RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Villar, Paula Gabriela Grancela

¿Qué hay y qué falta en nuestro modo de ver la escuela?

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Villar, P. G. G. (septiembre, 2016). ¿Qué hay y qué falta en nuestro modo de ver la escuela?. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/731

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad
Nacional
de Quilmes

Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

COMISIÓN: 8 “FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y PERMANENTE”
AUTOR: PAULA GABRIELA GRANCELA VILLAR.
CORREO ELECTRÓNICO: paula_seo@yahoo.com.ar

REFERENCIA PROFESIONAL E INSTITUCIONAL DEL AUTOR:
Soy maestra de grado desde hace 23 años. Casi toda mi carrera docente se desarrolló en escuelas públicas y zonas de alta vulnerabilidad socioeconómica. Realicé el profesorado de educación primaria para adolescentes y adultos y una especialización en Educación para el trabajo, en mi búsqueda de encontrar alternativas y estrategias superadoras de las dificultades que se me presentaban como docente. Años más tarde concursé para cargo Directivo y me desempeño como Directora de una escuela pública desde hace ocho años. Acabo de terminar la Diplomatura en Dirección y Supervisión de inst. educativas en U.N.T.R.E.F. y curso actualmente la Especialización en políticas socioeducativas del Ministerio de educación de la Nación.

RESÚMEN DEL TRABAJO:
El trabajo que presento surge de la necesidad de encontrar posibles respuestas a interrogantes que, como directora de una escuela primaria, se me presentaron. Si bien leemos y escuchamos que las condiciones sociales y económicas de los niños que pueblan nuestras aulas no deberían marcar sus destinos como inexorables ni presentar barreras en sus trayectorias escolares, es real y tangible que un alto porcentaje de niños no logran alfabetizarse al terminar el primer ciclo de la escuela primaria, y los que logran acceder al segundo ciclo sin recursar ningún año, presentan dificultades de acceso para contenidos más complejos y que demandan procesos de abstracción, generalización, relacionar causas y efectos de diferentes procesos, etc.
Los docentes de nuestra escuela se sienten abrumados y poco motivados para continuar capacitándose, es complejo lograr una análisis y reflexión de la propia práctica y poder construir nuevo conocimiento pedagógico en esta situación.
Con la firme convicción que es nuestras prácticas docentes en dónde encontraremos las alternativas para abordar la diversidad de alumnos con la que nos encontramos, empecé a buscar preguntas y ya no respuestas. Las preguntas que encontré interpelaron nuestras prácticas, nuestras concepciones y subjetividades y nos mantienen con la mirada atenta a encontrar, en lo que antes era cotidiano, algo nuevo para hacer.

PALABRAS CLAVE: ALUMNOS- ENSEÑANZA-DOCENTES-

Formulación inicial del tema/ problema

- ¿Qué genera la distancia entre las prácticas docentes y los alumnos?
- ¿Cuáles son las representaciones de alumno, enseñanza y escuela qué sostienen los docentes?
- ¿De qué manera estas representaciones influyen en el aprendizaje de los niños y niñas?

SUPUESTOS:

Es necesario partir de una revisión acerca de conceptos tales como escuela, rol docente, prácticas docentes, alumno, conocimiento.

En estos tiempos de crisis y profundos cambios sociales, políticos, económicos, el concepto de escuela como reproductora de saberes y formadora de sujetos que se transformarán en ciudadanos funcionales al ser nacional, ha cambiado. Este cambio alcanzó también a los roles y relaciones de los actores que se involucran en el acto de educar.

Los docentes mantienen prácticas con marcados resabios de tradicionalismo. Las representaciones de sujeto pedagógico quedaron ligadas al perfil de alumno dócil, interesado por todos los temas que se les presentara, con familias que valoran la enseñanza y ven en ella la posibilidad de un futuro mejor.

La distancia que se crea entre esas representaciones y la realidad con la que los docentes se encuentran provoca desasosiego en ellos y desinterés en alumnos que no son sujetos activos en los procesos de aprendizaje.

Replantear los ¿para qué enseño? ; ¿a quiénes enseño?; ¿ qué enseño?, es más que necesario para poder encontrar no una receta unívoca para que todos los alumnos tengas aprendizajes exitosos, pero si una nueva mirada del escenario escolar y social en que estamos inmersos.

