**IX Jornadas de Jóvenes Investigadores**

**Instituto de Investigaciones Gino Germani**

**1, 2 y 3 de Noviembre de 2017**

**Juan Martín Bello**

Licenciado en Sociología (Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani)

Eje 14. Saberes, prácticas y procesos educativos

**Definiciones sobre estudiantes en dos escuelas públicas de CABA: Articulación de definiciones sobre la población escolar con modos diferentes de ejercer la docencia.[[1]](#footnote-2)**

**Palabras clave**: Desigualdad, Ciudad de Buenos Aires, Educación, Escuela secundaria, Trabajo docente

**Introducción**

Esta ponencia se enmarca dentro de una investigación más amplia llevada a cabo durante el año 2015 por los y las participantes del seminario de investigación de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires: *“El nivel secundario desde una perspectiva sociológica e interpretativa”*. El objetivo del presente trabajo es caracterizar los modos en que distintas definiciones de poblaciones escolares se articulan con formas diferentes de ejercer la docencia en el actual contexto de fragmentación educativa (Tiramonti y Minteguiaga, 2004).

Este fenómeno de heterogeneización y diversificación al interior del sistema educativo cobró aún más fuerza luego de la masificación de la escolaridad del nivel secundario que tuvo su expresión legal en la Ley Nacional de Educación n°26.206 sancionada en el año 2006, y que incorporó a sectores anteriormente excluidos de este nivel. Este proceso produjo de manera paulatina la existencia de distintos circuitos educativos, cuya población escolar, objetivos y dinámicas de funcionamiento interno difieren de un circuito a otro. Dentro de este marco me interesa identificar diferencias y puntos de contacto en las definiciones que profesores y profesoras de dos escuelas secundarias públicas de gestión estatal pertenecientes a distintos circuitos educativos realizan sobre sus estudiantes, sobre su trabajo diario en las escuelas y sobre sí mismos como docentes. Como técnica de recolección de datos se recurrió a entrevistas semi-estructuradas a docentes que trabajan en dos escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

Anteriores estudios en el área de la Sociología de la Educación hicieron aportes valiosos aunque centrándose en aspectos diferentes (Kessler, 2002; Poliak, 2009; y Tiramonti y Minteguiaga, 2004). Estos estudios abordan el fenómeno desde su vinculación con la reproducción de la desigualdad (Kessler, 2002 y Poliak, 2009) o bien desde una perspectiva más histórica y genealógica del sistema educativo argentino (Tiramonti y Minteguiaga, 2004). En muchos casos, estos trabajos incorporan las miradas de los/as docentes en sus análisis, pero no tanto considerando las definiciones que profesores y profesoras hacen de sí mismos/as, sino más bien las que realizan sobre sus estudiantes, y las disposiciones, actitudes y proyecciones a futuro de éstos/as. En algunos estudios (Poliak, 2009), incluso se considera que la selección de docentes de un determinado perfil ya es realizada antes del ingreso a los establecimientos, por lo cual prácticamente no se aborda la experiencia de la práctica educativa al interior de la escuela como un factor relevante en la constitución de la identidad laboral de los/as docentes.

Para abordar el fenómeno de constitución de identidades laborales docentes coincidimos con Bolivar (2005) al concebir a la identidad como un proceso dinámico y continuo que nunca se consuma de forma definitiva. Si nos centramos en la dinámica de este proceso, Richard Jenkins (2000) postula una concepción de identidad aún más compleja. Este autor distingue las definiciones que el sujeto hace de los otros (categorizaciones) con las definiciones que realiza sobre sí mismo (auto-identificaciones). Uno de los postulados centrales de Jenkins consiste en que las definiciones de los otros con los que el sujeto interactúa son una parte constitutiva de la definición que el sujeto hace de sí mismo.

A partir del enfoque mencionado me interesa indagar los modos en que las definiciones que los/as entrevistados/as realizan sobre sus estudiantes se articulan con definiciones de su trabajo cotidiano en la escuela y de sí mismos/as como docentes. En un segundo lugar, y en función de lo anterior, quiero observar cómo definiciones de distintas poblaciones escolares pueden articularse con diferentes definiciones del trabajo docente y de sí mismos/as como educadores/as en el nivel medio.

En el siguiente apartado se explicitarán el posicionamiento teórico del trabajo, los conceptos de autores/as previamente referenciados/as y la estrategia metodológica utilizada. Luego caracterizaré de manera breve a las dos escuelas y pasaré a describir y analizar (en distintos apartados) las definiciones que los/as docentes realizan sobre sus estudiantes en cada espacio escolar, las definiciones sobre el trabajo cotidiano, así como también el significado que los/as entrevistados/as le atribuyen a la docencia y cómo consideran que debería ser un buen docente. Por último se presentarán algunas conclusiones finales, destacando, a modo de cierre, algunos de los hallazgos más relevantes en el proceso investigativo.

**Definición de herramientas conceptuales**

Con el fin de abordar la conformación de identidades laborales docentes en un contexto de fragmentación educativa se han identificado dos tipos de investigaciones. Por un lado encontramos a aquellos estudios que, desde enfoques socio-educativos, investigaron el fenómeno de la fragmentación del sistema escolar argentino y sus relaciones con la reproducción de la desigualdad. Por otro lado, se encuentran las investigaciones centradas en la producción de identidades docentes y su devenir en el curso del tiempo histórico.

