

¿De qué hablamos cuando hablamos de prácticas docentes?

Reflexiones en torno de los alcances y sentidos que conllevan las prácticas docentes en el escenario social contemporáneo.

Autora: Analía Errobidart

Pertenencia institucional: Facultad de Ciencias Sociales- Grupo de Investigación IFIPRAC-Ed, Departamento de Educación. UNICEN.

Contacto: analiaerrobidart@gmail.com

Resumen:

Hasta hace poco tiempo, la enseñanza de contenidos disciplinares y la inculcación modélica de seleccionados procesos de socialización para la “construcción” de un ciudadano en torno de la consolidación de un tipo de Estado (moderno) dio sentido y contenido a las prácticas docentes. Las transformaciones sociales y políticas producidas en el país en la década de los 90 alteraron una lógica de funcionamiento de la acción escolar con un siglo de tradición, que no ha encontrado aún referencias que favorezcan la reconstrucción de principios comunes de acción para redefinir la práctica docente y esto hace que encontremos la coexistencia de viejas prácticas que tensionan con las nuevas orientaciones de acción.

Este artículo se propone poner en discusión los alcances y sentidos que adquiere el concepto de *práctica docente* en los escenarios sociales contemporáneos. Para ello recurriremos a ubicar las referencias contextuales que brindan anclaje y orientación a tales prácticas, a la particularidad de la actividad que las define y a los sentidos que les imprimen los sujetos que las desarrollan.

Palabras clave: practicas docentes- escenarios sociales fragmentados- sentidos de la educación

Introducción.

La pregunta que se plantea en el título resume las inquietudes que compartimos con un grupo de colegas que, a la vez que investigamos las prácticas docentes, integramos la planta de profesores dedicados a la formación de docentes para desempeñarse en distintos niveles del sistema educativo formal. La pregunta remite, por un lado, a las diferentes actividades a las que evoca una acción con historia en el sistema educativo moderno, que hoy se ve sacudido por las transformaciones, desestructuraciones y reestructuraciones del Estado y que muestran, como consecuencia, una alta fragmentación (Tiramonti, 2004).

La idea de fragmentación del sistema educativo representa segmentos que no se conectan entre sí y, por lo tanto, nos permite inferir que las escuelas, como unidades del sistema, desarrollan acciones educativas que varían de una a otra. Con ello estamos asumiendo que las prácticas docentes varían también –en su sentido y contenido- de una escuela a otra. Pero también queremos referirnos a las prácticas docentes que se producen en espacios educativos no escolares y que son aquellas que, reconocidas formalmente como socioeducativas, están destinadas a procesos de socialización que aseguren algún tipo de inclusión social o educativa.

Este artículo se propone poner en discusión los alcances que adquiere el concepto de *práctica docente* en los escenarios sociales contemporáneos. Para ello recurriremos a ubicar las referencias contextuales que brindan anclaje y orientación a tales prácticas, a la particularidad de la actividad que las define y a los sentidos que les imprimen los sujetos que las desarrollan.

Algunas precisiones iniciales respecto de las prácticas docentes. En primer término, las prácticas docentes son prácticas sociales y, en cuanto tal, plausibles de ser analizadas desde el punto de vista sociológico, de modo de reconocer en ellas las tensiones que se producen entre los sujetos y las estructuras sociales en las que se manifiestan.

También es posible reconocer en las prácticas docentes un *núcleo de sentido* (Tamarit, 2002) que nos permite distinguir las de otras prácticas educativas tendientes a la inscripción social de los miembros jóvenes, como las orientadas a preservar la salud (campañas de vacunación e higiene que se realizan desde la escuela, por ejemplo), a la prevención de

accidentes, al disciplinamiento en el uso del tiempo y el espacio, entre otras. Las tareas enumeradas anteriormente, pueden ser realizadas por los propios docentes o por otros agentes estatales, como promotores de salud, bibliotecarios, trabajadores sociales o educacionales. Pero durante largos períodos ha sido la transmisión del conocimiento lego, aquel que se distingue del sentido común, el núcleo de sentido de las prácticas docentes.

Hasta hace poco tiempo la enseñanza de contenidos disciplinares y la inculcación modélica de seleccionados procesos de socialización para la “construcción” de un ciudadano en torno de la consolidación de un tipo de Estado (moderno) dio sentido y contenido a las prácticas docentes. A la vez, es necesario reconocer que ese accionar que caracterizó al desempeño de los sujetos, profesores y maestros, como funcionarios técnicos del sistema educativo, dotó de identidad al colectivo docente.

Las transformaciones sociales y políticas producidas en el país en la década de los 90¹ alteraron una lógica de funcionamiento de la acción escolar con un siglo de tradición, que no ha encontrado aún referencias que favorezcan la reconstrucción de principios comunes de acción para redefinir la práctica docente y esto hace que encontremos la coexistencia de viejas prácticas que tensionan con las nuevas orientaciones de acción.

En algunos trabajos anteriores producidos a partir de las investigaciones del Grupo IFIPRAC-Ed², nos hemos propuesto indagar en torno de la construcción de identidades profesionales de los docentes, concebidas como móviles, definidas como posicionales y relacionales, dando cuenta de los modos diversos de ser docente que pueden registrarse en la actualidad (Chapato y Errobidart, 2008). Más adelante, otro proyecto de investigación nos permitió penetrar en la lógica dinámica y territorial de las prácticas docentes. Así, a través de la voz de los actores, pudimos comprender que los procesos

¹ Coincidimos con estudios como los realizados por Maristella Svampa (2005) y que fundamentan por qué, si bien los efectos de la desestructuración estatal se hicieron evidentes en la década de los 90, el proceso se había iniciado con anterioridad, ubicando su inicio en la década de los 70, junto con la última dictadura militar.

