

A la búsqueda del sujeto perdido

Cristina NOSEI *



Detalle "Los monigotes", óleo.
Jimena Cabello

Resumen

En Cartas a una Profesora los alumnos de Barbiana denuncian las pérdidas de la escuela. A juzgar por los registros oficiales, hoy, en virtud de la extensión de la escolaridad obligatoria, la escuela no los 'pierde' y publicita altos índices de retención escolar. Pero, lamentablemente, retención, no es sinónimo de aprendizaje y por ende de inclusión. Los alumnos de Barbiana avizoraron el peligro cuando advirtieron la situación de los 'alumnos perdidos en las aulas' como antesala trágica del abandono definitivo. La responsabilidad académica y política que nos corresponde como formadores de profesores nos impele a abordar la cuestión y proponer acciones que contribuyan a la construcción de docentes comprometidos con una educación que posibilite una inclusión genuina, en particular de los sectores históricamente marginalizados del espacio escolar.

Palabras clave: obligatoriedad escolar; Retención; Inclusión; Formación docente

Searching for school dropouts

Abstract

In Letters to a Professor, Barbiana students denounce school dropouts. At present, according to official registers, and due to the expanse of compulsory schooling, schools do not 'lose' students and astonishingly, high retention rates are publicized. But, regrettably, retention is not a synonym of learning and inclusion. Barbiana students foresaw danger when they realized that 'students' dropout rates' led tragically to conclusive desertion. As teacher trainers, our academic and political responsibility compels us to deal with the problem and to suggest taking firm actions that contribute to the training of teachers truly devoted to the kind of education that enables a genuine inclusion, especially of those individuals who have historically been marginalized from schooling.

Keywords: compulsory schooling; retention; inclusion; teacher training

“... si los perdemos, la escuela no es una escuela”
Cartas a una Profesora. Escuela de Barbiana

Introducción

A lo largo de los años mi biblioteca fue creciendo, nuevos libros se fueron sumando a las estanterías, dando cuenta de mis intereses y preocupaciones. Intereses y preocupaciones de una profesora que concibe la educación como un acto político, una profesión capaz de dar batalla a la exclusión social. Muchos son los autores que me han ayudado a pensar la educación como acto político de fuerte contenido ético y social, principalmente los denominados pedagogos críticos como P. Freire (2002), M. Apple (1996), P. Mc Laren (1997) y H. Giroux (1993), entre otros. Pero hay dos obras que figuran entre mis libros favoritos, obras que leo y releo a través del tiempo, cuyo contenido, lejos de perder vigencia con los años, tienen mucho para decirnos y ayudarnos a pensar, en particular, en estas épocas de marginalización creciente: Cartas a una Profesora.

* Magister en Evaluación, Especialista Superior en Análisis y Animación Socio Institucional. Profesora de Didáctica. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam Argentina | cnosei@cpenet.com.ar

Alumnos de Barbiana (1971) y Poema Pedagógico de A.S. Makarenko (1984). Libros perseguidos y ocultados. Desaparecidos, en las épocas de dictadura por considerarlos peligrosos y subversivos y lamentablemente olvidados en tiempos de democracia por muchas cátedras universitarias. Libros apenas nombrados y escasamente leídos.

Su destino común no es casual. Son muchos los puntos de contacto entre ambas obras en virtud de que sus autores coinciden en considerar a la enseñanza como instrumento de lucha y liberación. Obras que centran su acción y su mirada en los 'otros marginalizados' con el propósito de generar un cambio en las estructuras sociales y políticas que obstaculizan la inclusión plena de niños y jóvenes. Obras narradas en primera persona que dan cuenta de una experiencia educativa capaz de fracturar un mandato de exclusión naturalizado.

Pero la academia desconfía de las narraciones por 'subjetivas' y de las experiencias por 'locales e intransferibles'. El mundo académico considera plausible solo aquellos textos que esconden a su autor bajo el velo de la tercera persona como garantía de objetividad y las construcciones teóricas de escasa referencia a la práctica y mucho menos, a las prácticas situadas. Las revistas científicas y los congresos especializados desvalorizan los 'relatos de experiencias' propios de los 'prácticos' frente a las construcciones teóricas de los 'teóricos expertos'. Esta concepción deudora del positivismo revaloriza la teoría por encima de la práctica: el aula es siempre vista como un campo de aplicación no como espacio de construcción de conocimiento. Esta situación es de larga data a juzgar por las obras citadas. En Cartas a una Profesora sus autores, los alumnos de la escuela de Barbiana, advierten esa postura en las palabras y en la actitud de un 'experto' que visita la escuela creada por el Padre Milani:

Uno de esos grandes profesores dijo: Ud. Reverendo no estudió pedagogía... hablaba sin mirarnos. Al que enseña pedagogía en la universidad no le hace falta mirar a los muchachos. Los tiene a todos aprendidos de memoria, como nosotros aprendimos las tablas (Cartas a una Profesora, 1971:24)

Ese comentario irónico, que alude a la construcción ideal de un sujeto del aprendi-

zaje por su alejamiento del mundo de la práctica cotidiana, se muestra con mayor crudeza aún en la obra de Makarenko, obra que comienza con un diálogo imperdible entre el Delegado Provincial de Instrucción Pública y el autor, que ha sido convocado para convertir una antigua colonia de menores en una escuela capaz de formar al hombre nuevo. La demanda de Makarenko por el estado de un edificio devenido en escuela desata la furia del funcionario:

el quid no esta en los edificios... lo importante es educar al hombre nuevo pero vosotros los pedagogos no hacéis mas que sabotearlo todo... intelectuales asquerosos... os gustaría tener un despachito, libros... solo queréis leer. Pero si se os da un ser vivo, entonces salís con esas "me degollará". Intelectuales... su boca expelía insultos contra toda nuestra casta pedagógica... (Makarenko, 1984:10)

El diálogo continúa. Ambos acuerdan en que forjar al hombre nuevo requiere un modo nuevo, pero que la gente "que sabe" no quiere "poner manos a la obra" y lo que es peor aún, a juzgar por las palabras del autor, descalifica a quienes pretendan hacerlo:

- y si yo me opongo a ello, me harán imposible la vida. Haga lo que haga, dirán que no es así.