"… no dejaremos de señalar formas de pensar acerca de los chicos con los que nos encontramos o con los que trabajamos, para denunciar que la forma de pensarlos puede ser para ellos una habilitación de un futuro a construir, o una cadena que los encadene a un origen no elegido, o a un universo de representaciones prejuiciosas con las que suelen ser caratulados. (…) "[1]

El presente análisis tiene por objetivo plantear la distancia existente entre la prácticas docentes, con marcados resabios de tradicionalismo, y la representación que los maestros tienen de sujeto pedagógico en contextos actuales.

Philippe Meirieu plantea que la educación no es un puericentrismo ingenuo, ni una fabricación por acumulación de conocimientos o hábiles manipulaciones psicológicas, sino la construcción de un ser por sí mismo a través de la verticalidad radical de los interrogantes que plantea la cultura en su forma más elevada. Como establece Cullen vivimos una etapa de transformaciones en la educación y de profundos cambios en la vida social. Se plantean nuevas y viejas razones para educar. Es en este escenario de crisis en el que surge y se extiende la distancia entre prácticas docentes y los alumnos inmersos en este campo de cambios sociales, políticos y económicos.[2]

La actual crisis educativa requiere de un abordaje sistemático, en cuanto a cómo se inscriben en la misma las fracturas entre los discursos pedagógicos de los actores sociales comprometidos en el hecho educativo. El sujeto (pedagógico) universal se fragmenta y asume nuevas configuraciones y choca con uno nuevo forjado a la luz de la crisis de la modernidad.

La voluntad homogeinizadora que caracterizó a la educación, es un aspecto del sello distintivo de la modernidad. Ésta se traduce en prácticas docentes que reproducían valores y conocimientos pertenecientes a una única cultura para formar sujetos de una única forma posible y aceptable. La utilización del espacio y del tiempo educativos para generar y disciplinar sujetos sociales fue una estrategia integrante de la concepción Sarmientina. Disciplinar era a fines del siglo XIX y principios del XX, una

[1] Frigerio, G., "*Infancia (Aportes sobre los sujetos), En diez miradas sobre la escuela primaria, Flavio Teriggi (comp.)* Buenos Aires, Ed. Paidós, 2006

[2] Cullen, C., "*Crítica de las razones de educar",*Argentina, Ed. Paidós, 1991

tarea creativa. Para la sujeción del educando, se eligió la vía de la imposición disciplinaria. Se trataba de una operación que exige, como señala Foucault del uso de varias técnicas. A pesar de encontrarnos en el siglo XXI, los lineamientos que estructuraron la pedagogía normalizadora siguen fuertemente arraigadas en las escuelas.

Henri Giroux sostiene que contemplar las escuelas como esferas públicas democráticas es central para una pedagogía crítica viable. Las escuelas, según el autor, son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia.

La escuela como espacio público da a los conocimientos y a los saberes universalidad, comunicabilidad y como tal tiene significación social. Es el espacio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La escuela ha liderado el discurso pedagógico a través del cual se ha dado el proceso de constituir el estado moderno y la conformación de una sociedad disciplinaria en la que las instituciones educativas asumieron la misión de transmitir saberes, conocimientos, valores y demás elementos propios de la maquinaria escolar.

Desde este contexto, toda práctica educativa es productora de sujetos a partir dinamizan las relaciones entre el sujeto, el sujeto mediador y el mundo, dando origen al sujeto pedagógico. El sujeto pedagógico es el producto de las complejas situaciones educativas, que tienen lugar en distintos ámbitos institucionales, que encuadran y precisan de una pedagogía y toda pedagogía define su sujeto. Estas ideas conforman que el sujeto pedagógico se constituya en una relación en la que participa el educador, el educando, los hábitos, los conocimientos que se transmiten, ubicados en un momento y un tiempo histórico determinado, además de la evaluación.

¿Pero qué pasa actualmente en la escuela que hace que las prácticas docentes se encuentren tan alejadas de sus destinatarios, los niños?

