

La tensión entre la ampliación del derecho a la educación y las lógicas de los actores institucionales

Miretti Laura

IIFAP

horaciomiretti@hotmail.com

Santiago Elida Graciela

IIFAP.

Docente.

grasantiago@hotmail.com

Eje Temático: Políticas sociales; viejos y nuevos derechos

Introducción

La escuela secundaria es uno de los niveles de enseñanza que, en los últimos años, ha transformado muchos de sus sentidos, ha incorporado sectores tradicionalmente excluidos de este tramo de escolaridad, ha modificado el qué, el cómo y también los objetivos del nivel. Sin embargo, las lógicas internas de las instituciones educativas no cambiaron al ritmo de estas sus exigencias.

Los esfuerzos que se han venido realizando tendientes a la democratización e inclusión social, entre los cuales se cuentan las sucesivas medidas de extensión de la escolaridad obligatoria, han coexistido y coexisten con la persistente realidad de un porcentaje amplio de estudiantes que no logran los aprendizajes esperados.

Si bien el sistema educativo demostró capacidad para incorporar progresivamente sectores sociales ampliados, tanto las investigaciones como los datos estadísticos y la cotidianeidad de las escuelas dan cuenta de la profunda distancia y desigualdades que atraviesan las experiencias escolares.

Frente a este quiebre, las políticas educativas responden con la implementación de diversos Planes y Programas y demandan a las escuelas para que afronten las dificultades con soluciones didácticas pedagógicas, la atención a la diversidad, los agrupamientos flexibles, la innovación educativa, la capacitación permanente, etc.

En este marco decidimos trabajar algunas de las características del ejercicio del rol del docente en la escuela de hoy, con particular referencia a la medida en que todo esto da cuenta de la apropiación del lugar de los alumnos como titular de derechos. Para ello abordamos 103 observaciones de clases en una serie de cinco ciclos lectivos (2007/2011) que abarcan la mayor parte del período de vigencia de la obligatoriedad, 151 autoevaluaciones, realizadas en una escuela de la Ciudad de Córdoba y sistematizamos sus resultados.

A lo fines de esta presentación hemos tomado parte de un trabajo mayor realizado bajo Proyecto Secyt con la participación de un equipo de trabajo.

El enfoque de derechos como redefinición del paradigma universalista de políticas sociales

El enfoque de derechos considera que el primer paso para otorgar poder a los sectores excluidos es el reconocimiento que son titulares de derechos que obligan al Estado.

En este sentido la incorporación del enfoque de derechos a la Ley Nacional de Educación representa un cambio paradigmático de enorme significatividad en relación al rol del estado, toda vez que la introducción del concepto de titularidad de derechos, pone el punto de partida no ya en "... personas con necesidades, que reciben beneficios asistenciales o prestaciones discrecionales", sino a titulares de derechos que tienen el poder jurídico y social de exigir del Estado ciertos comportamientos (Abramovich – 2006)

Por su parte, tales comportamientos exigibles al estado, refieren en primer lugar a la universalidad de las políticas y a partir de esto al surgimiento de obligaciones negativas y positivas, entendidas las primeras como aquello que el estado no debe hacer el mismo, ni permitir que otros agentes sociales hagan, en orden a impedir el ejercicio de los derechos y las segundas, como todo aquello que el estado debe efectiva y concretamente hacer para garantizar el goce de los mismos: "Dos principios iluminan este enfoque de derechos: el de interdependencia de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, y culturales, y el de no regresividad" (Berra; Pompilio Sartori; Laje; Ammann y Cristini – 2010)

Desde esta perspectiva, consideramos al enfoque de derechos como una verdadera redefinición del concepto mismo de universalidad, en tanto se lo pone a resguardo de su mera asimilación al asistencialismo, así como de cualquier otra modalidad de discrecionalidad política y/o económica, al cambiar la lógica misma de la relación entre el Estado y los destinatarios de las políticas.

La transición: La escuela media en el ojo del huracán

El proceso de incorporación masiva de alumnos provenientes de sectores marginales al espacio escolar como parte fundamental de una política social y educativa basada en el enfoque de derechos, se encuentra todavía en proceso de consolidación y debe hacer frente a la persistencia de ciertos imaginarios en relación a la inclusión fuertemente instalados al calor de la crisis de los 90 e involucra tanto a los sectores tradicionalmente incluidos como a los históricamente excluidos.

Las transiciones se caracterizan por ser esos espacios de tiempo en los que lo nuevo puja por establecerse, en tanto que lo viejo muestra sus rigideces y se aferra a permanecer.

En una etapa que podría considerarse transicional, que pone en cuestión el mandato fundacional excluyente y selectivo, se multiplican las miradas críticas sobre el nuevo paradigma develando aspectos deficitarios en casi la totalidad de sus componentes: desde su lugar en las definiciones de política educativa, pasando por su estructura y diseño institucional, el currículum, llegando hasta las prácticas docentes y los sujetos de aprendizaje.