Poliak (2009) describe cómo la figura del docente homogéneo (que era intercambiable de una escuela a otra) fue debilitándose de forma paulatina. La autora caracteriza cómo a partir de las últimas décadas del siglo pasado, con la masificación de la escolaridad del nivel medio, fueron surgiendo circuitos escolares, que aunque distasen de ser absolutamente autónomos, tenían lógicas de funcionamiento, formas de reclutamiento de docentes y poblaciones escolares bien diferenciadas.

A diferencia de un sistema, que es autosuficiente y se regula a sí mismo, los fragmentos no implican una independencia completa entre sí, no obstante, las desigualdades que existen entre ellos son evidentes. Haciendo referencia a investigaciones previas Poliak afirma: *“Hablar de fragmentación es hablar de des-agregación social, de atomización, de un nuevo modo de estar juntos que no implica necesariamente un escenario de horizontes comunes para todos”* (Barbero, 2008; citado por Poliak, 2009: 8).

Los aportes de Poliak (2009) nos introducen en el fenómeno vigente de fragmentación del sistema educativo y en cómo en un mismo período histórico y dentro un espacio geográfico delimitado conviven lógicas de enseñanza (y disposiciones de recursos para ésta) disímiles.

Kessler (2002) también trabaja la problemática de la fragmentación del sistema educativo, no obstante, su énfasis está puesto en los períodos inmediatamente previos y posteriores a la crisis del 2001. Varias de las nociones que establece Kessler resultan pertinentes a la hora de observar el funcionamiento al interior de escuelas de distintos circuitos educativos. El autor describe a la “construcción de un nosotros”, a la “comodidad” en el interior de la institución (producto de sentir que sus normas se conocen y pueden ser modificadas) y al sentimiento de estar en una burbuja o fortaleza (esto es, poder apreciar la realidad desde un lugar protegido en el cual no se es afectado) como propios de las escuelas para grupos privilegiados o de elite. Por otro lado, en el extremo opuesto, las escuelas a las que asisten los sectores de menores recursos y mayor vulnerabilidad social presentan características marcadamente distintas. Una de las nociones utilizadas para describir la práctica educativa en este circuito son las pautas de compensación, las cuales básicamente consisten en una intensificación del trabajo docente, a causa de la necesidad de suplir determinados déficits (tanto académicos como extra académicos) que se esperaría que estuviesen cubiertos en esa instancia, volviéndose mucho más particularizado a cada estudiante y otorgando múltiples posibilidades para eximir las materias (Kessler, 2002).

Por último, y en relación al abordaje de la constitución de identidades, Tenti Fanfani (2008) realiza un análisis de la figura del docente desde su origen con el Estado moderno hasta nuestros días. Para esto el sociólogo argentino contrapone los modelos típico ideales de vocación y profesión. El docente vocacional es un docente que está llamado a cumplir una función, la cual realiza por un objetivo que lo trasciende, sin buscar ninguna retribución (Tenti Fanfani, 2008). En contraposición con esta figura, el autor nos presenta también al modelo del profesional. Profesional, según Tenti Fanfani, es quien durante un tiempo relativamente prolongado se formó para realizar cierto tipo de tareas, las cuales lleva a cabo debido a una elección racional y de las cuales además espera obtener los medios para reproducirse social y materialmente.

Tenti Fanfani (2008), considera que en la actualidad (y esto es aún más observable en establecimientos donde las principales tareas no son las académicas), el trabajo docente se vuelve más concreto, es decir, más situado en un contexto particular. Esto último implica, por un lado, la particularización de la enseñanza de acuerdo a la población estudiantil, y por el otro, la necesidad de comprometer más facultades propias de la persona del docente (como, por ejemplo, la pasión, el interés, la iniciativa o la creatividad) que no necesariamente son adquiridas durante su formación inicial.

**Estrategia metodológica**

Se trabajó a partir de una estrategia metodológica cualitativa, debido a que ésta permite abordar con mayor atención y riqueza de detalles los casos particulares. Durante el mes de junio de 2015 las y los participantes del seminario *“El nivel secundario desde una perspectiva sociológica e interpretativa”* realizamos trece entrevistas semi-estructuradas a docentes de dos escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

Antes de llevar a cabo las entrevistas se confeccionó una guía de pautas que contenía los ejes temáticos y las preguntas que debían abordarse.

Para el presente trabajo se hizo un análisis sobre aquellas referencias que profesores y profesoras hicieran acerca de aspectos vinculados a sus estudiantes, a su trabajo diario en las escuelas y a sí mismos/as como docentes. En las definiciones sobre estudiantes se tuvieron en cuenta las referencias al origen social, la conducta en el aula, el compromiso con las materias, el vínculo de los padres con la escuela, y la relación que consideran que hay entre docentes y estudiantes. Al referirme a las definiciones sobre el trabajo docente consideré las descripciones sobre las tareas diarias realizadas, las preocupaciones que los y las docentes tienen en el trabajo cotidiano y sus objetivos como trabajadores/as de la educación. En las definiciones que las y los docentes hacen sobre sí mismos/as incluí las referencias a las cualidades que conciben como imprescindibles para un buen ejercicio de la docencia y al significado que ellos/as le atribuyen a ésta última.

Luego de desgrabar las entrevistas, los testimonios fueron reagrupados en bancos de citas y reordenados en función de las temáticas tratadas. Una vez confeccionados los bancos de citas, se procedió a identificar las ideas y conceptos que consideré como más relevantes, ya fuese por la frecuencia en que aparecen o por su pertinencia a la hora de argumentar ciertos puntos de vista. Por último, se procedió a sistematizar estos discursos considerando las posibles relaciones entre los conceptos definidos, así como también las divergencias y puntos de contacto entre los/as entrevistados/as de ambas escuelas.

