



**FACULTAD LATINOAMERICANA  
DE CIENCIAS SOCIALES  
-Sede Académica Argentina-**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES  
CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN**

**TESIS**

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

**Autora: Andrea BRITO**

**Directora: Inés DUSSEL**

**Marzo, 2008**

## Resumen

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

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

Sostenido en la intención de obtener cierto grado de comparabilidad del tema en distintos contextos, este trabajo constituye un estudio realizado a nivel nacional que, centrado en la perspectiva de los profesores, aborde el análisis orientado por algunas preguntas centrales: ¿Cómo viven hoy los docentes el trabajo de enseñar a los jóvenes? ¿Qué piensan de la escuela secundaria? ¿Qué cuestionan y qué expectativas y demandas tienen? ¿Qué elementos configuran su experiencia de trabajo y cómo influyen estos en la construcción de su propia identidad? ¿Es posible advertir rasgos comunes? ¿Cómo dialoga este proceso con la delimitación de aquello que hoy se reconoce como escuelas secundaria?

Siguiendo estas líneas, este trabajo se propone demostrar que en un contexto de escasa estabilidad institucional y de fuertes reclamos sociales por la “crisis” de la escuela media, la experiencia profesional de los

profesores oscila entre tensiones que evidencian la brecha entre aquello prescripto y aquello que efectivamente demanda su tarea conllevando efectos de desgaste personal y de precariedad laboral. Frente a esto, se analizará el proceso a través del cual, en un intento defensivo de su propia tarea, los docentes se sostienen en un *repliegue identitario* que vuelve sobre los principios tradicionales del trabajo docente y sobre los valores fundantes de la escuela secundaria hoy puestos en cuestión en el marco de un escenario social cambiante.

## ABSTRACT

If historically secondary schooling has occupied a central place in the educational agenda, nowadays this centrality is played around the idea of the loss of its systemic integrity or cohesion amidst the so-declared “crisis” of this level of schooling. In the last years, several studies have analyzed the process of fragmentation that runs through the institutional processes and academic proposals of secondary schools. In the same line, other studies have hypothesized about the crisis of identity of secondary school professors, an argument that has gained ground in the educational debate.

Taking these ideas as a starting point, this study aims at developing further knowledge on how the experience of working at secondary schools configures particular identities for the professors, as well as its effects on the forms and meanings they attach to the school itself.

With the intention of obtaining some degree of comparability of the hypothesis in different contexts, the study has a national scope. Centered on the professors’ perspectives, the analysis has been guided by some central questions: How do professors live and experience the work of teaching to young people today? What do they think about secondary schooling? Which

aspects do they question, and what expectations and demands are they able to formulate? What elements of their work experience are pointed out as significant, and how do they impact on the construction of their own identity? Are there common traits to secondary school professors, or the process of fragmentation has produced fragmented senses of schooling and self? How do their identities, and the process of its construction, speak about what we know today as secondary schooling?

This study advances the argument that, in a context of low institutional stability and strong social claims about the crisis of secondary schooling, the professors' professional experience is caught in tensions that show the breach between what has been prescribed for their job and what is effectively demanded in their daily work., This breach, not fully acknowledged by educational policies or by institutional arrangements, produces personal worn out and a sense of fragility at work. Professors adopt a defensive position, and are able to put themselves together through an identity withdrawal or inwards fold, that builds upon the traditional principles of teachers' work and on the traditional values of secondary schools -associated to elitism and academicism-, today at stake in the context of an enormous social transformation.

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1: Puntos de partida</b>	<b>12</b>
Decisiones de lectura	12
Sendas metodológicas	31
Ideas a seguir	37
<b>Capítulo 2: Entre la contención afectiva y la contención del desborde</b>	<b>40</b>
Cuestiones de familia: necesidades y afectos	42
Problemas de familia: reclamos y demandas	49
Una cita a ciegas	58
En el límite del desborde	66
Recapitulación	76
<b>Capítulo 3: Entre la soledad y el sentido de pertenencia</b>	<b>79</b>
Soliloquios colectivos	81
Territorios comunes	97
Recapitulación	112
<b>Capítulo 4: Entre el desorden cultural y el orden moral</b>	<b>116</b>
Motivaciones en desencuentro	117
Un choque entre dos mundos	126
El retorno al inicio: necesidades y afectos	136
Recapitulación	149
<b>Capítulo 5: Entre ladrillos e ideales igualitarios</b>	<b>153</b>
Sobre bases sólidas	155
Sobre horizontes inciertos	165
Recapitulación	175
<b>Puntos conclusivos</b>	<b>177</b>
Una serie de trazos: la experiencia profesional de los docentes hoy	177
Un efecto de repliegue: los profesores “hacia adentro”	188
Dos temas de agenda: profesores y escuela secundaria a futuro	192
<b>Anexos</b>	
<b>Referencias bibliográficas</b>	

## **Introducción**

Los profesores de la escuela secundaria, de ellos se ocupará esta tesis. En particular, me interesará atender a su experiencia de trabajo en el actual escenario del nivel medio de la enseñanza.

¿Cómo viven hoy los docentes el trabajo de enseñar a los jóvenes? ¿Qué piensan de la escuela secundaria? ¿Qué cuestionan y qué expectativas y demandas tienen? ¿Qué elementos configuran su experiencia de trabajo y cómo influyen estos en la construcción de su propia identidad?

Intentar responder a estas preguntas requiere ubicar el tema en su contexto, esto es, considerar la centralidad que el tema de la escuela media tiene actualmente en el discurso social y en el debate educativo. Particularmente canalizada por el discurso mediático, la denuncia y preocupación por la devaluación de la escuela media se hace evidente de diferentes modos: los aplazos masivos en los exámenes de ingreso universitario, los hechos de “violencia escolar” entre alumnos o hacia profesores, los accidentes edilicios en medio de la cotidianeidad escolar, la pérdida de hábitos culturales por parte de los jóvenes. La sensación de alerta sobre el derrumbe de un sostén básico para la formación de las nuevas generaciones se ha instalado desde hace tiempo en el discurso público dando forma y contenido al sentido común.

A esta percepción social se suman las voces del campo educativo que, desde hace tiempo, han centrado su atención en el análisis de distintos problemas que afectan a la actual escuela media. Repetición y deserción, bajo nivel educativo, desigualdades sociales y escolares, violencia en las escuelas, entre otros, son problemas del nivel medio de la enseñanza tematizados en la agenda educativa y objeto de prolífica investigación.

La atención y la preocupación por la escuela secundaria adquirieron fuerte visibilidad a partir de los procesos de masificación del nivel

producidos en la segunda mitad del siglo pasado. Frente a una situación que comenzaba a dar señales de complejidad, el interés en la escuela media fue acrecentándose y, actualmente, da cuenta de la profundización y la resignificación de una situación problemática que, en el marco de una agenda compartida a nivel internacional (Braslavsky, 2001), presenta características particulares.

Más allá de los énfasis y perspectivas analizadas, los puntos comunes señalados por los estudios más recientes refieren a una escuela media caracterizada por la fragmentación y la pérdida de sentido (Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004; Jacinto, 2006; Gallart, 2006). En este marco, el mapa de la escuela media aparece configurado por los trazos de la fragmentación en la oferta educativa y la existencia de propuestas y perfiles institucionales diferenciados en su capacidad de movilizar capitales sociales y culturales diferenciados y, también, por una pérdida general del sentido del nivel, particularmente en lo que refiere a su propuesta académica y a su relevancia y significatividad para las trayectorias de los jóvenes.

En el trazado de este mapa complejo, resulta necesario incluir el proceso político y social de desgaste que nuestro país atraviesa desde hace tiempo y que hizo eclosión en la profunda crisis económica, política y social que sufrió la Argentina recientemente.

Tal proceso imprimió marcas particulares en los procesos de escolarización posibles de rastrear en el impacto que la crisis de la autoridad política y los procesos de debilitamiento del Estado tuvieron sobre las instituciones, produciendo un fenómeno de pérdida de integridad sistémica. Particularmente en el caso de la escuela media, este fenómeno se había visto acentuado a partir de las reformas educativas de los noventa cuyo proceso de implementación de las modificaciones estructurales propuestas quedó sujeto a las posibilidades de los distintos contextos e instituciones. El impacto del complejo panorama social y político local también se hizo sentir en los efectos que la incorporación de los alumnos, afectados socialmente en

sus contextos familiares, tuvo sobre la dinámica de las escuelas y sobre el trabajo de sus docentes.

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

Los debates actuales señalan que uno de los rasgos más salientes y desestructurantes del nuevo mapa político, social y cultural configurado desde hace algunas décadas podría localizarse (si localizarse es el verbo correcto) en el estallido identitario (Dubar, 2002). Se plantean nuevos escenarios con nuevas identidades donde, tal como lo demuestran los vínculos virtuales, hasta la simulación vale en los procesos de configuración social. Y “ser... lo que sea” posee múltiples, superpuestos y no excluyentes significados.

Teniendo en cuenta estos cambios, me interesa detenerme en qué significa hoy hablar de los “profesores de la escuela secundaria” sin dar por supuestas ni la inmutabilidad de su configuración ni tampoco un efecto total de estallido de su constitución identitaria. Sin desconocer que la identidad de los docentes, como cualquier otro proceso de configuración de identidades, muta a través del tiempo y encuentra diferencias según cuáles sean las condiciones y las reglas de los contextos sociales en los cuales se construye, considero arriesgado afirmar que es imposible reconocer trazos comunes en la forma a través de las cuales los mismos profesores se definen y configuran sus procesos identitarios.

Esto lleva a suspender la afirmación sobre un proceso general de disolución y multiplicidad de la identidad docente y, más bien, desplegar el análisis desde algunas preguntas orientadoras: ¿de qué modo se configura hoy la experiencia profesional de los docentes de la escuela secundaria?, ¿cómo se articula esta experiencia en la construcción de la identidad docente?, ¿es posible hablar de tantos profesores como realidades existen o



aún hoy la identidad docente resiste a los efectos diaspóricos y centrífugos propios de estos tiempos?

Avanzar desde estas preguntas supone reconocer como punto de partida el cambio en aquello tradicionalmente conocido como “profesor de escuela secundaria”. Es sabido que, entre otros procesos, la masificación del nivel, la profesionalización y credencialización del oficio, los cambios económicos y del mercado de trabajo, han producido una transformación importante en la composición y características del profesorado secundario (Birgin, 1999, entre otros). Se trata de procesos que han afectado la histórica identidad homogénea construida desde el origen del sistema educativo argentino. Momento en el cual, recordemos, se definía al profesor de escuela media como el funcionario del Estado especializado en un campo de conocimiento, representante de la cultura científica y legítima, y modelo intelectual y moral de las futuras generaciones.

Los procesos actuales contribuyen al jaqueo de esta imagen. Así, en el marco de una escuela media sin sentidos ni horizontes claros, los profesores tratan de dar cuenta a nuevas y distintas demandas al mismo tiempo que intentan responder al reclamo nostálgico por la vuelta a una escuela secundaria del pasado. En este escenario, los profesores son interpelados para la recuperación del prestigio que el nivel medio supo tener en alguna época y, al mismo tiempo, para dar respuesta a nuevas tareas y funciones que parece necesario hoy sean asumidas por la escuela secundaria. De este modo, además de sostener la propuesta académica del nivel a través de la enseñanza, los docentes deben ser compañeros de sus alumnos, escuchas, estar actualizados, atender a las inquietudes de las familias.

Asimismo, la gravedad del problema y la demanda social para su solución activan acciones impulsadas desde el nivel político -numerosas, y muchas veces superpuestas- para su implementación en las escuelas. Sin descuidar sus conocidas funciones y en un contexto de complejas

condiciones laborales, los profesores deben capacitarse, mostrar autonomía y creatividad en sus decisiones, y llevar a cabo proyectos y propuestas que reinstalen el sentido de la enseñanza en el nivel.

El cuadro se complejiza si incorporamos los efectos de la grave situación política, social y económica de nuestro país en los últimos tiempos a la que antes refería, que ha impactado de modo profundo no sólo en la vida de los alumnos y sus familias sino, también, en los mismos docentes.

Frente a este panorama, los profesores muchas veces se sienten desbordados. Y el malestar y la queja constituyen la evidencia que, al mismo tiempo que canaliza sus demandas, los ubica en una posición victimizada y debilitada.

En esta escena se instala el punto de partida de esta tesis. Atendiendo a la brecha que parece configurarse entre lo “prescripto” y lo “real” del trabajo de los profesores de la escuela secundaria, me interesa analizar los procesos que configuran la experiencia laboral de los docentes y su relación con las representaciones que se construyen tanto sobre la propia tarea como sobre la escuela media.

Particularmente, intentaré profundizar en el discurso de los docentes haciendo foco en los elementos y fuentes que hacen a su construcción y orientados por la idea de un retorno recurrente de reacciones y respuestas que refuerzan una identidad docente más tradicional.

En este sentido, guiaré mi análisis desde la idea de un “repliegue identitario” que, en un intento defensivo y de autosostenimiento, reafirma aquello que históricamente configuró el rol docente en las sociedades. Se trata de un efecto de repliegue y de reforzamiento propio de los procesos de fragmentación social más generales, en los que la exacerbación de la identidad individual constituye una suerte de reacción al fenómeno de desintegración del lazo social del que antes esa identidad era constitutiva (Dubet, 2002; Martín Barbero, 2004). En el caso de la docencia, se trata de una identidad de tipo comunitario, esto es, construida en el contexto de una

comunidad en la cual se transmiten formas y valores colectivos de hacer, de sentir y de pensar (Dubar, 2002). Una identidad que, como veremos, se encuentra hoy particularmente interpelada en el marco de procesos individualizantes sostenidos en la retórica de la profesionalización (Lawn y Ozga, 2004).

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

Es así que, centrándome en la perspectiva de los profesores, en este trabajo intentaré analizar la configuración de su experiencia laboral en el contexto de las escuelas secundarias y en los efectos que esta configuración tiene tanto en los modos de construcción de la identidad docente como en las formas y sentidos de la misma institución escolar.

Para esto, el camino a seguir serán las propias palabras de los docentes de la escuela secundaria, relevadas a través de dos vías metodológicas complementarias. Así, a partir de la realización de una encuesta y de entrevistas grupales, me centraré en el análisis de las opiniones de los profesores de distintas regiones del país y con diferentes matices en su trayectoria docente sobre su propia experiencia profesional en la actual escuela media.

La tesis está organizada en cinco capítulos. En el primero, presento algunos elementos teóricos claves que guiaron el trabajo, las decisiones metodológicas que orientaron el estudio, y las ideas y preguntas que iluminaron su recorrido.

Los Capítulos 2, 3 4 y 5 desarrollan una serie de tensiones desde las cuales puede ser leída la configuración de la experiencia de los profesores en la escuela secundaria actual

Finalmente, en las Conclusiones desarrollo algunas ideas que sintetizan y definen prospectiva sobre las cuestiones abordadas en este trabajo.

## **Capítulo 1: Puntos de partida**

En este capítulo se presentan tres puntos de partida. En primer lugar, se explicitan algunas cuestiones que orientaron la delimitación del tema y que constituyeron referentes teóricos para el abordaje del camino recorrido. Allí despliego algunos puntos nodales que, provenientes de la investigación en el campo educativo de las últimas décadas, de los aportes del campo sociológico a la interpretación de los cambios sociales más recientes, y de ciertas cuestiones desarrolladas en estudios culturales acerca de las actuales transformaciones del escenario cultural, funcionan como marco de lectura para el análisis de este trabajo.

En segundo lugar, describo las decisiones metodológicas y las características de la estrategia adoptada. En este punto, presento las estrategias utilizadas para el relevamiento empírico como así también algunas consideraciones referidas al tratamiento de la información obtenida.

Por último, planteo las principales ideas que sustentan esta tesis y las hipótesis y preguntas que conforman su estructura.

### **Decisiones de lectura**

Adentrarse en la reflexión teórica sobre el profesorado de la escuela secundaria supone un recorrido de innumerables y prolíficas sendas. La producción académica dedica no pocas páginas de su historia al estudio, fructífero en preguntas y variado en sus perspectivas y líneas de análisis, de un tema complejo.

Las opciones son diversas y elegir el camino a seguir no es sencillo. De allí que, más que el recorrido personal de lectura marcado por búsquedas intencionales, hallazgos inesperados, anotaciones sistemáticas y pensamientos erráticos, a continuación enunciare algunos de los horizontes

teóricos que fueron imponiéndose con mayor fuerza durante ese recorrido y que orientaron el análisis interpretativo de los datos obtenidos. Se trata de los grandes trazos que al inicio definieron y durante el trabajo modelaron las preguntas que marcaron el rumbo de este estudio.

Como mencioné en la Introducción, me interesa analizar los procesos de construcción de la identidad de los profesores de la actual escuela secundaria. En este marco, profundizo en la configuración de la experiencia profesional de los docentes en la escuela media indagando en la brecha existente entre aquello prescripto y aquello que efectivamente sucede en la escena escolar, lo que a mi entender provoca un efecto de *repliegue* de los profesores sobre los valores fundantes de su identidad.

Para ello, y como punto de partida, el primer referente teórico considerado ha sido la investigación del campo educativo acopiada sobre el profesorado del nivel secundario y, en forma complementaria, de la escuela media en general. Y, para este caso, una aclaración importante. Se trata de la decisión de, sin desconocer la producción investigativa realizada a nivel internacional, recuperar los hitos claves de la producción a nivel nacional dada la necesidad de contextualización requerida por el problema elegido para este trabajo. En ese sentido, en mis indagaciones y lecturas interpretativas considero las tendencias globales surgidas del análisis del profesorado del nivel secundario en otros contextos pero, principalmente y con modesta intención, pretendo establecer un diálogo con la investigación producida en el campo educativo a nivel nacional. Orienta esta decisión la importancia de actualizar el debate académico en contexto y con base empírica respecto del problema planteado recobrando su valiosa historia y, a la vez, aportando nuevas preguntas.

Desde aquí, resulta imprescindible remitirme a un punto clave de esa historia localizado en la década de los ochenta cuando, a partir de la recuperación democrática y a los fines de analizar, entre otros temas, el impacto de la masificación del nivel medio producida en los años setenta,

comienza a reactivarse el campo de la investigación educativa sobre la escuela secundaria argentina. Así, y considerando la perspectiva socio-político educativa que enfatizo en este trabajo<sup>1</sup>, la producción académica indagaba sobre distintas dimensiones del proceso de escolarización del nivel: los supuestos e implicancias político-educativas del proyecto educativo de la última dictadura y los desafíos futuros (Braslavsky, 1983; Braslavsky, Carciofi, y Tedesco, 1985; Filmus y Frigerio, 1988), la relación entre la propuesta escolar del nivel y el mundo del trabajo (Llomovate, 1991; Gallart, 1987, 1992), el problema de la segmentación interna y de la producción de circuitos diferenciados de escolarización (Braslavsky, 1984; Filmus, 1985; Krawczyk, 1987; Braslavsky y Filmus, 1988), la cuestión de la conducción del nivel y las burocracias educativas (Braslavsky y Tiramonti, 1989, 1990).

Si bien el tema del profesorado del nivel aparecía referenciado en estas producciones, éste merecerá un lugar particular en la agenda temática y será tomado con especificidad en particulares estudios que sentaron sólidas bases para la futura reflexión sobre el problema. En este sentido, es posible identificar, por un lado, la atención a la cuestión de los profesores en relación con el currículum de la escuela secundaria (Entel, 1989; Frigerio et. al., 1990; Liendro, 1992; Braslavsky et. al., 1992; Lanza y Finocchio, 1993) y, por otro lado, el estudio específico de la formación docente del nivel y su relación con las prácticas de enseñanza (Hillert, 1989; Dussel y Birgin, 1991; Gvirtz, 1991; Braslavsky y Birgin, 1992).

Las investigaciones del primer grupo sostenían la perdurabilidad de una concepción enciclopedista del conocimiento transmitido en la escuela secundaria y los desafíos pendientes se centraban en la necesidad de

---

<sup>1</sup> Si bien no constituye un eje de este trabajo, cabe mencionar el valioso aporte de la investigación histórico-educativa desarrollado en nuestro país a partir de esta década que inició un camino de importantes contribuciones al trabajo de análisis y prospectiva para el nivel de la enseñanza media. Entre otros, puede mencionarse Pinkasz, 1989; Puiggrós, 1992, 1995, 1996; Dussel, 1997; Pineau, 1991.

intervenir en la formación inicial y continua de los profesores tanto en lo referido a la formación disciplinar como en la reflexión sobre la práctica de enseñanza -esto último consecuente con la tendencia teórica de fuerte impronta en la agenda académica del momento- de modo de promover la participación activa del profesorado en el proceso de transmisión del conocimiento y de recreación del currículum a enseñar. Atravesaba estos planteos la apelación a una fuerte intervención del Estado a través de políticas curriculares precisas y de trabajo directo con los profesores para el cambio y mejora de la práctica.

Por su parte, los estudios sobre la formación de profesores del nivel ponían en evidencia la complejidad de la tarea de enseñanza al momento de enfrentar los efectos de la masificación de la escuela secundaria. El vaciamiento de contenidos culturalmente relevantes y la perdurabilidad de concepciones atomizadas del conocimiento, el problema del desinterés de los jóvenes por la propuesta escolar, la falta de herramientas para lograr la retención de numerosos grupos de alumnos, el bajo impacto de la formación docente y la consecuente apelación a los recursos propios de la biografía escolar, la recurrencia de propuestas escolares poco significativas sumadas a las condiciones devaluadas del trabajo docente (dedicación simultánea en varias instituciones, bajos salarios, ausencia de asesoramiento y/o formación continua, exceso de trabajo fuera del horario escolar) marcaban un panorama signado por el malestar de los profesores y su resistencia a los cambios provenientes de la macropolítica educativa. Una necesaria y férrea intervención estatal en términos de mejoramiento de las políticas para el nivel, y particularmente, para el cuerpo de los profesores, formaba parte central de las conclusiones de estos estudios.

En referencia a los distintos tópicos necesarios a considerar en la reestructuración de la escuela secundaria y a propósito de la reciente sanción de la Ley Federal de Educación (1993), uno de tales estudios señalaba:



“También en lo referente a las prácticas docentes el modelo pedagógico que predomina es la transmisión de un conocimiento atomizado, alejado de la realidad, que no apela a las estructuras previas de los alumnos. los estudiantes establecen una relación de exterioridad respecto de dichos contenidos (...) En la deficiencia de las prácticas docentes confluyen factores tales como la formación profesional que puede ser calificada en los mismos términos que las prácticas, un sistema de reclutamiento y promoción que privilegia lo formal y burocrático por sobre lo profesional y sustancial y, por último, un régimen de salarios y condiciones de trabajo que expulsa a los más dotados y condena a los que quedan a una permanente insatisfacción.” (Tiramonti, 1993: 49).

Más de quince años han pasado desde que estos trabajos salieron a la luz alimentando el debate educativo. Y hacer el ejercicio de lectura de sus resultados y recomendaciones sin apelar a la fecha de su producción provoca sorpresa y una incómoda sensación.

No hay que olvidar sin embargo que, en el transcurso de ese tiempo, el debate educativo ha tomado calor a la luz de la reforma educativa de los noventa y de su impacto en el sistema educativo y en las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente. En lo que respecta a la escuela secundaria, numerosos han sido los temas abordados, principalmente aquellos que, de la mano de los estudios más recientes, se enmarcan y convergen en el reconocimiento de un contexto social y político complejo, abordando las nuevas configuraciones de la escuela secundaria marcadas por procesos de fragmentación y de aumento de la desigualdad socio-educativa y el creciente fenómeno del malestar docente en ese escenario (Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004; Jacinto, 2006; Gallart, 2006; Jacinto y Terigi, 2007).

¿Será que debemos concluir que nada ha cambiado? ¿O que la situación se ha profundizado negativamente? ¿O, más bien, que el problema se ha resignificado?

La inclusión brevemente reseñada de este primer cuerpo de lecturas como decisión teórica para abordar mi estudio tiene la intención no sólo de sentar los antecedentes investigativos del tema sino también de hacerlos jugar en la formulación de preguntas y de algunos ensayos para sus respuestas de un modo abierto a la posibilidad de articulación y de fuga con los supuestos y las categorías teóricas que los orientaron.

De allí que, de la variedad de puntos problemáticos concluyentes que han sido desarrollados por estos estudios, me interesa particularmente atender a dos cuestiones. Por un lado, la referencia a la *perdurabilidad de un conocimiento atomizado y enciclopédico junto con un proceso gradual de vaciamiento de contenidos en la propuesta de la escuela secundaria*. La recuperación de esta idea será trabajada especialmente en el Capítulo 4 cuando desarrolle el análisis sobre las opiniones de los profesores respecto de la relación de enseñanza con los alumnos en un escenario de cambio cultural.

La segunda cuestión subrayada en los estudios citados que intento retomar en este trabajo es la referida a *la situación de malestar de los profesores y su localización principal en las condiciones laborales de su trabajo*. Este punto concluyente será retomado a lo largo de los diferentes capítulos en tanto requiere ser analizado en relación con las distintas dimensiones de la experiencia profesional de los docentes.

Avanzando en el segundo horizonte teórico que orienta mi trabajo, puntuaré la recuperación de algunos de los aportes recientes de la teoría sociológica para entender los cambios sociales que acontecen y el lugar y posibilidad de los sujetos en un nuevo escenario.

La consideración de estas cuestiones tiene la intención de focalizar la mirada en la institución escolar del nivel medio y en uno de sus principales

actores -los profesores- sin perder de vista sino, por el contrario, estableciendo articulaciones reflexivas con las transformaciones que hoy atraviesan la vida de las instituciones y de los sujetos que en ellas conviven y desarrollan sus tareas. Retomar estos aportes supuso aceptar el desafío de ensayar nuevas categorías analíticas poniéndolas a prueba en el campo educativo, evitando la transferencia descontextualizada y, a la vez, dotándolas de cierta especificidad.

En este marco, resulta pertinente trabajar sobre el profesorado entendido desde la perspectiva del *trabajo sobre los otros* (Dubet, 2006) es decir, como una de aquellas actividades profesionales que participan en la socialización de los individuos. Así, investigar sobre este trabajo supone analizar la construcción de su experiencia de trabajo, la jerarquización de sus orientaciones y elecciones culturales y su vinculación con los lazos sociales, particularmente, respecto de aquellos que están encargados de formar.

La conceptualización del profesorado como *trabajo sobre los otros* me interesa en el marco del planteo sostenido por el citado autor sobre la decadencia de un histórico programa institucional, entendido éste como “el proceso social que transforma valores y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado” (Dubet, 2002: 32). La consideración de este programa, construido como un tipo ideal, permite identificar aquellos rasgos que aún hoy se derivan de él y, también, caracterizar aquello de nuevo que hoy configura la socialización de los individuos.

En este sentido, cabe señalar algunas características que, más allá de las condiciones y de las historias particulares de las instituciones donde acontece el *trabajo sobre los otros*, han asumido carácter estable en este programa.

En primer lugar, el *trabajo sobre los otros* considerado como una mediación entre los valores universales y los individuos particulares. El

programa institucional se construye sobre principios situados más allá de la evidencia de la tradición, de la utilidad social, de la diversidad de grupos y clases, y de características particulares de la comunidad, es decir, se funda sobre valores y principios universales y sagrados, casi situados “fuera del mundo”. Así, los espacios donde se produce este trabajo de socialización - escuelas, iglesias, hospitales, hospicios- son santuarios protegidos de los desórdenes del mundo.

En el programa institucional, en segundo lugar, el trabajo de socialización es una “vocación”, esto es, el *trabajo sobre los otros* no equivale a cualquier trabajo ni su legitimidad radica solamente en el dominio de una técnica sino que, además y en forma distintiva, supone la adhesión directa a principios más o menos universales. Así, su autoridad posee atributos carismáticos y descansa en una legitimidad sagrada.

La fuerza de estos rasgos que durante siglos signaron la imagen de las instituciones socializadoras y configuraron los trabajos que en ellas se desarrollaban parecería hoy debilitarse en el marco de profundos cambios sociales. Se trata, por ejemplo, del retroceso del modelo burocrático y vocacional frente al desarrollo de organizaciones complejas donde el *trabajo sobre los otros* es considerado más como una forma técnica y profesional que como una vocación. Desde esta perspectiva, la legitimidad de base sagrada, donde poder y autoridad iban de la mano, se ve desplazada por una legitimidad de base racional, sostenida en la eficacia del trabajo y en la rendición de cuentas para la construcción de autoridad y de reconocimiento. En este marco, la representación de un público definido de manera abstracta y general para el cual se operaba desde la igualdad y la jerarquía de méritos se fraccionó en “públicos-meta” objetos de políticas específicas.

Asimismo, frente a las identidades tradicionales y construidas en un proceso sistemático de formación en el marco del programa institucional hoy nos encontramos con identidades adquiridas a lo largo de toda la vida, a

través de múltiples roles y de procesos marcados por rupturas y diversidad de experiencias.

Éstas y otras transformaciones configuran un nuevo escenario leído en clave de “crisis” por los actores y para cuya superación acuden las imágenes nostálgicas de un pasado que ya fue, y fue mejor. Y para analizar y entender desde el punto de vista de los actores que se ocupa este estudio - los profesores- las vivencias y explicaciones que construyen en relación con el nuevo escenario social y escolar resulta importante atender a la distancia inevitable entre el trabajo prescripto y el trabajo real<sup>2</sup> que hoy parece atravesar el particular *trabajo sobre otros* que constituye la enseñanza.

Dicha distancia encuentra explicación en la transformación de los procesos sociales que, en el caso de la institución escolar, supone la separación y desarticulación de sus lógicas de acción y de sus funciones sociales esferas normativas que antes, ligadas por el programa institucional, daban coherencia a su tarea. Siguiendo el planteo de Dubet (2006), los rasgos de cada una de estas *lógicas de acción* pueden caracterizarse como el *control social* regido por un principio de igualdad y sostenido en la atribución de un rol sobre otro esperando que ese otro se comporte según esa posición, el *servicio* orientado por un principio de mérito y entendido como el dominio de cierta expertez y competencias propias de la organización para la atención de particulares “clientes”, y la *relación* regida

---

<sup>2</sup> Desde esta perspectiva, y sin desconocer las críticas a las nociones de corte funcionalista de status y rol, podría considerarse la definición elegida por Linton (1945) para explicar esta distancia. Para este autor, el status es la definición normativa de una determinada posición ocupacional -los beneficios económicos esperados, el prestigio social dispensado- mientras que el rol es la situación realmente existente. A partir de tales categorías podría caracterizarse el derrotero de los docentes en las últimas décadas, como un paulatino distanciamiento del rol respecto del status. En efecto, perdura, a pesar de las transformaciones habidas, una fuerte adscripción personal a ese status tradicional, mientras que la experiencia efectiva, -el rol-, ya sea por la depreciación de los ingresos, la devaluación del prestigio social y la percepción de menor respeto por parte de alumnos y sus padres, se aleja cada vez más de tal definición normativa.

por el principio de reconocimiento que, fuertemente vinculada con la vocación, supone el encuentro entre personas.

En el marco de la des-unicidad de estas lógicas, la actual experiencia profesional de los docentes podría re-interpretarse en clave de una experiencia social que se ve obligada a recomponer la unidad perdida de distintas lógicas de acción y esferas normativas y que, por tanto, se caracteriza por la adopción de distintas posturas y puntos de vista en un proceso en el cual la alta frecuencia de las rupturas no permiten estabilizar rutinas y dotar de coherencia a la propia tarea (Dubet, 2006).

Es por ello que la acción de los individuos ya no puede ser, únicamente, definida en términos de status, jerarquías y/o sistemas de orden desde la perspectiva de la posición del actor en la lógica del sistema sino que, tal como plantea Martucelli (2007), se hace necesaria una descripción sociológica que vuelva a examinar las *principales dimensiones del individuo en la condición moderna*. Considerando el planteo teórico de este autor, a los fines de este estudio me interesa atender a algunas en particular.

La dimensión *soporte* abre la posibilidad de indagar acerca de las formas a través de las cuales el individuo es capaz de sostenerse frente al mundo. El reconocimiento de un escenario caracterizado por el declive de un programa institucional y atravesado por la inestabilidad institucional obliga a analizar esta dimensión abandonando la idea de una concepción específica del orden social que comprendía al individuo para analizar los modos por los cuales hoy los sujetos configuran su propia posibilidad en un mundo que ya no los contiene con la misma firmeza.

Por otra parte, la dimensión *rol* nos ubica en el análisis del vínculo entre las estructuras sociales y el actor, focalizando en la relación entre los modelos de conductas y los diversos status y/o posiciones sociales desde la garantía de cierta estabilidad y previsibilidad de las interacciones pero, a la vez, sin desconocer la libertad de cada individuo en los modos de representar “su” rol. Teniendo en cuenta la particularidad del grupo

específico del que se ocupa este estudio, me interesa seguir el planteo teórico citado atendiendo a esta dimensión tanto desde el nivel de las consistencias contextuales variables según los campos y las coyunturas como así también desde su carácter estilístico, es decir, analizando la manera en la que los actores viven sus roles.

Los conceptos de esta segunda vertiente teórica atravesarán mi análisis alimentando la hipótesis central sobre el *repliegue identitario* de los profesores. En este marco, atenderemos a los dos aspectos inseparables de la *identidad* - la singularidad de un individuo y el marco social o cultural dada ya que la interfase entre una definición íntima y una definición del status del individuo me permitirá atender a los problemas de apertura identitaria de los individuos en el escenario actual. A pesar de su carácter fluctuante y relativo, entiendo que el aferramiento de los individuos a sus identidades explica el rechazo a algo inaceptable siendo de una débil consistencia aquello que consideran como lo más estable y firme de su autopercepción (Martucelli, 2007).

Para desplegar esta idea, me centraré en la *experiencia profesional* de los docentes<sup>3</sup>; es decir, intentaré iluminar y comprender cómo los profesores captan, componen y articulan las distintas dimensiones del sistema escolar y de la escuela secundaria, proceso a través del cual se

---

<sup>3</sup> Al respecto, valga una aclaración. La referencia a *experiencia profesional* no pretende profundizar en la conocida polémica sobre la docencia entendida como profesión vs. otros sentidos asignados (oficio, artesanado, funcionario del Estado, entre otros). El debate histórico ha sido profuso sobre este tema y, como lo han señalado algunos estudios, las mismas confrontaciones entre sectores docentes en la búsqueda de un reconocimiento diferenciado y asociado al carácter elitista de ciertas profesiones -como la medicina- han provocado, desde los tiempos fundantes del sistema educativo, la imposibilidad de cohesión profesional y su debilitamiento frente a otros campos laborales (González Leandro, 2001). El debate recorrió el siglo pasado y se renovó ante las distintas configuraciones que la tarea de maestros y profesores asumieron en distintas épocas según los diferentes sentidos asignados a la educación. En la década de los noventa, fue actualizado ante la impronta de la retórica de la profesionalización. Corriéndonos de esta línea de debate, utilizaremos el concepto de *experiencia profesional* atendiendo a las configuraciones que el trabajo docente adquiere en el contexto de la escuela secundaria.

constituyen a sí mismos. Si tenemos en cuenta que la experiencia -en este caso en el contexto escolar- se conforma de una doble naturaleza -un trabajo de los individuos construyendo su identidad en un conjunto social que no los posee *a priori* y, a la vez, las lógicas de acción del sistema escolar que se imponen y combinan en la experiencia de los individuos-, indagar en la experiencia de los profesores nos acerca, de algún modo, a la naturaleza de la escuela secundaria actual (Dubet y Martucelli, 1998).

Esto supone captar y entender de qué manera los profesores establecen relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen ellos mismos dentro de ciertas coordenadas. El trabajo de los profesores será así analizado en el punto de intersección de la *relación entre experiencias e instituciones* (Sarlo, 1996), es decir, en el marco de posibilidades que las instituciones ofrecen para la producción de experiencias.

¿Qué es, hoy, ser profesor de escuela secundaria? ¿Es posible delinear una definición precisa? ¿La cuestión admite una o varias acepciones posibles? ¿Qué elementos de la escuela, de la acción política y de otras instituciones se imponen en la construcción de esta experiencia?

La formulación de estas preguntas no espera obtener una respuesta unívoca ni centrada al nivel de los individuos ya que interrogarse por la identidad obliga a la confusa identificación entre la individuación y la individualidad, es decir, entre lo único y lo común. Lo que pretenden, más bien, es adentrarse en el juego múltiple de formas sociales y culturales que hoy atraviesan los procesos constitutivos de la identidad o, al menos, identificar algunos de sus rasgos en los discursos de los profesores. No se trata entonces de definir o de circunscribir con límites fijos qué es la identidad docente hoy sino de profundizar en el mapa de (in)consistencias identitarias del actual juego social. En palabras de Martucelli:



“En la modernidad, se busca también activamente en esta zona intermedia que será en adelante la identidad: una posibilidad abierta por la sedimentación o la proliferación creciente de texturas culturales, así como por la modificación, día a día, de múltiples obligaciones, que favorecen o toleran la expresión de lo cotidiano, de muchas ficciones identitarias” (Martucelli, 2007: 355).

Desde esta perspectiva, y sumando aportes, me interesa incluir la idea del malestar de los profesores en el análisis de la cuestión de la identidad pero resituándola en un panorama social y cultural más amplio y complejo.

Generalmente, la situación de malestar y de crisis de los docentes es entendida como efecto, como consecuencia de un escenario laboral atravesado por condicionamientos y situaciones problemáticas en el marco de una crisis social más general. Sin embargo, si atendemos al proceso de desestabilización de las distintas lógicas de acción constituyentes del programa institucional, corresponde entender a la crisis y al malestar como parte constitutivas de la experiencia de trabajo. En tanto la identidad de los actores sociales, incluidos los profesores, no puede estabilizarse, la sensación de crisis más que como efecto de la descomposición de un modelo clásico o de una crisis social general puede ser entendida como un componente central de las culturas profesionales (Dubet, 2002).

Entiendo que la concepción del malestar docente como efecto conlleva el riesgo de entrar al análisis por una puerta metodológicamente riesgosa que, no obstante, pretendo abrir incluyéndola como parte del problema. Me refiero a las *narrativas del sufrimiento y de la autorrealización* como un fenómeno de época (Illouz, 2007).

En el marco de una multiplicación de narrativas que, de la mano de los procesos de individuación, focalizan en la experiencia vivencial de los

sujetos<sup>4</sup> (Arfuch, 2002a, 2002b), es posible reconocer la configuración de una forma particular que, a la par de la denuncia y exposición del propio sufrimiento, declara la necesidad de la propia realización.

Alimentada por los discursos de la autoayuda y de la psicología, esta narrativa “terapéutica” otorga sentido a las vidas comunes como expresión del sufrimiento y adquiere particular visibilidad impulsada por la fuerza de las industrias culturales y moldeada por la retórica de los medios de comunicación masiva.

Lo que más destaca de este planteo a los fines de mi análisis es, por un lado, la consideración de esta narrativa en el punto de convergencia inestable entre el mercado y el lenguaje de los derechos predominante en el escenario social que, según Illouz (2007: 125) muchos llamaron “el culto de la víctima y la cultura de la queja”. Por otro lado, en este marco donde el derecho fundamental pasa a ser el derecho a contar la propia historia y a formular la narrativa del propio sufrimiento, interesa analizar los *fenómenos de autorrealización y de sufrimiento* como formas institucionalizadas y, al mismo tiempo, como instituciones “depositadas” en marcos mentales (Illouz, 2007: 127) que contienen y, a la vez, ponen en acto aquello que pretenden excluir: el sufrimiento.

---

<sup>4</sup> Es posible identificar la proliferación de la forma biográfica en distintos campos de lo social y que, según Arfuch, excede los géneros considerados "canónicos" -biografías, autobiografías, memorias, diarios íntimos, correspondencias, etc.- incluyendo desde diversos géneros mediáticos -entrevistas, *reality show*, *talk show*- pasando por modalidades de escritura y de investigación en ciencias sociales -entrevistas en profundidad, testimonios, historias y relatos de vida- hasta tendencias del teatro, del cine documental y de las artes visuales. Según la autora, esta multiplicación del espacio biográfico se constituye en un horizonte de inteligibilidad para leer, sintomáticamente, tendencias de la cultura y de las formas de ser y hacer de nuestro tiempo y hace pensar en una peculiar (re)configuración de la subjetividad contemporánea (Arfuch, 2002a, 2002b).

“Yo sostendría que la narrativa terapéutica produjo una multiplicidad de formas de sufrimiento, dado que podemos decir con el antropólogo Richard Schweder que ‘la ontología causal del sufrimiento de una persona desempeña un papel en causar el sufrimiento que explica, así como la representación de la gente de una forma de sufrimiento puede ser parte del sufrimiento que representa’.” (Illouz, 2007: 136-7).

Posible de entenderse como una *estructura de sentimiento* (Williams, 1980), es decir, como la caracterización intangible de un “quiénes somos” que da cuenta del tono de época, el análisis de esta narrativa puede configurar una hipótesis cultural para la comprensión de los elementos y conexiones de una nueva experiencia social brindando elementos acerca de la organización de la percepción del yo y de los otros, la propia historia y la relación con los demás.

Complementa esta mirada la derivación hacia el concepto de *capital emocional* (Illouz, 2007) entendido como un habitus situado en la articulación entre un capital cultural -en tanto los modos y los códigos de evaluación cultural tienen una tonalidad emocional- y el capital social -en tanto las emociones constituyen las interacciones sociales y las transforman- y que supone la capacidad de desplegar un estilo emocional plausible de clasificación social y, por ende, con distintas posibilidades de acceso al bienestar y a la felicidad.

