

PRÁCTICAS DOCENTES EN EL NIVEL MEDIO NOCTURNO: EL PASAJE DE LA EXTENSION A LA INVESTIGACIÓN

Por María Inés Barilá y Sonia Fabbri

CURZA - UNCo

RESUMEN

Este artículo se interroga por la práctica docente y de manera particular, por la percepción que los docentes de una escuela nocturna de nivel medio poseen de sí mismos, de sus alumnos y de su ejercicio profesional en un contexto socio-cultural diverso, a partir de algunos registros de notas de campo realizados en el transcurso de un Proyecto de Extensión ejecutado en el CURZA. UNCo. (2003-2004). Se realiza una breve caracterización de la escuela y de sus actores y se analizan las vicisitudes por las que transcurre la práctica docente con adolescentes vulnerables. Por último, se plantean interrogantes que posibilitan, desde un proyecto de investigación en curso, analizar las Jornadas Institucionales como dispositivo de análisis de las prácticas docentes en el nivel medio nocturno.

Palabras clave: Práctica docente - Nivel medio nocturno - Adolescentes vulnerables - Discurso docente - Jornadas institucionales - Dispositivo de análisis

TEACHING PRACTICES IN NIGHT HIGH SCHOOLS: THE PASSAGE FROM EXTENSION TO INVESTIGATION

ABSTRACT

In this article we examine teaching practices and, in particular, the perception that teachers of a night high school have about themselves, their pupils and their professional practice in a diverse socio-cultural context, taking as a starting point some records of field notes taken during an Extension Project carried out in the CURZA [Atlantic Zone University Center], UNCo. [Comahue National University] (2003-2004). We give a short description of the school and its actors and we analyze the vicissitudes of the teaching practice with vulnerable adolescents. Finally, we pose some questions which make it possible, from an ongoing research project, to analyze the Institutional Workshops as an instrument of analysis of the teaching practices in night high schools.

Key words: Teaching practice - Night High School - Vulnerable adolescents - Teachers' discourse - Institutional workshops - Instrument of analysis

Recibido: 07/05/05

Evaluado: 02/12/05

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo haremos referencia a la práctica docente en general y, de manera particular a la percepción que los docentes de una escuela nocturna de nivel medio poseen de sí mismos, de sus alumnos y de su hacer profesional en un contexto socio-cultural diverso, a partir de registros de notas de campo realizados en el transcurso del Proyecto de Extensión *“Adolescentes Vulnerables: La escuela nocturna contiene. Intervención psicopedagógica en un Centro de Educación Media de Viedma. Río Negro”*¹⁰.

Estas notas, al desencadenar la evocación de las situaciones observadas, nos permitieron la reconstrucción provisoria de algunas categorías de análisis que serán profundizadas en la investigación en curso: *“Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna de nivel medio”*¹¹.

En este caso, constituye un desafío intentar analizar estas prácticas docentes debido a los múltiples atravesamientos que poseen: las transformaciones políticas-culturales, los permanentes procesos de segmentación urbana, la complejidad que implican los ‘nómades de la pobreza’ que generan procesos de ‘densa interculturalidad’ en diferentes ‘bordes’ (Giddens, 1995).

En el tránsito por la escuela nocturna, escuchamos reiteradamente una frase: *“Trabajamos con los que se ‘caen’ del sistema”*. ¿Qué significación particular se le asigna a los que se ‘caen’ del sistema?; ¿Nos hablan de un ‘resto’, como efecto no querido, no buscado, no deseado?; ¿Qué características poseen estos alumnos nombrados en plural?; ¿Se puede restituir un nombre propio, singular?

Nunca uno es igual a otro -en este caso nos referimos a éstos alumnos pero también a sus docentes-, pero parecen existir ciertos rasgos y condiciones que los reúnen, que se superponen, que crean ocasionales coincidencias y permiten la emergencia de rotulaciones, de explicaciones y tal vez, de profecías.

Muchas veces pensamos que desarrollamos nuestra tarea en el borde¹². La frase reiterada por los docentes y preceptores nos permite suponer que ellos ejercen su oficio de trabajar en los bordes, en los límites, en los intersticios. Parecen trabajar con aquellos que se ubican en el filo. Nos preguntamos si en algún momento, un borde podrá volverse espacio, continente para estos jóvenes y para los propios docentes.

2. CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA Y DE SUS ACTORES

Analizar determinadas prácticas o usos institucionales en el marco de la cultura escolar requiere indagar, observar y reflexionar sobre los diferentes aspectos que las constituyen, porque sólo es posible comprender el presente, interrogando el pasado.

Conocer la génesis de la institución, sus raíces, nos permite elaborar un mapeo respecto de su gestación y de aquellas condiciones que forjaron el presente de una determinada manera, aunque es

¹⁰ Período de ejecución: 2003-2004. CURZA. UNCo. Equipo integrado por: Lic. Barilá, María Inés (Directora); Lic. Bedzent, Teresa (Co-directora); Lic. Bolleta, Viviana; Lic. Camale, Noelia; Geuna, Vanina (becaria); Geoffroy, Valeria (becaria alumna) y León Karina (alumnas). Colaboradores: Prof. Tello, Cristina; Prof. Alonso, Luciana y las alumnas de 4º y 5º año de la Licenciatura en Psicopedagogía: Penchulef Hernández, Vanessa; Oñatibia, Gabriela; León, Karina; Svetlik, Marcela y Ombrosi, Miriam.

¹¹ Período de ejecución: 2005-2007. Directora: María Inés Barilá; Co-directora: Viviana Bolletta; Integrantes del CURZA: Ivana Ortiz; Vanina Geuna; Verónica Cuevas y Teresa Bedzent (como colaboradora); Integrantes del CPE (RN): Sonia Fabbri y Carlos Irazusta y las alumnas avanzadas de la Licenciatura en Psicopedagogía: Mariela Vera Donadío y Analisa Castillo.

¹² En el diccionario se lee: orilla. Lo que marca una distinción entre dos espacios de contenidos diferentes.

probable descubrir que esas condiciones pasadas, aún subsistan a pesar de enmarcarse en un contexto socio-político, histórico y cultural diferente.

Desde las políticas públicas, una vez concluida la Reforma de Nivel Medio en Río Negro, se realizan diferentes modificaciones que influyen en las prácticas educativas, entre otras: cambio en la denominación de los establecimientos, en la propuesta curricular, en la designación de los docentes. Se suprimen espacios como los Talleres de Educadores¹³ y se sostienen los llamados Espacios o Jornadas Institucionales¹⁴, como la única modalidad de encuentro e interacción entre los actores socio-educativos que trabajan en cada establecimiento escolar.

En Viedma, lugar donde se desarrolla la investigación, de un total de diecinueve establecimientos educativos que dependen de dos Supervisiones de Nivel Medio, doce de ellos son Centros de Educación Media (CEM) destinados a la población adolescente, el resto son Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) a los cuales asisten adultos o corresponden a un nivel de estudios intermedios, como por ejemplo, la Escuela de Aprendizaje de Oficios.

De los doce CEM, sólo dos desarrollan su actividad en el turno nocturno. Nuestro trabajo se realiza en una de estas dos instituciones educativas de nivel medio¹⁵ y para su selección se tuvo en cuenta su ubicación en la zona céntrica de la ciudad¹⁶ -aspecto que propicia la asistencia de alumnos provenientes de todos los barrios de la localidad.

Actualmente la matrícula escolar está integrada por 400 alumnos aproximadamente, de características heterogéneas por su pertenencia a distintos sectores socio-económico-culturales y a diferentes barrios de la ciudad.

La población docente se conforma por un equipo directivo titularizado por concurso; un porcentaje mayor de docentes en condición de interinos y/o suplentes y un porcentaje menor de titulares - este aspecto incide en la movilidad casi permanente de docentes y preceptores -. A su vez, la mayoría de ellos, desempeña funciones en otros organismos del Estado o dentro del sistema educativo, en los turnos de mañana y de tarde.

Desde sus orígenes¹⁷ en esta institución escolar se modificaron las características de los alumnos ingresantes, pero en el transcurso de su historia, la mayor parte del tiempo recibió jóvenes y/o adultos que concurrían para obtener una certificación de estudios de nivel medio que les posibilitara una mejor ubicación laboral y, por ende, beneficios salariales y previsionales, entre otros aspectos.

