

Los profesores y la escuela secundaria, hoy.
Notas sobre una identidad en repliegue.

ANDREA BRITO



LIBROS LIBRES

Brito, Andrea

Los profesores y la escuela secundaria, hoy.

Notas sobre una identidad en repliegue.

Editorial: Libros Libres. FLACSO Argentina, Buenos Aires, 2010. 123 p.

ISBN 978-987-26406-1-3

1. Enseñanza Secundaria. I. Título

CDD 373

Primera edición: Noviembre 2010

Dirección Editorial: Natalia Giovagnetti

Diseño de tapa e interiores: Guillermina Canosa Argerich

Maquetación: Lila Pagola y Miriam Ubaid



LIBROS LIBRES

LibrosLibres. Ayacucho 555 (C1026AAC) CABA.

Sitio web: <http://libroslibres.flacso.org.ar/>

Email: libroslibres@flacso.org.ar



¡Copie este libro!

El texto e ilustraciones de este libro se distribuyen bajo una **Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Compartir Derivadas Igual 2.5 Argentina**. Puede obtener una copia del texto de la licencia ingresando a http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/deed.es_AR o envíe una carta solicitándola a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, USA.

Los contenidos de este libro pueden ser copiados, redistribuidos y modificados, siempre y cuando:

- se reconozca la autoría de la obra original mencionando a los autores
- las obras derivadas se publiquen bajo la misma licencia
- no se hagan usos comerciales que impliquen rédito económico

Ante cualquier duda sobre las condiciones de uso de la obra, escribanos a libroslibres@flacso.org.ar. Puede descargar una versión en formato digital y editable de esta obra en <http://libroslibres.flacso.org.ar/>

Andrea Brito

Los profesores y la escuela secundaria, hoy.

Notas sobre una identidad en repliegue.



LIBROS LIBRES

Índice

RESUMEN	7
AGRADECIMIENTOS	9
PRESENTACIÓN	11
CAPÍTULO 1: ENTRE LA CONTENCIÓN AFECTIVA Y LA CONTENCIÓN DEL DESBORDE	17
1.1. Cuestiones de familia: necesidades y afectos	19
1.2. Problemas de familia: reclamos y demandas	25
1.3. Una cita a ciegas	29
1.4. Soledades y pertenencias	38
CAPÍTULO 2: ENTRE EL DESORDEN CULTURAL Y EL ORDEN MORAL	47
2.1. Motivaciones en desencuentro	49
2.2. Un choque entre dos mundos	52
2.3. El retorno al inicio: necesidades y afectos	65
CAPÍTULO 3: ENTRE LADRILLOS E IDEALES IGUALITARIOS	77
3.1. Sobre bases sólidas	79
3.2. Sobre horizontes inciertos	88
A MODO DE CONCLUSIÓN	99
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
NOTAS	119

Resumen

Si históricamente la escuela secundaria ha ocupado un lugar central en la agenda educativa, actualmente esta centralidad gira alrededor de la idea de pérdida de integridad sistémica en el marco de una declarada “crisis” del nivel. Durante los últimos años diversos estudios han analizado los procesos de fragmentación que parecen atravesar los procesos institucionales y las propuestas académicas de las escuelas secundarias. En este marco, el estallido identitario de los profesores constituye una hipótesis de fuerte presencia en el debate educativo.

Tomando estas ideas como punto de partida, en este trabajo de investigación me propongo profundizar el análisis de la configuración de la experiencia laboral de los docentes en el contexto de las escuelas secundarias y en los efectos que esta configuración tiene tanto en los modos de construcción de la identidad docente como en las formas y sentidos de la misma institución escolar.

Sostenido en la intención de obtener cierto grado de comparabilidad del tema en distintos contextos, este estudio realizado a nivel nacional se orienta por algunas

preguntas centrales a indagar desde la perspectiva de los profesores: ¿Cómo viven hoy los docentes el trabajo de enseñar a los jóvenes? ¿Qué piensan de la escuela secundaria? ¿Qué cuestionan y qué expectativas y demandas tienen? ¿Qué elementos configuran su experiencia de trabajo y cómo influyen estos en la construcción de su propia identidad? ¿Cómo dialoga este proceso con la delimitación de aquello que hoy se reconoce como escuela secundaria?

Siguiendo estas líneas, el trabajo se propone demostrar que en un contexto de escasa estabilidad institucional y de fuertes reclamos sociales por la “crisis” de la escuela media, la experiencia profesional de los profesores¹ oscila entre tensiones que evidencian la brecha entre aquello prescripto y aquello que efectivamente demanda su tarea conllevando efectos de desgaste personal y de precariedad laboral. Frente a esto, y en un intento defensivo de su propia tarea, los docentes se sostienen en un *repliegue identitario* que vuelve sobre los principios tradicionales del trabajo docente y sobre los valores fundantes de la escuela secundaria hoy puestos en cuestión en el marco de un escenario social cambiante.

Agradecimientos

Este libro es producto de una tesis que realicé en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, presentada bajo el mismo título. El tribunal integrado por Inés Dussel, Gabriel Kessler y Margarita Poggi dictaminó su aprobación en julio de 2008.

Lo que hoy tiene forma de libro, en verdad es el último paso de un recorrido intenso de trabajo. Por eso quiero agradecer a quienes me han acompañado en este proceso.

A Inés Dussel por dirigir esta tesis y por invitarme a participar de la investigación que enmarcó este trabajo. En estas, y también en otras instancias, su lúcida mirada y su análisis profundo me brindaron la posibilidad de desplegar otras lecturas y ensayar otras interpretaciones.

A Silvia Finocchio por los momentos de trabajo compartidos. Instancias donde sus saberes y sus actitudes me actualizan, una y otra vez, el sentido de la educación y de trabajar en ello de modo sensible y responsable.

A los colegas del Área de Educación de FLACSO-Argentina por sus aportes en los distintos momentos de nuestra tarea. En particular agradezco a Sandra Ziegler por invitarme, desde la maestría, a escribir este libro.

En el recuerdo, a Cecilia Braslavsky, por su insistencia en la importancia de continuar mi proceso de formación y por su generosa transmisión. El rigor en el análisis y el cuidado en la escritura que intenté poner en juego en este trabajo forman parte de sus enseñanzas.

Finalmente, y en una mezcla de agradecimiento, reconocimiento y dedicatoria particular: a mis amigos, por el aliento para que concluyera este camino; a mis padres, por la presencia sin condiciones en mis elecciones y recorridos; y a Fernando, por la amorosa y compartida vida cotidiana, ahora con Martín.

Presentación

La atención y la preocupación social y educativa por la escuela secundaria adquirieron fuerte visibilidad a partir de los procesos de masificación del nivel producidos en la segunda mitad del siglo pasado. Frente a una situación que comenzaba a dar señales de complejidad, el interés en la escuela media fue acrecentándose y, actualmente, da cuenta de la profundización y la resignificación de una situación problemática que, en el marco de una agenda compartida a nivel internacional (Braslavsky, 2001), presenta características particulares.

Más allá de los énfasis y perspectivas, los puntos comunes señalados por los estudios más recientes refieren a una escuela media caracterizada por la fragmentación y la pérdida de sentido que, en el caso de nuestro país, se enmarca en un proceso político y social más amplio de desgaste que hizo eclosión en la profunda crisis económica, política y social sufrida recientemente en la Argentina (Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004; Jacinto, 2006; Gallart, 2006).

Tal proceso imprimió marcas particulares en los procesos de escolarización trazadas por la pérdida de inte-

gridad sistémica que, en el caso de la escuela media, se había visto acentuada a partir de las reformas educativas de los noventa. Un proceso de implementación de las modificaciones estructurales propuestas sujeto a las posibilidades de los distintos contextos e instituciones, por un lado, y los efectos de la incorporación de los alumnos afectados socialmente en sus contextos familiares sobre la dinámica de las escuelas y sobre el trabajo de sus docentes, por otro lado, subrayaban este fenómeno.

Teniendo en cuenta este escenario, abordar el tema de los profesores de la escuela secundaria implica bordear un riesgo interpretativo y es aquel que parte de un supuesto social común y compartido sobre la identidad de aquellos que asumen la tarea de enseñanza en este nivel.

Los debates actuales señalan que uno de los rasgos más salientes y desestructurantes del nuevo mapa político, social y cultural configurado desde hace algunas décadas podría localizarse (si localizarse es el verbo correcto) en el estallido identitario (Dubar, 2002). Se plantean nuevos escenarios con nuevas identidades donde, tal como lo demuestran los vínculos virtuales, hasta la simulación vale en los procesos de configuración social.

Teniendo en cuenta estos cambios me interesa detenerme en qué significa hoy hablar de los “profesores de la escuela secundaria” no dando por supuestas ni la inmutabilidad de su configuración ni tampoco un efecto

total de estallido de su constitución identitaria². Sin desconocer que la identidad de los docentes, como cualquier otro proceso de configuración de identidades, muta a través del tiempo y encuentra diferencias según cuáles sean las condiciones y las reglas de los contextos sociales en los cuales se construye, considero arriesgado afirmar que es imposible reconocer trazos comunes en la forma a través de las cuales los mismos profesores se definen y configuran sus procesos identitarios.

Por eso, me interesa desplegar el análisis desde algunas preguntas orientadoras: ¿de qué modo se configura hoy la experiencia profesional de los docentes de la escuela secundaria?, ¿cómo se articula esta experiencia en la construcción de la identidad docente?, ¿es posible hablar de tantos profesores como realidades existen o aún hoy la identidad docente resiste a los efectos diaspóricos y centrífugos propios de estos tiempos?

Así, atendiendo a la brecha que parece configurarse entre lo “prescripto” y lo “real” del trabajo de los profesores de la escuela secundaria, en este trabajo intentaré analizar desde su perspectiva la configuración de su experiencia laboral en el contexto de las escuelas secundarias y en los efectos que esta configuración tiene tanto en los modos de construcción de la identidad docente como en las formas y sentidos de la misma institución escolar.

Particularmente, profundizaré en el discurso de los docentes haciendo foco en los elementos y fuentes que

hacen a su construcción y en la identificación de un retorno recurrente de ideas que refuerzan una identidad docente más tradicional.

En este sentido guiaré mi análisis desde la idea de un “repliegue identitario” que, en un intento defensivo y de autosostenimiento, reafirma aquello que históricamente configuró el rol docente en las sociedades. Se trata de un efecto de repliegue y de reforzamiento propio de los procesos de fragmentación social más generales en los que la exacerbación de la identidad individual constituye una suerte de reacción al fenómeno de desintegración del lazo social del que antes esa identidad era constitutiva (Dubet, 2006; Martín Barbero, 2004).

Desde esta perspectiva sostendré que la defensa de lo que se es (o de lo que se supo ser), entendido de un modo homogéneo, es lo que oficia de ancla o de amarre en un contexto donde se encuentran pocas referencias. Pero, al mismo tiempo, en muchas ocasiones este repliegue sólo consigue acentuar el desencuentro entre las expectativas y lo que concretamente sucede en las escuelas.

El libro se organiza en tres capítulos en los cuales se desarrolla una serie de tensiones desde las que puede ser leída la configuración de la experiencia de los profesores en la escuela secundaria actual. Así, tomando como eje su propia perspectiva, en el primer capítulo se analizan los diversos sentidos asignados a la idea de contención, función hace tiempo adjudicada a la tarea de la institución escolar.

El segundo capítulo aborda la tensión entre la percepción de un desorden cultural que obstaculiza el ejercicio de la principal función del trabajo de enseñanza -transmitir conocimientos- y la convicción en la necesidad de restauración de un orden moral y de la relación afectiva con los alumnos para que tal función sea posible.

Finalmente, el tercer capítulo se centra en las expectativas que los profesores tienen respecto del futuro imaginado de la escuela secundaria. Sobre esta cuestión me interesa analizar el peso de las representaciones históricas sobre la escuela secundaria y sobre la función del profesor en diálogo con las lecturas del presente.

Capítulo 1.

Entre la contención afectiva y la contención del desborde

“Es el aliento promisorio de toda sociedad, ahí está la fuerza de la edad. El desafío para los docentes es grandísimo porque no llegás de la misma manera que hace veinte años atrás, tenés que llegar parado de otra manera, pero al mismo tiempo, necesitás mucho más apoyo que antes. Ahora empezás a ver que a medida que pasan los años y que no se ha hecho un trabajo fino hay chicos desbandados, que a lo mejor cuando están estrellados contra una pared por ahí te levantan la vista y te dicen 'quiero pero no puedo', yo quiero aprobar pero no sé cómo, porque no saben sentarse ni cuarenta minutos delante de un libro, nadie le enseñó a hacerlo entonces, cuando quiere, no sabe. Son chicos sin contención afectiva, no tienen padres tiempo completo, no tienen cariño, no tienen límites, no han tenido riendas entonces están desbandados, y ellos mismos estrellados miran hacia arriba a ver quién les tiende la mano. Eso es maravilloso, lo que pasa es que uno solo no puede”.

Profesora escuela privada, Mendoza.

“... Tenés que llegar parado de otra manera pero, al mismo tiempo, necesitás mucho más apoyo que antes” es una afirmación sugerente que ilustra la visión de los profesores sobre su trabajo actual en la escuela secundaria: no se trata de resignar la apuesta sino, más bien, de compartir la identificación de la complejidad que conlleva jugarla y de manifestar la necesidad de sostenes para una posición acorde a lo nuevo.

La sensación de nostalgia por un tiempo perdido atravesada por la identificación de una “crisis” social y educativa más amplia atraviesa el discurso de los profesores. Y, junto con este diagnóstico, palabras teñidas de un forzoso trabajo que recae sobre la voluntad individual y las posibilidades personales describen el modo de enfrentar la tarea cotidiana de enseñanza.

Algo, más bien bastante, de esta tarea parece haber cambiado y hoy son otros los sentidos asignados al trabajo de enseñar en la escuela secundaria. Encontrando un punto de partida en la contención material y/o afectiva de la que parecen necesitar los alumnos -los nuevos alumnos- ser profesor de la escuela secundaria en la actualidad supone ubicarse en un campo de acción de baja estabilidad atravesado por distintas y variadas demandas y en el cual la idea de contención se desliza hacia la limitación del desborde.

En este capítulo reconstruiré los movimientos de esta configuración, partiendo de la consideración de la “crisis” argumentada por los profesores pero alejándome de ella para el análisis. Sostener esa mirada supondría, tal como se evidencia en la retórica extendida de carácter nostálgico, encorsetarse en un análisis de la escuela secundaria centrado solamente en la búsqueda de confirmaciones sobre lo que ya no es o, al menos, ya no tiene eficacia.

Si bien incluyendo ese diagnóstico, más bien me interesa atender a los elementos que configuran la actual experiencia profesional de los docentes en el nivel medio analizando el cruce de sentidos desde los cuales se piensa hoy el trabajo escolar. Desde aquí, intentando capturar la oscilación entre diversas significaciones del “contener” y en sus articulaciones y puntos de fuga con la tradicional función de “enseñar” que hoy parece signar la experiencia profesional de los docentes, el propósito es acercarme a las dinámicas que hoy caracterizan la cotidianeidad de la tarea docente en la actual escuela secundaria .

1.1. Cuestiones de familia: necesidades y afectos

Casi como prólogo o introducción al análisis de la escuela secundaria actual, la referencia a la cuestión de la “contención” aparece de modo recurrente en las voces de los profesores. Presente en distintas formas y matices, el tema insiste y hasta es posible encontrar similitudes en las formas discursivas a través de las cuales se lo caracteriza.

La “contención” que hoy se construye como una demanda hacia los docentes aparece contextualizada en un problema mayor que involucra a la crisis social general y, específicamente, a la crisis familiar. En estos puntos críticos se encuadra la imagen abandonada con la que la profesora citada al inicio de este capítulo describe a ese alumno a quien es necesario tenderle la mano y, para lo cual, también ella necesita apoyo. Su afirmación condensa acertadamente la sensación de los profesores según la cual las escuelas parecen volverse cajas de resonancia de los problemas derivados de la descomposición familiar en un contexto de cambios sociales más amplios afectando particularmente las relaciones entre adultos- docentes y jóvenes- estudiantes.

La denuncia de este panorama viene acompañado del desacuerdo con que este rasgo de contención forme parte de las cuestiones atendibles por el trabajo de enseñanza de un profesor de escuela secundaria pero, al mismo tiempo, conlleva la aceptación de su innegable presencia y adopción implícita.

