

**DISCURSOS DOCENTES: ENTRE EL ABATIMIENTO Y LA POSIBILIDAD
PRIMERAS REFLEXIONES**

**DISCOURSES FROM TEACHERS: BETWEEN DISHEARTENMENT AND
POSSIBILITY
FIRST REFLECTIONS**

Eloísa Bordoli*

En este trabajo se presenta una sistematización de un fragmento de los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo desarrollado en la investigación “Las políticas inclusivas en Educación Primaria en Uruguay: Tiempo Completo y Maestro Comunitario (1995-2010)”. Particularmente se efectúa una primera lectura y análisis de los discursos de los maestros entrevistados en torno a las percepciones y representaciones que los mismos tienen en relación a la incidencia de los factores institucionales contextuales y al origen socio-económico y cultural de los educandos en su trabajo de planificación y enseñanza. El objetivo es identificar y caracterizar estos discursos en tanto se parte de dos hipótesis: una teórica y otra empírica. La primera de ellas refiere al carácter *performativo* de los discursos educativos sobre la práctica de enseñanza. La segunda hipótesis parte de reconocer la difusión de los discursos educativos deterministas en relación a las condicionantes socioeconómicas sobre el éxito y fracaso de la enseñanza y los aprendizajes en el ámbito escolar pero a su vez supone la existencia de alternativas discursivas y prácticas a los mismos. En este nivel analítico se han podido identificar, en los discursos de los docentes entrevistados, cinco maneras de referir y tematizar la relación “contexto sociocultural crítico”/enseñanza. El espectro de esta relación se extiende desde quienes visualizan una sobredeterminación de lo social sobre las posibilidades de la enseñanza hasta quienes no identifican una relación vinculante entre estos aspectos. En esta comunicación se puntualizan algunas de las tensiones más sobresalientes en esta relación.

* Profesora Adjunta del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Doctoranda de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede académica Buenos Aires) – CE: eloisabordoli@gmail.com

Discurso educativo – Contexto de pobreza – Enseñanza – Maestro

In this paper it is set forth a systematization of a fragment of the findings so far obtained in the field work conducted in the course of the inquiry "Policies of Inclusion in the Primary Education in Uruguay: Full Time and Community Teachers (1995-2010)". A first analysis is carried out here concerning the statements of the teachers interviewed with respect to their perceptions and representations of the impact of both contextual institutional factors and the students' socio-economic and cultural background on the teachers' planning and teaching work. The objective is to identify and characterize these statements from the perspective of two hypothesis: a theoretical one, on the performative character of the educational discourses upon the teaching practice, and another of empirical nature linked with deterministic educational discourses related to the socioeconomic conditions of success and failure of the teaching and learning processes in the school environment. At this analytic level it has been possible to identify diverse ways of referring to and figuring out the relationship "critical sociocultural context"/teaching. The spectrum of opinions on this relationship ranges from those who visualize an overdetermination of social factors in the possibilities of the processes of teaching up to those who don't identify any strict linking connection between these aspects.

Educational discourse – Context of poverty – Teaching processes – Teacher

Introducción

En esta comunicación presentaremos algunos avances de la línea de investigación: "Las políticas inclusivas en Educación Primaria en Uruguay: Tiempo Completo y Maestro Comunitario (1995-2010)" desarrollada por el Grupo de Políticas Educativas, Curriculum y Enseñanza del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Particularmente, expondremos una primera lectura de un trabajo empírico, de carácter exploratorio, que estamos efectuando en torno a las concepciones que los maestros

tienen sobre las posibilidades de enseñanza en las escuelas públicas ubicadas en contextos de pobreza y la incidencia que las diferentes variedades lingüísticas, que interactúan en el espacio áulico, tienen en las estrategias de enseñanza que estos desarrollan.