Los primeros años del siglo XXI encontraron a lo más destacado de la intelectualidad argentina en materia educativa, abocada a desentrañar las causas de los altos índices de repitencia, sobreedad y abandono, así como también de la constatación de lo que se dio en caracterizar como experiencias educativas de baja intensidad, al mismo tiempo que se pone en evidencia cómo todo esto afecta especialmente a los sectores socioeconómicos más desfavorecidos y castigados.

Ya desde Bourdieu sabemos que la escuela es un dispositivo reproductor de estructuras sociales estratificadas y desiguales. Esa función reproductora estuvo socialmente legitimada como paradigma fundante de la escuela media como espacio de preparación para elites dirigentes (clases altas y medias en su tránsito hacia estudios superiores profesionales) y/o para garantizar mano de

obra calificada para el mercado de trabajo (cierto acceso de clases subalternas vinculado principalmente a la educación técnica).

El resultado de todo esto puede verse desde dos puntos de vista: al exterior del dispositivo escuela, el efecto es reproducir las desigualdades de clase; al interior del dispositivo escuela es aplicar una lógica homogeneizante pero para garantizar un producto-alumno fuertemente diferenciado a efectos de su incorporación al segmento social que le corresponde. El diseño y gestión institucional y las prácticas docentes han sido los pilares de este paradigma.

Así, ya desde la propia formación docente está presente este mandato homogeneizador, según el cual y más allá de la incorporación sucesiva de nuevas teorías y prácticas pedagógicas, subyace la certeza de estar dirigidas a un tipo de alumno ya “preseleccionado” o “preasignado” socialmente y que consecuente e idealmente, debería interactuar en la relación pedagógica desde un previsible lugar de adaptación y aceptación a las expectativas de homogeneización. Las clases se dirigen así a un “alumno pantalla” (Jean IvesRochex), entendido como aquel que se interpone entre el docente y los alumnos reales y vela, en el sentido de ocultar, a cada alumno real.

Así, el nuevo paradigma de inclusión universal, representado por la obligatoriedad del secundario, entra en colisión con prácticas docentes (y de instituciones y modos de gestión) que responden a la lógica de selección/homogeneización que no ha sido aun desmontada, entre otras cosas, por cuanto sigue siendo legitimada por buena parte de la sociedad, más precisamente por aquellos sectores que tienen totalmente naturalizado su acceso al sistema, posición desde la cual todavía suscriben al mito de la escolarización igualitaria y el sentido único de la escuela (Tiramonti 2004)

Calidad y equidad

El derecho a educarse no se garantiza sólo con el acceso o la terminalidad de los estudios, sino garantizando a los jóvenes la apropiación de saberes que les posibilitem el ejercicio de una ciudadanía plena y esto sólo es posible si acceden a un sistema educativo de calidad que garantice condiciones de equidad.

El compromiso con la calidad se convierte en el camino necesario para garantizar el cumplimiento del derecho a educarse y en ese sentido poner en debate las prácticas educativas, cuestionando certezas y promoviendo búsquedas son herramientas para orientar el camino.

Podemos considerar que asimismo, todo esto impacte de manera diferenciada en dos cuestiones centrales como son la calidad educativa y el éxito o fracaso escolar. Mientras la inclusión masiva puede estar siendo percibida por algunos actores en términos de amenaza a las condiciones de calidad y el fracaso escolar como un subproducto ciertamente naturalizado e ineluctable, otros actores centrarán en la posibilidad misma de acceso y PERMANENCIA en el sistema sus parámetros de calidad y éxito escolar.

Resulta evidente que se ha introducido con esto una cuña, un palo en la rueda reproductora.

El impacto de la heterogeneidad y la diversidad en las escuelas secundarias podría caracterizarse para esta etapa como preponderantemente rupturista respecto a la naturalización de la reproducción a que alude Bourdieu, aunque al momento este quiebre de lógicas no haya encontrado su cauce o su nivel de institucionalización adecuado. Se impone no ya pensar la escuela como reproductora (de desigualdades) sino como productora (de equidades)

Ciertamente, nuestras investigaciones previas sobre política educativa, siempre estuvieron orientadas precisamente al trabajo de campo a nivel institucional por cuanto nuestros interrogantes se centraban en la distancia que se registra habitualmente entre los objetivos de las políticas (cualesquiera fueran estos), y los impactos esperables de su implementación, generalmente a través

de planes y programas específicos, en cuyos resultados pretendíamos de alguna manera evaluar o medir tales impactos. En el trabajo que hoy nos ocupa estamos confirmando que la implementación de políticas educativas tiene al docente no sólo en el rol protagónico, sino también de árbitro: resulta altamente significativo destacar la necesidad de involucraren el conocimiento fehaciente, la interpretación y la apropiación y/o adhesión de los docentes respecto a los objetivos de la política educativa

Las prácticas docentes

Tanto las investigaciones educativas como las específicas de prácticas pedagógicas identifican al docente como uno de los factores que más inciden en la construcción de procesos educativos exitosos y destacan su enorme potencial transformador capaz de revertir condiciones de desigualdad, aportando a la equidad.