Y aquí es posible advertir una primera muestra de la distancia entre el estatuto del profesor secundario -definido en términos de pertenencia a cierto cuerpo profesional y en identificación con el imaginario de un programa institucional- y su tarea real, condicionada por ciertos elementos no previstos (Dubet, 2006). En palabras de los profesores:

“- Los culpables somos nosotros que olvidamos nuestra función y tomamos funciones que no nos

corresponden, nos obligaron a tomar esas funciones.

- Es que a nosotros no nos corresponde solucionar problemas familiares, nuestra función es formar al chico en la materia que uno da.

- (El principal desafío) el tener que salirte del rol docente para ser el contenedor.

- Yo soy profesora orientadora, casi no tenemos herramientas, a veces no tenemos formación, a veces no tenemos asesoramiento y sobre todo no tenemos respaldo. Entonces ocurre esto que se deposita en un profesor cosas que nos exceden y que no tienen que ver con nuestras funciones.”

Profesores escuelas privadas, Ciudad de Buenos Aires.

“Nosotros somos la mosca blanca, cuando los chicos tienen algún problema en la casa los primeros en saberlo somos nosotros. O vienen los chicos y te dicen: ‘- Profe, ¿usted tiene que dar algo nuevo? - No, ¿por qué? - Porque tenemos un problema, ¿podemos hablar?’. Entonces nos sentamos en el piso y nos cuentan cada historia!!, que nosotros decimos: ‘En buena hora que los tenemos acá, aunque sea dos veces por semana, por lo menos para contenerlos.’”

Profesor escuela pública, Mendoza.

“Yo creo que el motivo principal de la escuela se perdió, el objetivo principal que es enseñar. Yo he trabajado en una escuela muy carenciada y me pasaba casi todo el tiempo primero esperando que le sirvan la copa de leche, después darle la materia, encima Física y Química que les cuesta mucho. Al mediodía le dan de comer, otro tiempo que se perdía porque a las dos de la tarde tenían sueño”.

Profesor escuela pública, Corrientes.

“La escuela dejó de ser una institución formadora para pasar a ser una escuela asistencialista. Tal vez en lo privado no se vea tanto pero en las estatales... hasta enfermero, asistente social, tenés que hacer de mil cosas.”

Profesora escuela privada, Mendoza.

“Yo estoy haciendo un curso de estrategias de enseñanza y hay un tema que es la articulación con la sociedad, clases dentro y fuera del aula; y habla de las habilidades familiares y cualidades especiales del docente, es una parte más psicológica el crear esa habilidad”.

Profesora escuela privada, Corrientes.

La contención, entonces, aparece como una primera explicación que condensa el cambio identificado por los profesores en su propia tarea. Las necesidades y los afectos inauguran el encuentro entre profesores y alumnos, antes objetivado por la mediación del conocimiento. En este cambio anclan muchas de las expresiones de incomodidad o desconcierto frente a una situación para la que no se disponen de herramientas conocidas.

El necesario cumplimiento de esta función alude, principalmente, a dos formas. Por un lado, se trata de una contención de tipo material, es decir, la necesidad de apoyo a través de alimento y/o de vestimenta en el caso de aquellos alumnos que requieren cuidado en la escuela por la crítica situación económica que atraviesan sus familias, un tema que se vuelve común en la preocupación de los profesores de estas escuelas (Kessler, 2002).

Sin embargo, la segunda y predominante forma que adquiere el discurso de los profesores sobre la contención es aquella que refiere a la común necesidad de los alumnos -sin distinción de sectores sociales- de aquellos cuidados ligados al afecto y a la necesidad de referencias adultas. Según los profesores, en un mapa general de descomposición social las familias parecen abandonar y delegar en las escuelas su función afectiva y socializadora básica:

La necesidad de contención afectiva y de referencias adultas ante la ausencia de las familias se refuerza en la

consideración de la adolescencia y la juventud como una etapa crítica de formación valorativa para la trayectoria futura y, como veremos en el capítulo siguiente, condiciona la construcción del vínculo entre docentes y alumnos. Sus argumentos, encuadrados en una anomia generalizada y en la irremediable pérdida de valores morales asociados al respeto y a la autoridad, evidencian la operatoria de externalización de los problemas que aquejan a la escuela. La trasgresión de la ley, el no respeto a la autoridad, la pérdida de valores sociales son elementos denunciados desde un sentimiento de indignación y desde una posición de bastión de batalla.

En este marco, el trabajo de los docentes se compone de un conjunto de nuevas reglas y exigencias, incluso contradictorias, que cada profesor debe cumplir poniendo en juego atributos y herramientas individuales. Ser profesor de escuela secundaria resulta, así, un juego y una pertenencia de carácter personal y las mismas contradicciones del sistema escolar resultan, en tanto demandan una realización subjetiva, una prueba de la personalidad.

La demanda y cumplimiento de nuevas tareas de fuerte implicación subjetiva en relación con sus alumnos retorna en los docentes bajo la demanda de un reconocimiento externo no sólo del cumplimiento de aquello que tradicionalmente le fue asignado -la transmisión del conocimiento escolar- sino, también, que valore las nuevas pruebas que se imponen para el logro de tal función. En esta búsqueda, el trabajo docente se convierte

en un desafío para el reconocimiento de uno mismo (Dubar, 2002).

1.2. Problemas de familia: reclamos y demandas

En las voces de los profesores de escuela secundaria la denuncia por el desplazamiento de las funciones básicas de socialización hacia la escuela no es la única referencia al papel de las familias posible de escuchar. También se habla de su presencia en las escuelas, aunque una presencia particular.

En principio se trata de una presencia desconocida ya que, como se sabe, en contraposición a una escuela primaria más bien asociada a la idea contención y “segundo hogar” donde la comunicación con las familias alimentaba la idea de continuidad en la socialización, la escuela secundaria se sostuvo en una estructura de tipo patriarcal, vertical e impersonal, desprovista de rasgos familiares y reticente a su ingreso. Y en este punto radica uno de los puntos más álgidos que hace tambalear la estabilidad de la identidad de los profesores en tanto supone una directa interpelación de las familias a la autoridad docente.

Los profesores manifiestan sentirse presionados y condicionados en su hacer ante la constante demanda de los padres lo que, en términos amenazantes, es vivido como desafío y trasgresión de la propia autoridad.

La identificación recurrente de una interpelación por parte de las familias se manifiesta, al decir de los profesores, en situaciones puntuales y ligadas al reclamo sobre hechos o decisiones concretas. Se trata de una presencia específica y esporádica que lejos está de la idea de un acompañamiento más sostenido y continuo de las familias en la trayectoria de los alumnos o de una presencia comprometida en la institución. Por el contrario esta forma, que en perspectiva de los profesores sería necesaria, está ausente. Coincidiendo con otros estudios (Noel, 2007), los profesores denuncian la delegación de la responsabilidad educativa de las familias hacia la escuela sin chances de contar con su colaboración en el proceso de formación de los jóvenes.

Es posible analizar este problema en el marco de la transformación de la alianza entre la escuela y la familia que estuvo en la base de la expansión del sistema escolar moderno (Tedesco y Tenti, 2002; Narodowski y Brailovsky, 2006, entre otros). Sabemos que, desde mediados del siglo XIX, el modelo de alianza entre las familias y la escuela fue de tipo “civilizatorio”, es decir, la escuela se proponía no solamente instruir a los alumnos sino extender la tarea hacia las familias a través de la inculcación de pautas de higiene, moral y conducta consecuentes con la formación de sujetos integrados a la sociedad nacional.

Sin embargo hoy, en tiempos donde las fronteras entre el adentro y el afuera escolar resultan más porosas y, además, donde al mismo tiempo que las familias de-

mandan más de las escuelas, las escuelas demandan más de las familias, la alianza entre la familia y la escuela parece desplazada hacia otras coordenadas.

En este sentido, Hunter (1998) plantea una inversión del panorama: si antes la escuela fue pensada como instrumento de civilización y disciplinamiento de las familias, hoy es la familia la que disciplina y “civiliza” en nuevos valores (los del mercado y la *accountability*, la rendición de cuentas de los propios actos) a la escuela. Así, es la familia la que introduce una lógica que interrumpe la organización burocrática de la escuela transformando los modos de legitimación de la autoridad de los docentes.

Esta es una cuestión entendible desde el retroceso de los modelos burocráticos de las organizaciones frente al avance de formas más complejas encuadradas en procesos de profesionalización creciente. Una profesionalización que no supone la desaparición de la vocación sino su coexistencia con requerimientos técnicos cada vez mayores y más sofisticados. En este sentido, la legitimidad de la autoridad de los profesores antes respaldada por el carácter “sagrado” de la institución se desplaza hacia una legitimidad asentada sobre el dominio de ciertas competencias específicas y sobre la eficacia del trabajo efectuado.

De allí puede entenderse el efecto disruptivo de las demandas e interpelaciones familiares sobre las decisiones de los profesores, tradicionalmente inobjetable en su

autoridad. Éstos, antes protegidos por los muros escolares, se ven obligados a dar cuenta de sus actos pedagógicos. En este marco, retorna la sensación de desprotección vivenciada por los profesores y la demanda de reconocimiento.

Pero para comprender el fenómeno del malestar declarado por los profesores no como efecto sino como elemento que compone el escenario de la escuela secundaria actual es necesario incluir en el análisis una cuestión más: se trata del papel particular que asume el discurso de la profesionalización docente, de fuerte presencia en las últimas décadas en la agenda educativa.

Y aquí resulta central considerar, dentro del amplio campo de significaciones que el término ha asumido, la cuestión de la autonomía de los profesores como rasgo saliente de su profesionalización.

En las reformas educativas de las últimas décadas, la consideración de los docentes como profesionales creció a pasos agigantados y en diversas escalas. Desde esta retórica, éstos comenzaron a ser explícitamente definidos como arquitectos de su propia práctica debiendo asumir una posición autónoma frente a su tarea a partir del dominio de ciertas competencias técnicas a adquirir en su formación³.

Ahora bien, la directa interpelación del afuera escolar a la tarea de los profesores -en este caso por parte de las familias aunque no de forma excluyente- puso en evi-

dencia la desmentida rotunda que la realidad escolar dio a esta retórica de la profesionalización (Contreras Domingo, 1999; Finocchio, 2009). Los profesores, lejos de moverse con autonomía en sus tareas, fueron posicionados en un lugar de observación, cuestionamiento y juicio por los efectos, directos o indirectos, de sus acciones y asumiendo, de modo asociado, el doble papel de causa y efecto de la “crisis” del sistema escolar. Dicha situación encarnó no sin efectos en la mirada de los profesores sobre su propia posición y sobre el ejercicio de su tarea.

No obstante, aún cuando esta interpelación del “afuera” escolar resulta uno de los puntos que mayor queja condensa en las palabras de los profesores, la batalla no se da por perdida. Sin dudas, su existencia condiciona y tiñe las tareas que realizan cotidianamente pero de ningún modo atenta contra la solidez de sus principios enmarcados en el estatuto de la profesión. Por el contrario, su mantenimiento y su defensa parecen hablar de una identidad que, en medio de los embates, insiste en replegarse y sostenerse aún cuando su ejercicio quede sujeto a los recursos organizacionales y/o personales de los que cada uno dispone.

1.3. Una cita a ciegas

La necesidad de contención afectiva y de referencias valorativas que los profesores marcan como paso condicional a su trabajo “real” de enseñanza puede asumir otra lectura si la ubicamos en el nuevo mapa de la

escuela secundaria. Y para entender sus coordenadas resulta interesante tomar como punto de partida las expectativas de los profesores respecto de sus alumnos.

Sin mayores diferencias entre profesores, la demostración del esfuerzo es el rasgo definitorio mayoritariamente reconocido en lo que se considera un “buen alumno”. Y es ésta una tendencia particular ya que la primera asociación que aparece entre esfuerzo y escuela es la vinculada con la ética protestante del trabajo (Himanen, 2002) que está en la base de la dinámica escolar desde su origen. Lo que esta característica señala es que lo que valoran los profesores es una actitud a poner en juego en la escena escolar. “Demostrar esfuerzo”, en particular en relación con el estudio, parecería dar cuenta de un atributo exigido desde las reglas implícitamente compartidas de la gramática escolar, un comportamiento necesario para asumir la condición de alumno y desde allí contribuir a sostener las formas de la apariencia escolar (Finocchio, 2003).

Aceptar el juego de reglas que propone la escuela parece ser, entonces, la condición más importante para definir qué es un buen alumno. Quizás la más elegida porque, precisamente, en el nuevo mapa escolar esa aceptación ya no constituye un *a priori* para entrar al juego sino que debe negociarse día a día en la vida escolar.

Sin embargo, y abriéndose una brecha importante entre el ideal y lo que los profesores perciben, estas carac-

terísticas resultan los atributos que, según la opinión de los profesores, serían los menos disponibles en los jóvenes de la actualidad. Por cierto, la tensión entre una identidad prescriptiva de joven/alumno y otra real marca una brecha cuyas causas, según la mirada docente, son localizables en el afuera escolar.

Como veíamos anteriormente, la pérdida de ciertas referencias y orientaciones familiares que antes actuaban como fuente y horizonte de valores en la formación de los jóvenes obliga hoy a reponer tal carencia en el ámbito escolar. Y para los profesores asumir ese papel es necesario no sólo porque garantiza la adquisición de ciertos principios valorativos para la vida futura y en sociedad sino porque, sobre todo, constituyen reglas y pautas internalizables *sine qua non* para el ejercicio de la condición de alumno y, por ende, de la posibilidad de ejercer su propia tarea tradicionalmente entendida. Sin embargo asumir ese papel implica un costo no menor.

Lo que inicialmente es interpretado por los profesores como una carencia de los jóvenes cuyas causas se encuentran en una anomia generalizada de corte social con efectos en lo familiar, al traspasar las fronteras de la escuela se convierte en un problema de difícil resolución. A la manera de una frustrada “cita a ciegas”, los docentes comprueban que los alumnos ya no son los esperados y que, además, se muestran poco proclives a adoptar los rasgos requeridos por la escena escolar. Frente a esto, y encarnando el desencanto, los profesos-

res ensayan distintas formas de ubicar a los jóvenes en la tradicionalmente entendida categoría de “alumno” orientados por estrategias personales y por sus atributos individuales.

Lo cierto es que la alta implicación subjetiva demandada en este escenario pero no reconocida como rasgo estatuario de la profesión convierte al trabajo docente en una tarea de escasa estabilidad y de continua justificación que, en palabras de los profesores, se torna agotadora.

Desde esta perspectiva, la elección mayoritaria del “esfuerzo” como atributo para caracterizar al buen alumno puede ser resignificada: si hoy, tal como relatan los mismos profesores, el juego escolar demanda un trabajo marcado por la respuesta a las múltiples demandas y atravesado por el desgaste que provoca lo imprevisible de las nuevas situaciones escolares en el marco de expectativas no cumplidas, probablemente sea entendido como legítimo esperar que, de parte de los alumnos, haya una respuesta equivalente o en el mismo sentido. Esto es, sostener la apariencia escolar frente a la sensación de derrumbe implica, de parte de todos aquellos quienes la enfrentan, una actitud que evidencie empeño.

Sucede que, como hemos señalado los alumnos que hoy circulan en las escuelas secundarias no son los esperados ni los elegidos por los profesores sino que, por el contrario, se alejan considerablemente de aquello que consideran como buenos estudiantes.

En este marco, los profesores identifican dos elementos que dificultan su trabajo en el aula: la diversidad en los niveles de conocimiento y el nivel socioeconómico bajo de los alumnos. Desde esta perspectiva, la escena del aula tradicionalmente entendida hoy es difícil de sostener. La innegable presencia de sujetos que se escapan de la impronta homogénea de la escuela y que no responden a sus ansias de equiparación de niveles y rendimientos escolares marca puntos de vulnerabilidad en la siempre eficaz apariencia escolar (Finocchio, 2003). Los jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria no parecen fácilmente contenibles en una propuesta que, sostenida en la certeza de los profesores, eluda el reconocimiento de las innegables diferencias y desigualdades. Esto provoca incomodidades, preguntas y constantes desafíos a las certidumbres pedagógicas propias de la identidad docente. Y, también, recurrentes intentos por manejar situaciones que exceden sus conocimientos y estrategias pedagógicas; ensayos para sortear escenas en las que los jóvenes plantean problemas y preguntas que poco tienen que ver con lo escolar tradicionalmente entendido.

