

VII Jornadas de Sociología de la UNLP
"Argentina en el escenario latinoamericano actual:
debates desde las ciencias sociales"
La Plata, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012

Mesa 32: Sociología de la experiencia escolar: formatos, vínculos y procesos de desigualdad en la escuela media

Título: El desafío de las políticas de capacitación y actualización docente en la nueva escuela secundaria. Entre las representaciones juveniles y profesoraes del pasado y las demandas del presente.

Talia Meschiany (UNLP-IDIHCS)
Correo: taliameschiany@gmail.com

En los últimos años el sistema educativo provincial atraviesa una serie de cambios estructurales profundos con el fin de lograr una mayor y mejor inclusión de los jóvenes en la sociedad. En el nivel medio del sistema educativo, esas reformas apuestan por una educación para *"los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el nivel superior, pero también de ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales"* (Marco General para la Educación Secundaria, p. 9)

Las reformas en la Nueva Escuela Secundaria no sólo están orientadas a modificar aspectos del gobierno del sistema y la prolongación de los estudios sino que, además, se presta atención a la necesidad imperiosa de revisar y renovar los contenidos escolares acordes con las demandas actuales de la sociedad, los avances en las disciplinas científicas y las realidades de los jóvenes estudiantes de la Provincia como sujetos de derecho. A ello se le suma la preocupación por mejorar la calidad de las enseñanzas y la búsqueda de nuevas modalidades evaluativas.

A propósito de este último aspecto, las políticas de capacitación y formación docente continua también resultan un eje fundamental de los cambios. Este trabajo presenta un conjunto de reflexiones preliminares acerca de las tensiones que se producen entre los

nuevos sentidos de las políticas de capacitación y las representaciones juveniles y profesoriales que se legan del pasado.

1. Introducción.

“Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa” (Richard Sennett)

Esta ponencia presenta algunas reflexiones acerca de una experiencia de formación docente continua en la Provincia de Buenos Aires desarrollada desde el año 2007, en el marco de los cambios surgidos en el nivel medio a raíz de las últimas leyes educativas emanadas del estado provincial (Ley N° 13688) acorde con los cambios legislativos en el ámbito de la nación (Ley N° 26206).¹ Del conjunto de reformas para la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires interesa particularmente detenernos en la extensión de la obligatoriedad escolar hasta los 18 años y la renovación curricular debido a que consideramos impactan de manera profunda sobre los imaginarios docentes acerca de la dinámica del sistema y las representaciones juveniles.²

Las ideas que expreso alcanzan apenas a rozar algunas aristas de mis propias inquietudes surgidas en el marco de las acciones de capacitación que desarrollo como miembro de los Equipos Técnicos Regionales (ETR) de la Dirección de Capacitación de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Más aún, ha sido en el devenir de esta experiencia en la que se me ha presentado con cierta urgencia una reflexión más amplia sobre las distancias que percibo entre la macropolítica educativa y la microescena del aula. Estas distancias que expreso como “supuestos comunes no compartidos” se manifiestan a través de una multiplicidad de formas que cristalizan en las “aulas de capacitación”.³ En este caso, los documentos curriculares destinados a

¹ Específicamente la Región 1, conformada por los distritos de La Plata, Berisso, Ensenada, Brandsen, Punta Indio y Magdalena.

² La interpretación acerca de los “imaginarios docentes” ha sido trabajada en la Tesis de Maestría: *“Imaginarios y Experiencias Ciudadanas. Claves para la comprender la relación entre educación y ciudadanía desde la dimensión subjetiva de la experiencia histórica.”* (FLACSO 2005) Aludimos al *imaginario social* de los profesores entendiendo por ello un vasto campo de representaciones colectivas en donde se articulan ideas, imágenes, ritos y modos de acción, según la definición de Bronislaw Baczko (1991) *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Nueva Visión. Buenos Aires.

³ Este trabajo avanza sobre una primera versión presentada en la VII Jornada Nacional y III Internacional de Didáctica de la Historia, de la geografía y las Ciencias Sociales, Chile, 2008. Una reciente publicación señala, acertadamente, la imposibilidad de definir qué es un “aula de capacitación” ya que, a diferencia del aula tradicional, los dispositivos de capacitación docente pueden desarrollarse en diferentes ámbitos

orientar y regular las prácticas dentro de las aulas de la escuela secundaria vehiculizan la circulación del imaginario de los docentes sobre los jóvenes y a su vez el del docente capacitador acerca de la enseñanza.

Escribir sobre la experiencia y procesar esa experiencia a través de la escritura es un trabajo arduo, complejo, que requiere de múltiples movimientos; distanciamientos y aproximaciones. A veces ser el sujeto que analiza a los otros en perspectiva y en otras oportunidades ser el objeto analizado. En todo caso, esta perspectiva concibe las instituciones desde el punto de vista de los sujetos y los procesos de identificación institucional (Remedi, 2000)⁴

Eduardo Remedi señala que la actitud de reflexión sobre la institución posibilita pensar que el conjunto de prácticas presentes en ella se articulan de forma desigual y en procesos combinados del orden de lo curricular, las historias de los sujetos, los quehaceres cotidianos, etc.; habilita a pensar las instituciones como lugares inestables de identificación que abren un abordaje de lo institucional sobre textos diferentes, intentando encontrar en su entrecruzamiento el lugar de lo institucional en su intertextualidad: la institución en su historia vivida, la cultura institucional, leída en lo situacional de sus prácticas expresadas en institución de vida, la cultura experiencial, centrada en los sujetos institucionales, en sus trayectorias personales-académicas y en sus prácticas expresivas.