En definitiva, el trabajo docente está estrechamente vinculado con la mejora en la calidad.

En primer lugar consideramos muy relevante destacar el hecho de que las prácticas docentes y las construcciones de significados y representaciones analizadas corresponden al período de implementación o vigencia de la obligatoriedad e involucra a más de 100 profesores que trabajan con más de 1500 alumnos en una escuela cuya gestión ha venido implementando acciones institucionales fuertemente orientadas a generar condiciones para la inclusión y permanencia o retención del alumnado.

La importancia de no perder de vista esta situación de contexto resulta fundamental a la hora de ponderar los aspectos más salientes de un trabajo de campo en el cual se combinaron tres modalidades de abordaje (observación de clases, autoevaluaciones docentes y producción, observación y registro en una dinámica de taller), cada una de las cuales representa un punto de vista particular: el del observador externo, el de la reflexión individual y el de la producción o construcción crítica conjunta o grupal, cuyos resultados parciales procederemos en esta instancia a recuperar a efectos de vincularlos y “triangularlos”.

I.- La observación de clases

Del análisis de las observaciones de prácticas áulicas resulta que:

- El uso de la pizarra sigue siendo el recurso educativo y didáctico más utilizado por el profesorado a lo largo de los cuatro años de observaciones. Con frecuencia menor se encuentra el uso de cuadernillos y fotocopias. La utilización de otros recursos está casi ausente, con el agravante de estar disponibles para todos: docentes y alumnos. En definitiva, prevalece la utilización de recursos pedagógicos tradicionales. La innovación es escasa en la mayor parte del profesorado observado.
- La dispersión/desatención de los alumnos es un rasgo recurrente en las observaciones realizadas en los diferentes grupos. El desinterés por la propuesta del docente forma parte de un lugar común en las observaciones, en sólo un 10% de los casos la propuesta era seguida con interés por los alumnos, en concordancia con el dato anterior se presenta la variable participación y colaboración. Puede decirse a partir del análisis que el clima de aprendizaje no se logra en general y que los docentes trabajan sólo con un grupo de alumnos, que las interrupciones en busca de lograr ser escuchados son una constante. El contestar, reflexionar y producir ocupa un lugar infrecuente en las observaciones.
- Existe una alta frecuencia de clase monologada, es infrecuente encontrar una propuesta

de trabajo ordenada. Surgen de las observaciones demandas por parte de los alumnos respecto al modo de enseñar del profesor y de respeto por otro lado. (Que no dicte, que no se quede sentado, que explique, que no resuelva...) En este punto de observación se verifican modificaciones a lo largo de la serie estudiada, aumenta la frecuencia de valoración de las intervenciones de los alumnos y trato personalizado, así como de clases participativas aunque no logran desplazar la preeminencia de las clases monologadas. También aumenta la frecuencia de clases con propuestas de trabajo ordenadas. A lo largo de la serie se reiteran las observaciones que dan cuenta de docentes que no logran imponerse en la clase y que no respetan los acuerdos.

- En su mayor parte, el profesorado no explicita los objetivos que se persiguen en la clase; no recupera ideas previas; y no aplica estrategias de incentivo. En el seguimiento de la serie se verifica un leve aumento de la recuperación de ideas previas entre las prácticas observadas.
- Las tareas docentes más frecuentemente observadas son la explicación, la resolución y la ejemplificación. (Pregunta, dicta o controla las carpetas, copia en la pizarra, trabaja con guía). En menor medida, se observa que el profesor orienta, que estimula la producción del alumnado, o impulsa el trabajo en grupo.
- Correlato de lo anterior es la actividad observada en los alumnos en la clase: escuchar, resolver ejercicios, copiar, son las actividades que se consignan con mayor frecuencia en las observaciones, mostrando un alumnado pasivo e inactivo respecto del aprendizaje.
- En el 100% de las clases observadas se trabajan con contenidos específicos no transversales.
- Sólo una de las 103 clases observadas el profesor realiza un cierre de la clase, dando cuenta de los contenidos trabajados y aportando significatividad tanto a los mismos como a la tarea realizada en clase en sí.
- Importante: no se ha observado que el docente trabaje de manera diferenciada en el aula, dando cuenta de la diversidad.
- En general se observan actitudes de respeto y compañerismo, salvo en dos casos de los 103, donde hay manifestaciones de hostilidad hacia la docente por los cambios en el desempeño del rol en presencia del observador.

