

## ***El impacto de la narrativa social y académica en la construcción de un profesional de la docencia<sup>1</sup>***

Cristina Nosei<sup>2</sup>

### **Resumen**

En los últimos años se han producido muchos cambios en la escuela con el propósito declarado de generar más oportunidades de inclusión genuina con aspiración de propiciar una mayor justicia social. Se extendió la obligatoriedad, se aumentaron los días de clase, se redujo el tiempo de vacaciones, se incluyeron los chicos con capacidades diferentes, se modificó el diseño curricular, el régimen de evaluación y las normas de convivencia. También se extendió el período de formación de los docentes primarios, se modificaron los planes de estudio de las carreras de profesorado en muchas universidades; se crearon nuevas escuelas, se proveyó a los establecimientos de recursos materiales desde libros a computadoras y se incorporó al trabajo a diversos especialistas para una labor conjunta con los docentes de aula: psicopedagogos, asistentes sociales, psicólogos, fonoaudiólogos etc. Sin embargo las cosas no van bien en la escuela, en

### **Summary**

Many changes have occurred at school in recent years, as a result of the clear intention of providing greater opportunities of genuine inclusion as a means to achieve more social justice. Secondary education has become obligatory, classes last longer, vacations have been reduced, children with special capacities have been further integrated, curriculum design, evaluation norms and social behavior codes have been modified. The curricula for teacher education have been reformed and lengthened, new schools have been opened, new materials produced and resources provided- ranging from textbooks to computers. Many professionals collaborate with educators now: psychologists, social and speech therapists, etc. However, things are not working well at schools, especially in what we now regard as secondary education. Our research suggests that the changes implemented- based on principles which we support- are seriously threatened by narratives that operate

particular en lo que hoy denominamos nuevamente enseñanza secundaria. Nuestra investigación advierte que los cambios instituidos, inspirados en propósitos que compartimos, se ven seriamente amenazados por la permanencia de narrativas que operan en sentido contrario. Desplazar las narrativas imperantes, tanto en el espacio social escolar como en el ámbito universitario, no es a las claras una tarea sencilla. En primer lugar es necesario comprender cómo operan en la mente de los sujetos y luego imaginar modos de trabajo que incidan en su modificación, con el firme propósito de generar con ello cambios en su desempeño en las aulas de la escuela obligatoria.

**Palabras clave:** Escuelas - Narrativas - Cambios.

in an opposite direction. Displacing such narratives both in the context of secondary and higher education is not an easy task at all. First, it is necessary to understand how the subjects' minds operate and then figure out ways of changing such configurations, so that these people's work in the classrooms of secondary compulsory schools is transformed.

**Key words:** Schools - Narratives - Changes

Fecha de recepción: 15/11/2013 Primera Evaluación: 18/12/2013 Segunda Evaluación: 05/02/2014 Fecha de Aceptación: 05/02/2014
---

En un pueblo del norte de la Provincia de la Pampa, donde viví muchos años, las maestras de la única escuela primaria de la localidad contaban jocosamente una historia para ilustrar la falta de formación de una docente. El relato daba cuenta de la llegada de una inspectora a la institución, quien luego de reunirse con la directora, seleccionó un curso para evaluar in situ el desempeño profesional docente. Al temor natural que la situación causaba en la escuela, se sumó la preocupación porque la elección había caído en el curso de Antonia, una maestra, que a juicio de todas, no era una 'buena maestra'. Así, esperaron ansiosas que terminara la hora de clase. Cuando por fin tocó la campana y se abrió la puerta, vieron salir presurosa a la inspectora rumbo a la dirección, mientras la maestra se dirigía al grupo de colegas que la estaban esperando en un rincón del patio.

- *¿Y?, contanos cómo te fue-* dijeron casi al unísono.

Tranquila y sonriente ella respondió:

- *A mí, muy bien.... Pero los alumnos no sabían nada...*

Una y mil veces contaban la historia y mil veces se reían. Y también reían todos aquellos a los que se la contaban. Allí estaba la prueba contundente de que era una mala maestra, pues solo así alguien podría culpar a los chicos, sin advertir que la responsabilidad sobre su aprendizaje de los contenidos pautados era de la docente.

La historia tiene más de 40 años. Esas maestras normales no conceptualizaban la idea; la ilustraban, especialmente

cuando alguien, a fin de argumentar el por qué un grupo no había alcanzado los objetivos propuestos, focalizaba la responsabilidad en los alumnos.

