

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

*María Elena Martínez, Alicia Villa, Myriam Feldfeber,
Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alejandra Birgin*
(compiladores)



Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

**Formación y trabajo docente:
aportes a la democratización educativa
2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada. FaHCE-UNLP.**

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcad, Miguel Duhalde,
Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin
(compiladores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2016

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2016 Universidad Nacional de La Plata

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.

ISBN: 978-950-34-1357-9.

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 25.

Cita sugerida: Seoane, V. (coord. ed.). (2016).

Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 26). Recuperado de <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67>



Licencia Creative Commons 3.0 a menos que se indique lo contrario

Presentación

La **Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente** fue creada en el año 1999, en el marco de la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizada en la ciudad de Río de Janeiro (Brasil). Esta iniciativa tuvo como finalidad principal promover la consolidación del campo de estudios sobre trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, venían realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades y sindicatos.

A lo largo de estos años de existencia, **Red ESTRADO** creció y se fortaleció por diversos medios: intercambios de experiencias, encuentros de investigadoras/es, trabajos colectivos y, particularmente, por la difusión y comunicación auspiciada por las instituciones y organizaciones participantes. En la actualidad, **Red ESTRADO** está presente en toda la región y renueva su compromiso con la consolidación de un espacio de intercambio entre investigadoras/es sobre el trabajo docente en Argentina y América Latina, impulsando el debate político y el fortalecimiento de espacios de investigación y discusión. Su crecimiento significativo se expresa en la multiplicidad de proveniencias de quienes componen la red –Brasil, Argentina, Uruguay, México, Chile, Cuba, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela–, así como en el aumento sostenido de asistentes y trabajos presentados a lo largo de los encuentros internacionales organizados en diversas ciudades latinoamericanas (Río de Janeiro, 1999 y 2006; Guadalajara, 2001; Belo Horizonte, 2002; Buenos Aires, 2003, 2005 y 2008; Lima, 2010; Santiago, 2012; San Salvador de Bahía, 2014) y nacionales (Resistencia, 2011, Paraná, 2013 y La Plata, 2015).

Los seminarios de la **Red ESTRADO** constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación de vínculos y líneas de trabajo entre investigadoras/es pertenecientes a distintas instituciones del país y de toda la región latinoamericana, así como para el desarrollo del intercambio y del debate.

El **III Seminario Nacional Red ESTRADO “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”** se propuso consolidar el intercambio entre docentes e investigadoras/es sobre temas de educación, trabajo y políticas. Después de más de una década de políticas de democratización e inclusión educativa, se constituyó en una valiosa oportunidad para pensar, discutir e intercambiar ideas y experiencias sobre trabajo docente, inclusión y obligatoriedad, enseñanza, evaluación y formación docente, pedagogía y formación docente, transformaciones culturales, géneros y subjetividades, y pensamiento pedagógico latinoamericano. El presente libro pretende ser un aporte para dar continuidad y fortalecer los lazos entre quienes investigamos, desde diferentes lugares, sobre la formación y el trabajo docente, con el fin de generar y alentar espacios colectivos de construcción e diálogo.

Comité Organizador Red ESTRADO Argentina

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

La figura del docente en el cruce de perspectivas de diferentes actores educativos sobre las problemáticas centrales de la escuela secundaria

*Patricia M. Delgado¹, Cinthia D. Amud²,
Maia M. Acuña³ y Johanna M. Jara⁴*

Introducción

La educación secundaria se encuentra atravesada actualmente por un conjunto de políticas y regulaciones derivadas de Ley de Educación Nacional (LEN), que dispone la reunificación del nivel y su obligatoriedad. Esto supone desde el Estado asumir la garantía de inclusión, permanencia y terminalidad de la población que no tiene acceso o condiciones de sostenimiento y conclusión de la escuela secundaria, y la necesidad de introducir cambios para asegurar tal garantía (Saforcada et.al, 2011).

Esos cambios se orientan hacia la construcción de una “nueva institucionalidad” que tiene como finalidad central la inclusión. En los documentos oficiales⁵, los argumentos que sostienen esta política cuestionan el modelo pedagógico y organizacional vigente, afirmando que ha sido pensado para otra realidad y otros adolescentes y que no ha sido suficientemente permeable a la diversidad del alumnado y a la heterogeneidad de sus experiencias, saberes e intereses. Se señala que esa rigidez ha contribuido, junto con otros

¹ Universidad Nacional del Nordeste – Chaco, Argentina. patridelgadow@gmail.com

² Universidad Nacional del Nordeste – Chaco, Argentina. cinthiamud@hotmail.com

³ Universidad Nacional del Nordeste – Chaco, Argentina. maiaacunia@hotmail.com

⁴ Universidad Nacional del Nordeste – Chaco, Argentina. jara.johannamalena@gmail.com

⁵ Se destacan las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N°84/09, 88/09, 93/09 y 103/10.

factores, a la repitencia, ausencia de motivación por el estudio, a la exclusión educativa y a la devaluación del secundario en términos de calidad y valoración social (MCE, 2008).