² IFIPRAC-Ed: Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas es un Grupo de investigación dependiente del Departamento de Educación de la facultad de Ciencias Sociales. La autora se desempeña como investigadora en el grupo mencionado desde el año 2015.

educativos no son portadores de concepciones unívocas, que los límites rígidos de las escuelas han sido fisurados y que los sujetos no se visualizan a sí mismos como portadores de mandatos estatales ni comofuncionarios técnicos del sistema, sino como actores sociopolíticos capaces (o no) de aportar su propia lectura crítica del mundo para decidir sus intervenciones (Chapato y Errobidart, 2011).

El último trabajo realizado y publicado (Chapato y Errobidart; 2013) nos permitió indagar acerca de los sentidos que los sujetos que participan de los espacios seleccionados atribuyen a sus prácticas, en contextos no escolarizados. Así, el equipo se introdujo en nueve programas sociales con propósitos educativos pudiendo establecerse que, mayoritariamente, las prácticas relevadas en esos programas están aún guiadas por el sentido pedagógico escolarizado que coloniza el sentido común del docente o coordinador, construido en su propio tránsito por el sistema escolar.

Habiendo expuesto los principales antecedentes que sustentan las expresiones que serán vertidas a continuación, nos proponemos desplegar los supuestos teóricos que fundamentan este artículo y la base referencial, empírica, con que podemos ilustrar las consideraciones finales.

Perspectivas de abordaje que profundizan los análisis propuestos.

Se desarrollan en este punto las perspectivas teóricas desde las cuales se comprende el escenario socio-político contemporáneo en el que se transforman los sentidos de la educación; luego, se exponen las perspectivas sociológicas que utilizamos como herramientas analíticas para comprender las prácticas sociales y en ellas, las prácticas docentes; y finalmente, se abordará la perspectiva del sujeto social contemporáneo, entre la subjetivación y la necesidad de construir lazos sociales.

El escenario socio-político contemporáneo y los sentidos de educar.

Los cambios en las relaciones entre el Estado y las formas de organización social y política ocurridos en las últimas décadas nos colocan frente al desafío de indagar sobre las características de las tareas encomendadas a la educación en la conformación de un nuevo

orden social. Entendemos que es en ese entramado relacional que se produce desde la estructura social, donde podremos encontrar los indicios que nos conduzcan a descifrar los significados asignados a las prácticas docentes. Para ello será necesario revisar los significados que adquiere la educación en los nuevos escenarios contemporáneos.

Cabe preguntarnos cómo es entendida la educación desde la perspectiva neoliberal, en relación a los aspectos económicos, sociales, culturales y, en especial, políticos. Buscamos respuestas realizando una breve reconstrucción del proceso a través del cual, en los últimos veinte años, se han impulsado en Argentina y en la región latinoamericana, reformas educativas en concordancia con los modelos de Estado que la política global ha impulsado. Inicialmente, asistimos a un desprendimiento por parte del Estado de sus funciones hasta entonces principales y, entre ellas, la educación, que dejó de ser un proceso de integración social para ser puesta en ese momento al servicio de la producción³. Luego, los estallidos sociales producto de las drásticas medidas iniciales, condujeron hacia una segunda generación de reformas en las que se reposicionó al Estado como articulador de la dinámica social.

En el marco de procesos internacionales y regionales orientados a recuperar la paz social necesaria tras la aplicación de las recetas del neoliberalismo salvaje, a partir del año 2003 se produce en Argentina– impulsado por el nuevo gobierno encabezado por N. Kirchner- un extenso debate acerca de la educación necesaria para

“recuperar la capacidad productiva del país, promoviendo la distribución del ingreso y el consumo interno como principales motores del crecimiento. En ese contexto, el trabajo formal y la educación debían convertirse en las herramientas más importantes de inclusión social plena” (Filmus y Kaplan, 2012: 17).

Ese debate culmina en la sanción de la Ley de Educación Nacional (Nº 26 266/2006). La nueva Ley de Educación Nacional concebida por Filmus (Op. Cit.) *como un nuevo modelo educativo para un nuevo modelo socioeconómico*, establece como medida distintiva – y, a la vez, como línea de continuidad con el proceso de extensión de la obligatoriedad de la

³La Ley provincial de Educación Nº 11612/95 especifica, para el nivel Polimodal y en sus cuatro orientaciones, “la priorización de la salida laboral, la capacitación para desempeñarse en una amplia gama de actividades productivas y la formación laboral específica” (Módulo 0 para la capacitación de Docentes de la Provincia de Buenos Aires, 1995:259)

educación, impulsada como tendencia mundial desde los '80 y '90-, la extensión de la escolaridad básica hasta la educación secundaria completa.

La nueva Ley se promulga bajo el mandato de inclusión social que viene, por un lado, con la intención de hacer cumplir un derecho largamente reconocido y, por otro, a paliar la situación de des-control social, donde los jóvenes aparecen frecuentemente etiquetados como “peligrosos”- especialmente los jóvenes pobres o vinculados a situaciones delictivas- para quienes la escuela funcionará como instancia de inclusión social.