- estás en lo justo; lo dirán esos sinvergüenzas... (pero) no les creeré. Les diré: debíais haberlo hecho vosotros mismos. (Makarenko, 1984:11)

Ante el temor de Makarenko de "armar un lío", el delegado provincial vocifera:

- ármate todos los líos que quieras, pero hay que obrar... necesitamos forjar un hombre nuestro. Y tú eres quien debe hacerlo. De cualquier forma todos tenemos que aprender y por lo tanto, tu también aprenderás" (Makarenko, 1984:11)

Y Makarenko aprendió. Los tres tomos de la obra dan cuenta de ese aprendizaje, de su proceso, del cambio que el mismo generó en todos los actores participantes.

Las dos obras trasuntan compromiso político, compromiso cara a cara con el alumno,

atentos a sus posibilidades, construyendo mediadores de enseñanza acordes a la situación, evaluando sus alcances, en una investigación entramada a la acción. Su labor anuncia otros modos posibles de trabajo en las aulas y denuncia a los expertos que pretenden guiar la práctica desde la teoría construida de espaldas a la escuela y sus actores. Expertos a los que Makarenko llamo los 'pedagogos del olimpo', como una forma irónica de aludir a su desconocimiento de la realidad escolar. Ambas obras alertan no solo sobre el desconocimiento sino también de la soberbia de la experticia que deposita la responsabilidad del fracaso escolar en la incapacidad de los sujetos o en la impericia de los prácticos.

Docencia y política: breve historia de un reencuentro

Personalmente tuve acceso a esas obras a mediados de la década del 70, en los inicios de mi carrera universitaria como Profesora en Historia en la Universidad Nacional de Buenos Aires. Afortunadamente llegaron a mis manos antes que la taxonomía de Bloom (1972) me disuadiera de abandonar las lecturas referidas al ámbito docente. En aquella época de fuerte convulsión política, en la que se preanunciaban los golpes de Estado que tanto sufrimiento provocaran en la comunidad latinoamericana, los estudiantes de los profesados nos sentíamos convocados por las experiencias de Barbiana y la Colonia Gorki, a la par que desvalorizábamos los 'aportes' de las cátedras de formación docente investidos de teoría 'universal' y 'neutralidad' prescriptiva.

No considerábamos esas obras como textos pedagógicos sino como material político, por que, por aquel entonces, y debido al enfoque de las materias específicas, los veíamos escindidos. Esas obras fortalecieron nuestro compromiso social y político, abonaron nuestra esperanza en la lucha por el cambio, en la posibilidad de incidir en la deconstrucción de los modelos de exclusión social hábilmente naturalizados.

El golpe de estado del 76 pretendió, a fuerza de muerte y persecución, doblegar ese compromiso, aniquilar la esperanza y renunciar a la posibilidad, acusados de pretender subvertir el orden y amenazar la paz social. El terrible resultado: la desaparición y el exilio, el silen-

ciamento, el cierre de las facultades, la quema de los libros, la clausura de las editoriales...

Radicada en un pueblo de La Pampa, sin haber podido terminar la carrera, di mis primeras clases en una escuela media de una pequeña comunidad. Mi compromiso político con la educación seguía intacto, mis sueños de incidir en la transformación no se habían modificado y sin embargo mi práctica no daba cuenta de ello. Me llevo tiempo advertir que el fracaso de mis alumnos era mi propio fracaso, mi imposibilidad de incidir en sus aprendizajes. Con mucha dificultad logré retomar mis estudios en la Universidad Nacional de La Pampa. Fue allí que descubrí, de la mano de una profesora de didáctica, que al deseo de enseñar había que anudarlo a una formación profesional fundada en la investigación. Cuando advertí los primeros cambios en mis alumnos generados a partir de mi propio cambio de perspectiva, decidí elevar mi solicitud para permanecer en la cátedra a como diera lugar. Y aquí estoy, después de treinta años, asumiendo la irrenunciable responsabilidad que implica ser parte de la formación de profesores.

La incorporación a la cátedra implicó sumarme al equipo de investigación. En aquellas épocas la investigación, si bien era uno de los pilares de la universidad, estaba anudada a la concepción del profesor, a la importancia que le atribuía a la construcción de conocimiento. No había ni investigaciones acreditadas, ni carrera de investigador, ni incentivos, ni carrera docente, sustento de muchos trabajos actuales de indagación. En aquella época la motivación era absolutamente intrínseca, anclada en el deseo de comprender para poder intervenir en pos de generar los cambios esperados, en nuestro caso, incidir en la construcción de aprendizajes significativos capaces de sustentar la formación de sujetos críticos comprometidos con el bien social: formar ciudadanos capaces de fortalecer un sistema democrático inclusivo.

Buceando en las aulas construimos mediadores didácticos, pero siempre sustentamos nuestros aportes normativos a la dimensión explicativa, por que la didáctica no puede olvidar que es una teoría para la acción, para la acción educativa fundada. Desde siempre, en las presentaciones en congresos, nuestros aportes a la acción tendían a ser descalificados o por 'conductistas' o por minusválidos

frente al aporte de la teoría, generosa proveedora de conceptualizaciones ‘novedosas’. La teoría para los teóricos, la acción para los prácticos. Las propuestas de trabajo en el aula se tienden a caratular de recetas y se fustiga tanto a quienes las ofertan como a quienes las demandan.