De ahí que se plantee como desafío generar propuestas educativas que supongan múltiples alternativas de formación y una diversidad de formatos que, al mismo tiempo, garanticen aprendizajes básicos comunes y el desarrollo de competencias para la participación ciudadana, la inclusión laboral y la prosecución de estudios superiores en iguales condiciones de calidad.

En este escenario desarrollamos desde el año 2013 un trabajo de investigación⁶ que busca comprender el modo en que las políticas de inclusión y de construcción de una nueva institucionalidad del nivel, son apropiadas y traducidas por diferentes actores educativos que intervienen en su implementación. El estudio se desarrolla en las provincias de Chaco y Corrientes, a través de una estrategia metodológica que permite recoger y triangular datos procedentes de diferentes fuentes de información: normativas y documentos oficiales, datos estadísticos, entrevistas semiestructuradas a diferentes actores educativos (funcionarios políticos y técnicos de los ministerios de educación de ambas jurisdicciones, gremialistas, supervisores, asistentes técnicos territoriales (ATT), directivos, asesores pedagógicos y coordinadores de Planes de Mejora), encuestas a docentes, estudiantes y familias de cuatro establecimientos educativos (dos en cada provincia).

Dado el caudal de información que disponemos, para este trabajo decidimos considerar sólo los datos de Chaco, y centrar el análisis en torno a un interrogante:

¿Qué problemáticas de la educación secundaria reconocen como tales diferentes actores involucrados en la implementación de políticas educativas para el nivel?

Nos interesa describir qué cuestiones identifican como problemas, cómo los definen y explican, con qué otros problemas los vinculan; y también comprender qué resulta de comparar las diferentes miradas, si encontramos puntos de articulación, de confrontación, de acuerdo o desacuerdo. Consideramos que el cruce de perspectivas permite comprender mejor cómo significan

⁶ El estudio se denomina “Escuela secundaria y trabajo docente en el Nordeste Argentino. Políticas, regulaciones y actores educativos para una “nueva escuela secundaria”. Es desarrollado por un equipo de investigadores y becarios del Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE, con la dirección de la Prof. Delfina Veiravé.

la escuela secundaria los actores que configuran de algún modo la experiencia que en ella tiene lugar.

Estos interrogantes cobran sentido a la luz de un enfoque procesual y contextualizado que adoptamos para analizar la implementación de políticas educativas, asumiendo que éstas involucran en su devenir de construcción, diversos procesos de contextualización y resignificación realizados por las instancias de conducción centrales, los organismos intermedios y las instituciones escolares. Este enfoque se interesa por las variadas micropolíticas que tienen lugar en esos ámbitos, pues en cada uno de estos momentos del proceso de implementación, intervienen actores que se apropian de las políticas de un modo particular, entendiendo tal apropiación como un proceso que transforma lo que recibe, lo dota de una significación distinta y se expresa en prácticas sociales diferentes. (Chartier, 1992, cit. por Almandoz y Vitar, 2008).

Desde estas premisas e interrogantes iniciales, presentaremos resultados de investigación, caracterizando en primer término, cuáles son los problemas de la educación secundaria – y sus consiguientes explicaciones – que emergen del discurso de diferentes actores vinculados al nivel, reconociendo en ellas cómo aparece la figura del docente; en segundo término, expondremos algunas ideas que surgen de la comparación de esas diversas perspectivas, como núcleos de significación, de acuerdo o desacuerdo.

La perspectiva de los actores educativos acerca de los principales problemas de la educación secundaria

Funcionarios políticos y técnicos

Para los funcionarios y técnicos del Ministerio entrevistados, el problema principal de la escuela secundaria es que tiene un formato o matriz selectiva, meritocrática y excluyente que es necesario cambiar. En opinión de estos actores, la escuela secundaria no responde a lo que los jóvenes y la sociedad esperan, en términos de brindar una experiencia escolar significativa; el énfasis está puesto en el mandato de inclusión y en el cumplimiento de la obligatoriedad, reproduciendo de algún modo la configuración discursiva presente en las normativas⁷.

