

29, 30 y 31 de octubre de 2015 | Mar del Plata | Argentina



VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional
sobre la Formación del Profesorado

"Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas"

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De
Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda;
coordinación general de Claudia De Laurentis;
Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del
Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata;
Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP,
2015.

ISBN 978-987-544-655-7

Coorganizan:



INDICIOS DE LO DICHO Y LO NO DICHO EN LA ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA

Cosentino, Claudia; Galluzzi, María C.

UNMDP

claudicarp@hotmail.com; mgalluzzister@gmail.com

Resumen

En la actualidad, la escuela secundaria pública se encuentra atravesada por una puja de discursos que la interpelan y la cuestionan. Desde la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006) y la redacción de los diseños curriculares, en la provincia de Buenos Aires circulan una serie de discursos que, por un lado sostienen los lineamientos de la política educativa nacional y provincial, mientras que por otro lado, circulan discursos que en muchos casos se oponen a los prescriptos en dichos documentos. Estos últimos, se remiten a aquellos que se desarrollan en el interior de las instituciones educativas, siendo, en muchos casos, marcas de identidad de cada institución en particular. Estas particularidades institucionales, en muchas ocasiones, se reproducen en establecimientos que comparten ciertos rasgos distintivos que permiten agruparlos en función a las creencias circulantes. Para el presente trabajo hemos seleccionado el acta de la reunión plenaria obligatoria de una escuela secundaria pública ubicada en un barrio periférico de la ciudad de Mar del Plata, y, a partir de lo dicho explícita e implícitamente, abordaremos el análisis de las creencias que sustentan dicho documento.

Palabras clave: escuela secundaria; instituciones públicas; discursos explícitos; discursos implícitos, creencias.

Introducción

En la actualidad, la escuela secundaria pública se encuentra atravesada por una puja de discursos que la interpelan y la cuestionan. Desde la sanción de la Ley Nacional de Educación n° 26206 (2006) y la redacción de los diseños curriculares, en la provincia de Buenos Aires circulan una serie de discursos que, por un lado sostienen los lineamientos de la política educativa nacional y provincial, mientras que por otro lado, circulan discursos que en muchos casos se

oponen a los prescriptos en dichos documentos. Estos últimos, se remiten a aquellos que se desarrollan en el interior de las instituciones educativas, siendo, en muchos casos, marcas de identidad de cada institución en particular. Estas particularidades institucionales, en muchas ocasiones, se reproducen en establecimientos que comparten ciertos rasgos distintivos que permiten agruparlos en función a las creencias circulantes. Estas creencias resultan en muchos casos obstáculos tanto epistemológicos como políticos (Narvaja, 2013).

En tal sentido, cabe mencionar que el sistema de creencias que subyacen en toda labor docente se sostiene en las marcas de impersonalidad y objetividad que se le imprimen, pero sobre todo se destaca el carácter prescriptivo de las mismas. Esto implica que el sistema de creencias de una institución escolar se define a partir de las relaciones de poder que atraviesan a los sujetos involucrados en las mismas.

Pero este problema lejos está de ser novedoso. A lo largo de la historia de la educación argentina hemos observado marchas y contramarchas en los discursos normalizadores que intentan regir las políticas educativas correspondientes a cada momento histórico. La mirada se centra siempre en dos aspectos insoslayables del sistema educativo: la institución escolar y los docentes. Estos actores determinan el eje por donde la cuestión educativa es atravesada desde la mirada social y son muchas veces señalados como juez y parte en la conformación de realidades educativas particulares de una comunidad. En este sentido, cabe destacar que en la mayoría de los casos los docentes son vistos como únicos responsables, y se los piensa divorciados de la institución a la que pertenecen. Estas creencias, que han tomado mayor fuerza en las últimas décadas, se enraízan no sólo en el afuera, sino que muchas veces funcionan como discursos al interior de la propia institución.

En tal sentido, tal como sostiene Narvaja (2013) se responsabiliza al conocimiento que se encuentra en la base de las prácticas institucionales y docentes, tanto a los que se encuentran incorporados en la dimensión objetiva del sistema, sus condiciones estructurales, el campo (Bourdieu, 1994/2007) como a los incorporados en forma de habitus en los agentes que actúan en su interior como principio real de la práctica.

El concepto de habitus de Bourdieu es útil para abordar el actuar docente ya que ayuda a explicar los fundamentos de su conocimiento práctico o sentido común (Sarasa, 2006). Es este concepto de habitus lo que hace posible la existencia de este sentido común, ya que tener un oficio docente ya es tener un habitus, “una matriz práctica” (Bourdieu, 2003 en Sarasa, 2006).