¹³ Los Talleres de Educadores en la Reforma de Nivel Medio de Río Negro consistían en una modalidad de perfeccionamiento docente. Estaban comprendidos en la carga docente y, en la práctica, funcionaban como un espacio de capacitación en servicio.

¹⁴ Espacio mensual o bimensual, de acuerdo a las normativas vigentes, en el que se abordan temáticas propias de cada escuela o aquellas priorizadas desde el Consejo Provincial de Educación (RN). El personal del establecimiento participa de las mismas, sin la presencia de alumnos.

¹⁵ Los dos CEM que funcionan en horario nocturno poseen las modalidades: Tecnología de la Información y Perito Mercantil con especialidad Auxiliar en Administración. En este último, se lleva a cabo la investigación.

¹⁶ El otro CEM se encuentra ubicado en uno de los barrios más marginales de la ciudad. Por esta razón, posteriormente se prevé realizar alguna indagación de la problemática en esa institución con la finalidad de realizar algunas comparaciones mediante el cruce y análisis de los datos.

¹⁷ Por Ley Nº 20/58 de la Provincia de Río Negro, se crearon los cursos comerciales nocturnos en distintas localidades, entre ellas Viedma. Por Decreto Nº 90/59 del Poder Ejecutivo de la Provincia de Río Negro, se reglamentó la Ley Nº 20, se establecieron seis años de estudios; para el ingreso los alumnos debían cumplir, entre otras condiciones, las siguientes: tener doce años de edad cumplidos; presentación de certificado de sexto grado y en caso de carecer de él, contar con más de 18 años de edad y rendir un examen de ingreso. Posteriormente, por Resolución Nº 521/75 del CPE, se implementó en todos los establecimientos nocturnos comerciales de Río Negro el plan de estudios de 4 años. La mencionada resolución expresa que “[...]el adulto que en su momento no pudo cursar estudios secundarios y que luego se decide hacerlo, hay que facilitarle la carrera sin desmedro de la normal exigencia de aptitudes, capacidades y contracción al estudio[...]”. Cabe hacer notar que en esta resolución, se altera el sentido originario que motivó la creación de las escuelas comerciales nocturnas, ya que ahora se habla de “adultos”, cuando en el Decreto Nº 90 se permitía la inscripción desde los 12 años de edad.

En los últimos años, nuevamente las características de la población escolar se modificaron. La edad promedio de ingreso¹⁸ al establecimiento está ahora comprendida entre los 15 y 18 años y se observa un progresivo aumento de la población adolescente en la institución.

Un mínimo porcentaje de alumnos trabaja; la mayoría son repitentes de la misma escuela o provienen de otras instituciones de nivel medio; otros egresaron con sobre-edad de la escuela primaria. Cada año, se acentúan notoriamente las particularidades en la matrícula escolar que ingresa y los adolescentes se tornan más vulnerables.

Se emplea la categoría '*adolescentes vulnerables*', utilizada por Robert Castel (1995), quien se refiere al término *vulnerabilidad* para designar un enfriamiento del vínculo social, precedente a su ruptura y agrega:

[...] En lo concerniente al trabajo significa la precariedad en el empleo y, en el orden de la sociabilidad, una fragilidad de los soportes proporcionados por la familia y por el entorno familiar, en tanto en cuanto dispensan lo que se podría designar como una protección próxima. Cuanto más se agranda esta zona de vulnerabilidad, mayor es el riesgo de ruptura que conduce a las situaciones de exclusión (p.29).

Este autor distingue tres zonas de organización o cohesión social: Una *zona de integración* que no plantea grandes problemas de regulación social; una *zona de vulnerabilidad* en tanto zona de turbulencias caracterizadas, someramente, por una precariedad con relación al trabajo y por una fragilidad de soportes relacionales.

Estas dos variables muchas veces se superponen. Y una tercera zona que denomina *zona de exclusión*, de gran marginalidad, de desafiliación, en la que se mueven los más desfavorecidos, que a su vez se encuentran desprovistos de recursos económicos, de soportes relacionales y de protección social.

Esta tipología coloca de relieve que la *zona de vulnerabilidad* ocupa una posición estratégica, ya que produce las situaciones extremas a partir de un basculamiento que se presenta en sus fronteras. En el momento actual se observa un *ascenso de la vulnerabilidad*, particularmente en los jóvenes que asisten al CEM nocturno.

3. LAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN Y SUS VICISITUDES

La práctica educativa no es un 'simple hacer', supone una historia y una tradición fundante de una serie de esquemas de pensamiento (conceptos, creencias, supuestos básicos y valores) que operan como soporte de la práctica docente. En ella se traslucen expresiones espontáneas conscientes e inconscientes, en las cuales se juega el "yo personal" del docente; en otros términos, su entramado subjetivo, atravesado por discursos familiares, institucionales, profesionales y por múltiples inscripciones: epistemológicas, políticas, filosóficas, socio-históricas, entre otras.

Acordamos con el análisis realizado por Elena Achilli (1996), quien sostiene que la *práctica docente* puede caracterizarse como el conjunto de acciones que el docente, en determinadas condiciones histórico materiales de existencia desarrolla, y que adquieren una particular significación para la sociedad y para sí mismo.

La misma se define en la particularidad de la *práctica pedagógica* pero va más allá de ella porque involucra una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa y, a veces, la neutraliza.

¹⁸ Por Resolución Nº 4067/01 se modificaron las edades de ingreso a primer año en los establecimientos diurnos, por este motivo a los 16 años deben asistir a escuelas nocturnas. Esta norma derogó la Resolución Nº 732/98 que establecía el ingreso a las escuelas nocturnas con 18 años.

La combinación de estos factores, en la medida que alejan al docente de su especificidad como trabajador intelectual, crea una confusa y ambivalente conciencia de su identidad como sector social.

Esta diferenciación entre *práctica pedagógica* y *práctica docente* permite observar y analizar cómo el conjunto de actividades y de relaciones que el docente desarrolla ‘fuera’ del aula, suele obstaculizar la especificidad de la práctica pedagógica, entendida “*como aquella que se despliega en el contexto del aula en la que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el ‘enseñar’ y en el ‘aprender’*” (Achilli, 1996:53).

4. LA PARTICULARIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE CON ADOLESCENTES VULNERABLES

De las notas de campo del Proyecto de Extensión parece surgir que algunos docentes mantienen supuestos comunes, poseen un repertorio de normas y una memoria compartida acerca de cómo deben y tienen que actuar.

De esta forma se construye la ‘biografía escolar’, como resultado del recorrido que cada docente realizó y realiza en su práctica, incluso desde su misma formación. En algunos casos, puede suponer un esfuerzo ‘extra’ para observar cuestiones que a otras personas, les resultarían evidentes, por el sólo *hecho* de permanecer en el lugar donde se formaron para insertarse en el mundo del trabajo.

Algunos supuestos que los docentes colocan en palabras, hablan de las representaciones que poseen de sus alumnos pero - al mismo tiempo -, dan cuenta de la percepción respecto de su práctica y de sí mismos.

De manera general, las representaciones pueden ser consideradas como un conjunto de nociones sin sistematización, que se entrelazan y operan como ‘visiones del mundo’, como la lente a través de la que se mira y se lee la realidad. Son construidas, sustentan y tiñen el accionar del docente.

Las representaciones producen conocimientos y desconocimientos, permiten identificar e interpretar situaciones, al mismo tiempo que desconocen lo que supuestamente no ingresa en ellas. Poseen un origen ligado a sectores y/o grupos sociales y a momentos históricos determinados. Están circunscriptas a un espacio social que las configura, pero, al condicionar y legitimar los actos sociales de sus portadores, adquieren el valor de ‘natural’.

Este efecto de sostener el accionar cotidiano, la práctica docente, les otorga validez de ‘creencias internas’ sustentadas en el ‘sentido común’. Las representaciones parecen tener fuerza y existencia por sí mismas. Desde ellas se reconoce y afirma una realidad y al mismo tiempo, se desconoce la posibilidad de pensar de manera diferente esa realidad.

Nos preguntamos si uno de los efectos que producen las representaciones de los docentes de esta escuela es la ‘naturalización’ de algunas situaciones, prácticas y discursos que, desde el lugar de ‘extranjero’¹⁹, es posible advertir. Con la intención de dar cuenta de estas representaciones, se transcriben algunos decires docentes, inscriptos en las notas de campo:

“Con chicos insoportables como en 2do D yo no pierdo ni un minuto, no me preocupo por ellos, pero me impide trabajar con el resto”.