⁷ Almandoz y Vitar (ob.cit.) señalan que las políticas educativas se enmarcan en una configuración discursiva cuyo propósito es regular y organizar las percepciones y experiencias de los sujetos, creando o confirmando una determinada visión de la realidad educativa. En esa confi-

La premisa central en las explicaciones es que se necesita del docente para transformar esa matriz, pero éste se presenta en el discurso como un sujeto que opone una resistencia cultural al cambio, porque en su biografía escolar y su formación profesional incorporó otro paradigma.

Se trata de una explicación que pone el énfasis en las representaciones de los sujetos, sin considerar que la configuración de las culturas institucionales y las identidades profesionales, se produce también en interacción con una serie de circunstancias y condiciones estructurales (organizacionales, administrativas, laborales, políticas), que requieren modificarse para alterar los patrones culturales. Esta ausencia llama la atención porque en el discurso de los funcionarios se menciona reiteradamente la necesidad de implementar “nuevos formatos”.⁸

En consonancia con lo anterior, cuestiones de orden laboral no se incluyen en el discurso a menos que preguntemos sobre ellas. Por ejemplo, la reestructuración del puesto de trabajo docente no aparece como preocupación o como tema de agenda. Tampoco se menciona el alto nivel de ausentismo docente que se presenta en la provincia, aunque sabemos que se pide a las escuelas que analicen sus números de ausentismo para que se reflexione sobre ese problema.

Supervisores

En el discurso de los supervisores se evidencia una preocupación por los resultados de las acciones que se orientan a lograr la inclusión educativa. En unos casos, porque las estadísticas de las escuelas no mejoran o lo hacen muy poco, en comparación con la inversión realizada por el Estado, que “inyecta” recursos a través de los planes de mejora. En otros casos, más que la mejora medida en términos cuantitativos, preocupa la calidad de la formación que están recibiendo los alumnos, lo que están aprendiendo en las clases. Al

guración se destacan frases o palabras “emblemas” que se articulan entre sí para fijar núcleos de significación. En este caso, encontramos que los términos matriz o formato, inclusión y atención a las trayectorias escolares, constituyen palabras emblema.

⁸ En este sentido, Justa Ezpeleta (2004) explica que las innovaciones educativas trascienden a la dimensión pedagógica, afectando también al contenido del puesto de trabajo, a las relaciones entre colegas y con los alumnos, a las modalidades de organización de tiempos y espacios. Pero en general las reformas no han intervenido en el patrón organizacional, administrativo y laboral que impone el sistema educativo a las escuelas y que son parte fundante y constitutivo de la cultura que le es propia.

respecto una supervisora señala: “el desafío más grande es adaptar una currícula que realmente sirva para que los alumnos puedan formarse para su vida cotidiana, pero también para el futuro (...) Estamos trabajando con currícula y con contextos que no conciben con lo que socialmente demandan los alumnos y también su núcleo familiar”.

Para explicar estos problemas, vuelve a aparecer la figura del docente en un lugar central, como principal responsable. Con diferentes matices se señala su falta de preparación (disciplinaria y pedagógica), su mentalidad, su falta de vocación y de compromiso con la profesión. Al igual que en el discurso de los funcionarios, aparece la idea del docente como un sujeto que resiste a las políticas, sobre todo por una cuestión de concepciones y principios. “Desde los docentes hay resistencia, pero porque no se entiende el principio del compromiso del trabajo con la diferencia en pos de la equidad”, señala una supervisora.

Sin embargo, también aparece una problematización acerca de cómo se implementan las políticas y se trabaja con estas concepciones y disposiciones de los docentes. Las marchas y contramarchas del ministerio, la falta de coordinación entre los diferentes sectores, la ausencia de normativas que respalden los cambios que van gestando las escuelas, son características que no colaboran con el avance y la institucionalización de esas innovaciones.

Algunas supervisoras expresan también su preocupación por el problema del ausentismo docente, admitiendo que pueden ser múltiples las razones de este fenómeno: la insatisfacción con el trabajo, las grandes distancias en el caso de las escuelas rurales, el rechazo a trabajar en contextos de alta vulnerabilidad social, las posibilidades de licencias y justificaciones de inasistencias que habilita el Estatuto. Sin embargo, la responsabilidad última recae en el docente y su grado de compromiso con el trabajo.

Directivos y asesores pedagógicos

Desde los directivos se plantea como principal problema el ausentismo de docentes y alumnos. El cumplimiento de los días de clases establecidos en el calendario académico no se efectúa, ya sea por adhesiones a paros convocados por los gremios docentes, licencias reiteradas o inasistencias. Señalan que la falta de continuidad en la asistencia atenta contra los procesos de enseñanza y también estimula el ausentismo de los alumnos.