Frente a la nueva reforma educativa encontramos diversas posiciones- que si bien reconocen el valor inclusivo y justo del texto normativo- manifiestan su preocupación por las distancias que existen entre el texto prescripto (y los documentos emanados de los organismos intermedios como el Consejo Federal de Educación) y las condiciones contextuales en las que se aplica la LEN.

La perspectiva ideológica que ha acompañado al modelo político que se define como populismo, encuentra correspondencia con algunos nuevos gobiernos del continente latinoamericano. El discurso y las medidas adoptas en los tiempos inmediatos que siguieron a la crisis neoliberal de principio de siglo fueron asociadas a una “refundación” (Svampa, 2008) de la política a través de la política social y las modificaciones de leyes fundamentales como la de educación, abriendo un *nuevo* lugar para los excluidos, en un *nuevo* estilo democrático que marca también *nuevos* sentidos para la práctica docente.

Es preciso recordar que el campo educativo se constituyó bajo el imperativo moderno de igualdad y uniformidad y estuvo representado por el sistema educativo- y su red burocrática estatal-, las instituciones (escuelas) y sus agentes socializadores (directivos y docentes). La homogeneización de la cultura y la formación de una ciudadanía que sostuviese al Estado Nacional fue en 1880 la principal razón de la promulgación de la Ley de Educación N° 1420 en Argentina. Desde la década de los '90 ese interés, que sienta las bases constitutivas del sistema educativo argentino sobre igualdad y universalidad y el capital -cultural y simbólico- que detentaran la escuela y sus agentes, está en crisis ante los cambios que sufre el modelo de Estado- Nación y con él, los fines políticos a los que sirve.

Tamarit señala que no debemos olvidar que a lo largo de la historia se le ha atribuido a la educación una “potencialidad democratizante que la historia sistemáticamente se ha negado a confirmar”; esto es, aceptar que, si bien la escuela puede contribuir “...a la formación de

ciudadanos democráticos, esto no implica que la mera transmisión obrará de milagro para construir conciencias críticas” (Tamarit, 1998: 100). Pero, además, debemos considerar que es el propio Estado democrático quién fija los límites “tolerables” de libertad y de conciencia de los ciudadanos que, finalmente, deben resultar funcionales con la existencia del propio régimen, lo que en términos de Foucault sería asegurar la “governabilidad del sistema”.

¿Cómo afectan las situaciones de orden político presentadas, a las prácticas docentes? ¿Qué aspectos de la dinámica institucional en que se desarrollan las prácticas docentes se han visto alterados? ¿Cómo influye la demanda por inclusión social a una práctica construida bajo la prescriptividad y la normatividad del sistema educativo moderno?

Las prácticas docentes como prácticas sociales

Del campo disciplinar conocido como sociología de la educación, se seleccionan los aportes de Pierre Bourdieu (1986; 2011) en relación a las estrategias de reproducción social que se desarrollan de manera relacional al interior del sistema educativo. El concepto de práctica social, central en nuestro análisis, presenta desde la perspectiva teórica elegida una doble estructuración: como sentido objetivo (objetivismo) y como sentido vivido (subjetivismo).

Para comprender la diversidad de acciones y aún las contradicciones que las prácticas docentes hoy presentan, resulta necesario comprender la tensión entre los viejos modelos instituidos y los nuevos que pugnan por establecer un nuevo orden, reconociendo el proceso histórico y relacional que dio origen y existencia a los campos social y educativo. Ambos campos han sido construidos a partir de intereses e instituciones específicas que se constituyeron como hegemónicas en relación a un proyecto de Estado-Nación que, como dijimos, desde la segunda mitad del siglo XX está en crisis. La crisis y las negociaciones entre el Estado y la sociedad civil para articular las relaciones sociales (de Sousa Santos, 2002) muestran que aquello que resultara entonces instituyente, hoy no lo es con la misma intensidad.

En relación a la práctica que realizan los sujetos, encontramos distintas dimensiones que se articulan en ella: la contingencia del orden social que abre posibilidades a los sujetos, la

responsabilidad superior por la inclusión social y la condición de “sujetos de derecho” de los jóvenes, que los posiciona, al menos discursivamente, con una renovada condición ante la relación de asimetría que caracterizó a las relaciones sociales escolarizadas.

En nuestro análisis, el concepto de práctica articula, a la vez, el campo de la sociología de la educación con el de la sociología del currículum, en tanto se entiende al currículum como el desarrollo de contenidos y de prácticas (Gimeno Sacristán, [1988], 1994). Las prácticas vinculadas al currículum comprenden tanto a las prácticas explícitas como aquellas que permanecen solapadas y que han sido denominadas como currículum oculto (Jackson, 1998). Un análisis realizado a partir de la sociología del currículum permitirá comprender qué hay de nuevo en los discursos políticos y en las prácticas concretas que se desarrollan en las configuraciones escolares que nos aproximan a una posible –nueva- caracterización de las prácticas docentes.

A partir de los análisis realizados desde la perspectiva de la política educativa observamos un proceso de cambio de paradigma educativo y, en consecuencia, las transformaciones impulsadas desde la política educativa promueven procesos de cambio curricular.