Se trata de escenas con un costo particular en tanto generan frustraciones al reconocer que no necesariamente el control de estas situaciones problemáticas deriva en éxito. Para los profesores, contener las escenas cotidianas escolares no garantiza ni una solución estable -en tanto mucho tienen que ver con factores exógenos que exceden a la escuela- ni un aplacamiento de la demanda social y familiar, ni tampoco asegura el trayecto exitoso de los alumnos en el futuro.

Es así que, para muchos docentes, dar clase en el nivel medio equivale a la puesta a prueba de distintas formas que garanticen un orden mínimo, esto es, parecería que el trabajo de profesor consiste “menos en dar clase que en construir las condiciones que permiten darlas” (Dubet, 2006: 176). Algo que, sin dudas, constituye un golpe demolidor a la tradicional escena de clase de la escuela secundaria y a la firmeza de sus profesores.

Y es que, más allá de los matices entre docentes, se trata de situaciones propias del nuevo escenario escolar que desafían los recursos disponibles y las previsiones usuales con que los profesores manejan su tarea cotidiana. El ingreso a la escuela de “los recién llegados” o “los últimos en llegar” (Falconi, 2007) implica para los docentes enseñar en un contexto donde la diversidad de los alumnos no acepta encorsetarse en la homogeneidad escolar y donde el ideal de los “elegidos” poco tiene que ver con la realidad de estos nuevos alumnos.

La imposibilidad de llevar a cabo la principal función de los profesores -dictar clases- interpela la firmeza de la identidad docente tradicionalmente entendida, produciendo una sensación de desborde ante lo imprevisible y también de desgaste y agotamiento ante la falta de recursos conocidos a los que apelar. Y aquí, la idea de “contención” asume otro sentido pareciendo centrarse en un trabajo de limitación sobre un escenario de poco control.

Junto con la perplejidad o indignación provocada por la desorientación, las respuestas de los profesores sue-

len contener argumentos o explicaciones acerca de cómo ejercer esa tarea de “contención” que, insistimos, mucho tiene de estrategia individual y de implicación personal. Sin embargo, la referencia a los visos de solución que este problema podría tener es casi nula (Noel, 2007).

De allí que, en este movimiento de oscilación entre lo afectivo y el desborde, la “contención” no parece ya oponerse en forma excluyente al “enseñar” sino que, en muchos casos y como veremos en el capítulo siguiente en relación con la cuestión del saber, parece condensarse con tal función o formar parte de ella. Responder a las necesidades de los alumnos y forjar la relación reponiendo afectos pendientes parece fundirse con la tarea de transmisión del saber, antes exclusiva carta de identidad del profesor de la escuela secundaria.

Así, se resignifica la idea de “contención” presente de modo insistente en el discurso de los profesores, y más en aquellos que trabajan en escenarios de pobreza, ya a que su primera asociación como cuidado material y particularmente como escucha y atención afectiva del otro se agrega la sensación más ligada a evitar el desborde de una escena que se escapa de lo conocido y para cuyo dominio se cuenta con pocas herramientas.

La puesta en juego de estos nuevos atributos no se produce sin resistencias ni costos personales. La “contención” supone una tarea desconocida y que poco tiene que ver con la imagen tradicional del profesor de escue-

la secundaria. De allí que su ejercicio casi impuesto redunde en una afirmación de aquello que define estatutariamente a un profesor. La identidad docente se repliega y, cuanto más lo hace, más fuerte es el impacto con la realidad escolar que obliga a desplegar otros atributos, no reconocidos.

En el repliegue identitario se pone en juego, entonces, la puesta en acto de ciertos atributos propios de la identidad docente que hoy ya no responden a aquello requerido por la escena escolar. Su baja eficacia es, probablemente, conocida de antemano por los profesores. Sin embargo, eso no debilita sino que, por el contrario, refuerza la convicción sobre su necesidad. De algún modo, aún en un suelo de imposibilidad y de incomodidad, es el autosostenimiento lo que está en juego.

Prueba de esto son algunas de las expresiones manifestadas por los docentes al referir a las sensaciones que acompañan su tránsito diario hacia la escuela en las que el agotamiento y la fatiga se mezclan con otras de gratificación y felicidad:

“Yo voy pensando: ¿llegaré a dar lo que quiero dar?, ¿daré hoy lo que está planificado?”

“Voy a ir contra la corriente, de tratar de ir en contra del facilismo, de mostrar que vale la pena ser distinto. Voy a tratar de hacer lo imposible.”

“Que voy a hacer todo lo que pueda pero voy a terminar muy cansada seguramente.”

Profesores escuelas privadas, Ciudad de Buenos Aires.

“Hay días que me quiero volver.”

“Me espera una ardua tarea.”

“Tengo ganas de quedarme en mi casa.”

Profesores escuelas públicas, Mendoza.

“¿Qué problema o que situación voy a tener hoy?”

“A veces ni me dan ganas de programar una clase, porque después veo que no la voy a poder dar.”

“Te sentís agobiado, te sentís solo, impotente, viendo cosas que no tendrían que ser así y no poder cambiarlas...”

Profesores escuelas públicas, Ciudad de Buenos Aires.

Los efectos personales de desgaste y agotamiento producidos por esta alta implicación subjetiva y por la puesta a prueba motivacional (Ehrenberg, 2000; Dubar, 2002; Dubet, 2002) parecerían estar conformando un

cambio en la sensibilidad colectiva. Y es que, retomando el planteo inicial, la tensión entre la fuerza prescriptiva de una identidad a la que cada vez se le delegan más, nuevas y superpuestas tareas en un escenario donde éstas encuentran dificultades para realizarse hace que hoy la docencia en la escuela secundaria sea, a diferencia de su imagen histórica, un trabajo que se percibe como precario, devaluado socialmente y que provoca un grado importante de desgaste personal.

1.4. Soledades y pertenencias

De modo casi sorprendente, aún reconociendo los efectos de agotamiento causados por el cúmulo de tareas sobrepuestas, para los profesores el espacio escolar representa un territorio donde algunos elementos controlables, ciertos márgenes de regularidad y mejores sensaciones personales son posibles.

Es así que de manera coincidente y sin grandes diferencias las imágenes de pertenencia a la escuela son predominantes e identificadas por los docentes con imágenes o palabras relativas a la idea de contención y protección (como mi hogar, comodidad, solidaridad, mi segundo hogar, mi familia, comunidad, inclusión, parte importante de mi vida, protectora, seguridad, cálida, contención, cariño, pertenencia, entre otras).

El predominio de estas imágenes positivas lleva a repensar el alcance de la cuestión de la contención. Y es que al asumirse casi como un efecto innegable e irreversible

del escenario social actual asumir dicha función configura el hacer cotidiano de los docentes al mismo tiempo que reactiva su dimensión afectiva, parte estructurante de los discursos vocacionales y de la matriz pastoral de la docencia (Popkewitz, 1998).

Pero las sensaciones y/o imágenes que los profesores dan de la escuela despliegan un sentido de la contención que no parecería estar actuando o siendo demandada solamente desde el universo de los alumnos y sus familias sino también por los mismos profesores. La reflexión que aquí cabe, entonces, es sobre una institución que, para los propios docentes, resulta un refugio frente a la sensación de desprotección y de desamparo.

Tal sensación puede ser en parte explicada por la hostilidad con que son vividas las demandas y presiones del “afuera” a las que se ven expuestos. Los límites impuestos por una autoridad sostenida en bases sagradas e inquestionables hoy parecen no ser reconocidos por los actores ni otras instituciones, las cuales avanzan en el reclamo de cuestiones que para los profesores no resultan manejables desde el ejercicio tradicional de su trabajo. Apremiados por el discurso social en sus distintas variantes, los profesores sienten el peso de una demanda que parece exceder sus posibilidades quedando librados a una situación de desamparo y siendo testigos del desprestigio de su imagen social.

Pero también, aunque resulte obvio decirlo, es necesario considerar los efectos de un escenario de vulnerabi-

lidad social que no reconoce diferencias marcadas por criterios escolares, esto es, los problemas sociales que configuran el nuevo contexto local y mundial impactan tanto en los jóvenes/alumnos y en sus familias como en los adultos/docentes. Esto adquiere una particular y específica dimensión en nuestro contexto, en tanto los ecos de la conmocionante crisis política, social y económica del 2001 también resuenan en la vida de los profesores, en sus trayectorias personales, en sus contextos familiares y, en consecuencia, en la disposición frente a sus tareas cotidianas.

Sucede que la imagen “neutral” y objetiva, elemento fundacional de la identidad docente, parece colarse impidiendo el reconocimiento de la vulnerabilidad social que también atraviesa hoy a los profesores. Las características de la docencia asociadas a una profesión “sin fisuras”, es decir, a una profesión conformada por funcionarios del Estado, representantes de la cultura legítima, modelos morales y pertenecientes a una clase social media y homogénea, oscurece la posibilidad de reconocer, tras ese velo, la existencia de sujetos sociales sometidos a los mismos infortunios que el resto de la sociedad y fragmentados, al igual que el resto, en la gravedad de sus efectos y en el alcance de sus posibilidades.

Y probablemente sea esa imagen la que contornea la demanda social por lo que la escuela media debería volver a ser, esto es, que el maestro y/o el profesor que todavía existe en la todavía existente escuela sea quien

devuelva a la sociedad lo que ésta necesita para su reconstitución.

Una imagen sostenida por los propios profesores que, orientada por el histórico imperativo identitario de separación entre la dimensión laboral y la personal propia del trabajo docente y el carácter redentor de la vocación, prioriza la lectura del panorama social en la vida de los alumnos por sobre su inclusión en dicho escenario.

La incorporación de esta perspectiva en el análisis ilumina la identificación de la contención, la protección y la pertenencia como rasgos atribuibles por los profesores a la propia escuela. Frente a los avatares de un escenario incierto y fluctuante, la escuela entendida como espacio contenido y con ciertas reglas es percibida como “puerto de resguardo” (Bauman, 2002).

Así los docentes refieren, en primer lugar, a la comodidad y la satisfacción como sensaciones de su estar en la escuela seguidas de -como veíamos antes- la percepción de un clima de contención y sentimiento de pertenencia a la escuela como así también de una actitud de compromiso y entusiasmo en el trabajo. Más allá de leves diferencias y como lo han señalado otros estudios (Poliak, 2004) es importante considerar el predominio de las sensaciones positivas con las que los profesores identifican el espacio de la cotidianeidad escolar y los vínculos que allí se establecen.

Dentro de este marco, la existencia de una red de pertenencia ubicable en el “adentro” escolar puede interpretarse como el resguardo colectivo de una experiencia laboral que, como hemos visto, encarna en la dimensión personal de los profesores. De este modo, el sostén colectivo hallado en la vida escolar diluye las responsabilidades y cargas personales y renueva el sentido propio del trabajo diario en un escenario de principios y valores compartidos propio de una identidad comunitaria aliviando, de este modo, el peso del trabajo.

Y es que en la escuela, más allá de las diferencias personales, los profesores comparten un código común hoy conformado por los valores y principios fundantes de su identidad como por la dificultad de sostenerlos en un escenario hostil y demandante. Dentro de los límites escolares hoy los profesores comparten un territorio en el que “están menos unidos por sus prácticas y elecciones que por las pruebas que les plantea su oficio” (Dubet, 2002: 164). El sentido colectivo del trabajo, entonces, enmarca las pruebas constantes vividas a nivel personal en un cuadro de problemas comunes y permite volver a la idea fundante de una identidad comunitaria que comparte valores, saberes e identificaciones (Dubar, 2002).

La alta identificación de la pertenencia como modo de definir el estar “adentro” de la escuela puede ser entendida desde la idea de una experiencia profesional de los docentes que parece sostenerse en el reconocimiento de los propios límites y, a la vez, en la necesidad de los demás. La dependencia confesable (Martucelli, 2007)

representa un lugar de protección y, a la vez, un lugar de expresión del sí mismo donde el soporte recíproco ayuda a enfrentar los efectos de los procesos de individuación de estos tiempos.

Es en este escenario donde puede comprenderse la puesta en juego del compromiso y el entusiasmo en la tarea escolar en tanto el “adentro” escolar es considerado un espacio donde la demanda del despliegue personal que conlleva el trabajo docente encuentra, en su realización, la satisfacción individual por aquello logrado.

Tal encuentro permite sobrellevar de otro modo aquello que de hostil presenta el trabajo. Los contratiempos, las demandas, las rutinas, la sobrecarga y el horizonte de imposibilidad que muchas veces atraviesa la tarea pueden sopesarse cuando aquello que supone una apuesta y una puesta personal redunda en efectos visibles en el “adentro” escolar. De allí que cierto lenguaje de emoción (Dubet y Martucelli, 1998) impregne la conversación con los profesores cuando se refieren a las pequeñas conquistas cotidianas que motivan su estar en la escuela.

En este sentido algunos docentes definen, entremezclados con el agobio y el desánimo, los pensamientos positivos que acompañan su camino diario al trabajo.

“Todas las mañanas, cuando voy a la escuela, siento compromiso y felicidad.”

“Siento que soy feliz. Sí, felicidad.”

“Yo que estoy vivo.”

“Yo siento responsabilidad.”

Profesores escuelas privadas, Corrientes.

“Yo me siento bien con lo que hago.”

“Hoy voy a aprender algo nuevo.”

Profesores escuelas privadas, Mendoza.

“Siento gratificación por parte de los alumnos.”

“Siento alegría.”

“Voy bien porque el colegio es muy acogedor y hay armonía.”

Profesores escuelas públicas, Corrientes.

Así, en el “adentro” escolar es posible, y contrariamente a lo inmanejable del “afuera” escolar, dimensionar los efectos de la propia tarea. Cuando la puesta a prueba personal del trabajo redonda en puntos visibles y vividos como logros individuales, lo árido y sufrido de un trabajo condicionado por el afuera deja lugar a una

visión más romántica y optimista. La alta implicación subjetiva demandada y causante del desgaste de los profesores se diluye cuando pueden palpase pequeños resultados en el encuentro con los alumnos dentro del espacio escolar.

Desde este contraste entre el afuera y el adentro escolar la experiencia profesional de los docentes marca un trazo propio en la delimitación de aquello que hoy se reconoce como la escuela secundaria. Sostenida en reacción a un afuera invasivo, poco discriminado en sus reclamos pero bien localizado en su efecto de interpelación, los profesores repliegan y reafirman su identidad en el espacio escolar donde la hostilidad de lo nuevo se diluye en la contención y la pertenencia.

Capítulo 2

Entre el desorden cultural y el orden moral

“Creo que la decadencia es del ser humano, el problema de la educación es que no enfrenta sus cambios. A mí me cuesta entrar en el mismo idioma que los chicos, me faltan herramientas para ponerme a la altura de ellos. Yo noto que hay ciertas cosas que están pasando, la gente se está cuestionando cosas.”

Profesora escuela privada, Corrientes.

La magnitud y la velocidad de los cambios culturales de las últimas décadas son rasgos de un fenómeno difícilmente aprehensible que no admite rápida interpretación desde las categorías conocidas. De allí que la sensación social de incertidumbre y desorientación parece un denominador común frente a tales cambios.

En clave educativa, la cuestión adquiere mayor complejidad. Desde hace tiempo la escuela, y de modo especial el nivel medio, está siendo demandada socialmente por la caducidad y pérdida de vigencia de su propuesta. Contenidos obsoletos cuando no ausentes, actividades

irrelevantes y carentes de sentido para los alumnos, propuestas que demuestran su ineficacia para la continuidad de los estudios o para la inserción laboral de los jóvenes son algunos de los “males” que colocan al nivel medio de la enseñanza en un lugar bastante alejado del prestigio con el que fue identificado históricamente.

Los profesores vivencian esta situación de un modo particular. Pertenecientes a una generación donde el saber se define desde ciertas coordenadas históricas, son interpelados por el retorno a una escuela secundaria que garantice el acceso a la cultura en tiempos donde la misma idea de cultura no admite significados claros. Una cuestión central si se trata de pensar alrededor del cuerpo de saberes que hoy le toca transmitir a la escuela.

En este capítulo me centraré en la lectura que los profesores hacen de este nuevo escenario atendiendo a la identificación de los horizontes hacia los que ellos entienden sería necesario orientarse y a las condiciones en los que esto se produce. El punto de partida será la percepción de la distancia entre ellos y los jóvenes con los que trabajan diariamente. De esa distancia, y de la desorientación para acortarla, es la que nos habla la profesora a la que le “cuesta entrar en el mismo idioma que los chicos”. Me interesa entonces seguir el rumbo que los docentes marcan en ese camino y de los efectos que ese recorrido conlleva en la construcción de su identidad.