Recuperando las voces de docentes de una escuela pública urbana del partido de Tres de Febrero, se observa que los planteos docentes giran en torno ha:

- Poco acompañamiento de las familias, a la apatía de los niños, a su rebeldía. “ Los padres nunca vienen cuando los citamos, sólo asisten a los actos”
- Se ha perdido el concepto de responsabilidad. “ Nosotros nos esforzamos en prepara clases lindas y los nenes no traen el material y no hacen las tareas”

- Los niños no se sienten motivados por las propuestas áulicas, no participan en las actividades, ni cumplen con las tareas para el hogar. “ No hay nada que los interese, parecen aburridos”

Se configura pues un sujeto colectivo de infancia cuyos individuos, incompletos necesitan de la ayuda de un adulto mayor que los guíe y conduzca a través de un método eficaz que permita economizar los tiempos para el logro de los resultados esperados. Es el adulto educador quien sostenido por un aparato ideológico se ocupa de completar su formación. Se le promete un futuro ideal e imaginario al sujeto niño que solo escucha la voz del adulto sabio. Esta obsesión del futuro queda plasmada en la mirada de la infancia como una etapa temporal por la que hay que transitar rápidamente para prepararse para el mundo adulto.

Este camino, que plantea la modernidad hacia un futuro mejor dependerá de un plan prescripto con antelación que lleva adelante un proceso de construcción de un sujeto que aprende y es evaluado a partir de conductas observables, mediales y cuantificables que apuntan a comparar si se ajustan o no al modelo moderno.

Dicho proceso de “fabricación” consiste en educar el buen uso de la razón para la producción de una subjetividad capaz de actuar, pensar y convivir conforme a las normas de la sociedad progresista moderna. La formación de un sujeto individual, homogéneo, disciplinado, sumiso, adaptado y moldeado de acuerdo a las necesidades de la sociedad en la que vive.

Parafraseando a Paulo Freire es esta concepción “bancaria” la que ha tomado al sujeto como un objeto similar a un recipiente al que hay que llenar de conocimientos. Por consiguiente, archivar, guardar, memorizar y reproducir esos saberse de la cultura dominante lo hace sujeto de esa sociedad moderna.

Pero hoy, sostiene Cullen, la racionalidad ya no es única sino es más plural y está atravesado por el deseo y el poder por lo tanto el sujeto se ha “desfondado”. “(…) el hecho de que tengamos los sujetos desfondados quiere decir que la racionalidad es más plural que lo que creíamos más atravesada por el deseo y por el poder que lo que nos habíamos ilusionado”. Por consiguiente para abordar este campo de complejidad es necesario ver otras formas de educar. (Op.cit.)

“La interacción específica de la escuela es la relación docente-alumno, en esa relación el poder pertenece al docente…entendemos por poder aquella asimetría que surge del

hecho de que los agentes movilizan recursos diferenciales en su interacción…" [3]

Es cierto que una de las características fundantes en la relación docente-alumno, es la asimetría. Dicha asimetría se traduce en diferencias cronológicas, de conocimiento, de clase, de modos de construir el conocimiento que deberá luego transmitirse en el acto de educar. El poder que el docente posee no sólo se lo brindan los recursos y bienes culturales que posee, sino que éste concreta una labor socialmente asignada. Él es el depositario y responsable ante la sociedad de la ardua y noble tarea de educar.

Desde la formación académica en los profesorados se centra la atención en diferentes formas de transmitir un cuerpo de conocimientos, en seleccionar los recursos más adecuados para tal o cuál actividad, o cuáles son las características de las etapas de desarrollo del niño. Pero no se le asigna un espacio a la reflexión acerca del quehacer educativo, de la propia práctica que es cotidianamente interpelada por múltiples factores que la atraviesan y tiñen de una riqueza y complejidad únicas.

John Dewey afirma con respecto a los planes de formación docente, que en lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica en el aula, se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico.

Siguiendo esta línea de razonamiento es imperioso, en la formación de docentes, despegarla del mero adiestramiento en ciertas habilidades prácticas. Implica el desafío de formar "una clase de intelectuales". La formación de docentes intelectuales, que adoptan el concepto de educación permanente y parte de perfeccionamiento, como inherente de su rol, se relaciona con el desarrollo de una sociedad libre, democrática y crítica.

Es en la escuela en dónde estos procesos se llevan a cabo. Las escuelas no son entidades que transmiten objetivamente un corpus de conocimientos. Los conocimientos que allí se transmiten son aquellos que una sociedad en un momento histórico determinado han seleccionado como válidos; esto incluye mecanismos de exclusión y selección de valores, usos lingüísticos, relaciones sociales y bienes culturales. La diferencia de experiencias y de saberes, de prácticas y valoraciones, se encuentra en la base de la falta de equivalencia entre lo que la escuela enseña y lo que el alumno aprende, e indica más bien que el proceso de aprendizaje en el

[3] Batallán, G., "*Trabajo docente democratización y conocimiento", en cuadernos de antropología social Nº 2,* Fac. de fil. y letras, U.B.A., 1989

educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador. Cada sujeto selecciona, interpreta e integra a su manera los elementos que se presentan en el aula, incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela. Estas elaboraciones son las que Elsie Rockwell señala se desarrollan en los intersticios de la cotidianeidad escolar, "…en estos resquicios se juega la apropiación. Los niños toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo"…

Es el docente el que debe generar, como explicita P.Merieu, zonas de seguridad; en dónde la construcción del conocimiento sea posible.