En las explicaciones de este problema, destacan la importancia de factores éticos y motivacionales. Reconocen que el Estatuto habilita posibilidades para justificar las faltas u obtener licencias, pero cuestionan que muchos docentes abusen de esos derechos. Interpretan que ese comportamiento expresa que no quieren estar en la escuela, ya sea porque no se sienten bien trabajando allí (lo que podría aludir al fenómeno del malestar docente) o porque no se sienten comprometidos con la tarea, los alumnos y la institución. De esta manera, predomina en el discurso una imagen negativa del docente, como principal fuente de obturación para la aplicación de políticas de cambio.

Docentes

Las principales problemáticas de la educación secundaria para los docentes tienen como protagonistas a los alumnos, sus familias y las políticas educativas, en un contexto atravesado por la pérdida de valores como el compromiso con la tarea, la responsabilidad y la cultura del esfuerzo. Esto puede advertirse en el gráfico N° 1 que presenta la distribución de las respuestas de los docentes encuestados en una categorización que construimos al procesar los datos.



El 51,4 % de los docentes de Chaco encuestados reconocen como problemas a dificultades propias de los alumnos. Con más frecuencia señalan su falta de interés y motivación para el estudio (23%), su falta de compromiso

y responsabilidad con las tareas escolares (16,2%), problemas de disciplina (6,8%) y saberes previos insuficientes (5,4%).

Solo el 12,2 % de los docentes identificó al ausentismo, repitencia y abandono de los alumnos, que incluimos en la categoría “trayectorias escolares irregulares”, como uno de los principales problemas del nivel. En algunos de esos casos esta mención se asocia a una preocupación por la pérdida de matrícula y el consiguiente cierre de divisiones, y a un cuestionamiento de otras ofertas educativas como Plan Fines que captan esa matrícula ofreciendo alternativas de baja calidad.

La figura del alumno aparece preponderantemente en el discurso docente para justificar el fracaso escolar, asociado también a las responsabilidades de los padres, que según ellos, no acompañan ni se comprometen en el proceso educativo de sus hijos (31,1 %), y al “facilismo” que promueven las políticas educativas actuales (40,5%), dando más oportunidades para rendir, disminuyendo las exigencias en la evaluación, reduciendo considerablemente la cantidad de contenidos que se desarrollan, y siendo muy flexibles con las inasistencias reiteradas y los problemas de conducta.

Los profesores se incluyen como parte de los problemas en menor medida, pero no aludiendo al colectivo docente sino a otros o algunos colegas. Las respuestas que refieren a dificultades de los docentes suman el 23,1 %. Se menciona una falta de compromiso con la tarea y sentido de pertenencia a la institución (6,8 %), falta de motivación y entusiasmo para enseñar (6,8 %) y falta de capacitación (6,8 %). Sólo el 2,7 % plantea como problema el ausentismo docente, aunque éste podría estar implícito en los anteriores.

Cuando se mencionan cuestiones que tienen que ver con la falta de deseo y motivación para enseñar, en ocasiones se lo justifica por los bajos salarios y el no lograr que los alumnos quieran estudiar. En ese punto le atribuyen la responsabilidad a las políticas educativas, que en opinión generalizada promueven la instalación de una cultura del no esfuerzo, y traen consigo una pérdida de la autoridad docente y una desvalorización del trabajo, problema que es mencionado por el 12,2 % de los profesores. Esa cuestión aparece en las respuestas muy vinculada a otras que incluimos en la categoría “desinstitucionalización de la escuela”, haciendo referencia a un deterioro de la función educativa de la institución que, en opinión de estos docentes, viene asumiendo funciones sociales que no le competen (sobre todo en lo que hace a la contención social y afectiva de los alumnos).

Consideramos que esa experiencia de sentirse desautorizado se debe en parte a que las políticas educativas vigentes han venido a cuestionar y erosionar de alguna manera dos pilares que tradicionalmente sirvieron de apoyo al ejercicio de la autoridad: los regímenes de evaluación por un lado, y de control de la disciplina escolar por otro. En ambos aspectos se han introducido cambios, y es lógico que esto provoque un efecto desestabilizador. Aunque puede que esta reacción se sostenga también en el hecho de que las políticas orientadas a asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad, han venido acompañadas de una serie de mecanismos de control que generan presiones para aprobar a los alumnos, aunque éstos muchas veces no estén demostrando logros de aprendizaje. Nos referimos concretamente a la presión para que “mejoren los números” de repitencia y abandono, tomados como los indicadores para evaluar “el rendimiento” de las escuelas y la inversión realizada por el Estado vía planes de mejora.

Respecto de esto último, del modo en que se implementan las políticas educativas, el 10,8 % de los docentes refieren a problemas de gestión, en la conducción educativa provincial y en el establecimiento como efecto de los diversos y múltiples requerimientos del ministerio. Se critican los cambios constantes y la excesiva burocratización de los procedimientos.