En concordancia con la visión sociológica que venimos desarrollando, entendemos que la lectura del campo- en este caso el campo educativo- y de las diferentes posiciones de los actores en el mismo, el conocimiento de las leyes de la dinámica de ese campo y de las reglas del juego que lo regulan y caracterizan, de las posibilidades de acción y de los posibles cambios de posición de los sujetos al interior del campo, habilitan al jugador al desarrollo de estrategias para imponer o al menos intentar instalar sus intereses. Se tienen en cuenta en este análisis las dos dimensiones en que se estructura lo social: la de los sujetos (con sus hábitos, historias, posiciones y disposiciones) y la del sistema (la estructura y el campo) con sus procesos históricos de conformación, sus reglas, sus leyes y requerimientos de volúmenes diferenciales de capital en juego (Bourdieu, 1986).

El capital es un concepto asociado al concepto de campo, que junto con el de juego e interés contribuyen a una más acabada comprensión de la dinámica relacional del campo; es aquello que está en juego en el campo y que contribuye a darle identidad. Puede definírsele como “un conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se

consumen, se invierten, se pierden” (Gutiérrez, 1994: 24). Como señala la autora, este concepto es liberado – por Bourdieu- de la lógica económica al que lo sujeta el marxismo y se extiende a “cualquier tipo de bien susceptible de acumulación”. Se reconocen en la obra de Bourdieu diferentes tipos de capital: social, cultural, simbólico.

En el campo de la educación el capital cultural resulta el más significativo en la medida que permite comprender la inversión más estratégica del Estado en educación: la transmisión de la cultura. La disponibilidad y el volumen del capital cultural serán analizados como variables gravitantes en el desempeño de los docentes en los escenarios sociales contemporáneos.

Sostiene Bourdieu que la participación en un campo de juego implica el conocimiento de las leyes de funcionamiento, de sus códigos, lenguajes, un interés y un capital que habilite a los sujetos a participar legítimamente de él. Estas condiciones de participación son susceptibles de ser problematizadas en tanto que, en el caso que nos ocupa, algunos docentes son compelidos a ser parte de las interacciones que se producen en el campo educativo, sin que ellos mismos hayan problematizado o comprendido los procesos de cambio del que están siendo protagonistas.

Todo ello impacta sobre las estrategias que los docentes elaboran para desarrollar sus prácticas. Según Alicia Gutiérrez (1994:50), para Bourdieu, el término *estrategias* asociado al de *prácticas* debe comprenderse “como desarrollo activo de líneas objetivas orientadas, que obedecen a regularidades y forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles”⁴. Pero ante las diversas situaciones que encontramos en el campo concreto de la práctica educativa, nos interrogamos respecto de los sentidos que se construyen ante la línea objetiva que orienta a la inclusión social - dentro y fuera de la escuela- sin que medien organizaciones colectivas gremiales que, con relativa independencia de las políticas de

⁴“... se puede rehusar ver en la estrategia el producto de un programa inconsciente sin hacer de él el producto de un cálculo consciente y racional. Ella es el juego social particular, históricamente definido (...) El buen jugador, que es en cierto modo el juego hecho hombre, hace en cada instante lo que hay que hacer, lo que demanda y exige el juego. Esto supone una invención permanente, indispensable para adaptarse a situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas. Lo que no asegura la obediencia mecánica a la regla explícita, codificada (cuando existe)” (Bourdieu, 2007: 70)

Estado, se ocupen de dotar de sentido a unas prácticas cuyos patrones regulares de acción a lo largo de la historia hoy no alcanzan para dotar de identidad al colectivo docente.

En esta situación concreta, nos preguntamos ¿qué sentidos orientan las decisiones de la prácticadocente? ¿cómo viven los docentes la multidimensionalidad de los diversos escenarios en que producen su accionar? ¿qué necesitan para que su tarea resulte más efectiva y, a la vez, más satisfactoria?

Los sujetos, entre el individualismo y la sociabilidad

Los cambios en la constitución del orden social que hemos caracterizado anteriormente afectan de manera singular la construcción subjetiva (individual) y colectiva de los sujetos, en este caso, de los docentes.

Hemos reflexionado en trabajos anteriores (Gamberini y Errobidart, 2012) respecto de cómo, la desestructuración del Estado y las desestructuraciones encadenadas a ello han dejado a los sujetos desprovistos de los marcos de acción que les proporcionaran seguridad y referencialidad para sus prácticas. En un contexto atravesado por la pérdida de eficacia simbólica de las instituciones, los sujetos, en reiteradas oportunidades deben apelar a las experiencias construidas en sus propias trayectorias vitales para afrontar los desafíos de las prácticas profesionales.

Nos interesa destacar para este análisis, que ante un proceso de cambio como el actual, no hay patrones de actuación sostenidos uniformemente por las configuraciones existentes, las tensiones se multiplican entre los sujetos y las estructuras cambiantes y queda en mayor evidencia la mutua construcción o implicación.

No solo las instituciones en tanto configuraciones sociales (Elías, 1990) no logran imprimir patrones de acción sino que los sujetos intuyen, vislumbran, procesos que representan nuevas formas de acción, pero que para ellos mantienen cierta opacidad.

Los sujetos individuales o constituidos en pequeños grupos que no representan ya al colectivo docente, hacen evidente la cualidad relacional y posicional de las identificaciones que construyen. Unos, se avienen a acomodarse al sistema en proceso de transformación y sacar de sus propias posibilidades las mayores ventajas posibles. Otros, mantienen en los

espacios institucionales habilitados para ello, luchas y reclamos que no alcanzan para resolver su situación. Esas situaciones son portadoras de incertidumbres y temores.

