



Aprendizajes de los profesores de Media en escenarios de trabajo.

Enlazando voces sobre los adolescentes

Martha Ardiles y Gloria Borioli

Universidad Nacional de Córdoba

mardiles@arnet.com.ar

borioli@sinectis.com.ar

Fecha de recepción: 30/03/05

Fecha de aceptación: 03/10/05

Palabras clave:

desarrollo profesional,
aprendizaje institucional,
adolescencia.

Keywords:

*professional development,
institutional learning,
adolescence.*

Resumen

En las últimas décadas, la escuela media argentina ha sufrido varios procesos de cambio vinculados con los alumnos –tales como la expansión de la matrícula y la permanencia en el sistema– y con los profesores –por su formación de grado, conocimiento disciplinar y capacitación en servicio. En este último punto, y en lo que hace a la *cultura profesional*, Birgin (1999), de acuerdo con Brennan (1996), cuestiona la eficacia del “progresismo” de ciertas políticas educativas, ya que –señala– las escuelas funcionarían con fuerte incidencia de su propia cultura institucional y la biografía escolar de los docentes.

A partir de estos asuntos, nos preguntamos qué aprenden los profesores en escenarios de trabajo; estas preocupaciones orientan nuestra indagación en una escuela media de Córdoba, de la que hoy seleccionamos algunos avances provisorios relacionados con rastreos de investigaciones sobre la socialización profesional en diversos contextos y con la mirada que los docentes de secundario tienen sobre los alumnos.

Introducción

Los recientes cambios sociales y culturales vienen impactando en las últimas décadas en las concepciones tradicionales sobre formación docente, de manera tal que se ha girado de la tendencia modelizadora y disciplinante y de los discursos prescriptivos al análisis sobre cómo se moldean maestros y profesores en sus prácticas. En tal sentido, y a los fines de este trabajo, entenderemos con Davini (1994) que la formación docente es el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-pedagógico de los docentes que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño del puesto de trabajo; también que esta noción lleva a identificar “momentos” en el proceso de formación –básicamente inicial y laboral–, incluyendo una fase previa que, de acuerdo con investigaciones realizadas, tendría una influencia significativa: la “biografía escolar” de los ingresantes a las carreras docentes.

Ferry (1990, p. 83) habla de un “trayecto” por el que atraviesan profesores y maestros, configurado por diferentes experiencias y cuerpos de conocimientos. Por otra parte, Gimeno Sacristán, al abordar la socialización profesional, plantea que la primera de sus fases –la prolongada vivencia como alumnos– es la decisiva; y que la segunda –la formación inicial– es el proceso de socialización profesional propiamente dicho. Por otra parte, Alliaud (2004) refiere que lo vivido en el pasado se re-hace, se re-piensa, se re-cuenta en función de quienes somos en el presente y que ese simple acto nos enfrenta a nosotros mismos.

Desde estas y otras consideraciones, advertimos que se va diseñando una genealogía en la que se va construyendo y reconstruyendo la identidad de los profesores en los escenarios de trabajo por los que transcurre su historia.

En este marco y asumiendo como antecedente un estudio realizado en otra escuela¹, en el presente artículo abordamos el desarrollo de los profesores en la etapa de formación que se realiza en el ejercicio de su trabajo en una escuela media de Córdoba, todo ello entendido como

...un horizonte no desaparece: se desplaza. Tampoco en ese desplazamiento se aleja: se mueve junto con el que camina hacia él, pero a su mismo ritmo, manteniéndose a una distancia constante de su mirada
Jameson y Zizek (2003, p. 25).

movilización y desarrollo de la experiencia que incluye también la “socialización laboral”, en tanto instancia provisional cuya idea directriz a mediano plazo es avanzar hacia las estrategias formales e informales que desarrollan los sujetos en sus escenarios de ejecución de tareas y en contextos determinados. El estudio sigue la línea descriptivo-interpretativa de las múltiples dimensiones que intervienen en la construcción del desarrollo de los profesores, con categorías que han sido ya un horizonte en la investigación mencionada, tales como biografía escolar, carrera profesional, cultura profesional de los profesores y capacitación formal e informal en el contexto del trabajo.

Debido a las condiciones de producción y al estado de avance de nuestra investigación, hemos recortado para el presente artículo dos cuestiones que consideramos axiales: una vinculada con “estudios sobre los profesores” y otra con los “alumnos vistos por los profesores”. Dicho de una manera más precisa, en las páginas siguientes nos abocaremos sólo a dos segmentos del trabajo en curso que dan cuenta de los aprendizajes de los docentes desde distintas perspectivas; en el primer bloque recorreremos las investigaciones que en diversos contextos barren el estado de la cuestión y, en el segundo, ofreceremos algunos avances provisionales de la mirada que sobre los adolescentes revelan algunas de las autobiografías escolares y profesionales tomadas en terreno.