Junto a esa experiencia de sentirse devaluado y desautorizado, el 10,8% identifica también como problema un deterioro de las condiciones materiales de trabajo, aludiendo sobre todo a la infraestructura, el equipamiento y los salarios insuficientes.

Si revisamos las respuestas procurando identificar cuáles aluden a las características de la educación brindada por la escuela secundaria, encontramos que sólo el 9,5 % considera que existe un desajuste o desacople entre lo que la sociedad demanda y espera y lo que la escuela ofrece. Algunos docentes insisten en que es necesario revisar el currículum de la escuela media, pero ninguno refiere a problemas en la enseñanza. Las respuestas tienden a señalar a “los responsables” de los problemas, más que los problemas del nivel en sí.

Otro dato que nos parece significativo es la escasa inclusión de problemáticas socioeconómicas en el discurso de los docentes. Sólo el 4,1% incluye a la pobreza, la droga, los embarazos precoces, y la influencia negativa de los medios de comunicación como factores que afectan a la escuela secundaria.

¿Cómo aparece la figura del docente en estas “lecturas” sobre los problemas

del nivel? ¿cuál es la imagen que predomina?

En la explicación de los problemas que les preocupan, los profesores en general no se incluyen asumiendo alguna responsabilidad en su producción. El desinterés del alumno se atribuye a la educación familiar o a las políticas educativas que promueven el “facilismo”, pero en ningún momento se incluye la enseñanza como una práctica a revisar. En consecuencia, predomina una imagen del docente como un sujeto devaluado, desautorizado, impotente frente a decisiones políticas que no comparte pero que no puede modificar.

Estudiantes

En las opiniones de los alumnos de las dos escuelas⁹, encontramos cuestiones en las que coinciden pero también diferencias importantes.

Uno de los problemas comunes que identifican es el deterioro de las condiciones materiales (mesas y sillas en mal estado, ventiladores que no funcionan, falta de higiene en los baños) aunque este aspecto se reitera con mayor frecuencia en la escuela del barrio periférico (40%) en relación con la escuela del centro (24%). En la primera, se relaciona esta condición, en parte, con situaciones de robo de equipamiento y materiales del establecimiento, por lo cual reclaman mayor seguridad (12%).

Tanto en la escuela del barrio periférico (16%) como en la escuela del centro (24%) reconocen como problema la pérdida de días de clases por la gran cantidad de paros docentes, y en la segunda agregan que esto se debe a jornadas institucionales, capacitaciones y mesas de exámenes reiteradas, las cuales cuestionan que ofrecen demasiadas oportunidades para aprobar las materias.

Las dificultades en los vínculos entre alumnos y profesores, planteadas como falta de comunicación y de consideración de las opiniones y necesidades de los estudiantes, son reconocidas en ambas escuelas, en proporciones similares (8%).

En la escuela del centro el 70% de los alumnos refieren a dificultades o

⁹ Los establecimientos están situados en contextos urbanos céntrico y periférico de la ciudad de Resistencia, en los cuales se aplicaron 285 encuestas a estudiantes que cursan 4° y 5° año. La escuela del centro de la ciudad atiende mayoritariamente a una población escolar de sectores socioeconómicos medios y medios-altos, con altos niveles educativos de sus grupos familiares. Mientras que en la escuela situada en un barrio periférico, la mayoría de los estudiantes pertenecen a sectores socioeconómicos de bajos recursos, y la mayoría de sus padres no llegaron a completar el nivel de escolaridad secundaria.

carencias de los profesores en la definición de las problemáticas de la escuela. Son más críticos en cuanto a las propuestas de enseñanza que éstos desarrollan (20%), y demandan estrategias y recursos didácticos más dinámicos, interactivos y adecuados a las características e intereses de los adolescentes. En menor medida, critican también la falta de exigencia de los profesores (12%), y su falta de capacitación o preparación (10%), así como de motivación para enseñar (7%). Por otra parte el 6% señala que los contenidos curriculares se han reducido, están desactualizados o tienen poca utilidad práctica, y en la misma proporción reconocen como problema la falta de interés de los alumnos por el estudio.

El 31% de los estudiantes de la escuela del barrio periférico menciona en sus respuestas problemas vinculados a los docentes, tales como: paros docentes (17%), poca exigencia para el estudio (8%), métodos de enseñanza inadecuados (6%). La pérdida de la autoridad docente aparece como problema aunque no lo expliciten en esos términos. Por ejemplo cuando plantean que los alumnos no atienden al profesor, no se comunican con él de manera adecuada, no le hacen caso o le faltan el respeto, salen del curso sin autorización, etc.