**Presentación y caracterización general de ambas escuelas**

Se entrevistó a profesoras y profesores que trabajan en escuelas que pertenecen a dos circuitos educativos bien diferenciados (de aquí en más estos establecimientos serán denominados como S. y T). Si tomásemos de referencia a la Avenida Rivadavia, la escuela S. se encuentra en el sur de la Ciudad de Buenos Aires mientras que la escuela T. está ubicada en uno de los barrios del norte.

La escuela S. se sitúa en un barrio no demasiado alejado del centro porteño, por lo cual el acceso es relativamente sencillo y hay transito de gente durante el día. La mayoría de las construcciones son de dos plantas, tratándose, por lo general, de viviendas y negocios de modesto tamaño. Por otro lado, la escuela T. se encuentra en una zona de un poder adquisitivo considerablemente mayor. Cerca del establecimiento hay numerosas confiterías, restaurantes, librerías de distintas cadenas y bancos. Algunos/as de los/as entrevistadores/as observaron cerca de la institución a chicos y chicas con uniformes de escuelas privadas.

Varios/as docentes que entrevistamos describieron al establecimiento S. como una escuela “tranquila” que a rasgos generales “funciona”. Estos/as docentes valoraron de manera positiva a las autoridades del colegio, alegando que estaban presentes y que acompañaban tanto a docentes como a estudiantes, además de brindarles una libertad considerable a la hora de realizar su trabajo.

Los/as estudiantes de la escuela S. son caracterizados/as por sus docentes como una población “complicada”, no muy comprometida con la escolaridad e incluso (en algunos casos) indisciplinada. De acuerdo a los relatos de docentes, es común encontrarse con estudiantes desanimados o que no demostrarían demasiado interés en los contenidos de las materias.

En general, los/as docentes entrevistados/as consideran que uno de los principales objetivos de la escuela es la retención de los estudiantes y que tanto éstos/as como los/as propios/as docentes permanezcan en las aulas. El objetivo inmediatamente posterior es lograr que la mayoría de sus estudiantes finalicen la escolaridad en el nivel medio.

Por otro lado, el establecimiento T. fue caracterizado en distintas oportunidades por sus docentes como una “escuela privilegiada”, una “isla” o incluso como un “oasis en la educación pública”. Consideran que la institución se destaca en lo que refiere a lo académico e incluso comentaron que se brindan cursos bilingües para el Bachillerato Internacional. Según relatos de docentes, sus estudiantes tienen muy buenas competencias y saberes previos. Uno de los principales objetivos del establecimiento, de acuerdo a los testimonios de las entrevistas, es alcanzar niveles de excelencia académica.

Un rasgo común en ambas instituciones es el reclamo por la falta de recursos materiales para el dictado de las clases y por las condiciones edilicias. Sin embargo, esta cuestión es mencionada con mayor insistencia en la escuela T. Es posible que esto se deba a que en este establecimiento las condiciones edilicias y la falta de recursos materiales sean el único déficit que mencionan sus docentes.

En los siguientes apartados se podrán apreciar con un mayor desarrollo las características que docentes de cada escuela realizan sobre sus poblaciones escolares y cómo estas definiciones encuentran ciertas correspondencias con los modos en que los/as docentes describen su trabajo en el aula y definen a la docencia y a sí mismos/as como docentes.

**Definiciones de las poblaciones escolares**

Desde una mirada general, podríamos caracterizar a la población escolar de cada establecimiento según el grado de afinidad que (de acuerdo a las definiciones de sus docentes) muestran con respecto al espacio escolar.

Al describir a sus estudiantes, las definiciones de los docentes de la escuela S. tienden a centrarse en déficits y obstáculos. Al menos en una primera instancia, los alumnos y las alumnas de este colegio, parecieran estar definidos/as negativamente por aquello que no tienen o por las dificultades que se les presentan.

*Bueno, lo más probable es que, el noventa por ciento del curso no te traiga la tarea hecha. No se van y trabajan en la casa, quizá por todo este contexto familiar que está un poco ausente en algunos casos, pero no trabajan en la casa. No es un hábito que tengan que quizás nosotros veníamos a la escuela y lo teníamos.*

(Profesora de Matemática de escuela S., 26 años de edad)

*Hay muchos que tienen que trabajar, hay muchos que tienen que cuidar al hermanito, hay muchos que llegan a las casas y tienen que hacer los quehaceres, y estudian o cuidan a los hermanos. No tienen tiempo, no estudian. Viven en una sola habitación todos juntos, no tienen lugar para estudiar. Digamos, hay un montón de problemas sociales.*

(Profesor de Química de escuela S., 54 años de edad)

*Complejos, son chicos complicados… con muchos problemas de conducta, que no tienen aspiraciones, o sea, no les interesa terminar un secundario, no les interesa estudiar, no todos, pero hay un gran porcentaje de que…*

(Profesora de Contabilidad de escuela S., 36 años de edad)

En los relatos de docentes se pudieron identificar elementos que se repiten al describir a los estudiantes de la escuela S.: relativa ausencia de los padres en el acompañamiento escolar, conocimientos previos insuficientes sobre las materias dictadas, contextos familiares conflictivos, necesidad de afecto, e incluso, en algunos casos, consumo de drogas. De acuerdo a estas caracterizaciones pareciera no existir un ajuste entre el medio de origen de los estudiantes y las reglas propias del espacio escolar que habitan.