La narración vehiculizaba las representaciones compartidas que orientaban su modo de valorar y de actuar. En ese mundo simbólico, ser un buen maestro significaba que la mayoría de sus alumnos aprendieran lo más posible en el aula y, en el caso de aquellos que evidenciaban una dificultad mayor, el mandato implícito instituía una citación en su casa para continuar trabajando con él.

Algunos llamaban a eso vocación; yo me inclino, más allá del nombre, a pensar en la fuerza de los significados instituidos. Significados instituidos que también habilitaban, vale recordarlo, a la utilización de "correctivos" tales como tirones de pelo, de oreja, sacudones varios y algunas penitencias ya sea en el rincón como en la puerta del aula.

Las cosas han cambiado en la escuela, en especial en los últimos años. Se extendió la obligatoriedad, se aumentaron los días de clase, se redujo el tiempo de vacaciones, se incluyeron los chicos con capacidades diferentes, se modificó el diseño curricular, el régimen de evaluación y las normas de convivencia. También se extendió el período de formación de los docentes primarios, se crearon nuevas escuelas, se proveyó a los establecimientos de recursos materiales desde libros a computadoras y se incorporó al trabajo a diversos especialistas para una labor conjunta con los docentes de aula:

psicopedagogos, asistentes sociales, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.

Sin embargo las cosas no van bien en la escuela, en particular en lo que hoy denominamos nuevamente enseñanza secundaria.

Reflejo de ello son las múltiples investigaciones que tratan de abordar las razones de la deserción, la repitencia, la violencia en las aulas, el ausentismo, las bajas calificaciones y, la sospecha de la aprobación a fuerza de “bajar” el nivel de exigencia.

Abundan los trabajos sostenidos en estadísticas, números, porcentajes, cuadros de doble entrada que intentan explicar, en base a datos duros, lo que pasa en la escuela. Explicaciones que se imponen tanto en ámbitos académicos como en el conjunto de la sociedad. ¿Por qué van mal las cosas en la escuela? Las respuestas a esa pregunta configuran una narración que se impone sin ‘beneficio de inventario’ en la que el principal acusado, tal como sostiene Lidia Fernández (1996), es el alumno, su entorno familiar y las particularidades su medio social.

Así, cuando se propone analizar la situación, los discursos tienden a girar en torno a las ‘faltas’ de los alumnos y sus padres. La falta de estudio se demuestra con las notas, la de interés con la observación de su conducta, la falta de capacidad para aprender con la empiria que aportan sus trabajos. Los registros también proveen la prueba de la falta de preocupación de los padres de los que ‘más necesitan’: allí están los casilleros en blanco, en que la ausencia

de una firma confirma su ‘sordera’ ante el llamado de la escuela. Las faltas enunciadas se cobijan bajo el paraguas que provee el genérico concepto de ‘problemas de aprendizaje’.

Problemas de aprendizaje es la frase que más se escucha en los espacios educativos sin que se considere, la mayor parte de las veces, necesario explicar qué significa, porque ‘todos saben’ que se refiere a problemas de los chicos que sólo pueden tratar los ‘especialistas’, por cierto siempre ‘escasos’ para abordar el tratamiento de tantos casos que les son derivados por los profesionales de la enseñanza. El testimonio de una directora de escuela fue más que elocuente en este sentido:

En esta escuela hemos avanzado mucho en el tratamiento de los problemas... para las dificultades de aprendizaje que cada vez son más contamos con numerosos especialistas que vienen, mínimo una vez cada quince días, turnándose...no alcanzan pero es un comienzo... también contamos ahora con Internet y las netbook para despertar el interés de los chicos... a ellos les encantan las máquinas... se pasan horas con eso.... Todavía no hacen muchas tareas en ellas... eso vendrá con el tiempo... pero aprenden a comunicarse a través de ellas y eso de por sí ya es importante...

Pero a pesar de la inversión en especialistas y máquinas los registros no registran cambios. Las cosas siguen mal en la escuela.

A la pregunta ¿qué está pasando en la escuela? no pueden responderla los números y los cuadros. No es posible esperar comprender lo que sucede munidos de tablas y porcentajes.

Necesitamos escuchar la palabra de los actores, prestar atención a la narrativa que orienta su desempeño en las instituciones educativas.