2.1. Motivaciones en desencuentro

Como desarrollara en el capítulo anterior, el cuadro de devaluación educativa al que refieren los profesores encuentra causas en un origen externo, esto es, la crisis social general y su impacto en las familias. Ahora bien, el último golpe de esta cadena de efectos parece condensarse en lo que efectivamente pasa en las aulas a la hora de concretar la función más pura y tradicionalmente educativa: la enseñanza y el aprendizaje. En estas escenas los jóvenes, hasta ahora sólo representantes indirectos de la crisis general, se recolocan “cuerpo a cuerpo” con los docentes y parecen asumir directamente el enfrentamiento y cuestionamiento del afuera hacia la escuela. Aquí el discurso, al menos en el comienzo, resulta antagónico y esto se manifiesta en el choque entre aquello que los profesores tienen para ofrecer -el conocimiento- y que los alumnos parecerían no estar dispuestos a recibir. Un desencuentro entre motivaciones parece obstaculizar lo esperable en la escena escolar.

Esta no correspondencia encuentra explicación en la imposibilidad de “hablar sobre lo mismo” porque, según los docentes, los jóvenes no cuentan con una base de conocimientos mínimos e indispensables para acceder a aquellos propios de la escuela secundaria -y la culpabilización de esto vuelve sobre el nivel primario- ni tienen la necesaria valoración hacia el conocimiento, base tradicional de la autoridad docente. También, y sumando argumentos, los profesores encuentran explica-

ciones en la cultura facilista de estos tiempos enemiga del esfuerzo que supone el acceso al saber -como veíamos, rasgo altamente valorado en la vida escolar- y contra la valoración de dicho saber como bien y sinónimo de progreso social.

Con las expectativas opacadas, y lejos del ideal del “buen alumno”, la abulia, el desinterés, la desmotivación parecen ser los rasgos que definen y presentan a los alumnos de hoy. Se trata de un problema que condiciona la posibilidad de enseñanza. Y los modos conocidos no logran ser efectivos para revertirlo.

Así para los profesores dar clase implica enfrentarse diariamente con la azarosa disponibilidad de atención e interés por parte de los alumnos. Y cada día, todos los días, prueban estrategias para conquistar a cada uno de sus alumnos.

La motivación constituye una dimensión que cobra particular fuerza en la definición de la experiencia en la que los docentes se constituyen en el cotidiano escolar. Pero se trata de una dimensión que no sólo representa una demanda para los profesores en relación con sus alumnos sino que, también, los alcanza a ellos. En la escena de la escuela secundaria actual también deben motivarse para asumir su propia tarea. El ensayo de formas para captar la atención y el interés de los alumnos, y de este modo encontrar reconocimiento, implica la búsqueda de la propia motivación.

En la base de esta esforzada tarea opera, sin embargo, un rasgo tradicional de la identidad de los docentes. Consecuente con el ideario elitista y selectivo que dio origen al nivel medio, la identidad del profesor del nivel secundario ha estado históricamente asentada alrededor de la idea de “hombre culto” (Lang, 2006). Y esta idea opera con firmeza en las representaciones de los profesores sobre aquello que se considera un “buen docente”.

Desde esta perspectiva, las características que autodefinen a un “buen docente” son el dominio de un saber y, también, su demostración. Un elemento resaltable en tanto eje estructurante de la autoridad pedagógica y cultural docente. Se trata de un rasgo que tomó particular especificidad en el caso de los profesores de la escuela secundaria en tanto, desde su origen, fueron identificados con la “alta cultura” y la posesión de un conocimiento especializado. Y si desde allí fue definida su relación con los alumnos (Poggi, 2003; Lang, 2006) la tarea de enseñanza podría ser entendida como un efecto refractario, un corolario del supuesto vocacional de la docencia: los alumnos acceden a los valores asociados al conocimiento a través de la identificación con quien los encarna, esto es, el profesor. Se trata de un principio propio del programa institucional de la escuela moderna que, como vemos, aún resuena en la forma en que los docentes piensan su lugar respecto al saber y a su transmisión: la docencia enmarcada en la idea de una escuela con valores y principios situados “fuera del mundo” (Dubet, 2004) y una autoridad legitimada en una concepción trascendente del conocimiento.

2.2. Un choque entre dos mundos

La percepción y reconocimiento de desencuentro entre alumnos y docentes en la escuela secundaria no es nueva. Entendido desde los marcos del conflicto generacional, el juego de confrontación entre aquello que los profesores ofrecen y lo que los alumnos piden o rechazan caracteriza a la cultura escolar y atraviesa las biografías de todos aquellos que recorrieron el camino del nivel medio de la enseñanza.

Esta confrontación se aloja en la histórica forma a través de la cual la escuela fue pensada. La idea de transmisión cultural que orientó la creación de los sistemas educativos, y en particular la escuela secundaria, se asentó sobre los supuestos de ser incompleta y carecer de pautas culturales propias por parte de niños y jóvenes. También se desarrolló sobre la base de concepciones unívocas de la cultura adulta, sujetos supuestamente homogéneos, y sobre la estabilidad de las formas de producción del conocimiento y de las escuelas como principal vía de transferencia cultural (Braslavsky, 2001). Todos estos supuestos diseñaron una escuela secundaria resistente a reconocer lo específico y a la vez diverso de un grupo cultural, y produjeron intentos recurrentes de los jóvenes en la búsqueda del reconocimiento y de la liberación del encorsetamiento escolar (Gagliano, 1992).

Sin embargo, a la manera de un “matrimonio por conveniencia” (Feixa, Feixa y Montero, 2007) jóvenes y

adultos, desde hace mucho tiempo, comparten la vida escolar. Y, a pesar de las diversas manifestaciones de este juego de confrontación entre grupos generacionales, durante siglos la escuela y los docentes mantuvieron su jerarquía sostenida en la estabilidad de un orden cultural.

Pero sabemos que hoy y desde hace algunas décadas ese orden cultural lejos está de la idea de estabilidad e inmutabilidad. Por el contrario, los cambios culturales se producen a ritmos exponenciales produciendo una revolución en los modos de producción, circulación y apropiación del saber (Simone, 2001; Martín Barbero, 2002, 2004) y haciendo perder fijeza a la autoridad cultural de la escuela. Aunque amplificada por el impacto del presente hoy se habla de un proceso de revolución cultural en el que la innovación técnica marca buena parte del rumbo. Nuevos modos y lenguajes modelan formas de uso de la técnica y disparan otras tantas de apropiación pero, en cualquier caso, el dominio y cercanía a ellos es tanto más cercano y familiar para los jóvenes cuanto más lejano y extraño para los adultos (Meirieu, 2006).

De allí que resulta importante atender a la lectura que hacen los profesores sobre los cambios de este nuevo escenario cultural y sus efectos en la escuela secundaria. Para esto, las consideraciones que los docentes hacen sobre la influencia de la cultura mediática y de las nuevas tecnologías sobre los jóvenes resultan una entrada interesante.

“- Yo creo que lo primero que deberían es aprender a leer, escribir correctamente, redactar. No te podés imaginar lo que cuesta armar una oración.

- Y la comunicación también, la formal y la informal, porque los chicos manejan únicamente la informal.

- La del chat.

- Hablan en códigos ellos.

- Por ejemplo 'manso'... para vos es algo que es tranquilo pero es 'está buenísi'.

- 'Se vino mansa, profe', y a lo mejor me teñí el pelo, es que estoy linda. Uno tiene que ir aprendiendo eso...

- El problema es que vos querés hacerles hablar de un tema y esas son las únicas palabras que dicen, un profesor de historia contaba que los chicos decían 'fueron mansas invasiones'.

- 'Está zarpado el cuento'.. y vos decís 'no puede ser que me digan eso'."

Profesores escuelas públicas, Mendoza.

“- Ellos tienen más herramientas informativas también, son no lectores pero consumidores de información por Internet o TV.

- Para nosotros, como profesores, es un arma de doble filo porque estamos explicando un tema y ellos están pensando en lo que viene porque la máquina es 'tac tac' y ya está.

- Yo creo que no tienen la capacidad de pensar en el próximo tema.

- La explicación necesita un tiempo de maduración de los contenidos y tampoco pueden esperar ese tiempo.

- Pero eso no sólo se da en el colegio, eso se da en la vida cotidiana con la TV, con los canales que van pasando y van cambiando.

- No terminas de dar un tema que otro ya te preguntó otra cosa.”

Profesores escuelas privadas, Ciudad de Buenos Aires.

“- Y el celular es un problema porque es una distracción con los mensajes de texto.

- Se pasan el machete por el mensaje de texto.

- Y el aislamiento que le causa a la gente adulta y adolescente el celular.

- Vos salís al recreo y los ves a todos, estamos, porque yo también.

- Creo que los medios también tienen mucho que ver, todo lo que se promociona a través de la televisión, que los hacen viajar por otros mundos que no son los mundos reales que ellos van a vivir”.

Profesores escuelas privadas, Corrientes.

“- Aparte te traen lo de Internet, apretan un botón, copian y te salen todas las propagandas de los costados. Entonces yo les pregunto: 'Esto, ¿lo entendiste?'. 'No, ni lo leí. Yo puse biotecnología y salió esto’.

- Desde ese punto de vista es perjudicial porque lo único que ha hecho es retroceder. Ya no saben ni usar la calculadora.

- Cuando la herramienta no la utiliza un sujeto pensante, se puede volver en contra tuya.

- Están todo el tiempo con el celular, le preguntas quién descubrió América, 'Yo no fui', te dicen. Hay uno que me dijo 'No sé quién fue'.”

Profesores escuelas privadas, Mendoza.

“- El problema de la tecnología es que ellos saben más que los docentes, ellos te dan vuelta. El otro día me dicen “Ese es un reproductor de mp3” y yo pregunto “¿Dónde pones el cd?”. “No, profesora”, me dicen. La bruta quedé yo. ¿Qué les va a prohibir si ellos saben más que nosotros?”

Profesora escuela pública, Corrientes.

Los cambios culturales son leídos de modo confrontativo, ubicando a los docentes y a los alumnos en extremos opuestos. Y detrás de esta identificación se deja entrever la disputa por el monopolio de un saber que, históricamente depositado en la escuela, hoy aparece (des) localizado en otros agentes. Las transformaciones son procesadas en clave de devaluación de los valores culturales sobre los que se asienta el imaginario fundante de la escuela secundaria y cuya posesión estuvo delegada en la figura de los profesores.

La lectura de la presente escena cultural se asienta en pares opuestos: velocidad vs. maduración, conocimiento superficial vs. aprendizaje pensante, comunicación formal vs. pobreza de vocabulario y expresión, avance vs. retroceso, herramientas vs. valores, escuela vs. vida cotidiana.

En este panorama, los avances tecnológicos son los puntos visibles en los que se anuda tal proceso de devaluación, posicionando a los docentes y a los alumnos en

veredas enfrentadas por el límite de su dominio. Y en tal disposición los profesores se definen más por las claves prescriptas de su identidad que por el lugar que ellos mismos asumen en el nuevo escenario cultural no sólo como docentes sino también como sujetos activos de la cultura.

Para ubicar esta cuestión en una perspectiva más amplia vale recuperar el lugar y uso de la técnica en nuestra sociedad y, sobre todo, en su relación con los saberes escolares y la autoridad cultural que éstos construyen y reproducen. En este sentido, si focalizamos en los cambios culturales de las décadas del veinte y del treinta en nuestro país, es posible advertir que la innovación técnica cumplió una doble función, por un lado, de modernización cultural y, por otro, de compensación de diferencias culturales ya que la técnica compensó la ausencia de cultura letrada en ciertos sectores. Promovidas desde diarios y revistas en el espacio de la creciente industria cultural, las nuevas “técnicas” -asociadas a un “saber hacer”- supusieron un acto de avance sobre la cultura que reorganizó su jerarquía hasta ese momento monopolizada por una élite. Se conformaba así un nuevo conjunto de saberes (Sarlo, 1992) alternativo a aquel legitimado por la escuela. Una reorganización cultural dialogaba con un proceso de reacomodamiento social en el acceso y distribución a un cuerpo cultural. Y la escuela, en ese marco, mantenía firmes sus muros en defensa del monopolio de una cultura letrada destinada a unos pocos.

Hoy una nueva reorganización cultural también provoca un reacomodamiento, o al menos lo inicia, y su lectura se localiza básicamente en la dimensión de lo generacional -aunque, claro está, en diálogo con la social-, generando otros choques y disputas en relación al acceso y distribución culturales. Y, en un contexto de muros debilitados, la escuela y los profesores se vuelven vulnerables en la defensa y mantenimiento de la función de enseñanza.

El efecto de dislocación que los cambios culturales conllevan sobre la jerarquía de la escuela y del docente en la distribución social del saber es una cuestión incluida desde hace tiempo en el análisis educativo. Pero lo que aquí me interesa remarcar es el particular golpe a la estabilidad de la identidad del profesor de la escuela secundaria.

Y es fácil imaginarse la intensidad de este golpe si consideramos que los procesos de descentramiento y deslocalización del saber producidos en el nuevo escenario cultural no sólo sacuden las certezas de la tradición humanista sobre la que sentó sus bases la escuela secundaria sino, y de modo asociado, la misma idea de cultura que la sostenía como así también la clasificación de los saberes en disciplinas y su organización como un cuerpo estructurado, rígido y definido. Esta misma organización disciplinar que, recordemos, fue la que permitió a los profesores fortalecer su posición en la disputa por el reconocimiento de su estatus profesional (Goodson, 1995).

En la actualidad, las lógicas del mercado y de la tecnología barren con los límites conocidos de las jerarquías culturales y, en el marco de una producción deslocalizada y amplificadas en diversos sentidos y escalas, “el mapa del conocimiento total parece una fantasía de la ciencia ficción” (Sarlo, 2007). Las dimensiones del cambio no son fácilmente asibles y esto interroga, de modo particular, a los profesores que asumen, en presente, la transmisión de la herencia cultural.

La inmediatez de la exigencia a la que están sometidos oscurece la posibilidad de interpretar la complejidad de las transformaciones culturales actuales. Así, los docentes están excedidos en las posibilidades de una distancia crítica que permita, si eso es posible y no sólo para ellos, dimensionar y comprender la conformación de nuevas sensibilidades y constituciones cognitivas (Bernardi, 2007) que tales transformaciones trae consigo.

Los cambios culturales son identificados de forma directa con los cambios tecnológicos y comunicativos y, de este modo, adquieren visibilidad y son cuestionados a través del uso que hacen y de los efectos que traen en los jóvenes, específicos portadores de dichos cambios. Desde aquí las nuevas generaciones son entendidas como los nuevos eslabones de una cadena fallida en su transmisión. Y la evidencia se encuentra en la desvalorización de la cultura que ellas parecen demostrar.

La lógica escolar y su impronta en la concepción de cultura que los profesores encarnan no deja espacio para

abrir la idea de generación en términos de un horizonte distinto en las posibilidades cognitivas y experienciales y en la formación de un imaginario construido en un ambiente de formación técnico y comunicacional (Berardi, 2007). La “empatía tecnológica” de los jóvenes (Martín Barbero, 2006; Feixa, Feixa y Montero, 2007) es, en este sentido, la evidencia más palpable de un proceso mayor en el que están en juego nuevas complicidades cognitivas y expresivas. Otras sensibilidades que dan cuenta de un cambio de orden y en cuyo límite es reconocible una otra generación.

Sin embargo los límites escolares retraducen este fenómeno asimilándolos a su propia lógica. Desde su mandato socializador los vínculos que los jóvenes establecen con las nuevas tecnologías son considerados como objetos civilizables desde una concepción del conocimiento dominada por los cánones de la razón moderna.

Los profesores reconocen en una amplia mayoría la importancia de la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela y, dentro de este reconocimiento, la instancia donde se considera pertinente dicha inclusión es en la enseñanza de todas las materias. Las nuevas tecnologías son consideradas, en general, como avances beneficiosos.

Sin embargo, al indagar sobre este consentimiento de entrada se advierte el peso de la jerarquía cultural escolar.

“Las tecnologías, bien aplicadas, benefician.”

Profesor escuela pública, Corrientes.

“- En sí mismas me parece que no son suficientes, creo que lo que falta es contenido concreto, los libros tienen mucho dibujo y mucho color y no tienen texto.

- Las nuevas herramientas son buenas en tanto y en cuanto ayudan al chico a encontrar la información más rápido.

