



La reflexión de los docentes sobre su práctica en los espacios institucionales de una escuela media nocturna

Fecha de recepción:
03/04/07

Fecha de aceptación:
29/11/07

Barilá, María Inés; Fabri, Sonia y Castillo, Analisa

Universidad Nacional del Comahue
maine11@speedy.com.ar

Palabras clave:
espacios institucionales, representaciones, trayecto formativo, ejercicio profesional, identidad docente.

Keywords:
institutional workshops, representations, training path, professional practice, teaching identity.

Resumen

Este trabajo presenta algunos resultados preliminares de la investigación en curso: *Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna de nivel medio*, que se desarrolla en la Universidad Nacional del Comahue —período de ejecución 2005-2008— a partir de un proyecto de extensión que se realizó en la misma escuela de la ciudad de Viedma (Río Negro).

El establecimiento educativo posee una población escolar proveniente de contextos socio-culturales diversos y con características signadas por biografías escolares de fracaso. Estas peculiaridades parecen incidir en las representaciones que el docente posee acerca de sí mismo, de la representación respecto de su profesión y del lugar que le asigna a su función.

Desde una perspectiva cualitativa, se plantea un abordaje que permite rescatar las singularidades, los sentidos y simbolizaciones puestos en juego por cada docente en los espacios institucionales. El proceso de construcción de conocimientos se funda y realimenta en la recuperación e integración crítica y coherente del conjunto de representaciones y saberes que los educadores despliegan en el intercambio que se produce en ese espacio escolar.

Introducción

El artículo surge de resultados parciales de la investigación *Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna de nivel medio*, realizada por un

equipo de la Universidad Nacional del Comahue¹, Viedma (Río Negro), en un establecimiento educativo de nivel medio nocturno que posee una población escolar proveniente de contextos socio-culturales diversos y con características signadas por biografías escolares de fracaso.

Desde una perspectiva cualitativa, se plantea un abordaje que permite rescatar las singularidades, los sentidos y simbolizaciones puestos en juego en los procesos estudiados. La selección de las distintas técnicas y dispositivos de análisis e interpretación de la realidad escolar nos posibilita inferir de qué forma los significados otorgados por los docentes a sus prácticas escolares son construidos con otros, en la compleja trama de los procesos sociales.

En este recorte analizamos el discurso que cada docente² desplegó durante las distintas jornadas institucionales mediante la realización de entrevistas y de una encuesta cuyo fin fue recabar información acerca de su práctica en la escuela nocturna, tanto respecto de las condiciones objetivas como de las condiciones subjetivas del trabajo cotidiano.

De acuerdo con el problema que se investiga, construimos algunas categorías surgidas de la reiterada lectura de las desgrabaciones y de los registros efectuados en el transcurso del primer año de inmersión en campo.

Posteriormente, en un espacio compartido con pares —las jornadas institucionales³—, consideramos los discursos docentes que constituyen el corpus empírico y teórico que sustenta la percepción de sí mismos: la identidad del docente, la representación del docente respecto de su profesión y el lugar que el docente le asigna a su función en una escuela media nocturna.

Tanto la indagación como el análisis posterior tienen como propósito conocer y dar respuesta a algunos interrogantes: ¿el docente reflexiona sobre su práctica?; si reflexiona, ¿qué aspectos pondera y cuáles no toma en cuenta?; ¿cómo se construye la identidad del docente?; ¿qué representación posee de sí mismo, de su función y de su profesión en la escuela nocturna donde se desempeña?

La identidad del docente

Cuando nos referimos a la percepción que el docente tiene de sí mismo, necesariamente debemos remitirnos al concepto de “identidad”, que incluye dos dimensiones: “la identidad para sí” y “la identidad para otros”. Estas identidades no se encuentran separadas, sino que una es explicada por la otra, ya que es precisamente a través de la mirada del otro, que nos define, aunque la misma no es aceptada sin conflicto.

Resulta necesario destacar que no siempre coinciden una y otra identidad. No obstante, es por medio de la interacción con otros que un sujeto se identifica y acepta o rechaza las identidades propuestas por otros y por las instituciones.

En la identidad docente van paralelos el reconocimiento general (padres, sociedad) y lo más cercano e inmediato (alumnos, realización en el aula).

Luchar por el reconocimiento es constitutivo en los sujetos y esta persistencia por ser reconocidos no se sitúa solo en el mundo real, de personas que buscan un lugar (un trabajo, un diploma), sino en el nivel imaginario, de las fantasías que se tienen del otro, de uno mismo, entre otros aspectos. El reconocimiento social y la necesidad de ser reconocido por parte del educador es un elemento esencial de la existencia misma del proceso de formación y de práctica profesional (Filloux, 1996).