Para el presente trabajo hemos seleccionado el acta elaborada durante la reunión plenaria anual obligatoria de una escuela secundaria pública ubicada en un barrio periférico de la ciudad de Mar del Plata. Esta reunión se desarrolló una semana antes del comienzo del ciclo lectivo y convocó a la totalidad de los docentes que desempeñan su actividad en los dos turnos que se dictan en el establecimiento. Resulta pertinente aclarar que los dos turnos en que se desarrollan las clases corresponden a dos modalidades diferentes. Una de ellas, la que funciona en el turno mañana, corresponde a la escuela secundaria obligatoria con una comunidad constituida por adolescentes; en el otro turno, el vespertino, funciona un bachillerato de adultos que conforma su población con estudiantes provenientes del turno mañana con sobre edad, repitencia recurrente, maternidad adolescente, etc. En el documento citado no se establece diferenciación alguna entre la tarea docente y las pautas laborales establecidas para quienes desarrollan su actividad en uno u otro turno, teniendo en cuenta que cada comunidad requiere ser atendida teniendo en cuenta sus particularidades.

Surge de la lectura del citado documento, a nivel discursivo, un posicionamiento marcado de los roles jerárquicos al interior de la institución. Esta jerarquización se observa en la enumeración de responsabilidades y consecuentes sanciones en caso de incumplimiento dirigidas al plantel docente y a su práctica docente cotidiana. En algunos casos alcanza niveles inherentes a las decisiones pedagógicas de cada profesor. Bourdieu refiere al “poder simbólico” sosteniendo que apunta al poder invisible de y para construir la realidad. Este poder simbólico hace tener una mirada del mundo y hace creerlo, conforma las visiones de los actores sobre este y lo transforma. Funciona cuando se desconoce su arbitrariedad y se basa en la relación entre los dominados y los dominantes en un mismo campo simbólico. La dominación que surge de la imposición, por parte de algún actor o grupo de actores, de una definición, por ejemplo del mundo, de una disciplina o ciencia, de un conjunto de normas, es un acto de violencia simbólica. (Bourdieu, 2003. en Sarasa, 2006).

El sistema educativo y todos aquellos que se encuentran involucrados de manera directa o indirecta en el hecho educativo sostienen el entramado de relaciones sobre una serie de creencias que legitiman las prácticas involucradas. Estas creencias definen o delimitan las nociones abordadas hasta aquí y es a partir de estas creencias que abordaremos el análisis del documento propuesto para este trabajo.

En primer lugar, cabe aclarar, que la versión que circula por los medio de contacto habilitados por la institución para dar a conocer los aspectos institucionales formales (mail, facebook, libro de comunicados al personal) cuentan con una copia idéntica a la que se adjunta en el anexo de este escrito. Todas las citas que utilizaremos se copian tal como aparecen en el original respetando el subrayado, la tipografía o el resaltado del documento tal como circula. Consideramos que respetar su formato y presentación permitirá observar el texto en su completud.

Análisis interpretativo

El primer aspecto que se aborda está vinculado con las calificaciones de los estudiantes y el modo de completar la planilla correspondiente: “Planilla de Calificación: (...), con las calificaciones de *todos...*” En el resaltado de la palabra todos reconocemos la creencia de que puedan existir estudiantes que no reciban calificación por diversos motivos (ausentismo, falta de presentación de los trabajos, etc.) pero esta idea se refuerza en la siguiente oración del mismo apartado: “Deberán ser completas en su totalidad con al menos 3 notas parciales de cada alumno, además del cuadro resumen”. La imposición de las tres notas parciales implica que de algún modo debe calificarse, dándoles a los alumnos diferentes chances para aprobar. En este punto no se aclara qué tipo de calificación pero en la institución circula de manera no oficial la premisa de no colocar notas inferiores a cuatro, especialmente en el primer trimestre. Esta práctica educativa se vincula con aspectos relacionados a la estadística. Como sentencia final se indica que: “de lo contrario serán devueltas”. De este modo puede interpretarse que todos los estudiantes asisten a clase y realizan algún tipo de actividad que debe ser calificada, y, si el docente no da cuenta de ello deberá revisar el desempeño de los estudiantes presentes o no en el curso durante el período evaluado.