El problema: modelar el pensamiento, reinventar las prácticas

Según investigaciones recientes (Hargreaves, 1998), los efectos de la formación inicial de los profesores parecen ser “débiles”. Se va de estudiante exitoso, a profesional conservador. “Lo que moldea a los docentes [...] son las culturas, estructuras y constreñimientos del sistema escolar existente” (Hargreaves, 1998, p. 136). Otros estudios (Alliaud, 1999; Perrenaud, 1995) han mostrado que las acciones que realizan quienes enseñan dependen no sólo de esquemas racionales aprendidos en la formación inicial, sino también de esquemas menos conscientes, productos de la historia de vida y de la experiencia profesional, y que ambos se ponen en juego en situaciones particulares.

En tal sentido, retomamos los estudios de Zeichner (1993) –que explican que la inserción laboral lava (*wash out*) los aprendizajes obtenidos

en la formación preparatoria– y también los de Giddens (1995), que nos permiten afirmar que la estructura engendra otra estructura a través de las acciones de los sujetos y que entonces el lugar del trabajo no es el lugar donde se “procesa el olvido”, sino un lugar donde se estructuran y producen acciones y conocimientos, donde se resignifican viejos y nuevos modelos. Diversas investigaciones desde diferentes enfoques (Bolívar, 1999; Goodson, 2000; Huberman, 2000) han mostrado modalidades en que se inscribe la formación en el *continuum* del profesorado, explicitando que en la actividad docente la palabra “carrera” tiene una doble cara: objetiva y subjetiva. La primera acepción refiere a las diferentes posiciones que una persona va ocupando en el curso de su vida, y la segunda, más objetiva, alude, en cambio, a las experiencias individuales, al modo en que la persona cuenta su desarrollo acerca de sus experiencias laborales y a sus estrategias y tácticas de reconstrucción de su pasado y su futuro con relación al presente (Bolívar, 1999). Por otra parte y en relación con la categoría experiencias formativas en el trabajo, entendemos que “la capacitación permanente de los profesores es una dimensión constitutiva y por ello insoslayable de su profesión” (Ezpeleta, 1998, p. 173). Es por ello que la problemática de la formación de los docentes en ejercicio –asociada a la formación de docentes sin titulación– es agenda desde los inicios de los sistemas educativos nacionales en todo el mundo hacia el siglo XIX. Con el correr del tiempo y la ampliación de esos sistemas, la formación de los docentes estuvo fuertemente centrada en la formación inicial. Recién en los años 1980 se empieza a sistematizar y organizar la formación docente continua, ligada a los aprendizajes permanentes a lo largo de la vida.

La escuela es una construcción cultural que en tiempos de reforma necesita analizar y discutir sus metas y estrategias. En este paisaje y en el proceso de su trabajo, el profesor tiene un espacio de poder y de responsabilidad, un lugar de construcción y afirmación de su identidad y de su profesionalización. Hoy, dentro de este marco y en contextos de reformas, se tiende a incluir “innovaciones” en simultáneo en el centro de cambios fragmentarios, descoordinados y a veces efímeros; ello hace que sea necesario repensar la capacitación formal e informal de los profesores. De ahí que podemos hablar de una cultura profesional de los profesores y, siguiendo a Carlos Marcelo (1994), decir que la cultura

profesional de los profesores ocupa un lugar axial en el análisis de la enseñanza y que en ella resulta operativo para nuestro sondeo asumir el binomio forma/contenido. En este sentido, Marcelo (1994) dice que el contenido “consiste en las actitudes sustantivas, valores, creencias, hábitos supuestos y formas de hacer las cosas que se comparten por un grupo particular de profesores o por una colectividad más amplia de docentes”. Esto puede verse en lo que los profesores piensan, dicen y hacen, y que “la forma de las culturas de los profesores consiste en los patrones de relación característicos y en las formas de asociación entre los miembros de esas culturas” (Marcelo, 1994, p. 155). En esta línea nos hacemos, entre otras, las siguientes preguntas:

- ¿Qué características asume el desarrollo profesional de estos profesores?
- ¿Qué aprenden los docentes mientras trabajan?