Las condiciones de ejercicio profesional en esta escuela en particular parecen haber generado, en algunos docentes, cierto malestar, así como un sentimiento de frustración y desestabilización al no alcanzar los objetivos pretendidos, que atentan con la imagen de sí mismos: “[...] Además se aprueba a los chicos sin saber, para no perder el cupo. Los docentes somos cómplices en esta situación, pasamos por alto esto que no está bien” (2.^a jornada); “[...] No podemos exigir cuando los docentes no cumplimos [...]” (2.^a jornada); “si los docentes sentimos que no podemos hacer lo que debemos es frustrante” (2.^a jornada).

Este sentir se acompaña de actitudes en las cuales los docentes parecen mimetizarse con sus alumnos y reproducir su conducta en los espacios institucionales: “Seño: yo trabajo sola”; “¿no podemos ser 7 en el grupo?”; “qué poco tiempo que nos dan”; “y si lo hacemos en casa?” (2.^a jornada); “¿y si lo terminamos antes nos podemos ir antes?” (2.^a jornada).

Ante esta situación un docente reacciona expresando: “Mirá, fijate, es lo mismo que nos dicen los chicos frente a un trabajo” (1.^a jornada).

En estos discursos parece que los docentes necesitan de la autoridad externa para comenzar a trabajar. ¿Delegan o atribuyen a los coordinadores el rol que ellos asumen en el aula con sus alumnos en esta escuela?; ¿qué intentan evadir con su actitud los docentes?; ¿qué se oculta tras la queja?

En otro momento un docente manifiesta:

Yo tuve una mala experiencia con el segundo ‘A’. Eso me pasa por utilizar el mismo lenguaje que ellos. Tuve, luego, que dar explicaciones ante la vicedirectora [...] Y eso que habíamos quedado que esta situación quedaba entre nosotros [...] Me marcaron tanto que el año que viene no sé si trabajo en esta escuela [...] Este [...] [refiere a un alumno] es un botonazo [...] (4.^a jornada).

En esta expresión el docente trasluce el malestar, el dolor, la decepción ante una respuesta no esperada por parte de sus alumnos, repuesta que, por otra parte, parece demandarle al docente que ocupe su lugar. Secreto, denuncia, decepción, fastidio. Un docente que parece identificarse con sus alumnos, mimetizarse con ellos y, por lo tanto, necesitar también de la autoridad para poder ubicarse en su lugar: “[...] Tuve, luego, que dar explicaciones ante la vicedirectora [...]”.

Consideramos que la autoimagen que construyen los docentes influye en su actividad, en sus actitudes y en sus relaciones en la escuela, en su autoestima y en la búsqueda de profesionalización y perfeccionamiento, ¿cuál es la imagen construida por esta docente acerca de sí?; ¿por qué resulta tan problemático diferenciar el lugar que cada quien debe ocupar en el espacio áulico y con relación al proceso de enseñanza y de aprendizaje?

El docente se enfrenta en su tarea de aula con situaciones concretas, únicas e irrepetibles porque sus alumnos también son únicos e irrepetibles, y necesita contar con recursos para dar respuesta a esas situaciones determinadas por el tiempo, el espacio y los actores. ¿Será que el docente no sabe lo que quiere, lo que verdaderamente le da sentido a la práctica docente?

Parafraseando a Dubar (2001), uno de los sucesos más importantes en la construcción de la identidad social es la participación en el mundo del trabajo, ya que es muy probable que allí la identidad entre en crisis.

Pareciera ser que en esta escuela algunos docentes son conducidos por distintos acontecimientos generadores de malestar, lo cual les impide crear prácticas alternativas para resolver las situaciones vivenciadas como críticas y que se presentan en la cotidianidad escolar.

Entendemos que la práctica del docente trasciende la transmisión de conocimientos. Con sus palabras, con su accionar, con el testimonio de vida diario también enseña. “Es necesario que seamos coherentes en lo que se pregona, en lo que se dice y en lo que se hace” (2.^a jornada).

El docente, en general, sostiene su práctica sobre un eje narcisista. Este eje oscila entre sentimientos depresivos de déficit narcisista, de impotencia: “Si los docentes sentimos que no podemos hacer lo que debemos es frustrante”, y otros de omnipresencia: “[...] se aprueba a los chicos sin saber, para no perder el cupo. Los docentes somos cómplices en esta situación, pasamos por alto esto que no está bien”.

Hay sentimientos y dificultades psíquicas despertadas por la situación de sufrimiento y, por eso, Blanchard Laville (1996) habla de “sufrimiento psíquico profesional” y no de patología del docente. Sostiene que esta situación profesional suele despertar problemas psíquicos diversos en las personas y que es la causante del problema, de allí la idea de acompañar a los docentes con dispositivos que podrían aliviar ese sufrimiento como así también la importancia preventiva de hacer circular estos conocimientos.