Con los años, lejos de mejorar, la situación se fue agravando, en particular a partir de la extensión de la obligatoriedad, dado que ingresaron a las aulas los jóvenes históricamente excluidos de ese ámbito. El alumno ‘ideal’ se fracturó en una variedad de rostros desconocidos para la escuela media y por eso mismo amenazantes, del estilo y funcionamiento de las instituciones. Y nuevamente Barbiana resuena en mi memoria: “...para la profesora son todas caras nuevas... alguna que otra vez se queja: “ahora que es para todo el mundo, no es posible enseñar. Llegan chicos analfabetos”. (Cartas a una Profesora, 1971:57). La ‘queja’ de la profesora de Barbiana sigue vigente en nuestras aulas del siglo XXI. La escuela obligatoria aumentó su matrícula sin que ello fuera garantía de inclusión (Nosei, C.; Caminos, G., 2008). La repitencia, la deserción, la violencia, la apatía, volvieron con más fuerza a acicatear nuestras investigaciones situadas. La extensión de la obligatoriedad nos convocó a profundizar nuestro compromiso en la formación de profesores universitarios, de la mano de nuevos proyectos de investigación.

Las pérdidas en el aula

En Cartas a una Profesora los alumnos de Barbiana denuncian las pérdidas de la escuela:

La escuela tiene un solo problema: los muchachos que pierde. La escuela Obligatoria de ustedes abandona por el camino a 462.000 por año... los pierden y no se dan vuelta para recobrarlos... nosotros los encontramos en los campos y en las fábricas... (Cartas a una Profesora, 1971:45)

A juzgar por los registros oficiales hoy la escuela no los ‘pierde’ en virtud de múltiples programas de ‘retención escolar’. Pero, lamentablemente, retención, no es sinónimo de aprendizaje y por ende de inclusión. Los alumnos de Barbiana avizoraron el peligro cuando advirtieron la situación de los ‘alumnos per-

didados en las aulas’ como antesala trágica del abandono definitivo.

En base a la lectura y análisis de un abundante material empírico recogido en diferentes espacios escolares Vilma Pruzzo conceptualizó dos tipos de pérdidas en el marco del aula: ‘la pérdida del sujeto’ y ‘la pérdida de la comprensión’ (Pruzzo, 2002), pérdidas que la autora considera responsable de obstaculizar el aprendizaje y sumir en consecuencia a la mayoría de los alumnos en una situación de riesgo pedagógico para el ingreso de nueva información. La pérdida del sujeto y de la comprensión son dos categorías fuertemente interrelacionadas que se fortalecen y retroalimentan entre sí, que condenan a los estudiantes al fracaso o a “aprobaciones” a fuerza de aprendizajes memorísticos que en muchos casos pre anuncian el fracaso en el nivel superior.

¿Porqué no hay ayudas pertinentes en el aula? ¿A qué razones puede obedecer la ausencia de mediaciones adecuadas a los alumnos? ¿Cuáles pueden ser los principales obstáculos a la capacidad de imaginar modos y formas alternativas de abordar los contenidos prescriptos? ¿Por qué, al referirse a la enseñanza, prevalecen los términos de dar y transmitir? ¿A qué atribuir la priorización del miedo a ‘bajar’ y / o banalizar el saber por sobre el no poder incidir en la construcción de aprendizajes significativos?

Las preguntas surgidas a partir de los hallazgos de esa investigación me llevaron a centrar la mirada en el proceso formativo de los docentes en el espacio universitario, en el particular escenario que planteo a los educadores la extensión de la obligatoriedad en el nivel medio.

La extensión de la obligatoriedad escolar: un desafío para la Universidad

La extensión de la obligatoriedad escolar planteó un escenario que interpeló a la formación universitaria de docentes. La Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam modificó en el año 2010 todos los diseños curriculares de las carreras de profesorado. El nuevo plan de estudio trascendió la idea de un diseño positivista clásico, en el que la teoría dirige la práctica. Para situarse en una perspectiva crítica que apuesta a una praxis capaz de articular de manera fecunda a la teoría con la práctica. De esta manera

se elaboró un diseño en el cual toda la formación de grado esta atravesada por el campo de las prácticas profesionalizantes. Así los cuatro planes de estudio de las carreras de profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam incorporaron la siguiente definición.

(El campo de las prácticas profesionalizantes están)... Destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñe profesionalmente. Se configura como un eje transversal que apunta a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

El Plan de Estudio contempla desde el inicio de la formación la implementación de estrategias destinadas a la transferencia de los saberes propios del campo específico a la práctica profesional de manera transversal, tanto en sentido horizontal como vertical. De este modo cada docente, paralelamente al dictado de los contenidos específicos de la actividad curricular, desarrollará conocimientos y competencias orientadas a la en-

señanza de... con el propósito de superar la distancia habitual que existe entre formación disciplinar y pedagógica.

Ello implica poner en práctica acciones coordinadas que tengan continuidad en el tiempo, plasticidad para adecuarlas a las particularidades de los estudiantes, evaluación permanente a fin de realizar cambios si fuera necesario, grados de complejidad creciente, coherencia entre actividades y objetivos, y estrecha vinculación con el área de las prácticas.