Entendiendo también que estos aprendizajes se dan en un determinado contexto social e histórico y en el marco de determinadas lógicas institucionales, hemos tomado, entre otros, los siguientes ejes de indagación:

- Formas de acceso al puesto de trabajo.
- Requerimiento para su desempeño profesional.
- Participación en las decisiones institucionales, departamentales, sobre la enseñanza, la producción de materiales y saberes, y su circulación.
- Participación de los docentes en otras escuelas.

Un estado del arte. Revisión de investigaciones

En América Latina la investigación educacional ha sido caracterizada como discontinua, poco frecuente y dissociada de los procesos educativos. Esta ruptura entre investigación educacional y práctica educacional ha sido reiterada en varios estados del arte (Messina, 1999). En este caso hemos tomado de la autora las investigaciones sobre formación de los docentes producidas a partir de 1990 y también algunas de los años 1980, especialmente las que aluden a la formación continua, llamada en distintos países *capacitación* o *perfeccionamiento*. Por otra parte, los sondeos

sobre formación docente generalmente lindan con otros relacionados con el quehacer docente, los saberes pedagógicos y el currículo, por lo que, cuando se considere pertinente, se retomarán algunos de los resultados de tales indagaciones. No obstante la disociación entre las investigaciones y las prácticas educativas, se pueden advertir avances en estas últimas décadas y un hacer investigativo de “otra” manera. Por ejemplo, observamos la búsqueda de puentes entre la teoría y la práctica, la existencia de investigaciones que se nutren de referentes teóricos múltiples, y la atención a los “residuos”, con la recuperación de voces no oficiales, como así también el interés por los sujetos y la aspiración a que éstos se reconozcan en los estudios, a la vez que, como diría Guinsburg (1994), percibimos la mirada sobre los “indicios” en tanto formas de saber tendencialmente mudas, en el sentido de que sus reglas no se prestan a ser formalizadas, ni siquiera expresadas.

En cuanto a la presente investigación y sobre el estudio de los profesores y la constitución del sujeto profesor, a través de su vida y su trabajo en los propios lugares donde ejercen las prácticas, se han revisado algunas investigaciones en América Latina que nos han brindado un lugar de partida. Entre ellas, el trabajo de María Luisa Talavera en La Paz, Bolivia (1994), quien estudia la formación continua de los docentes principiantes y concluye:

1. el trabajo compartido en las escuelas permite la circulación del apoyo mutuo;
2. las propuestas se articulan desde sus historias de vida y profesionales;
3. los maestros se forman en el trabajo colectivo.

Por otra parte, Elena Achilli (1996) en Rosario, recuperando las tareas de los Talleres de Educadores en torno a la resignificación de sus prácticas, concluye con una reflexión sobre la importancia de esas instancias de encuentro para romper el aislamiento y la marginación de los docentes. Asimismo, Gloria Inostroza de Celis, en la Universidad de Temuco (Chile, 1997), cierra su investigación planteando que la práctica reflexiva es el eje de la formación, el espacio donde investigan formadores, estudiantes y profesores en servicio. En la misma línea, Rodrigo Vera, en la Argentina y en Colombia (1986, 1988), afirma que estos talleres permiten observar las creencias de los profesores y, desde ahí, consi-

derar la posibilidad de inducir en los profesores cambios correlativos a los que acontecen en la estructura de la escuela. Por otra parte, Elsie Rockwell (1995) refiere que pese a una planificación homogénea de los cursos, cada profesor adjudica luego un sentido propio a ese aprendizaje; también abre interrogantes sobre la validez de los cursos de perfeccionamiento y actualización, al señalar que tales cursos parten del supuesto de que hay carencias de formación y, en este orden de cosas, no son parte de las necesidades reales de los docentes en tanto no participan de la elaboración de ese proyecto.

Otras investigaciones –vinculadas indirectamente con la formación de los docentes, pero relacionadas con núcleos básicos, tales como *currículum* y saberes de los docentes– apuntan cuestiones importantes a la hora de recuperar los antecedentes del tema que nos ocupa. Así, Jacqueline Gyslin (FLACSO, Chile, 1992), quien trabaja sobre la tesis de Carlos Marcelo acerca del pensamiento del profesor, postula el lugar central que éste tiene a la hora de definir los contenidos del *currículum* y afirma que el profesor es clave en tal selección, en tanto dirime temas y actividades para los diferentes sectores de población, asociados al porvenir que advierte para sus alumnos.