En síntesis, el concepto de identidad, en este caso del docente, incluye las dos dimensiones mencionadas previamente: la identidad para sí y la identidad para otros.

Si la identidad docente se construye desde el malestar, el desgano y el sufrimiento psíquico profesional, predominan como fenómenos observables la escasa autoestima, la frustración y hasta cierta identificación con el alumno que lo desplaza del lugar de adulto, de autoridad y le imposibilita ejercer la ley.

Dice Di Segni Obiols (2004, p. 180):

Buena parte de los problemas de la escuela provienen de la crisis del rol adulto. [...] docentes autoritarios aportan la cuota de violencia, maltrato, inhibición del otro; [...] docentes demagógicos aportan la cuota de abandono de sus funciones, la competencia con los adolescentes por ocupar el mismo lugar en la sociedad; [...] docentes paralizados aportan angustia y confusión [...].

Estas cuestiones sustentan el valor del análisis de los discursos que despliegan los docentes sobre su práctica en el espacio institucional para poder efectuar propuestas que posibiliten mejorar el sufrimiento, el desgano, el malestar que se advierte en sus decires y trabajar con ellos los diferentes aspectos de su situación laboral, particularmente en la escuela nocturna, a fin de que logren posicionarse como adultos, sin autoritarismo, sin demagogia y sin parálisis. Tal vez esto permita el paulatino pasaje del malestar al bienestar en el desempeño de su profesión.

La representación del docente acerca de su profesión

La representación del docente acerca de la profesión remite necesariamente al concepto de identidad, expuesto en el ítem anterior. Algunos autores sostienen que esta representación es atribuida por los otros significativos de la escuela (pares, padres, directivos, alumnos) y que se refleja en las diversas manifestaciones que se muestran en el espacio de las jornadas institucionales, con la consecuente incidencia que posee en las actividades y en las concepciones acerca de los saberes profesionales.

La mayoría de los científicos e investigadores sociales consideran que la representación social se constituye y es constituyente de un imaginario social en el cual pueden encontrarse anclajes significativos determinados por situaciones históricas y socioculturales que conforman la matriz de las prácticas profesionales.

El concepto de profesión se vincula en forma directa con el de formación profesional, en tanto proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior; se orienta a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos

contenidos en un perfil profesional y que acuerde con los requerimientos para determinado ejercicio de una profesión.

La profesión docente es un campo práctico de trabajo cultural, pedagógico, ético y político que se fue construyendo a lo largo de la historia. En ella se concibe al docente como sujeto portador de un saber en el cual fundamenta su práctica de enseñanza.

El docente, aunque trabaja en instituciones, en el aula posee un margen variable de autonomía. Los conceptos de competencia técnica y autonomía son los componentes infaltables en la definición de la profesión docente.

La condición de profesional docente proviene del hecho de que para desempeñar esta actividad se requiere el dominio de las competencias específicas de un oficio aprendido en un determinado tiempo y espacio.

Tedesco y Tenti Fanfani (2002, p. 5) afirman que “[...] el docente es, en la mayoría de los casos un funcionario asalariado, que trabaja en relación de dependencia y recibe un salario (y no honorarios)”.

La representación del docente acerca de su profesión remite necesariamente a la identidad del docente construido a partir de otros, atribuida por otros en las instituciones educativas (pares, padres, directivos, alumnos) y a cómo estas “miradas” y “decires” inciden en las actividades y saberes de los docentes.

Actividades y saberes que constituyen una formación profesional, que ante las miradas y decires de otros se ponen en cuestión y que algunos docentes expresan en sus discursos: “[...] yo no estoy capacitado o preparado para afrontar determinadas cosas, yo actúo por intuición, pero no puedo atender las necesidades sociales y personales de todos los alumnos [...]” (1.ª jornada); “no estamos preparados para trabajar desde un enfoque social” (1.ª jornada); “¿yo no soy asistente social!” (2.ª jornada).

¿Qué significa no “estar capacitado”, “no poder atender las necesidades sociales y personales”, “no estar preparados [...] desde un enfoque social”?; ¿qué intentan expresar cuando afirman “yo no soy asistente social”?

Al pensar sobre la función de la escuela, Garay (2002 citado en Piotti y Lupiañez, 2002) plantea que la misma no solo satisface funciones educativas, sino también resuelve otras necesidades tales como

las funciones económicas, laborales, de acreditación, asistenciales, de contención psíquica, de control social, de poder, de prestigio.

Pero qué sucede cuando resolver otras necesidades genera malestar en los docentes, quienes expresan no haber sido formados para efectuar otras acciones que no sean las educativas: “Yo no trabajé en muchos colegios, pero acá se valora mucho lo social y no lo que se aprende”; “[...] nosotros estábamos formados para dar la disciplina [hace referencia a la materia] pero hoy tenemos que ser de todo un poco, asistente social, psicólogo [...] Las situaciones nos desbordan [...] de qué te vale la disciplina [...]”.