En este sentido, el trabajo introduce la experiencia de los sujetos como matriz de sentido para la comprensión de la dinámica institucional ya que permite dar cuenta de la constitución activa de las instituciones, de la participación de los actores en la configuración de ellas mismas en la medida en que crean, inventan y establecen significados que van más allá de una “funcionalidad” asignada a la institución escolar.⁵

educativos y no educativos. Véase: Birgin, Alejandra (comp) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Paidós, Buenos Aires, 2012.

⁴ Remedi, Eduardo. (2000). “La institución: un entrecruzamiento de textos”. en: Universidad Pedagógica Nacional-

Hidalgo (2005). “seminario de investigación II”. Línea Investigación. MECPE. Pachuca UPN-H/IHE http://biblioteca.cinvestav.mx/indicadores/texto_completo/cinvestav/2004/126922_1.pdf

⁵ La visión corriente de la institución insiste sobre la funcionalidad, el encadenamiento sin fallo de los medios, los fines, o las causas y la correspondencia estricta entre los rasgos de la institución y las necesidades “reales” de la sociedad. El objetivismo, y Durkheim como referente principal, ha resaltado la dimensión “positiva” de la institución al considerarla como una cosa, como una norma objetiva. Estas normas se dan bajo las formas de la moral y del derecho y son interiorizadas por los individuos a través de las instituciones. Actúan como regulaciones exteriores y por consiguiente intemporales. La institución es anterior y trascendente a los grupos humanos y se revela immanente a la vida social. La “escuela republicana” fue concebida como una institución naturalmente integrada, vinculando armoniosamente las actividades de sus miembros alrededor de algunos principios o valores elementales, o bien alrededor de una “función” única jerarquizando roles y conductas. En este sentido, fue concebida como una norma

Asimismo, introduce en el análisis la dimensión simbólica, imaginaria, bajo la cual se dan las instituciones. Los actos reales, individuales o colectivos son imposibles fuera de una red simbólica. Los mecanismos de la vida social se explican en relación a puntos de vista, orientaciones, cadenas de significaciones que no solamente escapan a la funcionalidad, sino a las que la funcionalidad se encuentra en buena parte sometida.

La dimensión simbólica hace referencia a los procesos culturales mediante los cuales se asocian a ciertos significantes unos significados particulares. En cada proceso de simbolización el sujeto no inaugura nuevas significaciones sino que opera sobre sentidos anteriores. Pero así como no se trata de pura novedad tampoco de mera repetición. Los sujetos construyen sentidos refuncionalizando los heredados e incorporando nuevos elementos. Los contextos de inscripción sociocultural de los diferentes grupos, las marcas epocales y las experiencias subjetivas crearán nuevos escenarios de sentido.⁶

Adoptar una perspectiva simbólica implica reconocer entonces que la escuela no será la misma en todas las épocas, ni para todos los sujetos ni para los mismos sujetos en todos los períodos. Dicho esto, las representaciones de los profesores acerca de los jóvenes también mutan con el tiempo. Históricamente, escribe Silvia Duschatzky, “hablar de jóvenes nos remitía a la vida institucional. Se trate de la escuela, la universidad, el trabajo, el ejército o las experiencias de ruptura estéticas y políticas; todas ellas

deseable y un aparato que transformaba valores generales en normas y en roles, teniendo estos roles, a su vez, la capacidad de formar “personalidades sociales”. Para esta concepción, “las relaciones escolares son en principio relaciones de roles en las cuales se cuelean y se desvelan las personalidades de los individuos...El individuo es un personaje social que conquista su autonomía por la misma fuerza de su integración social, es decir de su interiorización de la sociedad”. Esta personalidad social se funda sobre valores universales de la razón y del conocimiento. La “escuela republicana” se sostuvo básicamente en torno a tres “funciones” esenciales. Dubet y Martuccelli identifican la “función” de distribución por la cual la escuela atribuye calificaciones escolares con cierta utilidad social. Reparte “bienes” con cierto valor en los mercados profesionales y la jerarquía de las posiciones sociales. La “función” educativa se refiere al proyecto de producción de un sujeto no totalmente adecuado a su “utilidad” social. Según Durkheim, la educación llama a principios generales que fundan una capacidad crítica y de individualización. Y por último, la “función” de socialización a través de la cual se produce, en la escuela, un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la cual vive, retomando la herencia que toda educación transmite. Además de ser un aparato de distribución de posiciones sociales, es un aparato de producción de los actores ajustados a esas posiciones. La socialización escolar se desarrolla en una organización escolar caracterizada por una “forma” escolar, un conjunto de reglas, de ejercicios, de programas y de relaciones pedagógicas resultante del encuentro de un proyecto educativo y de una estructura de “oportunidades” sociales. El actor es considerado como un alumno obligado a aprender roles y un “oficio” a través de los cuales interioriza normas y aptitudes que implantan las disposiciones que le permitirán entrar en la sociedad. La “escuela republicana” logró integrar sólidamente estas diversas “funciones” desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX; de allí en adelante comienza el proceso de “masificación” transformando las reglas del juego escolar, sus regulaciones, las relaciones pedagógicas y los vínculos del sistema con su entorno. Véase Dubet y Martuccelli, *Sociología de la experiencia escolar*, Losada, 1998.