La narrativa en la escuela ha cambiado y con ella los modos de actuar y valorar. La responsabilidad sobre el aprendizaje, hoy, tal como lo pensaba Antonia hace más de 40 años, se deposita en los alumnos, significado que clausura la necesidad de buscar modos alternativos de trabajo, revisión sobre las prácticas docentes, formas y modos de trabajo y relación en las instituciones educativas.

Tal como lo planteara J. Bleger (1964), las explicaciones enquistadas las dificultades por ausencia de problematización. Sólo una pregunta genuina, que renuncia a las explicaciones que proveen seguridad, es capaz de poner en tensión una realidad con el propósito de generar los cambios deseados.

### **La necesidad de problematizar las dificultades en tiempos de cambio**

Desde mediados del 90, cuando se inició la extensión de la obligatoriedad, llevamos adelante numerosas investigaciones en diversas escuelas de la provincia de La Pampa.

La llegada de los nuevos alumnos, los que históricamente ni siquiera se atrevían a inscribirse en la escuela media, puso en tensión los modos de actuar, los estilos institucionales construidos a través de los años. La amenaza a la cultura institucional se trasladó a una vivencia de descalificación de la labor docente interpelada por la 'negatividad'

que expresaba la población escolar convocada por la obligatoriedad. Allí empezamos a advertir la fuerte presencia de significados que visualizaban al alumno, su familia y su entorno como los responsables no sólo de su fracaso, sino de una permanente perturbación hacia aquellos que sí 'querían' y 'podían' estudiar. Y a mayor fracaso, las posturas se recrudecían aún más

Recuerdo una reunión en una escuela media en la que estaban presentes la mayoría de los profesores y el personal directivo. El tema convocante: la desaprobación masiva en particular de un primer año.

La directora enunció lo que a su juicio y de los presentes era la causa del problema:

- Esta era una escuela prestigiosa... acá venían los hijos de los profesionales... excelentes alumnos muchos de los cuales hoy ya están en la universidad... pero con el tema de la obligatoriedad se empezaron a anotar los chicos de la periferia... de la villa... y los otros se empezaron a ir... son maleducados, no estudian, les decís algo y te responden mal... y ni se te ocurra llamar a los padres... son peores que ellos...

Yo escuchaba en silencio tratando que mi cara no reflejara mis pensamientos.

- Y ahora... qué vamos a hacer ahora... en todo primer año hay un solo aprobado... uno solo... qué hacemos con eso... eh?

La increpación era tan fuerte y yo, tan preocupada porque mi cara no delatará mis pensamientos, me olvidé de mi lengua que, como si hubiera adquirido vida propia, se soltó a decir:

- Bueno, ya tienen el abanderado.

Se hizo un gran silencio. Y por suerte no pudieron discernir si lo decía en serio o era una ironía, porque mi cara seguía imperturbable. Creo que eso me salvó de tener que salir antes de lo previsto.

Ese “dolor enojado”, como denominó Ulloa (1995) al modo de expresión de un grupo en situación de sufrimiento, se fue acentuando con los años. En otros se configuró como una “resignación acobardada”, otra de las conceptualizaciones de aquel gran maestro.

Nuestros informes de investigación dieron cuenta de ese estado de sufrimiento en gran parte producido por un cambio en las condiciones de trabajo para las que no habían sido debidamente preparados. El profesor de nivel medio, decían nuestras conclusiones, se ha formado desde el origen para una escuela no obligatoria en la que se asume que el fracaso y la deserción son responsabilidad del sujeto ya sea por falta de capacidad o voluntad.

Yo misma recuerdo haber dicho en los primeros años de mi carrera profesional cuando el grupo se distraía o no rendía acorde a lo que esperaba:

- Bueno, acá viene el que quiere, esta escuela no es obligatoria así que el que no quiere ya sabe lo que tiene que hacer...

No lo dije una vez, lo dije muchas. En mi descargo, y en el de muchos quizás, digo que no lo decía esperando que se fueran, sino que hicieran lo que yo consideraba que tenían que hacer por su bien.

Y así hubiera seguido pensando si no me hubiera encontrado con una

profesora de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Pampa que me hizo comprender el significado de ser una profesional de la docencia.