En definitiva, las prácticas docentes observadas replican aquellas tradicionales de la escuela excluyente y selectiva; se ven esfuerzos aislados de cambio, pero se manifiestan fuertes rigideces para lograr entornos de aprendizaje que valoren la creatividad, el potencial individual y grupal, las interacciones sociales, el trabajo cooperativo, la experimentación y la innovación, la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje activo. La oportunidad de aplicar y trasladar la experiencia escolar, orientando la misma hacia situaciones nuevas que deberían estar presentes en una metodología docente enmarcada en el principio de la educación inclusiva, no se verifica como una prioridad.

II.- Las autoevaluaciones

Sin embargo, las dificultades de los docentes para reconocer y comprender cuán poco se han modificado sus prácticas, así como el hecho de que éstas meramente replican su propia matriz de aprendizaje, puede verse con claridad en los resultados del análisis de las autoevaluaciones, propuesta institucional instalada por años en la escuela investigada, donde se describen desde la propia representación del actor docente la implementación de actividades distantes de la realidad observada.

El protocolo de autoevaluación incluía, **entren otros requerimientos**, un cuestionario de 22 ítems de respuesta múltiple opción de tres puntos (1=nunca; 2=a veces; 3=siempre). El mismo evalúa la frecuencia con que se aplican determinadas acciones y estrategias de enseñanza, veamos qué arroja una mirada sobre las respuestas de los docentes en 145 cuestionarios analizados:

Como puede observarse, en la tabla I las medias están siempre por encima de 2,50, podemos apreciar dos ítems donde la ponderación baja y estos son “Trabaja en equipo con los docentes de su departamento de materias afines o de su propio curso” y “Utiliza los recursos didácticos que la escuela ofrece”, en ambos hay un reconocimiento de ausencia eventual, con recurrencia del “a veces”. Ambos aspectos tienen controles externos a la práctica docente. Las reuniones tienen registros y actas que consignan las presencias y ausencias como así también la recurrencia. En tanto que el uso de los recursos también consta en registros escritos.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos: media y desviación típica.

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Al inicio de la clase se comunica los objetivos y/o competencias a lograr	145	1	3	2,69	,507
Realiza clases que aumentan el interés del alumno por los temas tratados	145	1	3	2,57	,525
Se muestra responsable y trasmite valores q contribuyen al desarrollo de los estudiantes	145	1	3	2,92	,291
Estimula a los alumnos cuando mejoran el rendimiento	145	1	3	2,88	,363
Da explicaciones en clase, fáciles de comprender	145	1	3	2,79	,423
Domina la asignatura que enseña	145	1	3	2,90	,319
Promueve en los estudiantes el pensamiento crítico y reflexivo	145	1	3	2,77	,437
Muestra una actitud abierta hacia el diálogo con los alumnos	145	1	3	2,85	,379
Inicia y termina sus clases puntualmente	145	1	3	2,75	,464
Atiende las consultas que se le hacen fuera de clase	145	1	3	2,71	,470
Ayuda al alumno para el logro del autoaprendizaje	145	1	3	2,74	,457
Está dispuesto a aclarar lo que no se entiende en clase	145	1	3	2,92	,301
Motiva a tener una actitud de investigación hacia su materia	145	1	3	2,61	,544
Trabaja en equipo con los docentes de su departamento de materias afines o de su propio curso	145	1	3	2,22	,571
Utiliza los recursos didácticos que la escuela ofrece	145	1	3	2,37	,526
Impulsa el trabajo en equipo	145	1	3	2,58	,549
Califica objetivamente de acuerdo al rendimiento del alumno	145	1	3	2,74	,500
Las lecturas y/o ejercicios que propone son útiles para la formación sustantiva	145	1	3	2,75	,464
Estimula la participación en clase	145	1	3	2,92	,291
Da instrucciones claras cuando asigna un trabajo	145	1	3	2,83	,391
Utiliza los resultados de las evaluaciones para revisar los temas que no se han entendido	145	1	3	2,68	,510
Genera estrategias para resolver la convivencia en el aula	145	1	3	2,60	,532
N válido (según lista)	145				

En los espacios destinados a reflexiones de tipo abierto incluidos en el protocolo de autoevaluación, se proponían temáticas focalizadas sobre dos aspectos centrales de la práctica docente: intervenciones concretas en el contexto áulico con los y las alumnas, y, sobre la actividad evaluativa (modos de evaluar, devolución, identificación de dificultades, etc.).

Respecto de las intervenciones en el aula se abordaron cuatro aspectos puntuales: estímulo ante logros del alumno, promoción del pensamiento crítico, contribución al autoaprendizaje y estrategias para resolver problemáticas que afecten el clima del aula.