El diseño metodológico implicó la realización de entrevistas en profundidad a cuarenta y dos docentes en actividad en escuelas públicas de Montevideo ubicadas, mayoritariamente, en contextos de pobreza. Dentro de este grupo se seleccionaron docentes en función de dos variables: antigüedad en la enseñanza y categorización de las escuelas en las que se hallan trabajando: escuelas de “contexto sociocultural crítico” de horario simple, escuelas de “tiempo completo” y escuelas “comunes”.

En esta ponencia analizaremos, particularmente, uno de los tópicos explorados en el trabajo de campo: las representaciones, expectativas y discursos que los docentes elaboran en relación al contexto “sociocultural crítico” de la escuela y al grado de incidencia del mismo en la planificación de la enseñanza que estos realizan. A su vez, se explora, las representaciones que los maestros se formulan sobre los alumnos que concurren a estas escuelas en relación con sus posibilidades y actitudes ante el aprendizaje. En otros términos interesa explorar los discursos de los docentes sobre sus formas de planificación y abordaje de lo didáctico en relación a la categorización escolar según los contextos socioeconómicos y culturales. Este aspecto se torna relevante, al menos por dos razones: a) como ha descrito Martinis la noción de “niño carente” (Martinis, P.: 2006) se asocia con ciertas imposibilidades del sujeto ante el aprendizaje y la “renuncia” por parte de los docentes a transmitir el legado cultural (Frigerio, G.: 2005; Redondo, P.: 2004)¹; y b) el rasgo *performativo* que el lenguaje presenta (Bordoli, E.: 2007), es decir la forma en que el docente se representa y nombra al educando así como al nivel socioeconómico y cultural en el cual se inscribe la institución escolar produciría efectos en el acto de planificación y de enseñanza.

Desarrollo

A partir de la introducción de la Psicología en el campo de la Didáctica a comienzos del siglo XX, el *metier* docente implicó planificar a partir de un diagnóstico de las necesidades de los sujetos, de sus intereses o ideas previas según la corriente

¹ “Profecía autocumplida”: Graciela Frigerio: 2005.

psicológica que operaba como fundamento del trabajo didáctico (Bordoli, E. *et.al*: 2005). Este análisis se constituiría en el punto de partida de una cuidadosa planificación y selección de estrategias, técnicas y contenidos de enseñanza. En las últimas décadas, el trabajo docente ha sido interpelado por las mediciones de aprendizaje estandarizadas (nacionales e internacionales) y los estudios sobre la incidencia de los contextos económico-sociales de origen de los estudiantes así como del nivel educativo de su familia, particularmente, la madre (Bordoli, E.: 2006; Santos, L. 2006).

En este marco es que nos interesó indagar sobre la incidencia de las características socio-económicas y culturales de los contextos del niño y de las escuelas en la planificación docente así como en la tarea didáctica.

Sucintamente, del material de las entrevistas analizado surge un grupo de docentes, mayoritario, que reconoce una incidencia significativa del contexto y del origen social de los estudiantes (grupo A) en la planificación que efectúan y en el trabajo didáctico desarrollado en el aula; mientras que un número menor de estos, no percibe que las condiciones sociales y culturales de los niños influyan en su planificación y en el trabajo pedagógico (grupo B).

Dentro del grupo de respuestas afirmativas (A) hemos podido identificar tres tipos diferentes. Esto nos ha permitido establecer las siguientes categorías de análisis:

A.1) Para un grupo de docentes, la adecuación de su trabajo a estas diferencias *está limitada por las exigencias del programa*.

A.2) Existe otro grupo de maestros (el más numeroso) que afirma que las diferencias socio-culturales y económicas *determinan una exigencia menor de los maestros hacia los rendimientos de los niños*. A su vez, los docentes sostienen que los contenidos impartidos en el aula son de menor calidad y extensión.

A.3) Un tercer grupo, plantea la necesidad de *trabajar a partir de las diferencias* que traen los niños.

A su vez, un grupo menor de docentes (B) sostienen que la procedencia de los escolares *no incide en su trabajo*. Dentro de este grupo de respuestas encontramos dos tipos de aseveraciones por parte de los maestros:

B.1) No se percibe la incidencia de los factores socio-culturales, por lo tanto se trabajan *los mismos contenidos y se utilizan las mismas metodologías*.