Los lineamientos de la política educativa actual emanada de la D.G.C.Y.E. establecen que la enseñanza es entendida como la práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción creativa de los sujetos en las culturas. Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y generar situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción. En este proceso no sólo se producen saberes sino modos de vincularse con el conocimiento, aspectos que sólo se aprenden en la relación con otros.

Diseño de la estrategia de Trabajo de campo

Para realizar el presente trabajo de aproximación a la investigación se seleccionó una escuela primaria pública del distrito de Tres de Febrero. La escuela elegida pertenece al área I de la región VII, está ubicada en la localidad de Caseros.

La escuela se encuentra emplazada en un barrio urbano de clase social baja. Asisten un 70% de niños que viven en el barrio Ejército de los Andes (Fuerte Apache).

Posee dos turnos, y una sección de grado por turno.

El personal es estable, conformado por titulares y suplente (pocos) de más de tres años de antigüedad en la institución.

El contacto para mi ingreso fue una colega que gentilmente accedió a que desarrollara allí mi trabajo. En una breve presentación al personal docente y no docente, se planteó que realizaría varias visitas a la institución con la finalidad de llevar adelante una sencilla investigación para los estudios universitarios que me encuentro cursando.

Las aproximaciones metodológicas realizadas fueron: observaciones de clases, observación de formación de ingreso y egreso de alumnos, observación de recreos,

entrevistas a docentes en forma individual con cuestionario de preguntas abierto. Participación en charlas informales luego de la jornada laboral en la sala de docentes, charla con docentes practicantes, pertenecientes a un instituto de formación profesional de la localidad de Caseros.
Para las entrevistas individuales seleccioné dos docentes con veinte años de antigüedad una y otra con tres años de antigüedad docente.

Aproximación al análisis de campo

Prácticas docentes-Relación familia escuela

Los docentes de la institución en la que se desarrolló mi investigación sostienen como factores que dificultan su tarea los siguientes hechos:

- Ausentismo recurrente de parte de algunos niños que impide la continuidad del trabajo.
- Poco cumplimiento de las tareas que deben completarse en la casa.
- Escasa ayuda de los padres en los aprendizajes.
- Problemas de conducta.[4]
- La mayoría de los padres ni saben qué hacemos, no vienen a las reuniones porque trabajan, a veces los vemos en los actos ((cuando actúan los nenes)
- Los papás no acompañan el estudio, y a veces no entienden lo que tienen que hacer sus hijos de tarea.
- Creo que eligen la escuela porque está en el barrio. Pero no creo que les importe mucho cómo trabajamos.
- Los padres que a veces vienen y te tratan como si fueras la vecina.[5]

La disrupción que el ausentismo provoca en los aprendizajes es un factor preocupante en el interior de la institución. Si bien la reglamentación del nivel establece la obligatoriedad de la escolaridad entre los cuatro y los dieciocho años, y la asistencia durante el ciclo lectivo a una jornada simple o completa registrando un 80% de

[4] Registro 1

[5] Registro 2

asistencia a clase.[6] El ausentismo alternado o sostenido, es una de las causas de interrupción en las trayectorias escolares que trae como consecuencia que los alumnos no logren alcanzar los objetivos propuestos para el ciclo escolar.

Las familias por su parte tienen la obligación de hacer cumplir a sus hijos o representados la obligatoriedad a la escuela y asegurar la concurrencia.[7]

Si bien los docentes y las escuelas cuentan con un marco normativo que ampara el reclamo con respecto a la asistencia regular de los niños a las escuelas, también es cierto que ante las inasistencias los protocolos de intervención existentes no son efectivos. Las acciones primarias que se realizan a nivel institucional, se diluyen cuando pasan al nivel de intervención distrital.

Para subsanar estas interrupciones desde la superioridad del nivel se indica que se deben elaborar estrategias institucionales de abordaje. Es aquí en dónde las previsiones didácticas del docente cobran vital importancia, ya que dependerá de éstos que las mismas impacten favorablemente o no.