Tomaremos dos, que se vinculan claramente con las observaciones ya realizadas. Respecto del modo en que el docente promueve en los estudiantes el pensamiento crítico y reflexivo, en términos generales, las respuestas dieron cuenta de la aplicación de dos ejes fundamentales relativos al método de enseñanza: la contextualización (histórico-social si se quiere) de los contenidos a trabajar, y por otra parte, el debate, el diálogo y la expresión de opiniones de los alumnos.

En menor medida, los docentes declaran que proceden a explicitar a sus alumnos el por qué y para qué de la selección temática a trabajar. Por otro lado, algunas respuestas apuntaron a procedimientos orientados a promover la “inducción”, el uso de “palabras clave” o la “argumentación”. Asimismo, se consigna alguna respuesta que expresa que el pensamiento crítico se desarrollaría “por el trabajo con los pares”. Recordemos aquí que de las secuencias de observaciones analizadas, no se verificó trabajo entre pares, ni debates e incluso se destaca que no se explicitan los objetivos de la clase en el 100% de los casos.

Consultados sobre ¿Cómo ayuda al alumno para el logro del autoaprendizaje? se observa una marcada tendencia a asociar autoaprendizaje con autocorrección de las tareas, guiadas por el propio docente, quien señala cuál es la respuesta correcta. Una característica importante de destacar es la referencia al uso de diversidad de técnicas y materiales didácticos como modos de promover el autoaprendizaje, es recurrente también la referencia al uso de internet, netbooks y soportes multimediales como herramientas que el docente parece encontrar adecuadas para la promoción del autoaprendizaje y la autonomía del alumno. Nuevamente, el desencuentro entre dos expresiones de una misma realidad: mientras en las observaciones de clases se devela la permanencia en el uso del pizarrón y la tiza como únicos recursos utilizados, en las respuestas abiertas el docente manifiesta el uso de múltiples dispositivos pedagógico didácticos.

Otro grupo de cuestiones estuvo centrado en profundizar sobre las diversas prácticas evaluativas que se implementan. Por un lado, se indagó acerca de los principales problemas que identifican los docentes a la hora de evaluar. En este sentido, fueron recurrentes las respuestas que responsabilizaban a los alumnos por los resultados deficitarios: la “falta de estudio” “la discontinuidad en el proceso, atribuida a las inasistencias reiteradas” y “carpetas y trabajos incompletos”, son acompañadas con expresiones que aluden a la “falta de interés”, falta de práctica y conducta de estudio, dificultades en la expresión escrita “timidez”, “vergüenza”, “dificultad para expresarse verbalmente”, “falta de hábitos de estudio”. Las dificultades para la comprensión de las consignas es otro factor frecuentemente señalado y sobre el cual se hipotetiza asociado a dificultades en la lecto-comprensión.

Vemos que en términos generales, los problemas se depositan en los alumnos y alumnas, según refirieron en su mayor parte los docentes encuestados. Quedan fuera de discusión y/o reflexión aquellas variables relativas a la didáctica, la enseñanza y la práctica docente misma, incluso el cuestionamiento sobre en qué medida su propia práctica profesional pueda llegar a tener alguna vinculación con estas realidades que ellos mismos señalan.

Para finalizar el instrumento incorporaba diversas opciones sobre “cómo optimizar su rendimiento profesional”. “Aunar criterios con mis colegas” fue la respuesta más frecuentemente señalada, seguida por “Fortalecer mi capacitación específica” y “Revisar mis prácticas en un trabajo en equipo”. Asimismo, se destacan la opciones referidas a: “mayor uso de los recursos pedagógicos que la escuela ofrece” y “repensar mis planificaciones”. De alguna manera en este rincón de sugerencias para mejorar, se encuentran, coinciden, las ausencias registradas en las observaciones con las manifestaciones de los docentes sobre lo que requiere ser optimizado, alejándose de las representaciones de sus propias prácticas, e incluso entrando en contradicción con las mismas.

III.- El Taller Las representaciones sobre los alumnos, la política educativa y la gestión institucional

Cómo percibe el profesorado la dimensión social de su alumnado nos muestra un escenario con fuerte predominio de ausencia de contención familiar tanto afectiva como de apoyo o estímulo hacia sus “posibilidades”. En esta misma línea, se destacaron la falta de límites, hábitos, referentes en valores. Abundaron caracterizaciones que los describieron como huérfanos, solitarios y demandantes de contención, paciencia y tolerancia hacia los propios docentes y la escuela, dónde concurren a hacer amistades y socializar con pares. Como rasgo distintivo, consideran que sus alumnos no hacen un buen aprovechamiento de su tiempo libre, se aburren y se encuentran insertos en una “cultura de la inmediatez”. Divertirse, pasarla bien, jugar a los videos y escuchar música fueron identificados como los únicos intereses que ven en sus alumnos, también se menciona el delito.