El discurso político vigente sobre la educación en sentido amplio ha permeado las fronteras de las escuelas y ha colocado, en otros ámbitos, tareas específicas que antes solo correspondían a las prácticas docentes. Tal es el caso de los programas de sostenimiento y apoyo de la escolaridad para poblaciones estudiantiles en desventaja (Programa de Mejora Institucional, Programa Envión, Callejeadas, entre otros) u otros programas destinados a construir redes que aseguren la inclusión social (Centro de Actividades Juveniles, Patios Abiertos, entre otros). En ellos no habría tradiciones instituyentes sino que tales rasgos se encuentran en proceso de construcción y en la necesidad de articular con la idiosincrasia de cada espacio social en el que son habilitados para funcionar. Las características que le imprimen los sujetos que participan de ellos van forjando rasgos de identidad para estos nuevos espacios *socioeducativos*.

Las prácticas docentes en el campo: diversidad de sentidos que advierten sobre la necesidad de cambios en la formación.

Las reflexiones que siguen se realizan teniendo en cuenta diferentes aspectos sustantivos que proceden de los análisis previos: de los escenarios sociales y los sentidos de educar, se toman en cuenta principalmente los cambios en las instituciones y el mandato de inclusión social de los sujetos a través de la educación; de la dimensión que entiende a las prácticas docentes como prácticas sociales consideraremos los cambios que se producen en la función (incluir y enseñar) y la presencia de jóvenes como sujetos portadores de derechos; y finalmente, la situación compleja que atraviesa a los sujetos, *hijos del cambio epocal*, que sin pautas de acción que moldeen su práctica en los nuevos escenarios, recurren a su propio capital cultural para resolver las situaciones en las que interactúan.

Los escenarios sociales y los sentidos de educar que impactan a las prácticas docentes.

En relación a la primera cuestión, diversos autores, en especial analistas políticos como O' Donnel, García Delgado, Oszlak (1999), coinciden en exponer sus hipótesis respecto de que en el actual contexto neoliberal, la dinámica económica genera una fragmentación social de

la sociedad en la cual, si el Estado no acude a asistir al sector excluido por las reglas del mercado, éste entorpece la gobernabilidad del sistema. En ese contexto, la educación y la escuela aparecen como el proceso y las instituciones capaces de generar inclusión social. Es así que se extiende la escolaridad obligatoria en todos los países con algún tipo de relación y/o dependencia con los organismos multilaterales de crédito, depositando una alta carga de responsabilidad en la educación pero sin atender otros aspectos fundamentales para su desarrollo, como las condiciones nutricionales y sanitarias de la población, la formación de los docentes, la infraestructura y los requerimientos pedagógicos necesarios para asegurar las condiciones básicas de funcionamiento.

La educación, como proceso de inclusión y como transmisión cultural del saber acumulado por la humanidad (Frigerio, 2004), vuelve a fragmentarse al ritmo de la acumulación desigual del capital económico. Es así que encontramos escuelas donde los hijos de las clases favorecidas por la dinámica neoliberal recurren a los más sofisticados medios para garantizar la apropiación del conocimiento relevante y otras escuelas, que no contando –al menos- con edificios construidos para tal fin, constituyen lo que Foucault denomina instituciones de encierro, que funcionan para contener la supuesta peligrosidad de los excluidos.

El núcleo de sentido de las prácticas docentes en ambas situaciones polarizadas, requiere de dominios y experticias profesionales bien disímiles. Tendemos a suponer y desear que la escuela siga acunando en su seno la posibilidad de incorporar a los jóvenes –o a los desposeídos de tal bien social- a la herencia cultural que, como bien señala Frigerio (Op.cit.), “les corresponde por legítimo derecho”.

En la escuela, entonces, la enseñanza asume hoy muy diferentes condiciones materiales de existencia, en relación al sector social al que esté atendiendo.

La pregunta en relación a la práctica docente consiste en pensar si pueden los docentes, a través de su práctica, alterar las condiciones socioeconómicas de los niños de sectores desfavorecidos y como la respuesta es necesariamente negativa ¿qué juego nos disponemos a jugar (en términos de Bourdieu) si creemos que es posible enseñar en ausencia de un campo educativo, con sus leyes y normas de funcionamiento señaladas?

Los cambios de sentido y los sujetos de las prácticas.

Atendiendo ahora a la condición de prácticas sociales que revisten las prácticas docentes y continuando con *las inquietudes* que generan las reflexiones anteriores, detengámonos en las características del juego, de las reglas y de las estrategias que los cambios políticos imprimen a la educación.

Al retomar nuevamente los dos tipos de situaciones escolares polarizadas que mencionáramos con anterioridad, entendemos que la primera representa un desafío en cuanto han cambiado los términos de la experticia del docente, principalmente por el descentramiento que produce la tecnología en el ámbito educativo, en tanto el saber deja de ser posesión exclusiva del docente (Martín Barbero, 2008) para hallarse disponible en otros soportes distintos al libro de texto, accesible a mayor cantidad de público. La práctica docente necesitará recurrir a nuevas técnicas y estrategias de enseñanza, pero su *métier* no se encuentra aquí sustancialmente alterado.

Cabe, en esta afirmación, considerar dos aspectos: uno, que se refiere a la condición de especialista en conocimiento lego y que, como tal, es capaz de transmitirlo. El otro, más sutil y comprometido, ha sido más bien producido por la denuncia de la sociología política de la educación, que desvela las ocultas intenciones del Estado en relación a las estrategias de reproducción social que se han ocultado históricamente en las prácticas del sistema educativo oficial (Torres, 1994; Giroux, 2013; entre otros).