⁶ Lourau, René, *El análisis institucional*. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu, 2007.

suponían una comunidad de sentido, un tiempo futuro prometedor, una ritualidad de alta densidad simbólica, una diferencia generacional marcada. La escuela se enfrenta con un problema por encima de todos los problemas. Pensar cómo producir afectación en condiciones de fluidez, es decir en coordenadas de cambio constante y dispersión social. No es igual producir subjetividad en un suelo sólido y relativamente estable que hacerlo en un tiempo incierto y acelerado”⁷. A propósito, Dubet y Martuccelli distinguen un proceso de desregulación y desarticulación del sistema que se corresponde con el agotamiento mismo de la idea de sociedad: “la “sociedad” ya no es percibida como un sistema en el cual los valores centrales son institucionalizados por algunos aparatos, sino como conjuntos más aleatorios de relaciones sociales y de experiencias individuales”⁸. El desvanecimiento de determinadas funciones educativas es revelado por un lado como resultado de las transformaciones políticas, culturales y económico sociales a nivel macroestructural y por otro como resultado de los cambios que se producen en el interior de los sistemas educativos impactados por las nuevas formas del devenir tecnológico.

Al amparo de los supuestos teóricos anteriores, este trabajo analiza y explicita algunas consideraciones generales sobre la política educativa de formación de formadores y, a partir de ellas, presentamos algunas hipótesis preliminares acerca de las representaciones profesoras sobre la enseñanza; éstas importan – en esta ocasión- no tanto en su dimensión didáctica sino, sobre todo porque, como señalamos anteriormente, resultan portadoras de concepciones acerca de los jóvenes estudiantes que, a su vez, contienen las huellas de imaginarios sociales y político culturales más generales y emergen con fuerza inusitada en las “aulas de capacitación”.

II. Las “aulas de capacitación”: sentidos y experiencias.

En estos espacios, que creemos posible asociarlos con la idea de que constituyen *lugares de experiencia, pasaje y/o atravesamiento*, se ponen en movimiento y comienzan a circular – a través de comentarios, expresiones orales, escritas, diálogos con sus compañeros, con el docente capacitador, etc.- diversas formas a través de las cuales los profesores tramitan esas transformaciones, manifiestan sus percepciones,

⁷Duschatzky, Silvia *La experiencia juvenil en la velocidad*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/3271544/La-experiencia-juveni-en-la-velocidad>

⁸ Dubet y Martuccelli, *En qué sociedad vivimos*, Losada, Buenos Aires, 2000

ideas, toma de posiciones y dejan fluir los consensos pero también los desacuerdos. La riqueza de estas expresiones radica, precisamente, en su carácter espontáneo. Surgen a medida que transcurre la clase y una vez que se pronuncian, comienzan a debatirse, pensarse, reelaborarse de manera colectiva. Sin embargo, el sentido común que se pone en movimiento de manera espontánea oculta, en realidad, múltiples sentidos acumulados como capas sucesivas a lo largo de la historia escolar y social de sistema educativo y nuestro país. Estos giran en torno a la enseñanza, los saberes, los alumnos, los docentes, la escuela y resulta valioso recuperarlos para registrar y dar a conocer las experiencias de los docentes a la vez que dicho análisis habilita la entrada a la comprensión de los sentidos que arrojan y la historicidad de esos supuestos.

A grandes rasgos, el sentido común es una forma de conocimiento que proviene de la experiencia; la experiencia de la gente común, en la vida común y cotidiana, accesible en principio a todos los individuos y grupos. (Bauman, 1994) Este conocimiento se vuelve estructurante de nuestras prácticas habituales a la vez que ellas estructuran nuestras formas de “estar en el mundo”. Sin embargo, para reflexionar acerca de lo cotidiano debemos tomar distancia de esas “rutinas familiares” y colocarlas en contextos comprensivos más amplios. Wright Mills – para citar un clásico- llamaba a este proceso de distanciamiento “imaginación sociológica” (Mills, 1970) Ella nos permite desnaturalizar lo naturalizado y comprender los sentidos históricos, sociales, políticos y culturales de la realidad pero también de los lenguajes que estructuran esas realidades.

Una distancia empática que, en este caso, se propone atravesar los entramados que conforman los imaginarios docentes con el objeto de iluminar algunas de sus poderosas claves. Aquí nos ocuparemos de las concepciones que portan los profesores acerca de los jóvenes estudiantes en los procesos de enseñanza en el contexto de nuevos paradigmas sellados a la luz de las últimas reformas en la provincia de Buenos Aires, con el objeto de focalizar en las tensiones que se producen entre los imaginarios y “el espíritu” de la reforma que se expresa en la letra de diversos documentos oficiales. Entendemos que se producen múltiples desacuerdos entre esos textos, los imaginarios docentes e, inclusive, el profesor/a “capacitador” y son estos desacuerdos precisamente los que circulan en las aulas de capacitación.⁹

⁹ El capacitador adquiere la nominación de ETR en tanto miembro del Equipo Técnico Regional que ejecuta las acciones de capacitación en los distritos correspondientes. Los profesores se desempeñan como profesores de Historia y Ciencias Sociales.

El Desacuerdo, el libro del filósofo Jacques Rancière, puede ofrecer una clave de lectura para analizar y comprender los supuestos no compartidos que venimos señalando. Para el autor, “el desacuerdo” implica una estructura de diálogo que contiene comunidad y división y escribe que “Perder de vista esta doble especificidad del “diálogo” político es encerrarse en las falsas alternativas que exigen elegir entre las luces de la racionalidad comunicativa y las tinieblas de la violencia originaria o la diferencia irreductible” (Rancière, 1996 p61-62)

Lo que estamos poniendo en discusión es que tradicionalmente se ha concebido un tipo de racionalidad específica que se deriva del Estado y sus agentes o “cuerpos de especialistas” que “le dicen” a los profesores no sólo qué tiene que hacer si no también cómo hacerlo (en este caso con las reformas curriculares), concibiendo sus imaginarios y sus prácticas “menos racionales”, “más espontáneas”. La referencia a Rancière permite poner en pie de igualdad estas “racionalidades” y entenderlas como formas comunicativas que expresan y “litigan” diferentes sentidos pero no desiguales. A partir de la idea de “la razón del desacuerdo” del autor, es posible sostener que la política educativa que traduce los ideales del Estado respecto a la educación no es más racional o adecuada o verdadera que las representaciones de los profesores respecto a la misma cuestión. Se trata más bien de diferencias entre dos acepciones del término “comprender” y, como señala el autor, esa diferencia “instituye la racionalidad de la interlocución política y funda el “éxito” que le es propio: no es el acuerdo de los interlocutores sobre la repartición óptima de las partes, sino la manifestación óptima de la partición” (Rancière, 1996 p. 63)

Sentidos en litigio entonces, que ponen en tensión diferentes modos de concebir la educación de los jóvenes en el marco de las reformas educativas y los imaginarios docentes.