En cuanto a la representación de la dimensión psicológica de sus alumnos, predominaron los calificativos desmotivados, apáticos, indiferentes, distraídos, aburridos y carentes de objetivos. Consideran que en su mayoría descreen sobre las normas e instituciones y que “desconocen los límites”. Violencia en la comunicación y agresividad “hasta el afecto lo manifiestan golpeándose”.

Se mencionó asimismo que tienen nuevos intereses y que algunos tienen muy buenas cualidades, capacidades, potencialidades, participan en proyectos solidarios y que “algunos vienen a aprender” y/o a “canalizar algún talento personal”

En la dimensión referida a lo institucional, que refleja el punto de vista de los docentes sobre cómo viven sus alumnos su proceso de escolarización, predomina la visión de que a los jóvenes no les gusta la escuela, que la consideran una pérdida de tiempo, que asisten por obligación ante el mandato de los padres u otras razones como el PAICOR o los talleres extracurriculares; respecto a su actitud ante el aprendizaje consignan que no les llama la atención las propuestas de los docentes, que piensan que lo que estudian no les sirve para nada; que buscan el “facilismo”, el menor esfuerzo, “que los aprueben”.

Preguntados sobre qué esperan de sus alumnos:

En relación al conocimiento/aprendizaje, las expectativas aparecen reducidas a la apropiación de un mínimo de contenidos, a través asimismo de un mínimo de estudio por parte de los alumnos. La mayoría de las demandas/apelaciones de superación aparecen indefectiblemente depositadas en el propio alumnado, a través de expresiones tales como: que **se** interesen, que **se** entusiasmen, que **se** motiven, que sean responsables y tengan una participación ordenada. La persistencia de posiciones claramente asimétricas en la construcción de la relación pedagógica resulta asimismo obviamente esperable: “Que se apropien de los conocimientos que les presentamos”, “Que aprovechen las oportunidades pedagógicas que les otorgamos”.

En relación a la vida institucional, se espera de los alumnos mayor compromiso con la institución y los proyectos, que no respondan sólo ante sanciones o por presentismo, que tengan la confianza de comunicar las situaciones que los hostigan. En las relaciones docente/alumnos y entre pares, la máxima aspiración refirió en todos los casos al respeto, señalándose asimismo que sean solidarios entre ellos.

Las representaciones y significados que tienen los docentes sobre qué es educar y el valor de la educación, la perspectiva que asumen ante la reflexión de qué es aprender, que es enseñar, surge una serie de señalamientos que refirieron a la complejidad, la contextualización, la generación de estrategias, la promoción de oportunidades, la transmisión del saber, la capacitación en aptitudes y valores, la construcción colectiva del conocimiento. Alusiones a la vocación, el compromiso, los vínculos y lazos afectivos que promueven el crecimiento intelectual y personal de alumnos y

profesores y retroalimenta; la función de acompañar y “dador”, su rol multifacético (por sus vinculaciones con el contexto socio familiar de sus alumnos).

En términos generales, se podría considerar a este conjunto de apreciaciones sobre el rol y la práctica docentes como formando parte del ideario habitual, del “deber ser” docente, respecto al cual señalaron sentirse desorientados respecto a lo que se espera de ellos, ya que consideran que persiste la concepción del “apostolado” como una exigencia instalada en el discurso, misma que se considera OPUESTA a la especificidad de la práctica pedagógica como práctica profesional, situación que se grafica en términos de “acorralados por la problemática social vs la práctica docente”, donde “la responsabilidad está puesta solo en el docente, sin contar para esto con “el deber ser del alumno: querer aprender, sentir la necesidad de un cambio y la urgencia de estar dentro del conocimiento”.

Se evidencia el predominio discursivo con altos niveles de abstracción, maniqueísmo y reproducción de perspectivas socialmente esperadas por parte del profesorado. Basamos estas últimas apreciaciones en el hecho de que, en la dinámica del taller, los sentidos en contrario aparecen como dados por el alumnado a la escuela (recordemos: no les gusta, asisten por obligación, no les interesa aprender, vienen a socializar, dan preeminencia a otros intereses “poco productivos” como jugar, divertirse)

Un solo grupo orientó su reflexión precisamente en el sentido que el anterior caracteriza de manera crítica: hacia el gusto por lo que se hace, el disfrute que se transmite y contagia: “toca a los chicos nuestro convencimiento por la tarea de enseñar”, haciendo además hincapié en la necesidad de “saber quiénes son mis alumnos y encender la vocación más que enseñar, organizar o transmitir”, tarea que, además, se entiende en el marco del involucramiento del conjunto de los profesores.