B.2) Tampoco se percibe que estos factores incidan en el trabajo de clase, se abordan *los mismos contenidos pero se buscan formas metodológicas diferentes*.

Algunas posibles líneas de interpretación

Las respuestas extraídas de las entrevistas en profundidad, ofrecen un rico material de análisis. A continuación presentamos, como el subtítulo lo indica, algunas posibles líneas de abordaje, las cuales conforman una primera lectura del material.

Tensión: programa / necesidades de los niños

De las entrevistas, surge la existencia de un nudo conflictivo que gira en torno a las exigencias planteadas a través del currículum prescrito y las necesidades-demandas de los niños que los maestros han detectado en los diagnósticos.

A pesar de que en la Introducción del Programa vigente se afirma que el mismo es “un programa flexible” y que se constituye como una guía para el docente, hay un grupo de maestros que lo perciben como una imposición. El peso de lo instituido, no sólo a través del programa prescrito sino de toda la jerarquía del sistema, opera en este grupo de docentes como un cerco² para su accionar profesional. Las necesidades que traen los niños de su contexto vital son relegadas a un segundo plano por las exigencias programáticas. Un mecanismo de autocensura está instalado en este grupo de maestros. El *habitus* magisterial de la tradición normalista (Davini, M.C.: 1995) parece hacerse presente. La dialéctica demandas de los sujetos/demandas de la sociedad se obtura en tanto se desplazan las necesidades singulares y se priorizan las exigencias sociales presentes en los currícula.

Estas son algunas de las respuestas que nos brindaron los docentes de la categoría que fundamenta esta reflexión (A.1):

“... uno trabaja de acuerdo a esa realidad. Si bien tenemos que cumplir un programa, hay cosas que no las podemos obviar. Pero (...) se tienen en cuenta, no sólo en el rendimiento que se espera de ellos sino en la forma de trabajar” (E. 35).

“Sí, yo trato de acercar(me) lo más posible a su realidad, pero lo que pasa es que yo también tengo un programa que dar” (E. 6).

² “Cerco”: Graciela Frigerio: 1994.

“... lo curricular hay que hacerlo, porque hay temas determinados que no los he terminado y mi obligación es seguir dándolos” (E. 19).

Tensión: pobreza social / “pobreza de contenidos”

La segunda categoría A.2, que involucra al mayor número de respuestas proporcionadas por los maestros, advierte que la pobreza impacta negativamente en la escuela y que la misma limita los contenidos enseñados por los maestros, así como el aprendizaje de los niños. En este grupo hay un amplio abanico, el mismo va desde aquellos maestros que constatan la dificultad pero ven logros, hasta aquellos que no perciben avances en el aprendizaje curricular de los niños.

“Vos no podés planificar acá como en Pocitos, no podés” (E. 7); “No es lo mismo trabajar acá que trabajar en escuelas de clase media” (E. 14); “... que lo que propongo esté medianamente dentro de sus posibilidades, (que) lo puedan reproducir en sus casas,...” (E. 22); “Acá siempre tenés que ver cuáles son los intereses y las inquietudes que ellos tienen. (...) esa diversidad, a veces la podés tomar como algo favorable, porque ven otras cosas, pero también complica la tarea” (E.23); “... les cuesta mucho la motivación acá, tratar que ellos se interesen por algo (les cuesta) ¿entendés?” (E. 25).

Dentro de este grupo, otros docentes son más categóricos:

“... uno tiene que tratar de que aprendan lo más que puedan, lo mejor que puedan” (E. 24); “Un niño mal comido no te aprende igual que un niño que está bien alimentado. Afecta muchísimo. Tú te das cuenta, en estas escuelas carenciadas que es impresionante, los niños no aprenden. Además madres que pasaron mal el embarazo, con carencias de todo tipo. Se nota, sí” (E. 26).