III. El tiempo de los jóvenes: la inclusión al sistema educativo y a la sociedad como sujetos de derecho.

Si existe algo realmente inédito en la última reforma es la resignificación de los sentidos de la ciudadanía de los jóvenes y la extensión de la obligatoriedad escolar.

1. *La actual reforma educativa cambia el sentido del tiempo para los jóvenes estudiantes.* En breves líneas, por razones de espacio, diremos que los fundamentos

históricos del nivel medio del sistema educativo se fundaban, en el pasado, sobre el supuesto de un tránsito de los jóvenes (aquellos que podían acceder a la escuela secundaria) hacia el mundo adulto y que en ese pasaje, la apuesta era por el futuro: “cuando sea grande” formará parte de la vida pública, se inscribirá dentro de un campo profesional y la cultura letrada, formará la clase dirigente, etc. En contraste, la última reforma educativa arremete contra el futuro del tiempo y sitúa el sentido de la escuela secundaria en el presente reconociendo, además, que los jóvenes habitan el mundo actual en calidad de sujetos no sólo con obligaciones y deberes sino sobre todo con derechos; para expresarlo con la clásica fórmula, jóvenes con “derecho a tener derechos”. Así puede leerse en uno de los documentos curriculares de la escuela secundaria:

“Partiendo del reconocimiento de los alumnos/as de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad”(DC p11)

En la misma línea, el documento denominado *Marco General para la Educación Secundaria* señala que: *los jóvenes como sujetos sociales tienen el derecho fundamental de acceder al conocimiento y [se parte de una educación] para “los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el nivel superior, pero también de ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales”* (*Marco General para la Educación Secundaria*, p. 9)

2. *La extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 18 años es uno de los aspectos centrales pero, es precisamente la inclusión de los jóvenes adolescentes al sistema educativo lo que resignifica la trama de las representaciones fundantes.* La extensión de la escolaridad obligatoria en el nivel medio condujo a que también se diseñaran nuevas políticas curriculares para ese mismo trayecto y que, en concordancia con la

Ley, enfatiza el objetivo inclusivo del Estado. El sentido social y político de la citada Ley provincial puede reflejarse en los siguientes fragmentos:

“(…) la educación es una prioridad y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía y la identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación”. (MARCO GENERAL DE POLÍTICA CURRICULAR, soporte visual))

“Que este Marco General de Política Curricular responde a los principios fundamentales de la política educativa referidos a la educación común y pública; al sujeto de derecho; a la perspectiva intercultural; a la relación entre educación, trabajo y ambiente y a los saberes socialmente productivos” (MARCO GENERAL DE POLÍTICA CURRICULAR, soporte visual))

El Diseño Curricular (DC) expresa que la Educación Secundaria tiene tres propósitos:

- 1 ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos/as la adquisición de saberes para continuar sus estudios;
- 2 fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas;
- 3 vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo.

Por ahora nos quedaremos con el primer punto, y que el DC completa manifestando que el objetivo de la Escuela Secundaria (ES) es “reorganizar, sistematizar y profundizar los saberes adquiridos en la Educación Primaria y avanzar en la adquisición de nuevos saberes que sientan las bases para la continuación de los estudios asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos/as en el sistema educativo provincial y nacional mediante una propuesta de enseñanza específica, *universal y obligatoria* (...)” (DC p10. El subrayado es nuestro) y expresa que *los jóvenes como sujetos sociales tienen el derecho fundamental de acceder al conocimiento*. (El subrayado es nuestro)

IV. Los imaginarios docentes y las representaciones juveniles.

A pesar de estas disposiciones plasmadas en diferentes documentos oficiales, en las aulas de capacitación he encontrado algunos supuestos que articulan el imaginario docente y que, al menos en los puntos que aquí se analizan, entran en tensión con los objetivos de la política educativa provincial en su dimensión social.

Algunas de las expresiones que los profesores emiten son:

- “Incluir a cualquier precio no tiene sentido”
- “El chico que no quiere estudiar que no venga”
- “Algunos chicos no hacen nada y entonces para qué vienen a la escuela a molestar”
- “La culpa de que esté todo mal en la escuela es por la inclusión...Hay un chico desnutrido que la directora me dice que hay que aprobarlo igual y así pasa y pasa”
- “Este diseño hace mucho hincapié en los derechos pero se olvida de las obligaciones”

Las representaciones profesoras son construcciones sociales, resultado de múltiples factores entramados con la historia. Aún cuando no podemos desarrollar por razones de espacio el análisis de variables estructurales que afectaron y atravesaron de manera determinante el campo profesional de los docentes y la sociedad en su conjunto en las últimas décadas,¹⁰ resulta claro que para un análisis más complejo de las representaciones juveniles que portan los profesores deberían tenerse en cuenta en investigaciones posteriores. Por ahora, sólo diremos que las concepciones de los profesores sobre los jóvenes se articulan con otras representaciones que se asientan sobre dimensiones específicamente pedagógicas y describen a los jóvenes como sujetos desinteresados, que “no logran entender lo que se les explica”, “no saben leer”, “no saben escribir”...y así los profesores se amarran a un doble tipo de discurso. Por un lado, el de la distancia (un abismo cada vez más profundo) entre los alumnos y ellos mismos como adultos pero que es una distancia, en realidad, fundada en el desencanto del vínculo pedagógico. Por otro, a un discurso social que “condena” a los jóvenes al destino de su propia herencia (social, económica, cultural).