En lo que respecta a conocer sobre el o los sentidos que los docentes le asignan a la escuela, encontramos que persiste el sentido tradicionalmente asignado en relación a la función transmisora de valores, normas y conocimientos que permitan el crecimiento personal e intelectual, “prepararlos para el futuro” a través de la acreditación para el trabajo o el estudio. La escuela aparece asimismo como ámbito de construcción de ciudadanía “para ser mejores personas”.

251

Resulta interesante marcar en este orden, una cierta apelación a que “no debe olvidarse que la misión fundamental de la escuela es educar (en sentido amplio) más allá de la función asistencial”, en tanto esta expresión, bastante recurrente y típica por cierto en el profesorado, alude a una tensión histórica del devenir institucional escolar en nuestro país, originado en el hecho de que recurrentemente la escuela se ha visto involucrada de manera directa en la implementación de planes y programas provenientes de otros ámbitos de la política social, principalmente del de la salud pública y la asistencia social directa: vacunaciones, alimentación, contraprestaciones laborales de jefas y jefes de hogar desocupados bajo subsidio, AUH, etc. etc. Estas particularidades implicaron de manera más directa y durante muchos años, prioritariamente al nivel primario de educación y representan demandas relativamente recientes o nuevas para la escuela secundaria.

A este enfoque mayoritario y predominantemente tradicional de la escuela, se opusieron algunas voces que mencionaron que sea inclusiva para todos y para todas y que respete las diferencias y la diversidad, que sea un “espacio de búsqueda” en coherencia con una sociedad en proceso de cambios. La escuela como “ámbito vivible, querible, participativo, en construcción y cambio y que posibilite el dialogo, la crítica, el encuentro y el descubrimiento, fueron manifestaciones minoritarias que denotan una fuerte valoración de la dimensión afectiva y una concepción más dinámica y abierta de la vida institucional.

Por último, interesa destacar dos aspectos en los que las reflexiones docentes se polarizan ya sea en términos de literalidad o de abstracción. La diversidad y la heterogeneidad, cuestiones centrales al nuevo paradigma educativo de inclusión universal, fue abordado en el taller a través de

la consigna referida al lugar que se le asignan a las diferencias en las relaciones pedagógicas. En la mayoría de los casos se aludió a las diferencias asimilándolas a cuestiones relacionadas con la integración de alumnos con necesidades especiales, o si no, como vagos señalamientos en orden a “incluir”, a “conocer más a los alumnos”, etc. En términos generales, más que el reconocimiento de la heterogeneidad y la diversidad presentes hoy en las aulas como desafío a la labor docente, parecería predominar la construcción de un único “otro”, bastante monolítico e indiferenciado, portador mayoritario de características psico sociales como las que ya se consignaran.

En esta misma línea de reflexión, dirigida hacia aspectos más macro de la problemática educativa, se indagó sobre cómo creen que impactan las políticas educativas, la gestión y administración de la educación en los resultados educativos. También en este caso, una característica sobresaliente: la de la inmanencia. Para el docente, política educativa, gestión y administración de la educación es lo que pasa en las escuelas. Los participantes prácticamente no pudieron dar cuenta de esta consigna sino a través de expresiones literales tales como “la carencia de recursos e infraestructura marca una política de escuelas para unos y para otros” o “una mayor inversión en educación no garantiza mejores rendimientos”

Conclusiones

Pudimos en este trabajo identificar un importante desencuentro entre las prácticas y los discursos, entre lo que se dice hacer (o sinceramente se cree estar haciendo) y lo que efectivamente se hace en las aulas. La discursividad sobre un saber hacer distinto al hacer, evidencia la tensión entre el viejo y el nuevo paradigma, mostrando la rigidez propia del desaprender modelos incorporados, desestabilizando su rol y cargándolos de impotencias.

Por su parte, las expectativas depositadas, o quizás mejor, *proyectadas* en los alumnos, estarían dando cuenta de un “deber ser” ideal de estudiante que resulta en la contracara de aquel alumnado “real”. Con miradas cargadas de prejuicios y con profundo desconocimiento del sujeto que tienen delante, al que en realidad no pueden ver, que no eligieron, que padecen y que los interpela en sus saberes y devela sus limitaciones,

No se desprendieron de las expresiones recogidas alusión explícita o implícita al sujeto de derechos como reparación de deuda social histórica hacia los sectores excluidos y reducción de las brechas educativas que reproducen las inequidades sociales, sino como una carga adicional de una escuela que no enseña sino asiste.