Entonces, esto antes no era así, esto yo se lo dije a un papá el otro día: Señor, yo estoy preparada [...] para que, pensando en el docente en el aula, no? Un docente de biología está preparado para dar biología, pero tiene que contener desde un montón de lugares y bancarse cosas hasta de los padres, que vos tenés que ser un poco psicólogo, tenés que ser psicopedagogo [...] tenés que ser un poco asistente social⁴.

En el contexto actual la imagen de la escuela⁵, de esa institución creada en la modernidad como un asunto público, encargada de transmitir una cultura civilizadora homogénea, que debía borrar las diferencias hereditarias para crear al ciudadano que un Estado moderno necesita (Giovine, 2001) aparece, hoy, desdibujada y confusa, en crisis.

Así, estos discursos expresan malestar, dificultad en el desempeño de la función específica, la práctica docente, cuando expresan: “[...] nosotros estábamos formados para dar la disciplina [...] pero hoy tenemos que ser de todo un poco, asistente social, psicólogo [...]”.

Al respecto, Blejmar (2001 citado en Duschazky y Birgin, 2001) plantea que el malestar, la dificultad se produce no por efecto de la cantidad de trabajo o de su complejidad, sino que es “[...] La resultante de la presión por responder a una demanda ajena al contrato del rol y a los recursos existentes en la organización para satisfacerla [...]” (Blejmar, 2001 citado en Duschazky y Birgin, 2001, p. 40).

Ahora bien, es claro que la institución educativa se encuentra en crisis, producida por las distintas demandas de la sociedad que ya no coinciden con la propuesta originaria de la institución escolar: educar

(solamente); tampoco coinciden con la formación y la preparación del docente de la modernidad, quien hoy debe ocuparse de la resolución de otras necesidades que ya no solo son educativas.

En sus decires, expresan: “[...] y hacemos como una función de padrinazgo con ellos casi, a veces suplantamos a la madre, al padre, te hablan, conversamos con ellos [...]”; “[...] somos asesores espirituales [...]”.

Dice Blanchard Laville (1996) que existen moldes, pautas de comportamiento, especie de respuestas casi automáticas que se trasladan y repiten de una situación a otra, pero que el mismo sujeto desconoce porque no sabe de ellas; y el profesor no está solo en la clase, hay un grupo de alumnos sometidos a su propio inconsciente y que también poseen un mundo fantasmático. Será por eso que los docentes expresan: “[...] somos asesores espirituales [...]”.

Esto nos lleva a intuir en el discurso algunos supuestos presentes en la historia de la formación docente: la concepción de apóstol y la docencia como apostolado, como esa profesión que todo lo demanda y a la que el docente debe entregarse en forma completa (ser profesor, padre, padrino, asesor).

Por otra parte, toda situación grupal despierta viejos temores y, en ella, cada uno procura calmar esos recelos. En una institución de enseñanza, el docente está obligado, por su función, a acompañar a los alumnos para que puedan relacionarse con el saber y, para ello, debe tener en cuenta que no relacionarse es también una forma de relacionarse.

En el vínculo que el docente establece con los alumnos para intentar relacionarlos con el saber revela la propia relación con el saber que enseña. “[...] y hacemos como una función de padrinazgo con ellos casi, a veces suplantamos a la madre, al padre, te hablan, conversamos con ellos [...]”.

Entonces, ¿cuál es el lugar del docente como profesional de la educación?; ¿a qué va el docente a la escuela?; ¿cuál es la representación que tiene de su profesión?; ¿a qué demanda debe responder?; ¿cuál es el lugar de los saberes y de las actividades que constituirían su saber hacer, su práctica docente?

El docente aparece, además, como “a merced de”, es decir, con escasas posibilidades de autonomía por las situaciones señaladas.

Otro aspecto relevante en este punto es el que refiere Tedesco (2000)⁶ cuando plantea que del análisis sobre el desempeño profesional de los docentes se desprende que el mismo sujeto es parte del proceso de construcción de ese docente y que uno de los cuatro grandes problemas de ese desempeño tiene que ver con el individualismo y el aislamiento en el cual los docentes desempeñan su tarea. Al respecto dice Tedesco (2000, p. 15):

[...] resulta utópico suponer que es posible reunir en una sola persona todas las capacidades que requiere el trabajo educativo en una institución, desde las especialidades temáticas, las exigencias de trabajo en determinadas etapas del desarrollo de la personalidad, hasta las capacidades personales para enfrentar los diferentes aspectos del trabajo institucional: gestión, negociación, enseñanza, evaluación, investigación, entre otras [...].

El docente (y también el preceptor) son quizá los sujetos educativos más cercanos y, por ende, con mayor participación en el proceso de enseñanza del alumno. Por ello es que cobra particular significación la representación que de sí mismos poseen como profesionales.