¹⁰ Un trabajo pionero fue el de Alejandra Birgin, *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*, Troquel, Buenos Aires, 1997. También: Tenti F. E. “El maestro en la jaula de hierro” en Isuani-Filmus (comp) *La Argentina que viene*, FLACSO-NORMA, Buenos Aires, 1998. Actualmente, el libro de Ricardo Donaire: *Los docentes en el siglo XXI ¿empobrecidos o proletarizados?*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2012.

Los imaginarios de los docentes forman parte de polifónicos modos de representar a la juventud que conforman, finalmente, un logos social y cultural particular que circula en distintos ámbitos de la sociedad. Al analizar el registro clasificatorio que propone Mariana Chaves, notamos una “perspectiva gravemente discriminadora” en este tipo de expresiones, asentadas sobre una definición de “clausura”, “negación” y de “ausencia”.¹¹

En la caracterización que hace la autora estas representaciones podrían ajustarse al prototipo del: “*Joven como ser desinteresado y/o sin deseo*: esta representación aparece con mucha fuerza en los ámbitos de socialización, circula ampliamente en las escuelas, en algunas familias y en todos los partidos políticos. La marcación del no deseo o el no interés está colocada en que no se desea/interesa por lo que se le ofrece. El rechazo, la indiferencia o el boicot hacia lo ofrecido —que es de interés para la institución, los padres, etc.— es leído como falta de interés absoluto, no como falta de interés en lo ofrecido. El no-deseo sobre el deseo institucional o familiar (ajeno a ellos) es tomado como no-deseo total, como sujeto no deseante. El joven queda así anulado por no responder a los «estímulos» y por lo tanto se refuerza la posición de enfrentamiento, ambas partes expresan «no ser comprendidas»: *no les importa nada, no se interesan por nada, son apáticos y desinteresados los llamas a hacer algo bueno y no vienen*”.

En un estudio sobre las formas de humillación que pueden producirse en la escuela a través del análisis de la obra de Norbert Elías, Carina Kaplan, sostiene que “en determinadas circunstancias, los docentes producen formas de nombramiento en el lenguaje escolar que pueden actuar como veredictos condenatorios sobre los alumnos...Las apreciaciones escritas u orales que el profesor hace de sus estudiantes constituyen una ocasión para afirmar los valores profesoraes”.¹²

La autora sostiene que “la humillación es una emoción social particular que predomina en las relaciones humanas de nuestro tiempo”. No se reduce a la burla o a la falta de respeto solamente sino que “encuentra otros modos de manifestación como lo son las múltiples aristas de la exclusión. Incluso el silenciamiento, la invisibilización, se asocian al silencio que en ocasiones, es una de las respuestas adoptadas por quienes se

¹¹ Chaves, Marina “Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea” *Última Década*, 23, 2005:09-32
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362005000200002&script=sci_arttext (consulta: 2010-2012)

¹² Kaplan, Carina “La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías” en Kaplan, Carina y Victoria Orce (coord) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías*, Noveduc, Buenos Aires, 2009

sienten humillados. La humillación como acto del lenguaje siempre resta, intenta empequeñecer al sujeto...”

La humillación está atravesada por relaciones de poder y opera como “prejuicio social”, no dependiente exclusivamente de la estructura de la personalidad sino de la “figuración formada por los dos (o más) grupos involucrados o, en otros términos, a partir de la naturaleza de su interdependencia”

En tanto “construcciones simbólicas” “los límites acerca de los estudiantes en muchos casos están basadas en las percepciones del profesor sobre la experiencia social de los primeros”.¹³

El diálogo que sigue entre la ETR y la docente puede resultar indicativo de estas operaciones descalificadoras y en cierta medida humillantes que exceden el campo de la enseñanza.

- Profesora ¿*“Vos te pensás que un chico de este barrio entiende la palabra ciencia”*?

- ETR ¿*“Probaste con explicarle”*?

- *“No vale la pena. No lo van a entender”*¹⁴

A este diálogo puede sumarse un comentario realizado por otra profesora acerca de tener alumnos japoneses y que ella no sabía qué hacer porque *“ni siquiera saben escribir ni hablar bien el castellano”*.

De este modo, el fracaso de la enseñanza reside en la asignación de “culpa” a los jóvenes; a su propia “naturaleza”, colocándolos en una posición no sólo de desigualdad, sino de inferioridad. Y esta es una operación de humillación.

También es una falta de reconocimiento, o de “respeto recíproco entre los individuos”, como escribe Richard Sennett.¹⁵ Con maestría, el autor aborda las múltiples formas de respeto en la sociedad contemporánea y señala que la base del “respeto mutuo” es la conciencia de reconocimiento de las necesidades de los otros, es decir la reciprocidad; una reciprocidad que se trabaja y a través de la cual se vehiculizan actos de respeto.¹⁶

Un punto interesante para destacar del DC y que pone en tensión las representaciones juveniles de los adultos-docentes, es la mirada que aporta sobre el lenguaje y el

¹³ *Idem*

¹⁴ La profesora se refería a una escuela de la zona periférica de la ciudad de La Plata.