Lo relacional y moral se imponen frente a lo curricular. El “disciplinamiento”

En este bloque de respuestas aparece otra característica: el desplazamiento de los contenidos y el tiempo pedagógico a temas relacionados con lo vincular y con los valores. Una gran parte del tiempo escolar así como de la energía volcada por el maestro, se destina al “disciplinamiento”, a impartir pautas de convivencia y relacionamiento humano.

“Igual les das. Yo creo que mucho (...) tenés poco tiempo, usás mucho tiempo en charlas, en líos que vienen de afuera, en esa explosión que hay constante para un

lado y para otro,..." (E. 14); "... el tratamiento de problemas de convivencia, ya sea en la escuela, en la comunidad, en el barrio. Como que me parece que ellos están acostumbrados a un mundo de violencia, todo lo resuelven por el golpe, son atacados de todos lados, y por lo tanto responden con ataques. Y bueno, eso se trata de limar un poco, de ver las formas alternativas de relacionamiento con los demás.Trabajás la parte extracurricular, (...) ellos en lo curricular no pueden dar avances importantes, o no logran lo que esperamos nosotros que logren, bueno darles la posibilidad de que puedan tener sus logros. Un poco para elevar la autoestima..." (E. 18).

La tensión provoca una búsqueda de alternativas³

El tercer conjunto de maestros, dentro del grupo que percibe una diferencia entre la matriz socio-cultural de la escuela y la de los niños, afirma que es posible trabajar a partir de las diferencias que traen los alumnos de su medio (A.3).

"Nosotros lo que hacemos primero es un diagnóstico para poder planificar el año y ahí tenemos que ver todo, desde fortalezas y debilidades de los gurises y del grupo en general y de cada uno, eso lo tenemos que hacer, sino estamos perdiendo el tiempo y le hacemos perder tiempo a ellos": (E. 8); "... Si uno trabaja en una escuela de Pocitos o de Carrasco, seguramente tenga posibilidades de desarrollar otras cosas que en este barrio tal vez no, pero este barrio desarrolla otras, que no las desarrolla Pocitos o Carrasco, (...) cuidado con los reduccionismos". (E. 13); "... hay clases donde los chiquilines trabajan bien, aprenden, entonces son importantes los contenidos, es importante el trabajo docente y se aprende sí, sí." (E. 14).

Estos maestros tienen una visión más positiva de su labor. Encuentran sentido a la acción pedagógica, y la institución escolar se concibe como un espacio de encuentro democrático entre los sujetos. Las diferencias no constituyen un obstáculo para la enseñanza y para los aprendizajes de los niños. Los docentes, si bien perciben las carencias materiales que la mayoría de los niños de estas escuelas traen del medio social en el que viven, también visualizan las fortalezas que tienen, y buscan atender las diferencias innovando pedagógicamente.

Una directora afirma:

³ "Alternativa pedagógica": Adriana Puiggrós: 1990.

“Hay gente que no puede con el trabajo de la diversidad.... Si yo planifiqué tal nivel y planteo que, bueno, trabajo en tres niveles con tres trabajos distintos” (E. 14).

Sostener que hay algunos que no pueden trabajar así, implica que hay otros que sí lo hacen, como sostendrá más adelante.

Otras maestras sostienen:

“Trato de hacer actividades rápidas, concretas, más amenas, en forma de juegos” (E. 19); *“Nosotros pretendemos hacer de ellos cuestionadores, porque continuamente a cualquier respuesta de ellos les estamos preguntando ¿por qué?, ¿Por qué lo hiciste? ¿Por qué contestaste así?, ¿Por qué lo pensaste?, ¿Cómo lo pensaste?... explicame”* (E.27); *“Algo tiene que quedar de la escuela. Nos afirmamos en esta idea: algo tiene que quedar de lo que yo estoy dando, brindando”* (E. 27).

No hay tensión en la tarea docente en contextos de pobreza

B.1- Igual contenido y metodología

B.2- Igual contenido y diferente metodología

El segundo gran grupo de respuestas (B) es sustantivamente menor. Estos maestros no perciben que haya diferencias en la acción educativa como consecuencia de la realidad socio-cultural que tienen los niños de contextos de pobreza. Una de las maestras entrevistadas, sostiene que trabajaría lo mismo en otra realidad y la segunda afirma que no varía los contenidos a enseñar, pero sí la forma, los métodos. Esta última docente, si bien afirma que no hay incidencia de los factores socio-culturales en el trabajo docente, plantea que utiliza otros métodos y técnicas de abordaje de los contenidos curriculares. En definitiva, plantea que su trabajo pedagógico es diferente, porque existen diferencias:

“Yo creo que trabajaría lo mismo en otra escuela, que en ésta, es más, acá se me dio la oportunidad de trabajar con distintos grupos y dar mucho más del programa, o sea que el programa no me limita... Yo como les digo a ellos, yo los trato de capacitar a ellos, cosa que si ... (van) a otra escuela de Montevideo tengan la misma base que pueda tener un niño de esa escuela y que se puedan defender” (9).

“No, en eso no pienso, cuando yo trabajo no, es decir, no pienso que no puedan aprender porque sean de un medio social diferente al otro; lo que sí tengo que buscar cosas mucho más atractivas que a lo mejor en otro medio... El tema de los juegos, el tema de las canciones, que es un tema que les encanta, entonces lengua trabajo mucho a través de canciones, de cuentos, porque les encantan los cuentos, a pesar de las dificultades de escuchar, (...). Sí, no hay dudas, tenés que tener cosas muy atrapantes, cosa que no es fácil pensar en situaciones que permanentemente los atrape” (E. 21).

Algunas líneas de reflexión

En este apartado, esbozaremos algunas reflexiones primarias en torno al material empírico presentado.

Pobreza / educación

La casi totalidad de los maestros entrevistados, afirman que el contexto “carenciado”, “desfavorecido”, “socio-crítico”, etc., incide en la planificación docente y en el trabajo didáctico. Algunos ponen el énfasis en las dificultades de la tarea docente en estos medios, mientras que otros, perciben, a su vez, las dificultades en los procesos de aprendizaje de los niños.

Tres posiciones diferentes, con relación a esta problemática, se extraen del conjunto de los entrevistados. Uno de los grupos percibe, que si bien es necesario atender las demandas que estos niños traen desde sus hogares, existe un límite que está impuesto por el programa. En este tipo de planteos, se deja entrever la tradición normalista, gestada en el período vareliano fundacional de la escuela pública uruguaya. El currículum operando como un agente homogenizador y el docente como el responsable de que el mismo se imparta en todos los rincones del país y en todos los sectores sociales. Otro de los grupos, afirman que las carencias del medio socio-cultural y económico en que viven los niños, y en la cual se enclava la escuela, inevitablemente conduce a un desarrollo curricular limitado. En esta misma línea de respuestas se sostiene que lo curricular y el tiempo pedagógico han sido desplazados por los temas “relacionales” y “morales”. Los niños no pueden aprender “la sabia matemática o el sabio lenguaje”, por lo tanto es necesario “elevarles el autoestima” enseñándoles otras cosas. En este tipo de planteos se refleja la incidencia de la crisis de los Sistemas

Educativos modernos. El modelo de la escuela moderna así como la tradición normalista del magisterio, están puestos en cuestión. El objetivo de homogeneidad está cuestionado así como la función misma del docente en tanto enseñante. Este grupo de maestros, percibe que los contenidos programáticos, no se cumplen de igual forma en las escuelas ubicadas en estos barrios periféricos. La fragmentación o “segmentación” de las escuelas comienza a ser percibida por los propios actores del acto educativo. Podría pensarse al Sistema Educativo como una zona fronteriza en la cual existen barreras que obstaculizan el pasaje de los niños de una escuela “periférica” a otra ubicada en el “centro”. Este tipo de percepciones que los maestros tienen sobre la función de la escuela y sobre el propio impacto de su acción educativa parecería coincidir con las posturas reproductivistas en educación. Desde éstas se concibe a la educación como agente reproductor de las desigualdades económicas, sociales y culturales que existen en la sociedad. La imagen de la escuela como una zona fronteriza, se presenta en esta perspectiva, como oclusiva, como un límite que es casi imposible franquear.

Un tercer conjunto de maestros, parece tener una visión más optimista. Sin desconocer las carencias en que viven los niños provenientes de los barrios marginados, reformulan su acción educativa buscando otras formas de enseñanza que promuevan los aprendizajes. Este grupo de docentes, a pesar de los matices y diferencias, parece coincidir en la necesidad de construir nuevas formas de intercambio pedagógico. Quizás una nueva “tendencia” se esté configurando en la forma en que los maestros representan su labor y al sujeto aprendiente como otro diferente pero igual. Esta categoría de respuestas, sin dejar de ser crítica, apuesta a la posibilidad, al cambio. Los maestros no perciben a la escuela y no se perciben como engranajes de un sistema tendiente al mantenimiento del statu-quo. La metáfora de la escuela como zona fronteriza, se presenta ahora como “horizonte de posibilidades”, como espacio que los estudiantes podrán franquear, si el trabajo pedagógico se formula críticamente y se construye en forma dialógica.

Como mencionamos en la introducción de este trabajo, el mismo tiene un carácter exploratorio, o sea que es menester continuar profundizando las hipótesis y reflexiones que hemos desarrollado en esta primera aproximación al material empírico. La validez de este tipo de análisis, radica en la posibilidad de construir hipótesis relevantes para futuras investigaciones. A su vez, consideramos sustantivo indagar las

representaciones simbólicas de los docentes. El significado que la experiencia escolar tiene para los propios actores es central en la línea de investigación educativa en que nos inscribimos, en tanto la educación es construida social e históricamente, pero también es resignificada por los sujetos que la llevan adelante. De esta manera, conocer su visión, se presenta como un elemento central para diseñar e instrumentar reformas en el ámbito educativo.

Una de las principales líneas de profundización teórica y empírica que se desprende del presente trabajo es profundizar en las dos grandes tendencias que los maestros tienen sobre la percepción del contexto y de los sujetos de la educación. ¿La variedad de procedencia socio-económica y cultural hasta dónde se constituye en un obstáculo para los procesos de planificación y enseñanza? ¿De qué formas se manifiesta? ¿Cuáles son las estrategias didácticas que los docentes utilizan?

Bibliografía

- Alonso, C. (Org.) (2005). “Reflexoes sobre Políticas Educativas” Centro de Educação, Universidade Federal de Santa María, Santa María, RS.
- Bordoli, E., Colombo S. y Mir, J. (2005). “Políticas educativas y evaluación” en Alonso Cleuza (Org.).
- Bordoli, E. (2006). “El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo” en Martinis, P. y Redondo P. (Org.).
- Bordoli, E. (2007). “La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza” en Bordoli, E. y Blezio, C. (Org.).
- Bordoli, E. y Blezio, C. (Org.) (2007). “El borde de lo (in)enseñable”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. (1994). *Curriculum presente, ciencia ausente*. Tomo I, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Frigerio, G. (2005). *Las inteligencias son iguales*. México: CREFAL.
- Martinis, P. (2005). “Revisitando la Pedagogía. Crisis de la cultura escolar y futuros educativos posibles”, en Behares (Org.) 1º Encuentro de Investigadores de la

Universidad de la República sobre Políticas Educativas, FHCE, AUGM, Montevideo. Pp. 27 a 38.

Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.). (2006). *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Martinis, P. (2006). “Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”, en Martinis, P. y Redondo P. (Comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Redondo, P. (2004). *Escuela y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Santos, L. (2006). “Una historia de ausencias. Las políticas educativas del Estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004” en Martinis, P. y Redondo, P. (2006).