Además mencionan, con mayor frecuencia que sus pares de la otra escuela, problemas de comportamiento de los propios alumnos (17%), como entrar y salir del curso o del establecimiento sin permiso, o ingresar a clase fuera de horario. Esto lo asocian, en parte, a la falta de control de los directivos, quienes permiten estas conductas. Con menor frecuencia mencionan otros problemas, relacionados con los propios alumnos, como falta de valores (responsabilidad, respeto), conflictos entre pares y la falta de estudiantes. En términos comparativos en estos alumnos se nota una mayor auto responsabilización en la definición de los problemas, que en los alumnos de la escuela céntrica. Cabe destacar que en esta escuela el 9% afirma que la escuela no tiene ningún problema, mientras que en el otro caso no se presentó esta respuesta.

La figura del docente que aparece más reiteradamente en el discurso es la de un profesor que no desarrolla sus clases con continuidad, debido a reiteradas ausencias, y cuyas propuestas de enseñanza y aprendizaje demandan ser revisadas y reformuladas para adecuarlas mejor a las características e intereses de los estudiantes. Se percibe también que los docentes son poco exigentes en cuanto al estudio, y que en algunos casos, muestran falta de interés y motivación por su tarea, la cual requiere de mayor formación y actualización para mejorar su desempeño profesional.

Familias

Presentamos resultados del análisis de treinta encuestas semi estructuradas aplicadas a familias con diferencias en sus niveles socioeconómico, educativo y según el ámbito de localización en el que viven, urbano o rural.

En el grupo de familias cuyos hijos asisten a una escuela secundaria pública urbana (en su mayoría padres profesionales y empleados públicos), se cuestionan los contenidos que se transmiten a los alumnos, los modos de enseñanza (no explican o explican una sola vez en clase) y el nivel de formación de los profesores, reconociéndose también la pérdida de autoridad docente, la indisciplina de los alumnos y la relación problemática de los padres con los docentes.

Las familias explican que los profesores de hoy, son generalmente jóvenes que eligen la carrera docente por tener un sueldo o una salida laboral inmediata y no por vocación. Describen al profesor como un sujeto desinteresado y no comprometido con la enseñanza, con bajo nivel de formación, que realiza una transmisión “light” o superficial de los contenidos, que exige poco y que transita por las aulas con el solo interés de avanzar con el programa de la clase.

En menor medida señalan otras preocupaciones que afectan a la educación secundaria. Hacen referencia a la falta de autoridad docente, que se conjuga con la falta de respeto hacia el profesor, tanto de parte de los alumnos como de parte de las familias, en un clima de indisciplina generado por los alumnos en la cotidianeidad escolar. Los encuestados señalan que las familias (*otras familias*) no apoyan la autoridad del docente, siendo éste objeto de reclamos, demandas y agresiones por parte de los padres. Reconocen que el profesor ya no cuenta con estrategias para defenderse o imponer autoridad, como lo eran las amonestaciones por ejemplo; desde esta perspectiva, ven al profesor como un sujeto indefenso.

Algunas familias atribuyen estas últimas cuestiones a los cambios sociales y culturales, particularmente la pérdida de valores que se expresa en la falta de respeto hacia los mayores, la eliminación de la frontera entre la infancia y la madurez y por lo tanto el debilitamiento de la autoridad de los adultos. Y también aluden a las políticas educativas, específicamente la flexibilidad del régimen disciplinario, al hablar de la ausencia de amonestaciones.

En cambio, para las familias con bajo nivel educativo y en situación socioeconómico desfavorable, cuyos hijos asisten a una escuela secundaria rural, la mayor preocupación es contar con edificio propio y equipamiento

para la enseñanza, ya que hasta el momento la escuela secundaria comparte edificio con la escuela primaria de ese paraje rural.

También señalan otras problemáticas relacionadas a las condiciones particulares del medio rural, que influyen en la regular asistencia de los jóvenes a la escuela secundaria. Señalan la distancia que tienen que recorrer para llegar a la escuela, la inasistencia por días de lluvia, la falta de motovehículo (la mayoría usa este medio de transporte), inasistencia por acompañar a sus padres en el trabajo y porque no tienen vestimenta (zapatillas por ejemplo).

Si bien en este grupo de familias lo que predomina es una alta valoración de la escuela secundaria como una oportunidad para que sus hijos alcancen un futuro mejor, puede advertirse en sus opiniones un reclamo implícito hacia las autoridades educativas, porque no respondieron a las demandas iniciales de la comunidad, que era la de tener una escuela agrotécnica. En este sentido, algunas familias señalan la inadecuación del formato escolar vigente a la realidad de la comunidad rural, por los problemas que genera a las familias que las clases de educación física y las clases de apoyo se realicen en contraturno.