Este desajuste de intereses y valores es identificado por los/as docentes en el compromiso con el aprendizaje que, según los/as entrevistados/as, muestran alumnos y alumnas de la escuela secundaria del sur de CABA. Según los relatos de quienes enseñan en esta escuela, sus estudiantes no demuestran mucho interés por las clases ni tampoco facilitan el avance y desarrollo de las mismas, ya fuese por dificultades propias o por falta de motivaciones.

*Es flojo, es pobre* [el nivel académico]*... hay que insistirles mucho, hay que andar mucho encima, hay que controlar que copien, que traigan la carpeta, que traigan la fotocopia, todas las semanas, traerles los materiales a veces porque no los compran, hay que estar encima...*

(Profesora de Contabilidad de escuela S., 36 años de edad)

*Lo que veo es que, bueno, no sé si es la escuela o no, pero los chicos, supongo que es algo generacional, no sé, eh, no reconocen mucho el espacio como un espacio diferenciado de otros, ¿no? Entonces, por ahí, la manera de expresarse hacia el docente o las cosas que dicen o de repente salir del aula sin pedir permiso o de repente gritarle a alguien que pasa por afuera* (risas)*. No sé, algunas cosas que yo no reconozco con lo que es el espacio del aula.*

(Profesora de Lengua de escuela S., 40 años de edad)

*El nivel es muy bajo, sinceramente. Es muy, muy bajo.* (…) *No hay problema en tener ignorancia en un tema porque el profesor, o sea, yo vengo a cubrir ese hueco, voy a intentarlo. Ahora el problema está en que me encuentro gente que, a veces, capaz, está muy desanimada, o en su formación anterior, en los años anteriores no se dieron los contenidos, no los entusiasmaron, y llegaron acá, a veces pasa, es muy triste pero, llegaron acá porque llegaron un día y no tienen ningún objetivo, ninguna expectativa más que recibir el papelito que es el título porque se lo exigen en el laburo y se acabó.[[2]](#footnote-3)*

(Profesor de Física de escuela S., 21 años de edad)

La población de la escuela T. presenta, por su parte, características marcadamente distintas. Según los testimonios de quienes dan clases en este establecimiento, sus estudiantes no mostrarían déficits o dificultades significativas. En más de una oportunidad se destacó la ausencia de necesidades económicas en alumnos y alumnas de esta escuela:

*Como te dije antes, cualquier cosa que vos le pedís, de material para trabajar en clase no te hacen ningún problema y al otro día lo traen.* (…) *O estábamos leyendo el Mercader de Venecia y la mayoría conoce Venecia. Eso no pasa en ninguna escuela pública.*

(Profesora de Lengua de escuela T., 41 años de edad)

*En general los chicos que vienen son hijos de profesionales que, en general, están interesados por la educación de sus hijos. Y hay una cierta circulación de capital simbólico importante. Entonces, frente a las propuestas, en general… o sea, no hay problema de traer o no traer los materiales, contar o no contar con los materiales. Eso está como garantizado* (…) *Pero son cursos en general muy participativos.* (…) *Digamos, son chicos que participan de la política ya participando de las discusiones actuales de las luchas de los estudiantes.*

(Profesora de Educación Cívica de escuela T., 39 años de edad)

*Los alumnos que vienen acá… es como una isla este colegio, en lo que es capital, ¿no? Tenés alumnos que son de clase media, media alta, que ya tienen saberes previos, que tienen padres profesionales, no es lo mismo que si vas a otro colegio, donde tenés chicos con carencia de todo tipo, donde tenés que trabajar en su formación integral desde otro lugar.*

(Profesor de Lengua de escuela T., 52 años de edad)

De acuerdo a los relatos de docentes el desempeño escolar que alumnos y alumnas de la secundaria del norte de CABA muestran dentro del aula es muy distinto al de los/as estudiantes de la escuela S. Según testimonios de los/as entrevistados/as, quienes concurren al establecimiento T. dan cuenta de un alto rendimiento académico y de disposiciones mucho más favorables (y acordes) al ámbito educativo en el que se mueven. Si nos guíamos por lo expresado en las entrevistas, estos/as adolescentes percibirían al espacio escolar como un lugar propio. Incluso parecieran disfrutar el aprendizaje en la escuela (aún cuando en determinadas áreas manifestasen quejas o disconformidades). Conversan entre ellos sobre cuestiones académicas, e incluso (según mencionaron algunos/as docentes) compiten por la obtención de los mejores resultados (llegando a frustrarse si no alcanzan las notas que esperan):

*Acá se enojan mucho si no les ponés notas altas. Y los chicos demandan y pelean por sus notas. Yo le explico a cada uno por qué les puse esa nota y ellos se quedan tranquilos. Si no les explicás se arma conflicto.*

(Profesora de Lengua de escuela T., 41 años de edad)

*Están los que hablan, así como, todo el tiempo. Todo el tiempo, todo el tiempo pero hablan de los ejercicios, se pelean entre ellos a ver quién lo hizo bien y quien lo hizo mal.*

(Profesora de Matemática de escuela T., 30 años de edad)

De acuerdo a los testimonios de docentes, en el colegio T. no habría tensiones entre el medio social de origen y el espacio escolar. Además de esto, profesores y profesoras de la escuela manifestaron sentirse cuestionados o (en alguna medida) controlados por sus estudiantes (y por los padres de éstos) especialmente en lo referido a los contenidos de las materias.