Es aquí también en dónde cabe" reflexionar sobre la práctica social de enseñar en un doble sentido. Como hábito de hacerlo bien, es decir: como una disposición a actuar cada vez, deliberando inteligentemente y eligiendo lo mejor desde las exigencias propias de la actividad y no meramente en función de presiones internas o externas: es decir como una virtud. Como obligación de hacerlo equitativamente es decir: como una función pública regida por principios de justicia, construyendo un espacio de reconocimiento mutuo y de mediación entre la libertad de cada uno y la igualdad de todos y entre el deseo singular de aprender y la transmisión cultural del enseñar: es decir, como una virtud ciudadana"[8].

Con respecto a la falta de acompañamiento, por parte de los padres, en los procesos de aprendizaje de los niños, falta de recursos económicos que se traduce en que los niños asisten a clase sin los materiales requeridos por la docente, todos éstos

[6] Régimen académico nivel primario. Resolución 1057/14

[7] Art. 91 Rég. académico nivel primario. Resolución 1057/14

[8] Cullen, C., *"Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro"* Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas,1999.

conforman el contexto en que los alumnos viven. Un contexto en dónde la realidad indica que algunos padres no han cursado sus estudios primarios, otros tienen más de un trabajo o realizan changas que los mantienen ocupados durante muchas horas. Como se plantea en los documentos emanados del Ministerio de Educación de la Nación, es necesario despegar el concepto de fracaso escolar como resultado de los atributos de los sujetos, para pensarlo como producto de las condiciones de la escolaridad. [9]

La realidad socioeducativa es un factor a tener en cuenta para poder generar los dispositivos necesarios para optimizar los aprendizajes de los alumnos con ésas particularidades que los atraviesan pero que de ninguna manera deben condicionarlos.

Preocuparse por la trayectoria escolar es avanzar en que los alumnos logren una apropiación del espacio escolar, y en simultáneo, producir una diferencia en las formas de acompañar el recorrido y el tránsito del proceso de enseñanza y aprendizaje, según las particularidades marcadas por las situaciones. El reto es mantener constante la relación entre lo común y lo diferente. Para ello es imprescindible considerar las formas de aprender de los alumnos, las cuales no pueden disociarse de una mirada dirigida a ellos como niños que están inmersos en una cultura plural, diversificada, atravesada por realidades sociales complejas, críticas y en ocasiones donde se han vulnerado todos sus derechos.

Visualizar esto conlleva a reflexionar no solo sobre los cambios sociales, culturales y generacionales, sino en particular sobre la enseñanza y en especial sobre las categorías disciplinares-curriculares que forman parte del mundo escolar y que constituyen la práctica de enseñanza.

Se trata de mirar de otra forma las áreas o disciplinas curriculares, el objeto de conocimiento, los procedimientos, los objetivos, las formas de la transmisión y las de participación.

En síntesis, mirar con otra perspectiva la situación educativa. Pensar otro escenario formativo que tienda un puente real para que los sujetos transformen sus saberes en algo valioso para la escuela como paso a otros saberes menos contextualizados.

[9] Ministerio de Educación de la Nación, " *El trabajo del Director y el cuidado de las trayectorias escolares",* Entre Directores de escuelas primarias, C.A.B.A., 2010.

Sujeto pedagógico

En los registros surgen diferentes subjetividades en torno a la categoría de sujeto pedagógico.

- ….mi grupo de la mañana es tan apático! mira que les llevo cosas lindas, que en el grupo de la tarde súper gustaron.[10]
- . Los chicos tienen que venir y estudiar!.
- A los chicos hay que brindarle cosas diferentes a las que ven en la tele o en la comp. todos los días.
- : Yo creo que es injusto que trabajemos así…
- Los chicos se portan mal y encima no aprenden.
- Me pusieron cada ejemplar en primerito!
- Mi grupo de este año es tranquilo, son casi todos hijos de bolivianos que trabajan en los galpones textiles del barrio. Son re calladitos y salvo por dos que vienen del fuerte (haciendo referencia al barrio Ejército de los Andes-Fuerte Apache), el resto trabajan bien, son obedientes.[11]

Un grupo de éstos docentes categorizar al "buen alumno" como calladito, obediente, con empatía hacia las actividades áulicas que se les presenta.