Así, desde una matriz de evidente cuño social de la política educativa, la obligatoriedad y la inclusión universal se procesan y resignifican en el imaginario docente como una función de asistencia social y en tanto tal, ingresa desde la lógica de la externalidad a la función pedagógica tradicionalmente concebida. Podría inclusive pensarse que aún dentro de lo estrictamente educativo, leyes como la de Educación Sexual Integral estén siendo interpretadas por instituciones y docentes en esta misma clave de externalidad pedagógica e imperativo de “acción social”. Esto podría quizás estar explicando las tensiones y resistencias a abordar la cuestión de la inclusión y la retención desde una perspectiva más netamente pedagógica, vale decir, desarrollando estrategias y prácticas de enseñanza que resulten inclusivas y retentivas. Así, la experiencia áulica cotidiana se desplaza autojustificadamente, de la exigencia irrenunciable de cumplir con objetivos de transmisión efectivos hacia un difuso y ciertamente contradictorio rol docente, sin comprender que es precisamente enseñando que obtendrían como subproducto la inclusión y la retención y que, consecuentemente, sigue siendo este y no otro el mandato que reciben de la sociedad. Para la escuela, incluir y retener ha sido y sigue siendo una función pedagógica y no una acción de asistencia social.

Situarnos para nuestro análisis en el contexto de una etapa transicional exige realizar algunas precisiones en torno a esto. En primer lugar, considerar que el profesorado viene de nuestra propia

sociedad. Una sociedad de entre cuyos mitos más caros a su construcción de identidad se contaba, precisamente, la de la educación igualitaria. Algo que, también precisamente, estaba sencillamente fuera de cuestión: nunca ningún docente pensó su propia práctica como excluyente, dado que la misma estaba legitimada, en todos los casos, por un sistema asentado en la naturalización de las diferencias e interesado en su reproducción, desde una universalidad de acceso nominal (el ingreso irrestricto al secundario) cuyos mecanismos internos eminentemente meritocráticos operaban la exclusión de una manera casi impersonal y aún “externa” a la voluntad del docente. Y esto hasta tal punto que hoy, la representación de “diferencias” predominante en los docentes remite a la naturaleza, a lo biológico: a los alumnos con necesidades educativas especiales, recientemente integrados a la escolarización común de nivel medio. Introducíamos el presente informe dando cuenta de la crisis de representación unívoca de la escuela argentina y de los interrogantes y cuestionamientos que surgen en torno a esto, en particular si los situamos en un marco de análisis más amplio que el del propio sistema educativo, donde las políticas económico sociales tendientes a una redistribución más equitativa de la riqueza nacional siguen siendo objeto tanto de adhesiones como de fuertes oposiciones y, consecuentemente, el rol del sistema educativo en orden a la reasignación del capital cultural, de justicia distributiva y saldo de deuda social hacia los sectores marginados no escapa a estas consideraciones generales.

¿Qué mandatos reciben hoy escuelas y docentes? Desde el ámbito de las políticas educativas, el de inclusión y atención a la diversidad está claramente formulado e implementado. Desde la propia sociedad en que viven y se insertan, los mensajes ya no son tan claros, en tanto reflejan las tensiones y pujas sectoriales entre quienes buscan conservar posiciones socioeconómicas favorables y quienes quieren acceder a éstas.

Podríamos afirmar que en lo que respecta al nivel secundario en particular, se produjo una identificación casi perversa entre lo que podríamos denominar su lógica fundacional, a saber, selectiva y excluyente y la lógica neoliberal que sin dudas operaba en este mismo sentido, de manera tal que ahora cualquier aspiración de expansión, democratización, masividad, inclusión, etc. etc. se enfrenta con un sistema educativo aherrojado, blindado y muy poco permeable a estos imperativos, y no sólo por novedosos, sino porque nunca estuvieron presentes, nunca constituyeron parte significativa de su identidad.

Tras un enorme andamiaje normativo posibilitante, la realidad del aula permanece fiel a un mandato original que responde a una ya muy cuestionada representación social unívoca, atravesando con dificultad la transición hacia el paradigma de la educación como derecho y de los alumnos como sus titulares.

Bibliografía

Abramovich, Víctor: “Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo” Revista de la CEPAL 88. Abril 2006.

Berra,C; Pompilio Sartori, J. J; Laje, M.I; Ammann, A. B. y Cristini, R. : “Derechos de la niñez e inversión social” Córdoba – 2010

Bourdieu, Pierre: “Capital cultural, escuela y espacio social” Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012

Santiago, Elida Graciela (Coordinadora): “Inclusión y retención escolar en contextos de masividad” Córdoba Ed. Universitas 2012

Sirvent María Teresa. Jóvenes en Situación de Riesgo Educativo: ¿Cuál será su lugar en el mundo? Ponencia presentada al 2do. Congreso Nacional de educación y Modelos de Desarrollo Villa María Córdoba 1997

TentiFanfani Emilio. La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad. UNICEF/Lozada. Buenos Aires 1993

Tiramonti, Guillermina (Compiladora) “La trama de la desigualdad educativa”-