Sostenemos también en esta afirmación que una buena parte de la práctica docente se ha ocupado de mantener la reproducción de la sociedad asegurando la permanencia de los más aptos, preparando el desarrollo de *los herederos* (Bourdieu y Passerón, 2003), muchas veces sin plena conciencia de ello.

Pero el aspecto que conmueve la idiosincrasia de la práctica docente, a nuestro entender, es la cuestión explícita del mandato de inclusión social que requiere de aceptar las diversidades sociales y culturales con que arriban a la escuela “los nuevos públicos” y sin que medie alguna intensión de amalgamarlas bajo algún modelo de abordaje que lo haga posible. Frente a los nuevos públicos se establecen nuevas relaciones pedagógicas que producen *un quiebre* en el “saber hacer” de los docentes.

Retomando los conceptos con que iniciamos este punto, el campo educativo, con sus leyes de funcionamiento se ve conmovido por las transformaciones de sentido que implica atender a la inclusión social tomando para ello como base a la educación. Las leyes de funcionamiento anteriores se alteran, acelerando la fragmentación del sistema educativo moderno: los incluidos, los que reciben los favores del mercado, hacen de la educación un bien de consumo y ésta se maneja como un bien de mercado: a mayores ingresos, mejor educación.

Los excluidos del circuito que establece el mercado, encuentran en el sistema educativo público, gratuito, una oportunidad de inclusión social y a los circuitos subalternos del sistema económico-productivo. La escuela y los programas sociales que colaboran en el sostenimiento escolar, se ocupan de esta formación a través de actividades específicas. En este circuito, la transmisión de saberes socialmente relevantes dependerá fundamentalmente de los soportes colectivos que cada individuo logre construir por fuera de la escuela ya que la escuela y los programas sociales (al menos, los que han sido relevados en la investigación) parecen no estar ocupándose de ello⁵.

¿Qué tipo de experticia requiere la práctica docente frente a esta nueva función, la de inclusión, pero que no está necesariamente vinculada con la enseñanza?

Las situaciones relevadas en investigaciones previas nos han permitido interpretar que los docentes producen prácticas contextualizadas y, en oportunidades, singularizadas, según las demandas puntuales que se presentan.

Si bien existe un currículum formal común, con una serie de contenidos tendientes a lograr un conocimiento especializado de alto nivel educativo, la realidad nos ha mostrado que en los circuitos subalternos del sistema, correspondientes a escuelas estatales o dependientes de asociaciones del tercer sector que atienden a poblaciones pobres, existen acuerdos

⁵Nos estamos refiriendo a otro tipo de saberes vinculados a la producción de conocimiento y a la producción económica como el disciplinamiento, uso del tiempo de trabajo, la constancia, el cumplimiento de pautas prefijadas. Tanto en la escuela como en otras organizaciones y programas sociales, el uso del tiempo, el espacio, las normas de convivencia, entre otras pautas de organización, no son motivo de enseñanza y aprendizaje.

implícitos en las prácticas educativas de los agentes involucrados por las cuales se acreditan saberes que los estudiantes no poseen, por el solo hecho de garantizar su permanencia en las instituciones y también para que continúen percibiendo los beneficios sociales asociados a la escolaridad.

También hemos relevado situaciones en las que algunos docentes se comprometen con estudiantes en contextos de escolaridad adversos y realizan, entonces, planes formativos particulares, personalizados, para contribuir a que los jóvenes logren aprendizajes que les permitan alcanzar sus metas: continuar estudios de un nivel superior, ingresar a una escuela de mejor calidad, conseguir un trabajo en el circuito laboral formal.

Han sido relevadas situaciones en las cuales los docentes, portadores de cosmovisiones ancladas en un modelo social ya hoy inexistente, desarrollan prácticas rígidas, estereotipadas e inconducentes a los fines que dicen perseguir, porque no están pudiendo “leer” los cambios que se están experimentando. Y en este punto, el desconocimiento del juego, la confusión en torno a las reglas, no facilita a los docentes desarrollar estrategias efectivamente inclusivas sino por el contrario, estas prácticas docentes están generando una profundización, sin pretenderlo, de la fragmentación y la exclusión.

Desde este último análisis, poco espacio hay para el reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, situación que habilitaría una democratización de las relaciones pedagógicas y de la distribución del conocimiento. Pero en otras que también han sido relevadas, cuando el docente a través de prácticas orientadas al verdadero reconocimiento del otro en igualdad de derechos en el campo educativo y social puede establecer relaciones mediadas por el respeto, negocia situaciones de igualdad y de diferenciación que favorecen el crecimiento del par educando-educador. Esas situaciones se relevaron en los casos mencionados de prácticas docente orientadas a la promoción social de los estudiantes.

Los docentes *hijos del cambio epocal*.

Con esta denominación entendemos que, transcurridos veinte años de la desestructuración de la matriz estado-céntrica (Cavarozzi, 1999) que organizó la escuela y otorgó sentido y cohesión a la práctica docente, los maestros y profesores, despojados o liberados de la

estructura que los dotaba de certezas, realizan su acción atendiendo a diversos estímulos contextuales, situacionales y subjetivos.