¹⁵ Sennett, Richard. *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Anagrama, Barcelona, 2003.

¹⁶ El ejemplo del concierto que dan un cantante y un pianista en el escenario es esclarecedor de sus ideas. Véase pp 60,61 y ss.

conocimiento como “formas de ver el mundo” y, cómo desde esas formas, es posible construir el acceso al conocimiento.

“La forma en que los sujetos se expresan, conocen y se reconocen y construyen visiones de mundo es el lenguaje. El lenguaje expresa la propia cultura, la representación que se tiene del mundo (la propia cosmovisión). En este sentido la manera de “ver” el mundo es la manera de pensarlo y expresarlo (...)” (DC p15)

“La escuela incluye sujetos alumnos/as, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, lenguajes propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con el resto.”

Además, se explicita la presencia de un “lenguaje de los que enseñan”, el de los docentes y, como portadores de saberes, su lugar es habilitar a los alumnos el acceso a diversos conocimientos que se traducen en muchos lenguajes: las artes, la ciencia, la filosofía, etc. Y “estos campos son modos de comprender y pensar el mundo y de constituir sujetos sociales” El sentido del lenguaje de la enseñanza tiene, puede leerse en el DC, que “provocar pensamiento porque porta un lenguaje que posibilita o interrumpe la interacción de los sujetos con los conocimientos, con los saberes, con otras culturas, los otros mundos” (DC p15)

Sin embargo, en las aulas de capacitación los profesores ponen en juego algunas situaciones que para ellos resultan problemáticas. El docente, frente a los *otros* y su cultura, sus modos de expresarse y sus visiones de mundo, siente un abismo y esa brecha a simple vista parece infranqueable. Menos como posibilidad (emancipatoria a lo mejor), emerge como una imposibilidad que fractura el aula y las experiencias que allí devienen.

Las concepciones renovadas acerca de la educación, los jóvenes, la sociedad, la cultura, etc. que la política educativa formula a través de los diferentes argumentos plasmados en el DC (y otros documentos), para la mayoría de los profesores, resultan ajenas. Esto conduciría a reflexionar sobre la formación inicial de los actuales docentes, sus trayectorias estudiantiles, académicas y profesionales, además de reflexionar acerca de los saberes que se producen en los ámbitos académicos y las formas de intercambio y circulación entre la escuela y la universidad o entre “los expertos” y los docentes.¹⁷

¹⁷ La obra de Ivor Goodson resulta esclarecedora en este sentido. Véase por ej Goodson, I. F. (1983). *School Subjects and Curriculum Change. Case Studies in Curriculum History*. London: Croom Helm, y (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Traducción de de Joseph M. Apfelbäume. Barcelona: Pomares-Corredor,

Asimismo, la ajenidad es una muestra de la constitución histórica de los entramados que conforman el imaginario docente de la escuela secundaria: la inclusión tal cual está planteada en el DC no forma parte de la tradición escolar, la historia institucional y el imaginario pedagógico del nivel medio del sistema educativo. Tyack y Cuban, al explicar por qué fracasan o se resisten las reformas educativas, dan cuenta de la existencia de cierta “gramática escolar”, articulada por la inercia de la cultura institucional que gravita sobre cualquier cambio de contexto.¹⁸

V. El desacuerdo sobre la ciencia.

Hasta aquí dimos cuenta del desacuerdo con relación a la obligatoriedad de la escuela secundaria y el impacto sobre las representaciones juveniles. El segundo desacuerdo que abordamos es entre el docente capacitador, los saberes disciplinares y los docentes.

La que sigue es el montaje de una escena que se aproxima a lo que sucedió en un aula de capacitación. El sentido común escolar de los docentes se torna dramáticamente visiblemente en relación con los contenidos curriculares que se plantean para la enseñanza de la Historia. Particularmente, en el DC de Historia de segundo año la consideración de la *otredad* cobra mucha relevancia porque uno de los contenidos curriculares más destacados y que articula el resto de los saberes allí plasmados es el “Descubrimiento de América”. Insistimos que las cuestiones específicas de la didáctica histórica se citan en la medida que éstas permiten pensar cuestiones más generales.

Si bien el plan de estudios para la enseñanza de la Historia escolar presente en el DC de segundo año merece muchas críticas, no nos detendremos en ellas sino que nos dedicaremos a retomar algunas de sus apuestas más interesantes. Y esta apuesta es, precisamente, la consideración acerca de la concepción de *alteridad*, el carácter constitutivo del conflicto social y la complejidad del mundo que habitamos.

Uno de los objetivos que se plantea en el marco general para la enseñanza de las Ciencias Sociales es: “analizar, interpretar y establecer relaciones entre los hechos y procesos del pasado y el presente considerando siempre creencias, actitudes, costumbres como manifestaciones de diversidad entre los pueblos” (Dc p95) En concordancia con este objetivo, alguno de los contenidos relacionados con el descubrimiento de América se relacionan con la dimensión de la diversidad cultural y con el propósito de incluir el

¹⁸ Tyack y Cuban, *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, 2da edición en español, FCI, México, 2001

análisis de las visiones de los “otros” mundos desde una perspectiva multicultural. Entre los contenidos a enseñar, se destaca:

“Sociedades originarias de América: sistemas de producción, división social del trabajo (...) Legitimación de estas formas a través del culto y de los sistemas de creencias. Representación de las diversas cosmovisiones”