También María Cecilia Núñez Oviedo (Chile, 1995) analiza el saber pedagógico de los docentes, coligiendo que para los docentes en estudio, el saber pedagógico es un saber tecnológico, de métodos y técnicas que se presentan independientemente de las instituciones formadoras y del tipo y cantidad de cursos de perfeccionamiento realizados. En la Argentina, en el marco de los sistemas de formación docente de la década de 1990, Juan Carlos Serra (2004, p. 186) trabaja sobre la capacitación de los docentes, sobre las políticas y tensiones de desarrollo profesional y considera las líneas de formación docente continua planteadas; en este sentido, dice que “no es la discusión fragmentada acerca de la oferta de capacitación, de sus temas, de los dispositivos, de su acreditación o de su evaluación, la dificultad principal de estas políticas. Por el contrario, la cuestión es la estrategia general en la que estas discusiones se insertan”. Aclara que resulta necesario el desarrollo de planeamientos integrales que atiendan las políticas laborales, salariales, organizativas. La capacitación está incorporada en los docentes por lo que hay que generar condiciones para que esta identidad pueda actualizarse efectivamente.

En el contexto angloamericano, Terry Atkinson y Guy Claxton (2002) investigan sobre el profesor intuitivo y desarrollan la tesis de que en la enseñanza los profesores viven tres procesos principales: el pensamiento intuitivo que subyace bajo la acción y la toma de decisiones rápidas, el pensamiento analítico y objetivo que permite a los profesores planificar el aprendizaje y el pensamiento reflexivo que es crucial para aprender de la experiencia y poder valorarla. Estas categorías se interconectan, ya que por sí solas son insuficientes en la complejidad dinámica de las prácticas.

Otra investigación sobre los profesores y las innovaciones de Judi Randi y Lyn Corno (2000), en la Universidad de Columbia, estudia las innovaciones en el marco de las reformas educativas. Los autores, retomando la investigación de Louis Cuban (1993), estudian años de reforma educativa en EE.UU., concluyen que en relación con las reformas, los profesores, en algunos casos, son tratados como transmisores de ideas de los demás y, en otras ocasiones, juegan un papel activo en la implementación curricular como promotores del cambio comprometidos con la transformación de las materias y en la invención de nuevas alternativas.

Por último, Perrenoud (2004) –en Francia– aporta, en una de sus últimas investigaciones referidas a las prácticas de los docentes, datos interesantes con los que intenta demostrar que mediante la práctica reflexiva del profesorado se pretende conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia.

En estas indagaciones queda un vacío que nos resulta inquietante. Se trata de la mirada que el profesor tiene del alumno, es decir, del sujeto “desde” y “hacia” el cual el docente construye su hacer profesional. ¿Cómo se configura, en la mirada del enseñante, el paisaje del estudiantado?, ¿cuáles son las regularidades? y, siguiendo a Ginsburg (1994), ¿cuáles los indicios o las “notas a pie de página” en esas representaciones que se construyen en la práctica laboral? A continuación, luego de una brevíssima consideración metodológica vinculada con nuestra tarea investigativa, esbozaremos algunos avances en ese análisis.

Estrategias de trabajo. Enlazando voces

Los relatos de vida han sido tomados como insumos para la investigación, en la fase de análisis, con el objeto de descubrir los significados que transmiten los profesores en contextos de trabajo, ya que el desocultamiento de los sentidos implícitos constituye una de las tareas del equipo responsable de esta investigación. Para ello, seguimos de cerca conceptualizaciones de Sepúlveda Ruiz y Rivas Flores (2000) cuando hablan del sentido de las biografías:

De una forma sucinta se puede decir que las biografías son una estrategia para dar voz a los propios docentes, como participantes de la realidad educativa a partir de los cuales es posible reconocer los diferentes contextos en que estos se han desarrollado, mediante un proceso de deconstrucción ideológica. Voces que no representan sino el conjunto de sentimientos, puntos de vista, modos de interpretación de la realidad en la que viven, de percibirse a sí mismos como partícipes de esta realidad, de sus relaciones con los otros participantes, etc. En definitiva, voces que ponen de manifiesto la propia vida de los profesores y sus condiciones (Sepúlveda Ruiz y Rivas Flores, 2000, p. 3).

Dicho de otro modo: partimos del supuesto de que la palabra no es transparente, de que hay que atender a lo que se dice, lo que se calla, las taxatividades y las incertidumbres, los tonos, los volúmenes, los timbres de las voces, las fluctuaciones de la materialidad sonora y lo que los cuerpos dicen mientras los sujetos nos hablan. En suma, tenemos que jugar con los relatos, con las oposiciones, con los argumentos, con los opuestos, para desde ahí atrevernos a aventurar algunas líneas interpretativas.