- Es que tampoco la saben usar porque vos pedís que busquen algo y te ponen en Google o en Terra la palabra y ponen cortar- pegar y ni leen.”

Profesores escuelas privadas, Ciudad de Buenos Aires.

“Hay que enseñarlo bien, porque hay un montón de material, están las enciclopedias en cd. En ese aspecto es bueno.”

Profesora escuela privada, Corrientes

“A mí me parece que el que sea mas fructífero depende más del docente y cómo encara la tarea, si se va a conformar con que lleve las hojas

no sirve para nada porque aumenta la vagancia.”

Profesor escuela pública, Mendoza

“Creo que con este bagaje de tecnología accesible a todos lo que hay que enseñarle al chico es a ser responsable.”

Profesor escuela pública, Corrientes.

El buen uso y la responsabilidad, el aprovechamiento con sentido productivo, la utilización orientada por la formalidad de lo requerido en la escuela son aspectos de la vinculación entre los alumnos y las nuevas tecnologías cuya adquisición parece ser responsabilidad escolar. Así, una domesticación de la relación con la técnica, entendida ésta como herramienta, parecería ser el campo de acción posible para los profesores frente a esta evidencia de la transformación de la cultura.

Se trata, entiendo, de una inversión interesante y compleja a través de la cual la escuela defiende su tarea educativa. Recordemos que desde su origen la moralización constituyó uno de los principios básicos que de manera solapada estructuraba la distribución del conocimiento. La enseñanza de la lectura, por ejemplo, atendía a este doble requerimiento. Y lo hacía de forma particular ya que durante siglos el libro fue el depositario del saber escolar cuyo dominio requería necesariamente la mediación del docente. La práctica del

comentario, que encuentra origen en el sistema universitario pero que adquirió luego fuerte anclaje en la escuela media, constituía así una escena donde la autoridad del docente se sostenía con firmeza en el control de lectura de los alumnos. Dentro de este esquema, moralización y conocimiento iban de la mano.

Sin embargo este binomio de marca escolar no aparece naturalmente asociado en los procesos de dislocación del saber. Entonces, la admisión de los cambios culturales requiere de una impronta escolar propia que los coloque a la altura y al servicio de aquello que se considera transmisible.

Muestra de esto es que, como principal aporte de su tarea de enseñanza frente a las nuevas tecnologías, los profesores señalan la selección de la información disponible en Internet. Sin demasiadas orientaciones sobre sus formas pero sí sobre su convicción en la necesidad de orientar este proceso, la pregunta “¿de qué sirve el profesor?” en estos tiempos de transformación cultural (Eco, 2007) parece responderse desde el lugar histórico de mediación y aduana entre el afuera y el adentro escolar. Sin descartar lo específico de una estrategia de lectura cuya enseñanza corra por cuenta de la escuela, lo señalable es que los profesores enfatizan su lugar de mediación respecto de aquello que procede del afuera escolar conservando la concesión de legitimidad a tal saber. Reservándose el derecho de admisión, la forma escolar insiste en extender su dominio sobre otras formas de lo social (Vincent, Lahire y Thin, 2001) hacien-

do valer sus juicios sobre aquello que puede ser considerado conocimiento.

Desde aquí, los cambios culturales son interpretados en términos de un desorden valorativo re-ubicando a la transmisión cultural en las coordenadas de lo moral.

2.3. El retorno al inicio: necesidades y afectos

La percepción de un desajuste entre la propuesta escolar y las nuevas coordenadas culturales manifestada en la desmotivación de los alumnos encuentra eco en el reconocimiento de los profesores de la necesidad de actualizar la vigencia de los contenidos escolares.

Sin embargo la cuestión del conocimiento aparece teñida por la necesidad de restauración de un clima moral. Tal alianza vuelve a aparecer al analizar cuáles son los temas necesarios de incluir que, desde la perspectiva de los docentes, actualmente no se enseñan en la escuela secundaria.

En este marco tres son los puntos principales considerados por los profesores: los contenidos asociados a campos del conocimiento científico (artes, lengua, ciencias sociales, matemática, ciencias biológicas, filosofía, tecnología, idiomas, informática), la educación sexual y para la salud, y los valores.

Estos tres puntos muestran una interesante zona de conjunción en la que conviven diferentes discursos y se

articulan distintas necesidades y prioridades sin que necesariamente exista coherencia interna o un sentido específico y común que se considera necesario imprimir a la escuela secundaria. Es así que, por un lado, la escuela secundaria estaría necesitando incluir más contenidos desde la lógica tradicionalmente entendida, actualizados pero organizados a través de las disciplinas escolares que históricamente estructuraron la propuesta del nivel e imprimieron su carácter enciclopedista. Por otro lado se hace necesaria la inclusión de la educación sexual y para la salud, probablemente dados los múltiples problemas que provoca la carencia de información sobre este tema en la vida de los alumnos jóvenes⁴. Por último la cuestión de los valores cuya enseñanza, en el marco de los problemas señalados por los profesores, adquiere un doble sentido; resultan una condición previa para el desarrollo del trabajo de enseñanza y, a la vez, constituyen una condición futura para su vida en un mundo social convulsionado. Así, los profesores refieren a la responsabilidad, la ética, la conducta, el cumplimiento de normas, la educación para el amor, la moral, o los valores en general, como elementos con centralidad en la escuela secundaria.

En un mapa de alta dispersión sobre aquello que debiera conformar el cuerpo cultural a ofrecer a los jóvenes en la escuela secundaria, los valores aparecen como una referencia común a través de la cual es posible restaurar una delimitación clara y poco cuestionable de la institución escolar sustentada en un orden situado fuera del mundo y desprovisto de temporalidad. Desde allí la

identidad del profesor de escuela secundaria se repliega en sus fuentes delimitando su figura en la conducción de un proceso de desarrollo que, con una autoridad sustentada en lo sagrado, facilita la interiorización del mundo cultural y espiritual que rodea al alumno (Braslavsky y Birgin, 1992). Se trata de un escenario propicio para el reforzamiento de una vocación docente que, centrada en la dimensión motivacional y personal de la figura del profesor y priorizando el despliegue personal de su carisma, asume la responsabilidad de conducción moral de los alumnos.

De este ámbito de acción proviene la mayor fuente de satisfacción de los docentes ya que la cuestión de los valores es la dimensión que tiene aún mayor presencia en su discurso que la propia enseñanza entendida en sentido estricto como transmisión de conocimiento, si bien considerada en gran medida.

El carácter moralizante no es una cuestión nueva en el hacer docente, más bien es un aspecto fundacional de su identidad. Lo que marca una diferencia en su vigencia actual es el pasaje de la modelación implícita puesta en juego a través de la imagen moral e ideal del docente a la puesta en juego explícita de esos valores en su ejercicio y enseñanza. De alguna manera los docentes portan y se suman la tarea de transferir los valores que hoy son necesarios, asumiendo de un modo voluntarista el lugar de “última trinchera” (Dussel, 2006; Nicolazzo, 2005).

Esta cuestión es importante a la hora de analizar la configuración de la identidad docente en estos tiempos. Portar y enseñar ciertos valores es un atributo que caracterizó de modo histórico a los profesores y, como tal, orientó su hacer profesional. Sin embargo parecería que este atributo hoy encarna en dicho hacer de un modo mucho más intenso marcando, así, su identidad.

Se podría decir, entonces, que la dimensión valorativa estaría devolviendo a los docentes parte de la autoridad perdida. Si hoy éstos, por un lado ya no cuentan con el reconocimiento dado por el monopolio del saber y de la jerarquía en su transmisión, y por otro lado, los respaldos institucionales en los que esa jerarquía se asentaba hoy están debilitados, al menos es posible resguardarse en la figura del aquel que porta y encarna valores y, como tal, conserva las condiciones para transmitirlos. Así, la función de socialización más pura adquiere centralidad.

En este sentido algo de lo no logrado de la vocación docente relativo al lugar del conocimiento y su transmisión, en parte explicado por no disponerse de un alumno que cuente con las características para ser destinatario de tal tarea, sería reemplazado por ese otro aspecto también bien constitutivo aunque implícito de la identidad tradicional del docente, más ligado a la dimensión moral y valorativa. Tal importancia parece adquirir esta dimensión que, como veíamos, es remarcado por los profesores como uno de los temas a incorporar -o seguir incorporando- en la escuela secundaria.

Pero lo que también vale remarcar es que los profesores manifiestan encontrar satisfacción en el intercambio, diálogo e interacción con sus alumnos como así también consideran que, en el marco de un buen vínculo con sus alumnos, es el aula el espacio donde reconocen sentirse más cómodos en su escuela.

Ahora bien, si tenemos en cuenta el rechazo que parecería atravesar el encuentro entre profesores y alumnos en el aula y el esfuerzo que superar tal situación demandaría en los primeros, parecería estamos frente a una contradicción. ¿Cómo entender el reconocimiento de un buen vínculo con los alumnos y la comodidad manifestada por los profesores en el espacio compartido con ellos?

A propósito de los cambios culturales de la segunda mitad del siglo pasado, De Certeau (1999) ofrecía algunas pistas interesantes para analizar los movimientos de la escuela en un nuevo escenario. Y, en este sentido, alertaba sobre un problema necesario de revertir. En tiempos de deslocalización cultural y de amenaza hacia el monopolio escolar en la distribución del saber, la escuela tiende a rigidizarse cerrando sus muros y aferrándose a sus certezas. Sin embargo y aún con este intento, el saber escolar pierde crédito respecto del afuera escolar. Así la centralidad de lo relacional protagoniza la escena pedagógica. Aquellos dos elementos mutuamente imbricados en la transmisión escolar -saber y relación pedagógica- pierden unidad y son los problemas relativos a la segunda los que predominan en la lectura y en

el abordaje del vínculo con los alumnos. La marginalización y la inespecificidad del cuerpo cultural a transmitir en la escuela coloca en el centro de la escena a la pura relación, sostenida en interpretaciones psicológicas, encarnada en relaciones afectivas y desprovista de su especificidad en el contexto escolar: la transmisión del saber.

Algo de la profundización de esta bifurcación es posible advertir, varias décadas más tarde, en la configuración de la experiencia profesional de los docentes dentro de los márgenes de la actual escuela secundaria. Una suerte de compensación y contención afectivas, reparadoras de las carencias de los jóvenes actuales, parecería dissociarse y resultar condición previa a la tarea de enseñanza (Abramowski, 2006).

De este modo, los efectos de repliegue hacia el binomio moralización y conocimiento -elemento configurador de la identidad tradicional de los profesores- se conjugan en la escena con el retorno de los afectos como condición para la enseñanza que, inicialmente planteados como una demanda externa asociada a la función de contención, se re-instalan afirmando un rasgo propio de la identidad docente.

Así, el afecto y el cariño, atributos constitutivos de la vocación docente asociados a la función de cuidado, parecen reactualizarse y resignificarse como estructurantes históricos del conflictivo juego pedagógico de la transmisión cultural (Pineau, 2006).

Por un lado, y encuadrando el afecto docente en un panorama más general, el énfasis en la necesidad de establecer lazo afectivo con los alumnos puede entenderse desde el protagonismo que las relaciones adquieren frente a los fuertes procesos de individualización. En el marco de vínculos que ya no son fijos ni estables las relaciones se colocan en el centro de búsqueda de una satisfacción no alcanzada y su encuentro depende del esfuerzo personal y la propia persistencia (Bauman, 2005) redoblando, en el caso de la docencia, los rasgos redentores del oficio. Y en esta búsqueda, tal como lo muestran los relatos de los profesores acerca de sus estrategias para acercarse a sus alumnos, las reglas y acuerdos de esos vínculos se vuelven “discursivos” (Beck y Beck-Gernsheim, 2001); es decir, resultan objeto de conversación, negociación, acuerdo de sesgo coyuntural y, en modo asociado, de escasa estabilidad. Demás esta referir al jaqueo que esta forma de relación produce en la firmeza de la autoridad docente.

Por otro lado, el afecto y el cariño resultan elementos reconocidos por los docentes pero sin perder de vista un cuadro más general de imposibilidad. Su existencia los gratifica pero no los conforma (Antelo y Alliaud, 2005) y esto es aún más entendible si consideramos que tales rasgos constituyen un préstamo de la identidad del docente de nivel primario. En tal sentido los profesores encuestados reconocen la importancia y la necesidad de hacer lazo con sus alumnos pero sin dejar de perder de vista que se está resignando algo del orden más específico de la tarea educativa tradicionalmente entendida.

En esta línea escuchamos las voces de los profesores:

“- Yo creo que la crisis existe pero cuando la vocación es algo prioritario, uno puede poner los límites que corresponden. Será que uno es un poco más viejo y me ven a mí como el abuelo.

- Yo tengo una relación como de madraza con los chicos y jamás he tenido problema con los alumnos. Yo reconozco que soy medio desestructurada, medio de mamá pero con respeto. Ellos me dicen, ¿la puedo tutear? No porque soy tu profesora.”

Profesores escuelas privadas, Mendoza.

“- Yo a veces salgo contenta de la clase por la forma en que trabajan mis chicos, ellos me mandan mensajes de lo que no entienden y yo les contesto.

- Te tienen incorporado en el chat de ellos.

- A mí me tienen en el correo.”

Profesores escuelas privadas, Corrientes.

“- A mí me gusta que no me tengan miedo, que me tengan confianza y que podamos hacer un chiste pero siempre dentro del respeto. Hay al-

gunos que no vienen bien formados de su familia y podés llegar a tener problemas. Pero en general, si llegás afectivamente, tenés buena respuesta.

-Tienen una necesidad afectiva impresionante.

-Y con límites que es lo que más están pidiendo, afectividad y límites.”

Profesores escuelas públicas, Mendoza.

“Sería importante llegar a través de tu materia, eso también inspira cierto respeto. Yo soy la bruja de química pero tengo buena relación con ellos. Soy la bruja porque no les gusta mi materia. Yo me considero bastante hinchada, soy la bruja pero bien, ya saben cuáles son mis pautas y las cumplen a los chicos hay que llevarlos a la realidad, hablarles. A veces parece que no escuchan pero escuchan, hay que darles ejemplos de vida y decirles las cosas como son y no mentirles.”

Profesora escuela privada, Mendoza.

“Los chicos se acercan mucho más cuando se dan cuenta que vos estás pendiente de ellos, de lo que hicieron. Ellos siempre esperan cositas del profesor. A mí me gusta lo que yo hago, enton-

ces un lunes les pregunto cómo les fue el fin de semana y el viernes les digo que lo pasen bien, en familia. Pero también están los otros profesores”.

Profesor escuela privada, Corrientes.

“- Al que le costó mas hay que darle una mano, ayudarlo, no reírse. Ellos ven que nosotros los tratamos mejor y ellos nos cuentan”.

- Ellos se fijan en las cosas chiquitas.

- Ellos necesitan que vos estés con ellos.

- Sobre todo necesitan que los incentives. Yo he tenido alumnos que no respondían para nada y les he dicho que eran buenos, aunque fuera en una tontera, y eso me sirvió para que el chico le tomara interés en la materia. Necesitan que les digas lo bueno que tienen y no lo malo que tienen.”

Profesores escuelas públicas, Mendoza.

“Yo, y te puedo asegurar que es difícil, son muy duros y la satisfacción a uno le da es que parece que no pero te escuchan. Es conflictivo pero cuando ellos se entregan es bueno.”

Profesora escuela privada Mendoza.

Es posible hacer jugar dos elementos que configuran hoy la experiencia profesional de los docentes alrededor de estas palabras. En primer lugar, el solapamiento entre el vínculo afectivo y la idea de cuidado pero entendida ésta desde una óptica particular: una desigualdad irremediable. Con lugar para el ejercicio piadoso, esta perspectiva encarna la impronta conservadora de ciertas voces sociales que, desde hace tiempo y frente a la “crisis” de la educación, argumentan la vuelta a la moral como salida (Dussel, 2003, 2006). Esto es, frente a la presencia de jóvenes portadores de los problemas sociales que hoy entran en las escuelas, es el cuidado del otro como alguien en situación inferior el que puede primar en el vínculo. Esta cuestión actualiza y amplifica lo redentor de la figura docente apareciendo como un rasgo predominante de la identidad de los profesores en tanto manifestación de la contención que, como veíamos en el capítulo anterior, es resistida en su aceptación pero inevitable en su cumplimiento.