*Además tenés que tener en cuenta que, como hay un feedback en las clases que das, tenés que saber lo que decís, porque si vos no vas a decir algo correcto los chicos se dan cuenta. Más en las materias como por ejemplo historia, lengua o lógica. Qué se yo, son esas materias en donde uno puede pensar. No solamente por conocimiento sino por pensamiento podés deducir que algo no está bien.*

(Profesor de Físico-química de escuela T., 23 años de edad)

*Lo que me preocupa es que los chicos me cuestionen lo que les enseño. Los padres, por suerte, no vienen a cuestionarme pero sé que a otros docentes por no dar determinados contenidos vinieron familias a cuestionarlos. Incluso, hablan con la Vicerectora y escriben actas, por ejemplo: un padre el otro día escribió que una de las docentes de lengua no les enseño a los chicos los verbos irregulares.*

(Profesora de Lengua de escuela T. 41 años de edad)

Teniendo en cuenta los discursos de docentes de ambas escuelas, podría establecerse, que a cada institución asistiría un perfil de estudiante muy diferenciado. En el colegio S. los/as estudiantes son caracterizados como conflictivos en relación a su conducta pero mucho más pasivos en cuanto a su actividad académica y participación dentro de la comunidad educativa. Por otro lado, los/as estudiantes de T. tendrían internalizada la lógica escolar más clásica y dispondrían de conocimientos previos favorables a la vida en la escuela. Estos/as últimos/as son definidos/as por sus docentes como críticos y cuestionadores ante aquello con lo que no están conformes dentro de la institución.

Estas definiciones de las poblaciones escolares generarían condiciones de posibilidad para estrategias de trabajo distintas. En el apartado siguiente se verá cómo docentes de estas dos escuelas caracterizan su práctica educativa.

**Definiciones del trabajo cotidiano en las escuelas: obstáculos y retribuciones**

A la hora de abordar las definiciones sobre la práctica docente cotidiana en las dos escuelas podemos encontrar diferencias notables. Si bien en ambos casos se trata de establecimientos de gestión estatal, los modos de ejercer la docencia difieren de forma visible en ambas escuelas. Estas distinciones pueden observarse en la energía invertida por los/as docentes (y en el tipo de estrategias empleadas) y en el rendimiento académico que los/as entrevistados/as consideran que sus estudiantes alcanzan.

En la escuela S., profesores y profesoras deben hacer frente a múltiples condiciones adversas: desinterés, desánimo, pocos conocimientos académicos previamente adquiridos, (en algunos casos) indisciplina y un contexto social conflictivo.

Ante estas dificultades los/as docentes desarrollan distintas estrategias o recursos que, entre otras cosas, implican una comunicación más fluida con los alumnos (fomentar un trato más cercano y conocer sus intereses y preocupaciones fuera del aula) o volver más asequibles las clases (ser reiterativos a la hora de explicar determinados temas, acotar y simplificar en cierta medida los contenidos, recurrir con mayor frecuencia al dictado). Otra práctica común en estos docentes es otorgar múltiples instancias de evaluación.

 *Tenés que dar definiciones, tenés que explicar un montón de cosas, y, para que por lo menos tengan en la carpeta algo que leer, tenés que dictar. También les puedo dejar apuntes pero como que los apuntes no los leen mucho. Les llega más si les dictás o les explicás en el momento. Pero a veces ni aún así, o sea como que se vuelve una lucha diaria que traten de entender algo de lo que está en el programa de la materia.*

(Profesor de Educación Cívica de escuela S., 33 años de edad)

*Yo soy de hablar mucho con mis alumnos, entonces si desaprueban todos o el noventa por ciento del curso entonces vos les hablás, les explicás cuál es el tema, cómo es que ellos vienen acá.* (…) *Me paso en un curso que habían desaprobado una prueba un montón de chicos y yo les hablé y les expliqué qué era lo que pasaba, haciéndome cargo de mi parte obviamente, y tratando de que ellos se hagan responsables también y lo entendieron, y les tomé otra prueba y aprobaron todos, o sea, como que hablás con ellos y reaccionan.*

(Profesora de Matemática, escuela S., 26 años de edad)

A estas estrategias (especialmente las vinculadas a lo académico) comúnmente se las conoce como pautas de compensación (Kessler, 2002). Dichas prácticas suelen orientarse a poblaciones que no cumplieron los objetivos académicos formalmente esperados para el nivel en el que se encuentran. Son estrategias que exigen una labor más intensa y dedicada a las necesidades de cada estudiante individual y que, en muchos casos, parecieran exceder los recursos de escuelas y docentes.

Si nos basamos en los relatos de los/as entrevistados/as, en la escuela T. las dificultades mencionadas en S, estarían ausentes. En las entrevistas a docentes apenas se mencionan algunas actitudes de rebeldía por parte de estudiantes o ciertas quejas ante la escuela, pero éstas no representarían obstáculos reales a la hora de dictar las clases.

Pareciera ser que mientras en el colegio del norte de CABA estudiantes y docentes se desenvuelven de acuerdo a lo que formal e idealmente se esperaría de sus roles (docentes que dictan su materia y estudiantes que, aún con resistencias o reclamos, prestan atención, estudian y promocionan el año), en el colegio S. los/as docentes deberían recurrir a diversas estrategias que (en la generalidad de los casos) no tenían previstas antes de iniciar su carrera. En términos de Tenti Fanfani (2008) podríamos decir que en S. el trabajo docente se vuelve aún más concreto, más contextualizado.

De acuerdo a los relatos de los/as docentes, el trabajo en la escuela pareciera ser considerablemente más demandante en el establecimiento ubicado en el sur de CABA. Sin embargo, a la hora de apreciar los resultados de su labor diaria, son quienes enseñan en T. los/as que aparentemente logran gratificaciones más concretas e inmediatas.