Como la mayoría de las veces, en el aula de capacitación el tema de los vínculos entre América y Europa genera mucho debate que, según los profesores, también traspolan a sus aulas. Sin embargo, la supuesta racionalidad teórica que manifiestan con las categorías de “choque cultural”, “descubrimiento”, “conquista”, etc. entra en tensión cuando tienen que profundizar el significado de esos conceptos. Retomo como ejemplo de estas tensiones un comentario que realizó una docente con relación a estas problemáticas, al expresar que el profesor de ciencias naturales les había dicho a los alumnos que las razas no existían y que ella les dijo que eso estaba mal, que las razas sí existían. El problema aquí radica no sólo en la concepción naturalizada acerca de la raza sino que además se obtura la posibilidad de que los alumnos accedan a la posibilidad del conocimiento sobre la/s ciencia/s como campo/s que se disputan “verdades” (o aproximaciones factibles de ser comprobadas o no), que esas “verdades” no son eternas, conocer acerca de la historicidad de las teorías y de la condición cultural, política, social, económica en que se producen los conocimientos, entre otras cosas. Hace poco tiempo tuve la oportunidad (esos instantes que a uno lo sacuden de la inercia del pensamiento y se vuelven fundantes) de escuchar a un docente capacitador de física decirles a sus alumnos docentes algo así como “estamos acostumbrados a pensar que la enseñanza de la física es un montón de fórmulas cuando se trata en realidad de actividad humana”.

Retomando mi propia experiencia, cuando le pregunté a la profesora si ella consideraba que las razas existían y lo afirmó positivamente, le pregunté si la raza aria también existía, no supo qué responderme. Cuando terminó la clase, el diálogo entre ella y yo ya estaba roto, pero no como resultado de ese infructuoso intercambio sino desde el comienzo del curso de capacitación. De un desacuerdo estructural que deberíamos comenzar a abordar. Lo que me lleva a pensar es acerca no sólo de la producción y difusión del conocimiento (cercano a una sociología del conocimiento) en relación a la escuela sino más profundamente aún a reflexionar cómo no cometer actos de violencia simbólica entre los “agentes de la reforma” y los profesores del aula.

Aquí, las cuestiones metodológicas cumplen un rol destacado cuando los escritores de ponencias o artículos escriben de aquellos con quienes trabaja. La ciencia se cruza con dimensiones éticas.

VI. Conclusiones

Este trabajo recoge y traduce algunas expresiones de los docentes que surgen espontáneamente en las aulas de capacitación y que, precisamente por su carácter espontáneo, arrojan sentidos profundamente sedimentados en el imaginario escolar, refeljando la historicidad y la actualidad de sus significados. Para el caso que analizamos, las operaciones descalificadoras hacia los jóvenes que expresan los profesores se debe a una multiplicidad de factores no sólo pedagógicos. Más arriba señalábamos que las representaciones juveniles mutan acorde con las transformaciones relacionadas sobre todo con las capacidades de las instituciones sociales (la escuela fundamentalmente) de generar procesos de identificación, de sociabilidad, de “agencia”, devenidas con la crisis de la idea de sociedad y el avance de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información que “desterritorializan”, en términos de Renato Ortiz, el mundo de las naciones y generan, según Duschatzky siguiendo a Bauman, “la era de la fluidez”. Sin embargo, al historizar las matrices constitutivas de las culturas escolares y recuperar de ellas el vínculo pedagógico (cuyo delineamiento puede encontrar su origen en el siglo XV-XVI) que es, fundamentalmente, una relación de autoridad, de asimetría, el imaginario docente sobre los jóvenes se comprende en esa cadena de significados que se transmiten de generación en generación y conforman - como sedimentos- la “gramática escolar”, naturalizando un universo de sentidos históricos. Este es el motivo por el cual “chocan” y se resisten las nuevas formas de concebir a los jóvenes en la última reforma y la introducción de nuevos paradigmas disciplinares y epistemológicos. Retomando nuevamente a Mariana Chavez, existe una nueva manera de concebir a la juventud que la autora identifica del siguiente modo:

“Juventud ciudadana. En la segunda mitad de este siglo se crean las condiciones para establecer, de modo claro y explícito, que los niños y adolescentes tienen derecho a la ciudadanía. [...] El enfoque de derechos abandona el énfasis estigmatizante y reduccionista de la juventud como problema. La integración del paradigma que la señala como actor estratégico, con el paradigma de juventud ciudadana permite reconocer su valor como sector flexible y abierto a los cambios, expresión clave de la sociedad y la cultura global, con capacidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir

democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo (Krauskopf, 2000:3-6, cursivas de la autora, síntesis propia).

Esta concepción sobre los jóvenes implica un cambio de posiciones en las relaciones adultos-jóvenes/ profesores-alumnos. En principio, el desmontaje de un modo de ser histórico del vínculo pedagógico y la construcción de otro donde no sólo se otorgue reconocimiento a los jóvenes como sujetos y como sujetos de derecho; como escribe Sennett también se necesita entregar una “dosis desconfianza” para que pueda construirse el respeto en la relación social entendiendo éste como un vínculo de intercambio y reconocimiento que toma en serio las necesidades de los *otros*. Como expresa el autor, tratar con respecto la necesidad percibida en el otro cuando actúa con él conduce al reconocimiento de la reciprocidad. Ella implica no negar la desigualdad del vínculo sino por el contrario hacerla visible y sobre ella trabajar.

Pero para ello creo que también es necesario montar un escenario que permita reconstruir y fortalecer las valoraciones sociales hacia los docentes que desde las últimas décadas han sido cuestionados, ninguneados y criticados por diferentes instituciones de la sociedad y a los que se ha sometido a múltiples cambios devenidos no sólo de cuestiones económicas sino también de las reformas emanadas del Estado.

Por esta razón me atraviesa otro interrogante que se profundiza a medida que recorro y finalizo la escritura ¿cómo no cometer otro acto de violencia? Es decir, al presentar para analizar a los profesores de los cursos de capacitación y yo hablar de ellos y mostrar los actos de humillación que ellos ejercen sobre los alumnos estoy “exponiendo” desacuerdos profundos entre ellos y yo.