En segundo lugar, y recuperando el fuerte carácter individual y de realización de sí mismo que parece adoptar el trabajo docente, el afecto, la contención y el cuidado pueden ser considerados aspectos que, si bien van más allá de lo requerido estatutariamente, acercan al logro de pequeñas concreciones, visibles y palpables, en el hacer cotidiano con los alumnos. La puesta en juego de una fuerte implicancia subjetiva y personal para captar la motivación de los alumnos y lograr su interés en aquello que los docentes tienen para transmitir hacen que su alcance sea vivido como una conquista de orden personal.

Capítulo 3

Entre ladrillos e ideales igualitarios

“Yo trabajo en una escuela de un barrio marginal y vienen los chicos con problemas graves entonces como que no tienen ganas de estudiar y lo dicen directamente: '¿para qué voy a estudiar?, ¿para qué me sirve?'. Yo me quedo tranquila porque yo sé que les sirve como personas, primero, y eso ya es mucho. A lo mejor en este momento, como hay tanta competencia, un título secundario no es nada y no le da posibilidad, salvo la posibilidad de seguir estudiando. Pero yo me quedo tranquila en el sentido de que él se está formando primero como persona.”

Profesora escuela pública, Mendoza.

Más allá del denominador común que los discursos sociales y educativos encuentran en la defensa de la escuela secundaria, la referencia a los sentidos y a las propuestas que ésta debería asumir hoy para los jóvenes es diversa y poco específica. En este cuadro, los profesores parecen encorsetados en un cúmulo de demandas de distinto orden que, sobrepuestas, resue-

nan en una experiencia profesional tironeada por diversos mandatos.

De allí que, como un modo de profundizar en esta experiencia y de su configuración en la vida de la escuela secundaria actual, me interesó indagar en las representaciones y percepciones de los mismos docentes sobre la prospectiva de este nivel de enseñanza.

Para eso, y tratando de delinear aquello que se considera como “una escuela ideal”, se relevaron las representaciones sobre cómo debería ser la escuela y qué aspectos de la vida escolar actual sería necesario cambiar. Entiendo que tales representaciones, como sostienen los autores que inspiraron esta forma de indagación⁵, ponen en evidencia que “la imaginación de las posibilidades de la educación está moldeada por las realidades del presente y las mitologías del pasado” (Burke y Grosvenor, 2003: 149).

En este sentido, la “escuela ideal” es una creación más o menos original o más o menos estandarizada, que se alimenta de las percepciones del presente y de la reconstrucción de la experiencia pasada. Hablando más del presente y del pasado que del futuro que posible de imaginar permite, sin embargo, bosquejar un “horizonte de expectativas” que hace visibles algunas cosas y oculta o vuelve borrosas otras posibilidades.

Del armado de tal mapa me ocuparé en este capítulo, profundizando en algunos puntos alrededor de los cuales oscilan las expectativas de los profesores en rela-

ción con su experiencia de trabajo en el marco de la escuela secundaria.

3.1. Sobre bases sólidas

Una de las cuestiones que los profesores señalan con mayor énfasis es la referida a la situación edilicia de las escuelas. Junto con otros tópicos más variables, este tema resulta el denominador común de aquello que se entiende como una mejor escuela.

“Una escuela amplia donde haya espacio para que el alumno se desplace: aulas con mobiliario adecuado, con salas para debates, conferencias, laboratorios equipados, campos de deportes, salas de recreación, con docentes que trabajen en equipo. Sala de juegos didácticos, aulas que tengan computadoras, internet, talleres equipados para los prácticos.”

Profesor escuela pública, Tucumán.

“Que las instalaciones y servicios estén en condiciones, que hagan que los chicos estén bien. Que haya una empatía entre profesores y alumnos y que los recursos tecnológicos estén a la orden del día. Y tener presente los valores morales.”

Profesor escuela privada, Entre Ríos.

“Una escuela confortable, limpia, participativa, cómoda, con aire acondicionado, bien equipada. Con un gabinete interdisciplinario y con personal de limpieza”.

Profesora escuela pública, Misiones.

“Con pocos alumnos en los salones para poder trabajar en círculo con ellos. Con salones aireados y mobiliario prolijo, que haya música acorde al clima de clases. En un ambiente armónico, creativo, con material didáctico y bibliográfico suficiente para poder trabajar de manera correcta.”

Profesora escuela privada, Corrientes.

“Con alumnos sin problemas, estudiosos y con docentes actualizados. La parte edilicia confortable, con recursos indispensables (material didáctico) y que los alumnos tengan acceso a este material y a toda la bibliografía, que el colegio la provea o esté en la biblioteca y que no haya burocracias en salidas o paseos de estudio.”

Profesora escuela privada, provincia de Buenos Aires.

“Un ambiente o estructura edilicia agradable, que estéticamente sea armónico para que el espíritu se nutra y se predisponga al aprendizaje.”

Profesora escuela pública, San Luis.

Mayor y mejor disponibilidad de espacios y recursos para trabajar en un clima más agradable y reconfortante. Con distintas variantes esta es una de las principales necesidades a las que aluden los profesores. Así, los profesores manifiestan la necesidad de buenas condiciones edilicias de las escuelas y de provisión de equipamiento -especialmente informático- confirmando la importancia de la cuestión de la materialidad de los objetos, edificios y tecnologías como elemento estructurante de las pautas de comunicación, de la organización de intercambios y de la facilitación u obstaculización de procesos (Dussel y Caruso, 1999; Lawn y Grosvenor, 2005).

Sin embargo, en las palabras de los profesores no sólo se escucha la necesidad de creación de estas condiciones sino que también se advierte un llamado de atención sobre un problema que parece adquirir tintes cada vez más graves. El clima de derrumbe y decadencia no admite aquí una lectura simbólica sino que puede entenderse en lo más literal del término. Basta con recorrer distintas escuelas del país para confirmar una sensación hostil, arraigada en paredes derruidas, falta de calefacción, espacios sobrepoblados, puertas sin vidrios y aulas poco acogedoras.

Desde hace un tiempo, el estado edilicio de las escuelas se ha instalado en la agenda mediática y ha resonado en la agenda político-educativa del país. A partir de numerosos problemas edilicios que obligaron a la suspensión de clases -inicialmente en escuelas del nivel secundario de la ciudad de Buenos Aires y luego en escuelas de todo el país-, el tema ha adquirido presencia pública y orientado la toma de decisiones y acciones de parte del nivel político. Lo señalable es que no se trata de la denuncia por la necesidad de creación y construcción de nuevos edificios sino que lo que adquiere visibilidad es la decadencia material de aquello que, hasta hace un tiempo, parecía brindar bases sólidas. Con fuerte impronta de la crisis del 2001, el señalamiento de este problema por parte de los docentes condensa la resignificación de la percepción histórica sobre una institución sólida y sin fisuras por otra que admite debilitamiento y precariedad (Pineau, 2003).

No resulta menor detenernos en el señalamiento recurrente de este tema en la palabra de los profesores ya que, de algún modo, sobrevuela mi punto de interés. La cuestión edilicia y del equipamiento de las escuelas fue uno de los cimientos más importantes sobre los que se asentó la construcción del sistema educativo de nuestro país. Y la presencia innegable de un Estado que puso el tema dentro de las principales prioridades políticas se evidenció en la fuerte acción de difusión a través de las publicaciones oficiales y, ya sobre las primeras décadas del siglo XX, en la creación de un cuerpo de inspectores y visitadores escolares -cuya acción también era difun-

didada a través de la prensa educativa- dedicado al riguroso seguimiento de, entre otras, la cuestión del mantenimiento de los edificios escolares y la provisión de equipamientos y recursos para los alumnos (Finocchio, 2009). Junto con la formación de nuevos maestros y la organización de un cuerpo cultural común a través del cual desarrollar la tarea civilizatoria, los ladrillos escolares fueron otro pilar básico sobre el que se asentó la empresa educativa moderna constituyendo la muestra más visible de las fronteras simbólicas entre el “adentro” y el “afuera” escolar.

Obviamente, el reconocimiento de unas condiciones materiales mínimas y dignas forma parte de las necesidades de cualquier experiencia profesional. Sin embargo, y pensando en lo específico del trabajo docente, la configuración inaugural de una identidad profesional en el marco de estos principios no puede dejar de ejercer alguna influencia en el imaginario que orienta la actual representación de aquello que materialmente es una escuela. Desde allí, quizás, también pueden leerse las expectativas de los profesores.

Las demandas edilicias y materiales van de la mano de la identificación de otros cambios necesarios relativos a las condiciones de trabajo.

“Con un edificio confortable, no más de veinte alumnos por curso, biblioteca más nutrida. Docentes comprometidos con la institución, equipo directivo idóneo, menor carga horaria, mayor

presupuesto para la educación y docentes mejor pagos.”

Profesora escuela privada, Entre Ríos.

“En un edificio lo suficientemente amplio para comodidad de la comunidad educativa, con docentes responsables y solventes, bien remunerados y en permanente capacitación”.

Profesora escuela pública, provincia de Buenos Aires.

“Con alumnos con las mismas oportunidades, con profesores sin tanta carga horaria y con dedicación exclusiva en cada institución y ser considerados como profesionales de la educación.”

Profesora escuela pública, Posadas.

“Con docentes que se capaciten permanentemente, con laboratorios donde los alumnos puedan aplicar los contenidos aprendidos, con alumnos dispuestos a aprender.”

Profesora escuela pública, Entre Ríos.

“Con profesores con menos carga horaria para dedicarle mayor tiempo a los chicos, con espa-

cios institucionales para tratar la problemática de los chicos. Cursos con poca cantidad de alumnos (veinte) y profesores con buena capacitación.”

Profesora escuela privada, Mendoza.

“Mayores límites disciplinarios, mayor compromiso de los alumnos, docentes dedicados a una sola escuela con salarios dignos, directivos coherentes y abiertos a la propuesta de los docentes, capacitación más profunda para los docentes pero en horarios adecuados y con puntaje adecuado.”

Profesora escuela pública, Chubut.

En las palabras de los profesores se subrayan dos elementos centrales: por un lado, la concentración horaria en una misma institución y, por otro lado, la necesidad de capacitación. Y si bien las mejoras salariales son mencionadas, aparecen con menor énfasis que estos aspectos.

La necesidad de concentración horaria constituye una demanda hace tiempo instalada en los profesores de escuela secundaria. El aumento del número de alumnos -efecto de los procesos de masificación del nivel- y la sobrecarga de tareas que estaría redefiniendo el trabajo

de enseñanza argumentan la necesidad de dicha modificación estructural. Los reclamos se sostienen en la contradicción contenida en los recientes procesos de reforma educativa: si la intención política es producir cambios sustantivos en la propuesta académica del nivel, su concreción depende de la modificación de algunas cuestiones estructurales que puedan sostenerlos. Sentar bases en una misma institución es una de dichas cuestiones.

Asimismo, y aún reconociendo que la propia formación es buena, la demanda de capacitación es otro de los rasgos que configuran una “escuela ideal”. Con sutiles matices, a nivel general la identificación de una necesaria actualización de los contenidos de la propia disciplina y la renovación de las metodologías de enseñanza son aspectos que resultan coincidentes con otros estudios (Serra, 2004). Sin embargo, lo que me interesa remarcar son algunos supuestos relativos a la configuración de la identidad docente que operan tras esta demanda de capacitación. Por un lado, y frente a la percepción de un escenario para cuyo dominio no se cuentan con herramientas disponibles, la capacitación opera como el elemento salvador a través del cual revertir tal situación. Lo que llama la atención aquí es la apelación a una instancia de formación externa que oriente la intervención en un contexto donde los discursos externos, especialmente aquellos que provienen del nivel político oficial, son rechazados por su distancia con lo que sucede en terreno escolar. Como se ha escuchado de modo recurrente, las escenas escolares parecen controlarse

a través de una alquimia particular y personal en la que los docentes combinan conocimientos formales con otra buena dosis de ensayos y estrategias del orden de lo artesanal. Dicha tarea se sostiene en la percepción de una escena que sólo es posible captar y a la cual solo es posible enfrentarse “en situación”. Y aún con el desgaste que eso supone, o quizás justamente con ese ingrediente, el dominio de tal escena y su concreción en pequeños logros es lo que parece dar fortaleza a la propia tarea y configurar el saber actual de los docentes en contraposición a otros saberes provenientes del afuera escolar.

Descontando lo que de experiencial y práctico tiene el trabajo docente, hoy más que nunca la identidad pedagógica de los profesores del nivel medio parece una construcción “a medida y a los golpes”. Sin embargo, el esfuerzo que dicha exigencia conlleva no parece encontrar correlato en el reconocimiento externo. Buena parte de la queja de los docentes se sustenta en la puesta en juego de un esfuerzo personal y de nuevas habilidades frente a la transformación de su tarea que no es reconocida en términos de calificación laboral. La demanda por ser considerados “profesionales de la educación” puede escucharse en esta clave.

Desde esta perspectiva, la capacitación puede ser entendida como una de las formas a través de las cuales opera la búsqueda de este reconocimiento.

Al respecto cabe recordar que en los discursos político-educativos de las últimas décadas la profesionalización

de los docentes resultó el foco en el que se depositó la posibilidad del cambio educativo. Reconociendo y amplificando el deterioro de la imagen docente, estos discursos colocaron a los profesores en el centro de la escena convirtiéndolos en causa y, a la vez, en la solución del problema educativo. Entre otros y junto con la retórica de la autonomía docente, la profesionalización encontró en la formación y actualización permanente una de las piezas claves para revertir la situación.

Así, la capacitación se transforma en uno de los elementos que más directamente interroga a los profesores en su posibilidad de ser considerados “profesionales de la educación” y, también, más cerca se ubica de una acción individual en la búsqueda del propio reconocimiento. Y es que si bien los profesores demandan ser capacitados a través de una enunciación colectiva, acceder a tal oferta redundante en la obtención de una base sólida para sostenerse en el mercado de trabajo. En el marco de un proceso auto-conducido de aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida (Lawn y Ozga 2004), estar calificado laboralmente, aún cuando tales calificaciones no resultan elementos excluyentes en el ámbito de la docencia, resulta un sostén seguro en un mapa laboral que, material y simbólicamente, se presenta incierto.

3.2. Sobre horizontes inciertos

Aún con la alta identificación de la comodidad y la contención como rasgos a través de los cuales los profesos-

res identifican su estar en la escuela, la mejora del clima escolar no parece responder solamente a las buenas condiciones materiales. En este sentido, varios puntos configuran una escuela secundaria deseada.

“Un ambiente agradable de trabajo con el apoyo de la familia hacia los alumnos, con más hábitos de estudio que los chicos han perdido. Con transmisión de valores como la responsabilidad, esfuerzo y perseverancia.”

Profesora escuela privada, Tucumán.

“Una institución que transmita valores, conocimientos y que se preocupe por la honestidad de alumnos y docentes. Comprometida con las demandas sociales y organizada en un clima de intercambio.”

Profesor escuela privada, provincia de Buenos Aires.

“Que los padres participen y se involucren con la educación. Los docentes trabajando en una sola institución, más y mejores materiales para el trabajo en el aula.”

Profesora escuela pública, Chubut.

“Con alumnos que estudien, que respeten con apoyo de la familia y, sobre todo, que valoren lo que les brinda la escuela.”

Profesora escuela pública, Entre Ríos.

“Una escuela con respeto mutuo entre todos los que forman parte de la comunidad. Con alumnos que vengan a la escuela conociendo el por qué de su asistencia. Y con docentes que estén capacitados como directivos y también con padres responsables.”

Profesor escuela pública, Mendoza.

“Con alumnos responsables, creativos, que valoren la educación como un medio para superarse, con docentes trabajando con tranquilidad en pocos lugares, enseñando con ejemplos de vida. Que la escuela dé posibilidades a todos, con padres que acompañen con responsabilidad la tarea educativa.”

Profesora escuela privada, Santiago del Estero.

Las palabras de estos profesores condensan varias de las cuestiones comentadas en los capítulos anteriores. Estructuradas por la nostalgia, la escuela ideal supone la vuelta a ciertos valores perdidos en la expectativa de un clima escolar restaurado.

Las condiciones que permiten tal regreso son, entre otras, la colaboración de las familias, la disposición de alumnos que respondan a lo que tradicionalmente fue entendido como tal, la vuelta a ciertos valores perdidos -respeto, honestidad, responsabilidad, esfuerzo, perseverancia- como base de un intercambio armónico, entre

otros, constituyen elementos que, anclados en un imaginario histórico, configuran aquello que se entiende como deseable.