De cómo los docentes dicen a los alumnos

Inserto en la “espantosa complejidad” (Geertz, 1990, p. 58) con que se nos presenta el paisaje escolar, el profesor de nivel medio, que constituye hoy y aquí nuestro objeto de conocimiento, encuentra su contraparte

y complemento en el otro sujeto de la pareja didáctica: el adolescente, quien, a la vez, lo ayuda a construir su identidad como tal.

De las numerosas preguntas que surgen en este cuadro de situación, seleccionamos dos: ¿quiénes son esos alumnos que refieren las entrevistadas?, ¿de qué manera se posicionan frente al profesor y cómo tejen estos dos sujetos sus historias de enseñanza y aprendizaje? Las nuevas formas sociales de la comunicación y del saber, la avanzada de la internacionalización de la cultura y el creciente interés por la microsociología y la micropolítica en la escuela nos instalan hoy en un juego de fuerzas en el que, según nuestro primer relevamiento provisional, el docente, en tanto mediador cultural, procura nuevos encuadres. En tal sentido, con aportes de distintos campos disciplinares y articulando la propia biografía escolar (Davini, 1994), la capacitación permanente (Ezpeleta, 1998) y la cultura profesional (Marcelo, 1994), entre otros componentes, estos profesores parecen reconocer ciertas marcas identitarias del adolescente posmoderno que condicionan fuertemente los aprendizajes en escenarios de trabajo y el diseño de estrategias de enseñanza; marcas que permiten pensar al alumno como sujeto de deseo habitado por una dinámica propia, condicionado por un modelo político-económico que legitima ciertos saberes, ciertos haceres y ciertos decires y dotado de conocimientos tecnológicos y experiencias particulares.

... estamos hipercomunicados desde lo tecnológico, pero la comunicación a nivel interpersonal es bastante pobre, porque también hay una pobreza comunicacional a nivel intrapersonal (caso n.º 1).

Esto nos lleva a poner en “suspenso” como investigadores las cuestiones explícitas e implícitas en lo que dicen y en lo que callan los docentes, en sus énfasis y en sus dudas, debido a la importancia de repensar al sujeto estudiante en sus dimensiones psicológica, sociológica y hasta antropológica en esta época de entrega del pensamiento. En efecto, en los diálogos hemos relevado pistas de sus intentos por disminuir la brecha entre escuela y sociedad, superando así las limitaciones del aprendizaje circunscrito al contexto.

Es simplemente ese momento de escucha atenta, de saber que hay otro detrás de ellos o delante de ellos que los está apoyando y eso los estimula y los hace sentirse bien, más allá de la respuesta concreta que uno pueda darles, que a veces uno la tiene y otras no la tiene (caso n.º 1).

El lugar de la escuela

Al incorporar a la práctica en el aula la cultura callejera, los textos mediáticos y las nuevas tecnologías, los docentes posibilitan el tendido de puentes entre la enseñanza formal y el contexto, y el acercamiento a gramáticas de generación de sentidos que dan cuenta del interés por propiciar desde la escuela nuevas reflexiones sobre la realidad. En este marco, los entrevistados coinciden en algunas problematizaciones que esbozaremos brevemente. La primera remite a la mirada crítica y autocrítica sobre el rol y sobre el discurso pedagógico para adjudicar nuevos cauces a los interrogantes de qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar, desde el conocimiento del horizonte de expectativas de los estudiantes.

Uno se plantea la situación de muchos chicos a veces, que si... bueno, tiene que reconocer, pero... no está tanto, está tan..., este chico nadie lo acompaña, este chico nadie..., les mandás notas a los padres, los padres ni vienen o cosas... digo, que antes no ocurrían. O que antes me parece que nosotros íbamos a la escuela 'también' (y digo 'nosotros' yo terminé el colegio en el año 70 o 71) también queriendo zafar, también siendo atorrantes, también queriendo copiar, etc., etc. Pero al menos sabíamos que eso estaba mal y que la escuela algo nos daba. Es decir, 'valorábamos' que la escuela... 'algo' sacábamos de la escuela (caso n.º 3).