"El docente es pues un transmisor y un disciplinador. La función de transmitir conocimientos propia de la interacción fundamental de la escuela tiene como resultado inintencionado inhibir la creatividad de los alumnos formándolos como repetidores de un conocimiento creado por otros y de cuyas condiciones de producción no tienen noticias."[12]

[10] Nota de campo 1

[11] Registro 4

[12] Batallán, G., García, F., " *Trabajo docente, democratización y conocimiento",* en cuadernos de antropología social Nº 2 vol. 1, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A., 1989.

Partiendo del manifiesto desinterés de los alumnos en los aprendizajes, el trabajo del docente se centra en la tarea de disciplinar y se resta importancia a la reflexión acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje, a la autoevaluación de la propia práctica, entendiendo a la evaluación como proceso que nos permita obtener información acerca de un hecho para la posterior toma de decisiones.

Enseñar y aprender son parte de un proceso que retroalimenta a sus integrantes, los unos se enriquecen en el construir con los otros.

Por otro lado otro grupo de docentes caracterizan al sujeto que aprende como:

- Sujeto que puede ser transformado por su paso por la escuela, que jerarquice el saber que es lo que hace libre al hombre.
- Participativos y entusiastas al resolver situaciones problemáticas.
- Les gusta pasar al pizarrón para exponer sus formas de resolución de algunos problemas.
- Elaboran argumentaciones coherentes.[13]

Los supuestos del primer grupo de docentes se relacionan con lo que Philippe Merieu define como educación como fabricación, construir un sujeto sumando conocimientos. Ante esta actitud del educador que le brinda al educando lo que él considera que debe saber, se opone la actitud del educando que se resiste a que se quiera hacer algo de él.

Los supuestos del segundo grupo de docentes, coincide con lo que P. Merieu explicita al exponer que el educando puede ser capaz de construirse a sí mismo como sujeto en el mundo, reconocer al educando como una persona que no puedo moldear, desarrollar en el ámbito educativo espacios de seguridad que posibiliten el aprendizaje.[14]

El autor nos invita a dejar de lado los intentos de erradicar lo imprevisto y a comenzar a observarlo con curiosidad y a no dejar de interrogarnos sobre nuestras decisiones.

[13] Registro 3

[14] Merieu, P., *" Frankenstein Educador", Barcelona, Ed. Alertes, 1998*

Lograr la inclusión de todos los niños y niñas es un desafío que la escuela hoy nos pone en frente, pero el reto mayor es lograr una inclusión con aprendizaje, lograr que los niños y niñas estén en la escuela aprendiendo, construyendo sus aprendizajes con otros ya que no se puede construir en soledad.

Educación permanente

La educación permanente es un término reconocido internacionalmente a partir de los trabajos del Consejo de Europa en la Conferencia de Ministros Europeos de Educación, Estocolmo, 1975 y en el Symposium *sobre Una política de educación permanente para hoy* en Siena, 1979.

- En ese proyecto la persona es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.
- La educación permanente, lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.

Este concepto de educación, formación, actualización, reflexión, es inherente a la tarea del educador. El docente que reflexiona acerca de su propia práctica, que construye con otros la memoria didáctica de la institución en la que se desempeña, está produciendo saberes. La continuidad en la formación como intelectuales transformativos" no sólo potencia a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que además los educan para la acción transformadora."[15]

Al indagar al respecto a los docentes de la escuela en dónde realicé mi investigación observé diferentes posturas:

- Me parece perfecta la idea de formación permanente y me encantaría que así fuera, pero debería ser en servicio o abonada aparte y con temáticas planteadas por docentes, que son lo que estamos a diario en el aula con los niños y experimentamos esa realidad. [16]

[15] Giroux, H., " *Los profesores como intelectuales transformativos "*Barcelona, Ed. Paidós, 1990

[16] Registro 3

- Para el que lo elige me parece bien. Es una elección, yo trabajo un turno solo porque después me dedico a mi familia. No creo que seguir estudiando tenga que ser una obligación. Estando en la escuela nos pasan las nuevas resoluciones y materiales.[17]

Algunos docentes toman la formación permanente como estrategia para mejorar las prácticas, otros lo toman como formando parte de un tiempo de dedicación no remunerada que no están dispuestos a ceder.