Recuerdo que en mi primer encuentro con ella, como docente responsable del dictado de un seminario en metodología de enseñanza, sostuve con firmeza que lo importante en la enseñanza era el conocimiento del docente y el deseo de aprender de un alumno... y que si no contábamos con ello, poco podían hacer técnicas y estrategias. No me contestó en ese momento. Sólo me escuchó. Mi concepción de la enseñanza había quedado al desnudo: un docente que da el saber que sabe y un alumno que lo recibe si tiene capacidad y voluntad. Eso es lo que muchos autores reconocen como la “perspectiva ingenua”, concepción de la docencia preñada de ideología hegemónica.

El seminario establecía como trabajo práctico obligatorio el tener que trabajar un tema del campo de nuestra disciplina con un grupo de alumnos voluntarios de la escuela. A mí me tocó abordar la cuestión del mercantilismo. A pesar de haber preparado mi clase, yo lo ‘daba’, pero ellos no lo ‘recibían’. Los grupos rotaban y yo seguía sin poder enseñar el tema. Sin mucha fe en las propuestas de la cátedra, empecé a implementar las sugerencias de trabajo. Y entonces sucedió el ‘milagro’: los chicos entendieron el tema, lo pudieron relacionar y transferir a su realidad cotidiana. Mi narrativa había estallado en mil pedazos frente a la contundencia de los hechos. Terminada la cursada, me

dirigí a su despacho con el propósito de solicitarle que me permitiera continuar en sus clases, porque me había dado cuenta de lo necesario que era para mí aprender a ser docente. No solamente me aceptó sino que me designó ayudante de segunda<sup>3</sup>. Con su ayuda, fui superando con los años, lo que K. Bain considera el “mayor obstáculo” para la formación de un buen profesor : “ *...la noción de que la capacidad docente es algo con lo que se nace y que es muy poco lo que podemos hacer para cambiarlo tanto si la poseemos como si no.*” (Bain, 2007:193). Así ingresé al Departamento de Formación Docente, en el que aún continúo aprendiendo en el trabajo conjunto con mis colegas.

Hoy, tantos años después, y como responsable de la cátedra Didáctica de dicha Universidad siento el compromiso de ayudar a comprender a mis estudiantes la impicancia ética y política de la docencia, nunca más interpelada a mi juicio que en estos tiempos de marginalización creciente de amplios sectores de la sociedad. Y ayudar a comprender implica en primer lugar, tal como aprendí en mi propio proceso de formación, prestar una suma atención a la narrativa que orienta su lectura de la realidad porque de ella dependen sus modos de actuar en el espacio profesional.

### **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 está atravesada por el campo 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 programa 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.

En cuatro años de trabajo hemos analizado más de 800 protocolos pudiendo constatar en sus respuestas la presencia de una narración instaurada, que da sentido y explica los problemas en el ámbito de la educación: a criterio de una amplia mayoría, el principal problema en la escuela lo constituyen los alumnos que ‘no quieren estudiar’, que ‘no ponen interés’, que ‘no les importa progresar’ en la vida, que ‘molestan’ al profesor y a los que sí están interesados. Y por supuesto, sus padres que los ‘apañan’, y se lo permiten ya sea por acción u omisión. En definitiva la misma narrativa que orientaba mi lectura de la realidad en los comienzos de mi trabajo en las aulas. Pero al cambiar la pregunta, cambia la perspectiva y se avizora otra situación.

Consultados en referencia a cuáles 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 porque 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 estudiás; 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 pasé bien pero ahora tengo que sufrir las consecuencias...”.* I19

Es por ello que al consultarlos respecto a qué 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 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.

Año tras año constatamos que las contradicciones que habitan en su mundo simbólico tal como lo sostienen Berger y Luckmann (1997) no les permiten reflexionar sobre ellas. Así, si les preguntamos por los problemas de la escuela no dudan en señalar a los alumnos, y cuando tres renglones más abajo los consultamos sobre sus temores, refieren a sus escasos conocimientos a causa de profesores ausentes o sin intención de *“explicar hasta que se entienda”*.

También se repite su rechazo hacia ciertas áreas del conocimiento. Al indagar a los ingresantes a las carreras de profesorado en Ciencias Humanas en referencia a lo que menos les gustó de la escuela, el 76% se concentra en mencionar espacios curriculares:

“... matemática...”. H8

“... La física y la matemática...”. L9

“... Matemática y química... porque me las llevé siempre...”. G14

En el encuentro que tenemos con ellos en el Aula Magna de la facultad les pregunté en qué materia había más alumnos desaprobados en su escuela/curso. La respuesta fue casi unánime: en Matemática. Algunos sumaron Física.