“Hacemos como podemos con las herramientas que tenemos”.

¹⁹ Frigerio y Poggi (1996) señalan: “[...]el extranjero puede ser considerado el extraño, el diferente, el otro; [...]es aquel que en numerosas ocasiones requiere una negación para su definición: es el que no forma parte de un grupo[...]; el extranjero ejerce en ocasiones una suerte de fascinación; en otras, algún tipo de rechazo; puede ser tanto el desconocido por-conocer como el adversario sobre el cual se quiere conocer poco[...]” (págs. 34/35).

“Tienen carencias de todo, en la casa no los respetan, tienen familia pero es como si no tuvieran, la policía no los respeta y nosotros mal o bien creo que algo hacemos, se deben sentir contenidos, yo los escucho, me intereso por ellos [...]”

“Han pasado por todos los colegios y han fracasado [...]”

“Yo como profesora los trato indiferente, pero al pasar los años sos un miembro más de su familia, el día que deciden trabajar y estudiar son buenos alumnos [...], te individualizan y saben que sos la única persona que los tuvo en cuenta aunque sea para decirle ‘no existís’ en el aula [...]”

“En mi caso, la actitud y el trabajo de los chicos es distinta, se animan a preguntar, la actitud es positiva, conmigo entendieron el valor del respeto [...]”

“Han hecho un ajuste, ahora entran conmigo al aula, ya no los tengo que estar buscando [...]. En el otro grupo no, sólo quieren zafar [...]”

“Desde los chicos, si el docente los aprueba aunque no les explique nada y no les enseñe nada, están contentos [...], después si no saben, se chocan con otro docente y se dan cuenta de que no saben, igual no importa [...], el docente bueno era el que los aprobó”

“[...] son unos irresponsables porque vienen y se van de la institución a cualquier hora, no presentan los trabajos a término, no estudian [...]”

En estos enunciados, los profesores construyen rótulos sobre sus alumnos y sobre los grupos, al clasificarlos seleccionan algunas características y dejan de lado otras. Dice Araceli Colín Cabrera (1998): *“Las etiquetas son, de alguna manera, mentirosas y ‘congelan’ cierta imagen; inhiben las posibilidades creadoras de algo que no sea la etiqueta. Las etiquetas obstruyen el devenir de la subjetividad [...]”* (p.150).

El alumno es el centro de la educación, el protagonista, por ello la representación que del mismo tiene el docente cobra particular importancia ya que incluso, puede llegar a determinar sus futuros aprendizajes.

Las expresiones discursivas de algunos docentes parecieran manifestar la propia depreciación de la función docente, del saber propio y del relativo a la práctica de otros docentes. Ponen en evidencia supuestos, creencias, rotulaciones, escepticismo, desde la posición que adopta cada docente en su práctica cotidiana, en esta escuela y con las particularidades que presentan los adolescentes y los grupos escolares con los que trabaja.

Claudine Blanchard-Laville (1996) explica que *“[...] un análisis de la enunciación del discurso permite localizar cómo el sujeto que habla se inscribe a sí mismo en su discurso [...] se pueden encontrar indicios de la manera en que la persona que habla toma a cargo lo que dice, sus emociones[...] Cuál es la distancia que tiene con lo que dice y en qué lugar sitúa a las personas con las que habla”* (p.61).

Ante esta realidad las posiciones adoptadas difieren:

Algunos profesores parecen resignarse, paralizarse y no intentar estrategias alternativas para desarrollar su práctica docente, tal vez porque se sientan impotentes ante el contexto y las condiciones de vulnerabilidad presentes en esta escuela. Esta posición se observa cuando expresan: “Con chicos insoportables como en 2do D yo no pierdo ni un minuto, no me preocupo por ellos, pero me impide trabajar con el resto”; “[...] son unos irresponsables porque vienen y se van de la institución a cualquier hora, no presentan los trabajos a término, no estudian [...]”