Estas familias no apuntan al docente como centro o responsable de problemáticas vinculadas a la educación secundaria, sino al sistema educativo y a las particularidades del contexto en el que residen. A diferencia del grupo de familias de la escuela urbana, valoran significativamente la escuela secundaria, entendida como oportunidad de acceso a mayor educación y como posibilidad de retención de los jóvenes en el campo: las familias tienen a sus hijos en la casa colaborando con el trabajo doméstico y rural y a la vez pueden enviarlos a estudiar.

Es posible entonces establecer una relación de correspondencia entre el nivel educativo y económico de los alumnos y las familias, y el grado de conformidad o de crítica a la escuela y el servicio que ofrece. Cambia la percepción según el contexto: las familias rurales representan a un sector social que ha ganado un derecho (el acceso a la educación secundaria sin migrar a los pueblos) y eso relativiza la crítica que pueden hacer. Las familias de la escuela urbana céntrica opinan sobre la escuela actual pero refieren al pasado en términos de pérdida. Las familias del campo también refieren al pasado pero en términos de lo que han ganado.

Algunas reflexiones a partir del cruce de perspectivas

De la comparación entre los diferentes discursos surge una multiplicidad

de sentidos que atraviesan las representaciones de los actores, y el desafío de “poner orden” o encontrar una lógica que organice esa diversidad, es decir, de encontrar sentido a lo que aparece con múltiples sentidos. Con este propósito, compartimos algunas reflexiones que surgen de la comparación, y que procuran hilvanar los diferentes “retazos” de significación que encontramos en las diferentes perspectivas.

Tal vez la idea que surge con más nitidez como un punto de coincidencia en las percepciones de los distintos actores, es que la escuela secundaria no está ofreciendo a los adolescentes y jóvenes, una experiencia escolar significativa y pertinente en términos de conocimientos, y de su adecuación a lo que los sujetos y sus comunidades demandan o necesitan. Este problema, que no es nuevo porque hace años se habla de la crisis del nivel, ha sido objeto de numerosos estudios y continúa vigente.

Desde diferentes argumentos y explicaciones consideramos que los diferentes actores aluden a aquello que Terigi (2007), tomando un concepto de Kessler, denomina “experiencia escolar de baja intensidad”. Kessler (2004:24) utiliza esta noción para caracterizar el comportamiento de jóvenes que asisten a la escuela, van de manera más o menos frecuente pero sin estudiar, sin realizar las tareas, sin llevar nada. Encontró que ese “desenganche” con las actividades escolares podía darse de un modo disciplinado o uno más indisciplinado, mostrando en el primer caso “una especie de actitud ausente en la escuela, en donde existía una suerte de “pacto de no agresión” con el profesor para que lo deje tranquilo, (mientras que) en el otro tipo de desenganche había una conflictividad mucho más fuerte”.

Terigi (2007:16) entiende que este “desenganche” se observa en muchos adolescentes que “viven una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje”, y plantea como desafío

comprender estas formas nuevas de relación y captar sus matices, a fin de que la identificación de estas relaciones de baja intensidad no sean funcionales a una visión socialmente extendida de los adolescentes y jóvenes, bien como abúlicos y desentendidos, bien como peligrosos (op.cit.:16).

Nos parece pertinente esta recomendación de la autora, ya que, como

puede advertirse en el análisis del discurso de los docentes, la figura del alumno que predomina es la de aquel que no tiene deseos de estudiar, ni se compromete en ello, y frente al reconocimiento de esa dificultad, no se genera una reflexión acerca del modo en que se está trabajando el conocimiento con ellos, al no incluir en la explicación aspectos que involucren al docente en decisiones que están a su alcance.

En relación a esta cuestión de cómo se representan unos actores a otros, notamos por un lado, la atribución mutua de las responsabilidades de los problemas, y por otro, el predominio de una lectura en clave de déficit. Para ilustrarlo con algunos ejemplos:

- Para el grupo de familias con una posición más crítica acerca de la escuela secundaria, los problemas se deben a que el profesor no está cumpliendo significativamente con su tarea, y desde las opiniones de los profesores, las familias tampoco lo hacen ni se comprometen con la educación de sus hijos.

- Para los estudiantes, el problema es que los docentes no tienen deseos de enseñar, y para los docentes, el problema es que los alumnos no sienten deseos de estudiar. Unos y otros reconocen la falta de interés y motivación del otro, pero no asumen ninguna responsabilidad de ello ni de la falta de involucramiento en las tareas escolares.