Me interesa esta perspectiva de análisis en dos sentidos. El primero, como advertencia metodológica, en tanto esta narrativa del sufrimiento se ha impuesto, aunque no de modo excluyente, en la reflexión teórica y en la producción académica del ámbito educativo contribuyendo, paradójicamente, a conformar un campo donde esa competencia emocional se transforma y refuerza en objeto de clasificación y estigmatización. Las pruebas más evidentes quizás estén dadas por las tendencias psico-

educativas de las últimas décadas, donde la mirada sobre la infancia ha torcido su vara hacia la medicalización de la emoción bajo el ala de la salud mental. Pero, también, proliferan los discursos sobre el malestar y el sufrimiento psíquico de los profesores como consecuencia de las nuevas condiciones sociales y educativas -y la profusa bibliografía educativa al respecto da cuenta de ello-, corriéndose el doble riesgo de, por un lado, la aparición de dudosas soluciones y, por otro lado, el agotamiento trágico y paralizante de un problema que admite y merece lecturas más complejas.

Por ello, el segundo sentido alrededor del cual haré girar en mi trabajo esta perspectiva es la configuración de las propias palabras de los profesores atendiendo tanto a la internalización de esta narrativa como a la particular disposición que, en tanto *comunidad de sentimiento* (Appadurai, 2001) que comparte y construye colectivamente formas de sentir y de pensar, adquiere en su mirada. Con particular énfasis en las cuestiones trabajadas en los Capítulos 2 y 3, me interesa identificar las formas en que estas narrativas, en hibridación con otras retóricas, construyen el discurso de los docentes y lo configuran en diálogo con su práctica cotidiana de enseñanza conformando, así, un modo particular de sensibilidades y de lecturas conjuntas de la realidad. Y es que, en tiempos de proliferación discursiva, atender a la superposición, complementariedad y contradicción de los tópicos narrativos a los que recurren los actores para hablar de sus prácticas o autopresentarse permite desentramar los modos de configuración identitaria.

Finalmente, en tanto este estudio aborda la particular especificidad del *trabajo sobre los otros* de los profesores del nivel medio, señalaré un tercer horizonte teórico considerado: la inclusión de algunos aportes clave de los estudios culturales de las últimas décadas. Y es que la innegable presencia de la dimensión cultural en el mapa del declarado “malestar docente” y de la denunciada “crisis” de la escuela media obliga la referencia a explicaciones teóricas sobre los cambios culturales que, de la mano de

transformaciones acontecidas en otros campos, configuran un nuevo escenario.

¿Sobre qué principios se asienta la distribución cultural en la escuela secundaria? ¿Qué formas adquiere el saber y su transmisión en el contexto del nivel medio? ¿Qué lugar ocupa en el vínculo entre generaciones?

Responder estas preguntas desde la centralidad de la transmisión cultural en el proceso de escolarización torna ineludible la consideración de los cambios culturales que signan la época. Y el prolífico abordaje producido en las últimas décadas sobre este tema (Appadurai, 2001; Bhabha, 2002; Bauman, 2002) constituye un punto de partida valioso para focalizar en el impacto y en la especificidad que estos cambios toman en el contexto escolar.

En este sentido, me interesa atender a los particulares fenómenos de *deslocalización y destemporalización del saber* (Martín Barbero, 2002, 2004) que, de la mano del vertiginoso y, podríamos decir, abrumador desarrollo tecnológico de los últimos tiempos, interroga la función social de la escuela y disloca la autoridad pedagógica de los profesores.

Sin embargo, optaré por centrar el análisis sobre la función cultural del nivel medio de la enseñanza considerando pero, al mismo tiempo, tratando de superar las confirmaciones sobre la ruptura de la histórica certeza de la autoridad pedagógica y la función del profesor de escuela secundaria. Por eso, me interesa profundizar en el posicionamiento de los profesores en un nuevo escenario, desde algunas cuestiones clave.

Por un lado, el tema de *la transmisión cultural como un problema de sensibilidad y de cuestionamiento ético* (Berardi, 2007). En este sentido, indagaré en los supuestos de las dificultades que enfrentan, las explicaciones que argumentan y las decisiones que encarnan los profesores frente a los cambios culturales, las nuevas tecnologías y la relación entre éstas y sus alumnos. Lo que me parece central aquí no es tanto la percepción de la dimensión tecnológica de los cambios y el mayor o menor acercamiento y/o

aprobación de estas transformaciones sino, principalmente, la configuración de su posición adulta y docente frente a una nueva, y radicalmente diferente, generación. Siguiendo al autor mencionado, en tanto la cuestión de la transmisión radica en la posibilidad de recrear un *know how* de autonomía para el tiempo presente y la dificultad actual de esa operación radica en la incompatibilidad de dos generaciones -la alfabético-crítica y las post-alfabética- es preciso atender a las formas a través de las cuales los cambios de un presente culturalmente insospechado modula las identidades de los profesores.

Por otro lado, profundizaré en los modos de reconocer y procesar los *cambios en la idea misma de cultura*. En esta línea, me interesa indagar en la posición que los profesores adoptan frente a “la pregunta sin muchas respuestas” (Sarlo, 2007) que supone el concepto de cultura en los tiempos actuales. En tiempos de quiebres y rupturas en la idea de “experiencia cultural común” que tan firmemente operó en la función social de la escuela secundaria desde sus comienzos, importa escuchar qué de esa idea pervive y cuáles resignificaciones operan en el imaginario de los profesores.

Asociado a este tema, me parece relevante indagar de qué modo juega en la mirada de los profesores sobre la escuela secundaria el *principio de igualdad social de oportunidades* (Dubet, 2005) en términos de la distribución de una cultura común entendida como un derecho al que todos los alumnos tienen acceso. En el marco de la declarada fragmentación escolar, vale la pena atender las percepciones sobre la existencia de propuestas escolares diferenciadas, a la explicación sobre esas diferencias y a las decisiones que éstas orientan acerca del cuerpo cultural puesto a disposición del alumnado.

Los conceptos e ideas referidos a este tercer cuerpo de referentes teóricos serán considerados, especialmente, en los Capítulos 4 y 5 de este trabajo en los cuales trabajaré sobre las opiniones del presente y sobre las

expectativas de futuro de los profesores en relación con la propuesta cultural de la escuela media.

Por último, como cierre de este tercer conjunto de elecciones teóricas, una posición de lectura que intentaré sostener durante el desarrollo de este trabajo.

Analizando los tiempos culturales que corren, Homi Bhabha (2002) propone concentrarse en los momentos o procesos que se producen en la articulación de las diferencias culturales. Estos espacios “entre-medio” (*in-between*), “proveen el terreno para la elaboración de estrategias de identidad (*selfhood*) (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad” (Bhabha, 2002:18).

Desde esta perspectiva, la propuesta es ubicar la cuestión de la cultura en el campo del *más allá*, es decir, una distancia espacial que marca un avance y promete el futuro pero cuyo alcance es incognoscible e irrepresentable. Por ello, estar en el *más allá* supone, necesariamente, un regreso al presente para re-visitar nuestra contemporaneidad cultural y reinscribir la comunalidad humana e histórica. Y desde allí acercar la idea de futuro.

Es por eso que el encuentro con lo nuevo supone la renovación del pasado, refigurándolo como un espacio “entre-medio” contingente que interrumpe el presente.

“El “más allá” no es ni un nuevo horizonte ni un dejar atrás el pasado. Comienzos y finales pueden ser los mitos de sustento de los años intermedios; pero en el *fin de siècle* nos encontramos en el momento de tránsito donde el espacio y el tiempo se cruzan para producir figuras complejas de diferencia e identidad, pasado y presente, adentro y afuera, inclusión y exclusión. Pues en el “más allá” reina un sentimiento de desorientación, una

perturbación de la dirección: se trata de un movimiento exploratorio, incesante, que expresa tan bien la palabra francesa *au-delà*: aquí y allá, en todos lados, *fort/da*, de acá para allá, adelante y atrás.” (Bhabha, 2002: 17-18).

Tomando esta propuesta, elegí analizar el discurso de los profesores sobre la escuela secundaria como espacios intermedios, como espacios “entre”. Y es que la escucha, el registro y el análisis de sus palabras dibujaban de modo recurrente un movimiento oscilante, una vuelta a imaginarios y representaciones del pasado que, en tiempo presente, intentaban mitigar la incertidumbre de un más allá incognoscible.

Como intentaré demostrar en las próximas páginas, el movimiento pendular parece tender hacia el extremo del pasado, en búsqueda de amarres más seguros.

Por eso, sin afán condenatorio sino en búsqueda de claves de interpretación, resulta vital navegar esos espacios intermedios de aquellos que cotidianamente trabajan en la compleja tarea de educar a las nuevas generaciones y, de algún modo, sumarse a la construcción de un *más allá* colectivo.

### **Sendas metodológicas**

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

Por ello, en relación con la posibilidad de comparación, este trabajo constituye un estudio realizado a nivel nacional que, enmarcado en una



indagación más amplia<sup>5</sup>, se propuso salirse de los límites de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano y explorar las percepciones de los profesores sobre la escuela secundaria argentina en otros contextos.

En relación con el abordaje metodológico, la estrategia elegida fue cuanti-cualitativa. La decisión de esta estrategia combinada se sustentó en la necesidad de relevar y comparar un conjunto de opiniones de los docentes sobre determinados aspectos de la escuela secundaria actual y de profundizar en la percepción colectiva de su experiencia profesional en tal contexto.

Para el diseño y elaboración de la muestra se utilizó como marco de muestreo un listado que contenía la identificación de todos los establecimientos de nivel medio, con especificación del tamaño de su matrícula. Este listado, elaborado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (Diniece), contenía los datos de 7.018 establecimientos de nivel secundario de todo el país (de este total, 257 no consignaban información respecto de la matrícula). De este marco muestral se seleccionó una muestra de 48 establecimientos de enseñanza secundaria o Polimodal en aglomerados urbanos distribuidos en seis regiones (de estos 48 establecimientos, 18 fueron seleccionados en el área metropolitana - distribuidos en la Ciudad de Buenos Aires (6) y en los 24 partidos del conurbano (12)-, y 30 en el resto de las regiones -Cuyo, NEA, NOA, Pampeana, Patagónica-, a razón de 6 establecimientos por región). Los criterios de selección tuvieron en consideración el tamaño de la matrícula y el sector de gestión (público/privado). Por último, en cada uno de los 48 establecimientos que integran la muestra se relevaron dos turnos y, en cada uno y de manera aleatoria, 4 de sus profesores.

---

<sup>5</sup> Nos referimos al “Estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes sobre la escuela media argentina” realizado con el apoyo de la Fundación Santillana.

Corresponde aclarar que se ha trabajado en base a una muestra no-probabilística (no se contó con el listado exhaustivo de docentes y no todos tenían la misma posibilidad de ser seleccionados) organizada por cuotas, considerando la distribución por región de los establecimientos de nivel medio-secundario. Si bien la muestra no ha sido representativa al nivel de cada región (el número de casos relevados debería haber sido mayor) la realización de pruebas de chi-cuadrado permite afirmar que la muestra es “estadísticamente significativa”, es decir que es muy probable encontrar en ella una distribución de las variables similar a la que se encontraría en el universo real (con un margen de error del 1%).

El resultado de este procedimiento fue una muestra de 384 profesores a los que se aplicó una encuesta<sup>6</sup> a través de los establecimientos en los que se desempeñaban durante la realización del trabajo de campo, entre octubre y noviembre de 2006.

La distribución de los docentes de acuerdo al tipo de gestión, considerando la ponderación de la muestra, fue 71,5 % docentes de escuelas de gestión pública y 28,5% del sector privado. La gran mayoría de los docentes encuestados fueron mujeres (73%), mientras que un 27% fueron docentes varones. En cuanto a la formación de los profesores encuestados, la muestra incluyó a un 54,3% de docentes egresados de profesorado de nivel terciario, 9,4% de docentes egresados de este nivel pero con estudios universitarios complementarios, 16,1% de egresados de profesorado de nivel universitario y 18% de docentes ejerciendo con título universitario habilitante, siendo un 2,2% de los docentes egresados de otro tipo de formación. Un 37,4% de los docentes encuestados realizó estudios de posgrado y un 62,6% no dispone de tal formación. En cuanto a estudios de capacitación (considerados aquellos realizados durante el último año), un

---

<sup>6</sup> Ver protocolo de la encuesta en Anexo I-Encuesta.

53,5% de los docentes encuestados ha participado de tales instancias de formación continua y un 46,5% no lo ha hecho.

La producción de un cuestionario ó encuesta implica un recorte en, al menos, dos sentidos. Por un lado, supone un recorte temático que otorga visibilidad a los ítemes que interesan al investigador, restando centralidad o presencia a otras cuestiones. Por otro lado, sobre todo en el caso de las preguntas cerradas, hay una selección de las respuestas u opciones posibles realizada en base al conocimiento e hipótesis que guían el trabajo. Se presentan así un conjunto de pre-categorizaciones que condiciona lo que los individuos encuestados responderán. Sin embargo, este condicionamiento no invalida esta técnica de investigación ya que, como en todas las relaciones sociales, los condicionamientos son inevitables. Sin embargo, es conveniente explicitar su incidencia para explorar sus alcances y sus límites, como se señalará más adelante.

Para la presentación de los datos procesados a partir de la encuesta se ha privilegiado el uso de resultados relativos (porcentajes) para facilitar la lectura, sobre todo cuando se utilizan variables de corte que se consideran relevantes para analizar las percepciones de los docentes. En muchos de los casos, tanto las regiones geográficas en las que se desempeñan como la edad y la antigüedad han sido tomadas como principales variables de corte. Para esto he seguido el armado de categorías considerando los datos obtenidos de relevamientos censales sobre docentes<sup>7</sup>. Sustenta esta decisión el supuesto de que, por un lado, la edad es un indicador *proxy* de aspectos culturales y sociales vinculados a la pertenencia a determinado grupo generacional y, por otro lado, la antigüedad docente resulta un indicador de la experiencia y trayectoria docente.

---

<sup>7</sup> Para la edad y la antigüedad se han tomado como referencia las publicaciones de la DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación sobre el último Censo Nacional de Docentes 2004.

En cuanto al abordaje cualitativo, se realizaron seis grupos focales organizados en 3 jurisdicciones diferentes (Ciudad de Buenos Aires, Ciudad de Corrientes y Ciudad de Mendoza), en cada una de las cuales se previeron dos grupos, uno de profesores que trabajan en escuelas públicas y otro que trabajan en escuelas privadas. Los grupos tuvieron entre 6 y 10 participantes. Se buscó además que en cada grupo hubiese una combinación de distintas disciplinas: humanidades y sociales, ciencias exactas y naturales, artísticas, idiomas y educación física<sup>8</sup>.

La agenda temática<sup>9</sup> de estas reuniones giró alrededor de la percepción acerca del contexto social local y su vida cotidiana en el marco de los cambios sociales más amplios; la visión sobre distintos aspectos de la escuela secundaria actual; las ideas sobre la situación actual del profesorado, la visión sobre los jóvenes en general y, en particular, con los que ellos trabajan diariamente; y las perspectivas de cambio en la escuela secundaria en general.

Tanto durante la preparación de la estrategia metodológica como en el desarrollo del análisis, dos advertencias metodológicas guiaron mi trabajo.

Por un lado, la aceptación del hecho de que las opiniones de los sujetos no reflejan en forma transparente la realidad. Desde aquí, la intención no fue relevar las percepciones buscando un diagnóstico “certero” (si tal cosa existe) de la escuela media y del trabajo docente. Pero tales palabras pueden ser consideradas desde los límites y las posibilidades de las representaciones de los actores. Las ciencias sociales coinciden en afirmar que, en definitiva, resulta relevante para el análisis tanto lo que efectivamente sucede como lo que la gente cree que sucede, porque en esa construcción de sentido sobre la experiencia es donde se definen horizontes, se organizan estrategias, y se asigna valor a los procesos, situaciones y

---

<sup>8</sup> Ver distribución de los grupos focales en Anexo II- Entrevistas grupales.

<sup>9</sup> Ver guía de pautas de los grupos focales en Anexo II - Entrevistas grupales.

escenarios. Sin dudas, tales representaciones tienen un impacto en la acción social, en la vida de las instituciones y en la trama de sociabilidad y, a la vez, se organizan y configuran en ellas. Si bien es importante distinguir “realidad” de “percepción de la realidad”, lo cierto es que esta percepción, más o menos ajustada a otros indicadores de esa “realidad”, provee indicios muy importantes sobre la vida social.

Por otro lado, la comprobación de que las palabras relevadas de los docentes dan cuenta de inconsistencias, contradicciones y superposiciones. En el presente estudio esta comprobación adquirió mayor fuerza al contrastar las respuestas obtenidas por un lado, en los grupos focales y, por otro lado, en las encuestas. En este sentido, la sensación de malestar y abatimiento que tienen muchos profesores, producto del estrés laboral, carreras docentes frustrantes, malas condiciones de trabajo y escasos horizontes de cambio, permeó buena parte de las interacciones que se dieron en los primeros mientras que, en las encuestas (instrumentos anónimos, pero al mismo más individuales), los profesores respondieron en forma más optimista y menos crítica (esta condición puede también explicarse por lo que señalaba anteriormente acerca de las limitaciones metodológicas propias de esta técnica de indagación).

Tradicionalmente la investigación buscó o bien reducir estas contradicciones o, también, las consideró problemas vinculados a técnicas de relevamiento insuficientes o incorrectas<sup>10</sup>. Sin embargo, los aportes recientes de la teoría social nos señalan la necesidad de considerar que, en el marco del aumento de complejidad de las relaciones sociales y de configuraciones sociales cada vez menos homogéneas y consistentes, los discursos aparecen conformados por trozos de diversos relatos que circulan entre diferentes posicionamientos sociales (Lahire, 2004; Martucelli, 2007).

---

<sup>10</sup> Consideración que no debe subestimarse: el alerta sobre las limitaciones e insuficiencias de las propias técnicas debe ser mantenido, si se trata de realizar una indagación honesta y rigurosa intelectualmente.

En este sentido, los discursos aparecen “desconectados” y “transversales” respecto de las situaciones, constituyendo un analizador de la fragilidad identitaria característica de estos tiempos.

Es por eso, que aún incluyendo el reconocimiento de contextos, climas y condicionantes diferenciados en cada uno de los instrumentos aplicados, la comprobación de estas inconsistencias fue incorporada, tal como presentaré en los capítulos que siguen, como una evidencia más a considerar en la lectura interpretativa.

Atendiendo a la hipótesis central sobre el repliegue identitario que parece configurarse en relación con la experiencia profesional de los docentes en la actual escuela secundaria, señalaré las diferencias identificadas en las opiniones de los profesores. Como anticipo vale señalar que teniendo en cuenta las variables consideradas -región del país a la que pertenecen, edad y antigüedad en la docencia, carga horaria docente, tipo de formación recibida, modalidad de gestión de la institución donde se desempeñan, y género- estos señalamientos darán cuenta sólo de sutiles matices entre los docentes que conformaron la muestra.

Finalmente, y también teniendo en cuenta el objeto de este trabajo, cabe señalar que en los casos en que he reproducido literalmente las palabras de los profesores relevadas en las entrevistas grupales, en algunos casos he optado por fragmentos individuales de la conversación y, en otros y a los fines de reflejar el modo de construcción colectiva de la retórica profesional, decidí reproducir fragmentos colectivos de dichas entrevistas.

### **Ideas a seguir**

La tesis recorre cuatro aspectos centrales desde los cuales puede leerse la experiencia de los profesores de la actual escuela secundaria. Tomando como eje su propia perspectiva, en primer lugar analizaré los

diversos sentidos asignados a la idea de contención, función hace tiempo adjudicada a la tarea de la institución escolar. Esta cuestión es desarrollada en el Capítulo 2.

El segundo punto a considerar es la tensión existente entre la percepción de aislamiento y soledad generada por las demandas del “afuera” escolar y el sentido de pertenencia y de trabajo colectivo que parece vivirse en el “adentro” de las instituciones escolares. Este tema se desarrolla en el Capítulo 3.

El tercer aspecto refiere a la tensión entre la percepción de un desorden cultural que obstaculiza el ejercicio de la principal función del trabajo de enseñanza -transmitir conocimientos- y la convicción en la necesidad de restauración de un orden moral y de la relación afectiva con los alumnos para que tal función sea posible. En el Capítulo 4 desarrollaré este tema.

Finalmente, el cuarto aspecto se centra en las expectativas que los profesores tienen respecto del futuro imaginado de la escuela secundaria. Sobre esta cuestión, desarrollada en el Capítulo 5, analizaré el peso de las representaciones históricas sobre la escuela secundaria y sobre la función del profesor en diálogo con las lecturas del presente.

Las preguntas que orientan el desarrollo de estos aspectos son: ¿Cómo viven hoy los docentes el trabajo de enseñar a los jóvenes? ¿Cómo se construye la relación de enseñanza con las nuevas generaciones? ¿Qué piensan de la escuela secundaria? ¿Qué cuestionan y qué expectativas y demandas tienen? ¿A través de qué rasgos se definen como docentes? ¿Cómo inciden las demandas sociales y políticas en este proceso? ¿Y las condiciones institucionales y laborales? ¿Cómo juega la lectura del propio contexto y cómo la de un nuevo escenario cultural? ¿Qué elementos configuran su experiencia de trabajo y cómo influyen estos en la construcción de su propia identidad? ¿Es posible advertir rasgos comunes?

¿Cómo dialoga este proceso con la delimitación de aquello que hoy se reconoce como escuelas secundaria?

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



## Capítulo 2: Entre la contención afectiva y la contención del desborde

*“Es el aliento promisorio de toda sociedad, ahí está la fuerza de la edad. El desafío para los docentes es grandísimo porque no llegás de la misma manera que hace 20 años atrás, tenés que llegar parado de otra manera, pero al mismo tiempo, necesitás mucho más apoyo que antes. Ahora empezás a ver que a medida que pasan los años y que no se ha hecho un trabajo fino hay chicos desbandados, que a lo mejor cuando están estrellados contra una pared por ahí te levantan la vista y te dicen “quiero pero no puedo”, yo quiero aprobar pero no sé cómo, porque no saben sentarse ni 40 minutos delante de un libro, nadie le enseñó a hacerlo entonces, cuando quiere, no sabe. Son chicos sin contención afectiva, no tienen padres tiempo completo, no tienen cariño, no tienen límites, no han tenido riendas entonces están desbandados, y ellos mismos estrellados miran hacia arriba a ver quién les tiende la mano. Eso es maravilloso, lo que pasa es que uno solo no puede”.*

Profesora escuela privada, Mendoza.

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

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

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

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

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

### **Cuestiones de familia: necesidades y afectos**

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

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

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

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

“- Los culpables somos nosotros que olvidamos nuestra función y tomamos funciones que no nos corresponden, nos obligaron a tomar esas funciones.

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

- Es más, hay distintos profesores que tienen como un rol asignado porque uno se va involucrando con los problemas de los chicos y, cualquier cosa, ‘lo hablás con el profesor de...’

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

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

Profesores escuelas privadas, Ciudad de Buenos Aires.

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

Profesor escuela pública, Mendoza.

“Yo creo que el motivo principal de la escuela se perdió, el objetivo principal que es enseñar. Yo he trabajado en una escuela muy

carenciada y me pasaba casi todo el tiempo primero esperando que le sirvan la copa de leche, después darle la materia, encima Física y Química que les cuesta mucho. Al mediodía le dan de comer, otro tiempo que se perdía porque a las dos de la tarde tenían sueño”.

Profesor escuela pública, Corrientes.

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

Profesora escuela privada, Mendoza.

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

Profesora escuela privada, Corrientes.

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

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

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

“Yo veo a la escuela secundaria hoy como un depósito de niños porque, dada la amplitud de tareas y que el padre y la madre tienen que trabajar, dejan al adolescente para que sea atendido. Y más si el colegio es privado.”

Profesora escuela privada, Mendoza.

“Yo analizo chicos de 7° y 8 y los que tienen más problemas de captación y conducta son los que tienen problemas familiares, chicos que están un tiempo con el padre, un tiempo con la madre. Y yo creo que la manera para mejorar eso tiene que ver con la psicología.”

Profesora escuela privada, Corrientes.

“Me parece que la contención se da tanto en el estatal como en el privado, tal vez en el estatal desde lo económico y en el privado desde lo afectivo: yo te pago el colegio 500, 600, 700 pesos de cuota: ‘Bueno nene, que se hagan cargo de vos’.”

Profesor escuela privada, Ciudad de Buenos Aires.

“El problema viene de la casa, ahora se ven muchas familias que están disgregadas y ellos no tienen contención en la casa.”

Profesor escuela pública, Corrientes.

“La familia, en primer lugar, tendría que atender sus problemas familiares; los chicos tienen problemas que siempre existieron y que alguna vez todos tuvimos.”

Profesora escuela privada, Ciudad de Buenos Aires.

“Lo que pasa que ahora uno le tiene que enseñar un montón de cosas que no aprende en la casa, pero si no las aprendió en la casa es muy difícil que el profesor lo haga. Muchas familias están pensando que en la escuela tienen que aprender esas cosas, hábitos de educación, de todo...”

Profesora escuela pública, Mendoza.

“Los chicos no tienen un mayor con quien hablar de ciertos temas. Como no están los padres, por ahí buscan a un profesor que vendría a suplir ese rol de consejero.”

Profesor escuela pública, Ciudad de Buenos Aires.

“La escuela es contenedora de los alumnos, afectivamente también: familias sin padres, chicos sin familia.”

Profesor escuela privada, Corrientes.

“Desgraciadamente la familia no está presente. La familia perdió esa especie de contrato tácito, la escuela ha continuado a la familia.”

Profesor escuela privada, Mendoza.

“Yo ahora soy medio psicóloga y medio profesora.”

Profesora escuela pública, Corrientes.

“En Capital más allá de dar de comer, la contención no pasa por la comida sino que pasa porque se separó mi papá, se juntó. El profesor pasa a ser amigo, confidente, asesor, psicólogo.”

Profesor escuela privada, Ciudad de Buenos Aires.

“Ellos necesitan que vos estés con ellos.”

Profesor escuela pública, Mendoza.

La necesidad de contención afectiva y de referencias adultas ante la ausencia de las familias se refuerza en la consideración de la adolescencia y la juventud como una etapa crítica de formación valorativa para la trayectoria futura y, como veremos en el Capítulo 4, constituye la puerta de entrada y buena parte del recorrido en la construcción del vínculo entre docentes y alumnos. Sus argumentos, encuadrados en una anomia generalizada y en la irremediable pérdida de valores morales asociados al respeto y a la autoridad, evidencian la operatoria de externalización de los problemas que aquejan a la escuela, ubicándolos puertas afuera del otrora santuario escolar hoy invadido. Y, en esta lectura, su posición es externa; es decir, pareciera que los profesores no forman parte de ese escenario ni están involucrados en sus efectos. La trasgresión de la ley, el no respeto a la autoridad, la pérdida de valores sociales son elementos denunciados desde un sentimiento de indignación y desde una posición de bastión de batalla.

La lectura asume un carácter moral teñido de matices psicologizantes. Y la externalización del problema ubica a sus portadores en una posición victimizada sobre la cual la compasión funciona como clave de lectura que orienta el posicionamiento de los profesores hacia los alumnos.

Resulta sugestivo el señalamiento insistente de esta función ya que en él podríamos leer la puesta en juego de los rasgos afectivos propios de la tarea docente entendida en sentido tradicional pero regida por nuevas condiciones.



Se trata de un escenario que exige la puesta a prueba personal en tanto pone a la subjetividad en el núcleo del vínculo pedagógico: “El peso de esas dimensiones afectivas hace que la psicología espontánea parezca proporcionar las claves de interpretación de los problemas de unos y otros: las dificultades profesionales se explican merced a la psicología de los individuos y, en sentido inverso, los profesores se ven tentados a explicar sus problemas personales como producto de sus vicisitudes personales.” (Dubet, 2006: 184).

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

El énfasis en la dimensión afectiva de la tarea de enseñanza, justificada por una ausencia hoy no saldada de parte de las familias, abre el campo para la reflexión sobre el papel de una de las lógicas de acción propias del programa institucional, la de *relación* (Dubet, 2006), lógica donde la vocación supone un compromiso profundo de la subjetividad en una actividad y donde la necesidad de reconocimiento opera como horizonte.

La demanda y cumplimiento de nuevas tareas de fuerte implicación subjetiva en relación con sus alumnos retorna en los docentes bajo la demanda de un reconocimiento externo no sólo del cumplimiento de aquello que tradicionalmente le fue asignado -la transmisión del conocimiento escolar- sino, también, que valore las nuevas pruebas que se imponen para el logro de tal función. En esta búsqueda, el trabajo docente se convierte en un desafío para el reconocimiento de uno mismo (Dubar, 2002).

Sucede que ésta no resulta ni la única lógica ni se sostiene con estabilidad en la experiencia de sus trabajos. Y es justamente la separación entre los distintos registros de la experiencia laboral y el enfrentamiento

conigo mismos y con la dimensión de la propia personalidad lo que provoca una situación de incomodidad y agotamiento. Sobre este punto, avanzaré a continuación.

### **Problemas de familia: reclamos y demandas**

En las voces de los profesores de escuela secundaria, la denuncia por el desplazamiento de las funciones básicas de socialización hacia la escuela no es la única referencia al papel de las familias posible de escuchar. También, y de modo asociado, hablan de su presencia, aunque particular.

En principio, se trata de una presencia desconocida ya que, como se sabe, en contraposición a una escuela primaria más bien asociada a la idea contención y “segundo hogar” donde la comunicación con las familias alimentaba la idea continuidad en la socialización, la escuela secundaria se sostuvo en una estructura de tipo patriarcal, vertical e impersonal, desprovista de rasgos familiares y reticente a su ingreso.

Y en este punto radica uno de los puntos más álgidos que hace tambalear la estabilidad de la identidad de los profesores en tanto supone una directa interpelación de las familias a la autoridad docente.

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

En este sentido, los docentes entrevistados en los grupos focales pertenecientes a escuelas de gestión pública y privada de distintas regiones del país han manifestado alta coincidencia:

“Yo hace ocho años que doy clase y al principio no me costaba tanto, al principio no pasaba esto de que vienen los padres al curso y nos hacen unos líos bárbaros y ahora sí.”

Profesora escuela pública, Mendoza.

“Los problemas que tiene la escuela, hoy en día, los tenés con los padres. Encima te vienen y te cuestionan a vos.”

Profesor escuela pública, Corrientes.

“Si vos tenés problemas con un alumno, tenés al padre atrás que tiene poder y que encima es un médico muy conocido. Y ya no le podés decir nada que no les parezca bien, porque tenés miedo de que vengan y se te pongan cinco padres en la puerta y te hacen un lío bárbaro.”

Profesora escuela pública, Mendoza.

“Pero más que nada, ¿sabes quién manda? Los padres. Yo he hablado con personas que mandan a sus hijos a colegios privados de renombre, que deben estar pagando 2500 pesos de cuota, donde tienen 25 alumnos, y los padres son los que manejan el colegio, ellos le dicen al director qué es lo que tienen que hacer”.  
Profesor escuela privada, Ciudad de Buenos Aires.

“Los padres de ahora están a la defensiva, con la crítica destructiva. Es distinto a los padres de antes que el docente era reconocido, valorado. Ellos sienten que tienen el poder y nosotros tenemos que acatar las decisiones de ellos.”

Profesor escuela pública, Mendoza.

“El otro día una madre vino a hacer el planteo de por qué se veían tan pocas cosas en clase, dijo que de cuarenta y cinco minutos se perdían veinte hablando de cosas que a la hija no le interesan, pero, ¿cómo le haces entender a esa mamá que son casos distintos? Es complicado”.

Profesora escuela pública, Ciudad de Buenos Aires.

“Una de las cosas que cambiaron, para peor, es la intromisión de los padres en la escuela. Pero no solos, con abogado, escribano y etc., etc.”

Profesor escuela privada, Mendoza.

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

Tales opiniones se refuerzan cuando los profesores fueron consultados, a través de la encuesta, sobre la calificación que merece el compromiso de las familias en la escuela donde se desempeñan. Sobre este punto, los resultados se concentraron en la calificación “regular” y “mala”:

Cuadro 1: Calificación de los profesores sobre el compromiso de las familias<sup>11</sup>

Bueno	16.6%
Regular	41.4%
Malo	28.5%
No hay	9.9%
NS/NC	3.6%
Total	100%

Esta valoración registra escasas variantes si se la compara en las distintas regiones del país aunque es menos crítica desde la óptica de los profesores del género masculino. Pero lo que llama la atención es la diferencia en la opinión de los docentes según su trabajo se desarrolle en escuelas de gestión pública o privada: los primeros califican “regular” en un 40.6%, “mala” en un 35.3% y “buena” en un 7.9% mientras que los segundos piensan que el compromiso de la familia puede ser evaluado como bueno en un “38.5%”, “regular” en un 43.5% y “malo” en un 11.2%. Asimismo, son marcables las diferencias entre la valoración más negativa en los profesores de mayor edad y antigüedad en la docencia (Véase Anexo III, Cuadros 2 y 3).

Ahora bien, la lectura de este problema puede encuadrarse en el marco de la transformación de la alianza entre la escuela y la familia que estuvo en la base de la expansión del sistema escolar moderno, tema que ha sido analizado en extenso (Tedesco y Tenti, 2002; Narodowski y Brailovsky, 2006, entre otros). Sabemos que, desde mediados del siglo XIX, el modelo de alianza entre las familias y la escuela fue de tipo “civilizatorio”, es decir, la escuela se proponía no solamente instruir a los alumnos sino extender la tarea hacia las familias a través de la inculcación

<sup>11</sup> La pregunta fue: “Ayudándose con esta tarjeta, ¿cómo calificaría los siguientes aspectos de esta escuela?”

de pautas de higiene, moral y conducta consecuentes con la formación de sujetos integrados a la sociedad nacional.

Sin embargo hoy, en tiempos donde las fronteras entre el adentro y el afuera escolar resultan más porosas y, además, donde al mismo tiempo que las familias demandan más de las escuelas, las escuelas demandan más de las familias, la alianza entre la familia y la escuela parece desplazada hacia otras coordenadas.

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

Desde esta perspectiva, resulta sugestivo que sean las decisiones relativas a la evaluación a los alumnos aquellas donde parece concentrarse de modo más conflictivo esa demanda y la presión de las familias sobre los profesores. Es aquí donde parecería manifestarse el mayor grado de invasión a la autonomía de los docentes produciéndose un avance sobre su, hasta ahora, incuestionable autoridad, ya que son las familias las que, muchas veces amparadas por los niveles directivos de las instituciones, parecerían estar en condiciones de cuestionar, reclamar y hacer modificar las decisiones relativas a la calificación y acreditación de los aprendizajes de los alumnos. En palabras de los profesores:

“La falta de contención familiar principalmente se ve cuando el papá y la mamá trabajan fuera de la casa y ahí los chicos no tienen control, porque los padres vienen a hablar con nosotros cuando el

chico ya se lleva la materia, te viene ahora cuando el chico ya está con el agua al cuello.”

Profesor escuela pública, Corrientes.

“(Las demandas de las familias hacia la escuela)

- Que lo apruebes.

- Mi hijo estudia para un 10 y usted le puso un 1.

- Yo digo que los peores padres son los del 9, el chico se saca un 9 y la madre me llama para decirme por qué no le puse 10.”

Profesores escuelas privadas, Mendoza.

“- Vino una mujer diciendo que ella sabía que a los profesores nos pagaban para aplazar a los alumnos y así tenían que volver a pagar. Se le trajeron los exámenes, uno de los cuales había corregido yo y la hija, de cincuenta personas, era la única que había reprobado. Le dije: ‘Su hija no aprobó porque no estudia’. Yo veo eso, en mi época me sacaba una nota baja y mi mamá no iba a ver al profesor, me agarraba a mí. Se preocupaba por mi desempeño.

- (Los problemas) tienen que ver con la parte propietaria (de la escuela) también. Yo he tenido colegios donde te dicen: ‘Cuidado con Fulanito porque vienen acá desde los dos años, mirá que si se merece una mala nota ponésela pero tené cuidado’. Esos chicos gozan una inmunidad desde los mismos dueños del colegio.

- Para no perder a sus clientes...

- Es ‘el cliente que me trae muchos clientes’.”

Profesores escuela privada, Ciudad de Buenos Aires.

“Los padres también se engancharon en este simplismo; el nene llegaba a la casa y le decía: ‘La profesora de historia me puso

regular', entonces al otro día el papá estaba en la escuela agrediendo, no preguntando por qué el regular.”

Profesor escuela privada, Mendoza.

Es éste un punto atendible si tenemos en cuenta que el “examen”, y el sistema evaluativo en general, fueron uno de los principales nudos donde universalmente se condensó el carácter selectivo de la escuela media (Fernández Enguita, 1986; Gagliano, 1992). El docente fue quien históricamente detentó la autoridad para ejercer las decisiones relativas a la continuidad de los alumnos en la trayectoria escolar, cumpliendo de este modo y bajo los sistemas establecidos de promoción y acreditación de los aprendizajes, el proceso de selección de alumnos en su recorrido escolar. Particularmente en la escuela secundaria, ésta era una de las vías más poderosas y eficaces para garantizar el tránsito de los “elegidos” por el sistema escolar.

Sin embargo, el control sobre estos procedimientos por parte de directivos y padres estaría mostrando la puesta en cuestión de esa autonomía y autoridad docentes (Lang, 2006; Tenti Fanfani, 2006). Pareciera que el examen y sus derivados evaluativos hubiesen sido desenmascarados de su apariencia neutral y natural y, desde allí y en el marco de la lucha inclusora, constituyen decisiones “revisables” a demanda. Un rasgo iluminable desde la hipótesis del quiebre del santuario y de la autoridad de los profesores sosteniendo sus pilares como así también desde la preeminente lógica del *servicio* -en el programa institucional, unificada a otras y hoy, en su declive, discriminada- en la configuración del trabajo sobre los otros.

Desde esta lógica, el profesor es considerado un trabajador experto, con dominio de solvencias técnicas, y sus destinatarios como poseedores de un derecho, clientes con posibilidad de exigir calidad de servicio (Dubar, 2002; Dubet, 2002, Bauman, 2007). Esta es una cuestión entendible desde el retroceso de los modelos burocráticos de las organizaciones frente al avance



de formas más complejas y abiertas a su entorno donde el trabajo sobre los otros comienza a encuadrarse en procesos de profesionalización creciente.

Una profesionalización que no supone la desaparición de la vocación sino su coexistencia con requerimientos técnicos cada vez mayores y más sofisticados. En este sentido, la legitimidad de la autoridad de los profesores antes respaldada por el carácter “sagrado” de la institución se desplaza hacia una legitimidad asentada sobre el dominio de ciertas competencias específicas y sobre la eficacia del trabajo efectuado.

De allí puede entenderse el efecto disruptivo de las demandas e interpelaciones familiares sobre las decisiones de los profesores, tradicionalmente inobjectables en su autoridad. Éstos, antes protegidos por los muros escolares, se ven obligados a dar cuenta de sus actos pedagógicos en situaciones donde las autoridades de las instituciones también actúan orientados por la lógica del servicio.

En este marco, retorna la sensación de desprotección vivenciada por los profesores y la demanda de reconocimiento.

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

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

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

competencias técnicas a adquirir en su formación<sup>12</sup>. En el cruce de nuevas coordenadas pedagógicas, la autonomía y el diálogo profesional entre las necesidades de las instituciones y los criterios de los docentes se convirtieron en lema difundido desde el discurso educativo experto.

Ahora bien, la directa interpelación del afuera escolar a la tarea de los profesores -en este caso por parte de las familias aunque no solamente, tal como veremos más adelante- puso en evidencia la desmentida rotunda que la realidad escolar dio a esta retórica de la profesionalización (Contreras Domingo, 1999; Finocchio, 2007). Los profesores, lejos de moverse con autonomía en sus tareas, fueron posicionados en un lugar de observación, cuestionamiento y juicio por los efectos, directos o indirectos, de sus acciones y asumiendo, de modo asociado, el doble papel de causa y efecto de la “crisis” del sistema escolar. Dicha situación encarnó no sin efectos en la mirada de los profesores sobre su propia posición y sobre el ejercicio de su tarea. Las palabras de un profesor de una escuela pública de Corrientes: “Una vez leí una carta de un maestro donde él decía que la docencia se había venido un poco abajo desde que nos transformamos en trabajadores de la educación y dejamos de ser maestros” reflejan la percepción de una identidad rasgada por los arañazos de la profesionalización y de su asociada pérdida de prestigio.

No obstante, aún cuando esta interpelación del “afuera” escolar resulta uno de los puntos que mayor queja condensa en las palabras de los profesores, la batalla no se da por perdida. Sin dudas, su existencia condiciona y tiñe las tareas que realizan cotidianamente pero de ningún modo atenta contra la solidez de sus principios enmarcados en el estatuto de la profesión. Por el contrario, su mantenimiento y su defensa parecen hablar

---

<sup>12</sup> El análisis de la retórica de la profesionalización docente y del particular papel de la autonomía como mecanismo de regulación en el marco de las reformas educativas de las últimas décadas ha sido desarrollado en diversos trabajos, entre ellos Popkewitz 1996; Bolívar, 2004; Birgin, Dustchasky y Dussel, 1998; Palamidessi, 2001; Feldfeber y Andrade Oliveira, 2006; Southwell, 2007.

de una identidad que, en medio de los embates, insiste en replegarse y sostenerse aún cuando su ejercicio quede sujeto a los recursos organizacionales y/o personales de los que cada uno dispone.