Como he sostenido, la nostalgia constituye una de las reacciones ante las evidencias de un programa institucional en declive que, en clave de los profesores, garantizaba el desarrollo del trabajo en un espacio seguro y estable. La amenaza que los nuevos escenarios representan para aquellos que enseñan es mitigada por una visión romantizada de una escuela que brindaba marcos seguros y en la que los vínculos se desarrollaban armónicamente, sostenidos en la firmeza de ciertos valores y en la transmisión del conocimiento de manos de alguien cuya autoridad no estaba cuestionada. En este sentido puede comprenderse que las referencias a un mejor clima escolar se centran en los vínculos que hoy parecen quebrados o devaluados, básicamente con los alumnos y con las familia, contrariamente a lo que sucede con los propios colegas con quienes los vínculos parecen crear un clima que, como sostuviera en el Capítulo 1, genera la sensación de comodidad y pertenencia en la escuela.

La nostalgia también gira alrededor de otro tema nodal del imaginario escolar.

“Que los alumnos tengan las mismas oportunidades. Que no les falten materiales. Que se los trate a todos por igual.”

Profesora escuela pública, provincia de Buenos Aires.

“Tiene que estar ubicado en un país idea en cuanto a la distribución de ingresos, valores culturales hegemónicos (solidaridad, tolerancia, valoración del conocimiento). Bien equipada y con igualdad de acceso.”

Profesor escuela pública, Mendoza.

“Que todos tengan la misma oportunidad de ingresar. Que los contenidos básicos los prepare para la universidad y para trabajar, pero con valores. Que haya docentes preparados para estos fines.”

Profesora escuela pública, Chubut.

“Una escuela abierta a los cambios. Equipada, democrática. Yo quisiera que la escuela tenga una bolsa de trabajo para los alumnos que egresan, que el sistema de becas sea revisado para que la obtenga el alumno que realmente quiera estudiar. Que el colegio adquiera becas del estado para alumnos continúen sus estudios terciarios o universitarios.”

Profesora escuela pública, Santiago del Estero.

Dentro de una alta valoración de los contextos democráticos el tema de la igualdad aparece con énfasis en las

expectativas de los profesores. Un primer grupo de referencias alude a la necesidad de un trato más igualitario y justo entre docentes, alumnos y otros actores de la institución escolar. Sin embargo, un segundo y fuerte grupo de referencias plantea la cuestión de la igualdad en términos sociales centrándose en la importancia de la justicia escolar y de la necesidad de la inclusión escolar. La desigualdad escolar es, tal como se ha comprobado, un rasgo reconocido en su fuerte presencia. Sin embargo, los argumentos se deslizan hacia los factores exógenos que inciden en la imposibilidad de construir unidad en la diversidad. Los relatos acerca de la existencia de diferencias entre la propuesta de distintas escuelas secundarias se hacen inasibles y resulta difícil capturar qué de lo propiamente escolar incide o produce tal desigualdad ya que la misma es externalizada y ubicada en distintas dimensiones de la vida social asumiendo, así, un carácter condicionante y/o determinante para la tarea escolar.

En este sentido los profesores asumen la defensa de la igualdad de oportunidades como un lema que, básicamente centrada en el acceso de los alumnos y en la posibilidad de permanencia en el sistema educativo, se hace necesario sostener y garantizar desde el “afuera” escolar.

Reafirmando el efecto de repliegue sobre las bases fundantes de la propia identidad, la convicción en la igualdad de oportunidades para todos los alumnos se asienta en los sentidos que los docentes adjudican a la escuela

secundaria. En este marco, las expectativas asociadas históricamente al sentido propedéutico del nivel secundario siguen teniendo fuerte peso en las representaciones de los docentes. Le siguen, en orden de importancia, la consideración de la escuela secundaria como posibilidad de inserción en el mercado laboral y, a la par, como instancia de formación de cultura general.

Y si bien es posible advertir diferencias en las prioridades establecidas por los docentes de las distintas regiones del país es importante destacar la vigencia de los sentidos míticos asociados al momento fundante del nivel medio en nuestro país. Resuena todavía el principio originario de la escuela secundaria argentina, fuertemente ligado y articulado en solución de continuidad al nivel universitario (Tedesco, 1986). Sin embargo, tal como lo señala la profesora citada al comienzo del capítulo, este sentido mítico pareciera estar condicionado por los márgenes de lo posible. En este contexto, el valor propedéutico de seguir estudiando podría encuadrarse en la moratoria que, en el caso de los jóvenes pobres, sostiene un probable futuro de exclusión.

En segundo lugar, y asociada con el anterior sentido, es posible identificar la función de formación cultural que, desde sus inicios, asumió el nivel secundario, con una fuerte impronta del humanismo de fines del siglo XIX. Me refiero al currículum escolar basado en la cultura humanista y de su concreción en un canon de fuerte jerarquización de los saberes de la elite letrada cosmopolita, más bien conservador y resistente al ingreso de

otros saberes (Dussel, 1997). Es importante recordar esto ya que la afirmación de que la escuela debe brindar “cultura general” aparece poco problematizada en las referencias a la “falta de cultura” de los jóvenes. En los rasgos que conformarían la “escuela ideal”, el sentido y las características del cuerpo cultural a transmitir en la escuela secundaria resultan más bien un silencio que, como desarrollé en el Capítulo 2, se enmarca en la sensación de desorden y de escasa claridad del escenario cultural. En cualquier caso, y probablemente como respuesta autodefensiva frente a los embates sociales que denuncian la decadencia cultural de la escuela secundaria, la función de formación cultural históricamente asignada sigue siendo sostenida por los docentes como bastión de identidad del nivel.

Por último, como tercer elemento destacado en la función actual de la escuela secundaria es posible señalar la impronta de otro de los sentidos que marcó huella en el ideario sobre la escuela secundaria: la posibilidad de inserción en el mercado laboral. Enmarcada en las expectativas de ascenso social y en sus efectos en los procesos de masificación escolar de este nivel propios de mitad de siglo, la creencia social en la estrecha relación entre formación secundaria - inserción en el mundo del trabajo sigue teniendo fuertes efectos simbólicos a pesar -o con- los cambios más recientes del mapa económico local y mundial.

La predominancia de las funciones asociadas a las tradiciones históricas y fundantes del nivel secundario

condensada en estos tres aspectos -continuidad de estudios, formación en cultura general e inclusión en el mundo laboral- condice con la sensación de nostalgia y melancolía con la que los docentes miran el pasado glorioso del nivel y su devaluación actual. Esto es, parecería que los docentes siguen identificando y valorando las funciones que configuraron el sentido de la escuela secundaria, y por tanto el perfil de los alumnos que ella estaba destinada a formar, por sobre otros nuevos sentidos quizás más acordes a lo que los nuevos escenarios sociales plantean como posible para la inserción social de los jóvenes y, también, con lo que esperan o resultaría promisorio para los nuevos jóvenes que hoy habitan esos escenarios. Se trata de una mirada que, sabemos, no es adjudicable en forma exclusiva al cuerpo docente sino que abarca al conjunto de la sociedad en sus voces más variadas.

Sobrevolando estos sentidos adjudicados a la escuela secundaria es posible advertir, con fuentes en discursos más recientes, un elemento más novedoso: la escuela no sólo ayuda a igualar las oportunidades sino que lo hace enseñando a los jóvenes cuáles son sus derechos. Desde aquí pareciera que a través de la escuela todavía es posible dar lugar al “litigio por la igualdad”. Si esto sucede quizás sea porque ésta aún conserva algo referido a un principio universal (Finocchio, 2003) aunque sólo sea a los efectos de sostener, en el marco del origen mítico escolar, una ficción silenciosa. Y es que a pesar de la irremediable presencia de la desigualdad el mito escolar sigue operando desde la posibilidad de que todos

ingresen a la escuela compartiendo ciertos principios de igualdad.

Quizás una de las pruebas más evidentes de ello es la importancia otorgada al acceso igualitario al saber cuando, como hemos visto, los elementos reales que se despliegan bajo esta aspiración distan bastante del ideal declarado. Y es que en el cruce de las coordenadas de la identidad docente con la realidad escolar el conocimiento escolar parece más atado a un ideal procesado en clave personal donde la tradición escolar opera con fuerza, y su transmisión queda reducida a los márgenes de lo posible. Consecuentemente, no aparece la posibilidad de pensar en un cuerpo cultural común ni tampoco la idea de una distribución equitativa de dicho saber.

Aún cuando el ideal igualitario de la escuela sigue sobrevolando el imaginario de los profesores el terreno del conocimiento parece ser reconocido como el menos fértil para que tal ideal rinda sus frutos. En este marco los profesores admiten la existencia de propuestas escolares diferenciadas aunque rápidamente éstas sean justificadas por los condicionantes externos que se les imponen.

De allí que, más allá del ideal igualitario, aquello a enseñar en la escuela secundaria hoy queda sujeto a lo que consideran y pueden hacer los profesores según las disponibilidades y los condicionantes de cada contexto.

Sin embargo, aún la vida escolar muestra cada vez más visos de una realidad profundamente desigual, la igual-

dad de oportunidades en el acceso y en la permanencia de los alumnos como un principio inaugural sigue traccionando las expectativas y el trabajo diario de los profesores.

Algo de esta dinámica deja entrever las palabras de la profesora citadas al comienzo del capítulo:

“A lo mejor en este momento, como hay tanta competencia, un título secundario no es nada y no le da posibilidad, salvo la posibilidad de seguir estudiando. Pero yo me quedo tranquila en el sentido de que él se está formando primero como persona.”

A modo de conclusión

Los elementos hasta aquí descritos conforman un contexto de escasa estabilidad institucional y de fuertes reclamos sociales por la “crisis” de la escuela media. En este escenario, la experiencia profesional de los profesores se desarrolla tensionada entre aquello prescripto y aquello que efectivamente demanda su tarea, produciendo efectos de desgaste personal y de precariedad laboral.

El panorama no desconoce matices. Por el contrario, en estos trazos es posible recorrer ciertos rasgos contrastantes o contradictorios que pincelan la construcción identitaria actual del trabajo de los profesores. Una combinatoria de claros y oscuros donde lo afectivo y lo normativo de toda identidad profesional adquiere, en el marco de la institución de la escuela secundaria, una forma particular. Así, a través de los distintos aspectos indagados ha sido posible hallar, entre otras, diferencias entre docentes de distintas regiones geográficas del país y deslindar allí los efectos de las nuevas configuraciones sociales y culturales. También ciertas diferencias entre los docentes más jóvenes y los de más experien-

cia: la menor experiencia de los primeros y el mayor desgaste de los segundos, sin dudas, condiciona la mirada. Otras diferencias han sido identificadas entre aquellos profesores que trabajan cotidianamente con el desborde y la imprevisibilidad propia de contextos socialmente críticos y aquellos cuyos escenarios escolares mantienen cierta estabilidad.

Sin embargo, he trabajado sobre un efecto más amplio que, entiendo, se construye alrededor de la escuela secundaria actual y del lugar de los profesores en ella.

En este sentido, algunas marcas fuertes de este efecto de repliegue y de sus efectos en la experiencia profesional de los profesores son:

- La nueva función de contención es una de las primeras cuestiones que parecen definir la tarea docente y cuyo cumplimiento alude a dos formas: una contención de tipo material -es decir, la necesidad de apoyo a través de alimento y/o de vestimenta en el caso de aquellos alumnos que requieren cuidado en la escuela por la crítica situación económica que atraviesan sus familias- y, de forma predominante, la contención de la común necesidad de los alumnos -sin distinción de sectores sociales- de cuidados ligados al afecto y a la necesidad de referencias adultas. En la oscilación entre lo afectivo y el desborde, la “contención” no se opone en forma excluyente al “enseñar” sino que parece condensarse con

tal función: responder a las necesidades de los alumnos y forjar la relación reponiendo afectos pendientes forma parte de la tarea de transmisión del saber, antes carta exclusiva de identidad del profesor de la escuela secundaria.

- Para los profesores, el desarrollo de las tareas de la docencia supone estar expuesto a la atenta mirada y acción del “afuera” escolar que, orientada por la lógica del servicio, los arrincona en la rendición de cuentas. Este asedio a la propia tarea se localiza, principalmente, en las familias.
- Frente a la interpelación del “afuera” escolar, los docentes esgrimen su defensa ante a la imposibilidad de desarrollar su tarea entendida ésta desde los cánones clásicos que definen al profesor de escuela secundaria. Aún cuando la respuesta a sus demandas obliga a modificar las tareas que tradicionalmente definen a un profesor de escuela secundaria, la defensa frente a esta suerte de invasión es resistida desde la solidez de los principios enmarcados en el estatuto de la profesión.
- El sentido colectivo del trabajo enmarca las pruebas constantes vividas a nivel personal en un cuadro de problemas comunes y permite volver a la idea fundante de una identidad comunitaria que comparte valores, saberes e iden-

tificaciones. El “adentro escolar” resulta, en este sentido, un punto de encuentro entre los mismos profesores y constituyen los hilos de un entramado de pertenencia donde es posible reconocerse. De allí puede entenderse que las sensaciones positivas sean las más identificadas por los profesores para definir su estar en la escuela.

- En el panorama de transformación cultural, leído en clave de devaluación, los profesores se definen más por las claves prescriptas y neutrales de su identidad que por el lugar que ellos mismos asumen en el nuevo escenario no sólo como docentes sino, también, como sujetos activos de la cultura.
- La idea del “hombre culto” (sin desconocer la especificidad relativa al género) consecuente con el ideario elitista y selectivo que dio origen al nivel medio opera con firmeza en las representaciones de los profesores sobre aquello que se considera un “buen docente”. Así, el trabajo de los profesores de la escuela secundaria parece concentrarse en el reestablecimiento de un orden perdido como condición básica para garantizar la transmisión del conocimiento.
- En la convicción sobre la necesidad de lo valorativo y lo moral, la identidad del profesor de escuela secundaria delimita su figura en la conducción de un proceso de desarrollo que, con

una autoridad sustentada en lo sagrado, facilita la interiorización del mundo cultural y espiritual que rodea al alumno. Reforzando una vocación docente centrada en la dimensión motivacional y personal de la figura del profesor y en el despliegue personal de su carisma, el profesor asume la responsabilidad de conducción moral de los alumnos.

- En un mapa de vínculos que ya no son fijos ni estables, las relaciones se colocan en el centro de la escena y, así, las necesidades y los afectos retornan como condición para la enseñanza. La recurrencia a la necesidad del vínculo afectivo puede ser leída en el marco del fuerte carácter individual y de realización de sí mismo que adopta el trabajo docente en tanto puede ser considerado un aspecto que, si bien van más allá de lo requerido estatutariamente, acerca al logro de pequeñas concreciones, visibles y palpables, en el hacer cotidiano con los alumnos.
- El imaginario histórico opera en las expectativas de los profesores sobre un futuro deseable para la escuela secundaria, definiendo un mapa que reinstala la centralidad de su figura: la restauración de un orden y un clima escolar que, en un contexto material sólido y con identidad específica, permita desplegar sus funciones tradicionalmente entendidas; la promesa igualitaria como pacto que sostiene la trayectoria escolar de

los alumnos guiada por su conducción; y la priorización de la formación intelectual según los cánones clásicos del conocimiento y su delegación en la autoridad legítima del profesor.

A través de estos rasgos, a lo largo de este trabajo he intentando demostrar cómo, en un intento defensivo de su propia tarea, los profesores se sostienen en un *repliegue identitario* que vuelve sobre los principios tradicionales del trabajo docente y sobre los valores fundantes de la escuela secundaria hoy puestos en cuestión en el mapa de un escenario social cambiante.

Y, más allá de los puntos marcados y desarrollados en el trabajo para sostener esta idea, lo que me parece importante señalar es el sostén discursivo que estructura dicho proceso.

Sucede que, en el agravamiento de una escena hostil que desde hace décadas define unas condiciones laborales complejas, la cuestión del malestar docente ha atravesado un proceso específico convirtiéndose en un *capital emocional* de los profesores, esto es, como un punto de articulación entre los modos y códigos de evaluación cultural y las interacciones sociales. (Illouz, 2007). En este sentido, y en el marco de experiencias institucionales, el sufrimiento individual se articula en una sensibilidad colectiva que, también estableciéndose como forma institucionalizada, aglutina y da sentido a la percepción del yo y de los otros, la propia historia y la relación con los demás.