Otro aspecto que se resalta en el acta es el de los modos de comunicación institucionales: “Comunicados y/o instructivos: serán transmitidos a través del correo electrónico, grupo de facebook de la escuela y libro de comunicados. Pasado los 5 días de la confección del libro se considerará notificado. La creencia que subyace aquí es la vieja dedicación exclusiva de los docentes de media de los años previos a los '90. Esto permitía una pertinencia institucional tal que permitía al docente desarrollar su trabajo de manera casi exclusiva en un establecimiento. Por otro lado, no se contempla la situación de revista del docente, pedidos de licencia, o asistencia

regular semanal. La mayoría de las materia se dictan una sola vez por semana, esto implica que el docente asiste cada siete días por lo que se encuentra en desventaja con el docente que asiste más de una vez por semana y cumple el requisito de notificarse en un plazo máximo de cinco días. A nivel institucional suele considerarse al docente que solo asiste un día y a una materia en particular en un solo curso, que éste no cuenta con vínculos fuerte con la institución y no forma parte del círculo más íntimo de la misma por lo que su compromiso será menor que otros con mayor carga horaria.

Con respecto a la puntualidad y asistencia se recurre a aplicar el Estatuto Docente. Se cita de manera explícita el artículo del mismo que contempla estos aspectos: “Puntualidad y Asistencia: serán computadas las faltas de puntualidad acorde al art. 125 inc. 1) e inciso 2). Es de suma importancia que los docentes se hagan cargo de sus alumnos con puntualidad y evitar abandonar el salón de clase. En caso de extrema necesidad acordará con el preceptor.” En primer lugar cabe preguntarse qué se entiende por “hacerse cargo”. Se refiere a ¿atender, enseñar, transmitir, estar con los alumnos, conversar con ellos? Existen establecimientos, y este no es la excepción, donde la permanencia de los estudiantes en las instalaciones parece ser el principal objetivo. ¿Volvemos a las estadísticas y evaluaciones externas? ¿A qué se refiere con casos de extrema necesidad? ¿Quién define sobre aspectos tan subjetivos? Si una situación, para ser considerada extrema debe ser evaluada por un superior, ¿cómo se resuelve la urgencia? Consideramos que existe la creencia de que sólo en casos reconocidos por la mayoría como extremos, el docente recurrirá a este pedido.

En la misma línea de análisis se plantea un tema más que delicado en el ámbito educativo: las licencias. Las licencias docentes responden a una larga lucha gremial que fue logrando el reconocimiento de los derechos laborales. Por lo tanto, este es un tema que genera rispideces en las instituciones, los directivos, los pares, los estudiantes y los padres. En tal sentido el documento sostiene: “No se dará trámite a ninguna solicitud que no se ajuste a las normas vigentes”. Este enunciado parece aceptar la existencia de pedidos de licencia que no se ajustan a los contemplados en el Estatuto Docente. De ser así, ¿quién autoriza dichas licencias? Es sabido que, en algunas prácticas institucionales, hay docentes con más beneficios que otros. Esta creencia ha sido sostenida por prácticas que se desprenden del enunciado anterior. Este apartado continúa con la descripción acerca del modo en que se recibirá el pedido de licencia. Aquí aparece implícita otra creencia: los docentes faltan sabiendo por adelantado cuándo han de

ausentarse. Esto aplica sólo en el hecho de que se trate de la asistencia a congresos, capacitaciones, perfeccionamientos, días de examen u otra actividad que pueda programarse. Pero en la mayoría de los casos se trata de licencias por enfermedad o por atención de familiares que resulta casi imposible de anticipar.

“Se entregarán por triplicado, y en mano exclusivamente a personal de secretaría quien constatará las condiciones de entrega, art. 117° inc. 1”. Esto supone la presencia de personal de secretaría en todos los turnos de la escuela. En la práctica concreta no siempre podemos contar con la presencia de dicho personal.

Con respecto a la inasistencia por adhesión a una medida de fuerza cualquier solicitud queda por fuera de lo estatutario: “Días de paro: se solicita informar en lo posible con anterioridad su adhesión o no para organizar la actividad institucional”. Lo que resulta importante observar aquí es “lo posible”. Nuevamente se utiliza una expresión que no puede definirse por sus límites. ¿Qué es lo posible?

Por último seleccionamos una cita que involucra aspectos relacionados con la tarea docente y la institución como organismo de control: “Modalidad de las mesas: puntualidad, recibe actas volantes por encargado nombrado por el equipo directivo, evalúa en comisión no solos, aula destinada a llenar libros con responsables a cargo, una vez evaluados todos los alumnos, completados actas y libros y supervisado podrán retirarse”.