### **Una cita a ciegas**

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

Para eso, apelamos a la lógica de *control social* (Dubet, 2006) como aquella que, en el programa institucional, garantizaba el trabajo de socialización escolar sobre los otros sostenida en la certeza de una identidad institucional y en la expectativa de que otro se comporte según esa posición. Desde aquí, las categorías “alumno” o “profesor” respondían a ciertos atributos esperados en la escena escolar y, así, la relación entre éstos se pretendía objetiva, esto es, regulada por los principios institucionales que sostenían tales categorías.

En este sentido, me interesa analizar la vigencia de tales principios en el imaginario de los profesores de escuela secundaria, particularmente teniendo en cuenta las expectativas respecto de sus alumnos. Respecto de este punto, encontramos las siguientes opiniones:

Cuadro 2: Percepciones de los profesores sobre las características de un buen alumno<sup>13</sup>

Que demuestre esfuerzo	68.3%
Que sea estudioso	40.1%
Que cuente con el apoyo de la familia	39%
Que cumpla con las tareas	36%
Que sea autónomo	34.3%
Que sea respetuoso de la autoridad	28.1%
Que sea buen compañero	20.7%
Que preste atención	22.7%
Que sea inteligente	5.8%
Que tenga buena presentación personal	4.4%
Que sepa zafar	0.6%

La demostración del esfuerzo es la característica reconocida en forma mayoritaria en la definición de “buen alumno”. En esta elección no aparecen mayores distinciones entre docentes de distintas regiones ni se diferencian las respuestas por la edad o por la antigüedad de su carrera docente aunque sí es una característica seleccionada de modo mayor por aquellos que trabajan en escuelas de gestión privada.

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

---

<sup>13</sup> La pregunta fue: “Del listado de esta tarjeta, pensando en esta escuela, ¿cuáles son las tres características que considera que un joven debe tener para ser un buen alumno? (señale hasta tres opciones)”. Como son opciones múltiples, no se ofrece un total.

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

Por otro lado, la idea de esfuerzo asociada con el “estudio”, segunda característica identificada, puede interpretarse en la clave más clásica de lo que siempre se entendió por “buen alumno”. Los rasgos ya conocidos se resignifican en función de lo requerido para sostener la escena escolar actual. También en este sentido puede leerse el apoyo de las familias como un atributo del “buen alumno” (elección de mayor peso en los profesores de escuelas públicas) particularmente teniendo en cuenta, como analizara anteriormente, los efectos que su ausencia tiene sobre el cotidiano escolar. Asimismo, vale la pena destacar la vigencia de características más clásicas, tales como el cumplimiento de las tareas, como así también la valoración de otras que encuentran identificación en discursos más recientes, como es el caso de la “autonomía”.

¿Qué otras notas configuran este perfil, al decir de los profesores? Aunque en menor medida, el respeto a la autoridad, el compañerismo y la atención son rasgos que también trazan la figura de aquello que se considera un “buen alumno”.

Para dar mayor dimensión a la distancia entre el ideal y lo que los profesores perciben, me interesó indagar en la concepción sobre los propios alumnos y los jóvenes en general. Así, las características más valoradas en un buen alumno -el esfuerzo y el estudio- resultaron los atributos que, según la opinión de los profesores, serían los menos disponibles en los jóvenes de la actualidad. Casi la mitad de los profesores encuestados (48.6%) señala que los alumnos de la propia escuela son poco estudiosos, cifra que sube significativamente cuando se refieren a los jóvenes en general (77.7%). De modo complementario, con algunas diferencias según los universos de

jóvenes considerados, aquellos atributos que podrían asociarse a la cultura del esfuerzo necesaria para ejercer el oficio de “bien alumno” (responsabilidad, participación, entusiasmo) no son elementos que se destaquen en la caracterización de los jóvenes actuales; en cambio, muchos opinan que los atributos que atentarían contra este esfuerzo valorado (irresponsabilidad, vagancia) son muy comunes entre los jóvenes de hoy.

Cuadro 3: Percepciones de los profesores sobre las características de los alumnos, en su escuela y en general<sup>14</sup>

	Características de los alumnos de esta escuela	Características de los alumnos en general
Buenos	59%	28.7%
Solidarios	39.4%	19.3%
Participativos	36.3%	12.4%
Respetuosos	34.2%	6.3%
Creativos	14.5%	9.3%
Responsables	10.3%	4%
Entusiastas	10%	7.3%
Honestos	9.5%	9.7%
Inteligentes	8.3%	5.8%
Autónomos	3.4%	6.8%
Poco estudiosos	48.6%	77.7%
Vagos	11.3%	22.7%
Irresponsables	9.3%	40.5%
Violentos	2.2%	17.4%
Con problemas de adicción	1.6%	18.3%
Egoístas	0,8%	5.1%
Ninguna otra característica	0.1%	0.2%
Otras	0,8%	2.4%
Ns/Nc	0.2%	3,2%

<sup>14</sup> La pregunta fue: “De esta lista, ¿cuáles son las tres características de los alumnos de esta escuela?”. “Ahora le pido que mencione las tres características que le parece que tienen los alumnos de la escuela secundaria en general, más allá de esta escuela”.

Respecto de algunos de los otros atributos destacados en el ideal de alumno, podríamos decir que el compañerismo esperado se correspondería con cierto nivel de solidaridad reconocido en los jóvenes. Por otra parte, los docentes no piensan que sus alumnos, o los jóvenes de hoy, sean autónomos.

Una distinción y alerta para la lectura que me interesa remarcar a la hora de analizar las opiniones de los docentes sobre este punto: las características negativas son siempre de considerable mayor envergadura cuando son atribuidas a los jóvenes en general e, inversamente, los rasgos positivos son mucho más identificados en aquellos con quienes los profesores tratan en sus escuelas cotidianamente.

Más allá de las advertencias metodológicas a considerar (Corbetta, 2003), dos elementos podrían acudir en la explicación de tal diferencia: por un lado, la menor capacidad de mirada crítica respecto de los jóvenes-alumnos con los que diariamente ellos trabajan, condicionada por la carga afectiva y por la implicación de la propia tarea en ese vínculo. Por otro lado, la influencia de las estigmatizaciones sociales sobre “la juventud” actual, generalmente acusada de la pérdida de todos aquellos valores con los que la sociedad contara en un pasado. Desde esta perspectiva, la opinión social sostenida en la comparación generacional, califica y generaliza la ausencia de ciertos atributos en una categoría abstracta de juventud, sin articulación con los sujetos reales. El sentido común sostenido en la idea universal de “los jóvenes” como sujetos buenos pero irresponsables, poco estudiosos, vagos, afectados en algunos casos por problemas de violencia y adicciones y escasamente participativos y solidarios constituye una de las etiquetas que con fuerte sello se imprime socialmente sobre la juventud actual y que resuena con particular efecto -probablemente como reflejo de la compleja relación entre escuela y jóvenes (Feixa, Feixa y Montero, 2007)- en la calificación que los profesores hacen sobre de los alumnos que hoy habitan las escuelas.

Aún con esta diferenciación, es evidente la distancia entre aquello que los profesores consideran debe caracterizar a un “buen alumno” y cómo piensan son efectivamente esos jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria. Por cierto, la tensión entre una identidad prescriptiva de joven/alumno y otra real marca una brecha cuyas causas, según los profesores, son localizables en el afuera escolar. Como veíamos anteriormente, la pérdida de ciertas referencias y orientaciones familiares que antes actuaban como fuente y horizonte de valores en la formación de los jóvenes obliga hoy a reponer tal carencia en el ámbito escolar.

“- A mí me costaba trabajar con ellos (sus alumnos) porque tenían como modelo al que no hacía nada, al que sacaba peor nota y logré que todos mantengan el mismo nivel.

- Yo me di cuenta en estos últimos años cómo cambió el pedir permiso. Antes pedían permiso para ir al baño y ahora se levantan, pero ni se acuerdan porque en la casa nunca piden permiso para nada. Uno tiene que andar detrás de ellos en cuanto a los cuadernos, en cuanto a su presentación personal, afeitarse....

- No hay silencio cuando uno entra a clase, y uno a veces piensa que uno es el problema pero habla con otros profesores y pasa lo mismo. Todo hay que repetirlo montones de veces.”

Profesoras escuela privada, Corrientes.

“Yo no soy una partidaria de lo viejo, pero como era antes no estaba mal, había un cierto límite entre lo que era un alumno y un profesor, y había un respeto.”

Profesora escuela privada, Ciudad de Buenos Aires.



“Antes, por una cuestión de norma se respetaba al mayor y sobre todo al maestro, vos no ponías en duda lo que te decía el maestro. Ahora los chicos te cuestionan todo, no te respetan para nada.”

Profesor escuela pública, Mendoza.

“Yo tengo en 7° año una chica repetidora libre por inasistencia que sigue concurriendo a clase. Es una chica mal educada entonces no es que yo no tenga autoridad, sino que ella no sabe lo que es el respeto.”

Profesora escuela pública, Corrientes.

“Antes uno terminaba un examen y revisaba; ahora ni lo miran, terminan y chau, ni siquiera esto de leer para ver si está bien.”

Profesor escuela pública, Ciudad de Buenos Aires.

Para los profesores, asumir ese papel es necesario no sólo porque garantiza la adquisición de ciertos principios valorativos para la vida futura y en sociedad sino que, sobre todo, porque constituyen reglas y pautas internalizables *sine qua non* para el ejercicio de la condición de alumno y, por ende, de la posibilidad de ejercer su propia tarea tradicionalmente entendida. Sin embargo asumir ese papel implica, para los profesores, un costo no menor

Lo que inicialmente es interpretado por los profesores como una carencia de los jóvenes cuyas causas se encuentran en una anomia generalizada de corte social con efectos en lo familiar, al traspasar las fronteras de la escuela se convierte en un problema de difícil resolución. Al no estar saldadas las expectativas recíprocas que sostienen el control social y que organizan el orden normativo de la socialización escolar, los vínculos se establecen sostenidos en la lógica de la relación, más dependiente de las

características individuales y de un ejercicio constante de puesta a prueba por parte de los profesores. A la manera de una frustrada “cita a ciegas”, los docentes comprueban que los alumnos ya no son los esperados y que, además, se muestran poco proclives a adoptar los rasgos requeridos por la escena escolar. Frente a esto, y encarnando el desencanto, los profesores ensayan distintas formas de ubicar a los jóvenes en la tradicionalmente entendida categoría de “alumno” orientados por estrategias personales y por sus atributos individuales<sup>15</sup>.

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

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

Por otra parte, el esfuerzo coloca en igualdad de condiciones a los alumnos manteniendo la ficción de la justicia esencial tan cercana a los principios de la escuela moderna sostenidos en el don y en el talento. Una opción entendible para dar respuesta al ingreso de “nuevos jóvenes” que, alejados del ideal del alumno, encarnan una heterogeneidad poco amigable

---

<sup>15</sup> Tal situación pone en primer plano el tema de la motivación que, como veremos en el Capítulo 4, condiciona la posibilidad de la transmisión del saber entre profesores y alumnos.

para la escuela secundaria y muestran una realidad bien distante a la selección de los “elegidos”. Sobre este punto avanzaré a continuación.

### **En el límite del desborde**

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

Desde aquí, es atendible analizar cuáles son los aspectos que consideran dificultan su trabajo en el aula. Y, al respecto, en los resultados relevados a través de la encuesta aparecen dos en los que se concentra una mayor percepción de dificultad: la *diversidad en los niveles de conocimiento* y el *nivel socioeconómico bajo* de los alumnos.

Cuadro 4: Percepciones de los profesores sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean<sup>16</sup>

(Dificulta mi trabajo) Que tengan distintos niveles de conocimiento	Si	48.1%
	No	51.9%
	<i>Total</i>	100%
Que sean de nivel socio-económico bajo	Si	18.3%
	No	81.7%
	<i>Total</i>	100%
Que tengan actividad política	Si	4.1%
	No	95.9%
	<i>Total</i>	100%
Que estén embarazadas	Si	3.7%
	No	96.3%
	<i>Total</i>	100%
Que provengan de países más lejanos	Si	3.4%
	No	96.6%
	<i>Total</i>	100%
Que provengan de países limítrofes	Si	2.8%
	No	97.2%
	<i>Total</i>	100%
Que provengan de otras provincias	Si	1.2%
	No	98.8%
	<i>Total</i>	100%
Que sean homosexuales	Si	2.2%
	No	97.8%
	<i>Total</i>	100%
Que pertenezcan a comunidades indígenas	Si	2.2%
	No	97.8%
	<i>Total</i>	100%
Que profesen una religión distinta a la mayoritaria	Si	1.2%
	No	98.8%
	<i>Total</i>	100%

<sup>16</sup> La pregunta fue: “¿Piensa usted que su trabajo sí se ve dificultado o no se ve dificultado por el hecho de que en el aula haya alumnos...?”.

Coincidiendo con otros estudios (Noel, 2007) los profesores señalan que la escena del aula tradicionalmente entendida hoy es difícil de sostener. La innegable presencia de sujetos que se escapan de la impronta homogénea de la escuela y que no responden a sus ansias de equiparación de niveles y rendimientos escolares marca puntos de vulnerabilidad en la siempre eficaz apariencia escolar (Finocchio, 2003). Los jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria no parecen fácilmente contenibles en una propuesta que, sostenida en la certeza de los profesores, eluda el reconocimiento de las innegables diferencias y desigualdades. Esto provoca incomodidades, preguntas y constantes desafíos a las certidumbres pedagógicas propias de la identidad docente.

Esta identificación reconoce puntos más álgidos según los contextos y recorridos de los profesores en la historia docente. Respecto de los primeros, ambos elementos se identifican, comprensiblemente, en mayor proporción en las opiniones de los docentes de las regiones donde se presentan altos índices de pobreza (el noroeste y el noreste argentinos), y donde la tradición elitista se sostuvo más incólume a lo largo del siglo XX. En relación con la antigüedad en la docencia, tanto el nivel socioeconómico bajo como la diversidad de niveles de conocimiento han sido reconocidos de un modo levemente mayor por los docentes de menor antigüedad en la docencia como factores que dificultan el trabajo en el aula. Este caso podría explicarse desde la menor experiencia de trabajo en el aula para afrontar situaciones de la práctica alejadas del sentido ideal y homogéneo predominante en la formación docente inicial. Por último, el bajo nivel socioeconómico es identificado con más énfasis en los profesores de escuelas de gestión pública como causante de dificultad del trabajo en el aula mientras que la diversidad de conocimientos es un elemento que presenta mayor nivel de dificultad para las docentes de sexo femenino, aunque es igualmente representativo según la escuela sea de gestión pública o privada (Véase Anexo III, Cuadros 5, 6, 7 y 8).

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

Siguiendo la lectura de la información desde esta perspectiva, es pertinente complementar el análisis con las razones a las que los docentes atribuyen el abandono escolar por parte de sus alumnos.

Cuadro 5: Percepciones de los profesores sobre las razones de abandono de la escuela secundaria por parte de los alumnos<sup>17</sup>

(Abandonan) los alumnos de familias muy conflictivas	63.1%
Los que tienen que trabajar	59.2%
Los que tienen muchos problemas de aprendizaje	45.9%
Los que repiten	40.6%
Los que no respetan las normas	33.7%
Los más pobres	31%
Los que tienen problemas de adicciones	29.1%
Los que se aburren en la escuela	27.3%
Los que tuvieron un hijo	22.7%
Los que delinquen	15.9%
Otros	1.4%

Con adhesión mayoritaria y sin grandes distinciones entre regiones del país, los profesores atribuyen el abandono de la escuela secundaria por parte de los jóvenes al *nivel de conflictividad de las familias* y a la *necesidad de salir a trabajar* -cuestión asociable al nivel socioeconómico

<sup>17</sup> La pregunta fue: “Pensando en la escuela secundaria en general, ¿quiénes considera que abandonan la escuela secundaria?” Como son opciones múltiples, no se ofrece un total.

bajo-. Estos dos atributos parecen ser los que definen a los “alumnos en riesgo”, lo que condensa cuestiones económicas, políticas, culturales y hasta morales desde la perspectiva docente.

En relación con lo primero, recordemos que el apoyo de las familias es, según los docentes, una de las principales características que trazan la imagen del “buen alumno”, y que la relación dificultosa con éstas constituye uno de los aspectos que moviliza su tarea, particularmente señalado y repetido en este punto por los profesores de escuelas públicas como así también por los profesores de mayor edad (por el contrario, la necesidad de salir a trabajar es más señalada como dificultad por los docentes más jóvenes).

Entre el segundo tipo de razones que los docentes atribuyen a la deserción escolar en el nivel medio, se consideran los *problemas en el aprendizaje* y, podríamos decir en forma asociada, la *repitencia*, ambos elementos identificados con mayor énfasis en las docentes mujeres. En tercer lugar de importancia, los profesores piensan que la falta de respeto a las normas y la pobreza -esto último identificado sobre todo por los docentes del género masculino y en mayor medida por los profesores de escuelas privadas- constituyen otro grupo de razones que explicaría el abandono escolar. Le siguen los problemas de adicciones, el aburrimiento de los jóvenes en la escuela, y las situaciones de maternidad o paternidad de los alumnos, aspecto este último más señalado en los docentes de escuelas públicas que privadas.

Detengámonos en la relación entre estos dos últimos grupos de opiniones analizados y ensayemos una posible lectura: ¿es posible pensar que aquello que se considera como dificultoso del trabajo en el aula redundo luego en causa explicativa del abandono escolar? Siguiendo esta línea, podemos continuar preguntándonos: ¿qué sucede durante ese proceso?

Intentando responder estas preguntas desde el decir de los docentes, es posible arriesgarse ubicando allí sus intentos por manejar situaciones que

exceden sus conocimientos y estrategias pedagógicas, sus ensayos para sortear escenas en las que los jóvenes plantean problemas y preguntas que poco tienen que ver con lo escolar tradicionalmente entendido, sus incomodidades por trabajar diariamente desde sostenes profesionales poco seguros. También sus frustraciones al reconocer que no necesariamente el control de estas situaciones problemáticas derivan en éxito: contener las escenas cotidianas escolares no garantiza ni una solución estable -en tanto mucho tienen que ver con factores exógenos que exceden a la escuela<sup>18</sup>- ni un aplacamiento de la demanda social y familiar, ni tampoco asegura el trayecto exitoso de los alumnos en el futuro.

Alejándonos en perspectiva, tal situación puede enmarcarse en los tiempos que vivimos, donde el trabajo se aleja de su concepción moderna -ligada al orden y a una secuencia predecible- para acercarse al ámbito del juego con su posibilidad de previsión sólo a corto plazo y sus tintes de azar y de sorpresa (Bauman, 2002). El cambio general en la concepción de trabajo imprime su movimiento específico y marca fuertes huellas en el caso de la docencia: enfrentarse a las nuevas situaciones que jaquean la imagen histórica de una escuela, sus aulas y sus alumnos supone encarar el hacer diario abandonando la idea de control y asumiendo, más bien, la de ensayo.

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

---

18 En un estudio de la década de los ochenta centrado en las representaciones y prácticas de docentes de nivel medio en el contexto de los procesos de masificación escolar producidos a nivel mundial y del proceso de democratización del sistema de enseñanza media de nuestro país, la diferencia en los ritmos de aprendizaje de los alumnos -atribuible a causas exógenas al sistema- fue uno de los elementos identificados por los profesores como obstaculizantes de su tarea cotidiana. Ver Braslavsky y Birgin, 1992.



Así, se resignifica la idea de “contención” insistentemente presente en el discurso de los profesores, y más en aquellos que trabajan en escenarios de pobreza, ya a que su primera asociación como cuidado material y particularmente como escucha y atención afectiva del otro, se agrega la sensación más ligada a evitar el desborde de una escena que se escapa de lo conocido y para cuyo dominio se cuenta con pocas herramientas. El reconocimiento del problema que produce la desorientación sobre el posicionamiento frente a un complejo escenario escolar plantea diferentes demandas por parte de los profesores. Esto se evidencia cuando se les pregunta sobre cuáles son los temas que consideran prioritario trabajar a nivel institucional:

Cuadro 6: Temas prioritarias a nivel institucional que debería trabajar el equipo docente<sup>19</sup>

Convivencia y normas	30.9%
Problemáticas adolescentes y valores	25.6%
Proyectos institucionales y curriculares	20.5%
Calidad educativa y nivel de formación	11.6%
Capacitación en metodologías de enseñanza	11%
Nada	6.4%
Comunicación entre los actores institucionales	4.7%
Infraestructura y mantenimiento del edificio	2.9%
Otros	14.4%

La convivencia, las normas y las pautas de conducta constituyen el primer grupo de temas que se considera necesario abordar en las instituciones, seguido del trabajo sobre los problemas sociales que hoy viven los adolescentes (discriminación, violencia, adicciones, falta de

<sup>19</sup> La pregunta fue: “¿Qué tema relativo a esta escuela considera necesario trabajar a nivel institucional con el equipo docente de la misma?” (abierto y con posibilidades de múltiples respuestas).

educación sexual) y la, en consecuencia, necesaria “reposición de valores”. En ambos casos se trata de temáticas relacionadas con las dificultades e incógnitas que los docentes se encuentran en su trabajo diario, sobre todo en el encuentro con esos jóvenes que poco tienen que ver con lo esperado y adecuado al contexto escolar. En tercer lugar ocupa a los profesores la necesidad de desarrollar proyectos de enseñanza en conjunto, para luego definir la importancia, aunque en menor medida, de centrarse en la actualización de sus metodologías de enseñanza y en la mejora de la oferta de la calidad educativa y el nivel de formación propuesto por las instituciones.

En estas demandas pueden encontrarse diferencias en las respuestas de acuerdo con la trayectoria docente. La cuestión de la convivencia y las normas de disciplina y de conducta -uno de los síntomas principales a través de los cuales se manifiestan los problemas del nuevo escenario escolar- son los docentes que tienen mayor carga horaria de trabajo semanal -general y en la escuela- quienes más la demandan. Y, seguramente, son la evidencia y los efectos del problema en una cotidianeidad laboral de mayor esfuerzo y dedicación los que pueden estar resaltando la importancia de abordaje de este tema y de su mejora a nivel institucional. En el caso de las diferentes regiones del país, la cuestión de la convivencia y las normas preocupa en mayor medida a los profesores de la región metropolitana y del norte argentino, aunque sería interesante deslindar si son las mismas razones las que orientan esta preocupación, según las tradiciones y realidades de los distintos contextos (Veáse Anexo III-Cuadros 10 y 11).

En síntesis, desde esta mirada, la contención pone en acción los atributos más conocidos de la identidad docente ligados a la posibilidad de dar afecto y cuidado pero, también, configura otros nuevos relacionados con la tarea de improvisación y prueba personal frente a una situaciones que, de modo permanente, amenazan desbordarse provocando pesimismo y cansancio en los profesores. Los efectos personales de desgaste y

agotamiento producidos por esta alta implicación subjetiva y por la puesta a prueba motivacional (Ehrenberg, 2000; Dubar, 2002; Dubet, 2002) parecerían estar conformando un cambio en la sensibilidad colectiva.

Retomando los planteos del comienzo, la tensión entre la fuerza prescriptiva de una identidad a la que cada vez se le delegan más, nuevas y superpuestas tareas en un escenario donde éstas encuentran dificultades para realizarse hace que hoy la docencia en la escuela secundaria sea, a diferencia de su imagen histórica, un trabajo que se percibe como precario, devaluado socialmente y que provoca un grado importante de desgaste personal.

Sucede que, frente a esta nueva configuración, retornan los esquemas conocidos y el reforzamiento de una identidad cuyos rasgos hoy ya no definen con exhaustividad y rigor, el trabajo del profesor secundario. En este marco, y recurriendo al concepto de “roles impedidos” (Martucelli, 2007), frente a la sensación de no poder cumplir con aquello que designa su tarea, ciertas formas del pasado o disposiciones orientan la acción presente de los profesores. Aún sabiéndolas caducas o inadecuadas, estas formas recurren en su ayuda para enfrentar la experiencia de imposibilidad de la acción individual. Y el no renunciamiento o transformación de dicho rol sólo produce un “encarnizamiento constante” (Martucelli, 2007: 133). En este sentido, el rol de los profesores se encuentra impedido.

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

Prueba de esto son algunas de las expresiones manifestadas por los docentes cuando, en los grupos focales<sup>20</sup>, se les solicitó aludieran a las sensaciones que acompañaban su tránsito diario hacia la escuela. Con mayor presencia en los profesores de la Ciudad de Buenos Aires y de aquellos que trabajan en escuelas públicas de Mendoza, las sensaciones de agotamiento y fatiga se mezclaron con otras de gratificación y felicidad, una contradicción sobre las que me detendré más adelante:

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

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

“Que no se me premia como debería.”

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

Profesores escuelas privadas, Ciudad de Buenos Aires.

“Hay días que me quiero volver.”

“Me espera una ardua tarea.”

“Tengo ganas de quedarme en mi casa.”

Profesores escuelas públicas, Mendoza.

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

---

<sup>20</sup> El disparador fue: “Todas las mañanas/ tardes, cuando voy en camino a mi trabajo en la escuela siento que...”

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

“¿Qué me voy a encontrar? No vendrá más tal chico...”

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

Profesores escuelas públicas, Ciudad de Buenos Aires.

### **Recapitulación**

Un problema inicialmente localizado en ciertas carencias ligadas al orden de lo material y, principalmente, a lo afectivo y valorativo parece resultar, al decir de los profesores, un punto de partida complejo que disloca el trabajo de enseñanza en la escuela secundaria desde los formatos históricos.

Si retomamos la idea de la caída de la escuela como santuario, configuradora del programa institucional de la modernidad (Dubet, 2004), los testimonios de los profesores dan cuenta de la inevitable presencia, a través de los alumnos, de los problemas sociales de los que la institución escolar estuvo siempre protegida. Y la irrupción de las familias, antes separadas de las escuelas en virtud de la confianza depositada en éstas, también estaría dando cuenta de esta declinación causando un fuerte efecto de desestabilización en la vida escolar y, especialmente, en la de los docentes.

Un panorama que pone en jaque la idea de la escuela separada del mundo y habilitada sólo para aquellos que, sometidos a las reglas meritocráticas, lograban sortear airosoamente las pruebas de la institución escolar.

Sosteniendo con firmeza los pilares de abstracción del mundo y las reglas de funcionamiento sólo para aquellos elegidos que estuvieran en

condiciones de cumplirlas, históricamente la escuela logró externalizar los problemas de la sociedad. Sin embargo, éstos hoy irrumpen en la escuela de la mano de los alumnos y de sus familias desafiando la tradicionalmente indiscutible autoridad docente a través de la exigencia de respuestas y de la demanda de atención.

Devaluados los marcos de una institución sostenida en valores incuestionables, el predominio de la idea de docencia como profesión determinada por la lógica de servicios por sobre la de vocación es la que se deja entrever en el reclamo de las familias denunciado por los profesores. Un trabajo ahora fuertemente sesgado por la rendición de cuentas y la demanda por la eficacia.

Sin embargo, la respuesta de los profesores frente al nuevo panorama parece seguir orientada desde los cánones estatutarios de la identidad docente. La redención, con fuerte base en la matriz normalista, y el afecto, con particular arraigo en la impronta escolanovista, aparecen como rasgos que orientan la batalla contra las carencias que adolescentes y jóvenes traen consigo. Se trata de dos trazos que, históricamente, estuvieron asociados con mayor fuerza al trabajo del maestro de escuela primaria pero que, como veremos en el Capítulo 4, hoy sostienen la tarea de los profesores del nivel medio. Y es que, quizás, se trata de atributos que apelan a la implicación más subjetiva y personal de los profesores, sobre la cual parece asentarse hoy buena parte de su tarea.

El reforzamiento de ciertos elementos propios de una identidad docente histórica también se evidencia en el posicionamiento que los profesores hacen frente al carácter y origen de los problemas que ingresan a las escuelas. Una posición “neutral” y objetiva, asociada a la idea del docente como funcionario público portador de un mandato social, parece acudir en la reparación de ciertos valores sociales, y morales, históricos.

Ahora bien, ni los “elegidos” ni los buenos alumnos son ya los únicos destinatarios de la educación. Y una conocida reacción de resistencia

ya ejercida por los profesores desde los tiempos de masificación escolar de la segunda mitad del siglo pasado (Braslavsky y Birgin, 1992) hoy se actualiza y resignifica haciendo deslizar la tarea docente hacia una sensación de desborde. En este escenario juega, sin dudas, la gravedad del mapa social, político y económico de nuestro país durante las últimas décadas y su condensación en la crisis del 2001. Y sus efectos se hacen sentir en el discurso de los profesores sobre las principales dificultades que encuentran en su tarea.

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

Junto con la perplejidad o indignación provocada por la desorientación, las respuestas de los profesores suelen contener argumentos o explicaciones acerca de cómo ejercer esa tarea de “contención” que, insistimos, mucho tiene de estrategia individual y de implicación personal. Sin embargo, la referencia a los visos de solución que este problema podría tener es casi nula (Noel, 2007).

De allí que, en este movimiento de oscilación entre lo afectivo y el desborde, la “contención” no parece ya oponerse en forma excluyente al “enseñar” sino que, en muchos casos y como veremos en el Capítulo 4 en relación con la cuestión del saber, parece condensarse con tal función o formar parte de ella. Responder a las necesidades de los alumnos y forjar la relación reponiendo afectos pendientes parece fundirse con la tarea de transmisión del saber, antes exclusiva carta de identidad del profesor de la escuela secundaria.

La puesta en juego de estos nuevos atributos no se produce sin resistencias ni costos personales. La “contención” supone una tarea desconocida y que poco tiene que ver con la imagen tradicional del profesor de escuela secundaria. De allí que su ejercicio casi impuesto redunde en una afirmación de aquello que define estatutariamente a un profesor. La identidad docente se repliega y, cuanto más lo hace, más fuerte es el impacto con la realidad escolar que obliga a desplegar otros atributos, no reconocidos. El ensayo de nuevas formas que hoy requiere la tarea del profesor deviene en un fuerte desgaste individual.



### Capítulo 3: Entre la soledad y el sentido de pertenencia

*“Yo creo que la escuela secundaria es lo positivo, porque es el único ámbito que está quedando en la sociedad donde hay un valor a imitar, tiene un parámetro, como decir “esto es lo que conviene, esto sería respeto, esto sería valor”. Es el único ámbito que está quedando, porque fuera de la escuela, los otros espacios que están quedando para los chicos no son positivos para nada.”*

Profesora escuela pública, Mendoza.

La idea de la escuela como una de las pocas instituciones que, en clave moderna, logra sostenerse en el marco de los procesos de debilitamiento institucional resulta de fuerte anclaje en el sentido común y, también, en el discurso educativo de los últimos tiempos.

En la opinión pública, esta convicción funciona de forma paradójica: las fallas en la educación tienen fuerte correlato en la crisis social actual; crisis que, al mismo tiempo, sólo encontraría solución en la acción educativa. Respecto del nivel medio, suele escucharse que hoy la escuela ya no prepara para la inserción de los jóvenes en la sociedad, poniéndose en riesgo el futuro social. Pero, al mismo tiempo, la frase insistentemente escuchada en el discurso común “Hoy sin el secundario no sos nada” da cuenta de la perdurabilidad -no sin matices de resignación en un cuadro de desencanto- de la confianza social en una institución con mayor influencia que otras.

En el discurso educativo, por su parte, la forma escolar sigue siendo reconocible pero en el interior de sus márgenes es posible analizar los ecos, resignificaciones y producciones específicas a partir de una mutación social más amplia. Si bien con diferentes grados de reconocimiento en su eficacia

y en las lecturas de sus modos de construcción de sentidos (Auyero, 1993; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004, 2007; Duschatzky, 1998, 2007; Noel, 2007), los estudios de los últimos tiempos dan cuenta de una institución escolar que, con alto costo para sus actores, sigue siendo identificable por ciertos rasgos propios en el marco de un mapa social borroso.

En este capítulo me interesa indagar, a través de las palabras de los profesores, tanto en la lectura de este reconocimiento de la escuela secundaria como en el papel que su experiencia profesional tiene en su construcción. Teniendo en cuenta la fuerte y mutua imbricación que la experiencia de los sujetos tiene en la configuración de las instituciones, atenderé a las lógicas y supuestos desde los cuales los profesores refieren a su propia experiencia y que, de algún modo, trazan una frontera propia a aquello definido como “institución escolar”.

En este sentido, y tensando lo literal del “límite”, analizaré la experiencia de los profesores en una dinámica que oscila entre dos marcas espaciales: entre la “soledad” del afuera escolar y la “pertenencia” del adentro. En este movimiento la intención es seguir poniendo a prueba la hipótesis del repliegue identitario del trabajo docente y el análisis de su configuración.

Para eso haré foco en el análisis de una experiencia profesional que hoy, no sin costos, parece construirse entre la reacción a un afuera hostil y el encuentro de resguardo en un adentro conocido. Una dinámica de fuerte influencia en la construcción de los límites desde los cuales la escuela secundaria sigue siendo reconocida como institución.

## **Soliloquios colectivos**

Como he sostenido en el capítulo anterior, la baja estabilidad del escenario escolar y la consecuente puesta en juego de un trabajo con poco margen de previsibilidad y alta implicación personal hacen que la experiencia de los profesores recurra en una demanda de reconocimiento. Conviviendo con la convicción y el interés en la propia tarea, el déficit de reconocimiento encarna en un discurso cargado de quejas. Un discurso de fuerte carga emotiva, donde la hostilidad del escenario cotidiano se hace sentir en la descripción de una tarea con alto nivel de sufrimiento personal y en la denuncia de puntos conflictivos con improbables horizontes de solución.

La fragilidad de los muros del santuario escolar en un mapa de descomposición social, como fue comentando anteriormente, constituye uno de los focos que explican el desconcierto y la perplejidad de los profesores de la escuela secundaria. El jaqueo a las tradicionalmente entendidas funciones del profesor moviliza las certezas y provoca resistencias a la adopción de otras tareas que, inevitablemente, se imponen en el trabajo cotidiano.

Frente a esto, y con una retórica corporativa como telón de fondo, las palabras de los profesores asumen una enunciación individual dando cuenta del efecto subjetivo y del impacto de esta situación en la esfera personal.

“- Yo ya no sé qué hacer...

- No tenemos quién nos defienda. Si vemos que algo está mal y te llama a un paro, el único que te perjudicas sos vos. Porque encima que ganás lo justo, acatándote al paro ganas muchísimo menos y, en definitiva, no hay solución. Porque si me decís que es productivo, yo lo hago.”

Profesores escuelas públicas, Mendoza.

“- (El principal problema de la escuela secundaria) es el no reconocimiento del rol.

- El desprestigio del rol.

- Cuando doy clases, siento que estoy totalmente desprotegida, que no tengo el apoyo ni de dirección, ni del Estado, ni de la familia.

- Yo, trabajo, hago. Pero ante cualquier inconveniente estoy sola.”

Profesores escuelas privadas, Ciudad de Buenos Aires.

“Vos como docente te planteás: ¿qué posibilidades hay para seguir creciendo? Yo no tengo ninguna posibilidad de mejora ni aunque me esfuerce.

- Estamos un poco olvidados, la luchamos solos, nos sentimos olvidados por el gobierno.

- Luchadores, esa es la palabra clave.”

Profesores escuelas públicas, Corrientes.

“- Es que desde nuestro ámbito, solos no podemos, necesitamos de la comunidad, de la otra parte de la sociedad, de la familia.

- Que nos respalden un poquito.”

Profesores escuelas privadas, Mendoza.

“Hay como cuatro o cinco sindicatos diferentes para una sola provincia, es una barbaridad. No hay unidad, no me interesa lo que hace el otro.”

Profesor escuela privada, Corrientes.

Rodeada de un clima de escepticismo compartido y sostenida en bases identitarias configuradas en lo colectivo hoy debilitadas, la soledad aparece como un rasgo que atraviesa la experiencia profesional de los docentes.

Desprotección, desprestigio, falta de respaldo, apoyo o defensa, desinterés por el otro, entre otros, son las formas a través de las cuales la soledad atraviesa la identidad colectiva pero, básicamente, se articula en el yo individual de los profesores. Así, la falta de reconocimiento de lo que cada uno hace en su trabajo diario sobrevuela esta denuncia.

En un escenario donde los horizontes sociales más generales parecen desdibujados, el proyecto colectivo de trabajo se diluye circunscribiéndose ahora a la construcción de sentido personal y a su consecución a expensas de las posibilidades individuales. “Cada uno está solo ante su oficio” (Dubet y Martucelli, 1998: 305) y, como desarrollaré en el próximo capítulo, la contracara de esta empresa personal conlleva la satisfacción del propio mérito en el alcance del logro. Sin embargo, el ejercicio de un trabajo vivido como prueba personal supone no pocos costos.

El desarrollo de las tareas de la docencia supone estar expuesto a la atenta mirada del “afuera” escolar que, orientada por la lógica del servicio, arrincona a los profesores en la rendición de cuentas. Sucede que esta posición no posee la regularidad ni la estabilidad de las reglas y soportes que otrora sostenían la identidad docente y, más bien, hoy depende o bien de los recursos encontrables en la propia organización o bien de las posibilidades personales.

Para los profesores, acercarse al límite del “afuera” escolar traccionado por la mirada de ese espacio supone quedar desprovisto en las coordenadas de la intemperie (Duschastzky, 2007). En lugar de la firmeza propia de una identidad docente sin fisuras -que aún hoy sigue siendo demandada por la sociedad y, particularmente, por las familias-, los profesores hoy se asumen en una condición de fragilidad y desprotección que escala a la par de la frustración personal y el agotamiento.

La situación no es nueva<sup>21</sup> y encuentra huellas de un proceso creciente y colectivo de devaluación. En su discurso, los profesores parecen ser los herederos de una desvalorización social progresiva que hoy encontraría, en ellos, su máxima expresión.

Aún así, los docentes parecen redoblar la apuesta en la afirmación de la identidad prescripta y esgrimen su defensa frente a la imposibilidad de desarrollar su tarea entendida ésta desde los cánones clásicos que definen al profesor de escuela secundaria. Esta imposibilidad, y el rechazo, de asumir un conjunto de tareas que exceden a lo esperable de un profesor del nivel - formar en el conocimiento- redundan en una re-afirmación identitaria que, con tintes de indignación y denuncia, pone en el “afuera” escolar las causas de aquello de lo que no se puede dar cuenta.

En ese “afuera” escolar se asimilan y entrecruzan distintos actores e instituciones de forma indiscriminada. Y, cuanto más abstracto o lejano es el “acusado”, más impalpables se vuelven las causas y dimensiones del problema.

Así, como veíamos en el capítulo anterior, las familias ocupan un papel importante en la construcción de este mapa. Asociadas a la crisis social de valores, resultan uno de los motivos que alteran la tarea de los profesores al asumir la contención de los alumnos en el marco escolar.

Pero las familias no son las únicas incluidas en el diagnóstico de los docentes. En sus palabras:

“Las supervisoras tienen una actitud muy fea con los colegios que tienen pocos alumnos. Yo he tenido una supervisora que entró al

---

<sup>21</sup> Resulta interesante acercarse a las razones y/o escenarios motivadores del agotamiento de los profesores de escuela secundaria hallados en un estudio realizado, a nivel nacional, en 1993. En este trabajo, el 94% de los profesores marcó la desvalorización de la profesión docente encontrándola, en una mayoría significativa, causa del estrés laboral. En este marco, también aparecían las actitudes de apatía y desmotivación de los alumnos y la sensación de desprotección y abandono por parte de las autoridades de la política educativa. Ver Kornblit y Mendes Diz, 1993.

aula contando 28; en cuanto no da el número 28, te quitan el aporte, y en un colegio de clase media baja. El Estado te da un aporte y tienen que ser 28, si vos tenés un curso con 25 y otro con 35 lo equilibrás. Pero si es un colegio chico, la supervisora te presiona con el número y a los docentes de escuelas privadas nos tienen en la mira para que nos quiten el aporte.”

Profesora escuela privada, Mendoza.

“A vos te dice el Estado, por un lado: ‘Los profesores tienen que capacitarse porque no saben mantener el grupo’. Y el director viene y te dice: ‘¿Cómo vas a tener diez alumnos aprobados!’. Todo el mundo pone en tela de juicio tu trabajo. Es porque tu trabajo no vale.”

Profesor escuela pública, Mendoza.

“Necesitaríamos herramientas legales, y deberíamos tener cierta autonomía, no depender tanto de los directivos que casi todos son puestos políticos, son pocos los directores por trayectoria. No tienen capacidad y vos no puedes poner a cargo a una persona que no es capaz, y vos puedes tener 10 mil proyectos que no puedes cumplir porque estas solo. Esa es la realidad.”

Profesor escuela pública, Ciudad de Buenos Aires.

“Se poblaron las escuelas de pedagogos y de licenciados en ciencias que se quedan con las herramientas. Ahora la bibliografía que se reparte son libros muy ilustrados con muchos colores, frases sueltas sin hilvanar. Y las currículas de las EGB se llenan con áreas pero con poca profundidad.

Si investigás, en las grandes universidades siguen formando la cabeza con humanistas y después son capaces de solucionar la

técnica en las ciencias exactas porque tienen una cabeza armada. Hay virtudes, tienen que reconocer el bien y lo bueno. Hoy están apretando botones en la computadora, desde jardín, pero aquello que produce frutos intelectuales y hábitos intelectuales no se consigue apretando botones.”

Profesor escuela privada, Mendoza.