Según esta representación, el docente aparece condicionado por:

- a) Los distintos contextos institucionales, decisivos para los diferentes estilos de interacción que establecen con el resto de la comunidad educativa;
- b) la situación socio-económica actual en general, y las bajas remuneraciones en particular, que lo obligan a dar clases en cursos que pertenecen a diversas escuelas, movilizándose continuamente, lo que le provoca estrés, le impide integrarse, comunicarse, emprender acciones colectivas e, incluso, lo desanima y predispone a la mediocridad o al “como si”; la misma situación socio-económica afecta al alumno, que entonces debe ser contenido por el docente, lo que genera un círculo imposible de eludir ya que, cuando los incidentes no se resuelven positivamente, el desánimo del docente, además, es percibido por el alumno;
- c) su formación y capacitación, diferente en cada caso, y sobre la que no se puede establecer un criterio general, por lo que significa tam-

- bién una gama de posibilidades de acción que van desde el compromiso hasta la irresponsabilidad en el desarrollo profesional;
- d) las características de su función que fluctúa entre “trabajador” y “profesional”, del que se espera que resuelva los problemas de la sociedad y que actúe por vocación, al tiempo que cada vez se le asigna un lugar menos preponderante en términos de reconocimiento social.

Como expresamos, la representación del docente como profesional se vincula con la identidad que posee de sí mismo y con los múltiples condicionamientos que enfrenta cotidianamente y que tensionan su práctica docente en la escuela media nocturna, en tanto campo práctico de trabajo cultural, pedagógico, ético y político que se construyó a través del tiempo histórico y en el que se concibe al docente como sujeto portador de un saber, sobre el cual fundamenta su práctica de enseñar.

En síntesis, la representación que el docente de esta escuela nocturna tiene de sí mismo como profesional, en general, transmite una imagen de soledad, la de un sujeto de la educación cuya acción tiene, con frecuencia, carácter de emprendimiento individual y que, en particular, respecto de su función, se reduce a momentos que no obedecen ni a cuestiones de política educativa ni a una planificación global de la escuela, sino que, más bien, tienden a resolver situaciones de coyuntura.

Estas imágenes son constitutivas de las representaciones que algunos docentes construyen de su profesión, atravesada por situaciones displacenteras que inciden tanto en su identidad como en la función que desempeñan.

El lugar que el docente le asigna a su función

La función docente comprende, entonces, todas aquellas actividades, acciones o actos que ejerce una persona a quien se le reconocen conocimientos, habilidades y actitudes apropiados para educar en una institución educativa.

A partir de lo antes expresado es posible advertir dos dimensiones en la función docente: la dimensión histórica y la dimensión institucional. Las instituciones educativas, de acuerdo con la filosofía que sostienen en

un determinado contexto histórico, explícita o implícitamente, redefinen la función docente y, por ende, el perfil de una persona para ejercer la docencia. Esta función requiere el ejercicio de actividades que exceden las realizadas en el espacio áulico y que, además, involucra la importancia que le otorga el mismo docente a su función, ya sea como vocación, como realización personal, como salida laboral, entre otros.

Achilli (1987) entiende la práctica docente como el trabajo cotidiano que desarrolla el docente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, que adquiere una significación tanto para la sociedad como para el propio docente y la práctica pedagógica como aquella que se despliega en el contexto del aula, donde se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y en el aprender.

Esta diferencia entre práctica docente y práctica pedagógica deja al descubierto cómo el conjunto de actividades y relaciones que el docente tiene que desarrollar fuera del aula neutraliza la práctica pedagógica en su especificidad de trabajo con el conocimiento, provocando una crisis de identidad al enfrentarse en la cotidianidad escolar ante situaciones paradójales que lo tensionan entre su función asistencial y su función pedagógica.

Devalle de Rendo y Vega (2002) afirman que la tarea central de todo docente es la enseñanza y que enseñar no solo es instruir, informar, sino también contener, acompañar a cada uno de los alumnos en su proceso de crecimiento y de aprendizaje.

Enseñanza entendida como el andamiaje, los apoyos, los puentes que el docente debe crear para permitir al alumno la apropiación del conocimiento. Aprender con otros y de los otros, en el juego de las múltiples interacciones simétricas y asimétricas.

En este sentido, la función del docente es promover la construcción de la subjetividad de los alumnos a través del tendido de puentes y de la posibilidad de abrir y también de cerrar puertas. Desde esta perspectiva, las autoras comprenden la subjetividad de docentes y alumnos.

Intrínseco a la construcción de la subjetividad es el logro de la autonomía a partir de la apropiación de los cinco aprendizajes fundamentales que enuncian: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir con otros y aprender a emprender.