P- *¿y por qué creen ustedes que esto es así?*

Y nuevamente un acuerdo manifiesto:

A- *Porque son difíciles.*

No pude evitar la pregunta,

P- *¿y a quiénes les va bien en esas materias?...*

*¿quiénes aprueban?*

Respuesta inmediata:

A- *a los más inteligentes, a los que les cuesta menos... a los más capaces.*

El relato instaurado por el positivismo se iba corporizando en el Aula Magna de la facultad de Ciencias Humanas delatando su vigencia. Mis preguntas continuaron.

P- *¿Por qué son más difíciles esas materias?*

La respuesta no aparecía tan fácil. Daba la impresión que no encontraban las palabras para responder.

A- *Y... Porque son más complicadas-* resumió uno de los alumnos que más participaba con la anuencia del resto.

Entonces planteo el interrogante de otro modo:

P- *¿qué diferencia hay entre las materias humanísticas y las de ciencias exactas al momento de tener que estudiarlas?*

Ahora sí se volvieron a sentir seguros para responder:

A- *es que unas sólo las tenés que estudiar y a las otras para estudiarlas las tenés que entender*

Insisto.

P- *A ver... explíquenme un poco más esa idea*

A- *Y las materias como Historia o Geografía tenés que recordar lo que te dieron, en cambio si es Matemática o Física ahí tenés que entender, no podés memorizar un ejercicio.*

P- *¿Y en el caso de Literatura o Inglés?*

A- *Lo mismo, tenés que estudiar y recordar*

P- *¿Y los profesores que hacen para que tantos chicos no se lleven esas materias?*

A- *Y los profesores explican o te dan ejercicios para que practiques pero si a vos no te gusta o te cuesta... no te sale nada.*

La responsabilidad del alumno quedaba otra vez anudada a su éxito o fracaso, ya sea por capacidad o voluntad.

Por un breve momento permanecí callada. Luego dije:

P- *Entonces, Uds. quieren ser profesores de materias que sólo exigen memoria y no inteligencia.*

En el aula se hizo un pozo de silencio. Claro indicio de que sus concepciones previas habían sido puestas en tensión configurándose en su mente una verdadera situación problemática.

Saben que es una ironía, una clara provocación de mi parte, sin embargo no encuentran el modo de responder: habían caído en una trampa. Por el camino de ‘me gusta’, ‘no me gusta’, entramos al territorio de lo ‘difícil’ y de allí desembocamos en el tema de la ‘inteligencia’.

La narrativa dominante expresada por los alumnos que dividía los campos del saber en fáciles y difíciles, y por ende categorizada a los alumnos acorde a su rendimiento en las mismas, tuvo otras formas de visualización a lo largo de nuestro trabajo de investigación.

Desde el inicio del ciclo lectivo 2010 evaluamos las concepciones y significados de los ingresantes a las carreras de Profesorado de la facultad de Ciencias Humanas y de la facultad de Ciencias Exactas y Naturales. En la lectura y análisis de los protocolos empezamos a vislumbrar, a pesar de los muchos puntos de encuentro, una diferencia: los alumnos inscriptos en los profesorados de Ciencias Exactas y Naturales expresaban mejor sus ideas, de manera más completa, con una caligrafía más legible y con menos errores de ortografía. En base a ello, el grupo de investigación elaboró como hipótesis que aquellos que habían sido considerados mejores alumnos en la escuela se inclinaban a elegir el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Esa idea se fortalecía dado que, en varios protocolos, se hacía referencia a un desempeño exitoso en la escuela, en particular en el caso de haber sido abanderado o escolta del establecimiento. Asimismo, los ingresantes a las carreras de Profesorado en Ciencias Exactas y Naturales hacían hincapié en su gusto por “razonar”, por “resolver problemas” a diferencia de tener que “memorizar” en el resto de las materias.