Las diferencias en las gratificaciones que obtienen profesores y profesoras de cada escuela pueden apreciarse cuando se observan los objetivos considerados alcanzables en cada contexto. La mayoría de los/as docentes de S. consideran que poder generar curiosidad e interés en sus estudiantes es uno de los aspectos que más valoran de su trabajo (es interesante apreciar que, si bien las formulaciones varían, las palabras *interés* o *interesar* suelen repetirse).

*Me gusta que un chico pueda aprender cosas o pueda aprender cosas que le puedan servir. O despertarle interés, no para que pueda… no estudiar abogacía porque puede estudiar otra cosa, pero algo de la materia que se está dando que le interese. Eso por ahí está bueno.*

(Profesor de Educación Cívica de escuela S., 33 años de edad)

*Cuando puede haber un intercambio, cuando una propuesta de reflexión sobre algún tema o de lectura se puede llevar adelante, cuando hay una respuesta, cuando puedo o si puedo generar algún interés en alguna explicación.*

(Profesora de Lengua de escuela S., 40 años de edad)

*Yo creo que si uno da lo que le gusta como le gusta eso al chico le llega y es ahí donde generás un interés. Además del trabajo que tengas que hacer con el grupo y con cada chico en particular y lo que sea, pero la predisposición de uno influye mucho en el alumno.*

(Profesora de Educación Artística de escuela S. 23 años de edad)

Distinto es el caso del establecimiento ubicado en el norte de la ciudad, donde el interés de los y las estudiantes pareciera darse por sobrentendido y varios/as docentes destacan como uno de los aspectos más gratificantes de su trabajo el intercambio intelectual con sus estudiantes y el poder constatar que éstos/as comprendieron y adquirieron los contenidos de las materias:

*Lo que más me gusta es enseñar y me da una enorme satisfacción corregir los exámenes y ver que entendieron lo que les expliqué.*

(Profesora de Lengua de escuela T., 41 años de edad)

*La que más me gusta es ver cuando yo planifico un tema, los chicos cumplen, se desarrolla, se interesan, debatimos, armamos un debate en clase y veo que a los chicos les gustó y lo disfrutan y yo también los disfruto…*

(Profesor de Lengua de escuela T., 52 años de edad)

*Centralmente es la relación con los adolescentes. Como te decía, tienen una energía vital. Y yo doy una materia que al que lo convoca, lo mueve*

(Profesora de Educación Cívica de escuela T., 39 años de edad)

Si tomamos de referencia estos testimonios, objetivos que en una escuela podrían considerarse como alcanzables en un horizonte lejano y optimista, en la otra son puntos de partida, condiciones reales que no se someten a discusión. De acuerdo a los relatos de los/as entrevistados/as, parecieran ser los/as docentes de S. quienes más dedicación y energía (en particular intelectual) invierten en su trabajo cotidiano, no obstante, son los alumnos y las alumnas de T. quienes presentan resultados académicos más favorables.

Por otro lado, el tipo de trabajo que describen los/as docentes de cada escuela presenta cierta coherencia con la definición que realizan sobre sus estudiantes. Según lo relatado en las entrevistas, si bien la concepción de una determinada población escolar como más deficitaria en una variedad de recursos podría hacer que el/la docente limitara sus expectativas pedagógicas, esto no necesariamente se vería traducido en un descuido del docente hacía su trabajo de enseñar, sino más bien en un aumento de su atención hacia los/as estudiantes y en el desarrollo de nuevas tareas accesorias (contención y transmisión de los contenidos en un lenguaje y forma más simples).

Poliak (2009) sostiene en sus investigaciones que docentes de los distintos circuitos educativos suelen coincidir en que no es lo mismo haber adquirido el título de nivel medio que no haberlo hecho. En términos de la autora, la confianza en la escuela como promesa de igualdad continúa presente en los/as docentes de S. No obstante, mientras las poblaciones de sectores social y económicamente más vulnerables dispongan de menos recursos adquiridos previamente a su escolarización y ésta tenga una duración igual o (cómo sucede comúnmente) menor que la que tienen los sectores medios y altos, la problemática de la desigualdad no se encuentra próxima a hallar una salida.

**Autodefinición: significados de la docencia y cualidades consideradas esenciales**

La trayectoria académica de los/as docentes, si bien al interior de cada institución es heterogénea, no muestra grandes diferencias entre las escuelas. En ambos establecimientos podemos encontrar docentes de carrera, egresados/as de distintas carreras universitarias (abogacía, biología, sociología) que optaron por la docencia como vía laboral, e incluso jóvenes recientemente egresados/as de la escuela media (por lo general provenientes de secundarias con orientaciones técnica o artística) cuyo título los/as habilita a dar clases.

Como se pudo observar en apartados anteriores, las caracterizaciones que docentes de los dos colegios hacen sobre sus estudiantes y sobre su labor diaria en la escuela difieren de manera considerable de acuerdo al establecimiento en el que trabajan. Sin embargo, resulta interesante notar que al momento de definir su propio rol como docentes y el sentido que le otorgan a la docencia, las definiciones no suelen mostrar grandes diferencias. Nociones como motivar a sus estudiantes, transmitir conocimientos, acercarse al alumnado y sentir gusto por su trabajo se repiten en los discursos de docentes de las dos instituciones. Aún así algunas sutilezas resultan significativas.

Algunas atribuciones a la docencia sólo son mencionadas (y en varias oportunidades) por entrevistados/as de S.: estas atribuciones se relacionan con la idea de que la docencia implica una responsabilidad importante y de que los/as demanda (y a veces incluso agota) intelectualmente.