Souto (1993, pp. 42-43) señala que

el acto pedagógico articula lo social con lo individual, lo pasado, con lo presente y lo futuro; lo conocido con lo desconocido; lo pensado, con lo sentido y lo actuado [...] lo social impregna de significado lo educativo. Lo educativo tiene y genera sentidos sociales.

Lo social aparece en el acto pedagógico a través de algunos mecanismos: en la organización escuela, en la división del trabajo, en las relaciones de producción, en el currículo, en los métodos, en los actores, en las relaciones sociales y en las relaciones de poder.

Por otra parte, el docente, en tanto sujeto psico-histórico-social, conjugua en la definición y evaluación de su práctica su historia personal, conocimientos, representaciones, sentimientos, actitudes y valores que marcan de una forma particular su accionar en el aula y en la escuela.

El aula es el escenario privilegiado en el cual el docente pone en juego su práctica pedagógica. En el espacio áulico se revelan los protagonistas, docentes y alumnos, interactuando a partir de las atribuciones inherentes al rol que la sociedad define para cada uno. Cuando la realidad amenaza el “deber ser” emerge la queja, el desencanto, el temor, la frustración.

En tal sentido, escuchamos: “No hay integración [...] no estamos preparados para trabajar desde un enfoque social” (2.^a jornada); “si los docentes sentimos que no podemos hacer lo que debemos es frustrante. Para todos aprender es importante” (2.^a jornada); “somos una bolsa de contención [...] esta cuestión también afecta nuestra cotidianidad como docente” (4.^a jornada).

En el mundo del trabajo, no solo entra en juego la identidad profesional, sino también la imagen de sí, la apreciación de las propias capacidades y la realización de los deseos. Prueba de ello son las expresiones “no estamos preparados”, “es frustrante”, “somos una bolsa de contención”. ¿Qué lugar le asignan estos docentes a su función?; ¿cómo viven y sienten el ser docente?

El malestar, manifiesto en los decires de los protagonistas, parece confirmar estas aseveraciones: “[...] yo no estoy capacitado o preparado para afrontar determinadas cosas, yo actúo por intuición, pero no puedo

atender las necesidades sociales y personales de todos los alumnos [...]” (2.ª jornada); “el grupo E [...]. Dicen que les faltan pautas, no se adaptan a las normas, no respetan la figura del docente” (1.ª jornada).

Los alumnos y las circunstancias sociales se presentan diferentes a las épocas pasadas. ¿Será por eso que estos docentes dicen no estar capacitados, que actúan por intuición, que no se sienten respetados? Entonces, si la función del docente es promover la construcción de la subjetividad de los alumnos, ¿cómo lo hacen?

Porque, además, intrínseca a esta construcción se da el logro de la autonomía a partir de la apropiación de los cinco aprendizajes fundamentales que enuncian Devalle de Rendo y Vega (2002).

Si en el docente prima el malestar, el desencanto, la frustración porque no saben qué hacer frente a la realidad que se les presenta, podemos inferir que se está lejos de promover aprendizajes destinados al logro de la autonomía en los jóvenes.

Asimismo, el discurso desplegado por algunos docentes en los espacios institucionales denuncia la falta objetiva o subjetiva de las competencias necesarias para navegar en el nuevo entorno laboral: “¡Yo no soy asistente social!” (2.ª jornada); “yo quiero que haga algo por mi labor como docente”; “no me banco que no hagan nada [...] yo no vengo a cobrar el sueldo” (2.ª jornada).

¿Qué les impide desarrollar su tarea?; ¿por qué reconocen que no trabajan solo por la remuneración pero, al mismo tiempo, que sus alumnos no hacen nada? Este hacer, ¿de quién depende?

Souto (1993) afirma que el aula es el escenario privilegiado en el cual el docente pone en juego su práctica pedagógica. Cabe preguntarse entonces si será la instalación de la queja recurrente ante la realidad que amenaza el deber ser lo que impide al docente enseñar.

Si estos interrogantes tienen asidero estamos frente a una paradoja de difícil solución, porque el docente queda entrampado y se desdibuja su función, así como el lugar que le otorga a la misma.

No obstante, a pesar de sus quejas y temores, los docentes —ante situaciones que los movilizan especialmente— parecen escuchar a los alumnos, mostrar preocupación por su realidad y reclaman ayuda para encontrar los medios que les permita modificarla: “A mí particularmente

me preocupa el tema de la droga [...] no me puedo hacer la distraída. Que lo digan es un llamado y hay que escucharlo” (2.^a jornada).

Esta preocupación parece reflejar un espacio asignado a la función que excede la práctica pedagógica, pero que forma parte de la práctica docente.

Acordamos con Achilli (1996) cuando caracteriza la práctica docente como el conjunto de acciones que el docente, en determinadas condiciones histórico materiales de existencia, desarrolla y que adquieren una determinada significación para la sociedad y para él mismo.