En paralelo a la puesta en marcha del nuevo plan de estudio iniciamos un proyecto de investigación con el propósito de custodiar los significados que ayudamos a construir y deconstruir en el transcurso de la formación de profesores. Lo que dicho en otras palabras, significa prestar particular atención a la narrativa que orienta el pensamiento de nuestros estudiantes. Por otra parte, y con el propósito de descender los niveles de deserción y fracaso, la Facultad de Ciencias Humanas implementó hace ya varios años un curso de Ambientación a la Vida Universitaria con el fin de evaluar los saberes de los ingresantes y adecuar las formas de trabajo, en particular, de las materias de primer año. En dicho pro-



"Los monigotes", óleo, Jimena Cabello

grama participan todos los departamentos de la facultad. El Departamento de Formación Docente, del que formo parte, diagramó un programa de trabajo que consiste en recibir a todos los ingresantes y solicitarles, en primer lugar, que respondan a una encuesta semiestructurada a fin de poder desentrañar en sus respuestas, las representaciones que tienen en referencia al acto de educar. La articulación de las diferentes respuestas nos permite visualizar la narrativa que orienta su percepción de la realidad escolar.

Las concepciones de los ingresantes a las carreras de profesorado

Me fascina sumergirme en los protocolos. Leer y releer los testimonios para tratar de comprender los significados que transportan, avizorar ejes estructurantes y, tratar de articularlos para delinear hipótesis que me permitan avanzar en el entendimiento de sus concepciones. El trabajo se hace aún más interesante cuando es posible seguir la modificación de sus concepciones a lo largo del transcurso de la carrera y avizorar en ellas el impacto que la formación genera en las mismas.

Evaluar el proceso formativo de los docentes en el espacio universitario implicó desde mi concepción custodiar los significados que ayudamos a construir y deconstruir en nuestros estudiantes durante el transcurso de su carrera. Por ello indagué desde el 2010 las concepciones de los ingresantes a través de una amplia encuesta semiestructurada. La lectura y análisis de los protocolos dio por tierra con una de las afirmaciones que circulaban en el espacio universitario que sostenía que los alumnos elegían la carrera por su relación con el saber disciplinar.

El 86% de los 164 protocolos de las cohortes 2010/11 revelaron que la elección estaba fundada en el deseo de enseñar. Las referencias al saber disciplinar son escuetas y epistemológicamente incorrectas¹:

“... elegí esta carrera por que siempre me gusto mucho leer y escribir”. L6

“... me gusta mucho la lectura...”. L14

“... siempre me gusto saber cosas de los pueblos de la antigüedad como los egipcios y los romanos...”. H3

“... me gusta la historia...”. H2

“... Es muy importante conocer la geografía del mundo... sirve para muchas cosas...”. G16

“... siempre me interesaron los mapas... donde quedan los países y sus capitales...”. G22

“... Siempre me gustó inglés...”. I17

En algunos de los protocolos se manifiesta que esa elección se funda en la influencia de algún profesor “que me lo hizo gustar”.

“... Me gusto como dio clase una profesora y de allí supe que quería estudiar eso...”. H12

Gustar parece ser la palabra que define su relación con el saber disciplinar. La brevedad de las respuestas que refieren al ámbito disciplinar contrasta con la expresión de sus ideas en lo que respecta a la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la escuela:

“... Pienso que enseñar es lo mío...”. G4

“... Nunca experimente estar frente a una clase pero se que me gusta tratar con jóvenes y brindarle mis futuros conocimientos...”. L5

“... me gustaría enseñar, dar clase...”. L9

“... me gustaría ejercer como docente...”. 15

“... me gustaría enseñar historia...”. H3

“... hacen falta profesores y me pareció una buena opción...”. H5

La mayoría manifiesta que lo que más lo preocupa en su formación es lo que consideran una base previa endeble:

“... mi mala base en lengua ya que mi secundario no fue bueno en esa materia...”. I151

“... la base que traigo es muy escasa y me preocupa no tener los contenidos necesarios para iniciar la carrera...”. G14

“... la base que traigo de mi colegio ya que es muy precaria...”. L15

“... creo que debido a mi modalidad no estoy suficientemente preparado para esta carrera...”. H3

Las razones aludidas para explicar la base precaria e insuficiente evidencian una contradicción en la que pugna, a mi criterio, el curso escolar instituido y la experiencia vivida. El primero responsabiliza al alumno y su fami-

lia; el segundo denuncia falencias en el desempeño docente:

- “...*Jóvenes rebeldes, sus malas actitudes...*”. I2
 “...*La mala educación de algunos alumnos y la falta de atención que le ponen a las materias...*”. G2
 “...*La falta de interés por parte de los alumnos a la hora de aprender y escuchar al profesor...*”. L7
 “...*La formación de sus hogares, creo que uno hace fuera de su casa lo que ve en ella, existen también problemas de racismo, de diferencias por se “hijo de”, de violencia. Esta última hoy en día esta promovida por los video juegos o la televisión...*”. L8
 “...*La falta de comunicación y atención de los padres hacia los hijos y escuela...*”. H1
 “...*Que es muy mecánica. Tiene muy poca dinámica. Me gustaría que fuera mas llevadera...*”. I12
 “...*La falta de compromiso de los docentes. Poco acompañamiento del cuerpo directivo. Falta de cursos de técnicas de estudio...*”. G3
 “...*Para mi el principal problema es la falta de ganas de enseñar, el cansancio de muchos profesores, las pocas ganas de trabajar de algunos...*”. H5
 “...*La mala formación de algunos profesores...*”. H26

Consultados en referencia a cuales son sus principales inquietudes en esta etapa que comienzan, ellos, los estudiantes de éxito en nivel medio, los que pudieron egresar en tiempo y forma, dicen estar muy preocupados por su bajo nivel de conocimientos. Las razones que argumentan enfocan como principal responsable al docente. Y digo como principal responsable por que no dejan de adjudicarse parte de la responsabilidad.