*Es un trabajo donde… intelectualmente… te… es… eh… te demanda intelectualmente. Tenés… te enfrentás con problemas de las personas, e intentás… intentás que los pibes saquen algo bueno. Yo que sé. Que tengan conocimientos y que aprendan a pensar, que aprendan a… no se… que aprendan a pensar suena fuerte. Que se ejerciten en el hábito de criticar, en el hábito de buscar alternativas.*

(Profesor de Biología de escuela S., 35 años de edad)

*Mientras más das, más te devuelven. Agotan. Físicamente y mentalmente, más que físicamente. Pero…eh, lo que uno da lo recibe de vuelta.*

(Profesor de Química de escuela S., 54 años de edad)

Estas referencias a la entrega y, en particular, al cansancio intelectual, que sólo aparecen en los relatos de docentes del colegio del sur de CABA, podrían relacionarse con las condiciones de trabajo adversas que ellos/as mismos/as describen. De acuerdo a los testimonios, su ámbito de trabajo les resultaría mucho más hostil y dificultoso a éstos/as docentes que a quienes se desempeñan en la escuela T. Es por eso que, si bien los resultados académicos de los/as primeros/as terminarían siendo moderados, las exigencias que perciben en su trabajo del día a día son mucho mayores.

Resulta significativo observar cómo estas características (entrega y desgaste intelectual) que profesores y profesoras del establecimiento S. asocian a la docencia presentan cierta continuidad con las cualidades que consideran que un buen docente debería tener. Al enumerar cualidades que concebían como ineludibles para un buen ejercicio de la docencia, docentes de las dos escuelas mencionaban ser “humano” (o ser “accesible” o “abierto”), tener conocimientos de la propia disciplina, capacidad para adaptarse (o “flexibilidad”) y también para generar interés en el alumnado. Aún así, una cualidad que se repitió en las entrevistas a docentes del colegio del sur de CABA fue la paciencia:

*Mucha paciencia, mucha paciencia, ser adaptable, adaptarte a las distintas  situaciones a las distintas escuelas, a las autoridades, a los alumnos.*

(Profesora de Contabilidad de escuela S., 36 años de edad)

*Y… tener cosas que yo no tengo, como buena letra, paciencia… eh… ser creativo… ser políticamente correcto, tener mucha medida con lo que dice… no sé, tener imaginación.*

(Profesor de Biología de escuela S., 35 años de edad)

*Paciencia, mucha paciencia… tiene que tener pedagogía, tener que buscar la manera de que el alumno lo entienda, tiene que saber también, porque si vos no sabés…, y saber explicar.*

(Profesor de Educación Cívica de escuela S., 33 años de edad)

Si consideramos las definiciones que profesores y profesoras dan en las entrevistas, tanto sobre sí mismos/as como sobre lo que consideran un “buen docente”, no encontramos muchas cualidades que estén presentes exclusivamente en discursos de los/as docentes de T. Si bien en algunos casos los/as entrevistados/as expresaron que el/la docente debía ser una suerte de “faro” que orientara a sus estudiantes y que además de las materias debían transmitir también valores y actitudes (lo cual podría sugerir una relación docente-estudiantes de mayor cercanía social que las que hay en la otra escuela) estas expresiones no se terminan de diferenciar de otras más o menos similares de profesores y profesoras del establecimiento ubicado en el sur de la Ciudad de Buenos Aires.

En relación a esto, en docentes de la escuela del sur de la ciudad podemos apreciar cierta noción de sacrificio, expresada en el cansancio intelectual, en la demanda percibida, y en la idea de “volver a intentar” una y otra vez y de diferentes modos. Las condiciones adversas que docentes de esta escuela mencionan, parecieran estar ausentes en T.

Tenti Fanfani (2008) menciona como componentes característicos del tipo ideal de la vocación docente a las nociones de innatismo, misión y gratuidad. De acuerdo a esta figura típica ideal (hoy en crisis o incluso obsoleta) el docente estaría llamado a cumplir una misión que no es elegida de manera racional y que realizaría por un fin que lo trasciende sin esperar ningún tipo de retribución. Algo particular en el caso de profesores y profesoras de la escuela S. es que, aún cuando el componente del innatismo se encuentre ausente, puede apreciarse en testimonios de docentes cierta noción de sacrificio o (relativo) desinterés (aunque claramente no de gratuidad). En estos/as docentes podemos observar una conjugación de entrega o sacrificio con una elección racional. Los profesores y las profesoras de S. optaron por una profesión determinada y al mismo tiempo realizan tareas más demandantes (y sin tener una gratificación inmediata) que las que se realizarían en otras profesiones que podrían haber elegido. Aún cuando se movilicen para mejorar sus condiciones de trabajo y la realidad de sus estudiantes, en la actualidad puede encontrarse una conjugación de entrega electiva que resultaría impensable únicamente desde la figura típica ideal clásica del docente vocacional.

**Algunas reflexiones finales**

A lo largo de esta ponencia pudimos observar cómo la labor educativa sería más intensa y personalizada en una escuela, mientras que los resultados y el alto rendimiento académico estarían concentrados justamente en la otra. Mientras en una escuela las gratificaciones de los/as docentes se producirían al lograrse generar cierto interés en sus estudiantes, en la otra éstas se darían al constatar la comprensión y el aprendizaje.

Las diferencias entre ambos espacios comienzan a observarse en las definiciones que profesores y profesoras realizan sobre sus correspondientes poblaciones escolares. Mientras quienes estudian en S. mostrarían, según sus docentes, una conducta más bien pasiva en términos de participación en la escuela, los alumnos y las alumnas de la escuela T. son caracterizados/as como mucho más proactivos/as en su rol dentro de la comunidad escolar. Los/as estudiantes de T. podrían cuestionar las normas de la institución o a sus autoridades, pero no al hecho de asistir a la escuela en sí.