Además, en un terreno que obliga a la constante redefinición de papeles, los profesores reflejan cuestiones ideológicas y políticas que aparecen en el colectivo social, tales como la desmovilización institucional que ha puesto en cuestión valores antes indiscutibles –el desarrollo de la tecnociencia, la fe en un futuro promisorio y el prestigio de los grandes relatos– y que en el interior de la escuela se manifiesta como un corri-

miento de la familia de su función formadora, ligado, en algunos casos, a la trasgresión al otro, la anomia, el desinterés, la indiferencia. Ajenos a los discursos sacrificiales y a la entronización del esfuerzo y del ahorro, estas “tribus urbanas” adolescentes (Maffessoli, 1990, 2004) vehiculizan desafíos antes no experimentados, que colocan al docente en la necesidad de reinstaurar una axiología y una teleología para otorgar significatividad al aprendizaje, a partir de la aceptación de la diversidad de tendencias, equipamientos y trayectos. Privados de agentividad y permeados por discursos que legitiman el multiculturalismo y el derecho a la diferencia, los docentes relatan episodios signados por la violencia macrocontextual que irrumpe en las aulas y por el mandato autoimpuesto de ofrecer un menú de conocimientos actualizados y operativos compatibles con un modelo en crisis. Por otra parte, algunos señalan un giro de la relación poder-saber, con otros circuitos y otras direcciones de transmisión de la cultura, en un mapa que valoriza las minorías –de edad, de género, de dialecto– con voces multilocadas (De Certeau, 1999) que, partiendo de la periferia, discuten los valores hegemónicos. Instalación de los discursos acráticos y subalternización de la escuela como oferente del saber.

... los chicos... los veo así como con la impresión... ellos tienen la impresión de que la escuela es un lugar de reunión solamente y que no va a haber nada positivo más que la reunión de amigos. Es decir: ¿no es positivo ni el aprender Historia, ni el aprender Física, ni el aprender Matemática, no? No le ven el valor agregado que tiene la escuela (caso n.º 5).

Quiénes éramos, quiénes son (o de la resignificación del “ser adolescente”)

Decía Violeta Parra (1962) que “volver a los diecisiete después de vivir un siglo, es como descifrar signos sin ser sabio competente”. Y hoy recuperamos un fragmento de esta canción porque nos invita a pensar quiénes éramos y quiénes son; y en ese proceso de cotejos y memorias, de resabios y voces, es preciso recorrer algunas recientes reformulaciones de las que ha sido objeto la franja etaria que aquí nos ocupa. Hace ya tiempo, Dolto (1990) relevaba, en lugar de la tradicional rebeldía

adolescente, la incomunicación, la indiferencia, la neutralidad: descreimiento de la palabra, percepción del divorcio entre el decir y el hacer, desinterés por la comprensión y la racionalidad; pero, sobre todo, pasividad silenciosa causada, tal vez, por la falta de estructuración del mundo adulto que, al aplanar los sentimientos, anula la vieja brecha generacional. Debilitamiento de la familia como factor de contención emocional; preeminencia de ídolos colectivos que suscitan adscripciones identitarias homogeneizantes; construcción de subjetividades nómades signadas por un “arraigo dinámico” (Maffessoli, 2004, p. 30).

... el problema es qué les brindamos nosotros en el secundario. Yo pienso que el secundario, hace rato que está caduco, re-pasado de moda y hay que aggiornar, y la reforma que hicieron, se nota el fracaso, entonces hay que sincerar la educación, y nadie se anima a sincerar (caso n.º 2).

Los clásicos duelos han cambiado su conformación y su intensidad. En primer término, aquel consabido luto por el cuerpo infantil perdido ya no es tal: la adolescentización de la sociedad, la entronización de la juventud, la apuesta al capital corporal –con su doble lógica de inversión y privación– ubican al físico del “divino tesoro” en un sitio deseable, acariciado desde la infancia y cuya eterna conservación genera desvelos del mundo de los mayores. Ayer, la representación moderna de la niñez como etapa de latencia y de la adultez como punto de llegada y objeto de deseo preñado de concreciones relegaba la adolescencia a un espacio de tránsito doloroso, signado por duelos y búsquedas. Hoy, en un mundo adulto devaluado, la posmodernidad deifica la juvenilización (Margulis-Urresti, 1998, p. 15) y a esa adolescencia idealizada y extendida le adjudica un lugar central en el mercado de bienes y servicios.

...pero digamos los chicos, igual que mis hijos, no es que sean éstos iguales, son muy indisciplinados... Como tienen mucha confianza con los padres, tienen mucha confianza por el profesor, no hay límites, viste?, bueno: todo lo que pasa ahora con la juventud, con... Yo no me siento tan alejada y yo tengo ‘muy buena’ relación con los chicos, pero eso de estar ahí, por ahí poniéndolos en el lugar, poniéndolos... es una cosa así... (caso n.º 2).

... me gusta... porque trabajo con personas, es más, con adolescentes, que eso es como que te renueva a uno las ganas..., no sé, de ver..., porque ellos te actualizan en todo, digamos, no solamente... O sea uno los actualiza a ellos por ahí en los conocimientos, con ellos también aprendés un montón de cosas..., pero te actualizan en lo que es la vida cotidiana, te dan mucha energía (caso n.º 3).