Llevo años preguntándome y estudiando acerca de los imaginarios docentes, sus experiencias de vida, sus trayectorias educativas y sus prácticas escolares y, esta vez, coloco como dimensión que me relaciona con esos interrogantes mi propia experiencia. Ella –como dadora de sentido- pone al menos por un instante entre paréntesis premisas reduccionistas con respecto a la escuela como maquinaria de inculcación simbólica del estado y a los docentes como agentes del aparato de dominación. Coloca entre paréntesis tanto los postulados de las teorías críticas pero también los postulados más optimistas de las teorías funcionalistas. Y deja entrever con una luz cegadora de qué manera cristaliza en la escuela el debilitamiento de los vínculos sociales que se profundizaron en las últimas décadas. En los ámbitos escolares, ese debilitamiento ha otorgado un margen de autonomía muy grande a los individuos que forman parte del

sistema educativo y en particular a los docentes. Pero esa autonomía no ha significado, en contraste con algunas interpretaciones actuales acerca de la subjetividad (agencia), mayor poder de decisión y/o un cambio cualitativo en esas decisiones. Al contrario, creo que arroja a los profesores a un estado de soledad y abandono profundos que trasunta en visiones pesimistas acerca de la educación como institución institucionalizadora de identidades y la pérdida de sentido de la enseñanza como posibilidad emancipatoria.

En la microescena del aula, esta soledad conduce a prácticas bien arraigadas como, por ejemplo, la organización de las clases y las estrategias didácticas de los docentes a partir de los libros escolares producidos por las diversas editoriales que se disputan el mercado de saberes a enseñar. Y las propuestas del DC que se trabajan en las aulas de capacitación o a través de los guiones les resultan ajenas y las toman con muy pocas expectativas para trabajar con sus alumnos. De los contenidos curriculares planteados para el diseño de Historia, expresan que es lo mismo que el anterior sin revisar detenidamente aquello que es inédito y que ha sido cambiado. Creo que esa forma de decir “es lo mismo” no sólo es una forma de resistencia sino que es, sobre todo, una forma de ampararse frente a lo extraño y ajeno que se les aparece el Diseño. Esa ajenedad vuelve –como un bumerang- como desconfianza hacia la propuesta educativa, el DC y el capacitador.

Algunos trabajos se han preguntado “¿qué debe tener un buen capacitador/a? y ¿cuál es el mejor formato de capacitación?” “(...) el buen desempeño de un capacitador en el aula dependía de una combinación de factores difíciles de medir y donde ninguno era determinante por sí solo: la titulación (universidad/ instituto/ postgrado), la experiencia como docente en el Nivel, la experiencia como capacitador, el conocimiento del distrito y de la región, las características personales, entre los más relevantes.” Zappettini y Rodríguez han considerado que “una buena capacitación depende en gran medida de la figura del capacitador, de las características del Programa y del contexto en el que se inscribe, antes que del formato que haya empleado”. Creo que a estas respuestas hay que sumar las experiencias de los capacitadores que están en contacto directo con los docentes y son capaces de escuchar y recibir, en esos actos espontáneos del discurso, las percepciones profundas que sedimentan el sentido común escolar y los límites y alcances de un DC y unos guiones que se presentan como vehiculizadores de sentido.

Más arriba señalé los dos supuestos comunes no compartidos que aquí he procurado compartir con ustedes: el supuesto común no compartido de la obligatoriedad de la escuela media. A diferencia del Estado y de mi rol de capacitación, no todos los

docentes consideran la obligatoriedad de la escuela secundaria como una conquista social y un derecho irrenunciable de los jóvenes de nuestra sociedad y, en segundo lugar, considero que el Estado y los docentes capacitadores suponen que los profesores (al menos los de historia) portan el bagaje teórico, disciplinar, conceptual, pedagógico y didáctico que este nuevo Diseño Curricular les plantea y que, en realidad, existen más ausencias que las esperadas y supuestas.

La sensación de extrañeza, de ajenidad, respecto a la nueva política educativa y al nuevo marco general de las propuestas curriculares se vuelven obstáculos considerables a la hora de desarrollar experiencias de capacitación, entre otras cuestiones porque esa brecha genera profundas resistencias y desconfianza en esos escenarios, en las instituciones escolares y en los diversos agentes educativos que tienen a su cargo la responsabilidad de adecuar la nueva ley provincial de educación en los ámbitos escolares.

Se trata entonces de avanzar en la reflexión del desacuerdo, entre la macropolítica del Estado y la microescena del aula, de buscar, remover, fundar nuevos sentidos. Interrogarnos acerca de las capacitaciones como “reponedoras de ausencias” o fundantes de otras significaciones que retomen las vivencias de los docentes y se basen en ellas para recuperar lo que los profesores son capaces de producir, hacer, decir. Que medien entre el nivel macro y micro y que atañen a todos los niveles de la enseñanza. No he tratado de mostrar “las faltas” de los docentes sino sobre todo mis propias “faltas” como investigadora y capacitadora y todo el camino a recorrer que todavía nos queda por construir en políticas de capacitación y formación de formadores para el nivel medio de la escuela secundaria.

Bibliografía:

Culturas juveniles, prácticas de subjetivación y educación escolar de Fernando de Hernández Publicado en *Andalucía Educativa*, 46, 22-24 (2004)

Kaplan, Carina “La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías” en Kaplan, Carina y Victoria Orce (coord) *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías*, Noveduc, Buenos Aires, 2009

Sennett, Richard. *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Anagrama, Barcelona, 2003.