- “... *en la escuela se da poco y se exige menos...*”. H28
 “...*la enseñanza es muy permisiva y si no te aprietan no estudias es la verdad...*”. G16
 “... *algunos profesores faltan mucho y otros dictan o leen pero no explican...*”. L14
 “... *muchos profesores no tienen ganas de enseñar, yo la verdad la pase bien pero ahora tengo que sufrir las consecuencias...*”. I19

Es por ello que al consultarlos respecto a que se proponen lograr en su ejercicio profesional futuro hacen hincapié en:

- “... *enseñar lo mejor posible para que les guste la materia...*”. H21
 “... *tratar de enseñar buscando maneras de que aprendan los contenidos de una forma entretenida...*”. G8
 “... *ser un buen profesor que ayude a que entiendan y disfruten de la materia...*”. L12

Los testimonios de los ingresantes traslucen su preocupación por lo que Pruzzo (2004) denomino la pérdida del sujeto y la pérdida de la comprensión

- “...*A veces no sabes a quien le hablan... pasan de un tema al otro antes de que hayas podido entender el primero...*”. H25
 “...*Te dicen si no entienden pregunten... pero si le preguntas o no te contestan o les cae mal...*”. L16
 “...*Algunos se la pasan dictando, otros te piden que copies... así no se puede aprender... cuando yo sea profesor voy a hacer otras cosas para que entiendan y les guste la materia por que si te aburrís y no entiendes ¿para que te sirve ir a la escuela?...*”. I 14

Es quizás por ello que consultados en referencia a lo que esperan de sus profesores universitarios, la formación como enseñantes ocupa el primer lugar

- “... *ser un buen profesor...*”. I 3
 “...*que tengan la exigencia que deben tener y que logren hacerme una buena profesora...*”. I 10
 “...*que me exijan y logren en mi una buena profesora...*”. L 7
 “...*que me den herramientas para formarme como una buena profesora...*”. L12
 “... *Saber enseñar...*”. H 1
 “...*poder aprender a enseñar...*”. H 5
 “...*poder enseñar bien...*”. H 7
 “... *ser muy buena profesora...*”. H 14

Sus temores en el inicio de esta nueva etapa se relacionan con lo antedicho

“...no llegar a ser una buena profesora...”. I 12

“...no ser muy buena profesora...”. H 14

“...no poder llegar a los alumnos...”. G 11

“...no llegar a ser una buena profesora...”. L 1

Alentados a pensar en su futuro como profesores acentúan su preocupación por “dar bien la materia” y prometen “esfuerzo” para que sus alumnos aprendan.

“...Tratar de integrar los sujetos al ámbito escolar...”. I 1

“...Apoyarlos y ayudarlos...”. G 9

“...Una clase dinámica para que todos los alumnos puedan expresar su opinión y puedan interesarse en la materia...”. G 14

“...buscar formas de enseñanza que atraigan la atención y el interés de los chicos...”. I 8

“...un dinamismo en la clase sin dejar de lado el compromiso de enseñar en la diversidad...”. G 3

Solo un 2% anuda la educación a la posibilidad de gestar un cambio social a partir de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico andamiado por la aspiración de generar escenarios de mayor justicia social.

“...Enfrentar la realidad y luchar por las desigualdades...”. H 13

“...Enseñar todo lo que han estudiado y para tratar de cambiar la situación social a través de la educación y el conocimiento...”. I 13

Los 106 protocolos del 2013 no modificaron la visión y la concepción del mundo escolar: narrativa estable, permanencia de las contradicciones no avizoradas y desconocimiento casi total de la función política de la educación.

En síntesis, nuestros ingresantes llegan imaginando su futuro laboral en el ámbito de la escuela en el que aspiran enseñar los saberes pertinentes al campo disciplinar elegido. No figura entre sus miedos la posibilidad de no conseguir trabajo dado que saben que hay una gran necesidad de profesores de todas las áreas.

Pero en el transcurso del trabajo con los profesores de los departamentos descubren que se pueden dedicar a “muchas otras cosas y no solo a enseñar”.

“... la carrera te sirve para muchas otras cosas y no solo para enseñar en las escuelas...”. G7

“...Podes asesorar a áreas de gobierno, ser contratado para trabajos específicos de empresas privadas, hacer investigación, y trabajar también en turismo...”. G11

“... me gusto la idea de poder trabajar en muchos lugares como el archivo histórico...”. H3

“... con esta carrera puedes enseñar y otras muchas cosas eso esta re bueno, yo la verdad que no lo sabía creía que solo me servia para la escuela...”. H7

“... lo más importante es que esta carera tienen muchas salidas laborales...”. I6

“Asesorar a áreas de gobierno, ser contratado para trabajos específicos de empresas privadas, hacer investigación...” es algo que pueden hacer los egresados de todas las carreras universitarias. La pregunta es ¿por qué se acentúa esta posibilidad en los inscriptos a las carreras de profesorado? ¿Qué intención anima esa información? Me preocupa la reiteración en los protocolos de la frase “no sólo para enseñar”, como si el ejercicio de la docencia por si mismo no fuese un desempeño profesional pleno.

La preocupación a la que aludo se viene fortaleciendo en los últimos años en virtud de comentarios de alumnos avanzados de las carreras que sostienen que los profesores tienden a tentar a los mejores alumnos con becas de doctorado con el propósito de que se dediquen a la investigación e imaginar a partir de ello, un ejercicio de la docencia pero en el ámbito universitario.

En entrevistas con alumnos de tercer y cuarto año surgieron testimonios en los que se explicita el concepto que le merece a muchos la inclusión en las escuelas:

“... la verdad es que acá te dicen que la escuela embrutece”.