Considerando a las narrativas de sufrimiento y de autorrealización como fenómeno de época, el malestar docente parece constituirse como una forma discursiva, sostén de la identidad de los profesores. Con un tono emocional como rasgo característico, esta forma se alimenta tanto de aquellos elementos de la práctica leídos en esa clave como, especialmente, de ciertos discursos sociales y educativos que, centrados en estas narrativas, conforman un campo donde la competencia emocional de los profesores corre el riesgo de transformarse y reforzarse en objeto de clasificación y estigmatización.

Por ello, en el análisis del problema resulta necesario ubicar esta cuestión no entendida como efecto de determinadas condiciones de trabajo sino, más bien, atendiendo al proceso de desestabilización de las distintas lógicas de acción constituyentes del programa institucional. En tanto la identidad de los actores sociales, incluidos los profesores, no puede estabilizarse, la sensación de crisis más que como efecto de la descomposición de un modelo clásico o de una crisis social general puede ser entendida como un componente central de las culturas profesionales (Dubet, 2002).

Desde aquí entiendo que la interpretación sobre la problemática docente hoy compromete el esfuerzo de complejizar la mirada tomando como objeto de análisis los movimientos generales de cambio de las culturas e identidades profesionales para desplegar allí tanto lo propio del contexto escolar que atraviesa dichos procesos como aquellos elementos comunes producidos por

los efectos de nuevas configuraciones sociales, culturales y laborales más amplias.

La delimitación de tal proceso me parece importante para pensar en prospectiva tanto la investigación como la intervención político-educativa sobre el trabajo de los profesores de la escuela secundaria. En las últimas décadas, y sostenidos en la retórica de la profesionalización, los docentes han sido objeto de propuestas de cambio que, poniéndolos discursivamente en el centro de la escena, los dejaban desprovistos de la capacidad de acción y decisión en el terreno escolar. Más recientemente, y cambiando el centro de atención hacia la necesidad de transformación de la escuela secundaria, los profesores han sido traccionados por políticas tendientes a colocarlos a la altura del viraje cultural contemporáneo quedando despojados de la especificidad de su saber. En ambos casos, los profesores han sido considerados como “variables de ajuste” de una escuela secundaria cuyo cambio resultaba imperativo.

Los puntos de contacto entre las nuevas propuestas y la experiencia profesional de los profesores parecen estar, desde hace tiempo, interferidos. Y en el reconocimiento de tal situación la cuestión del malestar docente se ha constituido un punto de anclaje. Los profesores argumentan su situación laboral desde el malestar y, a su vez, las miradas que sustentan nuevas propuestas se sostienen en la lectura de tal malestar docente intentando revertirlo.

Esta es una cuestión que necesita reubicarse en el mapa de condiciones que hace a la nueva configuración de la experiencia profesional de los docentes más que en su consideración como efecto derivado.

En este contexto, el malestar docente entendido como *capital emocional* puede funcionar como señal de advertencia en tanto nos permite incluirlo como parte del problema de análisis. En la conformación de este *capital emocional* es necesario considerar el riesgo de cosificación y la estigmatización social que esta identificación produce. Los *capitales emocionales* hoy funcionan como una nueva frontera de la jerarquización social. Determinadas sensibilidades colectivas institucionalizadas en el marco de ciertas experiencias delimitan un campo de emociones y percepciones sobre la propia identidad y la relación con los demás y refuerzan el propio sufrimiento que pretenden excluir. La superación de tal situación queda sometida a las posibilidades de cada clase de *capital emocional*.

Estar atentos a este proceso preserva del riesgo de sumar análisis y propuestas que refuercen el sesgo paralizador u obstaculizante de una lectura donde la victimización o la culpabilización sean la clave del problema. Superar tal mirada quizás abone en la búsqueda de una mejor experiencia profesional para los docentes de la actual y de la futura escuela secundaria.

En este marco quizás valga la pena reinventar una construcción recíproca de confianza y reconocimiento entre

aquellos que, desde distintos ámbitos, están implicados en la responsabilidad de pensar otras alternativas. Se trata de acompañar a los docentes en la compleja tarea de entender e intervenir en la nueva escena escolar incluyendo en ella los trazos que hoy definen su experiencia profesional.

Referencias Bibliográficas

Abramowski, A. (2006) “Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en la educación”, en Frigerio, G. y G. (comp.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 81-98.

Antelo, E. y A. Alliaud (2005) “Grandezas y miserias de la tarea de enseñar”, en *Revista Linhas*, Vol. 6, Nro. 1. Universidad do Estado Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Bauman, Z. (2002) *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2005) *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2001) *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona, Paidós.

Berardi, F. (2007) *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones.

Birgin, A.; Duschatsky, S. e I. Dussel y (1998) “Las instituciones de formación docente frente a la reforma:

estrategias y configuraciones de la identidad”, en *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires, FLACSO Argentina, Nro. 19, año 9, diciembre 1998.

Bolívar, A. (2004) “La autonomía de los centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas”, en *Revista de Educación* Nro. 333, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, enero-abril 2004.

Braslavsky, C. (2001) “Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina análisis de casos en América del Sur”, en Braslavsky, C. (org.) *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires, Santillana.

Braslavsky, C. y A. Birgin (comp.) (1992) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. FLACSO/CIID. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Burke, C. & I. Grosvenor (2003) *The School I'd Like. Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st century*. London, RoutledgeFarmer.

Contreras Domingo, J. (1999) “Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado”, en *Educational Policy Análisis Archives*. Vol. 7, Nro. 17, abril 1999. Disponible en Web en <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n17.html>.

De Certeau, M. (1999) *La cultura en plural*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Dubar, C. (2002) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.

Dubet, F. (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo?”, en Tenti Fanfani, E. (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires, IPE-UNESCO, 15-43.

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

Dussel, I. (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920)*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires- FLACSO.

Dussel, I. (2003) “La escuela y la crisis de las ilusiones”, en Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp.19-26.

Dussel, I. (2006) “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, IPE- UNESCO- Fundación OSDE- Siglo XXI Editores, 143-173.

Dussel, I. (2006) “Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo”, en Frigerio, G. y Dicker, G. (comp.) *Ob. Cit*.

Dussel, I.; Brito, A. y P. Nuñez (2007) *Más allá de la crisis. Visión de profesores y alumnos sobre la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Santillana.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.

Eco, U. (2007) “¿De qué sirve el profesor?”, en *Diario La Nación*, 21 de mayo de 2007, Sección Opinión.

Ehrenberg, A. (2000) *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Falconi, O. (2007) "Experiencia formativa de los jóvenes-alumnos en la encrucijada de las condiciones de escolarización y el trabajo docente". Ponencia presentada en la 1ª Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes. *Hacia la elaboración de un estado del arte de las investigaciones en juventudes en Argentina*. Dirección Nacional de Juventud del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y la Red Nacional de Investigadores/as en Juventudes. La Plata, 16 y 17 de noviembre de 2007.

Feixa, C., Feixa, J. y A. Grau Montero (2007) *(Nova) escola i (nous) asolecents. La interacció entre la cultura juvenil i l'escolarització*. Barcelona, Finestra Oberta, Fundació Jaume Bofill.

Feldfeber, M. (2006) “Reforma educativa y regulación estatal”, en Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires, Noveduc.

Fernández Enguita, M. (1986) *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona, Laia.

Finocchio, S. (2003) “Apariencia escolar”, en Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.) *Ob. Cit*, pp. 81-87.

Finocchio, S. (2009) *La escuela en la historia argentina (y en su prensa)*. Buenos Aires, Edhasa.

Gagliano, R. (1992) "La adolescencia en la Argentina", en Puiggrós, A. (comp.) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna, 299-341.

Gallart, M. (2006) *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires, Editorial Stella/La Crujía.

González Liendo, R. (2001) "La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900", en *Escuela de Estudios Hispano-Americanos*, Sevilla, Tomo LVIII, Nro. 2.

Goodson, I. (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.

Himanen, P. (2002) *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Buenos Aires, Planeta.

Hunter, I. (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, Pomares-Corredor.

Illouz, E. (2007) *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Katz editores.

Jacinto, C. (2006) *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Buenos Aires, Santillana.

Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Lang, V. (2006) "La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos", en Tenti Fanfani, Emilio (2006) *Ob. cit.*, 71-188.

Lawn M. & Ozga, J. (2004) *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona, Pomares.

Lawn, M. & I. Grosvenor (comps.) (2005) *Materialities of schooling. Design, Technologies, Objects, Routines*. Oxford, Symposium Books.

Martín-Barbero, J. (2002) *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires, Norma.

Martín-Barbero, J. (2004) "Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad", en Laverde Toscano, M.; Navarrete, G. y M. Zuleta Pardo (eds.) *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá, Universidad Central Departamento de Investigaciones- Siglo del Hombre Editores.

Martín-Barbero, J. (2006) "La razón técnica desafía a la razón escolar", en Narodowski, M., H. Ospina y A. Martínez Boom (comps.) *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Buenos Aires, Noveduc.

Martucelli, D. (2007) *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires, Losada.

Meireiu, P. (2006) "El significado de educar en un mundo sin referencias". Conferencia dictada en el *Seminario nacional de rectores de Institutos de Formación Docente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Buenos Aires, junio 2006.

Narodowski, M. y Brailovsky, D. (comp.) (2006) *Dolor de escuela*. Buenos Aires, Prometeo.

Nicolazzo, M. (2005) *Profesores en (la) crisis. Duelos por identidades que no son*. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/FLACSO-Argentina.

Noel, G. (2007) *Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. IDES-Universidad Nacional de General Sarmiento.

Palamidessi, M. (2001) “Un nuevo régimen de verdad y normalización: el largo reordenamiento del currículum para la escuela elemental”, en *Revista Cuaderno de Pedagogía*. Rosario, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario, Año IV, Nro. 9, pp 29-43.

Pineau, P. (2003) “O escuela o crisis. Crónicas marcianas del imaginario docente actual”, en Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.) *Ob. Cit.*, pp. 113-118.

Pineau, P. (2006) “De la seducción en el acto pedagógico. Marcas en la cultura argentina”, en Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2006) *Ob. cit.*, 177-190.

Poggi, M. (2003) “La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. Algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares”, en Tenti Fanfani, E. (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, IIPE-Fundación OSDE- Altamira.

Poliak, N. (2004) “Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía

fragmentada”, en Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.

Popkewitz, T. (1996) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, Pomares-Corredor.

Popkewitz, T. (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona, Pomares-Corredor.

Sarlo, B. (1992) *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Sarlo, B. (2007) “Una pregunta sin muchas respuestas”, en *Diario La Nación*, sábado 1 de diciembre de 2007, Suplemento ADN Cultura

Serra, J. C. (2004) *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*.

Simone, R. (2001) *La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus.

Southwell, M. (2007) “Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales”, en *Anuario Historia de la Educación* Nro. 8. Buenos Aires, Sociedad Argentina de la Historia de la Educación-Prometeo, pp. 261-285.

Tedesco, J. C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Solar.

Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002) "Nuevos tiempos y nuevos docentes". Documento presentado en la Conferencia Regional *O Desempenho dos professores em América Latina e Caribe: Novas prioridades* BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Brasília, julio 2002. Buenos Aires, IIPE.

Tenti Fanfani, E. (2003) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Fundación OSDE-IIPE-Unesco-Editorial Altamira.

Tenti Fanfani, E. (2006) "Profesionalización docente: consideraciones sociológicas", en TENTI FANFANI, E. (2006) *Ob. cit.*, 119-142.

Tiramonti, G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.

Vincent, G., Lahire, B. y D. Thin (2001) "Sobre a história e a teoria da forma escolar", en *Educação*, Año XVI, Nro. 33, Universidad Federal de Minas Gerais, Facultad de Educación, Junio 2001.

Notas

1-Al respecto, valga una aclaración. La referencia a *experiencia profesional* no pretende profundizar en la conocida polémica sobre la docencia entendida como profesión vs. otros sentidos asignados (oficio, artesano, funcionario del Estado, entre otros). El debate histórico ha sido profuso sobre este tema y como lo han señalado algunos estudios, las mismas confrontaciones entre sectores docentes en la búsqueda de un reconocimiento diferenciado y asociado al carácter elitista de ciertas profesiones -como la medicina- han provocado, desde los tiempos fundantes del sistema educativo, la imposibilidad de cohesión profesional y su debilitamiento frente a otros campos laborales (González Leandro, 2001). El debate recorrió el siglo pasado y se renovó ante las distintas configuraciones que la tarea de maestros y profesores asumieron en distintas épocas según los diferentes sentidos asignados a la educación. En la década de los noventa, fue actualizado ante la impronta de la retórica de la profesionalización. Corriéndonos de esta línea de debate, utilizaremos el concepto de *experiencia profesional* atendiendo a las configuraciones que el trabajo docente adquiere en el contexto de la escuela secundaria.

2-Estudiar el tema del profesorado de la escuela secundaria en tiempos donde las hipótesis imperantes son, por un lado, las referidas a la pérdida de integridad sistémica del nivel y, por otro lado, aquellas que sostienen el estallido identitario de la profesión requiere un abordaje que permita cierto grado de comparabilidad y, también, la combinatoria de distintas alternativas metodológicas que permitan explorar los matices de la cuestión.

Por ello, en relación con la posibilidad de comparación, esta investigación se enmarca en el “Estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes sobre la escuela media argentina” realizado bajo la coordinación de Inés Dussel con el apoyo de la Fundación Santillana durante el

2006 y cuyos resultados se encuentran publicados en Dussel, I; Andrea Brito y Pedro Nuñez (2007) *“Más allá de la crisis. Visión de profesores y alumnos sobre la escuela secundaria argentina”*. Buenos Aires, Santillana.

Enmarcado en una estrategia cuanti-cualitativa y en lo que refiere específicamente al estudio aquí presentado se trabajó sobre una muestra de 48 establecimientos y 384 profesores de enseñanza secundaria o polimodal en aglomerados urbanos distribuidos en seis regiones (Área Metropolitana Buenos Aires, Cuyo, NEA, NOA, Pampeana, Patagónica). La distribución de los docentes de acuerdo al tipo de gestión fue 71,5 % docentes de escuelas de gestión pública y 28,5% del sector privado. La gran mayoría de los docentes encuestados fueron mujeres (73%), mientras que un 27% fueron docentes varones. En cuanto a la formación de los profesores encuestados, la muestra incluyó a un 54,3% de docentes egresados de profesorado de nivel terciario, 9,4% de docentes egresados de este nivel pero con estudios universitarios complementarios, 16,1% de egresados de profesorado de nivel universitario y 18% de docentes ejerciendo con título universitario habilitante, siendo un 2,2% de los docentes egresados de otro tipo de formación. Un 37,4% de los docentes encuestados realizó estudios de posgrado y un 62,6% no dispone de tal formación. En cuanto a estudios de capacitación (considerados aquellos realizados durante el último año), un 53,5% de los docentes encuestados ha participado de tales instancias de formación continua y un 46,5% no lo ha hecho.

El abordaje metodológico incluyó la aplicación de una encuesta y, además, se realizaron 6 grupos focales organizados en 3 jurisdicciones diferentes (Ciudad de Buenos Aires, Ciudad de Corrientes y Ciudad de Mendoza), en cada una de las cuales se previeron dos grupos, uno de profesores que trabajan en escuelas públicas y otro que trabajan en escuelas privadas. Los grupos tuvieron entre seis y diez participantes. Se buscó además que en cada grupo hubiese una combinación de distintas disciplinas: humanidades y sociales, ciencias exactas y naturales, artísticas, idiomas y educación física.

3-El análisis de la retórica de la profesionalización docente y del particular papel de la autonomía como mecanismo de regulación en el marco de las reformas educativas de las últimas décadas ha sido desarrollado en diversos trabajos, entre ellos Popkewitz 1996; Bolívar, 2004; Birgin, Duschatzky y Dussel, 1998; Palamidessi, 2001; Feldfeber y Andrade Oliveira, 2006; Southwell, 2007.

4-Además de la existencia concreta y real de estos problemas en las escuelas recordemos que se trata de un tema políticamente instalado a

nivel nacional y de particular difusión al momento de realizarse esta investigación cuando se discutía la Ley que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (Ley Nro. 26.150).

5-La pregunta sobre “la escuela ideal” fue tomada de un estudio inglés realizado en el año 2001, que se basó en una encuesta del periódico *The Guardian* a niños y adolescentes del Reino Unido. En esta encuesta (un concurso abierto) se pedía un ensayo, escrito o dibujado, sobre la escuela que les gustaría (Burke y Grosvenor, 2003).



FLACSO
ARGENTINA



LIBROS LIBRES