccionamiento deben poder reconocer a la institución educativa como siendo parte de las acciones de gobierno, orientadas a la conducción de la conducta del sujeto.

Creemos también que se deben pensar alternativas que enfoquen los problemas y su encauzamiento desde el nivel micropolítico de la escuela y sus proyectos. En sus respuestas, los docentes entrevistados, recuperan en cierta medida el PEI y consideran que *“sirve para saber donde estamos parados y hacia donde vamos”*, en general tienen una apreciación positiva aunque reconocen fallas en su construcción.

Es importante que se valore el espacio de autonomía relativa y reflexión sobre las funciones de la escuela y del docente en la sociedad. Sería un momento de revisión del contrato escuela-sociedad desde la localización de cada institución.

“Gran parte de la literatura pedagógica producida en los noventa rescata la importancia del trabajo con proyectos en las instituciones escolares. En general, parece existir cierta coincidencia en torno a una “lógica” que tiene como supuesto, que un buen diagnóstico de las condiciones presentes de la institución escolar, que reconozca las causas de sus dificultades, la evolución temporal con que se expresan estas y su tendencia ante la posible no intervención, irían configurando gran parte de los sentidos del “proyecto”. De esta forma, los sentidos de la intervención pedagógica mediante proyectos no estarían sujetos a una actitud crítica de la conciencia frente al mundo, sino que esta se iría perfilando en función de datos “objetivos” que no admiten discusión ni doble interpretación, por parte de quienes habitan en las instituciones escolares...Consideramos que esta manera de definir lo educativo, desplaza, el componente central de toda propuesta pedagógica, referida a la definición del “sentido” y “finalidad” de la intervención. Desde nuestra perspectiva, el conocimiento “objetivo” de la realidad, no nos permite derivar lógicamente, lo que en ella se debe hacer. La definición del “debe ser” en el espacio escolar, implica una mirada tan política como pedagógica, que refleja una perspectiva del hombre y el mundo largamente trabajada por numerosos pedagogos...” (Gutierrez, G. y Partepilo, V.: 2005)

Este posicionamiento implica, fundamentalmente considerar que la elaboración del PEI y de otros proyectos son propuestas de intervención pedagógicas que como tales implican construir, a partir de una actitud de sospecha y crítica de las prácticas vigentes, un discurso conformado, al decir de Miguel Ángel Pasillas, por dos tramas: una “argumentativa”, que delinea el conjunto de ideales y el deber del hecho educativo y lo fundamenta articulando aportes de diversas teorías y explicitando concepciones. Otra trama es la “propositiva”, que tiene como objeto especificar el cómo, es decir orientar la

práctica pedagógica misma en pro de la consecución de los objetivos propuestos.
(Pasillas, M. A.: s/d)

CONCLUSIONES

A manera de cierre del trabajo no podemos dejar de hacer alusión al campo pedagógico, cruzado por incertidumbres y con débil identidad epistemológica si lo comparamos con otras ciencias aunque estén relacionadas con el campo. El docente tiene muy claro que debe enseñar una determinada asignatura, tiene claro que a la escuela va a enseñar y esta certeza le es suficiente para estar convencido que le interesa lo pedagógico. Ni él, ni sus colegas se preguntan qué es la Pedagogía, es así como la confunden con la Didáctica.

Por otro lado, la formación docente inicial y en ejercicio profesional generalmente no plantea interrogantes que permitan una actitud de sospecha ante lo tradicionalmente dado, una actitud crítica que permita al docente no reproducir lo que otros producen, sino elaborar su propio discurso, dar cuenta de lo que se investiga en el aula, valorar al alumno como colaborador en la creación; en síntesis, construir su identidad profesional desde su subjetividad.

Evidentemente, la escasa claridad del campo pedagógico influye en esta identidad, en las tareas concretas, en la falta de incentivo por cuestionarse y crear nuevas alternativas en la formación.

Lo que quisimos dar a conocer a través de este trabajo es un conjunto de voces y testimonios que hablan de la situación docente actual y sus preocupaciones, situación que no es ajena a la formación que recibieron y para lo que fueron formados. No ignoramos el entorno social y las políticas educativas como contextualizadores del desempeño del docente, las demandas que le significan en cuanto a respuestas que, a veces, tienen que ver con las necesidades básicas del alumno.

Bibliografía.

- 📖 Achilli, Elena: Investigación y Formación docente. Labore Editor. Rosario. 2000
- 📖 Avanzini Guy. La Pedagogía en el Siglo XX. Cuarta Edición. Editorial Narcea. S.A. Madrid. Edición 1987.
- 📖 Bernstein Basil: La estructura del discurso pedagógico. Clases, Códigos y control. Vol. IV. Morata. 1997

- ☞ Bourdieu Pierre.
 - ☞ Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Ed. Anagrama. Barcelona. 1997. Cap. 4
 - ☞ La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus. Madrid. 1979

- ☞ Chevallard Yves: La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando. AIQUE. Bs. As. 2000

- ☞ **Degl' Innocenti Marta.**
 - ☞ La categoría transmisión como eje del quehacer pedagógico. <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia>.
 - ☞ Educación , escuela y Pedagogía. <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia>.

- ☞ Michel Foucault.
 - ☞ Tecnología del yo. Editorial Paidós. Edición 1996.
 - ☞ La Verdad y Las Formas Jurídicas. Editorial Gesdisa. 1995
 - ☞ Vigilar y castigar. Editorial Siglo Veintiuno. Edición 1991.

- ☞ Gutierrez – Partepilo. Discusiones actuales asociadas al trabajo con proyectos escolares. Apunte de trabajo elaborado en el marco del curso el trabajo por proyectos en la escuela, a dictarse en UEPC durante el año 2005. Marzo 2005. Mimeo.

- ☞ Gutierrez – Partepilo. Reflexiones sobre las características del trabajo con proyectos escolares en la provincia de Córdoba. VII Congreso Nacional de Educación. IV Internacional. Educación Para la Solidaridad: “La Escuela Puede, los maestros queremos y los alumnos tienen derechos. Octubre 2004.

- ☞ Pasillas Miguel Ángel. Legitimidad de la intervención pedagógica. En El Campo Pedagógico. Editorial s/d. Edición s/d.

- ☞ Postic Marcel: “La Relación educativa”. NAECEA S.A DE EDICIONES MADRID. Capítulo 3 y Conclusiones.

- ☞ Terigi. F. La educación. Ese Acto Político. En: *La Transmisión en las Sociedades, las instituciones y los Sujetos. Un concepto de la Educación En Acción*. Editorial novelduc. Edición 2004.

- ☞ Tedesco y Tenti Fanfani: Los nuevos sentidos de la tarea docente. s/d. 2002.

- ☞ Tiramonti Guillermina. Los Imperativos de las políticas educativas de los noventa. Revista Propuesta Educativa. N°17. Año 1997.

📄 Rosa María Torres:

📄 “La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza”.
Pág. 3 Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto
Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001 ED-01/
PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo

📄 “La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza”.
Pág. 5. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto
Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001 ED-01/
PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo

📄 Serra, J. C.: *“El campo de Capacitación Docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional”*. Miño y Dávila. Bs. AS. 2004