En el trabajo de campo (en las escuelas y programas sociales que integraron la muestra en el proyecto de investigación desarrollado en el período 2012-2014⁶), fue posible relevar distintos tipos de prácticas docentes. Tales prácticas fueron categorizadas atendiendo a los perfiles de docentes que representan, lo que permitió categorizarlos como docentes “preocupados”, docentes “juvenilizados”, docentes “en la burbuja”, docentes “agotados” y docentes “impotentes y saboteadores”, considerando las características principales con que se los podía identificar (Casenave, 2014)⁷. Estas denominaciones remiten al posicionamiento que los docentes mantienen frente a los jóvenes –en la escuela y/o programas sociales-y a los sentidos que imprimen a sus prácticas⁸.

-Los docentes “preocupados” por los jóvenes, desarrollan sus prácticas atendiendo a dos preocupaciones fundamentales: a) una visión caritativa frente a quienes consideran desvalidos ante los requerimientos del contenido curricular y que basan su labor en la convicción de que deben ayudar a los estudiantes con sus notas o incluso aprobándolos en exámenes y evaluaciones de rendimiento. Esta consideración caritativa que nombra como “pobrecitos” a los destinatarios, se encuentra también en los programas sociales, donde el desempeño de la práctica docente se limita a aquello que considera que es suficiente “para estos chicos”; b) aquellos cuya preocupación se cristaliza en la disyuntiva de “¿enseñamos o socializamos?” y que demandan a los equipos técnicos escolares y a los equipos de gestión soluciones para las problemáticas personales de los jóvenes, en situaciones que se presentan, incluso, por fuera de la escuela o el programa. Los docentes en la escuela consideran, en este caso, que la consecución de objetivos vinculados con la transmisión de

⁶ Se trata del proyecto: “La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social”. En su contexto, un subgrupo de investigadores reconocidos como “Grupo 5” focalizó su labor en una zona suburbana marginal en la que se ubican dos escuelas secundarias y diversos programas sociales.

⁷Casenave, G. (2014): “Análisis de material de campo”. Grupo 5. Material inédito.

⁸En un trabajo presentado en el VII Encuentro del Colectivo Argentino de Docentes (Errobidart y Casenave, 2014) ampliamos sobre las particularidades de dichas categorías.

conocimientos disciplinares establecidos es una consecuencia posible de ser abordada si se logra una resolución previa de los conflictos personales de los estudiantes o las problemáticas de índole actitudinal que se presentan en los grupos. Existe una dificultad por parte de estos docentes para encontrar un modo de conjugar ambos propósitos: la enseñanza y la socialización. Se implica, asimismo, en este posicionamiento, una concepción restringida de la enseñanza, vinculada únicamente con la dimensión conceptual. Y también, una visión restringida de los problemas sociales estructurales, que se reducen a “problemas personales de los jóvenes”.

- Los docentes “juvenilizados” constituyen un grupo de docente que deciden posicionar su práctica desde el acompañamiento a los jóvenes y resistir al desempeño de otras prácticas que consideran homogeneizantes o disciplinadoras, asociadas a alguna “marca” de su propio desempeño escolar. En sus relatos expresan que la enseñanza de contenidos, la evaluación y el control de los aprendizajes son asociados a prácticas docentes “de otra época”, signadas – en su concepción- por el autoritarismo y la imposición de los adultos y el sistema educativo. Se empeñan en pensar sus intervenciones en las aulas solo desde los intereses, lenguajes, consumos e ideas que manifiestan los estudiantes e incluso “donan” parte de su tiempo extraescolar/o del programa al conocimiento de los mismos mediante la organización o participación en actividades comunes con ellos. Quienes se incluyen en esta categoría son, igualmente y en muchos casos, docentes nóveles que encuentran en su inserción en espacios educativos como los analizados en nuestra investigación, su primera experiencia laboral formal.

- Los docentes “en la burbuja” son aquellos que desempeñan su práctica cerrando la puerta del aula y abstrayéndose de la realidad escolar que transcurre fuera de ella. En tal sentido, desarrollan sus prácticas docentes ajenos a las problemáticas e intereses de los grupos de alumnos a los que está dirigida. Se los observa en general preocupados por la imposibilidad de cumplir los objetivos de enseñanza de acuerdo a las prescripciones curriculares, debido – dicen- al *desinterés* de los jóvenes. Reclaman la resolución de los emergentes áulicos a agentes externos, como los equipos de orientación escolar o la gestión, para poder circunscribir su acción al desarrollo de los temas propuestos en el currículum.

-Los docentes “agotados” *manifiestan haber andado demasiado* como para enfrentarse a la realidad que les proponen escuelas como aquellas en las que se desarrolló la investigación.

Algunos justifican su cansancio en el desgaste que les provoca la experiencia acumulada, en la cual también sustentan su conocimiento de reformas pasadas que fracasaron en sus propósitos. Se ocupan de resolver las cuestiones administrativo-burocráticas, en las que también justifican su desgaste (se manifiestan cansados de “hacer papeles”). Sus prácticas transmiten anomia e indiferencia, tanto en el contenido que podrían transmitir como en las situaciones sociales conflictivas en las que quedan inmersos y ante las cuales, sin embargo, permanecen inmutables y ajenos.

- Los docentes “impotentes” y los “saboteadores” desarrollan su práctica en el reclamo, ante su propia imposibilidad de asumir la realidad escolar y su vínculo con los estudiantes. Son los “profes” que “no pueden” con los chicos y manifiestan no contar con herramientas para afrontar su trabajo. Son aquellos a quienes los chicos *se les escapan* del aula o bien que intentan “exponer” su clase, desarrollar los temas del día, sin considerar si hay un involucramiento del otro- el alumno- y lo que este hace durante la explicación.