Otros parecen evadir la parálisis, apostar al cambio, a la subjetividad del alumno, porque lo valoran, se involucran en las problemáticas del grupo y del contexto. Esta disposición se sustenta en manifestaciones como, por ejemplo: “Tienen carencias de todo, en la casa no los respetan, tienen familia pero es como si no tuvieran, la policía no los respeta y nosotros mal o bien creo que algo hacemos, se deben sentir contenidos, yo los escucho, me intereso por ellos [...]”; “En mi caso, la

actitud y el trabajo de los chicos es distinta, se animan a preguntar, la actitud es positiva, conmigo entendieron el valor del respeto [...]"

Suele ser imperceptible la forma en que se gestan los nuevos modos de relación que aparecen en condiciones de impotencia instituyente del Estado, la escuela y/o la familia. Se hacen visibles en una época en que parecen haber perdido realidad y potencia enunciativa las condiciones materiales y los discursos de bienestar, autoridad y saber de los adultos que, en otros tiempos, tuvieron capacidad de proteger, interpelar y educar.

La impotencia instituyente habla de la caída no sólo de los referentes o patrones de identidad sino de la propia autoridad simbólica, es decir, de discursos que interpelen, nombren, convoquen a los sujetos, les asignen 'un lugar' en la trama social y los habiliten para la constitución de sus propios discursos.

Ante los aspectos mencionados necesariamente surgen algunas preguntas: ¿Cómo se construyen las subjetividades a partir de los dispositivos que la sociedad y en ella la escuela, ponen en juego? ; ¿Qué lugar se asigna a éstos jóvenes? ; ¿En qué medida se los reconoce como sujetos de derechos y de responsabilidades?

Resulta evidente que las condiciones subjetivas de las personas no vienen dadas, no son ni originarias, ni constitutivas de los sujetos, sino que se deviene hombre o mujer, niño, adolescente, ciudadano, entre otros, en ese interjuego permanente de subjetividades que se establece con el mundo adulto.

De esta forma la posibilidad de construir sentido a la propia vida se imbrica fuertemente con la 'cultura' y 'el campo social'. *"No se trata de postular la 'influencia' o el modo en que lo social se manifiesta en el sujeto en particular, sino que esta inscripción de lo social forma parte indisoluble y estructurante de la subjetividad de cada sujeto"* (Carli,1999:23). El 'otro', el adulto significativo, el padre, el docente, el adulto advertido²⁰ en la trama de construir subjetividades, se torna indispensable y necesario.

5. EL PASAJE DE LAS NOTAS DE CAMPO EN EXTENSIÓN A LOS INTERROGANTES EN LA INVESTIGACIÓN

La repetición de las quejas, de las reivindicaciones, de los mismos argumentos, dan cuenta de aquello que tanto los docentes desde sus decires saben y, los alumnos manifiestan desde sus actitudes cotidianas. Cada cual a su modo y desde su lugar, conoce la falta de relación armónica entre aquellos que habitan universos diferentes.

Ante esta situación nos preguntamos: ¿dónde se ubica la falla? Desde el decir docente, los alumnos manifiestan con sus actitudes dificultades para responder a los códigos que éstos utilizan. Los adultos, por su parte, reflejan en su discurso obstáculos para atender a la demanda de sus alumnos, experimentan sentimientos de impotencia y frente a esto, algunos parecen paralizarse y no vislumbrar soluciones.

Jacky Beillerot (1996) sostiene que en la actualidad los docentes deben enfrentarse a algunos cambios, entre ellos, a la concentración de poblaciones de alto riesgo; a la diversificación cultural y étnica de los escolares; a la verificación de fenómenos como el de la heterogeneidad que antes constituía una constante queja del docente y ahora parecen que comienzan a acostumbrarse.

Hoy la demanda parece centrarse en el comportamiento del alumno; en la multiplicidad de saberes dispersos que ellos portan; en la creciente exigencia de los objetivos fijados por las normas

²⁰ Estanislao Antelo dice refiriéndose a las características del acto educativo y centrándose en la 'heteronomía': "[...]la heteronomía es la ley, sólo el 'otro' es el que me puede salvar; de alguna manera estoy sometido al otro - un adulto advertido de su tarea - y los educadores hacemos de esta advertencia, un oficio". Conferencia en el marco del Programa Integral para la Igualdad Educativa (Julio 2004).

escolares; en la multiplicación de distintos lugares de conocimientos y saberes; en la ausencia de futuro para los adolescentes, que puede analizarse como la pérdida del sentido de aprender. En palabras de una docente: “Desde los chicos, si el docente los aprueba aunque no les explique nada y no les enseñe nada, están contentos [...], después si no saben, se chocan con otro docente y se dan cuenta de que no saben, igual no importa [...], el docente bueno era el que los aprobó”.