“... no te lo dicen directamente pero se nota en muchos profesores que no les interesa prepararte para las escuelas... les interesa mas tener becarios ... todo el tiempo te nombran a ex alumnos que están haciendo doctorados... no a los que están en la escuela de esos no se habla...”

“... nuestros profesores no van ni te invitan nunca a un congreso de docencia... solo a los

de la disciplina donde se presentan trabajos de investigación.”

Y mientras releo los protocolos evoco nuevamente el pensamiento de P. Bain al mencionar que

Hay un conjunto de fuerzas que prevalece en contra de cualquier avance de la docencia en su camino para llegar a ser considerada con la clase de respeto intelectual que se otorga al descubrimiento de conocimiento... (Bain 2007:198)

Se prefigura así la necesidad no solo de tensionar la narrativa de los estudiantes sino poner en cuestión las concepciones que circulan en el mismo ámbito formativo que tiene el compromiso de formar educadores.

La problematización de las dificultades: comprender para intervenir

En virtud de las concepciones evidenciadas en nuestros ingresantes es dable esperar que las primeras cursadas les generen una gran confusión que puede ser una de las razones del abandono de las materias y/o de la deserción. Confusión que nace al comprobar que el campo disciplinar seleccionado es difícil y complejo de abordar. Recordar no alcanza. Hay multiplicidad de perspectivas, enfoques, paradigmas que exigen comprender, comparar, argumentar, operaciones del pensamiento de alta complejidad. Entonces recordar se presenta solo plausible y necesario, como decía P. Freire (2008) después de comprender.

Lejos de 'leer novelas', 'conocer la historia de los pueblos de la antigüedad', 'bucear en los mapas' las primeras materias que cursan son de un alto nivel de abstracción en las que se abordan y contrastan posturas, modelos, paradigmas de manera conceptual y con notable ausencia de casos que andamien su comprensión. La desaprobación de los prácticos y de los primeros parciales va desalentando a una mayoría que opta en muchos casos por abandonar la carrera, situación que no genera cambios en el modo de abordar las materias por parte de los profesores. Las propuestas de modificar las estrategias de enseñanza de los contenidos es para muchos una invitación a bajar el nivel y/o a banalizar el

saber disciplinar. Otros en cambio, a raíz de un trabajo conjunto con los docentes que integran el campo de las prácticas profesionalizantes han advertido un cambio sustancial en los niveles de aprendizaje y aprobación de sus estudiantes.

Al peligro que implica el abandono de los estudiantes se suma otra cuestión que no es un tema menor en lo que a la formación de docentes implica. La priorización de la teoría que se distancia de la práctica va conformando una nueva narrativa en los alumnos a medida que avanzan en la carrera, en la que el principal interés está puesto en saber la disciplina y no el saber enseñar ese saber. En sus expresiones y actitudes evidencian el convencimiento de que sus materias son las del campo disciplinar específico y no las de formación docente. Así, no solo priorizan sus cursadas sino también el tiempo dedicado a su estudio, como así también aspiran a insertarse como ayudantes en dichos espacios curriculares.

Su identificación con el saber disciplinar a medida que avanzan en la carrera se denota también en otra situación. En sus primeros testimonios se registran con estudiantes de Profesorado. De los 126 protocolos del año 2010, solo 18 alumnos completaron el renglón que dice "carrera" con el nombre de la disciplina. El resto registró de manera completa el título a obtener: Profesor en...

Sin embargo tres años después, el 66% de los inscriptos en la cátedra de Didáctica se identificó con el nombre del campo disciplinar específico.

La incompletud de la narrativa instituida

La narrativa instituida en el ámbito universitario sería una de las razones que conllevan a la pérdida del sujeto y de la comprensión avizorada en el espacio del aula, dado que tiende a concentrar la mirada en el conocimiento disciplinar objetivado, priorizando su apropiación por sobre la capacidad de enseñarlo a otros. Subyace en esa concepción la idea de la enseñanza como transmisión y se deposita la posibilidad de apropiación en la capacidad y en la voluntad de esos otros.

Esta concepción imperante tendería a generar pasión por el conocimiento, un sentimiento intenso re direccionado al saber construido configurando "una relación privilegiada

con el saber erudito formada de impaciencia y rectitud” (Merieu, 2009:22). La aseveración de P. Merieu se pone en evidencia en los protocolos de los ingresantes quienes solicitan a sus profesores universitarios ‘paciencia’ y ayuda para apropiarse del saber. Sus testimonios dan cuenta en la actuación de muchos profesores de la premura en dar los contenidos y la ausencia de ayudas didácticas para favorecer el aprendizaje. Acordamos con la preocupación que manifiesta el autor en referencia al peligro que implica “formar especialistas sin la preocupación de ayudar a las personas” (Merieu, 2009:23).

La pasión por el saber alude a un sentimiento personal, un sentimiento intenso por ‘algo’ no por ‘alguien’, mientras que la pasión por enseñar requiere de una “*participación pática*” (Dejours, 2006) capaz de activar una experiencia sensible que permita experimentar los sentimientos del otro. Esa capacidad por experimentar los sentimientos de otro algunos lo llamaron empatía y otros compasión, términos que aluden en ambos casos no solo al entendimiento del estado emocional del otro sino que impelen a actuar en consecuencia. En el ámbito académico la palabra compasión ha sido proscripta y consignada sólo al espacio religioso, como sinónimo de lástima por el otro. Sin embargo al ahondar en el significado de los términos podemos advertir que de la lástima es imposible derivar un adjetivo al que lo siente sino solo a aquello que lo provoca, por el contrario adjetivamos como compasivo a aquella persona capaz de sentir lo que le pasa al otro, percibir e involucrarse en la realidad que lo afecta.

