

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL EN DOCENTES NOVELES DE COMUNICACIÓN SOCIAL: LA COMPLEJA CONSTRUCCIÓN DE UNA PRÁCTICA SOCIOPOLÍTICA

Constanza Caffarelli y Ana M. Viscaíno

*Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)
cvc_2282@yahoo.com / aviscaino@coopenet.com.ar*

Resumen

El trabajo se propone dar cuenta de algunos problemas prácticos con los que se encuentran los graduados noveles de la carrera docente de Comunicación Social al momento de insertarse profesionalmente en instituciones educativas de diversos niveles (EGB 3, Polimodal y Superior). El caso sobre el que se centrará nuestra discusión se refiere al control de la gestión en el aula, en especial a los problemas en la intervención de los docentes ante la transgresión, incumplimiento o cuestionamiento de las normas y pautas que regulan el marco áulico e institucional.

El problema se sitúa en el marco de los múltiples entrecruzamientos donde los graduados noveles construyen sus identidades docentes: las biografías personales y sociales de los sujetos, la formación inicial, las instituciones educativas en las que se insertan laboralmente, el momento sociohistórico en que estas alternativas se despliegan, entre otras. Nuestra hipótesis vincula el modo en que los docentes noveles responden a la transgresión y/o incumplimiento de los estudiantes a las pautas áulicas e institucionales con la coexistencia de representaciones sociales contrapuestas respecto del ejercicio de la autoridad y con el tratamiento diferencial que se da al tema en contextos educativos, según el momento histórico y político.

Palabras clave: graduados noveles – representaciones sociales – autoridad – contexto sociopolítico.

Introducción

El presente trabajo se propone dar cuenta de algunos problemas prácticos con los que se encuentran los graduados noveles de la carrera docente de Comunicación Social al momento de insertarse profesionalmente en instituciones educativas de diversos niveles (EGB 3, Polimodal y Superior). En particular, nos interesa la conceptualización que realizan sobre aquellos problemas que afectan el desarrollo de su práctica profesional.

El tema abordado se enmarca en el análisis desarrollado en el IFIPracD "Investigaciones en Formación Inicial y Práctica Docente", grupo de investigación radicado en el Departamento de Profesorados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El núcleo de interés de la investigación (1) radica en la articulación del mundo de la vida cotidiana particular del sujeto -con su historia y su formación- y los espacios institucionales en los que se desempeñan prácticas vinculadas a la condición de graduado, apuntando a las continuidades y rupturas respecto de la formación teórica y práctica inicial.

Uno de los ejes de la indagación remite a la percepción de los docentes noveles sobre los problemas prácticos que se les presentan en su labor profesional y al modo en que éstos son pensados y abordados. El caso sobre el que se centrará nuestra discusión se refiere al control de la gestión en el aula, en especial a los problemas en la intervención de los docentes ante la transgresión, incumplimiento o cuestionamiento de las normas y pautas que regulan el marco áulico e institucional.

El problema se sitúa en el marco de los múltiples entrecruzamientos donde los graduados noveles construyen sus identidades docentes: las biografías personales y sociales de los sujetos, la formación inicial, las instituciones educativas en las que se insertan laboralmente, el momento sociohistórico en que estas alternativas se despliegan, entre otras. Nuestra hipótesis vincula el modo en que los docentes noveles responden a la transgresión y/o incumplimiento de los estudiantes a las pautas áulicas e institucionales con la coexistencia de representaciones sociales contrapuestas respecto del ejercicio de la autoridad y con el tratamiento diferencial que se da al tema en contextos educativos, según el momento histórico y político.

Para comprender la dinámica de los graduados en ámbitos institucionales se recupera el enfoque socioantropológico. La mirada de este trabajo se define como etnográfica en tanto sus objetos son discursos y acciones sociales, y a partir de ellas el investigador intenta reconstruir una trama sociocultural. En función de lo antedicho, nos orientamos hacia la descripción de relaciones trascendentes, cuya particularidad da cuenta de los significados que las personas atribuyen a los hechos. Si bien los relatos docentes presentan diferencias que hacen al modo particular en que cada uno lo experimenta y percibe, el eje común parece estar dado por el espacio de reflexión que la problemática del desorden o indisciplina les genera. De diferentes modos y

con diversos alcances, la pregunta por la posición del docente ante dichos problemas conduce al surgimiento de reflexiones que convocan a la formación inicial, la biografía personal (familiar y escolar), la socialización profesional y el contexto socio-histórico. Articularemos algunas de estas variables en nuestro análisis.

Análisis y discusión teórica

En los casos analizados, la problemática que parece revestir mayor complejidad y dificultad en la *gestión del aula* se relaciona con *la actitud de los estudiantes, signada por la indisciplina, desorden, desinterés, falta de atención*. Dicha problemática se hace presente ya en el transcurso de las prácticas de residencia docente (Viscaíno, 2007) y, a diferencia de la preocupación por los problemas vinculados al aprendizaje, comprensión y elaboración conceptual de los estudiantes, se profundiza con el desarrollo de las experiencias profesionales.

En efecto, en la práctica profesional se observa una fuerte necesidad de mantener la situación en el aula bajo control, y los docentes manifiestan sentimientos de inseguridad, falta de control o dudas que la situación activa cuando este control es vulnerado. Mientras que es posible percibir una especial seguridad y confianza sobre los conocimientos, habilidades y condiciones puestos en juego en la enseñanza del contenido específico o para elaborar diversas estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, la disciplina y el modo de ejercer la autoridad resultan especialmente controversiales para los profesores.