La escuela media, más desvalorizada aún respecto de otras épocas, parece convertirse para éstos adolescentes vulnerables que transitan en los ‘bordes’, en la posibilidad más cercana de formación, ante el impedimento por razones económicas, de continuar estudios terciarios o universitarios a excepción de aquellos que opten por elegir alguna de las carreras dictadas en el medio.

Con frecuencia los cambios que enfrentan los educadores llevan a que el sujeto docente, tensionado profesionalmente ante las demandas y particularidades del contexto en el cual desarrolla su práctica cotidiana, genere procesos de construcción de *identidades escolares*, “[...] procesos desarrollados por estos sujetos en la coextensividad entre sus prácticas escolares y el conjunto de significaciones producidas, ambas al interior de las condiciones generales en que se concretan” (Achilli, 1996:41).

Proponer las *identidades* en términos de *procesos* entraña aprehender cambios, movimientos, sentidos y significaciones, entrecruzamiento de prácticas, de relaciones y de situaciones concretas en la interacción entre la propia representación y la de los otros.

El lugar asignado socialmente al docente pareciera ubicarlo como aquél a quien se le atribuye un saber sobre el alumno, desde los padres e incluso desde la sociedad misma. Se espera que aporte respuestas acerca del sentir y actuar de sus alumnos e incluso, que los ayude a realizar el pasaje desde el lugar de la niñez al lugar del mundo adulto.

Nos referimos a ‘lugar’ no como espacio físico o ubicación en la escala social sino a la posición subjetiva, al lugar desde el cual se significan las relaciones con la escuela, con los pares y consigo mismo. Posición que se construye y, generalmente, se conquista, porque los otros nos asignan un lugar, pero quedarse en él significa renunciar a un lugar propio, singular. Por eso hablamos de ocupar, de ‘hacer propio’, tomar posesión-posición.

Sin embargo, el docente no sabe la significación que el proceso educativo tiene para el alumno y, es precisamente el reconocimiento de aquello que no se sabe, el primer obstáculo a sortear para dar lugar a la reflexión entre los profesores que por su función, poseen el mandato social de portadores del ‘saber’.

La representación que, en general, el docente posee de sí mismo suele teñirse por la pérdida de sentido atribuido a su práctica y esto puede imposibilitar su ubicación en el lugar del que tiene algo para enseñar y por lo tanto, para ser reconocido por el otro como enseñante.

De la reflexión acerca de los decires docentes registrados en las notas de campo se amplió nuestro horizonte de interrogantes: ¿De qué forma incide la representación que los docentes poseen de sus alumnos en el proceso de aprendizaje de éstos? ; ¿Los docentes son conscientes de la influencia de sus representaciones en la disponibilidad para aprender de sus alumnos? ; ¿Qué temores se encarnan en sus cuerpos y habitan su pensamiento cuando realizan su práctica docente en contextos vulnerables?

Estas y otras preguntas dieron lugar al Proyecto de Investigación en curso: “*Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en una escuela nocturna de nivel medio*”

El proyecto se enmarca en una línea de investigación iniciada en 1995²¹ y centrada en el estudio de distintos aspectos del nivel medio del sistema educativo. Se plantea la necesidad de indagar la práctica docente, el sentido que el docente le otorga a la misma en una escuela nocturna de nivel

²¹ En el CURZA - UNCo., integrantes de esta investigación, indagaron las percepciones de los docentes respecto de la Reforma (1995-1998). Posteriormente investigaron las representaciones de los docentes sobre la convivencia escolar respecto de las normativas existentes; el desarrollo de las actitudes y las representaciones que posee el docente acerca del alumno de nivel medio, entre otros aspectos (1999-2003).

medio - que posee una población escolar diversa y con características signadas por biografías escolares de fracaso -, a través del análisis de los decires y de los silencios que se despliegan en los espacios institucionales.