Aquí aparece otra cuestión que permite cotejar el “quiénes éramos/ quiénes son”, binomio oposicional configurado como una miríada de factores de presión que producen un potente impacto en el sujeto que aprende. En otras palabras, se trata del influjo (ayer débil, hoy vigoroso) del consumismo del mercado, de la racionalidad utilitarista descendida de los países centrales, de la incidencia de los procesos culturales en las políticas identitarias y en las prácticas sociales.

...hagamos que la familia... La familia participe, sea parte de la escuela. Ahora..., vos antes... No sé. Ahora... Digo... Iban los chicos solos a rendir. Ahora va toda la familia; es decir: en los exámenes están los padres... Los... Antes, bueno, el examen era el chico y uno. Y se examinaba, y no era la cantidad... ¡Cantidad que hay de chicos ahora!, que obviamente no es porque los docentes sean más... o que los chicos no le interesen porque desde la casa no se hace un seguimiento. Si el chico tiene una mala nota el padre viene a decirte: ‘Oiga, ¿por qué mi hijo tiene una mala nota?’. No te viene preocupado por la educación del hijo (caso n.º 1).

Y todo ello aparece a tal punto como sobredeterminante y más allá de los consumos directos que los sujetos hagan de los medios, que se ha hablado de la mediatización de la cultura. En efecto, el impacto de los medios –que fuera pensado hace ya tiempo en términos de homogeneización, serialización y despersonalización y más recientemente en tanto creación de nuevas formas sociales en relación con nuevas formas simbólicas– ocupa hoy un lugar fundante no sólo para trabajadores de la comunicación y de la semiótica, sino también para sociólogos, antropólogos y psicólogos. Es que las tecnologías de la información no son vehículos desideologizados ni meros canales vacíos que transmiten:

antes bien, matrizan redes de intelección, orientan prácticas y discursos, construyendo “matrices de significación que construirán el futuro” (Margulis, 2002, p. 14).

Entre aquel adolescente que fuimos y el adolescente que hoy está siendo, hay diferencias y convergencias. Las primeras ya han sido brevemente bocetadas en este artículo. En cuanto a los rasgos comunes, cabe señalar la representación de esta etapa como lugar de tránsito y como instancia de duelos donde se produce el “complejo de la langosta”, o sea el cambio de caparazón que da lugar a un reposicionamiento identificador: período marcado por la intensidad del conflicto y de las pérdidas, por la inauguración del futuro personal y por el ingreso en la contemporaneidad desde lo históricosocial. Estos rasgos recurrentes no instalan, sin embargo, una sola adolescencia; antes bien, engloban a los adolescentes en un mega-segmento constituido por zonas y tribus diversas, encuadrables en distintas tipologías según su biografía social, el entramado personal y comunitario de cada uno y también según sus consumos culturales.

... yo te decía la vez pasada, que falta levantar la mirada... Y yo diría hoy, 2004, ¿qué es lo que va a ocurrir en 2010? Dentro de lo posible, ¿qué escenario nos va..., va a plantearse la Argentina, el resto del mundo para el 2010? Entonces, bueno ¿qué chicos tenemos que tener?, ¿los chicos tienen que seguir estudiando los oxhidrilos...? A lo mejor tengamos que tener chicos ‘oxhidrilos’ y otra clase de chicos (caso n.º 2).

Cierto dibujo emergente (o del camino hasta ahora transitado)

Decía Deleuze (1996, p. 87) que “desenmarañar las líneas de un dispositivo será [...] levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas”. A la luz de este fragmento y según un primer vuelo sobre los discursos, los sujetos y las prácticas que constituyen nuestro recorte a observar, podemos avanzar provisionalmente en nuestra indagación señalando que:

- En el momento de pensar la *socialización profesional*, en escenarios de trabajo, advertimos en el estudio varias recurrencias que nos

permiten, como dice Alliaud (2004, p. 102), re-pensar, re-hacer, re-contar historias, entre las cuales destacamos: la búsqueda de puentes entre la teoría y la práctica, la consideración del sistema escolar como moldeador del hacer docente, la existencia –en la práctica áulica– de esquemas poco conscientes que remiten a las biografías escolares y profesionales, el impacto del trabajo colectivo en la adquisición de patrones de comportamiento y la confluencia de un pensamiento intuitivo, analítico y reflexivo.