En ocasiones estos docentes permanecen en esta posición lo largo del tiempo y en otras se transforman en los “saboteadores”, que son aquellos que se oponen a las lógicas con las que se desarrolla el hacer cotidiano de la escuela, rechazan el posicionamiento y las intervenciones de los jóvenes, niegan, asimismo, la relevancia de los intereses de esos jóvenes o los conocimientos que hayan adquirido en su vida cotidiana y proclaman la ineficiencia de un sistema escolar en general y de gestión particularmente, que no logra responder a las condiciones que consideran óptimas para el desarrollo de la práctica escolar. Los impotentes y los saboteadores se niegan a la participación (porque no pueden o porque no quieren) y establecen relaciones efímeras con su entorno.

Hemos presentado, en el marco de una investigación reciente, los modos en los que los docentes dotan de sentido a su práctica, describiendo aspectos que nos llevan a rescatar la pluridimensionalidad de la práctica en la medida en que son múltiples los elementos que pueden dotarla de significatividad.

A modo de cierre y apertura a nuevas reflexiones

En este artículo han sido planteadas algunas inquietudes respecto de las particularidades y sentidos que presentan las prácticas docentes en un proceso de cambio social.

Uno de los aspectos más poderosos que acompaña (o determina) el actual estado de incertidumbre resulta, quizá, de la amplitud y ambigüedad con que se usa el concepto inclusión social y a la falta de precisión respecto de a qué otro proceso está reemplazando en el campo educativo. Posiblemente, la inclusión social desafía al moderno proceso de integración que a través de la socialización secundaria realizara la escuela (proceso al que Sarmiento definió como *crisol de razas*) y los docentes bajo el signo de época de la primera modernidad.

Otro aspecto de relevancia lo constituye la dinámica fragmentaria que caracteriza al orden social que impone este modelo socioeconómico y político dominante a nivel global, resultando una amenaza a la lógica igualitarista que pretende sostenerse a través de la escuela y la educación.

Resulta devastador pensar que la realidad impone circuitos educativos diferenciales cada vez más alejados entre sí, pero éste es un dato del que parece que no podemos sustraernos. ¿Cómo pensar, entonces, la formación docente? ¿Cómo construir patrones de acción que produzcan ciertas certezas en los docentes protagonistas de estos tiempos, de modo de reducir la ansiedad, el descontento y aumentar su eficacia y su sentido educativo? ¿Cómo re-construir un núcleo de sentido compartido para las prácticas docentes? Las preguntas continúan abiertas, desafiando la imaginación y el compromiso social con los procesos educativos.

Bibliografía:

Bourdieu, P. (1986) *El sentido práctico*. Paidós, Buenos Aires.

----- (2011) *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI, Buenos Aires.

----- [1987] (2007) *Cosas dichas*. Gedisa, Barcelona.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. [1964], (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI, Buenos Aires

Chapato, M.E. y Errobidart, A. (Comp.) (2008) *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los docentes noveles*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Chapato, M. E. y Errobidart. A. (Comp.) (2011) *Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempos de cambios y turbulencias*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Chapato, M. E. y Errobidart, A. (Comp.) (2013) *La educación como práctica sociopolítica. Los sentidos de educar que se construyen desde abajo*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

de Sousa Santos, B. (2002) *Reinventar la democracia, reinventar el Estado*. CLACSO, Buenos Aires.

Errobidart, A. y Casenave, G. (2014) “*El abordaje de las reconfiguraciones del trabajo docente en el contexto sociopolítico actual a través de la investigación-acción. Presentación de ideas directrices*”. VII Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen investigación desde la escuela. Ponencia publicada completa en: <https://sites.google.com/site/viinacional/congreso/trabajos-presentados>

Errobidart, A. y Gamberini, G. (2012) *Los desafíos de la calidad educativa para todos, ante la extensión de la educación básica en Argentina*. Revista Digital RELEPE N° 12.

Filmus, D. y Kaplan, C. (2012) *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar, Buenos Aires.

Frigerio, G. (2004) *Los sentidos del verbo educar*. Cátedra Jaime Torres Bodet, N° 7, Crefal, México.

Gimeno Sacristán, J. [1988] (1994) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Barcelona.

Giroux, H. (2012) *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Criatura editora, Montevideo.

- Gutiérrez, A. (1994) *Pierre Bourdieu: las prácticas sociales*. CEAL, Buenos Aires.
- Jackson, Ph. (1998) *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.
- Martín Barbero, J. (2008) “Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad”, en Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Nuevos temas de política educativa*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- O’ Donnell, G. (2004) *Contrapuntos*. Paidós, Buenos Aires.
- Oszlak, O. (1999) “De menor a mejor: el desafío de la segunda reforma del Estado”. *Revista Nueva Sociedad*, N° 160, Venezuela.
- Svampa, M. (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Taurus, Buenos Aires.
- (2008) *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Siglo XXI-CLACSO, Buenos Aires.
- Tamarit, J. (1998) *Educación al soberano. Críticas al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- y otros (2002) *El sentido común del maestro*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial-Flacso. Buenos Aires.
- Torres, C. A. (1994) *Las secretas aventuras del orden*. Miño y Dávila, Buenos Aires.