Sostiene, además, que si bien la práctica docente se define en la particularidad de la misma práctica pedagógica, la traspasa, toda vez que involucra una compleja red de actividades y relaciones que, en determinadas situaciones, la neutraliza y alejan al docente de su tarea específica como trabajador intelectual, creando una confusa y ambivalente conciencia de su identidad como sector social.

En síntesis, podemos hipotetizar que algunos de estos docentes parecen más movidos por los avatares que condicionan la práctica docente en desmedro de la práctica pedagógica, para la que parecen estar preparados. No obstante, cuando estas circunstancias los sobrepasa y los paraliza, emerge la queja, la frustración por lo que “no pueden”. Esto les impide percibir lo que sí pueden hacer.

Hacia nuevas construcciones

De acuerdo con el análisis desarrollado, desde los discursos de los profesores de la escuela media nocturna aparece diluido y difuso el lugar que le otorgan a su función docente que, a su vez, se retroalimenta y emerge de la identidad y de la representación que poseen acerca de su profesión.

Si la función docente comprende todas las actividades, acciones o actos que ejerce el profesional, a quien se le reconocen saberes, habilidades y actitudes apropiados para educar a aquellos que asisten a la escuela, y si en ella se conjugan la dimensión histórica y la dimensión institucional, son las instituciones educativas, de acuerdo con la ideología que sustentan en un determinado contexto histórico, explícita o

implícitamente, quienes redefinen la función docente así como el perfil del sujeto para ejercer la docencia.

Estos aspectos tensionan el lugar que el docente le otorga a su función, afectan su identidad y profesionalidad.

Dice Blanchard Laville (1996) que las consecuencias de la transformación socioeconómica, la pobreza, el aumento de las diferencias sociales, entre otras, sacuden los espacios educativos e introducen dinámicas críticas en las situaciones escolares; los roles pedagógicos se ven desafiados en sus encuadres y “los que se ocupan de ayudar a aprender se enfrentan a sujetos en estado crítico siendo sujetos en crisis” (p. 11).

La autora sostiene que las estructuras institucionales perdieron, por su propia conmoción, la capacidad de ofertar continencia y de trabajar sobre sí mismas, lo cual incide, entre otros aspectos, en el núcleo de la formación profesional para enseñar y esto “se hace sentir en esas circunstancias con un peso particular, aumentando la indefensión del formador y todas sus conocidas consecuencias” (Blanchard Laville, 1996, p. 12).

El docente como sujeto psico-histórico-social conjuga en su práctica su propia historia, su pasaje por el trayecto de formación, sus representaciones, afectos, valores que signan de una manera singular su accionar docente.

Si la práctica docente se construye desde la identidad, la representación que se posee respecto de la profesión y la posición que se adopta ante la función que se desempeña se elabora en la práctica pedagógica, en el aula como escenario, lugar en que cada docente con sus alumnos pone en juego, monta la escena y desarrolla el drama de la educación; drama en tanto es un proceso que provoca malestar y conflictos que se manifiestan de diversos modos.

Antelo y Abramowsky (2000) sostienen que solo en la imaginación existe un aula donde todo funciona como la familia Ingalls porque en la realidad los alumnos se distraen, perturban a los demás, se mueven, dicen “no”.

La tarea de enseñar, entonces, no implica eliminar el conflicto, sino trabajar reconociendo su existencia y valorizando su capacidad de planear la diferencia.

En el espacio áulico se revelan los protagonistas, docentes y alumnos, interactuando a partir de las atribuciones inherentes a las funciones

que la institución define para cada uno; se plantean objetivos pedagógicos a partir de los cuales se genera una actividad didáctica concreta, que tiene como característica la de servir a una finalidad expresada en términos del deber ser y de futuro.

Cuando la realidad amenaza el deber ser emerge la queja, el desencanto, el temor, la frustración.

El espacio de las jornadas institucionales es el ámbito propicio para explorar los supuestos sobre los que se asientan las prácticas docentes —que incluyen las prácticas pedagógicas—, considerar los distintos factores que influyen en sus manifestaciones, modificar lo posible y aprender a aceptar los límites, sabiendo que no siempre y que no todo puede resolverse de la manera esperada.

Si las personas, en este caso los docentes, somos capaces de modificar nuestro medio socio-cultural, incluso más allá del propio, ello significa que resta algo todavía por hacer, aunque hayan quedado atrás los grandes proyectos y las grandes utopías.

Recordemos que utopía es una palabra compuesta, derivada del griego, que etimológicamente significa “no-lugar”. En este sentido, podríamos pensar que se terminó la invención de lugares imposibles, ideales, donde refugiarse imaginariamente frente a las dificultades de la realidad, para ceder paso a la creación de otros lugares, tal vez no para refugiarse sino para habitar (Barilá y Fabbri, 2006).