Algunos autores hacen hincapié en la importancia que tiene para un docente comprender el estado del otro. Pero la comprensión si bien es básica en la relación

con el otro no es suficiente, dado que la palabra alude a un proceso cognitivo, no a una experiencia sensible que activa un proceso afectivo. Por el contrario la palabra compasión (o empatía) si bien se basa en la comprensión, incluye el sentimiento. Así E. Morin define la compasión como “una apertura subjetiva hacia el otro” (Morin, 2007:99). La compasión no ‘piensa’ el sufrimiento del otro si no que lo ‘experimenta’ genuinamente, y desde allí no excusa ni acusa al otro de su no poder sino que busca modos alternativos para modificar la situación.

Compasión, empatía o participación pática, remiten a un sentimiento compartido lo que demanda necesariamente el encuentro con el otro. El discurso sobre el otro y sus sentimientos puede aspirar a la comprensión intelectual, no al compromiso emocional. Es por ello que considero que la formación de un profesor no puede hacerse de manera alejada al espacio del aula, ni imaginando como daría una clase ni simulando una experiencia áulica.

La construcción de un profesional de la docencia requiere de una temprana y sostenida inserción en los espacios educativos, en relación directa con los estudiantes y sus dificultades.



“Regazzoni 2”, óleo, Jimena Cabello

Una temprana y sostenida inserción en el aula acompañada por sus profesores universitarios a fin de andamiar su formación como docente de escuela obligatoria. Me atrevo a pensar que la reacción de un novel profesor frente al no poder de sus alumnos y sus manifestaciones de sufrimiento que pueden oscilar de la apatía a la reacción violenta, dependerá de su propia historia personal, de su experiencia en las aulas universitarias. Así, si en el transcurso de su formación profesional se acentuó el valor del saber objetivado, si la valoración de sus propios profesores estuvo centrada en el dominio experto del conocimiento, la sola percepción del rechazo de los alumnos al saber que oferta será leído como una descalificación personal y lo conducirá a un estado de sufrimiento con manifestaciones similares a las de sus estudiantes: apatía, rechazo, hostilidad, etc., pero sin posibilidad alguna de sintonizar sus sentimientos y advertir que ambos son víctimas de un estado de impotencia.

Pienso que muy otra hubiera sido la historia del Dr. Frankenstein, si a su pasión por el conocimiento, hubiera sido capaz de sumarle la compasión por su criatura. Insensible al dolor del otro, se condenó a padecer el mismo sufrimiento.

A la búsqueda del sujeto perdido

Cuatro años de trabajo me permiten sostener que... *el propósito de superar la distancia habitual que existe entre formación disciplinar y pedagógica...* enunciado en el nuevo plan de estudio no es de modo alguno una tarea sencilla. Fracturar una narrativa instituida es un trabajo lento que demanda de una fuerte convicción y altos niveles de tolerancia a la frustración. La frustración que produce escuchar una y otra vez que los alumnos no están teóricamente preparados para asistir a las aulas, o que imaginar una clase es prácticamente igual que darla, que el tiempo es escaso y que por ende la prioridad es dar los contenidos de la cátedra, que si los alumnos dedican horas a la escuela se las restarán al estudio, que la situación de las escuelas no es propicia para la inserción de los estudiantes universitarios

Pero esta demostrado que si el río insiste en su cauce finalmente orada la piedra. El trabajo del Campo de las Prácticas ha logrado instalar la palabra escuela y aula desde el pri-

mer día de clase de nuestros estudiantes, todas las cátedras están obligadas a pensar y dar cuenta de acciones que relacionen los contenidos académico con el campo de la enseñanza, los departamentos se reúnen para planificar de manera conjunta el modo de dar cumplimiento a las prescripciones del plan de estudio en y todos los fines de año se realiza un encuentro de todos los departamentos en el que cada uno da cuenta de lo realizado en lo que refiere al ámbito de formación para la enseñanza. Avances diferentes evidencian perspectivas disímiles: algunos ya están en la escuela desde primer año, otros prometen hacerlo el año entrante, mientras otros, aún resisten a la idea de la inserción temprana con argumentos propios de la narrativa histórica. Pero ahí estamos discutiendo a viva voz lo antaño silenciado, acciones y palabras que contribuyen a configurar una realidad diferente en el ámbito de formación universitaria de profesores, con vistas a cambiar el desempeño profesional de nuestros egresados en tiempos de obligatoriedad escolar.

La esperanza de cambio se vio incrementada a fines de 2014 a partir de la acción del centro de estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas. Por primera vez en los treinta años que llevo en la Facultad, un grupo de jóvenes alumnos organizó cuatro reuniones para hablar de la educación en la escuela. Para cada encuentro se invitó a un profesor a desarrollar un tema en referencia a la enseñanza con el propósito de dar inicio a un debate. El resultado de la convocatoria sorprendió a todos: casi dos centenares de alumnos asistieron a los encuentros, razón por la cual hubo que habilitar para los mismos el salón azul del rectorado, que se vio colmado de jóvenes. Las dos horas de trabajo pautado se convirtieron en tres, luego de las cuales, el debate continuó en los pasillos y en la escalinata de la facultad. El mismo resultado arrojó la convocatoria realizada por la coordinación del campo de las prácticas que invitó con idéntico propósito a docentes, estudiantes y graduados. Nuevamente un salón azul colmado fue el escenario en que estudiantes y graduados en ejercicio de la profesión reclamaron a sus docentes una formación más fortalecida en lo pedagógico.

En sus relatos de experiencia, en sus historias de aciertos y errores, los graduados

destacaron la importancia de ver al otro, de comprender sus necesidades, de partir de sus posibilidades, de adecuar la planificación de la tarea a la realidad del aula, de buscar alternativas de enseñanza para generar verdaderas experiencias de aprendizaje. Y de allí su pedido a la facultad

Se pierde mucho tiempo probando a ensayo y error... el tiempo de los alumnos que por culpa de nuestra impericia se pierden horas de aprendizaje... y así odian la escuela, la materia y a nosotros... necesitamos que se nos den más herramientas como docentes, no solo teoría que esta muy bien... necesitamos aprender a enseñar y eso se hace en la escuela con los alumnos, viendo al otro, estando con el otro, conociéndolo... no sirve ir unas clases antes de recibirte a darle clase a unos alumnos sin problema, y ayudados por tu profesor de práctica... hay que ir mucho, durante mucho tiempo... ir como tienen la suerte ahora los estudiantes de la carrera de inglés que con el nuevo plan van desde primer año... eso esta muy bien... así debe ser... Graduado de la carrera de Profesorado en Historia

En la facultad donde debes aprender la importancia de enseñar, y no hablando sino enseñando o al menos estar ahí para aprender la profesión... no se puede hacer acá pensando en un alumno que después en la escuela no esta... cuando no puedes enseñar te sentís frustrado y cuando puedes hacerlo sentís que todo valió la pena... es lo más gratificante que hay... Graduado de la carrera de profesorado en Inglés
Es triste ver como compañeros de mi promoción se sienten tan frustrados porque no saben como poder enseñar que solo piensan en dejar.....
Graduado de la carrera de profesorado en Historia

Lamentablemente había pocos profesores presentes, pero las demandas resonaron durante días en el pasillo de la facultad. Tampoco los graduados eran muchos. Los presentes se comprometieron en continuar con los encuentros y sumar a los mismo mas graduados y mas alumnos. Entiendo que el compromiso asumido, que la preocupación por hablar de la formación es compromiso con el otro, con el alumno real, el habitante de la escuela obligatoria.

Un compromiso que impele a la búsqueda del sujeto perdido, una búsqueda que demanda internarse en el territorio específico muñado de las herramientas adecuadas. Una búsqueda que augura encuentros genuinos de los que hoy se hallan perdidos en un espacio que sienten hostil y peligroso. Encuentro que promete hacer del espacio un lugar de amparo y crecimiento capaz de augurar mayores niveles de inclusión social genuina

El 2015 dará cuenta del verdadero impacto de estas reuniones.

Post Scriptum

En 1922 T.S. Elliot escribió *La Tierra Baldía* metáfora de una vida yerma moldeada por la autoridad que impone a los jóvenes, ideas y acciones y los aleja de la experiencia verdadera. Ligados a las verdades instituidas, su creatividad agoniza ahogada por lo convencional. Repetición y quietud. Resignación y sufrimiento.

La vigencia de la crítica a la labor docente que realizara A.S Makarenko y los alumnos de la Escuela de Barbiana hablan a las claras de la urgencia en cambiar la formación de profesores. Las verdades construidas deben ser tensionadas en un proceso que articule experiencia, sentimiento y razón, elementos fundantes de la creatividad. Experiencia genuina y continua de trabajo con los otros, que nos permita compartir el sentimiento de aquellos a los que los modos instituidos en la escuela y el aula condena a diario al fracaso, y a partir de ello ser capaces de activar la razón para imaginar nuevos modos de enseñar. Experiencia, sentimiento y razón, en permanente interpelación al conocimiento construido, deben ser nuestros guías en la búsqueda del sujeto perdido.

Un nuevo proyecto educativo necesita de un nuevo profesor, así como la tierra baldía necesita del agua para que renazca la vida.

Nota

- 1 Los protocolos de los estudiantes se organizaron por carrera y se identificaron con la primera letra de cada campo disciplinar en mayúscula seguida por el número de orden de lectura: Profesorado en Historia (H); Profesorado en Letras (L); Profesorado en Inglés (I) y Profesorado en Geografía (G)

Bibliografía

- APPLE, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós.
- BAIN, P. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona, Universidad de Valencia.
- BLOOM, H. (1972). *Taxonomía De los objetivos*. Madrid, Editorial Minerva
- MILANI, C. *Cartas a una profesora. Alumnos de Barbianna* (1971). Buenos Aires, Schapire Editores.
- DEJOUR, C. (2006). *La banalización de la injusticia social*. España, Topia.
- ELLIOT, T.S. (1991). *LA Tierra Baldía*. España, Cátedra.
- FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- GIROUX, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México, Siglo XXI
- McLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depre-dadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. España, Paidós.
- MAKARENKO, A.S. (1984). *Poema Pedagógico*. Moscú, Editorial Raduga
- MERIEU, P. (2009). *Carta a un joven profesor. Por que enseñar hoy*. Barcelona, Grao.
- MORIN, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- NOSEI, C.; CAMINOS, G. (2008). "Educación y Pobreza. Entre la intención de incluir y la acción de retener" en *Educación y Pobreza: alumnos, docentes e instituciones*. CARENA, S. (Ed) Córdoba, Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- PRUZZO, V. (2002) "La profesionalización docente y el D.A.C (Dispositivo de análisis de clase) en *Praxis Educativa*, Año VI, N 6, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa

Fecha de Recepción: 17 de diciembre de 2014

Primera Evaluación: 27 de diciembre de 2014

Segunda Evaluación: 4 de enero 2015

Fecha de Aceptación: 4 de enero 2015



"Conversaciones 1", óleo. Jimena Cabello