Cuando se indagó acerca de qué es hacer lo que se debe hacer en cuanto a la labor docente algunas respuestas rondaron en torno a:

- Si me toca hacer una cartelera, la hago; si tengo que armar un número lo hago. Eso si…sola, a mi las cosas con mucha gente no me agradan porque casi siempre es difícil ponerse de acuerdo. Las planificaciones, boletines, registro, cumplo con lo que es parte de mi trabajo…enseñar y cumplir con estas cuestiones (hace alusión a los estados administrativos).[18]

- la transformación no debo hacerla yo; sino el ESTADO. Por lo tanto a mi solo que me queda seguir dando lo mejor a cada uno de mis alumnos y continuar peleando por una escuela pública, transformadora y de calidad para todos, de manera colectiva con mis compañeros. [19]

La diversidad se expresa en las instituciones educativas en todos los actores que la conforman, ¿es posible pensar en horizontes comunes aún eligiendo diferentes caminos para arribar a ellos?

Conclusión

El proyecto modelizador típico de la modernidad ya no funciona como antes. Pues no resulta fácil aplicarlo a sujetos que ya no desean permanecer en el anonimato

[17] Registro 4

[18] Registro 4

[19] Registro 3

tornando visible lo invisible. Un nuevo sujeto emerge de la sociedad en crisis, un sujeto que no acepta ser un objeto en construcción sino un sujeto que se construye como diría Philippe Meirieu.

El sujeto pedagógico ideado en el pensamiento sarmientino sigue presente en las prácticas que los maestros desarrollan en las aulas. Hoy la crisis moviliza los cimientos de la escuela, que ya no posee la función de homogeneizar.

Educar es ante todo, introducir a un universo cultural. Lo cual es cada vez más difícil, pues actualmente el entorno cultural cambia radicalmente de una generación a otra.

Si las prácticas docentes se alejan de sus destinatarios, los niños, ¿será porque son consideradas como poiesis? la poiesis es una actividad que se detiene cuando alcanza su objetivo.

¿Cuántas veces nos encontramos con prácticas que plantean el aprendizaje circunscrito al ciclo escolar, sin posibilidad de articulación, complejización y continuidad? La praxis, por otro lado, es una acción que no tiene más finalidad que ella misma, por eso es un acto que nunca termina, que debe realizarse en su continuidad. En consecuencia, la educación no puede reducirse a la poiesis, pues el sujeto educado sería reducido a un resultado definitivo. La educación debe trabajar con sujetos singulares que se comprometen y se encuentran, debe ser trabajada como praxis.

Los sujetos pedagógicos en contextos actuales, buscan saber quiénes son ellos mismos, qué los ha constituido, qué herencia pueden reclamar, qué pueden traicionar o subvertir.

Los comportamientos que aparecen en los sujetos escolares no son aquellas caracterizadas por la docilidad. La oposición o rebeldía se multiplica en las aulas porque hay un quiebre del vínculo entre el educador y el educando. Tal vez le resulta incómodo ver como este sujeto no hace lo que el adulto le dice. Es este sujeto que aprende el que ha pasado de la pasividad a la acción. Aparece el diálogo entre ambos, la comunicación que libera el pensamiento y que en palabras de Freire, permite a los "oprimidos" salir del encasillamiento cultural mediante la educación liberadora. La misma pone en relación al sujeto educador y sujeto educando mediados por el objeto de conocimiento, en esta relación ambos sujetos se educan en comunión a través del diálogo.[20]

[20] Freire, P., "Pedagogía *del oprimido",* Brasil, Siglo XXI, 1968.

Para concluir se puede afirmar que el quiebre que hoy vemos en nuestras escuelas es propio de los cambios sociales producidos a lo largo de la historia. El sujeto es un ser social que se construye a sí mismo junto con otros. Es por ello que piensa como aprender en cualquier etapa de su vida. Por supuesto que sólo no puede emprender este camino. Necesita de un adulto que lo acompañe en este proceso y lo ayude a sentirse parte de una sociedad que tiene en cuenta sus intereses y sus derechos. De esta forma, la concepción de infancia de los tiempos modernos se pone en tensión con un nuevo niño que ha abandonado su posición de observador para participar activamente en su formación como sujeto.

Este es el desafío que los educadores tienen que enfrentar, enseñamos a subjetividades que son “éstas”, con virtudes, defectos y potencialidades múltiples. Busquemos pues nuevas estrategias, reformulemos espacios, y tiempos para que todos los sujetos participen y construyan sus aprendizajes. Ya no se puede soñar con un sujeto único y homogéneo, vivimos inmersos en la diversidad y con ella debemos reinventar nuestras razones de educar.