Es evidente el punteo estructurado de “deberes del docente” dando lugar a la creencia de “hacer algo porque hay que hacerlo”. Estaríamos en presencia de lo que Fernando Ulloa llama “violentación institucional”. Tal como Ulloa lo propone, este síndrome implica la presencia de una intimidación sorda que causa acostumbramiento y que va en detrimento de desarrollar las tareas individuales. Frente al desinterés por lo propio, es obvia la apatía por los otros: “Cuando la gente no se escucha, se ve favorecida la aparición de predicadores en un desierto de oídos sordos” (Ulloa, 1995) ya que a nadie le interesa lo que los otros tienen para decir y se provoca lo que Ulloa llama una “encerrona trágica”. Este concepto se refiere a una situación donde alguien para vivir, trabajar, recuperar su salud depende de alguien más que lo maltrata o lo destrata. Este estado es causa de la mortificación, que en palabras de Ulloa, “es un cuadro inicialmente tumultuoso, pero precisamente por no vislumbrarse una salida [...] suele dar paso a la resignación” (Ulloa, 1995, p. 251).

Consideraciones finales

El dispositivo escolar está sostenido por y sostiene ciertos tipos de saberes en torno a la educación. Este dispositivo está compuesto por un conjunto heterogéneo de elementos: discursos, instituciones, habilitaciones arquitectónicas, leyes, normas y reglamentos, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, mobiliario, lo dicho y lo no dicho, entre otros (Narvaja, 2013)

Según Narvaja (2013) se debe considerar al sistema educativo tomando en cuenta la noción foucaltiana de dispositivo inscripto en lo Foucault (1992) llama un juego de poder entre fuerzas. En este juego el poder pasa a través de dominados y dominantes como una estrategia que se ejerce. Las fuerzas de poder se determinan por su capacidad de afectar a otros y de ser afectadas por otras fuerzas. En el documento analizado en el presente trabajo se evidencia un “vigilar y castigar” al imponer tareas o conductas dando lugar a una gestión que controla las vidas, dando lugar a relaciones de poder donde unos conducen las acciones de otros.

Narvaja (2012) también refiere a algunos supuestos que considera el contenido de los esquemas prácticos que tienen los docentes tal como los expuestos en el acta analizada. En el supuesto sobre el conocimiento encriptado en las reglas de la educación escolar el autor alude al conjunto de normas que se han incorporado como sentido común docente(lo que es razonable hacer en determinadas situaciones) . Refieren a la objetividad del campo educativo, el modelo de organización, al poder, donde la función del docente es la de transmitir. Plantea también la necesidad de objetivar las estructuras subjetivas lograr una ruptura epistemológica que nos aleje de las propias creencias como docentes que nos hacen vivir como evidente el sentido objetivado de las instituciones en dos planos: en las estructuras organizacionales del campo escolar y en las estructuras subjetivas de los actores que en él participan (Bourdieu, 2007/1980, en Narvaja, 2012). Este supuesto apunta a aceptar como válidas las creencias que están implícitas en el conjunto de normas que enmarcan la tarea pedagógica y que hacemos propias a través de la formación docente y de la propia práctica docente.

La noción de habitus de Bourdieu, mencionada anteriormente, puede ser entonces considerada como el sentido práctico de lo que hay que hacer en una determinada situación. Se da como natural no saber explícitamente lo que hay que hacer porque allí justamente está el sentido del juego que permite operar en el campo (Bourdieu, 1997, en Sarasa, 2006). Bourdieu (2003)

dice que el habitus se constituye como “intention-in-action”, sentido de lo que hay que hacer en el juego: a qué jugar y cómo jugarlo, dando lugar a que el sentido objetivo se vuelva lo vivido.

El concepto de habitus como principio generador y organizador de prácticas y de la nociones sobre lo que posible e imposible demuestra que el habitus es en realidad la persona en su totalidad, con una manera global de actuar, una forma de vivir, una segunda naturaleza que se enseña y se aprende al mismo tiempo. De esta manera las creencias y prácticas de los actores del ámbito educativo varían y se organizan, según su posición en el campo y según su propia incorporación de las estructuras sociales en el habitus (Sarasa, 2006).

Referencias

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1994/2007). Espacio social y espacio simbólico. Conferencia pronunciada en la Universidad Todai-Japón-octubre de 1989. En: P. Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (pp.11-26). Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual-Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Quadrata.

Foucault, M. (1992). Verdad y Poder. Entrevista con M. Fontana en *Rev L’Arc, N° spécial*. En: M. Foucault, *Microfísica del poder* (pp. 16-26). Madrid: La Piqueta.

Narvaja, P (2012). Propuestas para pensar lo impensado. Hacia una pedagogía reflexiva. En: Conferencia Congreso de Educación. Moreno, Argentina.