Estos perfiles de estudiantes promueven y fundamentan modos distintos de enseñanza en los/as docentes de cada establecimiento. En S. el trabajo docente es definido por quienes lo ejercen como un perfil que estaría más orientado hacia la inclusión escolar, fomentando un vínculo más cercano con el alumnado y esforzándose por generar en éste un mayor interés por las asignaturas. En T. el trabajo docente se define como de un perfil más academicista, similar a la docencia universitaria (y a cómo era concebida en sus orígenes la docencia en el nivel medio). Esto último se debe a que en T. el interés de los/as estudiantes pareciera darse por sobrentendido y su predisposición al estudio y al aprendizaje parecieran ser una condición dada. El trabajo docente en el establecimiento S. implicaría, de acuerdo a lo expresado en las entrevistas, una tarea más intensa y personalizada, destinada a suplir déficits que no fueron cubiertos en instancias anteriores (obstáculo ausente en la institución T.). Es por eso que en S. el trabajo docente resultaría mucho más intenso y demandante.

Hay rasgos que engloban las definiciones que profesores y profesoras de las dos escuelas tienen sobre un correcto ejercicio de la docencia: el saber académico, la flexibilidad, la apertura de mente, cierta sencillez en el trato y la capacidad de generar interés en sus estudiantes. El desgaste intelectual sólo es mencionado en los relatos de docentes de S. (posiblemente debido a la demanda que les representaría generar interés en estudiantes cuyo medio social no pareciera tener una gran familiaridad con la institución).

A su vez, otra cualidad que apareció de manera reiterada en los discursos de profesores y profesoras de S. es la paciencia como un requisito para llevar a cabo el trabajo de enseñar, ¿sería posible que se refirieran también a la paciencia a la hora de esperar ver los resultados de su trabajo? Aún cuando estas ideas no estuvieran asociadas de forma explícita y consciente por los/as entrevistados/as, su afinidad y posible continuidad lógica resultan llamativas.

Considerando que los y las docentes de la escuela S. deben suplir déficits que no fueron cubiertos en niveles previos de la formación de sus estudiantes, el trabajo realizado no solamente es adaptativo, sino también funcional a un intento por resolver el problema de la desigualdad. Sin embargo, partiendo de una posición de desventaja y contando con menor tiempo y recursos que los que poseen estudiantes de escuelas de elite, resulta difícil lograr que las situaciones propias de cada institución alcancen un punto en el que se equiparen.

Si observamos la acción individual (o incluso en conjunto) de los/as docentes entrevistados/as que pertenecen a S., la elección de su estrategia de trabajo en las aulas es comprensible, racional e incluso una forma de compensar la falta de recursos de los que disponen sus estudiantes. Sin embargo, para resolver la desigualdad en las condiciones de enseñanza y aprendizaje sería necesaria un intervención de tipo económica y macroestructural, que (en el nivel más inmediato) brinde mayores recursos (materiales, pedagógicos e incluso tiempo) para cubrir estas dificultades. Considero que, mientras estos recursos no se encuentren presentes en S., su ausencia representaría en las y los docentes de esta escuela una exigencia y un desgaste intelectual mayor, dirigidos al esfuerzo por cubrir los déficits que mencionan.

**Bibliografía**

**BOLÍVAR**, A.; **GALLEGO**, M.J.; **LEÓN**, M.J.; **PÉREZ**, P. (2005). *Políticas Educativas de Reforma e Identidades Profesionales: El Caso de la Educación Secundaria en España.* Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13 (45). Disponible en http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/

**KESSLER**, G. (2002). “Las experiencias educativas”. En G. Kessler, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires* (pp. 31-74). Buenos Aires: IIPE – Unesco Sede Regional Buenos Aires.

**JENKINS**, R. (2000). “Categorization: Identity, Social Process and Epistemology”. *Current Sociology*, 48 (3): (pp. 7-25). London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: SAGE Publications.

**POLIAK**, N. (2009). *Percepciones de profesores de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires en tiempos de fragmentación educativa.* Ponencia presentada en el Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Río de Janeiro: del 11 al 14 de Junio del 2009.

**TENTI FANFANI**, E. (2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Seminario internacional profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Buenos Aires: 2 al 6 de Junio del 2008.

**TIRAMONTI**, G. y **MINTEGUIAGA**, A. (2004). “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela.” En Tiramonti, G., *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, (pp. 101­119) Buenos Aires: Manantial.

1. Quiero expresar mi agradecimiento a las autoridades, a los profesores y a las profesoras de las dos escuelas en las que se realizó el trabajo de campo por habernos posibilitado el acceso a las instituciones y por su participación y disposición durante las entrevistas, a los/as docentes del seminario: Dra. Analía Inés Meo, Mg. Valeria Dabenigno y Dr. Pablo del Monte por su acompañamiento y orientación durante la cursada y por los comentarios a las versiones preliminares de esta ponencia. Quiero también agradecer al Lic. Santiago Morales quién me acompañó durante las primeras instancias de este proceso de investigación. [↑](#footnote-ref-2)
2. Considero importante aclarar que, a diferencia del resto de las personas entrevistadas, el profesor de Física de la escuela S. se desempeñaba durante el turno de la noche, por lo que varios/as de sus estudiantes eran mayores de edad. Decidí incluir este testimonio porque considero que ilustra de forma clara el mismo aspecto que señalan los testimonios anteriores. [↑](#footnote-ref-3)