*“... siempre me gustó matemática porque te obliga a razonar, no a repetir como loro lo que dice un libro...”. M18*

*“...yo siento que lo mío es resolver problemas, te desafía la inteligencia, tenés que pensar con tu cabeza como nos decía un profesor...”. M22*  
*“... siempre me gustaron las ciencias naturales, investigar, ir al laboratorio, porque te enseña a razonar y no sólo a memorizar las cosas que dice un libro...”. B3*

*“... A mí, la verdad es que siempre me fue bien en la escuela, fui abanderada de primaria y secundaria, no tuve problemas en aprobar todas las materias, pero me costaba más ponerme con Historia o geografía porque en esas materias hay que leer y decir lo que dice el libro, en cambio en las otras, matemática o física por ejemplo no te alcanza con saber una regla o fórmula, tenés que aplicarla y eso te obliga a pensar...”. F8*

*“...A muchos de mi curso no les gustaba matemática; preferían, no sé, historia o literatura porque son más fáciles...”. M28*

Esa concepción construida en el espacio de la escuela, que divide las materias en ‘fáciles’ y ‘difíciles’ pervive en el ámbito universitario. En oportunidad de un encuentro con una profesora universitaria del área de Matemática, en el que abordamos el análisis de los protocolos de los ingresantes, hice un comentario en referencia a la hipótesis que estábamos analizando en el grupo de investigación: los ‘buenos alumnos’ de la escuela optaban por las Ciencias Exactas y Naturales. La respuesta fue contundente:

*...por supuesto, y así y todo tenemos un alto nivel de fracaso.*

Solo me atreví a preguntarle por qué “por supuesto”. Pensó un breve momento y respondió:

*...porque los saberes abstractos son más difíciles, sobre todo para los chicos... y si no fijate, si se llevan otras materias se sientan a estudiar y listo, en cambio si les queda*

*matemática, física o química no les queda otra que recurrir a un profesor particular. Vos podés memorizar una poesía pero no un ejercicio.*

### **La tensión entre el discurso y las acciones: la supervivencia de la narrativa instituida**

El comentario de la profesora de Matemáticas generó en el concierto de los profesores de las distintas materias, reunidos en el grupo de participantes en el proyecto de Ambientación a la Vida Universitaria una misma reacción, el desacuerdo expresado de diferentes maneras: la risa, el sarcasmo, la argumentación epistemológica, etc.

En el discurso nadie acuerda con esa categorización de los saberes que desjerarquiza el conocimiento en el campo de las Ciencias Humanas. Sin embargo algunas situaciones avizoradas en el marco de la investigación ameritan una mirada más detenida, una reflexión que profundice el análisis de la cuestión.

La facultad de Ciencias Humanas recibe a sus ingresantes, (de los cuales el 82 % figura inscripto en las carreras de profesorado) en el Aula Magna. Luego de unas palabras a cargo de las autoridades, se les proyecta un video que elaboró la Universidad en oportunidad de cumplir sus 50 años.

El material muestra los antecedentes de esa casa de estudios y las gestiones que diferentes actores llevaron a cabo hasta obtener la promulgación de la ley que instituyó la Universidad Nacional de La pampa. Luego se encuadra el escenario universitario, mostrando los espacios, los recursos, las diferentes actividades que se desarrollan, etc.

Las palabras que más se repiten son estudio, ciencia, conocimiento, investigación. Palabras que acompañan imágenes de aulas donde los pizarrones están llenos de ejercicios y fórmulas, laboratorios con chicos enfrascados en los microscopios o manipulando tubos de ensayo, clases que se desarrollan en el campo analizando plantas variadas o revisando animales, tampoco están ausentes las maquetas y las salas de informática. Palabras e imágenes que acentúan el impacto que el conocimiento en ese espacio tiene sobre empresas, fábricas, y diferentes emprendimientos productivos y de servicios. Sin embargo, y a pesar que la facultad de Ciencias Humanas dicta ocho carreras de docencia, no aparece en el video ninguna escuela, ningún aula que remita al desempeño de los egresados en la educación obligatoria, a pesar del hincapié que se hace en la importancia de la posibilidad laboral que habilita la graduación.

La cuestión laboral obviamente no es un tema menor. Todo estudiante universitario espera tener “suerte” al momento de recibirse y conseguir trabajo en el menor tiempo posible. No es el caso de los inscriptos en las carreras de profesorado. Ellos saben, y así consta en sus protocolos, que faltan profesores en las escuelas y que, dada esa falta, hay muchos estudiantes que trabajan en ellas mucho antes de recibirse, como así también denuncian “*un ejercicio ilegal de la pedagogía*”, como decía R. Nervi (1996:77), de parte de profesionales de diferentes origen que se insertan en la escuela, a falta de

trabajo en sus espacios específicos. Sin embargo, su espacio laboral específico, el aula escolar, no aparece en el video proyectado a modo de recibimiento.