“- (El problema que enfrentan los docentes) La falta de reconocimiento por parte del Estado del rol docente y de la sociedad, porque para la sociedad el profesor es el que trabaja 9 meses, 3 meses la pasa de vacaciones, no hace nada, lo pasamos bárbaro.

- Trabajás pocas horas, cuando no tenés jornada, tenés acto.

- Ese es el pensamiento.

- El no tener el apoyo desde inspección con respecto a considerar que vos tenés una capacitación docente y por lo tanto tenés las herramientas para decir si un chico aprueba o no aprueba tu materia y no cuestionar por qué hay tantos desaprobados en la materia. Se supone que por algo tenés un título.

- Yo agregaría que el problema es una política educativa que no sale del Estado y que no es proyectada a futuro de acá a treinta años.”

Profesores escuelas privadas, Ciudad de Buenos Aires.

“- No hay una política educativa en la provincia que ayude.

- No todas las escuelas reciben el apoyo por parte del gobierno, el docente de la provincia de Corrientes es el peor pago de todo el país y el gobierno no hace nada a favor de la educación. Yo prefiero que me capaciten y no tener computadoras que no puedo usar. Mi madre fue cuarenta años maestra y para ella era el *summun* serlo y tenía un status de privilegio, yo soy una paria. A mí me pagan en negro



cuando el gobierno se llena la boca con el salario en blanco y los gremios se venden.”

Profesores escuelas públicas, Corrientes.

“- (El problema de la falta de límites) Yo creo que tiene que ver con el rector, que uno tiene la sensación de que te tira los leones o que tenés cierto apoyo.

- (La falta de contenidos) depende del Estado, es el que dicta la política educativa, no los docentes”.

Profesores escuelas privadas, Ciudad de Buenos Aires.

“La educación está en un punto muy delicado. Estoy segura de que la culpa es del sistema, no es ni de los docentes ni de los alumnos ni de los padres sino del sistema educativo que ha ido cambiando con los años y que se ha flexibilizado demasiado, excesivamente.”

Profesora escuela privada, Corrientes.

Los supervisores, los directores, los rectores. Los pedagogos y los licenciados en ciencias de la educación. También los gremios, el gobierno, la política educativa, el Estado. Y el sistema educativo todo. Los responsables del problema de la escuela secundaria actual son muchos, distintos y por diferentes motivos. Pero lo que resulta un denominador común es su identificación en el “afuera” escolar sino literal, al menos, desde el lugar asumido como portadores de ciertas demandas provenientes de ese ámbito.

Al margen de una evidente y contundente retórica victimizada, resulta señalable la propia posición construida respecto de ese mapa. Son los mismos profesores los que se reconocen en un “afuera” del escenario de actores y causas que explican los problemas de la escuela secundaria actual. Subsumidos en las reglas y tareas que hoy dominan el “adentro” de la

escuela, parecen abroquelarse en la defensa de una institución, y de su trabajo, reaccionando a un afuera hostil que insiste en alterar sus principios identitarios.

Junto con esta diferenciación que refuerza los límites de su propia identidad, el discurso de los profesores pone en evidencia un “radicalismo despolitizado” (Paugham, citado en Dubet, 2002: 378), esto es, la apelación a temas morales “no negociables” sin reconocimiento en ninguna acción política que organice y/o represente tal demanda. La denuncia se realiza o bien a diversos actores del sistema de forma indiscriminada o bien al sistema mismo considerado como una gran entidad, abstracta y manipuladora. Esta forma de denuncia opone subjetividades “puras” a una sociedad considerada como una “máquina” (la del mercado, la del Estado, la de la tecnología y la ciencia, etc.).

Una prueba importante de esto es el modo de referencia a la idea de trabajador asalariado, un rasgo histórico constitutivo de la identidad docente. Frente a la devaluación de las condiciones laborales de los profesores no aparece, por un lado, la lectura del problema en el marco de un proceso de precarización laboral que afecta al resto de los asalariados. Por otro lado, tampoco hay rastros de la identificación colectiva tiempo atrás encontrada en las organizaciones sindicales como el lugar para una alternativa de resistencia y propuesta conjuntas y, por ende, de construcción de lazos de solidaridad (Birgin, 1999; Filmus y Tiramonti, 2001). Por el contrario, cuando esta referencia aparece, refuerza la sensación de desamparo y falta de respaldo. Tal como es posible comprobar en otros ámbitos laborales y a nivel global, las sensaciones de miedo o ansiedad provocadas por los cambios en la regulación del trabajo y en las condiciones de empleo no parecen asumir la forma de “causa común” ni mitigarse en la posibilidad de organización o reclamo a través de las formas tradicionales de acción sindical sino que, más bien, son procesadas a nivel individual (Bauman, 2002). Aún con una retórica amparada en un “nosotros”, la queja

de los profesores es individual, o a lo sumo, se extiende a la adhesión o defensa ante situaciones laborales injustas o difíciles vividas por colegas cercanos y conocidos. Pero lejos parece estar de la posibilidad de aunarse en un discurso común y en una movilización conjunta que comparta, de modo organizado y orientada por principios políticos comunes, la acción colectiva de los trabajadores<sup>22</sup>.

El aislamiento y la desprotección denunciada por los profesores probablemente nos ponen en presencia de una de las posibles formas que la organización del trabajo asume en los procesos de individualización propios de una nueva composición social marcada por el debilitamiento del entramado institucional (Tiramonti, 2004). El colectivo de los profesores hoy parece, a su propia lectura, desarticulado en la posibilidad de representación y de protección.

Una mirada complementaria puede hacerse jugar en relación con la posición que los profesores parecen adoptar frente a los cambios provenientes de la política educativa. Aquí, el Estado parece resultar un actor ajeno y poco cercano y, para analizar esto, es importante profundizar en la lectura de las formas a través de las cuales se proponen y se receptionan las modificaciones de la escuela secundaria. En este sentido, valen algunos testimonios relevados<sup>23</sup> a propósito de las consultas realizadas a los docentes por el Ministerio de Educación de la Nación en el contexto de la elaboración de la Ley de Educación Nacional (Nro. 26.606/ 2007), llevadas a cabo al mismo tiempo que se realizaba el trabajo de campo del presente estudio.

---

<sup>22</sup> Una alianza de corte fáctico, pragmática, y sostenida en enunciados clásicos sobre los derechos del trabajador docente -fuertemente amplificados por el discurso mediático- parecerían constituir algunos de los rasgos que, sin negar matices, caracterizan el modo de referencia actual de los profesores hacia los gremios. Se trata de una cuestión interesante e importante de indagar con mayor profundidad.

<sup>23</sup> La propuesta de los grupos focales tendiente a relevar estos testimonios fue: “Actualmente se está discutiendo una nueva Ley de Educación, ¿piensan que ésta puede colaborar para solucionar los actuales problemas de la escuela secundaria?, ¿por qué?”.

“- Nos hicieron trabajar pero después viene todo cocinado por ellos como quieren.

- Es un parche más.

- Todos los docentes tenemos la sensación de que está todo cocinado y que va a venir de Buenos Aires todo hecho. La gente del interior esta frustrada, yo no puedo dar en Corrientes lo mismo que se enseña en Capital Federal, es imposible.”

Profesores escuelas públicas, Corrientes.

“- La Ley Federal se había aplicado en otros países de Europa y fracasó, y dijeron que se aplicó a partir del consenso de los docentes y fue mentira.

- Tiene los mismos defectos que la anterior.

- Es pura cháchara.”

Profesores escuelas privadas, Corrientes.

“- La Ley Federal hasta ahora no llegó a concretarse.

- Y ésta deja un montón de cosas libradas a cada provincia.

- Pero no se implementó todo y cuando nosotros recibíamos alumnos que venían de Neuquén, venían con un problema diferente, con calificaciones diferentes. Y ahora nos hablan de que quieren unificar, y otra vez nos dicen que va a tener la opción de seis años de primaria y seis de secundaria o siete de primaria y cinco de secundaria. Volvemos a la incoherencia otra vez.

- Es que es un problema de política, no hace falta un cambio de ley. Lo que nos llegó a nosotros no habla de un gran cambio, habla de un cambio de estructura, pero no dicen cómo vamos a llegar a eso. Nos hablan de objetivos pero nunca llegamos a eso.

- Si el problema fuera solamente de la escuela a lo mejor nos ponemos las pilas haciendo caso a todo lo que dice la ley, pero no es así.

- El problema no es de la escuela hacia la sociedad sino de la sociedad hacia la escuela.”

Profesores escuelas privadas, Corrientes.

“- El problema es que queda en los papeles, propósitos muy positivos pero utópicos, cuando la van a llevar a cabo se va desvirtuando. Yo, por lo poco que pude leer, la veo fantástica pero después no sé.

- La Ley Federal llegó para todos, entonces la escuela estatal tenía una directiva para trabajarla de una manera y la escuela privada tenía otra consigna. Yo, que estaba en los dos... es un tema. Esa misma incoherencia sale del mismo lugar.”

Profesores escuelas públicas, Mendoza.

“- Siempre que se dijo que iba a haber un cambio y no se cambia.

- Acá lo disfrazaron con esto de que participan los padres y los alumnos.

- Mañana hay jornada docente en zona sur, un verso total.

- Algo escuchan, eh!

- Pero ya lo tienen todo armado.

- Está armado, pero después prestan atención a alguna sugerencia porque me tocó hacerla en dos colegios distintos y todas estas quejas fueron remitidas.

- La difusión es buena, yo creo que a pesar de que nadie lo escucha, la difusión es buena. A mí como persona me enriqueció discutir con mis compañeros.”

Profesores escuelas privadas, Ciudad de Buenos Aires.

“- Yo no veo en este momento la secundaria buena, ya lo vemos desde que están cambiando todos los años. Ahora nos van a volver a cambiar de nuevo y nos tienen de conejito de la India también.

- Lo que pasa que los cambios darían fruto si se hacen como corresponde. Con la Ley Federal, que nos quejamos que no funcionó, pero tampoco se hizo bien porque supuestamente el octavo y el noveno tenían que estar en la escuela primaria y se dejó en la escuela secundaria. Lo atamos con alambre. Y no es así.”

Profesores escuelas privadas, Mendoza.

Nuevamente aquí parece actuar el límite entre el “afuera” y el “adentro escolar”. Los cambios vienen propuestos de afuera y, contruidos desde esa lógica, escasa posibilidad tienen de concretarse. Las buenas intenciones son reconocidas pero, junto con ello, se denuncia la incoherencia de lo propuesto y la falta de anclajes para que se materialicen tales modificaciones.

En el discurso de los profesores se diferencia, claramente, un “ellos” y un “nosotros” vivido de modo antagónico. En el primero, la política educativa y el Estado: fuente de las propuestas pero no del acompañamiento para llevarlas a cabo. En el segundo, los profesores: portadores de una mezcla de cierta resignación a aceptar ser los dirigidos en el rumbo de un barco que, se descuenta, pocas posibilidades tiene de llegar buen puerto si otras cuestiones, más generales, más abstractas, más del “afuera” no se despejan antes.

Poco parece influir si se trata de la nueva ley o la anterior -Ley Federal de Educación (Nro. 24.195/1993)- y, de hecho, las referencias a ambas se solapan, fundiéndose en una indiscriminada referencia. Pareciera que, más allá de lo específico que cada propuesta conlleva, prima la identificación de algo que viene de afuera, alejado de las claves desde las cuales los docentes dialogan con la práctica escolar. Una cuestión puesta en relevancia en los

últimos tiempos<sup>24</sup> donde puede leerse una cuestión más de fondo y de más larga data.

Así, el escepticismo de los profesores parece acrecentarse al sumar la lectura de la propia posición asignada en la lógica de construcción de las propuestas del “afuera”.

En su núcleo se encuentran, por un lado, las referencias a propuestas desmedidas en ambiciones y alcances para cuya consecución los docentes no disponen de orientaciones ni apoyo sino que, por el contrario, quedan librados a las capacidades y recursos institucionales y/o personales. Así, se refuerza la convicción en las acciones dependientes de lo personal y condicionadas o promovidas por el nivel institucional para la solución de problemas concretos, palpables, atendibles en el contexto de la propia experiencia (Davini, 2005).

Por otro lado, en tal lectura es posible advertir la acusación por el carácter disruptivo de lo propuesto, sin posibilidad de recuperación de lo ya construido durante mucho tiempo. Pensadas en términos de rupturas, las nuevas propuestas son leídas como gestos de desvalorización al propio trabajo docente.

De allí que, provenientes de ese afuera y con tales características, los procesos de consulta para la elaboración de la ley sean considerados “pura cháchara”<sup>25</sup>. Tal atribución encuentra fuerza en la identificación de un discurso experto y de un lenguaje normativo que le da forma, condensándose allí un punto de rechazo ejercido por los docentes que reacciona a un “afuera” indiferente a lo propio de su tarea (Viñao Frago, 2001).

---

<sup>24</sup> La percepción del oficio docente desarticulada de la lógica del Estado ha sido trabajada en otros estudios. Ver Tenti, 2005; Finocchio, 2007.

<sup>25</sup> En el estudio sobre profesores de escuela secundaria desarrollado en la década de los ochenta que citáramos en el capítulo anterior, la cuestión de la desconsideración de la opinión de los profesores en los procesos de cambio también es señalada como fuente de profundo malestar. Ver Braslavsky y Birgin, 1992.

La diferenciación y el antagonismo entre el saber experto de los especialistas de la educación y aquel construido en la lógica de las propias prácticas docentes no son nuevos y encuentran base en los procesos de constitución del campo pedagógico iniciados en la segunda mitad del siglo pasado. La conformación de los especialistas en educación como un campo diferenciado fue instalándose a partir del cuestionamiento al orden pedagógico vigente y construyendo, en el cuadro de las tradiciones de la época, un nuevo discurso. Una concepción centrada en la racionalización y eficiencia pedagógicas que, sostenida en diversos ámbitos del campo educativo, logró operacionalizarse con éxito en las prácticas escolares. Tal cambio, no obstante, fue instalándose en buena parte sesgado por la percepción de los docentes sobre una rivalidad entre distintos órdenes del saber: aquel que provenía del “afuera” escolar y aquel construido en el “adentro”.

Sucede que tal antagonismo ha tomado particular fuerza en la estrecha imbricación entre el discurso experto y el orden normativo articulada en el en los últimos procesos de cambio educativo propuestos desde las administraciones políticas. La conjugación de la rivalidad hacia un discurso experto “invasivo” y alejado de la realidad escolar con la sospecha sobre un nivel político sostenido en las promesas de cambio pero desgastado en su consecución fundamenta la firmeza de los profesores en la defensa de sus principios identitarios de origen.

La incapacidad de construcción de un sentido compartido donde se articulen las instituciones y sus actores configura, en el caso de los docentes, una posición de desconfianza enmarcada por el aislamiento y la desprotección y sostenida por los principios reforzados de un viejo mandato social que, proveniente de un Estado protector, respaldaba la tarea colectiva de los profesores.

Las reformas, y las leyes que las reglamentan, se convierten así en un tema conflictivo para los docentes. El problema asume una lectura



específica en el marco de los procesos generales de baja eficacia simbólica del Estado y de la anomia imperante en nuestro contexto social. Si bien no ahondaré en este punto, resulta interesante observar cómo los procesos de individualización y el debilitamiento político-institucional encuadra una percepción fragilizada de las normas. En sus opiniones sobre la regulación normativa del sistema educativo, los profesores dan cuenta de tal fragilidad y, consecuentemente, bordean la justificación de su no cumplimiento contradiciendo, de modo implícito, la enérgica defensa de reglas y valores sociales perdidos demostrada en el capítulo anterior.

Sin desconocer la importancia de esta dimensión del tema, me interesa atender con mayor énfasis a la lectura que los profesores hacen de este punto conflictivo y a su relación con el diagnóstico de la escuela secundaria. Así, es notable cómo las propuestas de modificación que conllevan las reformas y sus leyes se convierten en un punto espacial y temporalmente localizable para identificar la decadencia de la escuela secundaria, caja de resonancia de los problemas y propuestas de solución provenientes del afuera.

Desde esta convicción, la retórica de los profesores sobre el estado actual del nivel parece guiada por un afán catalizador de problemas diversos que, rápidamente, se salen del eje de análisis (Finocchio, 2007). Sostenida en los *clichés* de particular amplificación en el discurso mediático, dicha retórica recorre una agenda temática similar que, ampliando cada vez más la dimensión del problema, recurre en la nostalgia de una escuela que ya no es. Así, la conversación pasa de los objetivos al vaciamiento de contenidos, de las formas de evaluación a la carencia de valores, de la estructura del sistema a las desigualdades sociales y escolares, de la organización institucional a las condiciones laborales docentes. Cada uno de los temas arraiga en la experiencia personal de los profesores y se une y vuelve a separarse en lo común de las vivencias. Soliloquios que se superponen y encuentran en un escenario compartido. En esta escena, cualquiera sea el

punto de partida o las escalas de conversación, el punto de llegada es la devaluación social de la imagen docente y la pérdida del nivel educativo de otros tiempos.

Desde aquí pueden leerse los siguientes datos obtenidos a través de la encuesta:

Cuadro 7. Percepción de la escuela actual respecto de la escuela del pasado<sup>26</sup>.

La escuela media actual es mejor que antes	De acuerdo	13,1%
	En desacuerdo	83,3%
	Ns/Nc	3,6%
Total		100%

Si la comparación temporal está en juego, no hay dudas que los profesores encuentran una escuela secundaria actual devaluada respecto del pasado. Esto coincide con un diagnóstico más amplio donde, tal como señalan los testimonios de los grupos focales, tampoco son iguales la familia ni la sociedad o las posibilidades de progreso y de una calidad de vida mejor para los jóvenes<sup>27</sup>.

El diagnóstico sobre una escuela “perdida” es coincidente en la heterogeneidad de los profesores encuestados, a excepción de la diferencia encontrada si se considera la antigüedad en la docencia. Llamativamente,

<sup>26</sup> La pregunta fue: “Me gustaría saber si usted está de acuerdo o está en desacuerdo con las siguientes frases...”.

<sup>27</sup> Respecto de su generación, los profesores señalaron la mayor dificultad actual para los jóvenes en conseguir trabajo (78.4%), obtener una vivienda propia (78%) y tener buenos ingresos (72%). En el mismo rango se ubicó la menor seguridad en las calles (94.4%). Los aspectos considerados más posibilitados respecto de la propia generación fueron la posibilidad de estudiar (54.8%), la libertad personal (59.4%), la tolerancia a las diferencias (42.4%), y la disponibilidad de mayor información respecto de lo que pasa en el mundo. (81.6%)

son los profesores de menor trayectoria docente (97.2%) y los más jóvenes (94.2%) quienes reconocen un pasado mejor frente a los quienes llevan más recorrido en el trabajo de enseñanza (84.1% en profesores de 16 años de antigüedad o más) y pertenecen al grupo de mayor edad (84.9% en los docentes de 51 años de edad o más). Probablemente opera en esta diferencia un carácter romántico de la nostalgia, más sostenido en lo simbólico de la representación del pasado que en la certeza de lo vivido. En este sentido, la añoranza de una escuela perdida se explica por la proyección de la experiencia a un imaginario histórico (Dubet, 2002: 370).

### **Territorios comunes**

Ante el panorama descrito en el apartado anterior, para los profesores, traspasar los límites de la escuela y adentrarse allí para ejercer la tarea cotidiana pareciera significar un cambio de vivencia y de posición subjetiva. Frente a un “afuera” hostil, fuente de muchos de los problemas que insisten en alterar la vida de las escuelas y el trabajo docente, el “adentro” escolar se percibe de modo positivo en sus representaciones.

Aún reconociendo los efectos de agotamiento causados por la interpelación de un cúmulo de tareas sobrepuestas y de distinto orden, el espacio escolar representa un territorio donde algunos elementos controlables, ciertos márgenes de regularidad y mejores sensaciones personales son posibles.

Varios elementos acuden en la explicación de este contraste tan fuerte entre el “afuera” y el “adentro” escolar. Para ello, resulta útil recurrir a algunos datos obtenidos a través de la encuesta.

Cuadro 8: Imagen o palabra con la que el profesor identifica a su escuela<sup>28</sup>

Protección, contención y pertenencia	40.5%
Trabajo y compromiso	13.3%
Calidad educativa y formación	8.8%
Decadencia/ruina/pobreza/carencia	6.2%
Orden y disciplina	4.9%
Armonía	4.6%
Cambio y crecimiento	3.6%
Desorden e indisciplina	2.8%
Otros	22.4%

De manera coincidente, y sin grandes diferencias entre las distintas regiones del país, las imágenes de pertenencia son predominantes e identificadas de modo prioritario por los docentes con imágenes o palabras relativas a la idea de contención y protección (“como mi hogar”, “comodidad”, “solidaridad”, “mi segundo hogar”, “mi familia”, “comunidad”, “inclusión”, “parte importante de mi vida”, “protectora”, “seguridad”, “cálida”, “contención”, “cariño”, “pertenencia”, entre otras). Esta tendencia es similar en el caso de docentes de distinta edad o antigüedad en la docencia como así también cuando varía la carga horaria de trabajo en la misma escuela o el tiempo de antigüedad de trabajo en ésta,

<sup>28</sup> La pregunta fue: “¿Con qué imagen o palabra identificaría a esta escuela?”. Las respuestas fueron abiertas y se las agrupó en categorías de acuerdo con su proximidad semántica.

aunque muestra mayor predominio en el caso de las docentes del género femenino.

El predominio de estas imágenes positivas lleva a repensar el alcance de la cuestión de la contención que analizara en el capítulo anterior. Como allí decía, la contención de los alumnos resulta un elemento declarado como un obstáculo para la tarea docente pero que, al asumirse casi como un efecto innegable e irreversible del escenario social actual, se transforma en una función configuradora del hacer de los docentes. La asunción de tal tarea reactiva la dimensión afectiva, parte estructurante de los discursos vocacionales y de la matriz pastoral de la docencia (Popkewitz, 1998). También, incluida en una dinámica no excluyente, aparecía la idea de contención asociada de modo negativo al desborde, es decir, como sostenimiento cotidiano de escenas de escasa previsibilidad y para lo cual se cuenta con herramientas escasas o inadecuadas.

Pero los datos que evidencian las opiniones de los docentes respecto de sus sensaciones y/o imágenes de la escuela dan cuenta de una contención que no parecería estar actuando o siendo demandada solamente desde el universo de los alumnos y sus familias sino también por los mismos profesores.

La reflexión que aquí cabe, entonces, es sobre una institución que, para los propios docentes, resulta un refugio frente a la sensación de desprotección y de desamparo.

Como se desarrolló en el apartado anterior, tal sensación puede ser en parte explicada por la hostilidad con que son vividas las demandas y presiones del “afuera” a las que se ven expuestos.

Pero también, aunque resulte obvio decirlo, es necesario considerar los efectos de un escenario de vulnerabilidad social que no reconoce diferencias marcadas por criterios escolares, esto es, los problemas sociales que configuran el nuevo contexto local y mundial impactan tanto en los jóvenes/alumnos y en sus familias como en los adultos/docentes. Esto

adquiere una particular y específica dimensión en nuestro contexto, en tanto los ecos de la conmocionante crisis política, social y económica del 2001 también resuenan en la vida de los profesores, en sus trayectorias personales, en sus contextos familiares y, en consecuencia, en la disposición frente a sus tareas cotidianas.

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

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

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

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

Para profundizar esta idea, me interesó atender a los efectos refractarios que ciertos climas sociales adquieren en el interior de la escuela. En este sentido, la encuesta<sup>29</sup> indagó sobre la existencia de sensaciones de miedo -de fuerte presencia en la vida social actual- y a la identificación de sus formas por parte de los profesores.

En este punto, la frontera escolar parece dejar afuera las sensaciones de inseguridad y temor a las que los sujetos se enfrentan en el afuera escolar. Así, el 83.3% de los profesores no reconoció experimentar sensaciones de miedo en la escuela mientras que un minoritario 16.7% admitió tal vivencia. En el segundo grupo, los temores identificados se vinculan, en mayor medida, a problemas de adicciones y violencia en la escuela (54.6%) y, en segundo lugar aunque lejos (20.3%), a problemas laborales. Ambas cuestiones hacen referencia a aspectos que podrían cuestionar su estabilidad docente o su autoridad o seguridad personal.

La localización del miedo en tal dimensión da cuenta de la búsqueda de la “seguridad de los cuerpos y de las extensiones de éstos” en el terreno de la protección (Bauman, 2007), evocando los aspectos materiales o físicos que dan resguardo personal. Aunque las coordenadas espaciales de la escuela no garantizan la desaparición de cierta incomodidad existencial, al menos contornean un ámbito controlable en el que bien puede estarse a resguardo de las amenazas a la seguridad personal.

El contraste entre el “adentro” y el “afuera” escolar en la experiencia de los profesores encuentra arraigo en algunos otros datos obtenidos a través de la encuesta realizada.

---

29 La pregunta fue “¿Le tiene miedo a algo o alguien en la escuela?, ¿a qué?”. En el segundo caso, se agruparon las respuestas por proximidad temática.

Cuadro 9: Palabras que describen cómo se siente el profesor en su escuela<sup>30</sup>

Comodidad y satisfacción	74%
Contención y pertenencia	56.4%
Compromiso y entusiasmo	51.1%
Libertad y autonomía	14%
Frustración y enojo	14%
Sobrecarga laboral y cansancio	11.2%
Control y cuestionamiento	3%
No reconocido/ ignorado	2%
Ninguna más	5.3%
Otros	6.3%
Ns/Nc	0.1%

Las sensaciones positivas son las más identificadas por los profesores para definir su estar en la escuela. En primer lugar, encontramos aquellas ligadas a la comodidad y a la satisfacción, seguidas de -como veíamos antes- la percepción de un clima de contención y sentimiento de pertenencia a la escuela como así también de una actitud de compromiso y entusiasmo en el trabajo. Sensaciones negativas como la frustración o el enojo aparecen en un lejano cuarto lugar, a la par que la percepción de libertad y autonomía en la tarea. Atendible también resulta la baja

---

<sup>30</sup> La pregunta fue: “Ahora vamos a conversar sobre la manera en la que se organiza esta escuela. En primer lugar quisiera que por favor me cuente cómo se siente usted en ella. Por eso le voy a pedir que elija tres palabras para describir cómo se siente usted en esta escuela...”. Las respuestas fueron abiertas y se las agrupó en categorías de acuerdo con su proximidad semántica.



identificación del no reconocimiento, contrastante con la alta identificación de esta sensación en el “afuera” escolar.

Cabe señalar que sobre este grupo de opiniones sólo posible apreciar algunas pequeñas diferencias según las regiones del país pero, más allá de estas diferencias y como lo han señalado otros estudios (Poliak, 2004), es importante considerar el predominio de las sensaciones positivas con las que los profesores identifican el espacio de la cotidianeidad escolar y los vínculos que allí se establecen.

Confirman estas tendencias, las opiniones relevadas sobre algunos vínculos específicos construidos en la vida escolar:

Cuadro 10. Calificaciones de los profesores sobre las relaciones con pares y el apoyo de la dirección<sup>31</sup>

	Calificación de la relación con los otros docentes	Calificación del apoyo de la dirección en las tareas
Buena	87,4%	83,4%
Regular	11,6%	13,1%
Mala	0,9%	2,5%
Ns/Nc	0,1%	1%
Total	100%	100%

Las calificaciones positivas se dan sin mayores diferencias dentro de la heterogeneidad de los docentes encuestados a excepción de la calificación de la relación con los colegas -que es reconocida de modo más positivo en los profesores de menor edad (95.1%) respecto de los de mayor edad

<sup>31</sup> La pregunta fue: “Ayudándose con esta tarjeta, ¿cómo calificaría los siguientes aspectos de esta escuela?”.

(85.2%) en la escuela- y del apoyo del equipo directivo en las tareas - aspecto reconocido con valores más altos en los casos de los docentes que trabajan en escuelas del sector privado (91%) por sobre los que se desempeñan en escuelas de gestión pública (80%) como así también por los profesores de mayor antigüedad en la docencia (86.5%) por sobre los de menor recorrido en la docencia (78.3%)-.

Si atendemos a la dificultad intrínseca de las condiciones laborales de los profesores de la escuela dada tanto por la alta rotación entre diversas instituciones como por la consecuente atención a numerosos grupos de numerosos alumnos, y la exigencia particular -material y simbólica- que esto implica, la pertenencia y la posibilidad de establecer buenos vínculos con los colegas y el equipo directivo de las instituciones podría ser relativizada. Justamente, tales temas aparecen como una deuda pendiente en los argumentos que sostienen la necesidad de modificación de las condiciones del trabajo del profesor secundaria, defensores de la idea de concentración de la tarea en una misma institución.

Pero, aún coincidiendo en esta necesidad, entiendo que la cuestión admite otra lectura en la que sobrevuelen estas condiciones objetivas pero focalice en los elementos subjetivos que sostienen la representación de la propia tarea de los profesores.

Así, la identificación de una red de pertenencia y de buenos vínculos ubicable en el “adentro” escolar puede interpretarse como el resguardo colectivo de una experiencia laboral que, como hemos visto, encarna en la dimensión personal de los profesores. Las sensaciones de soledad frente al agobio provocado por múltiples demandas del “afuera” redundan en una experiencia que es vivida desde lo individual y con altos costos.

En este marco, el sostén colectivo hallado en la vida escolar diluye las responsabilidades y cargas personales y renueva el sentido propio del

trabajo diario en un escenario de principios y valores compartidos propio de una identidad comunitaria aliviando, de este modo, el peso del trabajo<sup>32</sup>.

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

Desde allí puede entenderse que, al preguntarles a los docentes sobre las cosas buenas de la escuela secundaria, un profesor de una escuela privada de Corrientes responde: “(Las cosas buenas de la escuela secundaria son) Los profesores, uno está en la dura pelea de querer que ellos estudien.”. Jugar metafóricamente con esta frase nos invita a entender a la docencia como un grupo de luchadores unidos por una causa común. Lo colectivo, entonces, parece contener los esfuerzos personales de una tarea que hoy requiere “poner el cuerpo” y pelear en un escenario complejo.

Desde aquí, y tal como es posible escuchar en los profesores, el reconocimiento y las identificaciones mutuas para resolver los problemas prácticos que demanda la tarea cotidiana se sostienen menos en principios pedagógicos que en las actitudes o maneras de posicionarse frente a ellos. Así, cuando se conversa sobre las situaciones de aula y sobre el trabajo con los alumnos, los profesores refieren a sí mismos y a sus colegas apelando a diferentes estilos que, con tintes psicológicos, definen una manera de

---

<sup>32</sup> En el estudio nacional citado anteriormente sobre el estrés de los profesores del nivel secundario se identificaron a las relaciones con las autoridades de la escuela y con los colegas docentes y otros compañeros de trabajo como los factores señalados como menos estresantes del trabajo (Ver Kornblit y Mendes Diz, 1993).

trabajar. Los modos de personalidad corporizados en modos de actuar frente a los problemas prácticos resultan, en este marco, los puntos de encuentro entre los profesores para restituir una autoridad ya no sostenida por valores sagrados y abstractos. Y tales modos constituyen los hilos de un entramado de pertenencia donde es posible reconocerse.

La alta identificación de la pertenencia como modo de definir el estar “adentro” de la escuela puede ser entendida desde la idea de una experiencia profesional de los docentes que parece sostenerse en el reconocimiento de los propios límites y, a la vez, en la necesidad de los demás. Un soporte definido como “dependencia confesable” (Martucelli, 2007) que, con fuerte carga afectiva, representa un punto de apoyo para sobrellevar los problemas exteriores. La dependencia confesable representa un lugar de protección y, a la vez, un lugar de expresión del sí mismo donde el soporte recíproco ayuda a enfrentar los efectos de los procesos de individuación de estos tiempos.

Las fronteras escolares marcan, así, un espacio de protección donde estas formas de relación y otros modos de reconocimiento e intercambio son posibles. Sin embargo, cuando el “afuera” da algunas señales de entrada, la identidad de los profesores vuelve a cernirse en sus principios más férreos. En esta línea pueden leerse las opiniones sobre los docentes jóvenes que inician su trabajo de enseñanza en la escuela secundaria:

- “- Los vemos superaditos 100%, no necesitan nada, saben más que nosotros.
- Están tanteando terreno, buscando su lugar...
- Hay que ver si ellos se dejan acompañar, porque son muy independientes.
- Las que entraron este año a mi escuela se cortan solas.
- Son debilidades, todavía les falta experiencia.
- Eso es re- preocupante porque, más allá del contenido que hoy hay tanto material que se soluciona, acá el mayor problema de los

jóvenes frente a un grupo humano es el modelo que ellos dan a esos jóvenes. Nosotros somos amigos, dialogamos, pero si vos perdés ese hilo que hay entre mandar un mensaje de valor, de ahí perdiste. Y la gente joven... yo no creo que esté capacitada para dar valor todavía.

- (Sería importante) compartir, el sentir que uno es parte de un colegio entero y que estamos todos juntos en lo mismo. El sentido de pertenencia es importante.”

Profesores escuelas privadas, Corrientes.

“- La formación disciplinar de contenido, con los nuevos programas, deja mucho que desear... tienen fallas graves.

- Todo es cortito.

- Eso, encima de la inseguridad que te genera el aula, la inseguridad del saber que no sabes y que el alumno no lo perciba.

- Falta formación, porque la mayor parte de lo que vos aprendés, lo aprendés andando. Vos, cuando salís, te das cuenta que no sabés nada, entonces, investigás.

- La formación es muy *light*, yo estoy actualmente haciendo el profesorado de Matemáticas, me falta un año. Y es muy *light*, faltan muchísimo los profesores, exigen poco. Coincido con lo que decís.

- Todo lo que sea docencia se ha deteriorado, y en la licenciatura es lo mismo o peor...

- Yo veo que los chicos recién recibidos no tienen humildad, para ellos los viejos no sabemos nada, lo viejo ya caducó, ellos se las saben todas.

- Falta vocación muchas veces... el profesor de matemática por ahí quiso ser ingeniero y no pudo, entonces elige esto para tener algo. Y creo que eso repercute después en las aulas necesariamente.”

Profesores escuelas públicas, Mendoza.

“- Yo trabajé muchos años en el terciario. Lo que noto es que, de los chicos jóvenes, el 60% estudiaba la carrera docente por descarte, porque no podían entrar a la facultad o porque, si ingresan a la facultad, la hacen como una alternativa con salida laboral en dos o tres áreas. Eso baja bastante el nivel del docente.

- Hay una falencia en la formación.”

Profesores escuelas públicas, Corrientes.

“- ¡Muy mal preparados!

- Desde Sociales, esta mezcolanza que hicieron donde el profesor de Geografía no es de Geografía, el de Historia no es de Historia. Porque en cuatro años ven Historia, Cívica y Geografía. Un recorte de materias impresionante. Cuando vos recibís a chicos que vienen a hacer las prácticas, te das cuenta.

- En mi caso, yo hice primero abogacía y después hice el profesorado. Y no puedo entender que venga un profesor de Sociales que quiera dar Educación Cívica, yo digo yo tengo cinco años de abogacía encima, entonces, cuando vienen vos te das cuenta de que el alumno pregunta, y son pavadas, pero no está preparado para contestar.

- Habría que volver a los antiguos programas o carreras. Primeramente pasar por ahí y segundo que el profesor sea profesor, no que el contador sea profesor, sino que el profesor de Cívica se convierte en abogado.

- Yo no estoy de acuerdo con eso, vos decís ‘Yo hice cuatro años de profesorado’. Yo hice seis años de carrera universitaria más el profesorado.

- Bueno, pero hiciste el profesorado.

- Yo creo que hoy por hoy casi nada te prepara para la realidad del aula. Yo hice seis años de la facultad y después dos de profesorado. Y me di cuenta que aprendí a ser profesora en el aula.
- A mí el profesorado no me sirvió para nada, yo vi teoría.
- Cuando vos terminás el profesorado siempre te dicen, profesor aprendes dando clase
- Yo creo que los que forman tendrían que ir al aula con el alumno y ver la realidad, nada de libritos de Piaget.”

Profesores escuelas privadas, Ciudad de Buenos Aires.

- “- Tuvimos una época en que la docencia se convirtió en el reducto del que no tenía trabajo, entonces nos encontrábamos con que los que éramos docentes de carrera en algunos colegios hasta nos discriminaban porque éramos los únicos profesores entre abogados, ingenieros y mucha gente que ha sido docente sin tener vocación.
- Hay mucha gente que no son docentes.
- Yo soy docente porque trabajo en la docencia, pero no soy docente. Yo digo que hagan las orientaciones pedagógicas, fórmense e incorpórense. La docencia no discrimina a nadie.
- Ahora se busca lo fácil.”

Profesores escuelas privadas, Mendoza.

Las huellas de una identidad definida en términos estatutarios reaparecen en estas opiniones desplegando el efecto de repliegue. Desandaremos algunas de ellas.

Por un lado, es posible identificar la defensa de la vocación por sobre las elecciones aparentemente orientadas, hoy, por el facilismo. En el marco de la crisis general, el descarte, la priorización de las ventajas, la falta de valores y de humildad parecen ser hoy, al decir de los profesores, preocupantes rasgos que atraviesan la elección de la carrera

docente por parte de los jóvenes. La vocación, entendida como aquella motivación sostenida en valores incuestionables, constituye un atributo con pocos portadores.

Por otro lado, se señalan la experiencia y el sentido de pertenencia a una institución como carencias de los jóvenes docentes. Un elemento que, según los profesores, define hoy a quienes habitan el “adentro” escolar.

Finalmente, las falencias en la formación y la disputa con aquellos que, provenientes de otros contextos de formación -particularmente el universitario- ocupan un cargo docente. El tema excede este abordaje, de allí que sólo señalo esta cuestión como punto de partida para explorar a futuro la resignificación de las tensiones históricas entre circuitos de formación del profesorado (Pinkasz, 1989). Pero valen algunos elementos a tener en cuenta que, al decir de los docentes, funcionan como parámetro comparativo para definir al profesor de escuela secundaria: el contexto de formación, su calidad, el peso de la formación pedagógica y, particularmente, el carácter disciplinar como rasgo del nivel.

Un último tema que me interesa profundizar respecto de las calificaciones positivas de los profesores acerca de su estar en la escuela refiere a la comodidad y, particularmente, a la sensación de satisfacción. Asociada a éstas, pueden considerarse las actitudes de compromiso y de entusiasmo puestas en juego en la vida escolar.

Si bien desarrollaré este punto con mayor profundidad en el próximo capítulo, interesa atender a la lectura del “adentro” escolar como un espacio donde la demanda del despliegue personal que conlleva el trabajo docente encuentra, en su realización, la satisfacción individual por aquello logrado.

La disolución de la vocación de carácter sagrado produjo la apertura de un proceso de plasmación y realización de sí mismo (Dubet, 2002:



353) y, así, la puesta a prueba de lo personal en el ejercicio del trabajo docente convierte a éste en un modo de realización individual donde el compromiso juega una carta importante. Y el espacio escolar ofrece las coordenadas positivas para que tal inversión encuentre sus frutos y, con ellas, la sensación de satisfacción y de entusiasmo.

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

En este sentido algunos docentes con los que conversamos definían<sup>33</sup>, entremezclados con el agobio y el desánimo, los pensamientos positivos que acompañan su camino diario al trabajo.

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

“Siento que soy feliz. Sí, felicidad.”

“Yo que estoy vivo.”

“Yo siento responsabilidad.”

“Que soy feliz porque hago lo que me gusta.”

Profesores escuelas privadas, Corrientes.

“Yo me siento bien con lo que hago.”

“Hoy voy a aprender algo nuevo.”

Profesores escuelas privadas, Mendoza.

---

<sup>33</sup> El disparador fue: “Todas las mañanas/ tardes, cuando voy en camino a mi trabajo en la escuela siento que...”.

“Siento gratificación por parte de los alumnos.”

“Voy a trabajar y a poner lo mejor que puedo.”

“Siento alegría.”

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

Profesores escuelas públicas, Corrientes.

### **Recapitulación**

La queja como punto de fuerte visibilidad en el discurso de los profesores resulta una puerta de entrada para analizar la soledad y la desprotección como rasgos que parecen definir a la identidad del trabajo en la escuela secundaria.

Los límites impuestos por una autoridad sostenida en bases sagradas e incuestionables hoy parecen no ser reconocidos por los actores ni otras instituciones, las cuales avanzan en el reclamo de cuestiones que para los profesores no resultan manejables desde el ejercicio tradicional de su trabajo. Apremiados por el discurso social en sus distintas variantes, los profesores sienten el peso de una demanda que parece exceder sus posibilidades, quedando librados a una situación de desamparo y siendo testigos del desprestigio de su imagen social.

Por un lado, las familias y sus demandas de contención y los equipos directivos haciendo resonar sus voces. Retomando lo trabajado en el capítulo anterior, el ingreso de las familias a la escuela es mal vivido por los profesores quienes, apremiados por la rendición de cuentas, ven su autoridad socavada en un gesto invasivo y desconocido.

Por otro lado, los gremios y la ausencia de su identificación como respaldo estable y colectivo. Asistiendo a la devaluación social y material de su propia tarea, la otrora identificación conjunta de los docentes como

trabajadores se diluye en un reclamo individual desprovisto del compromiso y de la protección conjunta.

También, los expertos colonizando el discurso de la enseñanza. Profundizando una brecha histórica entre los especialistas de la educación del “afuera” escolar y el saber adquirido y portado en el “adentro” escolar, el discurso experto es resistido y vivido por los profesores como una intromisión que refuerza las exigencias de la propia tarea.

Finalmente, las propuestas y promesas políticas que no logran cumplirse y un Estado que no responde. Para los profesores, los vientos de cambio educativo no resultan confiables y son leídos en clave de la acumulación de demandas a su trabajo sin las garantías y modificaciones estructurales que acompañen dicho proceso.

Las causas son múltiples y de distinto orden. Y se entretajan en una retórica que, atravesada por la queja y la victimización, se potencia colectivamente en un discurso de capas sobrepuestas. Dimensiones de un “afuera” que, amplificadas, redundan en la percepción de un “oficio sitiado” (Dubet, 2002: 365).

Frente a tal panorama, las fronteras de la escuela operan cambiando el registro. Las vivencias positivas del “adentro” escolar dejan atrás, o al menos suspenden o relativizan, las sensaciones hostiles provenientes de las demandas e interpelaciones del afuera.

Éstas no son negadas sino que encuentran la posibilidad de ser procesadas a través de la pertenencia con los pares, reactualizando así el carácter comunitario de la identidad docente. La escuela y su estar allí es caracterizado mayoritariamente por los profesores a través de imágenes referidas a la protección y la pertenencia, y los términos afectivos y familiares nombran esa percepción.

La contención que allí se vivencia resguarda de un contexto amenazante y permite construir y afirmar algunos puntos identitarios. Dicha

contención parece, entonces, ser una cuestión demandada no sólo por los alumnos sino, también, por los mismos profesores.

En la escuela, los docentes se sienten protegidos de un afuera que insiste en culpabilizaciones y demandas en medio de un escenario social grave cuyos efectos también se han sentido en la vida de los profesores. Aún cuando su evidencia es innegable, la identidad docente históricamente ubicada en las coordenadas de lo sagrado y alejada de lo mundano, impide reconocer estos efectos.

Es así que el “adentro” escolar funciona como resguardo para los profesores que, en el encuentro con aquellos que portan las mismas inquietudes y demandas, refuerza el sentido de pertenencia. Los profesores comparten ciertos valores y principios propios de su identidad fundante de corte comunitario y, también, la imposibilidad de ponerlos en juego en una escena escolar hoy transformada. Aún con esto, las convicciones fundantes tienden a reafirmarse en un efecto de repliegue, resistente a lo nuevo. La crítica a los docentes jóvenes -a su decir no comprometidos, carentes de vocación, sin práctica ni pertenencia- da cuenta de esta re-afirmación identitaria.

En el “adentro” escolar también es posible, y contrariamente a lo inmanejable del “afuera” escolar, dimensionar los efectos de la propia tarea. Cuando la puesta a prueba personal del trabajo redundante en puntos visibles y vividos como logros individuales, lo árido y sufrido de un trabajo condicionado por el afuera deja lugar a una visión más romántica y optimista. La alta implicación subjetiva demandada, y causante del desgaste de los profesores, se diluye cuando pueden palpase pequeños resultados en el encuentro con los alumnos dentro del espacio escolar.

Desde este contraste entre el afuera y el adentro escolar, la experiencia profesional de los docentes marca un trazo propio en la delimitación de aquello que hoy se reconoce como la escuela secundaria. Sostenida en reacción a un afuera invasivo, poco discriminado en sus

reclamos pero bien localizado en su efecto de interpelación, los profesores reafirman su identidad en el espacio escolar donde la hostilidad de lo nuevo se diluye en la contención y la pertenencia.

## Capítulo 4: Entre el desorden cultural y el orden moral

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

Profesora escuela privada, Corrientes.

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

En clave educativa, la cuestión adquiere mayor complejidad. Desde hace tiempo la escuela, y de modo especial el nivel medio, está siendo demandada socialmente por la caducidad y pérdida de vigencia de su propuesta. Contenidos obsoletos cuando no ausentes, actividades irrelevantes y carentes de sentido para los alumnos, propuestas que demuestran su ineficacia para la continuidad de los estudios o para la inserción laboral de los jóvenes son algunos de los “males” que colocan al nivel medio de la enseñanza en un lugar bastante alejado del prestigio con el que fue identificado históricamente.

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

de pensar alrededor del cuerpo de saberes que hoy le toca transmitir a la escuela.

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

### **Motivaciones en desencuentro**

Como desarrollara en el Capítulo 2, el cuadro de devaluación educativa al que refieren los profesores encuentra causas en un origen externo, esto es, la crisis social general y su impacto en las familias. Ahora bien, el último golpe de esta cadena de efectos parece condensarse en lo que efectivamente pasa en las aulas, a la hora de concretar la función más pura y tradicionalmente educativa: la enseñanza y el aprendizaje. En estas escenas los jóvenes, hasta ahora sólo representantes indirectos de la crisis general, se recolocan “cuerpo a cuerpo” con los docentes y parecen asumir directamente el enfrentamiento y cuestionamiento del afuera hacia la escuela. Aquí el discurso, al menos en el comienzo, resulta antagónico y esto se manifiesta en el choque entre aquello que los profesores tienen para ofrecer -el conocimiento- y que los alumnos parecerían no estar dispuestos a recibir. Un desencuentro entre motivaciones parece obstaculizar lo esperable en la escena escolar.

Esta no correspondencia encuentra explicación en la imposibilidad de “hablar sobre lo mismo” porque, según los docentes, los jóvenes no

cuentan con una base de conocimientos mínimos e indispensables para acceder a aquellos propios de la escuela secundaria -y la culpabilización de esto vuelve sobre el nivel primario- ni tienen la necesaria valoración hacia el conocimiento, base tradicional de la autoridad docente. También, y sumando argumentos, los profesores encuentran explicaciones en la cultura facilista de estos tiempos, que estaría atentando contra la cultura del esfuerzo que supone el acceso al saber -como veíamos, rasgo altamente valorado en la vida escolar- y contra la valoración dicho saber como bien y sinónimo de progreso social.

Con las expectativas opacadas, y lejos del ideal del “buen alumno”, la abulia, el desinterés, la desmotivación parecen ser los rasgos que definen y presentan a los alumnos de hoy. Tal como escuchamos en las voces de los docentes:

“- Yo creo que todo parte desde el objetivo que tiene cada alumno para su futuro, el que tiene como objetivo una carrera universitaria, entonces tiene las cosas claras y le da y le da. Aquél que su futuro es hoy y lo que va a pasar mañana no le interesa, no hay nada que lo motive.

- En la época de nuestros abuelos te decían: ‘Estudiá’, antes estaba la cultura del esfuerzo.

- “Me parece que se puede llegar a generar un cierto interés en los chicos. Si vos sabes cómo apropiarte de ese tema que te interesa y volcarlo en lo que se está trabajando puede ser útil.”

Profesora escuela privada, Ciudad de Buenos Aires.

“El de nivel socioeconómico bajo no tiene motivación, está totalmente desmotivado porque no existe la contención familiar.”

Profesor escuela pública, Corrientes.



“Yo doy los poderes: poder ejecutivo, legislativo y judicial, les pido que averigüen los nombres de cada uno de estos cuadros. No saben nada, porque hubo casos en los que me pusieron que el vicepresidente es la esposa de Kirchner. Pero no les interesa nada de nada. Pero si ellos no conocen de la historia no pueden forjar un futuro”.

Profesor escuela pública, Ciudad de Buenos Aires.

“Yo a veces digo, ¿y si me pongo yo delante de la clase para hacer lo mismo que ellos tienen que hacer, a ver si los motivo?.”

Profesora escuela pública, Mendoza.

La desmotivación de los jóvenes es, para los profesores, un problema que condiciona la posibilidad de enseñanza. Y los modos conocidos por los docentes no logran ser efectivos para revertirlo.

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

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

En la base de esta esforzada tarea opera, sin embargo, un rasgo tradicional de la identidad de los docentes. Consecuente con el ideario

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

Cuadro 11. Percepciones de los profesores sobre las características de un buen docente<sup>34</sup>.

Que sepa de la materia que da	31.1%
Que sepa explicar a los alumnos	16.4%
Que le guste lo que enseña y lo demuestre	31.2%
Que proponga actividades interesantes y que ayude a los alumnos	7.6%
Que tenga “buena onda”	0.2%
Que transmita valores para ser buena persona	8.6%
Que sea exigente	1.2%
Que trate a todos por igual	1.6%
Que tenga autoridad	2%
Total	100%

Los datos colocan tanto al dominio de un saber como al gusto y demostración de ese saber en el primer lugar de las valoraciones acerca de lo que se considera un buen docente. En esta escala de valoración se expresa la confirmación de uno de los rasgos más tradicionales con los que la tarea de enseñanza es identificada: la posesión del conocimiento, rasgo

<sup>34</sup> La pregunta fue: “¿Qué es para usted ser un buen docente?” Señale tres características en orden de importancia. En el cuadro sólo se considera la primera respuesta. Incluimos la categoría “buena onda”, pese a lo difuso de su formulación, para presentar una opción del docente seductor y carismático, que plantea el trato amigable como primera característica.

identificado en mayor medida por aquellos profesores con formación universitaria y por los docentes que enseñan en escuelas de gestión pública.

Resalto lo que parece obvio porque la posesión del saber -eje estructurante de la autoridad pedagógica y cultural docente- tomó particular especificidad en el caso de los profesores de la escuela secundaria quienes, desde su origen, fueron identificados con la “alta cultura” y la posesión de un conocimiento especializado. Desde allí fue definida su relación con los alumnos (Poggi, 2003; Lang, 2006) y, por ello, es interesante ver que las características más valoradas en un buen docente son las que menos se definen por la interacción con los alumnos-interlocutores. Más bien, esas características se autorreferencian en el saberse poseedores de conocimiento y en la satisfacción que otorga el disfrutarlo y demostrarlo. El vínculo con los alumnos a través del saber -concretado en la valoración de las actividades propuestas o en la exigencia- aparece en segundo lugar, y alejado de las tendencias más fuertes que definen un “buen docente”.

Con baja representatividad y en cuarto orden de prioridad aparece la transmisión de los valores como característica de un buen docente. Esta es una cuestión que, como presentaré más adelante, surge con más fuerza cuando, interrogados por los aspectos que les dan satisfacción en su tarea aparece, en primer lugar, la transmisión de valores. En ambos casos, la resignificación de este atributo en el marco del trabajo de enseñanza actual constituye un rasgo a señalar.

También llama la atención que el tema de la autoridad, cuyo estado de crisis fuera considerado como un problema en las conversaciones mantenidas con los profesores, aparezca poco representado en lo que sería un rasgo definitorio del buen docente. Sin embargo, el dato puede entenderse cuando se indagan las lecturas e interpretaciones que orientan este fenómeno. Para los profesores, la autoridad no es un aspecto ausente en la propia identidad sino que, por el contrario, la docencia parecería conllevarla naturalmente. De lo que se trata es, más bien, de un aspecto no

reconocido desde fuera que, como vimos en el Capítulo 2, se enmarca en un problema social más general y se localiza en las transformaciones familiares. El problema de la crisis de autoridad tiene origen externo a la escuela y, frente a él, la autoridad docente parece tornarse más vulnerable, pero no por ello deja de configurar estructuralmente e identificar, aunque sea por ausencia, lo que se entiende por “ser buen docente”.

En la lectura general de estos datos la tarea de enseñanza podría ser entendida como un efecto refractario, un corolario del supuesto vocacional de la docencia: los alumnos acceden a los valores asociados al conocimiento a través de la identificación con quien los encarna, esto es, el profesor. Se trata de un principio propio del programa institucional de la escuela moderna que, como vemos, aún resuena en la forma en que los docentes piensan su lugar respecto al saber y a su transmisión: la docencia enmarcada en la idea de una escuela con valores y principios situados “fuera del mundo” (Dubet, 2004) y una autoridad legitimada en una concepción trascendente del conocimiento.

Desde esta perspectiva, es posible entender la relativa mirada crítica que tienen los docentes respecto del saber distribuido y de su propia formación.

Cuadro 12. Calificación de los contenidos que se enseñan y de la preparación de los profesores de la propia escuela<sup>35</sup>

	Calificación de los contenidos que se enseñan	Calificación de la preparación de los profesores
Buena	84.6%	86%
Regular	13.7%	8%
Mala	0.4%	0.4%
Ns/Nc	1.3%	5.6%
Total	100%	100%

La alta calificación de estos aspectos se complementa al sumar las opiniones sobre el interés y utilidad para los alumnos de los temas enseñados en la propia escuela<sup>36</sup>, características que fueron reconocidas positivamente por un 83.6% de los docentes encuestados con mayoría en el caso de aquellos de edad media y aquellos que trabajan en escuelas privadas y, en menor medida y quizás coincidente con un mayor nivel de crítica, en los profesores de la región patagónica.

Seguramente, la contundencia de estos datos se sostenga en la defensa de la propia tarea y del contexto escolar en el que ésta se desarrolla. Pero quizás también sea posible encontrar explicación en la influyente fuerza normativa del discurso pedagógico que, centrada en la medición de la distancia entre lo real y lo ideal, oscurece la posibilidad de análisis de aquello que acontece en esa brecha (Nòvoa, 2002; Ezpeleta, 1991). En el

<sup>35</sup> La pregunta fue: “Ayudándose con esta tarjeta, ¿cómo calificaría los siguientes aspectos de esta escuela?”.

<sup>36</sup> La pregunta fue: “Ahora le voy a leer algunas frases. En cada caso le voy a pedir que me digan pensando en esta escuela, si está de acuerdo o en desacuerdo... *En general, en esta escuela se enseñan temas que son interesantes y útiles para los estudiantes.*”

caso que nos ocupa esta fuerza normativa opera traccionando las prácticas escolares desde una caracterización ideal del saber escolar a transmitir encarnado en la figura del profesor y opacando la pregunta por el sentido y las características de dicho saber.

Así, los principios que orientan la definición de lo transmisible en el contexto escolar y que sostienen los modos adecuados para hacerlo no encuentran reciprocidad entre alumnos y profesores provocando en éstos últimos la percepción de una escena desordenada y poco clara.

El desinterés y la falta de motivación de los alumnos son considerados un problema con causas externas a la escuela, básicamente interpretado en la clave de una crisis social general de orden valorativo. Y, en este contexto, la tarea del profesor se concentra en revertir este problema buscando posibles formas de reencuentro entre los jóvenes y el saber a transmitir en la escuela.

La baja estabilidad de las escenas donde esto sucede condiciona la referencia a principios comunes de índole pedagógica. En la búsqueda de la motivación de los alumnos, los profesores parecen recurrir a estrategias personales donde el orden de lo práctico actúa como eje y alrededor del cual se entremezclan, de modo variable, algunas pocas claves didácticas con predominantes lecturas de corte sociológico y/o psicológico para la interpretación del problema. La motivación, en este marco, es un problema que se resuelve en la combinatoria personal de actitudes individuales y discursos eclécticos<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> El discurso de la motivación para el aprendizaje adquirió fuerza a partir de la pedagogía constructivista. Allí, la motivación constituía una condición necesaria para el aprendizaje y su búsqueda formaba parte de la tarea del docente en el aula básicamente centrada en la recuperación de las ideas previas y de la articulación con aprendizajes disponibles. Esta cuestión tuvo alto impacto en las prácticas escolares de la década de los ochenta, aún con un dudoso distanciamiento de los fundamentos que le daban origen. Así, muchas veces se transformó en una práctica mecánica que, en el nivel secundario, se circunscribía a una cuestión formal centrada en la pregunta “¿Qué saben de....?”. Hoy, si bien es posible encontrar ecos de esta consideración sobre la motivación, los discursos parecen ubicarla en otro nivel de análisis. Lograr la motivación de los alumnos,

El trabajo de los profesores en las aulas parece circunscribirse a achicar la distancia entre los alumnos y el saber escolar. Y las preguntas sobre este último parecen más centradas en dicha relación que en el análisis de su sentido y de su configuración. Aquello que se considera debe ser transmitido en la escuela secundaria se sostiene en una tradición encarnada en la dimensión personal de la identidad del profesor y opera como horizonte hacia el cual acercar a los alumnos.

Así, no aparecen las referencias a los marcos teóricos científicos que encuadran el saber de sus disciplinas ni la reflexión sobre el sentido social de su enseñanza como así también son escasas las consideraciones sobre los cuerpos normativos comunes que prescriben la enseñanza de los contenidos escolares. Generalmente, cuando se incluye la referencia al currículum, y a sus recuperaciones en los libros de texto, es para señalar la baja posibilidad de su aplicación o para, en términos comparativos, señalar una devaluación del conocimiento respecto de aquello que se considera como tal desde una tradición difusa pero sostenida en la idea de “alta cultura”.

En la búsqueda de la motivación de los alumnos, entonces, el conocimiento escolar parece más atado a un ideal procesado en clave personal donde la tradición escolar opera con fuerza, y su transmisión queda reducida a los márgenes de lo posible. Consecuentemente, no aparece la posibilidad de pensar en un cuerpo cultural común ni tampoco la idea de una distribución equitativa de dicho saber. Aún cuando el ideal igualitario de la escuela sigue sobrevolando el imaginario de los profesores, cuestión sobre la que me detendré en el próximo capítulo, el terreno del conocimiento parece ser reconocido como el menos fértil para que tal ideal rinda sus frutos. Los profesores admiten la existencia de propuestas escolares

---

especialmente en la escuela secundaria, parecería una actividad centrada en mostrar el conocimiento escolar de modo tal que quede en evidencia la utilidad y beneficio que traerá su aprendizaje para los alumnos. Poco hay de didáctico en esta forma sino que, más bien, parece primar la búsqueda de la empatía social y del convencimiento moral.

diferenciadas, pero rápidamente estas son justificadas por los condicionantes externos que se les imponen.

Así aquello a enseñar en la escuela secundaria hoy queda sujeto a lo que consideran y pueden hacer los profesores según las disponibilidades y los condicionantes de cada contexto y sólo si logran atravesar la barrera del (des) interés de los alumnos.

En consecuencia, el trabajo de los profesores de la escuela secundaria en el aula parece concentrarse en el reestablecimiento de un orden perdido como condición básica para garantizar la transmisión del conocimiento.

### **Un choque entre dos mundos**

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

Esta confrontación se aloja en la histórica forma a través de la cual la escuela fue pensada y fortaleciéndose. La idea de transmisión cultural que orientó la creación de los sistemas educativos, y en particular la escuela secundaria, se asentó sobre los supuestos de la incompletad y ausencia de pautas culturales propias por parte de niños y jóvenes. También, se desarrolló sobre la base de concepciones unívocas de la cultura adulta, sujetos supuestamente homogéneos y sobre la estabilidad de las formas de producción del conocimiento y de las escuelas como principal vía de transferencia cultural (Braslavsky, 1999). Todos estos supuestos diseñaron una escuela secundaria resistente a reconocer lo específico y a la vez diverso



de un grupo cultural, y produjeron intentos recurrentes de los jóvenes en la búsqueda del reconocimiento y de la liberación del encorsetamiento escolar (Gagliano, 1992).

Sin embargo, a la manera de un “matrimonio por conveniencia” (Feixa, Feixa y Montero, 2007) jóvenes y adultos conviven, desde hace mucho tiempo, comparten la vida escolar. Y, a pesar de las diversas manifestaciones de este juego de confrontación entre grupos generacionales, durante siglos la escuela y los docentes mantuvieron su jerarquía sostenida en la estabilidad de un orden cultural.

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

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

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

- Y la comunicación también, la formal y la informal, porque los chicos manejan únicamente la informal.
- La del chat.
- Hablan en códigos ellos.
- Por ejemplo “manso”... para vos es algo que es tranquilo pero es ´está buenísimo´.
- ´Se vino mansa, profe´, y a lo mejor me teñí el pelo, es que estoy linda. Uno tiene que ir aprendiendo eso...
- El problema es que vos querés hacerle hablar de un tema y esas son las únicas palabras que dicen, un profesor de historia contaba que los chicos decían ´fueron mansas invasiones´.
- ´Está zarpado el cuento´.. y vos decís ´no puede ser que me digan eso´.

Profesores escuelas públicas, Mendoza.

- “- Ellos tienen más herramientas informativas también, son no lectores pero consumidores de información por Internet o TV.
- Para nosotros, como profesores, es un arma de doble filo porque estamos explicando un tema y ellos están pensando en lo que viene porque la máquina es “tac tac” y ya está.
- Yo creo que no tienen la capacidad de pensar en el próximo tema.
- La explicación necesita un tiempo de maduración de los contenidos y tampoco pueden esperar ese tiempo.
- Pero eso no sólo se da en el colegio, eso se da en la vida cotidiana con la TV, con los canales que van pasando y van cambiando.
- No terminas de dar un tema que otro ya te preguntó otra cosa.
- Pero el chico ni sabe de qué estas hablando.
- Y te preguntó sobre cualquier cosa.

Profesores escuelas privadas, Ciudad de Buenos Aires.

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

- Se pasan el machete por el mensaje de texto.

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

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

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

- Ellos no valoran nada, quiero esto y lo quiero ya.

- Hay un 10% que no entra en esto. Hay muchos chicos que hacen actividades extra escolares.

- Y con muchas posibilidades de que ese 10%, si continúan en el sistema, se transforme.

Profesores escuelas privadas, Corrientes.

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

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

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

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

Profesores escuelas privadas, Mendoza.

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

Profesora escuela pública, Corrientes.

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

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

En este panorama, los avances tecnológicos son los puntos visibles en los que se anuda tal proceso de devaluación, posicionando a los docentes y a los alumnos en veredas enfrentadas por el límite de su dominio. Y, en tal disposición, los profesores se definen más por las claves prescriptas de su identidad que por el lugar que ellos mismos asumen en el nuevo escenario cultural no sólo como docentes sino, también, como sujetos activos de la cultura.

Para ubicar esta cuestión en una perspectiva más amplia, vale recuperar el lugar y uso de la técnica en nuestra sociedad y, sobre todo, en su relación con los saberes escolares y la autoridad cultural que éstos construyen y reproducen. En este sentido, si focalizamos en los cambios culturales de las

décadas del veinte y del treinta en nuestro país, es posible advertir que la innovación técnica cumplió una doble función, por un lado, de modernización cultural y, por otro, de compensación de diferencias culturales ya que la técnica compensó la ausencia de cultura letrada en ciertos sectores. Promovidas desde diarios y revistas en el espacio de la creciente industria cultural, las nuevas “técnicas” -asociadas a un “saber hacer”- supusieron un acto de avance sobre la cultura que reorganizó su jerarquía hasta ese momento monopolizada por una élite. Se conformaba así un nuevo conjunto de saberes (Sarlo, 1992) alternativo a aquel legitimado por la escuela. Una reorganización cultural dialogaba con un proceso de reacomodamiento social en el acceso y distribución a un cuerpo cultural. Y la escuela, en ese marco, mantenía firmes sus muros en defensa del monopolio de una cultura letrada destinada a unos pocos.

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

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

Y es fácil imaginarse la intensidad de este golpe si consideramos que los procesos de descentramiento y deslocalización del saber producidos en el nuevo escenario cultural no sólo sacuden las certezas de la tradición humanista sobre la que sentó sus bases la escuela secundaria sino, y de modo asociado, la misma idea de cultura que la sostenía como así también

la clasificación de los saberes en disciplinas y su organización como un cuerpo estructurado, rígido y definido. Esta misma organización disciplinar que, recordemos, fue la que permitió a los profesores fortalecer su posición en la disputa por el reconocimiento de su estatus profesional (Goodson, 1995).

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

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

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

La lógica escolar y su impronta en la concepción de cultura que los profesores encarnan no deja espacio para abrir la idea de generación en términos de un horizonte distinto en las posibilidades cognitivas y experienciales y en la formación de un imaginario construido en un

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

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

Los profesores reconocen en una amplia mayoría (89.6%) la importancia de la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela<sup>38</sup> (una tendencia que resulta similar en las distintas regiones del país aunque **con mayor adhesión entre los docentes con menor antigüedad en la docencia**). Y, dentro de este reconocimiento, la instancia donde se considera pertinente dicha inclusión es en la enseñanza de todas las materias (70.8%). Las nuevas tecnologías son consideradas, en general, como avances beneficiosos.

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

“Las tecnologías, bien aplicadas, benefician.”

Profesor escuela pública, Corrientes.

---

<sup>38</sup> La pregunta fue: “¿Le parece necesario/ importante que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación se incluyan en la enseñanza secundaria?”

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

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

- Es que tampoco la saben usar porque vos pedís que busquen algo y te ponen en Google o en Terra la palabra y ponen cortar- pegar y ni leen. Por ahí te ponen algo de un grupo de rock que se llama Alejandro Magno.

- O cortan y pegan y te aparece un ‘como dijimos en la página 14’, ni siquiera tienen la capacidad o la viveza de anular eso.”

Profesores escuelas privadas, Ciudad de Buenos Aires.

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

Profesora escuela privada, Corrientes

“A mí me parece que el que sea mas fructífero depende más del docente y cómo encara la tarea, si se va a conformar con que lleve las hojas no sirve para nada porque aumenta la vagancia.”

Profesor escuela pública, Mendoza

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

Profesor escuela pública, Corrientes.

El buen uso y la responsabilidad, el aprovechamiento con sentido productivo, la utilización orientada por la formalidad de lo requerido en la escuela son aspectos de la vinculación entre los alumnos y las nuevas tecnologías cuya adquisición parece ser responsabilidad escolar. Así, una



domesticación de la relación con la técnica, entendida ésta como herramienta, parecería ser el campo de acción posible para los profesores frente a esta evidencia de la transformación de la cultura.

Se trata, entiendo, de una inversión interesante y compleja a través de la cual la escuela defiende su tarea educativa. Recordemos que, desde su origen, la moralización constituyó uno de los principios básicos que, de manera solapada, estructuraba la distribución del conocimiento. La enseñanza de la lectura, por ejemplo, atendía a este doble requerimiento. Y lo hacía de forma particular ya que el libro fue, durante siglos, el depositario del saber escolar cuyo dominio, necesariamente, requería la mediación del docente. La práctica del comentario, que encuentra origen en el sistema universitario pero que adquirió luego fuerte anclaje en la escuela media, constituía así una escena donde la autoridad del docente se sostenía con firmeza en el control de lectura de los alumnos. Dentro de este esquema, moralización y conocimiento iban de la mano.

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

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

admisión, la forma escolar insiste en extender su dominio sobre otras formas de lo social (Vincent, Lahire y Thin, 2001) haciendo valer sus juicios sobre aquello que puede ser considerado conocimiento.

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

### **El retorno al inicio: necesidades y afectos**

La percepción de un desajuste entre la propuesta escolar y las nuevas coordenadas culturales manifestada en la desmotivación de los alumnos encuentra eco en el reconocimiento de los profesores de la necesidad de actualizar la vigencia de los contenidos escolares<sup>39</sup>. Este aspecto es considerado de un modo levemente mayor (29.8%), junto con la capacitación de los profesores (23.7%), respecto de otras dimensiones de la propuesta escolar como las metodologías de enseñanza (19%), la forma de evaluar los saberes de los alumnos (14%), la organización institucional (12.6%). Se trata de una tendencia mayoritaria que sólo presenta algunas leves diferencias si se tiene en cuenta el tipo de gestión del establecimiento y las regiones del país (Véase Anexo III, Cuadro 12, 13 y 14).

Sin embargo, la cuestión del conocimiento aparece teñida por la necesidad de restauración de un clima moral. Tal alianza vuelve a aparecer cuando la indagación apunta a la priorización espontánea sobre los temas necesarios de incluir que actualmente no se enseñan en la escuela secundaria.

---

<sup>39</sup> La pregunta fue: "Pensando en la escuela secundaria en general, ¿qué aspecto le parece necesario modificar de la propuesta pedagógica de la escuela secundaria en general?"

Cuadro 13: Opinión de los profesores sobre cuestiones a incluir en la enseñanza de la escuela secundaria<sup>40</sup>

Contenidos/ disciplinas escolares	31.8%
Valores	25.6%
Educación sexual y para la salud	24.2%
Vinculación con el trabajo	11%
Pensamiento/ razonamiento crítico	5.4%
Técnicas de estudio/ metodologías de estudio	4.1%
Prevención/ atención violencia/ maltrato	0.8%
Ns/Nc	0.2%
Otros	37.9%
Nada	5.7%

Estos resultados pueden funcionar como una lente con la cual analizar, en tiempos de desorden cultural, la escasa claridad para pensar la propuesta escolar de la escuela secundaria. Para eso, es preciso tener en cuenta los tres puntos principales que los profesores consideran actualmente no se incluyen y que deberían incluirse en el nivel medio: los contenidos asociados a campos de conocimiento científico (artes, lengua, ciencias sociales, matemática, ciencias biológicas, filosofía, tecnología, idiomas, informática), los valores y la educación sexual y para la salud.

Se destacan estos tres puntos porque muestran una interesante zona de conjunción en la que conviven diferentes discursos y se articulan

---

<sup>40</sup> La pregunta fue: “Pensando en la escuela secundaria en general, ¿qué le parecería necesario enseñar que actualmente no se enseña?” Las respuestas fueron abiertas y se las agrupó en categorías de acuerdo con su proximidad semántica.

distintas necesidades y prioridades sin que necesariamente exista coherencia interna o un sentido específico y común que se considera necesario imprimir a la escuela secundaria. Es así que, por un lado, la escuela secundaria estaría necesitando incluir más contenidos desde la lógica tradicionalmente entendida -aunque actualizados, si retomamos el punto antes señalado- esto es, a través de las disciplinas escolares que históricamente organizaron la propuesta del nivel y estructuraron su carácter enciclopedista.

Por otro lado, se hace necesaria la inclusión de la educación sexual y para la salud, probablemente dados los múltiples problemas que provoca la carencia de información sobre este tema en la vida de los alumnos jóvenes. Además de la existencia concreta y real de estos problemas en las escuelas, recordemos que se trata de un tema políticamente instalado a nivel nacional y de particular difusión al momento de realizarse la indagación cuando se discutía la Ley que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (Ley Nro. 26.150).

Por último la cuestión de los valores cuya enseñanza, en el marco de los problemas señalados por los profesores, adquiere un doble sentido; resultan una condición previa para el desarrollo del trabajo de enseñanza y, a la vez, constituyen una condición futura para su vida en un mundo social convulsionado. Así, los profesores refieren a la responsabilidad, la ética, la conducta, el cumplimiento de normas, la educación para el amor, la moral, o los valores en general, como elementos con centralidad en la escuela secundaria.

En la escala de temas a ser incorporados es posible apreciar algunas diferencias si se comparan las regiones del país a las que pertenecen los docentes encuestados (Véase Anexo III, Cuadro 15). Los profesores de la región del norte argentino le dan una atención prioritaria a la educación sexual y para la salud como contenido a incorporar en la escuela

secundaria<sup>41</sup>. Asimismo, la cuestión de los valores tiene mayor representatividad en las regiones del noreste argentino, seguida de Cuyo, el sur y el norte del país. Aquí es importante considerar las características de los contextos locales, la persistencia de tradiciones religiosas fuertes, y la presencia histórica de una dimensión valorativa como constitutiva de sus sociedades, elemento que apareció en las conversaciones mantenidas en los grupos focales con los docentes. En relación a la demanda por más contenidos escolares, es significativamente más fuerte en las regiones de Cuyo y patagónica, que, si bien son zonas relativamente “nuevas” en la organización del estado nacional, reconocen una tradición de documentos curriculares y corrientes pedagógicas importantes y originales.

Aún con estas prioridades identificadas y con las diferencias señaladas es importante destacar el alto nivel de dispersión en las respuestas obtenidas de los docentes que, de algún modo, transmite la ausencia de criterio compartido sobre aquello que debiera conformar el cuerpo cultural a ofrecer a los jóvenes en la escuela secundaria. Si lo tradicional hoy no tiene vigencia social ni tampoco arroja sentido para los alumnos pero tampoco es clara la idea de aquello que la escuela debería asumir desde su lugar específico de transmisión, es comprensible entender que los profesores, desde su exigencia de respuesta cotidiana, configuren un criterio personal y no necesariamente coherente acerca de lo que puede ofrecérselos culturalmente a los alumnos.

En este marco, los valores aparecen como una referencia común a través de la cual es posible restaurar una delimitación clara y poco cuestionable de la institución escolar sustentada en un orden situado fuera del mundo y desprovisto de temporalidad. Desde allí, la identidad del

---

<sup>41</sup> Podría asociarse esta demanda por educación sexual en el NOA con la preocupación por los altos índices de embarazo adolescente y de mortalidad infantil en la región. Sin embargo, como muestra de que las demandas implican algo más que “conocimiento estadístico” o aún preocupación social, basta comparar la situación en el NEA, con índices que también son altos en mortalidad infantil y embarazo adolescente, y donde sin embargo no hay manifestaciones tan claras de demandas por más educación sexual en las escuelas.

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

De este ámbito de acción proviene la mayor fuente de satisfacción de los docentes.

Cuadro 14: Motivos de satisfacción en el trabajo docente<sup>42</sup>

Transmitir valores a mis estudiantes	78.2%
Enseñar y transmitir conocimiento	64.6%
Hablar, interactuar, relacionarme con los alumnos	59.1%
Ejercer mi vocación docente	41.2%
Trabajar e interactuar con otros docentes	33.5%
Servir a mi país	12%
Mantener contacto y trabajar con la comunidad y las familias	10.7%
Otros	0.1%

En consonancia con lo expuesto en el Capítulo 2, es el contacto con las familias y el “afuera” de la escuela el aspecto que menos gratificación les brinda, sin grandes diferencias entre varones/mujeres, región geográfica o edad y antigüedad en la docencia. En el extremo opuesto, la dimensión valorativa es el aspecto más reconocido, seguido de la transmisión de

<sup>42</sup> La pregunta fue: “Ayudándose con esta tarjeta, ¿qué le da mas satisfacciones en su trabajo docente?”. Como son opciones múltiples, no se ofrece un total.

conocimiento y de la posibilidad de interactuar con sus alumnos. Le suceden el ejercicio de la vocación docente y el trabajo con colegas.

En torno a estas valoraciones, es posible advertir que conviven discursos y características que abrevan en distintas fuentes y épocas del discurso pedagógico. Muestra de esto es la combinación del ejercicio de la vocación docente -rasgo propio y fundacional del oficio- con, por ejemplo, la valoración de la comunicación con los alumnos y con otros colegas -rasgo procedente de discursos más recientes acerca del trabajo de enseñanza y, como veíamos en el Capítulo 3, también valorado como rasgo de pertenencia-. Ambas cuestiones tienen, a su vez, mayor predominancia en los profesores con formación terciaria, los cuales parecen más permeables al impacto de los discursos del campo pedagógico; en cambio, los docentes con formación universitaria, consecuente con la tradición valorativa del nivel, priorizan la transmisión de conocimiento. También es interesante observar las diferencias entre profesores de distinta antigüedad en la docencia, que evidencia que hay discursos que pernearon más ciertas etapas que otras, y que se combinan de manera particular con la experiencia docente (Véase Anexo III, Cuadros 16 y 17).

Por otra parte, llama la atención que la cuestión de los valores - escasamente reconocida dentro del perfil de un “buen docente” que analizara en el primer apartado de este capítulo- es la dimensión que más presencia tiene cuando se trata de evaluar la satisfacción que da la propia tarea. Es así que, en el trabajo diario y concreto de las escuelas, transmitir valores a los estudiantes les estaría brindando a los docentes más gratificación que la enseñanza y transmisión de conocimiento, aspecto que, si bien con fuerte presencia, ocupa en esta escala el segundo lugar. Aún cuando ambos elementos refieren a la idea de transmisión, vale hacer notar esta diferencia.

El carácter moralizante no es una cuestión nueva en el hacer docente, más bien es un aspecto fundacional de su identidad. Lo que marca una

diferencia en su vigencia actual es el pasaje de la modelación implícita puesta en juego a través de la imagen moral e ideal del docente a la puesta en juego explícita de esos valores en su ejercicio y enseñanza. De alguna manera, los docentes portan y se suman la tarea de transferir los valores que hoy son necesarios, asumiendo de un modo voluntarista el lugar de “última trinchera” (Dussel, 2006; Nicolazzo, 2005).

Esta cuestión es importante a la hora de analizar la configuración de la identidad docente en estos tiempos. Portar y enseñar ciertos valores es un atributo que caracterizó de modo histórico a los profesores y, como tal, orientó su hacer profesional. Sin embargo, parecería que este atributo hoy encarna en dicho hacer de un modo mucho más intenso marcando, así, su identidad. En este sentido, la “encarnación de roles” (Martucelli, 2007: 173) esto es, la identificación del individuo con lo que hace, supone un modo particular de procesar el orden moral en la vida social que coloca a quienes así viven su rol en una consideración moral superior a la de los otros.

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

Este punto no es menor, especialmente teniendo en cuenta que, como es posible ver en los datos obtenidos, la transmisión de valores supera a la satisfacción obtenida por la transmisión del conocimiento y, si bien este tema ocupa un segundo y prioritario lugar, no resulta tan valorado como rasgo definitorio del “buen docente”. Esta inversión en la escala de valoraciones de los profesores puede enmarcarse en las nuevas funciones



del hacer docente, dentro de las cuales la contención es considerada por los profesores como una tarea prioritaria y necesariamente previa a la transmisión del saber. La función de contención otorga a los valores una importancia central.

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

Lo que también vale remarcar es que los profesores manifiestan -especialmente las docentes mujeres- encontrar satisfacción en el intercambio, diálogo e interacción con sus alumnos.

La identificación positiva de esta cuestión se complementa con otros dos resultados obtenidos. Por un lado, la valoración que los docentes hacen sobre su vínculo con los alumnos que, con sólo algunas diferencias hacia el lado positivo por parte de los docentes de escuelas privadas, es calificada entre “buena” (86.2%) y “regular” (13.8%) pero en ningún caso como “mala”. Por otro lado, que el aula sea el espacio donde los profesores reconocen sentirse más cómodos en su escuela (91.1%)<sup>43</sup>.

Si tenemos en cuenta el rechazo que parecería atravesar el encuentro entre profesores y alumnos en el aula y el esfuerzo que superar tal situación demandaría en los primeros, estos datos parecerían, a simple vista, una contradicción. ¿Cómo entender, entonces, el reconocimiento de un buen

---

<sup>43</sup> La pregunta fue: “¿En qué espacios se siente mas a gusto en la escuela?”. Como son opciones múltiples, no se ofrece un total.

vínculo con los alumnos y la comodidad manifestada por los profesores en el espacio compartido con ellos?

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

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

El afecto y el cariño han sido, desde siempre y más aún en tiempos escolanovistas, atributos constitutivos de la vocación docente asociados, como sabemos, a la función de cuidado con la que se ha identificado a la figura femenina encarnada en “la maestra”. Un imaginario de gran fuerza

prescriptiva que sigue jugando, por ejemplo, en la mayor identificación de las docentes mujeres sobre la posibilidad de interacción con los alumnos como rasgo de gratificación en la tarea o sobre la mayor valoración de un buen vínculo con sus alumnos respecto de los docentes de género masculino.

Sin embargo, el afecto y el cariño parecen reactualizarse y resignificarse como estructurantes históricos del conflictivo juego pedagógico de la transmisión cultural (Pineau, 2006).

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

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

tarea educativa tradicionalmente entendida. En esta línea escuchamos las voces de los profesores:

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

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

Profesores escuelas privadas, Mendoza.

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

- Te tienen incorporado en el chat de ellos.

- A mí me tienen en el correo.”

Profesores escuelas privadas, Corrientes.

“- A mí me gusta que no me tengan miedo, que me tengan confianza y que podamos hacer un chiste pero siempre dentro del respeto. Hay algunos que no vienen bien formados de su familia y podés llegar a tener problemas. Pero en general, si llegás afectivamente, tenés buena respuesta.

- Tienen una necesidad afectiva impresionante.

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

Profesores escuelas públicas, Mendoza.

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

Profesora escuela privada, Mendoza.

“Hay de todo, pero yo pienso que el docente dentro de todo trata de dar lo mejor que tiene.”

Profesor escuela pública, Corrientes.

“Los chicos se acercan mucho más cuando se dan cuenta que vos estás pendiente de ellos, de lo que hicieron. Ellos siempre esperan cositas del profesor. A mí me gusta lo que yo hago, entonces un lunes les pregunto cómo les fue el fin de semana y el viernes les digo que lo pasen bien, en familia. Pero también están los otros profesores”.

Profesor escuela privada, Corrientes.

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

- Ellos se fijan en las cosas chiquitas.

- Ellos necesitan que vos estés con ellos.

- Sobre todo necesitan que los incentives. Yo he tenido alumnos que no respondían para nada y les he dicho que eran buenos, aunque fuera en una tontera, y eso me sirvió para que el chico le tomara

interés en la materia. Necesitan que les digas lo bueno que tienen y no lo malo que tienen.

- Y el respeto hacia el otro forma parte de tu trabajo.”

Profesores escuelas públicas, Mendoza.

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

Profesora escuela privada Mendoza.

Con respecto a estos testimonios, que aparecen con énfasis en los casos de los profesores de las ciudades del interior del país, es posible hacer jugar dos elementos que configuran hoy la experiencia profesional de los docentes.

En primer lugar, el solapamiento entre el vínculo afectivo y la idea de cuidado pero entendida ésta desde una óptica particular: una desigualdad irremediable. Con lugar para el ejercicio piadoso, esta perspectiva encarna la impronta conservadora de ciertas voces sociales que, desde hace tiempo y frente a la “crisis” de la educación, argumentan la vuelta a la moral como salida (Dussel, 2003, 2006). Esto es, frente a la presencia de jóvenes portadores de los problemas sociales que hoy entran en las escuelas, es el cuidado del otro como alguien en situación inferior el que puede primar en el vínculo. Esta cuestión, que actualiza y amplifica lo redentor de la figura docente, aparece como un rasgo predominante de la identidad de los profesores cuya construcción responde a la demanda de contención que, como veíamos en el Capítulo 2, es resistida en su aceptación pero inevitable en su cumplimiento. E inevitablemente se extiende al modo de pensar la transmisión del saber. Algo de esto es posible advertir en el modo de enunciación que los profesores adoptan para referirse a sus alumnos, identificados como carentes de ciertos afectos y valoraciones y a frente a lo

cual, ejerciendo una actitud *cuasi* compasiva, los docentes pueden actuar reponiendo tales carencias.

En segundo lugar, y recuperando el fuerte carácter individual y de realización de sí mismo que parece adoptar el trabajo docente, el afecto, la contención y el cuidado pueden ser considerados aspectos que, si bien van más allá de lo requerido estatutariamente, acercan al logro de pequeñas concreciones, visibles y palpables, en el hacer cotidiano con los alumnos. La puesta en juego de una fuerte implicancia subjetiva y personal para captar la motivación de los alumnos y lograr su interés en aquello que los docentes tienen para transmitir hacen que su alcance sea vivido como una conquista de orden personal. En este movimiento, la identidad de los profesores se construye más en una experiencia de autorrealización sostenida en la lógica de relación (Dubet, 2002) que en el respaldo de una acción colectiva.

### **Recapitulación**

He presentado un recorrido oscilante entre el reconocimiento de los profesores sobre la necesidad de un cambio en la propuesta de la escuela secundaria en el contexto de un nuevo escenario cultural y la identificación de la dimensión moral y afectiva como punto posible sobre el cual fortalecer la relación de transmisión del saber.

La fuerza de empuje de este movimiento resulta ser el vínculo fallido entre los adultos-profesores y los jóvenes- alumnos. Sostenidos en uno de los rasgos fundantes de su identidad - la posesión del conocimiento- los docentes de la escuela media argumentan no encontrar reciprocidad en sus alumnos a la hora de transmisión del saber. Tal rechazo cobra forma en la apatía, la desmotivación y el desinterés de los jóvenes.

Esta actitud es leída en clave de la crisis social y externa a la escuela y explicada a través de la adhesión a los nuevos valores culturales imperantes, más cercanos al facilismo que al esfuerzo. Los jóvenes, seducidos por las nuevas manifestaciones de la cultura, básicamente las nuevas tecnologías, encontrarían allí una atracción mucho más potente que la propuesta de conocimiento ofrecida por la escuela.

Así, el nuevo escenario cultural es interpretado en términos de confrontación, ubicando a los docentes y a los alumnos en veredas opuestas. La confrontación entre adultos y jóvenes no es nueva en la cultura escolar sino que, por el contrario, caracteriza su propia historia. Pero lo que da un matiz particular a esta oposición es el trastabilleo de la autoridad docente sostenida en una concepción de saber hoy interrogada.

Los cambios culturales son reconocidos por los profesores como así también la consecuente necesidad de actualización de los contenidos escolares. Pero en tal reconocimiento juegan los parámetros escolares tradicionales que identificaron al conocimiento con la “alta cultura” y que, en la escuela secundaria, le dieron forma particular a través de una organización disciplinar rígida y enciclopedista. Así, los profesores observan el nuevo escenario cultural afirmados en los cánones de su identidad docente tradicional, incluyendo la no consideración de su propio papel en la producción y apropiación de la cultura.

La inmediatez de la escena escolar poco margen deja para establecer una distancia crítica respecto de los cambios culturales que acontecen en presente y hacer jugar allí una lectura que incorpore la cuestión generacional y la conformación de nuevas sensibilidades y constituciones cognitivas como factores explicativos. La falta de interés de los jóvenes y la lucha por recuperarlo constituye la evidencia más demandante tras la cual los docentes orientan su tarea cotidiana.

En este escenario, y en la consecuente desorientación sobre qué es lo deseable y qué lo posible asuma la escuela como cuerpo cultural a



transmitir, la identidad de los profesores de la escuela secundaria se configura en un juego individual que, sostenido en buena parte en una combinatoria de criterios personales y de huellas de tradiciones heredadas, construye de un modo artesanal y condicionado por los diferentes contextos aquello que es transmisible en las aulas.

Se enseña lo que es considerado enseñable desde los marcos propios de cada docente y lo que es materialmente posible desde los condicionantes propios de cada situación. En consecuencia, la igualdad en la distribución del conocimiento, que sigue operando en el imaginario, se convierte en una deuda pendiente.

Lo que parece no estar en dudas es la necesidad de que la escuela conserve su carácter de aduana para el ingreso de nuevos saberes. Asumiendo la delegación del monopolio del saber legítimo, los profesores aceptan pero miran con recelo la incorporación en la escuela de la evidencia más contundente de los cambios culturales: las nuevas tecnologías. Así, la “empatía tecnológica” a través de la cual los alumnos demuestran su familiaridad y cercanía con los avances tecnológicos da cuenta de un vínculo de los jóvenes con la cultura alejado de los principios escolares. Y, en este sentido, se convierte en un objeto civilizable sobre el cual los profesores deberían ejercer su tarea.

Así, la transmisión cultural parece volver a centrarse en los principios fundantes de la escuela: junto con una concepción escolar y legítima del conocimiento, de la que los docentes son portadores históricos, se instala con fuerza otra de las funciones que marcó a fuego su identidad: la restauración de un orden moral.

En este sentido, junto con el refuerzo de los contenidos escolares entendidos de modo tradicional, la transmisión de valores parece resultar el suelo común que define lo enseñable en la escuela secundaria. Desde allí pueden leerse las prioridades definidas por los profesores respecto de la

propuesta de la escuela secundaria como así también la identificación de esta transmisión como fuente de gratificación de la tarea docente.

Los efectos de repliegue hacia el binomio moralización y conocimiento, elemento configurador de la identidad tradicional de los profesores, se conjuga en esta escena con un tercer aspecto que, aunque más característico de la escuela primaria, también es fundacional: la vinculación afectiva con los alumnos. Los afectos, inicialmente planteados como una demanda externa asociada a la función de contención, se re-instalan afirmando un rasgo propio de la identidad docente.

La búsqueda del reconocimiento a una tarea de fuerte implicación subjetiva y personal y de la propia realización en un contexto de escasa estabilidad y previsibilidad, parece primar en el modo de pensar la enseñanza. Así, el carácter vocacional anclado en la moralización y en el vínculo afectivo con los alumnos vuelve con fuerza constituyéndose en la puerta de entrada para, dentro de lo que sea posible, llevar a cabo la tarea de transmisión del saber.

## Capítulo 5: Entre ladrillos e ideales igualitarios

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

Profesora escuela pública, Mendoza.

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

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

Para eso, en la última sección de la encuesta los profesores describieron lo que ellos consideran “una escuela ideal”. Era una pregunta abierta y deliberadamente ambigua, que esperaba relevar las

representaciones sobre cómo debería ser la escuela y qué aspectos de la vida escolar actual sería necesario cambiar.

Entiendo que tales representaciones, como sostienen los autores que inspiraron esta forma de indagación<sup>44</sup>, ponen en evidencia que “la imaginación de las posibilidades de la educación está moldeada por las realidades del presente y las mitologías del pasado” (Burke y Grosvenor, 2003: 149).

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

Del armado del tal mapa me ocuparé en este capítulo, profundizando en algunos puntos alrededor de los cuales oscilan las expectativas de los profesores en relación con su experiencia de trabajo en el marco de la escuela secundaria<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> La pregunta sobre “la escuela ideal” fue tomada de un estudio inglés realizado en el año 2001, que se basó en una encuesta del periódico *The Guardian* a niños y adolescentes del Reino Unido. En esta encuesta (un concurso abierto) se pedía un ensayo, escrito o dibujado, sobre la escuela que les gustaría (Burke y Grosvenor, 2003).

<sup>45</sup> El procesamiento de las respuestas a esta pregunta no buscó codificarlas y categorizarlas sino que fueron consideradas como pequeñas narrativas posibles de organizar según grandes temáticas. En tal sentido, dan cuenta de contradicciones e inconsistencias. Pero, leídas en conjunto, proveen indicios de las demandas de cambio de los profesores. En este capítulo se presenta una selección de algunas respuestas más significativas (porque expresan mejor lo que aparece en muchas otras, de modo más fragmentario) que fueron transcritas en forma completa para dar cuenta de su formulación original.

### **Sobre bases sólidas**

Una de las cuestiones que se resaltan con mayor énfasis en las opiniones relevadas es la referida a la situación edilicia de las escuelas. Llama la atención la recurrencia con la que el tema aparece siendo, junto con otros tópicos más variables, el denominador común de aquello que se entiende como una mejor escuela.

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

Profesor escuela pública, Tucumán.

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

Profesor escuela privada, Entre Ríos.

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

Profesora escuela pública, Misiones.

“Con pocos alumnos en los salones para poder trabajar en círculo con ellos. Con salones aireados y mobiliario prolijo, que haya música acorde al clima de clases. En un ambiente armónico,

creativo, con material didáctico y bibliográfico suficiente para poder trabajar de manera correcta.”

Profesora escuela privada, Corrientes.

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

Profesora escuela privada, provincia de Buenos Aires.

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

Profesora escuela pública, San Luis.

Mayor y mejor disponibilidad de espacios y recursos para trabajar en un clima más agradable y reconfortante. Con distintas variantes esta es una de las principales necesidades a las que aluden los profesores. En estas demandas, aparece una sensación de menor hospitalidad, de menor satisfacción y protección que la que aparecía, por ejemplo, cuando fueron relevadas sus opiniones sobre una palabra o imagen que describiera sus sensaciones en la escuela. Tal tendencia se confirma con los datos obtenidos en la encuesta sobre la calificación de ciertos aspectos materiales de la propia escuela.

Cuadro 15. Calificación sobre aspectos materiales de la escuela<sup>46</sup>

Calificación del estado del edificio	Buena	50,4%
	Regular	39,7%
	Mala	9,9%
Total		100%
Calificación de los materiales de apoyo (libros, mapas, proyectores)	Buena	63%
	Regular	34,8%
	Mala	2%
	Ns/Nc	0,2%
Total		100%
Calificación de la biblioteca	Buena	67,4%
	Regular	25,8%
	Mala	2,4%
	No hay	2,9%
	Ns/Nc	1,5%
Total		100%

El estado regular del edificio fue mayormente identificado por los profesores de las escuelas públicas aunque la calificación buena de los materiales y de las bibliotecas fue mayor respecto de los docentes de escuelas privadas. En todos los casos, sin embargo, los aspectos materiales de las escuelas fueron señalados con menor calificación respecto de otros tales como los vínculos o la propuesta académica.

Así, los profesores manifiestan la necesidad de buenas condiciones edilicias de las escuelas y de provisión de equipamiento -especialmente informático- confirmando la importancia de la cuestión de la materialidad de los objetos, edificios y tecnologías como elemento estructurante de las pautas de comunicación, de la organización de intercambios y de la

<sup>46</sup> La pregunta fue: “Ayudándose con esta tarjeta, ¿cómo calificaría los siguientes aspectos de esta escuela?”

facilitación u obstaculización de procesos (Dussel y Caruso, 1999; Lawn y Grosvenor, 2005).

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

En el Capítulo 3 citaba las palabras de un profesor a propósito de los cambios propuestos por las leyes educativas. Frente a la percepción de una retórica sin correlato en un acompañamiento político para concretar las modificaciones propuestas, el profesor decía “Lo atamos con alambre. Y no es así.”. Algo de esta precariedad se deja entrever en la referencia a las condiciones materiales de las escuelas. Y, también, algo de la sensación de abandono por parte del nivel político en la reparación de un problema que hace a la cotidianeidad de la vida escolar.

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



la resignificación de la percepción histórica sobre una institución sólida y sin fisuras por otra que admite debilitamiento y precariedad (Pineau, 2003).

No me parece menor detenernos en el señalamiento recurrente de este tema en la palabra de los profesores ya que, de algún modo, sobrevuela mi punto de interés. La cuestión edilicia y del equipamiento de las escuelas fue uno de los cimientos más importantes sobre los que se asentó la construcción del sistema educativo de nuestro país. Y la presencia innegable de un Estado que puso el tema dentro de las principales prioridades políticas se evidenció en la fuerte acción de difusión a través de las publicaciones oficiales y, ya sobre las primeras décadas del siglo XX, en la creación de un cuerpo de inspectores y visitadores escolares -cuya acción también era difundida a través de la prensa educativa- dedicado al riguroso seguimiento de, entre otras, la cuestión del mantenimiento de los edificios escolares y la provisión de equipamientos y recursos para los alumnos (Finocchio, 2008). Junto con la formación de nuevos maestros y la organización de un cuerpo cultural común a través del cual desarrollar la tarea civilizatoria, los ladrillos escolares fueron otro pilar básico sobre el que se asentó la empresa educativa moderna constituyendo la muestra más visible de las fronteras simbólicas entre el “adentro” y el “afuera” escolar.

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

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

posible advertirlo en las expectativas de los profesores sobre la “escuela ideal”.

“Con un edificio confortable, no más de veinte alumnos por curso, biblioteca más nutrida. Docentes comprometidos con la institución, equipo directivo idóneo, menor carga horaria, mayor presupuesto para la educación y docentes mejor pagos.”

Profesora escuela privada, Entre Ríos.

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

Profesora escuela pública, provincia de Buenos Aires.

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

Profesora escuela pública, Posadas.

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

Profesora escuela pública, Entre Ríos.

“Con profesores con menos carga horaria para dedicarle mayor tiempo a los chicos, con espacios institucionales para tratar la problemática de los chicos. Cursos con poca cantidad de alumnos (20) y profesores con buena capacitación.”

Profesora escuela privada, Mendoza.

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

Profesora escuela pública, Chubut.

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

La necesidad de concentración horaria constituye una demanda hace tiempo instalada en los profesores de escuela secundaria. El aumento del número de alumnos -efecto de los procesos de masificación del nivel- y la sobrecarga de tareas que estaría redefiniendo el trabajo de enseñanza argumentan la necesidad de dicha modificación estructural. Los reclamos se sostienen en la contradicción contenida en los recientes procesos de reforma educativa: si la intención política es producir cambios sustantivos en la propuesta académica del nivel, su concreción depende de la modificación de algunas cuestiones estructurales que puedan sostenerlos. Sentar bases en una misma institución es una de dichas cuestiones.

Aunque parezca contradictorio -recordemos que los profesores consideraban que su formación y la de los colegas era buena-, la demanda de capacitación es otro de los rasgos que configuran una “escuela ideal”. Y tal reconocimiento se refuerza si recordamos que, junto con la actualización de los contenidos, constituye un aspecto cuya necesidad de modificar en la propuesta pedagógica de la escuela secundaria fue identificado por buena parte de los profesores.

Complementariamente, al indagar sobre las dimensiones que sería prioritario profundizar dentro de esta necesaria capacitación, los profesores

señalaron la actualización de los contenidos de la propia disciplina y la renovación de las metodologías de enseñanza.

Cuadro 16. Aspectos necesarios de profundizar en la propia capacitación, en orden de importancia<sup>47</sup>

	Opción 1	Opción 2
La actualización de los contenidos de la disciplina que dicta	22.2%	10.8%
La renovación de las metodologías de enseñanza	21.7%	14.3%
Las culturas y consumos juveniles	5%	5.4%
Las características de la cultura contemporánea y los nuevos saberes	5.7%	4.5%
Los lenguajes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	12.9%	13.8%
Los problemas socio-económicos y políticos del país y del mundo	4.7%	6.4%
Las características psicológicas y sociales de los jóvenes de hoy	11.9%	18.6%
El tratamiento de situaciones conflictivas en la escuela y en el aula	13.6%	21.2%
No me es necesario profundizar sobre ningún tema	1.3%	2.4%
Ningún otro	0%	0.3%
Otros	0.9%	0.4%
Ns/Nc	0%	1.8%
Total	100%	100%

<sup>47</sup> La pregunta fue: “Pensando en su propia actualización/capacitación, ayudándose con esta tarjeta, ¿cuáles serían los dos aspectos, en orden de importancia, que considera necesario profundizar?”

Los aspectos señalados en primera opción entre los docentes encuestados son aquellos referidos a la formación en la propia disciplina junto con la actualización en las formas de enseñanza. Se trata de aspectos complementarios a aquellas cuestiones señaladas como segunda opción que, como veíamos en los capítulos anteriores, refieren a las nuevas coordenadas que plantean un escenario poco conocido para los profesores del nivel y marcan el límite de su propio desborde: las características de los jóvenes actuales junto con el abordaje de situaciones conflictivas.

Respecto de los contenidos de enseñanza, vale señalar algunas diferencias identificadas en relación con la edad y la antigüedad de los docentes: la actualización de los contenidos junto con la necesidad de información sobre los nuevos saberes y la cultura contemporánea son aspectos señalados con mayor énfasis por los profesores de menor edad y antigüedad en la docencia mientras que el conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación es un aspecto identificado de manera creciente a medida que avanza la edad y los años de trayectoria de los profesores en la docencia (Véase Anexo III, Cuadros 19 y 20).

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

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

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

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

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

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

### **Sobre horizontes inciertos**

Aún con la alta identificación de la comodidad y la contención como rasgos a través de los cuales los profesores identifican su estar en la escuela, la mejora del clima escolar no parece responder solamente a las buenas condiciones materiales. En este sentido, varios puntos configuran una escuela secundaria deseada.

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

Profesora escuela privada, Tucumán.

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

Profesor escuela privada, provincia de Buenos Aires.

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

Profesora escuela pública, Chubut.

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

Profesora escuela pública, Entre Ríos.

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

Profesor escuela pública, Mendoza.

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

Profesora escuela privada, Santiago del Estero.

Las palabras de los profesores condensan varias de las cuestiones comentadas en los capítulos anteriores. Estructuradas por la nostalgia, la



escuela ideal supone la vuelta a ciertos valores perdidos en la expectativa de un clima escolar restaurado.

Las condiciones que permiten tal regreso son, entre otras, la colaboración de las familias -rasgo que sin demasiada precisión parece estar definido en contraposición a la actual presencia invasiva y cuestionadora -, la disposición de alumnos que respondan a lo que tradicionalmente fue entendido como tal, la vuelta a ciertos valores perdidos -respeto, honestidad, responsabilidad, esfuerzo, perseverancia- como base de un intercambio armónico, entre otros, constituyen elementos que, anclados en un imaginario histórico, configuran aquello que se entiende como deseable.

Como he sostenido, la nostalgia constituye una de las reacciones ante las evidencias de un programa institucional en declive que, en clave de los profesores, garantizaba el desarrollo de un trabajo sobre los otros en un espacio seguro y estable. La amenaza que los nuevos escenarios representan para aquellos que enseñan es mitigada por una visión romantizada de una escuela que brindaba marcos seguros y en la que los vínculos se desarrollaban armónicamente, sostenidos en la firmeza de ciertos valores y en la transmisión del conocimiento de manos de alguien cuya autoridad no estaba cuestionada. En este sentido puede comprenderse que las referencias a un mejor clima escolar se centran en los vínculos que hoy parecen quebrados o devaluados, básicamente con los alumnos y con las familia, contrariamente a lo que sucede con los propios colegas con quienes los vínculos parecen crear un clima que, como sostuviera en el Capítulo 3, genera la sensación de comodidad y pertenencia en la escuela.

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

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

Profesora escuela pública, provincia de Buenos Aires.

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

Profesor escuela pública, Mendoza.

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

Profesora escuela pública, Chubut.

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

Profesora escuela pública, Santiago del Estero.

Dentro de una alta valoración de los contextos democráticos, el tema de la igualdad aparece con énfasis en las expectativas de los profesores. Un primer grupo de referencias alude a la necesidad de un trato más igualitario y justo entre docentes, alumnos y otros actores de la institución escolar. Sin embargo, un segundo y fuerte grupo de referencias plantea la cuestión de la igualdad en términos sociales, centrándose en la importancia de la justicia escolar y de la necesidad de la inclusión escolar. La desigualdad escolar es, tal como se ha comprobado en las conversaciones mantenidas con los profesores, un rasgo reconocido en su fuerte presencia. Sin embargo, los argumentos se deslizan hacia los factores exógenos que inciden en la imposibilidad de construir unidad en la diversidad. Los relatos acerca de la

existencia de diferencias entre la propuesta de distintas escuelas secundarias se hacen inasibles y resulta difícil capturar qué de lo propiamente escolar incide o produce tal desigualdad ya que la misma es externalizada y ubicada en distintas dimensiones de la vida social asumiendo, así, un carácter condicionante y/o determinante para la tarea escolar.

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

Tal convicción se asienta en los sentidos adjudicados a la escuela secundaria.

Cuadro 17: Opiniones de los profesores sobre la función de la escuela secundaria<sup>48</sup>.

	Opción 1	Opción 2
Seguir estudiando en la universidad o terciario	34.3%	24.9%
Conseguir un trabajo	21%	13.3%
Tener cultura general	21%	18.2%
Manejarse con independencia y autonomía	9.4%	11.8%
Saber relacionarse con otros	7.7%	17.7%
Tener una mirada crítica	3.8%	11.5%
Ninguno de estos aspectos	2.9%	2.4%
Mejorar los problemas del país	0%	0.4%
Total	100%	100%

<sup>48</sup> La pregunta fue: “Pensando en la escuela secundaria en general, ¿le parece que la escuela secundaria forma a los estudiantes para...? (señale dos opciones)”.

A nivel general, las expectativas asociadas históricamente al sentido propedéutico del nivel secundario siguen teniendo fuerte peso manteniendo la prioridad en las representaciones de los docentes. Le siguen, en orden de importancia, la consideración de la escuela secundaria como posibilidad de inserción en el mercado laboral y, a la par, como instancia de formación de cultura general. Estas tendencias presentan algunas diferencias entre los docentes encuestados, particularmente cuando se analizan los datos según las regiones del país, ya que se alternan el orden de prioridad de las tres funciones principales identificadas. Son las características de cada contexto - particularmente las que hacen a los indicadores sociales de la población, a las características del mercado de trabajo, a la oferta de estudios terciarios o universitarios- las que seguramente definen la opinión y expectativa de los profesores en cada uno de ellos (Tiramonti, 2004; Gallart, 2006). Por ejemplo, la referencia a seguir estudiando es muy fuerte en la región pampeana y el Noreste, y en menor medida en el Noroeste y en la región metropolitana de Buenos Aires; en cambio la formación para el trabajo aparece priorizada en la región patagónica y en Cuyo (Véase Anexo III, Cuadro 22). Asimismo, y llamativamente, el énfasis en el valor propedéutico y, de modo asociado, en la formación cultural del nivel aparece en el caso de los docentes más jóvenes. En los profesores de edad media y los pertenecientes al rango de mayor edad, las funciones de la escuela secundaria son identificadas de un modo más distribuido, incluyendo otros aspectos asociados a discursos pedagógicos más recientes (autonomía, mirada crítica, relación con otros) (Véase Anexo III, Cuadro 23).

No obstante, es importante destacar la vigencia de los sentidos míticos asociados al momento fundante del nivel medio en nuestro país. Resuena todavía el principio originario de la escuela secundaria argentina, fuertemente ligado y articulado en solución de continuidad al nivel universitario (Tedesco, 1986). Sin embargo, tal como lo señala la profesora

citada al comienzo del capítulo, este sentido mítico pareciera estar condicionado por los márgenes de lo posible. En este contexto, el valor propedéutico de seguir estudiando podría encuadrarse en la moratoria que, en el caso de los jóvenes pobres, sostiene un probable futuro de exclusión.

En segundo lugar, y asociada con el anterior sentido, es posible identificar la función de formación cultural que, desde sus inicios, asumió el nivel secundario, con una fuerte impronta del humanismo de fines del siglo XIX. Me refiero al currículum escolar basado en la cultura humanista y de su concreción en un canon de fuerte jerarquización de los saberes de la elite letrada cosmopolita, más bien conservador y resistente al ingreso de otros saberes (Dussel, 1997). Es importante recordar esto ya que la afirmación de que la escuela debe brindar “cultura general” aparece poco problematizada en las referencias a la “falta de cultura” de los jóvenes. En los rasgos que conformarían la “escuela ideal”, el sentido y las características del cuerpo cultural a transmitir en la escuela secundaria resultan más bien un silencio que, como desarrollé en el Capítulo 4, se enmarca en la sensación de desorden y de escasa claridad del escenario cultural. En cualquier caso, y probablemente como respuesta autodefensiva frente a los embates sociales que denuncian la decadencia cultural de la escuela secundaria, la función de formación cultural históricamente asignada sigue siendo sostenida por los docentes como bastión de identidad del nivel.

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

Así, la predominancia de las funciones asociadas a las tradiciones históricas y fundantes del nivel secundario condensada en estos tres aspectos -continuidad de estudios, formación en cultura general e inclusión en el mundo laboral- condice, tal como muestran los resultados de la encuesta y también los testimonios relevados en los grupos focales, con la sensación de nostalgia y melancolía con la que los docentes miran el pasado glorioso del nivel y su devaluación actual. Esto es, parecería que los docentes siguen identificando y valorando las funciones que configuraron el sentido de la escuela secundaria, y por tanto el perfil de los alumnos que ella estaba destinada a formar, por sobre otros nuevos sentidos quizás más acordes a lo que los nuevos escenarios sociales plantean como posible para la inserción social de los jóvenes y, también, con lo que esperan o resultaría promisorio para los nuevos jóvenes que hoy habitan esos escenarios.

Desde allí quizás pueda explicarse el escaso reconocimiento del aporte de la escuela secundaria como instancia de formación para la relación con otros, para manejarse con autonomía y, en especial, para una mirada crítica. De acuerdo con lo relevado en los grupos focales, pareciera que el acento sigue estando en la dimensión intelectual tradicionalmente entendida, esto es, ligada a las formas de producción y circulación del conocimiento científico propias del programa moderno, por sobre la posibilidad de desarrollar otras sensibilidades que les permitan a los jóvenes interactuar y construir con otros en el escenario social actual. Esto no quiere decir que los profesores no consideren necesarios estos otros aspectos, sino que lo que se está señalando es la eficacia de la función simbólica tradicionalmente asignada al nivel, al menos en el discurso, de quienes tienen a su cargo la responsabilidad de su ejercicio.

Por otra parte, llama la atención la nula referencia al aporte de la escuela secundaria para el mejoramiento de los problemas del país, considerando la fuerte impronta que tienen los discursos sociales actuales, sobre todo los mediáticos, en la convicción de que la educación es la vía

privilegiada para el mejoramiento futuro de las situaciones críticas a nivel nacional. Algunas ideas pueden ayudar en la interpretación de este dato. Por un lado, se podría hipotetizar que estas opiniones resignifican los sentidos tradicionales de la escuela secundaria en el marco de los procesos sociales actuales. Es decir, en un escenario social donde el progreso ya no constituye una empresa colectiva sino individual (Bauman, 2000) la posibilidad de continuar estudios y/o de conseguir un trabajo constituyen una carta valiosa en el juego personal para el logro de la inclusión social. En cambio, en el mapa de fuertes procesos de individualización, pierden valor empresas colectivas asociadas al concepto de “interés común” dentro de las cuales podría encuadrarse el aporte de la educación a un proyecto de país a futuro. Otra opción interpretativa puede centrarse en el reconocimiento de los factores exógenos al sistema educativo, tales como la pobreza y la exclusión, que exceden las posibilidades y las soluciones que pueden aportarse desde la intervención educativa. Si esta hipótesis fuera sólida, la escasa adhesión al postulado de que la escuela sirve para mejorar la situación del país estaría hablando de la percepción de los profesores sobre una escuela secundaria que poco puede hacer para contrarrestar la fuerza de los problemas sociales que hoy afectan a la mayor parte de la población del país.

Sin embargo, y coincidiendo con lo relevado en otros estudios (Poliak, 2004, 2007), puede observarse que sigue operando en el discurso de los docentes la creencia en el mito igualitario de la educación. Así, persiste una suerte de optimismo pedagógico condensado en uno de los sentidos tradicionales: la asociación educación- igualdad de oportunidades. Y también, con fuentes en discursos más recientes, aparece un elemento más novedoso: la escuela no sólo ayuda a igualar las oportunidades sino que lo hace enseñando a los jóvenes cuáles son sus derechos.

Cuadro 18: Percepciones de los profesores sobre el valor de la educación<sup>49</sup>

La educación ayuda a que todos tengamos las mismas oportunidades	De acuerdo	82%
	En desacuerdo	17.5%
	Ns/Nc	0.5%
Total		100%
La escuela secundaria le enseña a los jóvenes a conocer sus derechos	De acuerdo	79.1%
	En desacuerdo	17.6%
	Ns/Nc	3.3%
Total		100%

A través de la escuela, todavía parecería posible dar lugar al “litigio por la igualdad”. Si esto sucede, quizás sea porque ésta aún conserva algo referido a un principio universal (Finocchio, 2003) aunque sólo sea a los efectos de sostener, en el marco del origen mítico escolar, una ficción silenciosa. Nuevamente aquí surge la impronta del programa institucional moderno y que la escuela supo asumir bien a través de las ficciones necesarias (Dubet, 2004, 2005) que la sostuvieron encarnadas en el trabajo de los docentes y en su acción sobre los otros. A pesar de la irremediable presencia de la desigualdad social y escolar, el mito escolar sigue operando desde la posibilidad de que todos ingresen a la escuela compartiendo ciertos principios de igualdad. Algo de esto dejan entrever las palabras de la profesora citadas al comienzo del capítulo: “A lo mejor en este momento, como hay tanta competencia, un título secundario no es nada y no le da posibilidad, salvo la posibilidad de seguir estudiando. Pero yo me quedo tranquila en el sentido de que él se está formando primero como persona.”

<sup>49</sup> La pregunta fue: “Me gustaría saber si usted está de acuerdo o está en desacuerdo con las siguientes frases...”.



## **Recapitulación**

Entre cuestiones materiales y simbólicas, he recorrido el peso del imaginario histórico y de la lectura del presente de la escuela secundaria en el diseño a futuro de aquello que, para los profesores, sería una “escuela ideal”.

Así, las expectativas transitan la mejora de un clima escolar sostenido en bases más firmes que, evitando el derrumbe, recupere la atención de un Estado atento a las condiciones edilicias que garantizan el desarrollo de la vida escolar.

La “escuela ideal”, también, encuentra a profesores dedicados a una misma escuela con menor cantidad de alumnos. En la defensa de condiciones razonables y válidas, de algún modo resuena el imaginario de una escuela para pocos donde la tarea del profesor estaba concentrada en aquello que la definía inauguralmente: la transmisión del conocimiento.

Asimismo, la necesidad de capacitación recurre con insistencia y, más que en lo específico, también parece estar centrada en la búsqueda de un reconocimiento externo que de algún modo cumpla y colabore con la recuperación del prestigio, mandato que la retórica de la profesionalización docente supo instalar.

En las expectativas de los profesores, mejorar el clima escolar no sólo depende de bases materiales. En este sentido, la nostalgia por ciertos valores perdidos parece operar en la prospectiva de una mejor escuela secundaria. El encuentro con un alumno que ya no es y la abrumadora incumbencia de las familias en los asuntos escolares retorna en el diseño de una “escuela ideal” que traiga consigo la restauración de un orden en la espera de un clima escolar más armónico.

Por último, y reafirmando el efecto de repliegue sobre las bases fundantes de la propia identidad, una “escuela ideal” es, para los profesores, una escuela igualitaria. La igualdad de oportunidades en el acceso y en la

permanencia de los alumnos es un principio inaugural que sigue traccionando las expectativas y el trabajo diario de los profesores aún cuando la ficción que permite sostener tal principio en la vida escolar muestre cada vez más visos de una realidad profundamente desigual.

## **Puntos conclusivos**

En este último capítulo desarrollaré tres grupos de puntos conclusivos a los que arribo a través de este trabajo. Mi intención es presentar una serie de cuestiones que, cerrando esta tesis, funcionen como aperturas hacia futuras discusiones y análisis sobre el tema.

El primer grupo sistematiza un repaso de los principales trazos que, analizados en los distintos capítulos, hoy configuran la experiencia profesional de los docentes de la escuela secundaria. El segundo grupo articula dichos trazos a la hipótesis sostenida durante este trabajo. Finalmente, el último grupo desarrolla dos cuestiones para orientar en prospectiva el abordaje sobre el tema.

### **Una serie de trazos: la experiencia profesional de los docentes hoy**

Como he desarrollado, la experiencia profesional de los docentes de la escuela secundaria es por ellos explicada desde distintas perspectivas en las que se entrecruzan diversas razones en su configuración y diferentes actores e instituciones como fuentes de responsabilidad y/o culpabilización. Sin embargo, hay algo común en esta diversidad de argumentos: la clara percepción de un cambio en sus tareas.

La nueva función de contención es una de las primeras cuestiones que acuden a explicar este cambio y cuyo cumplimiento alude a dos formas: una contención de tipo material -es decir, la necesidad de apoyo a través de alimento y/o de vestimenta en el caso de aquellos alumnos que requieren cuidado en la escuela por la crítica situación económica que atraviesan sus familias- y, de forma predominante, la contención de la común necesidad de los alumnos -sin distinción de sectores sociales- de cuidados ligados al afecto y a la necesidad de referencias adultas.

En la lectura de los profesores, el tema de la contención asume un carácter moral teñido de matices psicologizantes y se torna una respuesta ineludible a la situación provocada por un mapa de descomposición social que, en dicho diagnóstico, incluye el abandono y la delegación de las familias hacia la escuela de la función afectiva y socializadora básica. En este cuadro, la externalización del problema ubica a sus portadores en una posición victimizada sobre la cual la compasión funciona como clave de lectura que orienta el posicionamiento de los profesores hacia los alumnos.

Sin embargo, a pesar de la resistencia por no responder a los cánones de su tarea, para los profesores es necesario asumir esta función de contención no sólo porque garantiza la adquisición de ciertos principios valorativos para la vida futura de los jóvenes sino, sobre todo, porque éstos constituyen reglas y pautas internalizables *sine qua non* para el ejercicio de la condición de alumno. Subyace a esto la tensión entre una identidad prescriptiva de joven/alumno y otra real cuyas causas, según los profesores, son localizables en el “afuera” escolar.

Desde esta perspectiva, los jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria no parecen fácilmente enmarcables en una propuesta homogeneizante que eluda el reconocimiento de las innegables diferencias y desigualdades. Esto provoca incomodidades, preguntas y constantes desafíos a las certidumbres pedagógicas propias de la identidad docente y redundan en escenas difíciles de sostener.

La idea de “contención” se resignifica ya que a su primera asociación como cuidado material y, particularmente, como escucha y atención afectiva del otro, se agrega la sensación más ligada a evitar el desborde de una escena que se escapa de lo conocido y para cuyo dominio se cuenta con pocas herramientas. En la oscilación entre lo afectivo y el desborde, la “contención” no se opone en forma excluyente al “enseñar” sino que parece condensarse con tal función: responder a las necesidades de los alumnos y forjar la relación reponiendo afectos pendientes forma parte de la tarea de

transmisión del saber, antes carta exclusiva de identidad del profesor de la escuela secundaria.

La docencia, así, especifica el cambio en la concepción de trabajo que actualmente signa la escena social: enfrentarse a las nuevas situaciones que jaquean la imagen histórica de una escuela, sus aulas y sus alumnos supone encarar el hacer diario abandonando la idea de control y asumiendo, más bien, la de ensayo.

La alta implicación subjetiva demandada en este escenario pero no reconocida como rasgo estatuario de la profesión convierte al trabajo docente en una tarea vivida como carente de previsibilidad y necesaria de continua justificación. Una situación que, en palabras de los profesores, se torna agotadora. En este sentido, los efectos personales de desgaste y agotamiento parecerían estar conformando un cambio en la sensibilidad colectiva.

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

En este marco, el ejercicio de nuevas tareas de fuerte implicación personal retorna en los docentes bajo la demanda de un reconocimiento externo no sólo del cumplimiento de aquello que tradicionalmente le fue asignado -la transmisión del conocimiento escolar- sino, también, que valore las nuevas pruebas que se imponen para el logro de tal función. En esta búsqueda, el trabajo docente se convierte en un desafío para el reconocimiento de uno mismo y encarna en un discurso cargado de quejas y de fuerte carga emotiva, donde la hostilidad del escenario cotidiano se hace sentir en la descripción de una tarea con alto nivel de sufrimiento personal y en la denuncia de puntos conflictivos con improbables horizontes de

solución. Con una retórica corporativa como telón de fondo, las palabras de los profesores asumen una enunciación individual dando cuenta del impacto de esta situación en la esfera personal.

Para los profesores, el desarrollo de las tareas de la docencia supone estar expuesto a la atenta mirada y acción del “afuera” escolar que, orientada por la lógica del servicio, los arrincona en la rendición de cuentas.

Este asedio a la propia tarea se localiza, principalmente, en las familias. Percibidas como un avance sobre la incuestionable autoridad docente, la demanda y la presión de las familias sobre los profesores se concentran en las decisiones relativas a la evaluación de los alumnos. Tal dinámica da cuenta del cambio en la alianza entre la familia y la escuela: hoy la familia interrumpe la organización burocrática de la escuela transformando los modos de legitimación de la autoridad de los docentes. El profesor es considerado un trabajador experto, con dominio de solvencias técnicas, y sus destinatarios como poseedores de un derecho, clientes con posibilidad de exigir calidad de servicio.

El “afuera” escolar también es identificado en los cambios provenientes de la política educativa donde el Estado parece resultar un actor ajeno, poco cercano y reconocido como fuente de propuestas desmedidas en ambiciones y alcances para cuya consecución los docentes no disponen de orientaciones ni apoyo sino que, por el contrario, quedan librados a las capacidades y recursos institucionales y/o personales. En un cuadro general de fragilidad normativa, la identificación de la conjunción entre un discurso experto y un lenguaje normativo en las propuestas de los últimos procesos de cambio educativo impulsados desde las administraciones políticas condensa un punto de rechazo y desconfianza en los docentes.

Percibidas en términos de rupturas, las nuevas propuestas son leídas como gestos de desvalorización al propio trabajo docente. En este diagnóstico juega la histórica diferenciación y el creciente antagonismo

entre el saber experto de los especialistas de la educación y aquel construido en la lógica de las propias prácticas docentes.

Cabe señalar que la sensación de desprestigio de la propia imagen amplificada en el “afuera” escolar y reflejada en la devaluación de las condiciones laborales no admite una lectura del problema en el marco de un proceso de precarización laboral que afecta al resto de los asalariados. Tampoco en la identificación colectiva tiempo atrás encontrada en las organizaciones sindicales como el lugar para una alternativa de resistencia y propuesta conjuntas y, por ende, de construcción de lazos de solidaridad. En un escenario donde la organización del trabajo se construye atravesada por el debilitamiento del entramado institucional, el colectivo de los profesores hoy parece, a su propia lectura, desarticulado en la posibilidad de representación y de protección.

En el marco de reacción a los problemas y las demandas provenientes del “afuera” escolar, la retórica de los profesores sobre el estado actual de las escuelas secundarias parece guiada por un afán catalizador de problemas diversos sostenido en los *clichés* de particular amplificación en el discurso mediático. Dicha retórica recurre en la nostalgia de una escuela que ya no es y, arraigada en la experiencia personal de los profesores, insiste en la devaluación social de la imagen docente y la pérdida del nivel educativo de otros tiempos. Así, el diagnóstico de los profesores pone en evidencia un “radicalismo despolitizado”, esto es, la apelación a temas morales “no negociables” sin reconocimiento en ninguna acción política que organice y/o represente tal demanda. La denuncia se realiza o bien sobre diversos actores del sistema de forma indiscriminada o bien sobre el sistema mismo considerado como una gran entidad, abstracta y manipuladora.

La conjunción de todos estos elementos localizables en el “afuera” escolar deviene en una percepción que, para los profesores, implica el quedar desprovistos en un marco de intemperie y de fuerte sensación de soledad.

Sin embargo, y en contraposición a un “afuera” hostil, el “adentro” escolar es percibido por los profesores de modo positivo. Aún reconociendo los efectos de agotamiento causados por la interpelación de un cúmulo de tareas sobrepuestas y de distinto orden, el espacio escolar representa un territorio donde algunos elementos controlables, ciertos márgenes de regularidad y mejores sensaciones personales son posibles.

De allí puede entenderse que las sensaciones positivas sean las más identificadas por los profesores para definir su estar en la escuela. Aquellas ligadas a la comodidad y a la satisfacción, la percepción de un clima de contención y sentimiento de pertenencia a la escuela como así también de una actitud de compromiso y entusiasmo en el trabajo son las que aparecen de modo más recurrente.

La escuela es, así, entendida como espacio contenido y percibida como “puerto de resguardo”. En este marco, la contención no parecería estar siendo demandada solamente desde el universo de los alumnos y sus familias sino por los mismos profesores también vulnerados por los efectos de la conmocionante crisis política, social y económica del 2001.

Las fronteras escolares delimitan un espacio de protección donde otros modos de reconocimiento e intercambio son posibles. El sostén colectivo hallado en la vida escolar diluye las responsabilidades y cargas personales y renueva el sentido propio del trabajo diario en un marco de principios y valores compartidos propio de una identidad comunitaria aliviando, de este modo, el peso del trabajo.

Resulta señalable el hecho de que el reconocimiento y las identificaciones mutuas para resolver los problemas prácticos que demanda la tarea cotidiana se sostienen menos en principios pedagógicos que en las actitudes o maneras de posicionarse frente a ellos. Los modos de personalidad corporizados en modos de actuar frente a los problemas prácticos resultan puntos de encuentro entre los mismos profesores y



constituyen los hilos de un entramado de pertenencia donde es posible reconocerse.

Asimismo, el “adentro” escolar funciona como un espacio donde la demanda del despliegue personal que conlleva el trabajo docente encuentra, en su realización, la satisfacción individual por aquello logrado. Allí se dan las coordenadas propicias para que el proceso de realización de sí mismo encuentre sus frutos y, con ellas, la sensación de satisfacción y de entusiasmo.

No obstante, en el “adentro” escolar es posible identificar un trazo importante de la experiencia profesional de los docentes de la escuela secundaria actual. Se trata de uno de los puntos donde se concentran los problemas prácticos que demanda la puesta a prueba personal de los profesores: el logro de la motivación de los alumnos.

Esta cuestión toma visibilidad en las escenas de aula, donde los jóvenes se recolocan “cuerpo a cuerpo” con los docentes produciéndose un choque entre aquello que los profesores tienen para ofrecer -el conocimiento- y que los alumnos parecerían no estar dispuestos a recibir.

Sobre este tema, los profesores encuentran explicaciones en la cultura facilista de estos tiempos, opuesta a la cultura del esfuerzo y a su modo de acceso al saber entendido como bien y sinónimo de progreso social. De allí que, lejos del ideal del “buen alumno”, la abulia, el desinterés, la desmotivación parecen ser los rasgos que definen y presentan a los alumnos de hoy.

Sin embargo, la motivación no sólo representa una demanda para los profesores en relación con sus alumnos sino que, también, los alcanza a ellos. En la escena de la escuela secundaria actual los profesores también deben motivarse para asumir su propia tarea ya que el ensayo de formas para captar la atención y el interés de los alumnos implica la búsqueda de la propia motivación.

La baja previsibilidad adjudicada a la escena escolar condiciona la referencia a principios comunes de índole pedagógica. En la búsqueda de la motivación de los alumnos, los profesores recurren a estrategias personales donde el orden de lo práctico actúa como eje y alrededor del cual se entremezclan, de modo variable, algunas claves didácticas con lecturas de corte sociológico y/o psicológico para la interpretación del problema. Así, la motivación es un problema que se resuelve en la combinatoria personal de actitudes individuales y discursos eclécticos.

En este marco, el conocimiento escolar parece más atado a un ideal procesado en clave personal donde la tradición escolar opera con fuerza y su transmisión queda reducida a los márgenes de lo posible. Aún cuando el ideal igualitario de la escuela sigue sobrevolando el imaginario de los profesores, no aparece la posibilidad de pensar en un cuerpo cultural común ni tampoco la idea de una distribución equitativa de dicho saber. Y si bien los profesores admiten la existencia de propuestas escolares diferenciadas, rápidamente éstas son justificadas por los condicionantes externos que se les imponen. Aquello a enseñar en la escuela secundaria hoy queda sujeto a lo que consideran y pueden hacer los profesores según las disponibilidades y los condicionantes de cada contexto y sólo si logran atravesar la barrera del (des) interés de los alumnos.

El panorama se complejiza ante la innegable evidencia de un nuevo escenario cultural cuyos cambios y nuevas configuraciones son leídas de modo confrontativo, ubicando a los docentes y a los alumnos en extremos opuestos. Detrás de esta identificación se deja entrever la disputa por el monopolio de un saber que, históricamente depositado en la escuela, hoy aparece (des) localizado en otros agentes y se evidencia el efecto que las transformaciones culturales conllevan sobre la jerarquía de la escuela y del docente en la distribución social del saber.

Los cambios son procesados en clave de devaluación de los valores culturales, particularmente del conocimiento, sobre los que se asienta el

imaginario fundante de la escuela secundaria y cuya posesión estuvo delegada en la figura de los profesores. Y los avances tecnológicos son los puntos visibles en los que se anuda tal proceso de devaluación, posicionando a los docentes y a los alumnos en veredas enfrentadas por el límite de su dominio.

La inmediatez de la exigencia a la que los profesores están sometidos oscurece la posibilidad de interpretar la complejidad de las transformaciones culturales actuales. Así, los docentes están excedidos en la posibilidad de una distancia crítica que permita dimensionar y comprender la conformación de nuevas sensibilidades y constituciones cognitivas que tales transformaciones trae consigo.

Las nuevas generaciones son entendidas, desde aquí, como los nuevos eslabones de una cadena fallida en su transmisión y su evidencia se localiza en la desvalorización de la cultura que ellas parecen demostrar. Así, los cambios culturales son interpretados en términos de un desorden valorativo, re-ubicando a la transmisión cultural en las coordenadas de lo moral.

En este cuadro, los límites escolares retraducen el fenómeno asimilándolos a su propia lógica. En el marco de una concepción del conocimiento dominada por los cánones de la razón moderna y en diálogo con el mandato socializador, los vínculos que los jóvenes establecen con las nuevas tecnologías son considerados como objetos civilizables. Y si bien los profesores reconocen en una amplia mayoría la importancia de la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela, una domesticación de la relación con la técnica, entendida ésta como herramienta, parecería ser el campo de acción escolar posible frente a la evidencia de la transformación de la cultura.

Frente a la escasa claridad y a la ausencia de un criterio compartido sobre aquello que debiera conformar el cuerpo cultural a ofrecer a los jóvenes en la escuela secundaria, los valores aparecen como una referencia común a través de la cual es posible restaurar una delimitación clara y poco

cuestionable de la institución escolar sustentada en un orden situado fuera del mundo y desprovisto de temporalidad. La transmisión moral, históricamente central en la función de la enseñanza, pasa de la modelación implícita puesta en juego a través de la imagen moral e ideal del docente a la puesta en juego explícita de esos valores en su ejercicio y enseñanza. Y, en este marco, los profesores portan y se suman la tarea de transferir los valores que hoy son necesarios, asumiendo de un modo voluntarista el lugar de “última trinchera”.

De este modo, la inespecificidad del cuerpo cultural a transmitir en la escuela coloca en el centro de la escena a la pura relación, sostenida en interpretaciones psicológicas, encarnada en relaciones afectivas y desprovista de su especificidad en el contexto escolar: la transmisión del saber. En un mapa de vínculos que ya no son fijos ni estables, las relaciones se colocan en el centro de búsqueda de una satisfacción no alcanzada y su encuentro depende del esfuerzo personal y la propia persistencia. Así, las necesidades y los afectos retornan como condición para la enseñanza.

La recurrencia a la necesidad del vínculo afectivo puede ser leída desde dos perspectivas. Por un lado, su solapamiento con la idea de cuidado entendida desde la óptica de la desigualdad irremediable y encarnando la impronta conservadora de ciertas voces sociales que, desde hace tiempo y frente a la declarada “crisis” de la educación, argumentan la vuelta a la moral como salida. Por otro lado, y en el marco del fuerte carácter individual y de realización de sí mismo que adopta el trabajo docente, el vínculo afectivo también puede ser considerado un aspecto que, si bien van más allá de lo requerido estatutariamente, acerca al logro de pequeñas concreciones, visibles y palpables, en el hacer cotidiano con los alumnos.

Finalmente, las expectativas de los profesores de la escuela secundaria también dan pistas específicas sobre la configuración de su actual experiencia profesional. En este sentido, varias líneas son identificables

siendo una de las más importantes aquellas referidas al aspecto material de dicha experiencia.

Por un lado, y con distintas variantes, los profesores manifiestan la necesidad de buenas condiciones edilicias de las escuelas y de provisión de equipamiento como expectativas sobre una mejor escuela secundaria. Lo que adquiere visibilidad es la decadencia material de aquello que, hasta hace un tiempo, parecía brindar bases sólidas. El señalamiento de este problema por parte de los docentes, en el que es posible advertir la fuerte impronta de la crisis del 2001, condensa la resignificación de la percepción histórica sobre una institución sólida y sin fisuras por otra que admite debilitamiento y precariedad.

Por otro lado, los profesores señalan la necesidad de otros cambios materiales relativos a las condiciones de trabajo: si bien las mejoras salariales son mencionadas, aparecen con menor énfasis que la concentración horaria en una misma institución y la necesidad de capacitación. La concentración horaria resulta uno de los elementos estructurales e indispensables para concretar los cambios sustantivos propuestos desde el nivel político para la escuela secundaria. Por su parte, la capacitación se transforma en un elemento que interroga a los profesores en su posibilidad de ser considerados “profesionales de la educación” y, también, se ubica cerca de una acción individual en la búsqueda del propio reconocimiento. En un proceso auto-conducido de aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida, estar calificado laboralmente, aún cuando tales calificaciones no resultan elementos excluyentes en el ámbito de la docencia, resulta un sostén seguro en un mapa laboral que, material y simbólicamente, se presenta incierto.

Una segunda línea de expectativas de los profesores sobre una “escuela ideal” es aquella que, estructurada por la nostalgia, supone la vuelta a ciertos valores en el marco de un clima escolar restaurado. La colaboración de las familias, la disposición de los alumnos, la vuelta a algunos valores

perdidos -respeto, honestidad, responsabilidad, esfuerzo, perseverancia- como base de un intercambio armónico, entre otros, constituyen elementos que, anclados en un imaginario histórico, configuran aquello que se entiende como deseable.

La impronta de este imaginario también se evidencia en la defensa de la igualdad de oportunidades como un lema que, básicamente centrada en el acceso de los alumnos y en la posibilidad de permanencia en el sistema educativo, se hace necesario sostener y garantizar desde el “afuera” escolar.

En la visión de un futuro para la escuela secundaria, por último, la función de formación cultural históricamente asignada sigue siendo sostenida por los docentes como bastión de identidad del nivel. Asimismo, la creencia social en la estrecha relación entre formación secundaria - inserción en el mundo del trabajo sigue teniendo fuertes efectos simbólicos a pesar -o con- los cambios más recientes del mapa económico local y mundial.

En este sentido, el acento de la escuela secundaria sigue estando en la dimensión intelectual tradicionalmente entendida, esto es, ligada a las formas de producción y circulación del conocimiento científico propias del programa moderno, por sobre la posibilidad de desarrollar otras sensibilidades que les permitan a los jóvenes interactuar y construir con otros en el escenario social actual. Tal énfasis encuadra el valor propedéutico de seguir estudiando en la moratoria que, en el caso de los jóvenes pobres, sostiene un probable futuro de exclusión.

### **Un efecto de repliegue: los profesores “hacia adentro”**

Los elementos hasta aquí descriptos conforman un contexto de escasa estabilidad institucional y de fuertes reclamos sociales por la “crisis” de la escuela media. En este escenario, la experiencia profesional de los

profesores se desarrolla tensionada entre aquello prescripto y aquello que efectivamente demanda su tarea, produciendo efectos de desgaste personal y de precariedad laboral.

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

La hipótesis no desconoce matices. A través de los distintos aspectos indagados ha sido posible hallar, entre otras, diferencias entre docentes de distintas regiones geográficas del país y deslindar allí los efectos de las nuevas configuraciones sociales y culturales. También ciertas diferencias entre los docentes más jóvenes y los de más experiencia: la menor experiencia de los primeros y el mayor desgaste de los segundos, sin dudas, condiciona la mirada. Otras diferencias han sido identificadas entre aquellos profesores que trabajan cotidianamente con el desborde y la imprevisibilidad propia de contextos socialmente críticos y aquellos cuyos escenarios escolares mantienen cierta estabilidad.

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

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

- Frente a la interpelación del “afuera” escolar, los docentes esgrimen su defensa ante a la imposibilidad de desarrollar su tarea entendida ésta desde los cánones clásicos que definen al profesor de escuela secundaria. Aún cuando la respuesta a sus demandas obliga a modificar las tareas que tradicionalmente definen a un profesor de escuela

secundaria, la defensa frente a esta suerte de invasión es resistida desde la solidez de los principios enmarcados en el estatuto de la profesión.

- En la imprevisibilidad de la escena escolar está en juego el propio autosostenimiento de los profesores. Para eso, los docentes ponen en acto ciertos atributos propios de la identidad docente que, aunque hoy ya no responden a aquello requerido por la escena escolar y cuya baja eficacia es probablemente conocida de antemano por los profesores, son sostenidos en la convicción sobre su necesidad.
- Aún con efectos del proceso de vulnerabilidad social en las trayectorias personales, los profesores mantienen una imagen “sin fisuras” y objetiva -elemento fundacional de la identidad docente- arraigada en la idea histórica de una profesión conformada por funcionarios del Estado, representantes de la cultura legítima, modelos morales y pertenecientes a una clase social media y homogénea.
- La conjugación de la rivalidad hacia un discurso experto “invasivo” y alejado de la realidad escolar con la sospecha sobre un nivel político sostenido en las promesas de cambio pero desgastado en su consecución fundamenta la firmeza de los profesores en la defensa de sus principios identitarios construidos alrededor de la práctica y de la experiencia de vida escolar.
- El sentido colectivo del trabajo enmarca las pruebas constantes vividas a nivel personal en un cuadro de problemas comunes y permite volver a la idea fundante de una identidad comunitaria que comparte valores, saberes e identificaciones.



- En el panorama de transformación cultural, leído en clave de devaluación, los profesores se definen más por las claves prescriptas y neutrales de su identidad que por el lugar que ellos mismos asumen en el nuevo escenario no sólo como docentes sino, también, como sujetos activos de la cultura.
  
- La idea del “hombre culto” (sin desconocer la especificidad relativa al género) consecuente con el ideario elitista y selectivo que dio origen al nivel medio opera con firmeza en las representaciones de los profesores sobre aquello que se considera un “buen docente”. Así, el trabajo de los profesores de la escuela secundaria parece concentrarse en el reestablecimiento de un orden perdido como condición básica para garantizar la transmisión del conocimiento.
  
- En la convicción sobre la necesidad de lo valorativo y lo moral, la identidad del profesor de escuela secundaria delimita su figura en la conducción de un proceso de desarrollo que, con una autoridad sustentada en lo sagrado, facilita la interiorización del mundo cultural y espiritual que rodea al alumno. Reforzando una vocación docente centrada en la dimensión motivacional y personal de la figura del profesor y en el despliegue personal de su carisma, el profesor asume la responsabilidad de conducción moral de los alumnos.
  
- El imaginario histórico opera en las expectativas de los profesores sobre un futuro deseable para la escuela secundaria, definiendo un mapa que reinstala la centralidad de su figura: la restauración de un orden y un clima escolar que, en un contexto material sólido y con identidad específica, permita desplegar sus funciones tradicionalmente entendidas; la promesa igualitaria como pacto que sostiene la trayectoria escolar de los alumnos guiada por su conducción; y la priorización de la formación

intelectual según los cánones clásicos del conocimiento y su delegación en la autoridad legítima del profesor.

### **Dos temas de agenda: profesores y escuela secundaria a futuro**

Luego de este recorrido, quisiera finalmente retomar la propuesta de puesta en diálogo entre este trabajo y los análisis de la investigación educativa local desarrollada en las últimas décadas. Para eso, retomaré las dos cuestiones señaladas en el Capítulo 1: la *propuesta cultural del nivel medio* y las *percepciones sobre las condiciones de trabajo de los docentes*.

En este intento quisiera hacer énfasis en la particular importancia de considerar la imbricación entre experiencia e instituciones para analizar el trabajo de los profesores en el marco de la escuela secundaria. Desde esta perspectiva, la consideración de las cuestiones citadas implica acercar una lupa al modo en que se articulan recíprocamente la experiencia profesional de los docentes y la institución educativa en un escenario social determinado.

En relación con la cuestión del conocimiento, en el Capítulo 1 situaba un punto significativo en los diagnósticos y propuestas elaborados hacia fines de los años ochenta y principios de los noventa (Entel, 1989; Frigerio et. al., 1990; Dussel y Birgin, 1991; Liendro, 1992; Braslavsky et. al., 1992; Lanza y Finocchio, 1993, Braslavsky y Birgin, 1992, entre otros) los cuales señalaban el anquilosamiento de la propuesta académica del nivel en una concepción enciclopedista y atomizada del conocimiento. El currículum escolar aparecía, así, estructurado como un “conglomerado” de saberes acabados de carácter universalista. Tal organización redundaba en una propuesta desvinculada de la realidad y alejada de la posibilidad de establecer una relación significativa entre los saberes previos de los alumnos y el conocimiento escolar. Desde aquí, se diagnosticaba un triple desgaste del conocimiento a enseñar en el nivel medio: su envejecimiento respecto

del conocimiento erudito, su pérdida de significatividad respecto de la escuela secundaria y, también, en relación con los alumnos. La situación de desgaste generaba un escenario donde el trabajo de enseñanza de los profesores quedaba relegado a una ejecución acrítica y meramente instrumental, aplicadora de una selección de opciones de un menú predeterminado de estrategias. Sobre este punto se asentaban las demandas de saber pedagógico por parte de los profesores.

En la resignificación actual de este diagnóstico, entiendo, dos elementos juegan un papel determinante. Por un lado, las nuevas configuraciones de la escuela secundaria que, trazadas por los efectos del contexto social y político complejo de las dos últimas décadas, muestran la agudización de los procesos de fragmentación y de aumento de la desigualdad socio-educativa. Por otro lado, las transformaciones culturales profundas que barren con los sentidos clásicos sobre la producción, circulación y apropiación del saber.

Desde aquí, me interesa señalar la pérdida de horizonte de la propuesta escolar del nivel medio y de las referencias que sustentaban la tarea de enseñanza de los profesores.

Los efectos devastadores de la situación social y política de nuestro país han configurado una escuela secundaria que subordina la transmisión del conocimiento a las posibilidades y condicionantes de la escena escolar. En este contexto, la enseñanza queda relegada al campo de lo posible y sostenida en la acción individual de los profesores. La relación actualizada del conocimiento escolar con el conocimiento erudito no es interrogada sino que lo que parece priorizarse es la identificación de un saber disciplinar que, más allá de su vigencia, otorga identidad a la tarea de cada profesor. La consideración de su significatividad respecto de la escuela secundaria se oscurece en un marco confuso acerca del sentido mismo del nivel, hoy más asociado a funciones de socialización. Por su parte, la significatividad del conocimiento escolar sigue operando como elemento deseable, pero

centrado en la búsqueda de la captación inicial de la motivación perdida de los alumnos.

Los efectos de las transformaciones culturales, aún difíciles de dimensionar, redundan en la afirmación de la jerarquía cultural del conocimiento escolar, aún cuando éste pierde especificidad. En consecuencia, la apertura de la propuesta escolar del nivel medio a los cambios culturales se construye en la combinación entre un ingreso de hecho y la pretensión de absorberla de modo subsidiario a las formas de transmisión sostenidas en una concepción clásica del conocimiento. El ingreso de nuevos conocimientos, leídos desde la evidencia amenazante de las nuevas tecnologías, se condiciona por las variables aceptaciones y disponibilidades de los profesores y se reabsorbe en sus decisiones personales acerca del saber y de sus formas de transmisión.

De allí que, más que la persistencia de un conocimiento atomizado de base enciclopedista y universal, en la propuesta cultural de la escuela secundaria actual es posible identificar la perdurabilidad de una idea abstracta de la jerarquía cultural del conocimiento escolar sin reflejo unívoco en las fuentes ni en las formas de organización del saber. Las tradiciones heredadas y sus referencias difusas y la resistencia y/o indiferencia a las normas curriculares comunes se conjugan con estrategias inestables para la enseñanza que los profesores ponen en juego de modo variable. En consecuencia, el saber pedagógico no parece centrarse en la búsqueda de un menú fijo de opciones sino que se construye en la combinación ecléctica de distintos saberes y fuentes que definen aquello que es enseñable en cada situación y las formas para concretarlo. Estas formas, más centradas en estilos y en modos de actuar personales, no encuentran referencia común en un marco disciplinar que los orienta ni en modalidades pedagógicas y/o didácticas que admitan un criterio compartido.

Desde esta perspectiva, lejos está la posibilidad de un cuerpo cultural común que garantice la distribución de un piso mínimo y común de saberes a los jóvenes.

La inestabilidad de este escenario provoca incertidumbre e incerteza sobre la propia tarea y atraviesa el análisis de las condiciones laborales en que ésta se desarrolla. Como he demostrado a lo largo de este trabajo, las sensaciones de “malestar” atraviesan la retórica de los profesores de la escuela secundaria.

Esta percepción, segundo punto sobre el que me interesa detenerme, ha sido señalada en los estudios que tomáramos como punto de partida para este trabajo. Hace casi dos décadas, el desprestigio de la imagen docente junto con la devaluación de las condiciones laborales dibujaban un panorama marcado por la incomodidad y el estrés laboral.

Encontrando puntos de continuidad con dichos trabajos, los profesores de la escuela secundaria actual demandan la mejora de las condiciones laborales -equipamiento y mantenimiento edilicio, concentración horaria, capacitación, entre otros- por sobre las salariales. Pero lo que parece marcar diferencia es la profundización de la retórica del malestar de los profesores como carta de identidad de su trabajo.

Como he comentado en diversos pasajes de esta tesis, el discurso de los profesores se caracteriza por una mezcla de queja y victimización que, en hibridación con *clichés* de particular amplificación mediática, recorre una agenda de dificultades y problemas de diversa índole que ilustran y fundamentan su sensación de malestar.

Sin duda, los elementos contextuales que antes he señalado como nuevos rasgos de un mapa político, social y cultural complejo han redundado en una escena escolar hostil para el trabajo de los profesores. En esta tesis he analizado los trazos que configuran esta escena y la hipótesis del *repliegue identitario* se ha desplegado entendida como efecto defensivo

en un contexto de alto nivel de sufrimiento colectivo y, particularmente, individual.

Sin embargo, lo que me parece importante de señalar es que junto con el agravamiento y complejización de esta escena, la cuestión del “malestar” docente ha atravesado un proceso específico convirtiéndose en un *capital emocional* de los profesores, esto es, como un punto de articulación entre los modos y códigos de evaluación cultural y las interacciones sociales. (Illouz, 2007).

Considerando a las narrativas de sufrimiento y de autorrealización como fenómeno de época, el malestar de los docentes parece constituirse como una forma discursiva sostén de la identidad de los profesores y que, a la vez, se alimenta de aquellos elementos de la práctica leídos en esa clave. El tono emocional sobrevuela en dicho proceso.

En este sentido, y en el marco de experiencias institucionales, el sufrimiento individual se articula en una sensibilidad colectiva que, también estableciéndose como forma institucionalizada, aglutina y da sentido a la percepción del yo y de los otros, la propia historia y la relación con los demás.

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

considerados como “variables de ajuste” de una escuela secundaria cuyo cambio resultaba imperativo.

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

Como sostuve en el Capítulo 1, esta cuestión necesita reubicarse en el mapa de condiciones que hace a la nueva configuración de la experiencia profesional de los docentes más que en su consideración como efecto derivado.

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

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

experiencia profesional para los docentes de la actual y de la futura escuela secundaria.



## ANEXO I- Encuesta

<b>P1</b>	Nombre del entrevistado/ a. <b>Registrar.</b>								
<b>P2</b>	Materias que dicta. <b>Registrar. Incluye materias dictadas en otras escuelas.</b> ¿En qué años? <b>Circular.</b>								
		Secundaria					Polimodal		
	2.	1°	2°	3°	4°	5°	1°	2°	3°
	3.	1°	2°	3°	4°	5°	1°	2°	3°
	4.	1°	2°	3°	4°	5°	1°	2°	3°
5.	1°	2°	3°	4°	5°	1°	2°	3°	
<b>P3</b>	Sexo. <b>Circular.</b>								
	Femenino	1							
	Masculino	2							
<b>P4</b>	Edad. <b>Registrar edad en años.</b>								
<b>P5</b>	¿Cuál es su título de base? <b>Leer. Circular. Una respuesta.</b>								
	Sólo profesorado terciario					1			
	Profesorado terciario con estudios universitarios complementarios					2			
	Sólo profesorado universitario					3			
	Título universitario habilitante					4			
Otros ( <b>Especificar</b> )									
<b>P6</b>	Además de los cursos de perfeccionamiento y actualización docente sobre los que le preguntaré después ... ¿realizó o está realizando estudios de posgrado? <b>Circular.</b>								
	Sí	1		>>> A P7					
	No	2		>>> A P8					
<b>P7</b>	¿Cuáles? <b>Leer. Circular. Múltiple.</b>								
	Posgrado docente no universitario					1			
	Posgrado docente universitario					2			
	Posgrado no docente no universitario					3			
	Posgrado no docente universitario					4			
Otros ( <b>Especificar</b> )									
<b>P8</b>	¿Cuántos años de antigüedad tiene en la docencia? <b>Registrar.</b>								
	¿Y cuántos años de antigüedad tiene en esta escuela? <b>Registrar</b>								
<b>P9</b>	Durante este año ... ¿ha realizado estudios de capacitación docente? <b>Circular.</b>								
	Sí	1		>>> A P10					
	No	2		>>> A P11					

<b>P10</b>	¿Cuáles? <i>Registrar.</i> ¿En qué institución? <i>Registrar.</i>	
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
<b>P11</b>	Considerando todas las escuelas donde usted trabaja como docente ... ¿cuál es su carga horaria semanal total de su dedicación? <i>Registrar.</i> ¿Y en esta escuela ...? <i>Registrar.</i>	
<b>P12</b>	<i>Tarjeta 12.</i> Ayudándose con esta tarjeta ..., pensando en el último mes ..., por favor indíqueme as 4 actividades más importantes que realizó durante ese período de tiempo. <i>Circular. Múltiple.</i>	
	Ir al cine/ al teatro	1
	Ir al cyber/ jugar con la computadora	2
	Ir a un pub/ bar/ boliche/ bailanta	3
	Alquilar un video/ ver televisión	4
	Escuchar música/ radio	5
	Estar con amigos	6
	Dormir	7
	Leer	8
	Escribir	9
	Tocar algún instrumento/ pintar/ hacer teatro/ participar de una murga	10
	Hacer deportes	11
	Estudiar	12
	Preparar las clases	13
	Hacer ayuda social o apoyo escolar	14
	Hacer tareas de la casa/ cuidar los hijos/ ayudar a la familia	15
	Trabajar	16
	Hacer cursos (computación/ inglés/ otros)	17
	Hacer cursos de capacitación o actualización	18
Otros ( <i>Especificar</i> )		
<b>PERCEPCIONES DE LA ESCUELA/ CLIMA/ CULTURA ESCOLAR</b>		
<b>P13</b>	¿Con qué imagen o palabra identificaría a esta escuela? <i>Registrar.</i>	

P14	¿Piensa usted que esta escuela es <u>mejor</u> , <u>igual</u> o <u>peor</u> que el promedio de las escuelas secundarias de esta ciudad? <b>Circular. Una respuesta.</b>	
	Mejor	1
	Igual	2
	Peor	3
	¿Y piensa usted que esta escuela es <u>mejor</u> , <u>igual</u> o <u>peor</u> que el promedio de las escuelas secundarias del país? <b>Circular. Una respuesta.</b>	
	Mejor	1
	Igual	2
	Peor	3
P15	Ahora vamos a conversar sobre la manera en la que se organiza esta escuela. En primer lugar quisiera que por favor me cuente cómo se siente usted en ella. Por eso le voy a pedir que elija tres palabras para describir cómo se siente usted en esta escuela ... <b>Registrar.</b>	
	1	
	2	
	3	
P16	<b>Tarjeta 16.</b> Ayudándose con esta tarjeta ... ¿Me podría decir cuál es la razón principal por la que trabaja en esta escuela? <b>Circular. Una respuesta.</b>	
	Porque me la asignaron en el concurso	1
	Porque me convenían los horarios	2
	Por la cercanía	3
	Porque el equipo directivo/ o el equipo docente es interesante	4
	Por el prestigio académico de la institución	5
	Por el tipo de alumnos que asisten	6
	Por que me gustan los desafíos que me presenta esta escuela	7
	Porque fui alumno de esta escuela	8
Otros ( <b>Especificar</b> )		
P17	¿En qué espacios se siente más a gusto en la escuela? <b>Rotar. Leer. Circular. Múltiple.</b>	
	El aula	1
	Sala de profesores	2
	La biblioteca	3
	El bufet/ bar	4
	El taller/ laboratorio/ sala de computación	5
	Patio/ gimnasio	6
	Otros ( <b>Especificar</b> )	
	Ninguno	99

<b>P18</b>	<b>Tarjeta 16.</b> Pensando en el aspecto material ... ¿qué le parece que le falta a esta escuela y le gustaría que tuviera para que se pueda enseñar mejor? Por favor, ayudándose con esta tarjeta... indíqueme las dos más importantes. <b>Circular.</b>		
		<b>1ra mención</b>	<b>2da mención</b>
	Biblioteca		
	Materiales de enseñanza		
	Salón de usos múltiples		
	Sala de música		
	Patio más grande		
	Aulas más cómodas		
	Computadoras		
	Bar/ buffet/ comedor		
	Un lugar para trabajar y planificar las tareas		
	Área de deportes		
	Calefacción		
	Ventiladores/ aire acondicionado		
Baños en mejores condiciones			
Otros ( <b>Especificar</b> )			
Ninguno			
<b>P19</b>	<b>Tarjeta 19.</b> Ayudándose con esta tarjeta ... ¿qué le da más satisfacciones de su trabajo docente? <b>Circular. Múltiple.</b>		
	Enseñar y transmitir conocimiento		1
	Transmitir valores a mis estudiantes		2
	Trabajar e interactuar con otros docentes		3
	Hablar, interactuar, relacionarme con los alumnos		4
	Mantener contacto y trabajar con la comunidad y las familias		5
	Ejercer mi vocación docente		6
	Servir a mi país		7
	Otros ( <b>Especificar</b> )		
	NS/NC		99

<b>P20</b>	Ahora le voy a leer algunas frases. En cada caso le voy a pedir que me diga, pensando en esta escuela, si estás de acuerdo o en desacuerdo. <b>Rotar. Leer. Circular. Una respuesta en cada caso.</b>	
	1. En general, en esta escuela se enseña a los estudiantes a pensar y tener opinión propia.	
	De acuerdo	1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2
	En desacuerdo	3
	NS/NC	4
	2. En general, en esta escuela se enseñan temas que son interesantes y útiles para los alumnos	
	De acuerdo	1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2
	En desacuerdo	3
	NS/NC	4
	3. En general, en esta escuela hay chicos que son discriminados	
	De acuerdo	1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2
	En desacuerdo	3
	NS/NC	4
	4. En general, esta escuela está atenta a las dificultades y progresos de los estudiantes en el aprendizaje	
	De acuerdo	1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2
	En desacuerdo	3
NS/NC	4	
5. En general, en esta escuela las sanciones son justas.		
De acuerdo	1	
Ni de acuerdo ni es desacuerdo	2	
En desacuerdo	3	
NS/NC	4	
6. En general, esta escuela es bien reconocida por su buen prestigio y buena reputación.		
De acuerdo	1	
Ni de acuerdo ni es desacuerdo	2	
En desacuerdo	3	
NS/NC	4	
<b>P21</b>	¿Qué tema relativo de esta escuela considera necesario trabajar a nivel institucional, con el equipo docente de la misma? ¿Alguna otra cosa? ¿Algo más? <b>Registrar. Profundizar.</b>	

<b>P22</b>	<b>Tarjeta 22.</b> Ayudándose con esta tarjeta ... ¿cómo calificaría los siguientes aspectos de esta escuela? <b>Rotar. Leer. Circular. Una respuesta en cada caso.</b>					
		Buena	Regular	Mala	No hay	Ns/Nc
	El estado del edificio	1	2	3	4	5
	Los materiales de apoyo (libros, mapas, proyectores, etc.)	1	2	3	4	5
	La preparación de los profesores	1	2	3	4	5
	Los contenidos que se enseñan	1	2	3	4	5
	Las actividades recreativas	1	2	3	4	5
	La relación entre los estudiantes	1	2	3	4	5
	El centro de estudiantes	1	2	3	4	5
	El compromiso de las familias	1	2	3	4	5
La relación con los otros docentes	1	2	3	4	5	
<b>P23</b>	<b>Tarjeta 23.</b> Ayudándose con esta tarjeta ... ¿cómo caracterizaría al equipo directivo de su escuela en función de los siguientes pares de aspectos? <b>Rotar. Leer. Circular. Una respuesta en cada caso</b>					
	Cercanos y cálidos, les importa lo que nos pasa	A	B	C	D	E
	Distantes, no están cuando tenemos problemas					
	Comprometidos, se interesan por lo que pasa en la escuela	A	B	C	D	E
	Poco comprometidos, no se interesan por lo que pasa en la escuela					
Flexibles, abiertos a nuevas ideas y proyectos de la comunidad	A	B	C	D	E	
Rígidos, conservadores de las tradiciones y costumbres de la escuela						
Justos, se preocupan porque se cumplan las normas y reglas para que todo funcione.						
Injustos, ejercen la autoridad de manera arbitraria y que beneficia a algunos	A	B	C	D	E	
<b>SABER/ CONOCIMIENTOS</b>						
<b>P24</b>	Le pido me diga los dos contenidos más importantes, para los alumnos de la escuela secundaria, de la materia por la que usted se siente más inclinado, en caso de dictar más de una materia. <b>Registrar.</b>					
	1					
	2					
<b>P25</b>	Pensando en la escuela secundaria <u>en general</u> ... ¿qué le parecería necesario enseñar en la escuela secundaria que actualmente no se enseña? <b>Registrar.</b>					

<b>P26</b>	Pensando en la escuela secundaria en <u>general</u> ... ¿qué aspecto le parece necesario modificar de la propuesta pedagógica de la escuela secundaria en general? <b>Rotar. Leer. Circular. Una respuesta.</b>																												
	La vigencia/ actualización de los contenidos	1																											
	La capacitación de los profesores	2																											
	La organización institucional (horarios, materias, etc.)	3																											
	Las metodologías de enseñanza	4																											
	La forma de evaluar los saberes de los alumnos	5																											
<b>P27</b>	<b>Tarjeta 27.</b> Ayudándose con esta tarjeta ..., pensando en la escuela secundaria <u>en general</u> ..., ¿le parece que la escuela secundaria forma a los estudiantes para ...? Señale los dos aspectos más importantes. <b>Circular.</b>																												
		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1ra mención</th> <th>2da mención</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Conseguir un trabajo</td> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Seguir estudiando en la universidad o terciario</td> <td>2</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Tener cultura general</td> <td>3</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Saber relacionarse con otros</td> <td>4</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Manejarse con independencia y autonomía</td> <td>5</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Tener una mirada crítica</td> <td>6</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Mejorar los problemas del país</td> <td>7</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Ninguno de estos aspectos</td> <td>9</td> <td>9</td> </tr> </tbody> </table>		1ra mención	2da mención	Conseguir un trabajo	1	1	Seguir estudiando en la universidad o terciario	2	2	Tener cultura general	3	3	Saber relacionarse con otros	4	4	Manejarse con independencia y autonomía	5	5	Tener una mirada crítica	6	6	Mejorar los problemas del país	7	7	Ninguno de estos aspectos	9	9
		1ra mención	2da mención																										
	Conseguir un trabajo	1	1																										
	Seguir estudiando en la universidad o terciario	2	2																										
	Tener cultura general	3	3																										
	Saber relacionarse con otros	4	4																										
	Manejarse con independencia y autonomía	5	5																										
	Tener una mirada crítica	6	6																										
	Mejorar los problemas del país	7	7																										
Ninguno de estos aspectos	9	9																											
Conseguir un trabajo	1	1																											
Seguir estudiando en la universidad o terciario	2	2																											
Tener cultura general	3	3																											
Saber relacionarse con otros	4	4																											
Manejarse con independencia y autonomía	5	5																											
Tener una mirada crítica	6	6																											
Mejorar los problemas del país	7	7																											
Ninguno de estos aspectos	9	9																											
<b>P28</b>	<b>Tarjeta 28.</b> Pensando en la escuela secundaria <u>en general</u> ... ¿quiénes considera que abandonan la escuela secundaria? <b>Circular. Múltiple.</b>																												
	Los más pobres	1																											
	Los que tienen que trabajar	2																											
	Los que repiten	3																											
	Los que no respetan las normas	4																											
	Los que tuvieron un hijo	5																											
	Los que tienen muchos problemas de aprendizaje	6																											
	Los que tienen problemas de adicciones	7																											
	Los que delinquen	8																											
	Los de familias muy conflictivas	9																											
	Los que se aburren en la escuela	10																											
	Otros ( <b>Especificar</b> )																												
<b>P29</b>	¿Le parece necesario/ importante que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación se incluyan en la enseñanza secundaria? <b>Leer. Circular. Una respuesta.</b>																												
	Es necesario/ importante	1 >>> A P30																											
	Es poco necesario/ importante	2																											
	No es necesario/ importante	3 >>> A P31																											
	NS/NC ( <b>No leer</b> )	4																											

<b>P30</b>	¿Dónde las incluiría? <b>Leer. Circular. Múltiple.</b>		
	En la enseñanza de todas las materias	1	
	En un espacio/ materia específica de la propuesta curricular del nivel	2	
	En la formación/ capacitación de los docentes del nivel	3	
	En el uso de los docentes en su vida personal y profesional	4	
	Otros ( <b>Especificar</b> )		
<b>P31</b>	<b>Tarjeta 31.</b> De la lista de temáticas de esta tarjeta ..., seleccione por favor las dos que usted considera como aquellas en las que la escuela secundaria debería hacer hincapié de forma prioritaria. <b>Circular</b>		
		1ra mención	2da mención
	El respeto a los símbolos patrios	1	1
	El respeto a los horarios	2	2
	La educación sexual	3	3
	La sociedad contemporánea	4	4
	La historia de nuestro país	5	5
	La ortografía y la sintaxis	6	6
Los algoritmos y fórmulas matemáticas	7	7	
<b>P32</b>	<b>Tarjeta 32.</b> De la lista de esta tarjeta ... ¿qué tipo de textos da a leer en su materia con mayor frecuencia? <b>Circular. Múltiple.</b>		
	Cuentos	1	
	Novelas	2	
	Ensayos	3	
	Biografías/ autobiografías	4	
	Poesías/ coplas	5	
	Historietas	6	
	Teatro	7	
	Canciones	8	
	Textos de información	9	
	Artículos científicos	10	
	Revistas o diarios de actualidad	11	
	Cuestionarios y guías de estudio	12	
	Manuales/ libros de texto	13	
	Otros ( <b>Especificar</b> )		
NS/NC	99		



<b>P33</b>	<b>Tarjeta 33.</b> De la lista de actividades de esta tarjeta ... ¿cuáles son las dos que con mayor frecuencia propone a sus alumnos? <b>Circular. Dos respuestas.</b>		
	Copiar del pizarrón	1	
	Debatir con el profesor y los compañeros sobre un tema de la materia	2	
	Escribir en la carpeta lo que dicta/ expone el profesor	3	
	Hacer cuestionarios/ guías de preguntas/ trabajos prácticos/ monografías	4	
	Buscar información en Internet sobre contenidos de la materia	5	
	Estudiar para dar lección.	6	
	Leer textos y comentar en clase lo leído	7	
	Tomar notas de la exposición del profesor	8	
	Otras ( <b>Especificar</b> )		
<b>P34</b>	<b>Tarjeta 34.</b> Pensando en su propia actualización/ capacitación ..., ayudándose con esta tarjeta ..., ¿cuáles serían los dos aspectos, en orden de importancia, que considera necesario profundizar? <b>Circular. Una respuesta en cada caso.</b>		
	La actualización de los contenidos de la disciplina que dicta	1	1
	La renovación de las metodologías de enseñanza	2	2
	Las culturas y consumos juveniles	3	3
	Las características de la cultura contemporánea y los nuevos saberes	4	4
	Los lenguajes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	5	5
	Los problemas socio-económicos y políticos del país y del mundo	6	6
	Las características psicológicas y sociales de los jóvenes de hoy	7	7
	El tratamiento de situaciones conflictivas en la escuela y en el aula	8	8
	No me es necesario profundizar sobre ningún tema	9	9
	Otros ( <b>Especificar</b> )		
	NS/NC	99	99
<b>VÍNCULOS (INTER) GENERACIONALES</b>			
<b>P35</b>	<b>Tarjeta 35.</b> Del listado de esta tarjeta ..., pensando en esta escuela ... ¿cuáles son las tres características que considera que un joven debe tener para ser un buen alumno? <b>Circular hasta 3 respuestas.</b>		

<b>P36</b>	<b>Tarjeta 36.</b> Más allá de lo que considera necesario para ser un buen alumno en esta escuela, le pido que mencione las tres características que le parece necesario que tenga un joven para que le vaya bien. <b>Circular hasta 3 respuestas.</b>																																								
		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th><b>P35. Buen alumno</b></th> <th><b>P36. Que le va bien</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Que sea estudioso</td> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Que sea respetuoso de la autoridad</td> <td>2</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Que cumpla con las tareas</td> <td>3</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Que sea buen compañero</td> <td>4</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Que sea inteligente</td> <td>5</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Que demuestre esfuerzo</td> <td>6</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Que preste atención</td> <td>7</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Que sea autónomo</td> <td>8</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Que sepa zafar</td> <td>9</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>Que sea "comprador"</td> <td>10</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Que tenga buena presentación personal (presencia adecuada al aula)</td> <td>11</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>Que cuente con el apoyo de la familia</td> <td>12</td> <td>12</td> </tr> </tbody> </table>		<b>P35. Buen alumno</b>	<b>P36. Que le va bien</b>	Que sea estudioso	1	1	Que sea respetuoso de la autoridad	2	2	Que cumpla con las tareas	3	3	Que sea buen compañero	4	4	Que sea inteligente	5	5	Que demuestre esfuerzo	6	6	Que preste atención	7	7	Que sea autónomo	8	8	Que sepa zafar	9	9	Que sea "comprador"	10	10	Que tenga buena presentación personal (presencia adecuada al aula)	11	11	Que cuente con el apoyo de la familia	12	12
		<b>P35. Buen alumno</b>	<b>P36. Que le va bien</b>																																						
	Que sea estudioso	1	1																																						
	Que sea respetuoso de la autoridad	2	2																																						
	Que cumpla con las tareas	3	3																																						
	Que sea buen compañero	4	4																																						
	Que sea inteligente	5	5																																						
	Que demuestre esfuerzo	6	6																																						
	Que preste atención	7	7																																						
	Que sea autónomo	8	8																																						
	Que sepa zafar	9	9																																						
	Que sea "comprador"	10	10																																						
Que tenga buena presentación personal (presencia adecuada al aula)	11	11																																							
Que cuente con el apoyo de la familia	12	12																																							
<b>P37</b>	<b>Tarjeta 37.</b> ¿Qué es para usted ser un buen docente? Por favor, ayudándose con esta lista, señale tres características en orden de importancia para esa caracterización. <b>Circular.</b>																																								
		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th><b>1ra</b></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Que sepa de la materia que da</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Que sepa explicar a los alumnos</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Que le guste lo que enseña y lo demuestre</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Que proponga actividades interesantes y que ayude a los alumnos en las tareas y los aliente</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Que tenga buena onda</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Que transmita valores para ser buena persona</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Que sea exigente</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>Que cuide y contenga</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Que trate a todos por igual</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>Que tenga autoridad</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Otros (<b>Especificar</b>)</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		<b>1ra</b>	Que sepa de la materia que da	1	Que sepa explicar a los alumnos	2	Que le guste lo que enseña y lo demuestre	3	Que proponga actividades interesantes y que ayude a los alumnos en las tareas y los aliente	4	Que tenga buena onda	5	Que transmita valores para ser buena persona	6	Que sea exigente	7	Que cuide y contenga	8	Que trate a todos por igual	9	Que tenga autoridad	10	Otros ( <b>Especificar</b> )																
		<b>1ra</b>																																							
	Que sepa de la materia que da	1																																							
	Que sepa explicar a los alumnos	2																																							
	Que le guste lo que enseña y lo demuestre	3																																							
	Que proponga actividades interesantes y que ayude a los alumnos en las tareas y los aliente	4																																							
	Que tenga buena onda	5																																							
	Que transmita valores para ser buena persona	6																																							
	Que sea exigente	7																																							
	Que cuide y contenga	8																																							
Que trate a todos por igual	9																																								
Que tenga autoridad	10																																								
Otros ( <b>Especificar</b> )																																									
<b>P38</b>	<b>Tarjeta 38.</b> De esta lista ... ¿cuáles son las tres características de los alumnos de esta escuela? <b>Circular</b>																																								

<b>Tarjeta 39.</b> Ahora le pido que mencione las tres características que le parece que tienen los alumnos de la escuela secundaria <u>en general</u> , más allá de esta escuela. <b>Circular.</b>				
		<b>Esta escuela</b>		
	Buenos	1		
	Irresponsables	2		
	Violentos	3		
	Vagos	4		
	Respetuosos	5		
	Inteligentes	6		
	Con problemas de adicción	7		
	Egoístas	8		
	Honestos	9		
	Responsables	10		
	Solidarios	11		
	Participativos	12		
	Poco estudiosos	13		
	Entusiastas	14		
	Autónomos	15		
	Creativos	16		
<b>P39</b>	Otros ( <b>Especificar</b> )			
<b>P40</b>	¿Piensa usted que su trabajo sí se ve dificultado o no se ve dificultado por el hecho de que en el aula haya alumnos...? <b>Rotar. Leer. Circular. Una respuesta en cada caso.</b>			
		Si	No	
	De nivel socio-económico bajo	1	2	
	De una religión distinta a la mayoritaria	1	2	
	De países limítrofes	1	2	
	De países más lejanos	1	2	
	De otras provincias	1	2	
	Homosexuales	1	2	
	De comunidades indígenas	1	2	
	Que tengan actividad política	1	2	
	Que estén embarazadas	1	2	
	Que tengan distintos niveles de conocimiento	1	2	

IDEAS DE FUTURO/ SOCIEDAD/ TRAYECTORIAS				
<b>Tarjeta 41.</b> Por favor, ayudándose con esta lista ..., le pido que me diga, en orden de importancia, los tres problemas del país que le parezcan más graves. <b>Circular.</b>				
		<b>1ro</b>	<b>2do</b>	
	La pobreza y el hambre	1	1	
	La desocupación	2	2	
	El medio ambiente	3	3	
	La corrupción	4	4	
	La inseguridad	5	5	
	Las drogas	6	6	
	La educación	7	7	
	La desigualdad	8	8	
	La salud	9	9	
	La justicia	10	10	
	Otros ( <b>Especificar</b> )	99	99	
<b>P41</b>	Ninguno			
Con respecto a su generación ..., ¿le parece que los jóvenes de hoy están mejor, igual o peor en relación con los siguientes aspectos ...? <b>Rotar. Leer. Circular. Una respuesta en c/caso.</b>				
		<b>Mejor</b>	<b>Igual</b>	<b>Peor</b>
	Libertad personal	1	2	3
	Tolerancia a las diferencias	1	2	3
	Posibilidad de estudiar	1	2	3
	Posibilidad de trabajar	1	2	3
	Posibilidad de obtener una vivienda propia	1	2	3
	Tener mayor seguridad en la calle	1	2	3
	Tener buenos ingresos	1	2	3
<b>P42</b>	Información sobre lo que pasa en el mundo	1	2	3
Me gustaría saber si usted está de acuerdo o está en desacuerdo con las siguientes frases. <b>Rotar. Leer. Circular. Una respuesta en cada caso.</b>				
		<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	
	La educación ayuda a que todos tengamos las mismas oportunidades	1	2	
	La escuela media actual es mejor que antes	1	2	
<b>P43</b>	La escuela secundaria le enseña a los jóvenes a conocer sus derechos	1	2	
¿Le tiene miedo a algo en la escuela? <b>Circular.</b>				
<b>P44</b>	Sí	1		
	No	2		
<b>P45</b>	¿A qué?			
<b>P46</b>	Para finalizar ... ¿cómo se imagina la escuela secundaria ideal? Por favor, descríbala. ¿Algo más? <b>Registrar.</b>			

## **ANEXO II- Entrevistas grupales**

### **1. Guía de pautas**

#### *Apertura*

- Si tuvieran que contarle a alguien que no conoce (esta ciudad), ¿qué le dirían?, ¿cómo dirían que es la sociedad y la vida cotidiana aquí?, ¿cambió algo en los últimos años?, ¿en qué aspectos se nota esto?

#### *Sobre la escuela*

- Y sobre la educación y sobre la escuela secundaria, ¿cómo ven la escuela hoy en (esta ciudad)? (aspectos positivos y negativos, cambios respecto al pasado, problemas generales y problemas específicos)

- ¿Piensan que en (esta ciudad) hay escuelas secundarias de distinta calidad?, ¿por qué?, ¿en qué aspectos?

- ¿Qué le parecería necesario enseñar en la escuela secundaria que actualmente no se enseña? ¿Qué aspectos –institucionales y pedagógicos- le parece necesario modificar de la propuesta de enseñanza de la escuela media?

- ¿Qué piensan de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación? ¿Favorecen o dificultan la enseñanza en las escuelas secundarias?, ¿en qué lo notan? (descripción)

#### *Sobre los docentes*

- ¿Cómo son -cómo ven a- los docentes de (esta ciudad)?

- ¿Cuáles son los problemas que los afectan y cuál/es considera el/los modo/s de resolverlo/s?

- ¿Qué piensan de la “crisis de autoridad” docente? ¿Viven esto en su tarea cotidiana? Les pedimos describan alguna situación.
- Les proponemos pensar a partir de la siguiente frase: *“Todas las mañanas/tardes, cuando voy en camino a mi trabajo en la escuela siento que ...”*.
- ¿Cómo ve a los docentes jóvenes? ¿En qué aspectos considera necesario acompañarlos? ¿Sobre qué cuestiones sería importante trabajar con ellos pensando en la escuela secundaria de acá a diez años?

#### Sobre los jóvenes

- ¿Cómo son -cómo ve a - los jóvenes de (esta ciudad)?
- Una de las cuestiones que se consideran más problemáticas de la escuela secundaria es la desmotivación o desinterés de los alumnos por lo que se les enseña. ¿Sucede esto en las escuelas de (esta ciudad)?, ¿a qué lo atribuye?, ¿lo ven en su práctica cotidiana? (descripción) ¿En qué cuestiones le parece que es necesario trabajar más con ellos?
- Les proponemos conversar a partir de la siguiente frase: *“La sensación que en general tengo cuando estoy en la escuela, dictando una clase a mis alumnos es...”*.
- ¿Cómo es la relación con las familias de sus alumnos? ¿En qué considera necesario que la familia intervenga? ¿Qué demandas considera que las familias tienen para con la escuela?

#### *Sobre el futuro de la escuela secundaria*

- ¿Cuáles son los problemas que más les preocupan de la escuela secundaria actual? ¿Son problemas recientes o forman parte de la historia de la escuela secundaria? ¿Cuáles les parecen que son las medidas más necesarias o adecuadas para solucionarlos?

- Actualmente se está discutiendo una nueva Ley de Educación, ¿piensan que ésta puede colaborar en ese sentido?, ¿por qué?

## **2. Distribución por sector y asignaturas dictadas**

- *Grupos focales Corrientes*

### *Docentes escuelas públicas*

Profesora de Educación artística/ Profesora de Física y Química/ Profesora de Matemática, Física y Cosmografía/ Profesor de Matemática, Física y Cosmografía/ Profesora en Letras/ Profesora de Biología/ Profesora de Psicología/ Profesor Tecnología e información/ Profesor en Teoría de las organizaciones.

### *Docentes escuelas privadas*

Profesora de Lengua y literatura/ Profesora de Lengua/ Profesora de Lengua/ Profesor de Ciencias Naturales/ Profesor de laboratorio de Ciencias Naturales y Computación/ Profesora de Historia y Geografía.

- *Grupos focales Mendoza*

### *Docentes escuelas públicas*

Profesora de Biología/ Profesora de Alimentación/ Profesora de Lengua y literatura/ Profesora Matemática/ Profesora Matemática/ Profesora de Educación física/ Profesora de Tecnología/ Profesor de Educación física.

*Docentes escuelas privadas*

Profesora de Contabilidad y de Gestión/ Profesora de Derecho y de Formación ética y ciudadana/ Profesora de Historia y de Formación ética y ciudadana/ Profesor de Psicología/ Profesora de Química/ Profesor de Sistemas de información contables y microemprendimientos/ Profesora de Matemática/ Profesora de Historia y Formación ética y ciudadana.

- *Grupos focales Ciudad de Buenos Aires*

*Docentes escuelas públicas*

Profesor de Informática/ Profesora de Inglés/ Profesora de Historia, Economía política, Derecho/ Profesor de Música/ Profesor de Contabilidad/ Profesora de Lengua y literatura/ Profesora de Ciencias naturales/ Profesora de Historia/ Profesora de Psicología.

*Docentes escuelas privadas*

Profesor de Historia/ Profesor de Matemática/ Profesor de Educación Física/ Profesora de Geografía/ Profesora de Ciencias sociales/ Profesora de Lengua y



literatura/ Profesora de Historia y Educación cívica/ Profesora de Inglés e  
Historia.

### ANEXO III

Cuadro 1. Calificación de los profesores sobre el compromiso de las familias, datos totales<sup>50</sup>.

Bueno	16.6%
Regular	41.4%
Malo	28.5%
No hay	9.9%
NS/NC	3.6%
Total	100%

Cuadro 2. Calificación de los profesores sobre el compromiso de las familias, por edad.

	Edad		
	hasta 29 años	de 30 a 50 años	51 años y más
Buena	28,4%	17,5%	11,7%
Regular	44,6%	39,3%	45,9%
Mala	21,2%	27,9%	31,6%
No hay	5,8%	10,1%	10,4%
NS/NC	0%	5,2%	0,4%
Total	100%	100%	100%

<sup>50</sup> La pregunta fue: “Ayudándose con esta tarjeta, ¿cómo calificaría los siguientes aspectos de esta escuela?”.

Cuadro 3. Calificación de los profesores sobre el compromiso de las familias, por años de antigüedad en la docencia.

	Antigüedad en la docencia		
	Hasta 5 años	De 6 a 15 años	16 años y más
Buena	25,5%	14,9%	16,2%
Regular	47,2%	34,3%	44,4%
Mala	18,2%	31,9%	28,2%
No hay	4,1%	11%	10,2%
NS/NC	5%	7,9%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Cuadro 4. Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantea, datos totales.<sup>51</sup>

De nivel socio-económico bajo	Si	18.3%
	No	81.7%
	<b>Total</b>	<b>100%</b>
Que tengan distintos niveles de conocimiento	Si	48.1%
	No	51.9%
	<b>Total</b>	<b>100%</b>

<sup>51</sup> La pregunta fue: “¿Piensa usted que su trabajo sí se ve dificultado o no se ve dificultado por el hecho de que en el aula haya alumnos...?”

Cuadro 5. Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean por regiones del país.

		Región					
		Metrop.	Cuyo	NOA	NEA	Pamp.	Patag.
De nivel socio-económico bajo	Si	20.7%	17.6%	38.3%	44.3%	6.4%	8.9%
	No	79.3%	82.4%	61.7%	55.7%	93.6%	91.1%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Que tengan distintos niveles de conocimiento	Si	41.8%	46.3%	58%	57.7%	50.8%	33.9%
	No	58.2%	53.7%	42%	42.3%	49.2%	66.1%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Cuadro 6. Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean, por sector.

		Sector	
		Público	Privado
De nivel socio-económico bajo	Si	21,4%	10,3%
	No	78,6%	89,7%
	Total	100%	100%
Que tengan distintos niveles de conocimiento	Si	49,3%	45,2%
	No	50,7%	54,8%
	Total	100%	100%

Cuadro 7. Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean, por género.

		Género	
		Femenino	Masculino
De nivel socio-económico bajo	Si	18.6%	17.3%
	No	81.4%	82.7%
	Total	100%	100%
Que tengan distintos niveles de conocimiento	Si	50.5%	41.7%
	No	49.5%	58.3%
	Total	100%	100%

Cuadro 8. Percepciones de los docentes sobre las características de los alumnos que mayores dificultades les plantean, por años de antigüedad en la docencia.

		Antigüedad en la docencia		
		Hasta 5 años	De 6 a 15 años	16 años y más
De nivel socio-económico bajo	Si	24.5%	13.5%	19.9%
	No	75.5%	86.5%	80.1%
	Total	100%	100%	100%
Que tengan distintos niveles de conocimiento	Si	51.1%	46.2%	48.7%
	No	48.9%	53.8%	51.3%
	Total	100%	100%	100%

Cuadro 9. Temas prioritarios a nivel institucional que debería trabajar el equipo docente, por carga horaria semanal total<sup>52</sup>.

	Carga horaria semanal total	
	Hasta 29 horas	30 horas y más
Problemáticas adolescentes y valores	27,7%	30,6%
Convivencia y normas	22,6%	41,2%
Proyectos institucionales y curriculares	30%	16,3%
Comunicación entre los actores institucionales	6%	3,9%
Capacitación en metodologías de enseñanza	7,8%	15%
Calidad educativa y nivel de formación	9,9%	12,6%
Infraestructura y mantenimiento del edificio	3,5%	3%
Otros	20,1%	11,1%
Nada	6,1%	6,5%

<sup>52</sup> La pregunta fue: “¿Qué tema relativo a esta escuela considera necesario trabajar a nivel institucional con el equipo docente de la misma? (abierta y con posibilidades de múltiples respuestas)”

Cuadro 10. Temas prioritarios a nivel institucional que debería trabajar el equipo docente, por carga horaria semanal en esta escuela.

	Carga horaria semanal total en la escuela	
	Hasta 19 horas	20 horas y más
Problemáticas adolescentes y valores	34,5%	23,3%
Convivencia y normas	29,6%	40,3%
Proyectos institucionales y curriculares	18,8%	24,6%
Comunicación entre los actores institucionales	6,3%	2,7%
Capacitación en metodologías de enseñanza	10,8%	14,4%
Calidad educativa y nivel de formación	10%	13,7%
Infraestructura y mantenimiento del edificio	3,3%	2,9%
Otros	16,2%	12,1%
Nada	5,5%	7,4%

Cuadro 11. Temas prioritarios a nivel institucional que debería trabajar el equipo docente, por regiones del país.

	Región					
	Metrop.	Cuyo	NEA	NOA	Pamp.	Patag.
Problemáticas adolescentes y valores	31,9%	39%	32,2%	30,7%	26,1%	25,5%
Convivencia y normas	43%	38,8%	36,6%	46,5%	23,9%	30,7%
Proyectos institucionales y curriculares	23,7%	26,1%	21,4%	21,1%	16,9%	31,3%
Comunicación entre los actores institucionales	4,3%	5,1%	0%	8,5%	4,5%	6,3%
Capacitación en metodologías de enseñanza	8,9%	2,5%	12,5%	26,2%	11,9%	15,1%
Calidad educativa y nivel de formación	9,6%	6,3%	6,3%	7,1%	15%	19,3%
Infraestructura y mantenimiento del edificio	0%	0%	2,7%	10,8%	4,5%	0%
Otros	15,1%	32,6%	16,1%	13,6%	12,8%	3,6%
Nada	10,5%	1,2%	0%	3,7%	6,1%	7,8%



Cuadro 12. Opiniones de los profesores sobre aspectos a modificar en la escuela secundaria actual, datos totales

La vigencia/ actualización de los contenidos	29.8%
La capacitación de los profesores	23.7%
La organización institucional (horarios, materias, etc.)	12.6%
Las metodologías de enseñanza	19%
La forma de evaluar los saberes de los alumnos	14%
Ninguno	0.2%
Otros	0.7%
Total	100%

Cuadro 13. Opiniones de los profesores sobre aspectos a modificar en la escuela secundaria actual, por sector de gestión.

	Antigüedad en la docencia	
	Público	Privado
La vigencia/ actualización de los contenidos	32.1%	23.9%
La capacitación de los profesores	19.6%	33.8%
La organización institucional (horarios, materias, etc.)	12.3%	13.6%
Las metodologías de enseñanza	20.9%	14.2%
La forma de evaluar los saberes de los alumnos	14.1%	13.9%
Ninguno	0%	0.6%
Otros	1%	0%
Total	100%	100%

Cuadro 14. Opiniones de los profesores sobre aspectos a modificar en la escuela secundaria actual, por regiones del país.

	Región					
	Metrop.	Cuyo	NEA	NOA	Pamp.	Patag.
La vigencia/ actualización de los contenidos	31.9%	31.3%	29.5%	28.2%	28.1%	31.8%
La capacitación de los profesores	22.4%	19.9%	20.5%	14.6%	28.8%	22.4%
La organización institucional (horarios, materias, etc.)	7.4%	11.3%	10.7%	17.7%	15%	15.1%
Las metodologías de enseñanza	24.1%	23.7%	20.5%	18.9%	15.3%	14.1%
La forma de evaluar los saberes de los alumnos	11.2%	12.6%	18.8%	20.7%	12.8%	16.7%
Otros	0.4%	1.2%	0%	0%	0%	0%
NS/NC	2.6%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Cuadro 15. Opiniones sobre los aspectos a enfatizar que deberían enseñarse en la escuela secundaria, por regiones del país<sup>53</sup>.

	Región					
	Metrop.	Cuyo	NEA	NOA	Pamp.	Patag.
Contenidos/disciplinas escolares	29,8%	39,9%	28,7%	0%	16,9%	47,4%
Educación sexual y para la salud	19,8%	21,3%	32,2%	45,5%	21,3%	16,7%
Valores	22,1%	33,8%	39,3%	32,5%	20,2%	32,8%
Vinculación con el trabajo	4%	1,2%	7,2%	6,1%	21,7%	2,6%
Técnicas de estudio/metodologías de estudio	4,9%	1,2%	0,9%	2,4%	4,5%	7,3%
Pensamiento/razonamiento crítico	8,5%	0%	0%	3,7%	6,7%	1%
Prevención/atención violencia/ maltrato	1,3%	0%	0%	2,4%	0%	2,6%
Otros	29,9%	43,9%	36,6%	40,9%	21,1%	28,6%
Nada	10,9%	0%	0%	0%	4,5%	13%
NS/NC	0%	2,5%	0%	0%	0%	0%

<sup>53</sup> La pregunta fue: “Pensando en la escuela secundaria en general, ¿qué le parecería necesario enseñar que actualmente no se enseña? (abierto).”

Cuadro 16. Opiniones de los profesores sobre qué les da más satisfacciones en su trabajo docente, por título de base<sup>54</sup>.

	Título de base	
	Prof. terciario	Universitario
Transmitir valores a mis estudiantes	77,6%	78,9%
Enseñar y transmitir conocimiento	60%	70,1%
Trabajar e interactuar con otros docentes	31,6%	35,7%
Hablar, interactuar, relacionarme con los alumnos	61,4%	56,3%
Mantener contacto y trabajar con la comunidad y las familias	8,3%	13,6%
Ejercer mi vocación docente	46,7%	34,7%
Servir a mi país	8,3%	16,5%
Otros	0,2%	0%

<sup>54</sup> La pregunta fue: “Ayudándose con esta tarjeta, ¿qué le da mas satisfacciones en su trabajo docente? (múltiple).”

Cuadro 17. Opiniones de los profesores sobre qué les da más satisfacciones en su trabajo docente, por años de antigüedad en la docencia.

	Antigüedad en la docencia		
	Hasta 29 años	De 30 a 50 años	51 años y más
Enseñar y transmitir conocimiento	34,7%	14%	39,5%
Hablar, interactuar, relacionarme con los alumnos	16,9%	23,7%	16,2%
Transmitir valores a mis estudiantes	19,5%	19,7%	17,9%
Ejercer mi vocación docente	14,7%	18,1%	10,2%
Trabajar e interactuar con otros docentes	6,3%	14,8%	7,2%
Servir a mi país	4,7%	5,4%	5,2%
Mantener contacto y trabajar con la comunidad y las familias	3,3%	4,2%	3,8%
Otros	0%	0,1%	0%

Cuadro 18. Aspectos necesarios de profundizar en la propia capacitación, datos totales<sup>55</sup>

	Opción 1	Opción 2
La actualización de los contenidos de la disciplina que dicta	22.2%	10.8%
La renovación de las metodologías de enseñanza	21.7%	14.3%
Las culturas y consumos juveniles	5%	5.4%
Las características de la cultura contemporánea y los nuevos saberes	5.7%	4.5%
Los lenguajes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	12.9%	13.8%
Los problemas socio-económicos y políticos del país y del mundo	4.7%	6.4%
Las características psicológicas y sociales de los jóvenes de hoy	11.9%	18.6%
El tratamiento de situaciones conflictivas en la escuela y en el aula	13.6%	21.2%
No me es necesario profundizar sobre ningún tema	1.3%	2.4%
Ningún otro	0%	0.3%
Otros	0.9%	0.4%
Ns/Nc	0%	1.8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

<sup>55</sup> La pregunta fue: “Pensando en su propia actualización/capacitación, ayudándose con esta tarjeta, ¿cuáles serían los dos aspectos, en orden de importancia, que considera necesario profundizar?”

Cuadro 19. Aspectos necesarios de profundizar en la propia capacitación, por edad.

	Edad		
	hasta 29 años	de 30 a 50 años	51 años y más
La actualización de los contenidos de la disciplina que dicta	22,1%	10,4%	9,2%
La renovación de las metodologías de enseñanza	1,3%	10,6%	26,5%
Las culturas y consumos juveniles	3,2%	6,6%	3%
Las características de la cultura contemporánea y los nuevos saberes	14,5%	3,6%	4,3%
Los lenguajes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	1,3%	16,1%	10,9%
Los problemas socio-económicos y políticos del país y del mundo	10,1%	4,5%	10,3%
Las características psicológicas y sociales de los jóvenes de hoy	21,4%	19,1%	17%
El tratamiento de situaciones conflictivas en la escuela y en el aula	26,1%	22,9%	15,8%
No me es necesario profundizar sobre ningún tema	0%	3,1%	1,3%
Ningún otro	0%	0,4%	0%
Otros	0%	0,2%	1,3%
NS/NC	0%	2,5%	0,4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Cuadro 20. Aspectos necesarios de profundizar en la propia capacitación, por años de antigüedad en la docencia.

	Antigüedad en la docencia		
	hasta 5 años	de 6 a 15 años	16 años y más
La actualización de los contenidos de la disciplina que dicta	19,7%	11,8%	8,9%
La renovación de las metodologías de enseñanza	10,9%	12,3%	16%
Las culturas y consumos juveniles	2,2%	2,1%	7,8%
Las características de la cultura contemporánea y los nuevos saberes	13,5%	4,4%	3,1%
Los lenguajes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	5,7%	14%	15%
Los problemas socio-económicos y políticos del país y del mundo	10,3%	5,3%	6,5%
Las características psicológicas y sociales de los jóvenes de hoy	21%	21,1%	16,9%
El tratamiento de situaciones conflictivas en la escuela y en el aula	16,7%	20,2%	22,4%
No me es necesario profundizar sobre ningún tema	0%	5,3%	1,2%
Ningún otro	0%	0%	0,5%
Otros	0%	0%	0,7%
NS/NC	0%	3,5	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>



Cuadro 21. Opinión de los profesores sobre la función de la escuela secundaria, datos totales<sup>56</sup>.

Conseguir un trabajo	21%
Seguir estudiando en la universidad o terciario	34.3% %
Tener cultura general	21%
Saber relacionarse con otros	7.7%
Manejarse con independencia y autonomía	9.4% %
Tener una mirada crítica	3.8%
Mejorar los problemas del país	0%
Ninguno de estos aspectos	2.9%
Total	100%

<sup>56</sup> La pregunta fue: “Pensando en la escuela secundaria en general, ¿le parece que la escuela secundaria forma a los estudiantes para ...? (Señale dos opciones).

Cuadro 22. Opinión de los profesores sobre la función de la escuela secundaria, por regiones del país.

	Región					
	Metrop.	Cuyo	NEA	NOA	Pamp.	Patag.
Conseguir un trabajo	25.7%	33.9%	9.9%	27.7%	10.8%	45.3%
Seguir estudiando en la universidad o terciario	27.6%	15.9%	48.1%	31.9%	43.1%	18.2%
Tener cultura general	21.2%	13.8%	10.7%	28.2%	24.7%	8.9%
Saber relacionarse con otros	8.3%	8.8 %	8.9 %	3.7 %	8.6 %	4.7 %
Manejarse con independencia y autonomía	6.9%	13.8%	11.6%	6.1%	10.6%	11.5%
Tener una mirada crítica	4.7%	11.2%	10.7%	0%	2.2%	0%
Mejorar los problemas del país	0%	2.5%	0%	0%	0%	11.4%
Ninguno de estos aspectos	5.6%	0%	0%	2.4%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Cuadro 23. Opinión de los profesores sobre la función de la escuela secundaria, por edad de los docentes

	Edad		
	hasta 29 años	de 30 a 50 años	51 años y más
Conseguir un trabajo	15,3%	22,1%	19,5%
Seguir estudiando en la universidad o terciario	40,7%	33,3%	35%
Tener cultura general	27,7%	22%	17,1%
Saber relacionarse con otros	13,8%	4,1%	15,1%
Manejarse con independencia y autonomía	0%	11,2%	7,1%
Tener una mirada crítica	1,3%	4,1%	3,5%
Ninguno de estos aspectos	1,2%	3,2%	2,7%
Total	100%	100%	100%

## Referencias bibliográficas

ABRAMOWSKI, Ana Laura (2006) “Un amor bien regulado: los *afectos magisteriales* en la educación”, en FRIGERIO, Graciela y Gabriela DIKER (comp.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 81-98.

ANTELO, Estanislao y Andrea ALLIAUD (2005) “Grandezas y miserias de la tarea de enseñar”, en *Revista Linhas*, Vol. 6, Nro. 1. Universidad do Estado Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

APPADURAI, Arjun (2001) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

ARFUCH, Leonor (2002a) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

ARFUCH, Leonor (comp.) (2002b) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Prometeo.

AUYERO, Javier (1993) *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*. Buenos Aires, Espacio.

BARANGER, Denis (1999) *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Posadas, Editorial Universitaria de Misiones.

BAUMAN, Zygmunt (2002) *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

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

BAUMAN, Zygmunt (2007) *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Buenos Aires, Paidós.

BAUMAN, Zygmunt (2007) “Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida”, en *Revista Propuesta Educativa*. Año 16, noviembre 2007.2. Buenos Aires, FLACSO.

BECK, Ulrich y Elisabeth BECK-GERNSHEIM (2001) *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona, Paidós.

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

BHABHA, Homi (2002) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Manantial.

BIRGIN, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Buenos Aires, Troquel.

BIRGIN, Alejandra, Silvia DUSCHATSKY e Inés DUSSEL y (1998) “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad”, en *Revista Propuesta Educativa*. Buenos Aires, FLACSO Argentina, Nro. 19, año 9, diciembre 1998.

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

BRASLAVSKY, Cecilia (1983) *La enseñanza secundaria en América Latina. Saber y poder*. Buenos Aires, Documento FLACSO s/n.

BRASLAVSKY, Cecilia (1984) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

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

- BRASLAVSKY, Cecilia, CARCIOFI, Ricardo y Juan Carlos TEDESCO (1985) *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*. GEL-FLACSO, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, Cecilia y DANIEL Filmus (1988) *Último año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BRASLAVSKY, Cecilia y Daniel FILMUS (1988) *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires, Cántaro.
- BRASLAVSKY, Cecilia y otros (1992) *Informe final del Proyecto de Contribución al Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media: el CBU de Río Negro, textos para la gestión y los docentes en diversos contextos. 1991-1992*. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- BRASLAVSKY, Cecilia y Alejandra BIRGIN (comp.) (1992) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. FLACSO/CIID. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- BRASLAVSKY, Cecilia y Guillermina TIRAMONTI (1990) *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. Buenos Aires, FLACSO - CIID, Miño y Dávila editores.
- BURKE, Catherine & Ian GROSVENOR (2003) *The School I'd Like. Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st century*. London, RoutledgeFarmer.
- CONTRERAS DOMINGO, José (1999) "Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado", en *Educational Policy Análisis Archives*. Vol. 7, Nro. 17, abril 1999. Disponible en Web en <http://epaa.asu.edu/epaa/v7n17.html>.
- CORBETTA, Piergiorgio (2003) *Metodología y técnica de la investigación social*. Madrid, McGraw Hill.

DINIECE. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2006). *Censo Nacional de Docentes 2004.* Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

ENTEL, Alicia (1989) *Conocimiento y cultura en la escuela media. ¿Sin lugar para las dudas?* Buenos Aires, Documento FLACSO Nro. 83.

DAVINI, María Cristina (2005) *Estudio de la Calidad y cantidad de oferta de la Formación Docente, Investigación y Capacitación en la Argentina.* Informe final. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación de la Nación.

DE CERTEAU, Michel (1999) *La cultura en plural.* Buenos Aires, Nueva Visión.

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

DUBET, François (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo?”, en TENTI FANFANI, Emilio (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.* Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 15-43.

DUBET, François (2005) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.

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

DUBET, François y Danilo MARTUCELLI (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires, Losada.

DUSCHATZKY, Silvia (1998) *La escuela como frontera.* Buenos Aires, Paidós.

DUSCHATZKY, Silvia (2007) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie.* Buenos Aires, Paidós.

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

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

DUSSEL, Inés (2006) “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en TENTI FANFANI, Emilio (comp.) *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, IIPE- UNESCO- Fundación OSDE- Siglo XXI Editores, 143-173.

DUSSEL, Inés (2006) “Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo”, en FRIGERIO, Graciela y Gabriela DIKER (comp.) *Ob. Cit.*

DUSSEL, Inés y Alejandra BIRGIN (1991) *Algunas tendencias en la formación de los profesores para el nivel medio: perspectiva histórica y actualidad*. FLACSO-Argentina (mimeo).

DUSSEL, Inés y Marcelo Caruso (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.

ECCO, Umberto (2007) “¿De qué sirve el profesor?”, en Diario La Nación, 21 de mayo de 2007.

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

EZPELETA, Justa (1991) “La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción”, en *Propuesta Educativa Nro. 5, Año 3*. Buenos Aires, FLACSO, agosto de 1991.



FALCONI, Octavio (2007) “Experiencia formativa de los jóvenes-alumnos en la encrucijada de las condiciones de escolarización y el trabajo docente”. Ponencia presentada en la 1ª Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes. Hacia la elaboración de un estado del arte de las investigaciones en juventudes en Argentina. La Plata, 16 y 17 de noviembre de 2007

FEIXA, Carles, FEIXA, Josepa y Albert Grau MONTERO (2007) *(Nova) escola i (nous) asolescents. La interacció entre la cultura juvenil i l'escolarització*. Barcelona, Finestra Oberta, Fundació Jaume Bofill.

FELDFEBER, Myriam (2006) “Reforma educativa y regulación estatal”, en FELDFEBER, Myriam y Dalila ANDRADE OLIVEIRA (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires, Noveduc.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1986) *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona, Laia.

FILMUS, Daniel (1988) *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires, Serie Documentos FLACSO Nro. 30.

FILMUS, Daniel y Graciela FRIGERIO (1988) *Educación, autoritarismo y democracia*. Buenos Aires, FLACSO- Miño y Dávila editores.

FINOCCHIO, Silvia (2003) “Apariencia escolar”, en DUSSEL, Inés y Silvia FINOCCHIO (comp.) *Ob. Cit*, pp. 81-87.

FINOCCHIO, Silvia (2007) *Del quiosco al aula. Lecturas docentes*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina.

FINOCCHIO, Silvia (2008) “La escuela en las revistas del siglo XIX”, en *La escuela en la historia argentina (y en su prensa)*. Buenos Aires, Edhasa, en prensa.

- FRIGERIO, Graciela (comp.) (1991) *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas. Tomo I*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- FUMAGALLI, Laura (1990) *El uso del tiempo en la escuela media.* Tesis de maestría. Buenos Aires, FLACSO- Argentina.
- GAGLIANO, Rafael (1992) “La adolescencia en la Argentina”, en PUIGGRÓS, Adriana (comp.) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna, 299-341.
- GALLART, María Antonia (1987) *Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados*. Buenos Aires, CENEP:
- GALLART, María Antonia (comp.) (1992) *Educación y trabajo: desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*. Montevideo, CIID, CENEP, CINTERFOR.
- GALLART, María Antonia (2006) *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires, Editorial Stella/La Crujía.
- GONZÁLEZ LIENDRO, Ricardo (2001) *La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900*, en *Escuela de Estudios Hispano-Americanos, Sevilla, Tomo LVIII, Nro. 2*.
- GOODSON, Ivor (1995) *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- GVIRTZ, Silvina (1991) *Los contenidos en la formación docente para el nivel medio, Argentina 1945-1955*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- HILLERT, Flora (1989) *El perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación de docentes para la enseñanza media*. Tesis de Maestría, FLACSO-Argentina.

- HIMANEN, Peter (2002) *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Buenos Aires, Planeta.
- HUNTER, Ian (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, Pomares-Corregidor.
- ILLOUZ, Eva (2007) *Intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Katz editores.
- JACINTO, Claudia (2006) *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Buenos Aires, Santillana.
- JACINTO, Claudia y Flavia TERIGI (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires, Santillana.
- KESSLER, Gabriel (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- KORNBLIT, Ana Lía y Ana María MENDES DIZ (1993) *El profesor acosado: del agobio al estrés*. Buenos Aires, Humanitas.
- KRAWCZCYK, Nora (1987) *Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios de la Argentina*". Tesis de Maestría, FLACSO-Argentina.
- LAHIRE, Bernard (2004) *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona, Edicions Bellaterra.
- LANG, Vincent (2006) "La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos", en TENTI FANFANI, Emilio (2006) *Ob. cit.*, 71-188.
- LANZA, Hilda y Silvia FINOCCHIO (1993) *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy. Tomo III*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

- LAWN Martin & Jenny OZGA (2004) *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona, Pomares.
- LAWN, Martin & Ian GROSVENOR (comps.) (2005) *Materialities of schooling. Design, Technologies, Objects, Routines*. Oxford, Symposium Books.
- LIENDRO, Elizabeth (1992) *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Biología en la Argentina de hoy. Tomo II*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- LLOMOVATE, Silvia (1991) *Adolescentes entre la escuela y el trabajo*. Buenos Aires, FLACSO- Miño y Dávila editores.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2002) *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires, Norma.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2004) "Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad", en LAVERDE TOSCANO, M., NAVARRETE, G. y M. ZULETA PARDO (eds.) *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá, Universidad Central Departamento de Investigaciones- Siglo del Hombre Editores.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (2006) "La razón técnica desafía a la razón escolar", en NARODOWSKI, Mariano, Héctor OSPINA y Alberto MARTÍNEZ BOOM (comps.) *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Buenos Aires, Noveduc.
- MARTUCELLI, Danilo (2007) *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires, Losada.
- MEIREIU, Philippe (2006) "El significado de educar en un mundo sin referencias". Conferencia brindada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. Buenos Aires, junio 2006.

- NARODOWSKI, Mariano y Daniel BRAILOVSKY (comp.) (2006) *Dolor de escuela*. Buenos Aires, Prometeo.
- NICOLAZZO, Marcela (2005) *Profesores en (la) crisis. Duelos por identidades que no son*. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/FLACSO-Argentina.
- NOEL, Gabriel (2007) *Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. IDES-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- NÓVOA, António (2002) *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa, Universidad de Lisboa-Educa.
- PALAMIDESSI, Mariano (2001) “Un nuevo régimen de verdad y normalización: el largo reordenamiento del currículum para la escuela elemental”, en *Revista Cuaderno de Pedagogía*. Rosario, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario, Año IV, Nro. 9, pp 29-43.
- PINEAU, Pablo (1991) *Sindicatos, estado y educación técnica 1936-1968*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- PINEAU, Pablo (2003) “O escuela o crisis. Crónicas marcianas del imaginario docente actual”, en DUSSEL, Inés y Silvia FINOCCHIO (comp.) *Ob. Cit.*, pp. 113-118.
- PINEAU, Pablo (2006) “De la seducción en el acto pedagógico. Marcas en la cultura argentina”, en FRIGERIO, Graciela y Gabriela DIKER (comp.) (2006) *Ob. cit.*, 177-190.
- PINKASZ, Daniel (1989) *La formación pedagógica de los profesores de enseñanza media. Argentina 1930-1945*. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/FLACSO-Argentina.

- POGGI, Margarita (2003) “La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. Algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares”, en TENTI FANFANI, E. (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, IPE-Fundación OSDE- Altamira.
- POLIAK, Nadina (2004) “Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada”, en TIRAMONTI, Guillermina (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- POLIAK, Nadina (2007) *¿Fragmentación educativa en el campo docente? Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires.*\_Tesis de Maestría, FLACSO-Argentina.
- POPKEWITZ, Thomas (1996) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- POPKEWITZ, Thomas (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- PUIGGRÓS, Adriana (comp.) (1992) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (comp.) (1992) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (1996) *¿Qué pasó en la educación argentina?* Buenos Aires, Kapelusz.
- SARLO, Beatriz (1992) *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*. Buenos Aires, Nueva Visión.

- SARLO, Beatriz (1996) “Retomar el debate”, en *Revista Punto de Vista* 55, 38-42.
- SARLO, Beatriz (2007) “Una pregunta sin muchas respuestas”, en *Diario La Nación, Suplemento ADN Cultura*, sábado 1 de diciembre de 2007.
- SERRA, Juan Carlos (2004) *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*.
- SIMONE, Raffaele (2001) *La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus.
- SOUTHWELL, Myriam (2007) “Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales”, en *Anuario Historia de la Educación Nro. 8*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de la Historia de la Educación-Prometeo, pp. 261-285.
- TEDESCO, Juan Carlos (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Solar.
- TEDESCO, Juan Carlos y Emilio TENTI FANFANI (2002) “Nuevos tiempos y nuevos docentes”. Documento presentado en la Conferencia Regional “O Desempenho dos professores em América Latina e Caribe: Novas prioridades” BID/UNESCO/MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Brasília, julio 2002. Buenos Aires, IPE.
- TENTI FANFANI, Emilio (2003) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Fundación OSDE-IPE-Unesco-Editorial Altamira.
- TENTI FANFANI, Emilio (2005) *La condición docente Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

TENTI FANFANI, Emilio (2006) “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”, en TENTI FANFANI, Emilio (2006) *Ob. cit.*, 119-142.

TIRAMONTI, Guillermina (1993) *El nivel medio del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Documentos FLACSO Nro. 153.

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

TIRAMONTI, Guillermina (dir.) (2007) *Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina: Informe final de investigación*. FLACSO, mimeo.

TIRAMONTI, Guillermina y Cecilia BRASLAVSKY (1989) *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires, Miño y Dávila.

TIRAMONTI, Guillermina y Daniel FILMUS (2001) *Sindicalismo docente y Reforma en América Latina*. Buenos Aires, FLACSO / TEMAS.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard y Daniel THIN (2001) “Sobre a história e a teoria da forma *escolar*”, en *Educação*, Año XVI, Nro. 33, Universidad Federal de Minas Gerais, Facultad de Educación, Junio 2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2001) "¿Fracasan las reformas educativas?", en Sociedades Brasileira de Historia da Educacao (org.) *Educacao no Brasil: historia e Historiografia*, Sao Paulo, Autores Asociados.

WILLIAMS, Raymond (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.