El proceso de construcción de conocimientos, se funda y realimenta en la recuperación e integración crítica y coherente del conjunto de representaciones y saberes que los educadores desarrollan, en el intercambio que se produce en un espacio institucional legitimado desde la normativa provincial.

Desde nuestro lugar de investigadoras nos proponemos ‘desnaturalizar’ lo naturalizado, cuestionar lo obvio, ‘hacer visible lo invisible’, involucrarnos en una experiencia de extrañamiento y familiarización dentro de una dinámica de mutuas implicaciones de acercamiento, distancia e intercambio de conocimientos, que posibilite sumergirnos en la vida cotidiana en esta escuela signada por la vulnerabilidad de sus alumnos y tal vez, sólo tal vez, de sus docentes.

El valor otorgado a esta modalidad de investigación y a los problemas que se investigan, relativos a la práctica del docente y a la cotidianeidad escolar, merecen una reflexión ya que expresan una modificación de ciertos ‘paradigmas’ de investigaciones más globalizantes y estructurales.

En las Jornadas Institucionales - en el transcurso de las intervenciones efectuadas en el marco del Proyecto de Extensión -, observamos que se despliegan situaciones discursivas que manifiestan la propia depreciación de la función docente y del saber. También se expresan valoraciones respecto del análisis de las modalidades y de las dificultades de la práctica de otros docentes.

Estas confrontaciones deben colaborar en la des-cotidianización de lo obvio, de lo que los docentes realizan diariamente y sobre lo que no se interrogan, sólo así es posible objetivar las situaciones y dar lugar al análisis y a la posibilidad de ‘correrse’ de ese lugar y posicionarse desde otro. En la medida en que esta apropiación se torne reflexiva, el proceso de aprendizaje se profundizará y se transformará la práctica docente.

Con relación a estos aspectos, otros interrogantes que intentan orientar el trabajo de investigación son:

¿Cómo se implementaron las jornadas institucionales y qué modificaciones tuvieron desde su origen, como un espacio legitimado? ¿Cómo se implementan las jornadas institucionales en la actualidad? ¿Qué modificaciones podrían introducirse para resignificar este espacio y, por ende, las prácticas que allí se despliegan? ¿Qué aspectos relevantes, ‘distintivos’ de la modalidad institucional condicionan la práctica docente? ¿Cuál es la percepción que los docentes poseen respecto de su práctica cotidiana en la escuela? En los discursos docentes ¿surgen inquietudes o necesidades de realizar acuerdos y negociaciones respecto de su práctica?

6. OBRAS CITADAS

Achilli, Elena *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens, 1996.

Barilá, María Inés et al., “La Educación Moral en la Encrucijada: Entre las políticas públicas, la cultura escolar y las prácticas de los actores socio-educativos”. Proyecto 2 del Programa de Investigación: Políticas Públicas y Prácticas Educativas. CURZA. UNCo. Ejecución: 1998-2001. Informe final aprobado en 2004.

Barilá, María Inés et al., “Adolescentes Vulnerables... La escuela nocturna contiene. Intervención psicopedagógica en un Centro de Educación Media de Viedma. Río Negro”. Proyecto de Extensión. CURZA. UNCo. Ejecución: 2003-2004. Informe final aprobado.

Beillerot, Jacky *La formación de formadores*. Serie Los Documentos 1, Buenos Aires: Novedades Educativas - Universidad Nacional de Buenos Aires, 1996.

Blanchard-Laville, Claudine *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Serie Los Documentos 5, 1996.

Carli, Sandra (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana, 1999.

Castel, Robert “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”, en: *Cuadernos de Crítica de la Cultura*, Trimestral, Nº 21. Buenos Aires: Archipiélago, 1995.

Colín Cabrera, Araceli “La historia familiar, la subjetividad y la escuela”, en: Toledo Hermosillo, María Eugenia et al. *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México-Buenos Aires-Barcelona: Paidós, 1998.

Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana, 1996.

Giddens, Anthony *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.

Oyola, Carlos et al. *Innovaciones educativas. Entre las políticas públicas y la práctica educativa. Un análisis de la Reforma Educativa del Nivel Medio en Río Negro (1986-1996)*. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila Editores, 1998.