La cuestión laboral presenta otra arista que también, a mi juicio, amerita una reflexión más profunda. El programa de Ambientación a la Vida Universitaria prevé el encuentro de los alumnos con representantes de los diferentes departamentos. Así, los estudiantes acorde a la carrera elegida, se reúnen por grupo para realizar diferentes tareas con el departamento específico del área. Luego, todos los aspirantes trabajan de manera conjunta con los representantes del Departamento de Formación Docente. Es en ese encuentro colectivo que se les realiza un diagnóstico de sus concepciones en referencia a la carrera elegida. Una extensa encuesta semi estructurada de frases incompletas permite identificar sus aspiraciones, temores, inquietudes, etc.

De allí surge que sus concepciones en referencia a los campos disciplinares seleccionados evidencian desconocimiento, y conjuntamente una enorme simplificación del saber.

Año tras año se repiten los argumentos esgrimidos por los estudiantes de los diferentes profesados. Seleccione algunos protocolos que ilustran esa tendencia mayoritaria

*"... elegí esta carrera porque siempre me gustó mucho leer y escribir". L6*

*"... me apasiona leer novelas..."L9*

*"... me gusta mucho la lectura y además quiero ser escritor..."L14*

*"... Siempre me interesaron las cosas del pasado porque sirven para entender el presente..."H1*

*"... siempre me gustó saber cosas de los pueblos de la antigüedad como los egipcios y los romanos..."H3*

*"... Elegí esta carrera porque así voy a poder conocer lo que verdaderamente pasó en nuestra historia..."H11*

*"...Me encantan los mapas... encontrar los países y las capitales y del relieve también..."G12*

*"... Es muy importante conocer la geografía del mundo... sirve para muchas cosas..."G16*

*"... Me interesan las cosas de la naturaleza, los países, el clima... también te sirve si querés viajar..."G18*

*"... El inglés es el idioma universal así vayas donde vayas te podés hacer entender..."I2*

*"...Siempre me gustó inglés... hoy es fundamental tanto para trabajar como si viajás..."I7*

Unos se imaginan leyendo novelas y cuentos, otros enterándose de la historia verdadera de los pueblos del pasado, los amantes de la geografía enterrados en el laberinto de países y ciudades que ofrecen los mapas de múltiples colores mientras sueñan viajes al igual que los chicos del Profesorado en Inglés. Esa narrativa se anuda a la perspectiva ingenua que avizora los saberes desprendidos de la perspectiva política del saber y la educación. Alentados a pensar en su futuro como profesores, acentúan su preocupación por "dar bien la materia" y prometen "esfuerzo" para que sus alumnos aprendan. Sólo 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.

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 sólo a enseñar”*.

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

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

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

*“... con esta carrera podés enseñar y otras muchas cosas eso esta re bueno, yo la verdad que no lo sabía; creía que solo me servía 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 sí 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 más 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... sólo a los de la disciplina donde se presentan trabajos de investigación.”*

Y mientras releo los protocolos evoco nuevamente el pensamiento de K. Bain:

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 sólo de tensionar la narrativa de los estudiantes sino de 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 sólo 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, en la que el principal interés está puesto en el 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 sólo 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 incomplicidad de la narrativa instituida

La narrativa instituida en el ámbito universitario 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 sólo 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 solo 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 la siente sino sólo a aquello que la 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 sino 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 cómo daría una clase ni simulando una experiencia áulica.

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

Muy otra hubiera sido la historia si el Dr. Frankenstein, 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.

### **Pos scriptum**

Desplazar las narrativas imperantes tanto en el espacio social escolar como en el ámbito universitario no es a las claras una tarea sencilla. En primer lugar es necesario comprender cómo operan en la mente de los sujetos y luego imaginar modos de trabajo que incidan en su modificación, con el firme propósito de generar con ello cambios en su desempeño en las aulas de la escuela obligatoria.

K. Bain sostiene en el Epílogo de su obra "Lo que hacen los mejores profesores de Universidad":

Para crear un nuevo tipo de profesor que entienda la disciplina y cómo podría aprenderse, debemos cambiar la manera como formamos a los profesores jóvenes... y también la manera como proporcionamos apoyo a los ya existentes". (Bain, 2007:197).

La Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam ha dado los primeros pasos en esa deseada dirección. El trabajo de la llamada Mesa de las Prácticas, en una labor sostenida de los profesores del Departamento de Formación Docente con los docentes de las diferentes cátedras está mostrando logros interesantes. Año

tras año cada vez son más los profesores que hacen propuestas a sus estudiantes en referencia a imaginar modos de enseñar algunos de los temas vistos en el programa de su materia. Se denota un mayor acercamiento entre los profesores de diferentes departamentos a raíz de la implementación del nuevo plan de estudios, cambio por cierto sostenido por el trabajo de un grupo de docentes que asumió la responsabilidad de articular los esfuerzos en tal sentido.

El proceso es lento y trabajoso. Si bien hemos avanzado mucho, mucho es aún lo que nos falta. A cuatro años de iniciado el trabajo aún hay mucha resistencia a la inserción temprana a las aulas de los estudiantes del profesorado, y el argumento central que sostiene esta reticencia se anuda a la falta de conocimiento disciplinar. El conocimiento sigue estando en el nudo de la cuestión.

Los profesores del Departamento de Formación docente acordamos en la importancia que tiene para un profesor la apropiación sustantiva del conocimiento, pero sostenemos la relevancia que en el ámbito de la enseñanza tiene la capacidad de percibir los estados emocionales del otro, adentrarse en sus sentimientos, involucrarse en la realidad que lo afecta, para poder aspirar a responder más adecuadamente a sus necesidades, a fin de evitar el fracaso y la deserción, antesala de marginalización social. Apostamos al conocimiento sólido y la sensibilidad social, porque nuestro compromiso con la educación, aún más que gnoseológico es ético y político, porque el verdadero

propósito es contribuir a la formación de ciudadanos críticos y autónomos con un fuerte sentido solidario. Y esta tarea verá aumentar sus posibilidades en la medida en que seamos capaces, a través de un diálogo fecundo, de establecer lazos entre las distintas universidades que nos posibiliten capitalizar los aciertos y revisar los errores en el proceso de construcción de un profesional de la docencia. O sea encontrar una manera más de ocuparnos en aquello que decimos nos preocupa

Y a propósito de preocupaciones...

Me preocupa cuando la gente escucha la conferencia de un profesor, y aún sin comprender, la valora en base a considerar su quantum de saber a juzgar por las innumerables citas y autoreferencia a sus investigaciones.

Me preocupa cuando en un auditorio repleto de docentes y estudiantes sólo enuncian preguntas al disertante algunos profesores reconocidos.

Me preocupa cuando los profesores invitados a los eventos de educación están más centrados en su disertación que en generar comprensión.

Me preocupa cuando los invitados a los congresos que refieren a la formación de profesores analizan y proponen líneas de acción para trabajar en espacios que no frecuentan.

Me preocupa cuando la exposición en las mesas de los participantes se remite solo a eso, exponer.

Me preocupa cuando el espacio más frecuentado de una jornada de investigación es el lugar donde entregan los certificados.

Me preocupa que las acciones no se articulen con el sentido etimológico de la palabra congreso.

Me preocupa que se naturalicen esas situaciones, que agonicen los debates, que escaseen los intercambios de

mutua colaboración entre colegas, que no se capitalicen aciertos y errores. Me preocupa, porque esa situación también construye una narrativa que impacta la forma de ser y formar docentes.

## **Notas**

<sup>1</sup> Este trabajo es una reelaboración del presentado originalmente en las “VII Jornadas sobre la Formación del Profesorado: Narrativa(s), Prácticas e Investigación(es)” desarrolladas en Mar del Plata entre el 12 y el 14 de septiembre de 2013, evento organizado por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS).

<sup>2</sup> Profesora adjunta regular de la Cátedra Didáctica en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

<sup>3</sup> En el año 1982 ingresé como Ayudante de Segunda Ad Honorem en el Seminario de Metodología de la Enseñanza a cargo de la Dra. Vilma Pruzzo de Di Pego.

## **Bibliografía**

BAIN, P. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona, Universidad de Valencia.

BLEGER, J. (1964). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires, Paidós.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

DEJOUR, C. (2006). *La banalización de la injusticia social*. España, Topia.

FERNANDEZ, L. (1996). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.

FREIRE, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

MERIEU, P. (2009). *Carta a un joven profesor. Porque enseñar hoy*. Barcelona, Grao.

MORIN, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.

NERVI, R. (1996). “El ejercicio ilegal de la pedagogía” en *Revista Praxis Educativa*. Año 1, N°1, Santa Rosa, UNLPAM.

ULLOA, F. (1995). *La novela Psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós.