

## EN ESCENARIOS DE ESCUELA MEDIA, CONFLUENCIA DE CULTURAS. REFLEXIONES EN TORNO DE PROFESORES Y ALUMNOS

Martha Ardiles y Gloria Borioli<sup>1</sup>

En estos tiempos de “modernidad líquida” (Bauman), la escuela aparece penetrada de procesos signados por la fluidez, la desterritorialización y la fragilidad: escenarios de desertificación institucional, de corrimiento del Estado y de mutación de valores que instalan la contingencia y la incertidumbre en los sujetos de la diada pedagógica y en los intercambios que los transitan. En este marco, desde el cuestionamiento de la eficacia del “progresismo” de ciertas políticas educativas (Brennan, en Birgin: 1999), por un lado, y desde algunos problemas al interior de la escuela -tales como la expansión de la matrícula y la permanencia en el sistema- por otro, formulamos hoy algunas reflexiones provisionales, inscriptas en un proyecto de investigación<sup>2</sup> sobre los aprendizajes de los profesores en escenarios de trabajo.

¿Cómo se encuentran hoy en la escuela media las culturas de docentes y alumnos? ¿Cuáles son algunas de las representaciones del mundo adulto en torno del sujeto de aprendizaje? ¿Qué aprenden los profesores sobre sí y sobre el otro en una escuela líquida, sinuosa, vulnerada? En estos borradores que se van haciendo con nosotros, procuramos compartir algunas de las provisorias conclusiones de nuestra tarea investigativa.

In these times of “liquid modernity” (Bauman), school appears pervaded by processes marked by unpredictability, desterritorialization and frailty: scenarios of almost total lack of institutional presence, absence of the State, and mutation of values which cause contingency and uncertainty on the subjects that

---

<sup>1</sup> Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: csedu@ffyh.unc.edu.ar

<sup>2</sup> El proyecto de investigación “Los profesores de media en escenarios de trabajo” está inscripto en el CIFYH y cuenta con subsidio; está dirigido por Martha Ardiles y son investigadores: Gloria Borioli, Graciela Cervi, Noemí Mereshian, Pilar Calatayud, Mariel Castagno, M. Isabel Juri y Gabriela Demaría.

constitute the pedagogic dyad and their exchanges. In this context, questioning the efficacy of the “progressive way of thinking” of certain educational policies (Brennan, in Birgin: 1999) on the one hand, and noticing the presence of some internal problems in schools (such as expansion of matriculation and permanence in the system) on the other hand, we formulate some provisional insights based on a research project about teachers’ learnings in work scenarios. ¿What ideas, values and styles do high school teachers and students have at present? ¿What are some of the adults’ world representations regarding the learning subject (student)? ¿What do teachers learn about themselves and about the other in a “liquid”, “winding”, “wounded” school? Through these drafts which evolve with us as we move along, we want to share some of the tentative conclusions of our research study.

*“La verdadera novedad no radica en la necesidad de actuar en condiciones de incertidumbre parcial o total, sino en la presión sistemática tendiente a dismantelar las defensas concienciazudamente construidas.”*

Zygmunt Bauman (*En busca de la política*)

## 1. Introducción.

Asumiendo como antecedente un estudio realizado en otra escuela<sup>3</sup>, en el presente trabajo abordamos las reflexiones en torno de los profesores en momentos en que ejercen su trabajo en una escuela media de Córdoba, es decir en una instancia de movilización y desarrollo de la experiencia que incluye también la “socialización laboral”. El estudio sigue la línea descriptivo-interpretativa de las múltiples dimensiones que intervienen en la construcción del desarrollo de los profesores, teniendo presentes categorías que han sido ya un horizonte en la investigación anteriormente mencionada, tales como biografía escolar, carrera profesional, cultura profesional de los profesores y capacitación formal e informal en el contexto de trabajo.

Ahora bien, dado el estadio de avance de nuestra investigación, hemos extraído para el presente trabajo una cuestión particular: la confluencia de culturas de profesores y alumnos. Es por ello que en las páginas siguientes nos aboca-

---

<sup>3</sup> Ardiles, M. (2002): *Los profesores de media. Trayectos de desarrollo profesional*. Tesis de maestría inédita. UNC.

remos sólo a dos segmentos de la indagación en curso; en el primer bloque recorreremos las investigaciones que en diversos contextos barren el estado de la cuestión, es decir la formación-aprendizaje de los docentes en escenarios de trabajo, y en el segundo ofreceremos algunas hipótesis e inferencias -discursivizadas como avances provisionales- sobre lo que nos revelan las autobiografías escolares y profesionales tomadas en terreno.

## 2. Formarse en la escuela

Según investigaciones recientes (Hargreaves 1998), los efectos de la formación inicial de los profesores parecen ser “débiles”. Se va de estudiante exitoso a profesional conservador. “Lo que moldea los docentes (...) son las culturas, estructuras y constreñimientos del sistema escolar existente” (Hargreaves 1998). Otros estudios (Alliaud 1999; Perreneaud 1995) han mostrado que las acciones que realizan quienes enseñan dependen no sólo de esquemas racionales aprendidos en la formación inicial, sino también de esquemas menos conscientes, producto de la historia de vida y de la experiencia profesional, y que ambos se ponen en juego en situaciones particulares.

En tal sentido retomamos los estudios de Zeichner (1993) -que explican que “la inserción laboral diluye (*wash out*) los aprendizajes obtenidos en la formación preparatoria” (Davini 1995)- y también los de Giddens (1995), que nos permiten afirmar que la estructura engendra otra estructura a través de las acciones de los sujetos, y que entonces el lugar del trabajo no es el lugar donde se “procesa el olvido”, sino un lugar donde se estructuran y producen nuevas acciones, nuevos conocimientos, donde se resignifican viejos y nuevos modelos. Diversas investigaciones desde diferentes enfoques (Bolívar 1999; Goodson 2000; Huberman 2000) han mostrado modalidades en que se inscribe la formación en el *continuum* del profesorado, explicitando que “carrera” tiene una cara objetiva y otra subjetiva. La primera refiere las diferentes posiciones que una persona va ocupando en el curso de su vida, y la segunda alude en cambio a las experiencias individuales, al modo en que la persona cuenta su desarrollo acerca de sus experiencias laborales y a las estrategias y tácticas de reconstrucción del pasado y el futuro con relación al presente. (Bolívar 1999). Por otra parte y en relación a la categoría *experiencias formativas en el trabajo*, entendemos que “la capacitación permanente de los profesores es una dimensión constitutiva y por ello insoslayable de su profesión” (Ezpeleta 1998). Es por ello que la problemática de la formación de los docentes en ejercicio -asociada a la formación de docentes sin titulación- es agenda desde los inicios de los sistemas educativos nacionales en todo el mundo hacia el siglo XIX. Con el correr del tiempo y la ampliación de los sistemas educativos, la formación de los docentes estuvo fuertemente centrada en el

tramo inicial. Y recién en los '80 se empieza a sistematizar y organizar la formación docente continua, ligada a los aprendizajes permanentes a lo largo de la vida.

Ahora bien, la escuela es una construcción cultural que en tiempos de reforma necesita analizar y discutir sus metas y estrategias. En este paisaje y en el proceso de su trabajo, el profesor tiene un espacio de poder y de responsabilidad, un lugar de construcción y afirmación de su identidad y su profesionalización. Hoy, dentro de este marco y en contextos de "transformación educativa", se tiende a incluir "innovaciones" en simultáneo en el centro de cambios fragmentarios, descoordinados y a veces efímeros. Ello hace que sea necesario repensar también la capacitación formal e informal que construyen los profesores en el marco de las culturas institucionales, en esa "otra escena" en la que se habilitan acciones para transformar, para resistir, para repetir, para diferenciar.

En esta línea nos movilizan, entre otras, las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se configura la cultura profesional de estos profesores en las escuelas en las que trabajan?
- ¿De qué manera discursivizan al otro de la pareja pedagógica?

### 3. Caminos recorridos. Investigaciones en torno de los docentes.

A los fines del presente trabajo, retomaremos algunas investigaciones, en especial las realizadas en América Latina, para finalmente dar cuenta de un estudio actual en el contexto europeo. En esta tarea de revisión hemos advertido que las investigaciones sobre formación docente generalmente lindan con otras vinculadas con el trabajo docente, los saberes pedagógicos y el currículo, por lo que retomaremos algunos de estos sondeos cuando se considere pertinente. No obstante la disociación entre las investigaciones y las prácticas educativas, se pueden advertir avances en estas últimas décadas y un hacer investigativo de otra manera. Por ejemplo, advertimos la búsqueda de puentes entre la teoría y la práctica, la existencia de investigaciones que se nutren de referentes teóricos múltiples, y una especial atención a los "residuos", con la recuperación de voces no oficiales, como así también el interés por los sujetos y la aspiración a que estos se reconozcan en los estudios. Para decirlo con Ginsburg (1994), percibimos la mirada sobre los *indicios* en tanto formas de saber tendencialmente mudas, en el sentido de que sus reglas no se prestan a ser formalizadas, ni si quiera expresadas.

Del amplio espectro de investigaciones vamos a mencionar ahora algunas latinoamericanas, entre ellas una de Ángel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa (2001), en la que se expresa que "el maestro trabaja como empleado y por desgracia podemos afirmar que internaliza este papel. Empíricamente observamos- dicen los autores- que en América latina se ven obligados a defender su

salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones, huelga de hambre rotativa en Argentina frente al congreso, quedando marginado el sentido intelectual y profesional y el mismo sólo reducido a su discurso."

Por otra parte Elena Achilli, (1996) en Rosario, recuperando las tareas de los Talleres de Educadores en torno a la resignificación de la práctica docente, concluye con una reflexión sobre la importancia de los Talleres para romper el aislamiento y la marginación de los docentes.

Por otra parte, el estado del arte recopilado por Graciela Messina (1999) nos reenvía a otras investigaciones, tales como la de Gloria Inostroza de Celis en la Universidad de Temuco (Chile 1997), quien cierra su investigación planteando que la práctica reflexiva es el eje de la formación, el espacio donde investigan formadores, estudiantes y profesores en servicio. En la misma línea Rodrigo Vera, en Argentina y Colombia (1986, 1988), afirma que estos Talleres permiten observar las creencias de los profesores y desde ahí la posibilidad de crear cambios en los profesores junto a cambios en la estructura de la escuela. Por otra parte, Elsie Rockwell refiere que a pesar de una planificación homogénea de los cursos de planificación, cada profesor luego le da a ese aprendizaje un sentido propio, que los cursos de capacitación parten del supuesto de que hay carencias de formación y en este sentido los cursos no son parte de las necesidades reales de los docentes en tanto no participan de la elaboración de ese proyecto y dejan abiertos interrogantes sobre la utilidad de estos cursos. Otras investigaciones -vinculadas indirectamente con la formación de los docentes, pero relacionadas con núcleos básicos, tales como currículum y saberes de los docentes- apuntan cuestiones importantes a la hora de recuperar los antecedentes del tema a investigar. Así, Jacqueline Gyslin (FLACSO-Chile 1992), quien trabaja sobre la tesis de Carlos Marcelo acerca del pensamiento del profesor, postula el lugar central que este tiene a la hora de definir los contenidos del currículum y afirma que el profesor es clave en la selección del currículo, en tanto realiza diferencias curriculares y discriminatorias para los sectores bajos y medios de la población, asociadas al porvenir que advierte para sus alumnos.

En la Argentina, J.C. Serra (2004) ha trabajado sobre la capacitación de los docentes, sobre las políticas y tensiones en el desarrollo profesional, en el marco de los sistemas de formación docente de la década de los '90, analizando las líneas de formación docente continua planteadas; en este sentido, dice que "no es la discusión fragmentada acerca de la oferta de capacitación, de sus temas, de los dispositivos, de su acreditación o de su evaluación, la dificultad principal de estas políticas. Por el contrario, la cuestión es la estrategia general en las que estas discusiones se insertan." Aclara que resulta necesario el desarrollo de políticas integrales que atiendan a las políticas laborales, salariales, organizativas. La capacitación está incorporada en los docentes, por lo que hay que generar condiciones para que esta identidad pueda actualizarse efectivamente.

Por otra parte Etelvina Sandoval Flores, en México, se pregunta qué tipo de actualización requieren los profesores de secundaria en contextos de Reforma, no sólo en lo que hace a su formación profesional, sino también en lo referido a sus condiciones de trabajo. Esto parece imprescindible para construir Proyectos Institucionales. Se han homogeneizado propuestas sin considerar las particularidades del "caso" para su ejecución. Incluso dentro de la Institución, dice la autora, hay estatus diferentes para profesores, coordinadores, directivos psicólogos, psicopedagogos, alumnos. Afirma que la dinámica escolar interna hace a su separación lo que va generando diversas identidades y fragmentos.

Por último, citaremos a Perrenoud (2004) -en Francia-, quien aporta en una de sus últimas investigaciones con relación a las prácticas de los docentes datos interesantes desde los que intenta demostrar que mediante la práctica reflexiva del profesorado se pretende conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia.

Ahora bien, en estas indagaciones queda un vacío que *nos resulta inquietante*. Se trata de la mirada que el profesor tiene del alumno, es decir del sujeto *desde y hacia* el cual el docente construye su hacer profesional. ¿Cómo se configura, en la mirada del enseñante, el paisaje del estudiantado? ¿Cuáles son las regularidades y cuáles los indicios (Guinsburg ibid.) o las "notas a pie de página" en esas representaciones que se construyen en la práctica laboral? A continuación, luego de una brevísima consideración metodológica vinculada con nuestra tarea investigativa, esbozaremos algunos avances en ese análisis.

#### 4. Estrategias de trabajo. Enlazando voces.

Los relatos de vida han sido tomados como insumos para la investigación, en la fase de análisis, con el objeto de descubrir los significados que transmiten los profesores en contextos de trabajo, ya que el desocultamiento de los sentidos implícitos constituye una de las tareas del equipo responsable de esta investigación. Para ello seguimos de cerca conceptualizaciones de Sepúlveda Ruiz y Rivas Flores (2000) cuando hablan del sentido de las biografías:

"De una forma sucinta se puede decir que las biografías son una estrategia para dar voz a los propios docentes, como participantes de la realidad educativa a partir de los cuales es posible reconocer los diferentes contextos en que estos se han desarrollado, mediante un proceso de deconstrucción ideológica. Voces que no representan sino el conjunto de sentimientos, puntos de vista, modos de interpretación de la realidad en la que viven, de percibirse a sí mismos como partícipes de esta realidad, de sus relaciones con

los otros participantes, etc. En definitiva, voces que ponen de manifiesto la propia vida de los profesores y sus condiciones”.

Dicho de otro modo: partimos del supuesto de que la palabra no es transparente, de que hay que atender a lo que se dice y a lo que se calla, a las taxatividades y a las incertidumbres, a los tonos, a los volúmenes, a los timbres de las voces, a las fluctuaciones de la materialidad sonora y a lo que los cuerpos dicen mientras los sujetos hablan: En suma, tenemos que jugar con los relatos, con las oposiciones, con los argumentos, con los opuestos, y desde ahí, atrevernos a aventurar algunas líneas interpretativas.

## 5. De cómo los docentes dicen a los alumnos

Inserto en la “espantosa complejidad” (Geertz 1990) con que se nos presenta el paisaje escolar, el profesor de nivel medio que constituye hoy y aquí nuestro objeto de conocimiento, encuentra su contraparte y complemento en el otro sujeto de la pareja didáctica: el adolescente, quien a la vez lo ayuda a construir su identidad como tal. Metafóricamente dicho: el maestro tiene quien le escriba.

Ahora bien, ¿quiénes son esos alumnos que refieren las entrevistas? ¿De qué manera se posicionan frente al profesor y cómo tejen estos dos sujetos sus historias de enseñanza y aprendizaje? Las nuevas formas sociales de la comunicación y el saber, la avanzada de la internacionalización de la cultura y el creciente interés por la microsociología y la micropolítica en la escuela, nos instalan hoy en un juego de fuerzas en el que, según nuestro primer relevamiento provisional, el docente en tanto mediador cultural procura nuevos encuadres. En tal sentido, con aportes de distintos campos disciplinares y articulando la propia biografía escolar (Davini 1994, Alliaud 1994), la capacitación permanente (Ezpeleta 1998) y las culturas profesionales (Carlos Marcelo 1994), entre otros componentes, estos profesores parecen reconocer ciertas marcas identitarias del adolescente posmoderno que condicionan fuertemente sus aprendizajes en escenarios de trabajo y el diseño de sus estrategias de enseñanza, marcas que permiten pensar al alumno como sujeto de deseo habitado por una dinámica propia, condicionado por un modelo político-económico que legitima ciertos saberes, ciertos haceres y ciertos decires y dotado de conocimientos tecnológicos y experiencias particulares.

“... Estamos hipercomunicados desde lo tecnológico, pero la comunicación a nivel interpersonal es bastante pobre, porque también hay una pobreza comunicacional a nivel intrapersonal”

Caso n° 1

Esto nos lleva a poner en “suspense” como investigadores las cuestiones que explicitan e implican los docentes en lo que dicen y en lo que callan, en sus énfasis y en sus dudas, debido a la importancia de repensar al sujeto estudiante en sus dimensiones psicológica, sociológica y hasta antropológica en esta época de entrega del pensamiento. En efecto, en los diálogos hemos relevado pistas de sus intentos por disminuir la brecha entre escuela y sociedad, superando así las limitaciones del “aprendizaje circunscripto a una práctica ‘cercada’”, abriéndose al entorno, a una red de información.

“Es simplemente ese momento de escucha atenta, de saber que hay otro detrás de ellos o delante de ellos que los está apoyando y eso los estimula y los hace sentirse bien, más allá de las respuestas concretas que uno pueda darles, que a veces uno la tiene y otras no la tiene...”

Caso n° 1

### *5.1. El lugar de la escuela*

Al incorporar a la práctica en el aula la cultura callejera, los textos mediáticos y las nuevas tecnologías, los docentes posibilitan el tendido de puentes entre la enseñanza formal y el contexto, y el acercamiento a gramáticas de generación de sentidos que dan cuenta del interés por propiciar desde la escuela nuevas reflexiones sobre la realidad. En este marco, los entrevistados coinciden en algunas problematizaciones, la primera de las cuales remite a la mirada crítica y auto-crítica sobre el rol y sobre el discurso pedagógico para adjudicar nuevos cauces a los interrogantes de qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar, desde el conocimiento del horizonte de expectativas de los estudiantes.

“Uno se plantea la situación de muchos chicos a veces, que sí... bueno, tiene que reconocer, pero... no está tanto, está tan... , este chico nadie lo acompaña, este chico nadie... , les mandás notas a los padres, los padres ni vienen o cosas... digo, que antes no ocurrían. O que antes me parece que nosotros íbamos a la escuela también (y digo “nosotros” yo terminé el colegio en el año 70 o 71) también queriendo zafar, también siendo atorrantes, también queriendo copiar, etc., etc... Pero al menos sabíamos que eso estaba mal y que la escuela algo nos daba. Es decir, **valorábamos** que la escuela... **algo sacábamos de la escuela**”

Caso n° 3

Además, en un terreno que obliga a la constante redefinición de papeles, los profesores reflejan cuestiones ideológicas y políticas que aparecen en el colectivo social, tales como la desmovilización institucional que ha puesto en cuestión valores antes indiscutibles –el desarrollo de la tecnociencia, la fe en un futuro



promisorio y el prestigio de los grandes relatos- y que al interior de la escuela se manifiesta como un corrimiento de la familia de su función formadora, ligado en algunos casos a la transgresión del otro, la anomia, el desinterés, la indiferencia. Ajenos a los discursos sacrificiales y a la entronización del esfuerzo y del ahorro, estas “tribus urbanas” adolescentes (Maffessoli 1997) vehiculizan desafíos antes no experimentados que colocan al docente frente a la diversidad de lo humano. Los docentes privados de agentividad y permeados en la sociedad y en la escuela a través de sus prácticas y diversas formas de capacitación logran relatar episodios signados por la violencia macrocontextual que irrumpe en las aulas y por el mandato autoimpuesto de ofrecer un menú de conocimientos actualizados y operativos compatibles con un modelo en crisis.

Por otra parte, algunos señalan un giro de la relación poder-saber con otros circuitos y otras direcciones de transmisión de la cultura, en un mapa que valoriza las minorías -de edad, de género, de dialecto- con voces multilocadas (de Certeau 1999) que, partiendo de la periferia, discuten los valores hegemónicos, como una instalación de los discursos acráticos y subalternización de la escuela como oferente del saber.

“Los chicos.... los veo así como con la impresión... ellos tienen la impresión de que la escuela es un lugar de reunión solamente y que no va a haber nada positivo más que la reunión de amigos. Es decir: no es positivo ni el aprender el Historia, ni el aprender Física, ni el aprender Matemática, ¿no? No le ven el valor agregado que tiene la escuela”

Caso n° 5

## 5.2. *Quiénes éramos, quiénes son (o de la resignificación del “ser adolescente”)*

Decía Violeta Parra que “volver a los diecisiete después de vivir un siglo es como descifrar signos sin ser sabio competente”. Recuperamos un fragmento de esta canción porque la franja etaria que nos ocupa ha sido objeto de recientes reformulaciones. Hace ya tiempo, Dolto (1990) relevaba en lugar de la tradicional rebeldía adolescente la incomunicación, la indiferencia, la neutralidad: descreimiento de la palabra, percepción del divorcio entre el decir y el hacer, desinterés por la comprensión y la racionalidad; pero, sobre todo, pasividad silenciosa causada tal vez por la falta de estructuración del mundo adulto que, al aplanar los sentimientos, anula la vieja brecha generacional. Debilitamiento de la familia como factor de contención emocional; preeminencia de ídolos colectivos que suscitan adscripciones identitarias homogeneizantes; construcción de subjetividades nómades (Maffessoli 1997) que, desinteresadas por el todo, se limitan a la percepción de parcialidades -como en la película *Elefante* de Gus Van Sant, olvi-

dando que la escuela no es un emprendimiento en soledad, sino que es una construcción cultural y colectiva.

“El problema es qué les brindamos nosotros en el secundario. Yo pienso que el secundario, hace rato que está caduco, re-pasado de moda y hay que *aggiornar*, y la reforma que hicieron, se nota el fracaso, entonces hay que sincerar la educación, y nadie se anima a sincerar”

Caso n° 2

Los clásicos duelos han cambiado su conformación y su intensidad. En primer término, aquel consabido luto por el cuerpo infantil perdido ya no es tal: la adolescentización de la sociedad (Obiols 1995), la entronización de la juventud, la apuesta al capital corporal –con su doble lógica de inversión y privación– ubican al físico del “divino tesoro” en un sitio deseable, acariciado desde la infancia y cuya eterna conservación genera desvelos del mundo de los mayores. Ayer, la representación moderna de la niñez como etapa de latencia y de la adultez como punto de llegada y objeto de deseo preñado de concreciones, relegaba la adolescencia a un espacio de tránsito doloroso, signado por duelos y búsquedas. Hoy, en un mundo adulto devaluado, la posmodernidad deifica la juvenilización (Margulis-Urresti 1998) y a esa adolescencia idealizada y extendida le adjudica un lugar central en el mercado de bienes y servicios.

“Pero digamos los chicos, igual que mis hijos, no es que sean estos iguales, son muy indisciplinados... Como tienen mucha confianza con los padres, tienen mucha confianza por el profesor, no hay límites, ¿viste?, bueno: todo lo que pasa ahora con la juventud, con... Yo no me siento tan alejada y yo tengo **muy buena** relación con los chicos, pero eso de estar ahí, por ahí poniéndolos en el lugar, poniéndolos... es una cosa así...”

Caso n° 2

“Me gusta (...) porque trabajo con personas, es más, con adolescentes, que eso es como que te renueva a uno las ganas..., no sé, de ver ..., porque ellos se actualizan en todo, digamos, no solamente... O sea uno los actualiza a ellos por ahí en los conocimientos – con ellos también aprendés un montón de cosas..., pero te actualizan en lo que es la vida cotidiana, te dan mucha energía”

Caso n° 3

Aquí aparece otra cuestión que permite cotejar el *quiénes éramos / quiénes son*, binomio oposicional configurado como una miríada de factores de presión que producen un potente impacto en el sujeto que aprende. En otras palabras, se trata del influjo (ayer débil, hoy vigoroso) del consumismo del mercado, de la racionalidad utilitarista descendida de los países centrales, de la incidencia de los procesos culturales en las políticas identitarias y en las prácticas sociales.

“... Hagamos que la familia... La familia participe, sea parte de la escuela.” Ahora..., vos antes... No sé. Ahora... Digo... Iban los chicos solos a rendir. Ahora va toda la familia; es decir: en los exámenes están los padres... Los... Antes, bueno, el examen era el chico y uno. Y se examinaba, y no era la cantidad... ¡Cantidad que hay de chicos ahora!, que obviamente no es porque los docentes sean más... o que los chicos no le interesen porque desde la casa no se hace un seguimiento. Si el chico tiene una mala nota, el padre viene a decirte: “Oiga, ¿por qué mi hijo tiene una mala nota?” No te viene preocupado por la educación del hijo.

Caso n° 1

Y todo ello aparece a tal punto como sobredeterminante y más allá de los consumos directos que los sujetos hagan de los medios, que se ha hablado de la *mediatización de la cultura* (Mata 1996 y 1997). En efecto, el impacto de los medios -que fuera pensado hace ya tiempo en términos de homogeneización, serialización y despersonalización y más recientemente en tanto creación de nuevas formas sociales en relación con nuevas formas simbólicas, ocupa hoy un lugar fundante no sólo para trabajadores de la comunicación y de la semiótica, sino también para sociólogos, antropólogos y psicólogos. Es que las tecnologías de la información no son vehículos desideologizados ni meros canales vacíos que transmiten: antes bien, matrizan redes de intelección, orientan prácticas y discursos, construyendo “imaginarios colectivos entendidos como espacios identitarios nacionales, epocales, generacionales” (Mata 1999) que impregnan al adolescente que aquí nos ocupa.

Ahora bien, entre aquel adolescente que fuimos y el adolescente que hoy está siendo, hay diferencias y convergencias. Las primeras ya han sido aquí brevemente bocetadas. En cuanto a los rasgos comunes, cabe señalar la representación de esta etapa como lugar de tránsito y como instancia de duelos en el que se produce el “complejo de la langosta”, o sea el cambio de caparazón que da lugar a un reposicionamiento identificador: período marcado por la intensidad del conflicto y de las pérdidas, por la inauguración del futuro personal y por el ingreso en la contemporaneidad desde lo histórico-social. Estos rasgos recurren o instalan, sin embargo, una sola adolescencia; antes bien, engloban a *los* adolescentes en un mega-segmento constituido por zonas y tribus diversas encuadrables en distintas tipologías según su biografía social, según el entramado personal y comunitario de cada uno y también según sus consumos culturales.

“... Yo te decía la vez pasada que falta levantar la mirada.. Y yo diría hoy, 2004, ¿qué es lo que va a ocurrir en 2010? Dentro de lo posible, ¿qué escenario nos va..., va a plantearse la Argentina, el resto del mundo, para el 2010? Entonces, bueno, ¿qué chicos tenemos que tener? ¿Los chicos tienen que seguir estudiando los oxhidrilos...? (...) a lo mejor tengamos que tener

chicos “oxhidrilos” y otra clase de chicos...”  
Caso nº 2

## 6. Cierta dibujo emergente (o del camino hasta ahora transitado)

Decía Diane Keaton durante la filmación de *Elefante*: “a mí (la película) me hace pensar en mis responsabilidades como adulto para intentar entender lo que está pasando con los jóvenes”. Por otro lado, dice Deleuze (1996) “desenmarañar las líneas de un dispositivo será (...) levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas”. A la luz de estos fragmentos y según un primer vuelo sobre los discursos, los sujetos y las prácticas que constituyen nuestro recorte a observar, podemos avanzar provisionalmente en nuestra indagación señalando que:

1. En cuanto a la cuestión de las adscripciones identitarias de los *adolescentes*, se trata de una situación que interroga a los profesores, impeliéndolos a un reposicionamiento en su doble condición de sujetos empíricos y agentes sociales, y en términos de estrategias didácticas, de cultura profesional y de construcción de dispositivos de trabajo áulico e institucional. Jameson y Zizek (2003) dicen que el horizonte no desaparece, se desplaza. Dicho de otro modo, los docentes visualizan un mapa de *nuevas sensibilidades* y *nuevos consumos* que en cierta medida fabrican *nuevos sujetos*, en los que ellos mismos se implican, “verdaderas nuevas ideologías de ser en sociedad o ser socialmente legitimado” (Mata 1996/7).

2. Al momento de pensar la confluencia de culturas en escenarios de interacción entre profesores y alumnos, advertimos en el estudio varias recurrencias que nos permiten, como dice Alliaud (2004), re-pensar, re-hacer, re-contar historias. Y advertimos también no sólo la existencia de un nuevo sujeto que aprende sino también la de un nuevo sujeto que enseña, en el marco de la una trama de nuevos fenómenos sociales: dos Otros que a la vez que se involucran en un nuevo tejido cultural, son trascendidos y atravesados por la historia.

Toda la actividad humana está enraizada en el contexto: no existen situaciones en la sociedad ni en la escuela libres de historia, libres del contexto. Por otra parte también otorgamos un lugar a la búsqueda de puentes entre la teoría y la práctica, a la consideración del sistema escolar como moldeador del hacer docente, a la existencia -en la práctica áulica- de esquemas poco conscientes que remiten a las biografías escolares y profesionales, al impacto del trabajo colectivo en la adquisición de patrones de comportamiento y la confluencia de un pensamiento intuitivo, analítico y reflexivo que da marco a la acción pedagógica-didáctica. Entonces destacamos la existencia de una nueva “textualidad”, en esa confluencia de culturas que, como metáfora, nos reenvía a la problematicidad

del escenario de trabajo de los profesores y a sus aprendizajes debido al cruce, no sólo de juegos del lenguaje, sino también de prácticas sociales, ideológicas y políticas.

En instancias posteriores de nuestro trabajo, procuraremos desocultar otras cuestiones vinculadas con algunas pistas ya detectadas, tales como el impacto de la formación individual, los itinerarios previos a su constitución como profesores de media y los lugares de formación; cuestiones que por el momento ubicamos como pie de página. Porque, como plantean Jameson y Zizek, "un horizonte no desaparece: se desplaza. Tampoco en ese desplazamiento se aleja: se mueve junto con el que camina hacia él, pero a su mismo ritmo, manteniéndose a una distancia constante de su mirada".

## Bibliografía.

- Achilli, E. (2000): *Investigación y Formación docente*. Edit. Labor. Bs.As.
- Aa.Vv.: "La autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental", *Anthropos: Monografías temáticas*, n° 29.
- Arfuch, L. (1995): *La entrevista, una invención dialógica*, Paidós, Buenos Aires.
- Arnaus, R. (1999): "La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa", en: Angulo Rasco, J.F. et al.: *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*; Akal, Madrid.
- Alliaud, A. (2003): "La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 19
- Alliaud, A. (1994): "¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar. El caso Argentina". *Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. Año XXXVIII. N° 17.
- Alliaud, A. (1995): "Pasado presente y futuro del Magisterio Argentino". IICE. Año IV. N° 7, Miño y Dávila Editores. Fac. de Filosofía y Letras. UBA.
- Alliaud, A. (2000): "La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje". *Propuesta Educativa*, N° 23.
- Alliaud, A. (2004): "La escuela y los docentes. ¿Eterno retorno o permanencia constante?", *Cuadernos de Pedagogía*. N° 12. Rosario.
- Bauman, Z. (1999): *En busca de la política*. Fondo de Cultura Económica. Bs.As.
- Berteaux, D. (1997): *Los relatos de vida*. Nathan París. Trad. Mónica Moons. Salta.
- Bolívar, A. (1999): *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Edic. Mensajero. Bilbao.

- Culler, J. (2000): "Identidad, identificación y sujeto", en: *Breve introducción a la teoría literaria*; Crítica, Barcelona.
- Davini, M. C. (1995): *La formación docente. Política y pedagogía*. Kapelusz.
- Deleuze (1996): *Crítica y Clínica*. Anagrama. Barcelona.
- Díaz Barriga, A., Inclán Espinosa, C. (2001): "El docente en las reformas Educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos". *Revista OEI*. Nº 25.
- Dolto, F. (1990): *La causa de los adolescentes*. Seix Barral. Barcelona.
- Ezpeleta, J. Y Weis, E. (1998): "Lecciones de campo sobre la capacitación docente". En Birgin y otras (comp.): *La formación docente, cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Troquel.
- Geertz, C. (1990): *La interpretación de las culturas*. Gedisa. Barcelona.
- Giddens, A. (2001): *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*; Taurus, México.
- Ginsburg, C. (1994): *El queso y los gusanos*. Laertes.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Jameson, F. Y Zizek, S. (2003): *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós.
- Maffesoli, M. (1997): *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Paidós. Bs.As.
- Marcelo García, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*; Barcelona.
- Margulis, M. (2002): "Jinetes en la tormenta", *Encrucijadas*, UBA, año 2 nº 16.
- Mata, M.C. (1996/7): "Medios Masivos: lo que nombra el consumo". *Estudios* Nº 7-8. CEA. UNC.
- Obiols, y Di Segni, S.(1995): *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*; Graó. Barcelona.
- Sandoval Flores, E. (2001): "Ser maestro de secundaria en México". *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 25. OEI.
- Sepulveda Ruiz, M. del Pilar, y Rivas Flores, José Ignacio (2000): *Voces para el cambio. Las biografías como estrategia de desarrollo profesional*. Univ. de Málaga. Mimeo.
- Serra, J.C. (2004): *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. FLACSO. Miño y Dávila.