Hablar del docente como sujeto de la educación o como sujeto pedagógico pone de relieve la importancia de que este innove permanentemente en su práctica, que la recree, que se convierta en sujeto activo, que realice diagnósticos permanentes, que busque el crecimiento constante y, por lo tanto, la profesionalización de su campo de trabajo. Tal vez así, como dice Boggino (2000, p. 32), la ética se constituya en “el pilar que sostenga la práctica pedagógica”.

Desde nuestro lugar sostenemos como hipótesis provisoria que si los docentes no valoran ni perciben que los otros otorgan validez a la identidad, a la profesión y a la tarea específica —la función de enseñar—, entonces se pierde el sentido de la educación: formar sujetos críticos en el marco de la ciudadanía. Por lo tanto, ni la escuela ni los docentes cumplen con esas expectativas.

Dicen Dubet y Martuccelli (1998) que los profesores tienen la impresión de no poder elegir sin traicionar alguna de sus finalidades.

Y todos los colegios, todos los docentes oscilan sin cesar [...] entre las demandas del sistema [...] la ambigüedad misma de los alumnos que salen de la infancia [...] y que elaboran una subjetividad cada vez más independiente de la escuela. Son los profesores los que deben reconciliarlos con la escuela, lo que a menudo se realiza solo al precio de su compromiso como individuo. [...] Comparada con otras experiencias, la de los profesores del colegio es el mejor indicador de las ambigüedades de este nivel de escolarización. (p. 312)

Por ello, creemos que debemos trabajar orientando nuestro esfuerzo hacia la recuperación de aquellas ilusiones que permitan libidinar objetos culturales, con el fin de propiciar espacios de creación y de aprendizajes autónomos válidos para el contexto social actual. En palabras de Follari (1996, p. 52): “Reinscribir viejos valores en nuevos moldes, lo que hará que tales valores no sean exactamente los mismos, pues, como pregona la sabiduría popular: ‘los nuevos odres darán diverso sabor al vino’”.

Notas

- 1 Docentes, graduados, alumnos avanzados, becaria del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue.
- 2 En este trabajo, cuando utilizamos el término “docente”, incluimos al equipo directivo y a los preceptores, ya sea porque poseen el título o porque ejercen la función.
- 3 Espacio mensual, bimestral o trimestral, de acuerdo con las normativas vigentes, en el que se abordan temáticas propias de cada escuela o aquellas priorizadas desde el Consejo Provincial de Educación Río Negro [CPE-RN]. El personal del establecimiento participa de las mismas sin la presencia de alumnos. En el primer año de la investigación, estos espacios fueron organizados teórica y metodológicamente por integrantes del equipo de investigación, por eso los denominamos “con coordinación externa”. Durante el segundo año, propusimos que los mismos docentes de la escuela, con asesoramiento, observación y registro por parte de los integrantes del proyecto, concretaran cada jornada. De esta manera las enunciamos “con coordinación interna”.
- 4 Discursos extraídos de entrevistas a docentes.

- 5 El origen de la Educación Argentina estuvo ligada a la constitución del Estado nacional; dicho proyecto implicaba una integridad territorial, la organización de un régimen político y la identidad nacional. Esta identidad necesitaba, por un lado, de una cultura nacional que negara el reconocimiento de otras identidades culturales, por el otro, de la creación de instituciones, como la escuela, para imponer y legitimar una uniformidad cultural nacional moderna (Giovine, 2001).
- 6 En Tedesco, J.C. (2000). *Profesionalización y Capacitación docente*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.

Bibliografía

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, 1, 3-18.
- Antelo, E. y Abramowsky, A. L. (2000). *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Barilá, M. I. y Fabbri, S. (2006). Prácticas docentes en el nivel medio nocturno: el pasaje de la extensión a la investigación. Manuscrito enviado para publicación.
- Blanchard Laville, C. (1996). *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*. Buenos Aires: Co-edición Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires. Formación de Formadores: Serie Los Documentos 5.
- Boggino, N. y Avendaño, F. (2000). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2000). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- y — (2002). ¿Por dónde empezar a ser docente? *Revista de Actualidad Psicopedagógica. Aprendizaje Hoy*, 53,7-18.
- Di Segni Obiols, S. (2004). *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.

- Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 7 (13), 5-16.
- (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Manantial.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación (El retorno sobre sí mismo)*. Buenos Aires: Co-edición Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires. Formación de Formadores. Serie Los Documentos 3.
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Giovine, R. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la escuela y la formación de la nacionalidad 1884-1890*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Piotti, L. y Lupiañez, S. (2002). *Análisis institucional y vínculos de convivencia escolar. El desafío de construir el nosotros en las instituciones educativas*. Córdoba: Comunic-arte.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós Educador.
- Tedesco, J. C. (2000). *Profesionalización y Capacitación docente*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.