- En cuanto a la cuestión de las adscripciones identitarias de los adolescentes, se trata de una situación que interroga a los profesores, impeliéndolos a un reposicionamiento, en su doble condición de sujetos empíricos y agentes sociales y en términos de estrategias didácticas, de cultura profesional y de construcción de dispositivos de trabajo áulico e institucional. Jameson y Zizek (2003) metaforizan la situación al plantear que el horizonte no desaparece: se desplaza. Dicho de otro modo, los docentes se sienten desfasados por la emergencia de un mapa de “nuevas sensibilidades” y “nuevos consumos” que, en cierta medida, fabrican “nuevos sujetos”, verdaderas nuevas ideologías de ser en sociedad o ser socialmente legitimado.

En instancias posteriores de nuestro trabajo, procuraremos desocultar otras cuestiones vinculadas con algunas pistas ya detectadas y con otras que por el momento consignamos como incipientes, menores, como sub-alternas. Para ello nos orientarán nuevamente las palabras de Jameson y Zizek (2004), cuando dice que el horizonte se mueve junto al que camina hacia él, pero a su mismo ritmo, manteniéndose a una distancia constante de su mirada.

Nota

1. Ardiles Martha: *Los profesores de media. Trayectos de desarrollo profesional*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. s/f.

Bibliografía

- AA.VV. “La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental”. *Anthropos: Monografías temáticas*, 29.
- ACHILLI, E. (2000). *Investigación y Formación docente*. Buenos Aires: Labor.
- ALLIAUD, A. y DUSTCHASKY, S. (1989). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- (1994). “¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar. El caso Argentina”. *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 117, 63-74.
- (1995). “Pasado, presente y futuro del Magisterio Argentino”. *Revista del IIICE*, 7, 2-9. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Miño y Dávila editores.
- (2000). “La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje”. *Propuesta Educativa*, 23, 44-52.
- (2004). “La escuela y los docentes. ¿Eterno retorno o permanencia constante?” *Cuadernos de Pedagogía*, 12, 91- 106.
- ARFUCH, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*, Buenos Aires: Paidós.
- ARNAUS, R. (1999). “La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa”. En J. F. ANGULO RASCO (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- ATKINSON, T. y CLAXTON, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- BERTAUX, D. (1997). *Los relatos de vida*. (Trad. M. Moons). Nathan París.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Bilbao: Mensajero.
- BIDDLE, B., GOOD, T., y GOODSON, I. (2000). *La enseñanza y los profesores III*. Barcelona: Paidós.
- CULLER, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente. Política y pedagogía*. Buenos Aires: Kapelusz.
- DE CERTEAU, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. Madrid: Editorial IUA.

- DELEUZE, G. (1996). *Crítica y Clínica*. Barcelona: Anagrama.
- DOLTO, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- EZPELETA, J. y WEIS, E. (1998). "Lecciones de campo sobre la capacitación docente". En A., BIRGIN, I.; DUSSEL, S.; DUTCHASTKY, G.; TIRAMONTI, G.; (Comp.). *La formación docente, cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires: Troquel, 173-182.
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- GEERTZ, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, A. (2001). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). "Profesionalización docente y cambio educativo". En *Docencia y cultura escolar*. Buenos Aires: Laborde Editorial.
- GINSBURG, C. (1994). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Alertes.
- GOFFMANN, E. (1993). *Control de información e identidad personal*. En *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- JAMESON, F. y ZIZEK, S. (2003). *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- MAFFESOLI, M. (1997). *El tiempo de las tribus: el declive del individuo en la sociedad de masas*. Barcelona: Icaria.
- (2004). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARCELO GARCÍA, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- MARGULIS, M. (2000). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires. Biblos.
- MEIRIEU, P. (2002). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- (2002). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- MINUJÍN, A. (Comp.) (1992). *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires: UNICEF-Losada.

- y ANGUIA, E. (2004). *La clase media. Seducida y abandonada*. Buenos Aires: Ensayo Edhasa.
- OBIOLS, G., y DI SEGNI, M. (1995). *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapelusz.
- PÉREZ GÓMEZ, A., ÁNGULO RASCO, F. y BARQUÍN RUIZ, J. (1999). *Desarrollo profesional del docente*. Madrid: Akal Universitaria.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PRUZZO DE DI PEGO, V. (2002). *La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires: Espacio.
- SEPÚLVEDA RUIZ, M. y RIVAS FLORES, J. (2000). *Voces para el cambio. Las biografías como estrategia de desarrollo profesional. Manuscrito no publicado*. Universidad de Málaga. Málaga, España.
- SERRA, J. C. (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: FLACSO. Miño y Dávila editores.
- URRESTI, M. (1999). *Mi vida es mi vida*. En *Encrucijadas*, 16, 36-43.