Narvaja, P (2013) Herramientas epistemológicas para la comprensión de la pedagogías escolar. En: 9º Encuentro de cátedras de pedagogía. Córdoba, Argentina.

Sarasa, M.C. (2006). Una aproximación a la docencia universitaria desde la óptica de Pierre Bourdieu. En L. Porta & y M.C. Sarasa (comps.), *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado* (pp. 149-182). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Ulloa, F (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historia de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Anexo: Acta de una reunión en una escuela pública de Mar del Plata

Apuntes administrativos de la Reunión plenaria del viernes 6/03/2015

- Actualización de ficha de personal: antes del 10/04/15 de ser necesario y cada vez en que se produzcan cambios. Art. 6° i)
- Declaración Jurada: antes del 10/04/15. Formulario oficial, con firma del superior jerárquico y sellos. Actividades oficiales como privadas. En caso de cambios en la carga horaria deberá actualizarla. Art. 6° h)
- Legajo Docente: antes del 10/04/15, para los ingresantes a la institución. Copias de título, cursos y DNI.
- Libros de Aula: se deben confeccionar, prolijos y al día.
- Planilla de Calificación: los preceptores la entregarán en el transcurso del cierre de cada trimestre y serán devueltas en mano al preceptor, con las calificaciones de todos los alumnos a los 5 días hábiles posteriores a la finalización de cada trimestre. Deberán ser completas en su totalidad con al menos 3 notas parciales de cada alumno, además del cuadro resumen, de lo contrario serán devueltas. Recibirán con tiempo las fechas de cierre de cada trimestre.
- Medios de información: correo electrónico (ees16alfar@gmail.com), grupo de facebook de la escuela (personal secundaria 16) y libro de comunicados.
- Comunicados y/o instructivos: serán transmitidos a través del correo electrónico, grupo de facebook de la escuela y libro de comunicados. Pasado los 5 días de la confección del libro se considerará notificado.
- Puntualidad y Asistencia: serán computadas las faltas de puntualidad acorde al art. 125 inc. 1) e inciso 2). Es de suma importancia que los docentes se hagan cargo de sus alumnos con puntualidad y evitar abandonar el salón de clase. En caso de extrema necesidad acordará con el preceptor.
- Licencias: cuando solicite licencia deberá comunicarlo anticipadamente o en el transcurso del horario de prestación de servicios del día en que se produce el hecho que la motiva, art. 119° inc. 2). La documentación que justifique la licencia deberá ser presentada dentro de las 48 hs de producida la misma, art. 117° inc. 2). De lo contrario será considerada injustificada. No se dará trámite a ninguna solicitud que no se ajuste a las normas vigentes, art. 117°. Se entregarán por triplicado, y en mano exclusivamente a personal de secretaría quien constatará las condiciones de entrega, art. 117° inc. 1).
- Días de paro: se solicita informar en lo posible con anterioridad su adhesión o no para organizar la actividad institucional.

Aclaraciones sobre licencias:

- 1) Causas particulares: diferencia entre 114 o.4 e injustificada, la 114 o.4 es con aviso previo con nota, donde diga brevemente día de la insistencia, nombre y apellido y el texto “causas particulares”, de lo contrario es injustificada. 114 o.4, beneficio del personal T o P, no S.
- 2) Citación de autoridad competente: sólo son autoridad competente, inspectores, SAD, consejeros o una instancia judicial, no directivos, ni secretarios, etc. Asistir a un acto de colación no cubre la inasistencia.
- 3) Personal suplente, 30 días para petitionar licencias, art 116°.

Aclaraciones sobre mesas de examen:

- 1) Modalidad de las mesas: puntualidad, recibe actas volantes por encargado nombrado por el equipo directivo, evalúa en comisión no solos, aula destinada a llenar libros con responsables a cargo, una vez evaluados todos los alumnos, completados actas y libros y supervisado podrán retirarse.
- 2) Si aceptaron convocatoria en el mismo día en otra escuela, pueden retirarse según punto 1), se entregará constancia con hora de inicio y salida de la mesa.
- 3) Alumnos con más de 1 mesa en el mismo día, hay que esperarlo para evaluarlo, Régimen Académico.
- 4) Semana de orientación y mesas de examen, respetar plazos. Período de orientación: 30/11 – 11/12. Constancias de mesas de examen dentro de este período no serán aceptadas. Período de Mesas: 14/12 – 29/12.
- 5) Desplazados por MAD o Acrecentamiento que suelen enterarse en diciembre, trabajan hasta el último día inclusive las mesas de febrero.