- Para los funcionarios, el problema es que los docentes se resisten a cambiar el paradigma de escuela secundaria que internalizaron en su biografía escolar y su socialización profesional; mientras que para los docentes, las decisiones que toman los funcionarios, promueven el facilismo, el deterioro de la calidad, la degradación de la educación y la devaluación y desautorización del rol docente.

Encontramos una tendencia a “leer” los problemas desde una mirada que pone el énfasis en los sujetos, en sus concepciones, actitudes y comportamientos, sin considerar cuestiones de índole estructural. Esta dimensión organizacional del fenómeno no es incluida en las explicaciones. Sin embargo, transformar la mirada de los sujetos y las representaciones que tienen sobre la escuela secundaria, requiere en nuestra opinión, trabajar simultáneamente en otros niveles de producción de la experiencia escolar, no sólo en el plano individual de los sujetos. Requiere decisiones político-administrativas para modificar los patrones organizacionales, administrativos y laborales que impone el sistema educativo a las escuelas y que son parte constitutiva de la cultura que le es propia.

En relación a cómo aparece en las perspectivas de los actores la figura del docente, hemos distinguido tres imágenes recurrentes. Por un lado, la del docente como un *sujeto indefenso y desautorizado*, presente sobre todo en el discurso de los profesores, en algunas opiniones familiares y en el discurso de los alumnos, aunque en las explicaciones de éstos últimos no se incluyan cuestiones estructurales del sistema educativo y las políticas que se vienen desarrollando. Por otro lado, aparece la figura de un docente *ausente*, ya sea porque un alto porcentaje de profesores asiste irregularmente a la escuela; o tal vez porque estando presente, en su comportamiento da indicios de que no desea estar allí. Esta imagen aparece en el discurso de algunos supervisores, de los directivos y en buena parte de los estudiantes. Por último, la figura del docente como *un sujeto que se resiste al cambio*, que predomina en el discurso de los funcionarios, supervisores y directivos. Una resistencia que obedece a patrones culturales, y a la falta de preparación y vocación.

Conclusiones

Las expresiones de directivos y docentes transmiten desconcierto, ambigüedad, sentido de pérdida (de valores, de motivaciones). La escuela secundaria se presenta como un espacio organizacional que no resulta significativo o que genera como señalamos una “experiencia escolar de baja intensidad”. Un lugar donde muchos docentes y alumnos no quieren estar, no encuentran sentido de estar allí.

Nos parece que esto es muy grave y requiere ser comprendido en su complejidad para tomar decisiones que propicien otras formas de estar en la escuela. Para ello es necesario poner a dialogar a todos los actores que participen de algún modo en esa experiencia escolar.

Ahora bien, al comparar las diferentes perspectivas, notamos que las lecturas que los actores realizan de las diferentes problemáticas se encuentran muy condicionadas por la posición que ocupan y las lógicas específicas y motivaciones asociadas a ella. Sus explicaciones tienden a ser “funcionales” en el sentido de justificar las propias conductas y atribuir a factores ajenos la responsabilidad de los problemas.

La tendencia a buscar “culpables” y a la lectura en clave de déficit, tanto de los alumnos (a los que les falta apoyo familiar, motivación, valores, saberes previos) como de los docentes (les falta preparación, vocación, valores y

motivaciones), nos parece que obtura el diálogo y la iniciativa de todos los involucrados. Si pudiéramos pensar a los sujetos no sólo desde lo que les falta sino de lo que tienen, es decir, en sus potencialidades y no solamente sus déficit, tal vez sería más sencillo el trabajo colaborativo necesario para comprender e intervenir en problemas tan complejos como los que atraviesa la escuela secundaria.

Bibliografía

- Almandoz, M. R. y Vitar, A. (2008). Caminos de innovación: las políticas y las escuelas. En: Ferreti, C. et. al.: *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires: Santillana.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424. Recuperado de http://www.oei.es/reformaseducativas/reflexiones_innovaciones_educativas_ezpeleta.pdf
- Kessler, G. (2004). Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia. Conferencia pronunciada el 19 de Junio de 2004 en el Seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Serie *Documentos de Trabajo N°13*. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Buenos Aires, noviembre de 2004.
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2008). Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria en Argentina. Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/54335>
- Saforcada, F., Ambao, C. y Finvarb, L. (2011). Los docentes y la “nueva secundaria”. Un análisis de la normativa que regula la escuela secundaria obligatoria. En: D. Veiravé (ed.): *Actas del I Seminario Nacional de la Red Estrado: “Trabajo y formación docente en la Argentina: debates sobre la política educativa actual”*. Facultad de Humanidades, UNNE. (Cd del seminario)
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Conferencia en el *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.