“Creo que logro bastante bien adaptarme a los distintos espacios y, por ahí, ajustarme a las competencias que tienen los alumnos, a sus exigencias, a sus intereses. Creo que eso lo he logrado bastante bien. Tengo ese conflicto de disciplinamiento en Polimodal, eso es lo que genera un cierto desafío (...) si comparo mi actuación con otros grupos, éste en particular no dejaba de generarme la sensación de inseguridad y de falta de control, pese a la ausencia de problemas puntuales...” (B.).

“...Lo que sí, creo que para mí es y es el problema mío, es el tema de la autoridad, lo del manejo de grupo, no sé cómo llamarlo, ese sí, y más ahora cuando veo en estas evaluaciones de mitad, de fin de año, que vuelven a aparecer, es decir, esto de ver si en lo que ponen los chicos, yo me imagino a los chicos diciéndome, “usted ordene más la clase, porque sino no se puede aprender”, “ordene, ordene, señora...” (C1.).

La intervención del docente en situaciones que ponen en cuestión las normas institucionales o de trabajo en el aula constituye un problema que convoca a la revisión de aspectos personales, institucionales y socio-históricos, con diferentes niveles de integración y profundización conceptual. En las respuestas de los docentes se ponen en juego múltiples variables que intentan explicar el problema o la dificultad para resolverlo. Entre estas variables se hallan los modelos de autoridad internalizados en el ámbito familiar y escolar, el análisis y redefinición conceptual realizada en el espacio de formación inicial, los sentimientos y afectos que acompañan la experiencia y los conflictos asociados a su propia actuación profesional, entre otros.

“...yo creo que estuve todos los..., el año que hice de jardín, los 7 años que hice de primaria, y los 5 de secundario, sumalos todos esos, mi cabeza cuadrada, o sea, cuadrada en el sentido de que nunca pude romper con el esquema institucional en el que yo me eduqué, (...) donde siempre tuve una educación muy, muy rígida, si se quiere, o muy estructurada, ¿no?, y además, bueno, de mi casa, también venía con la misma educación, entonces, parece que entrar a este colegio, para mí era un continuar con la misma educación que yo tenía en mi casa. Y creo que ahí (refiere a la formación docente) se me rompió porque me di cuenta que siendo un docente parado acá y tratando de hablarles y de hablarles a los otros, no estaba llegando, obviamente. (...) Ver que la formación que uno tiene no es de gusto, que uno, en los primeros años de vida, se forma toda su manera, entonces, es lo que a mí me generaba tanto conflicto a la hora de enfrentarme al grupo y que, seguramente, hoy también lo sigo teniendo, porque lo voy a tener de arrastre, supongo que uno puede cambiar, mejorarlo, no sé, no sé si cambiarlo del todo, estos tantos años era como tener unas anteojeras acá e ir, ir, ir y de repente te chocas, y ahí, bueno...” (C1.).

“(...) Yo te puedo relatar mi experiencia como estudiante secundario de hace veintipico de años. Creo que ha cambiado en varios sentidos la cuestión: primero porque la personalidad del adolescente o la cuestión de transitar la adolescencia ha cambiado, y ha cambiado la sociedad en ese sentido. En esa época nosotros hace veintipico de años no podíamos tener una discusión muy fuerte con un docente porque te echaban de la escuela. Y yo te digo hace 20 años (...) Además el docente creo que tenía otra imagen frente a los alumnos ¿si?, era esa cuestión del miedo... yo les tenía un poco de miedo a los docentes. Primero porque uno no podía cuestionar demasiado. Y bueno, ahora veo que sí, que uno permite que los adolescentes cuestionen todo, porque además creo que forma parte de la formación del alumno, eso de que ellos puedan cuestionar, por supuesto que dentro de determinados límites de respeto, pero forma parte del aprendizaje, porque, digamos, de alguna manera ellos tienen que aprender esto de cuestionar las cosas con las cuales no están de acuerdo

para poder transitar por la vida" (C2.).

Ahora bien, los testimonios reseñados no representan únicamente respuestas individuales a problemas coyunturales, sino que deben pensarse articulándolos con el contexto sociopolítico en el cual se manifiestan. En efecto, se registra en los docentes un conflicto entre modelos de ejercicio de la autoridad presentes en diferentes momentos de su historia vital y su formación, el cual invita a reflexionar sobre el contexto sociopolítico en que tuvo lugar la formación y en el que se desempeña la tarea educativa, en especial en las décadas de 1970, 1980 y 1990 (Caffarelli, 2007).

En el transcurso del Proceso de Reorganización Nacional, la educación jugó un papel político trascendente: el de contribuir a garantizar el orden social que permitiera llevar adelante las transformaciones consideradas necesarias por este régimen autoritario. Las palabras del ministro Bruera son elocuentes respecto de este objetivo:

"Tendrá primacía inmediata en la acción del gobierno de la educación, la restauración del orden en todas las instituciones escolares. La libertad que proclamamos como forma y como estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina" (Diario Clarín, 14 de abril de 1976).

Filmus (1988) señala que, en este contexto, el retorno a la función política de la escuela estuvo planteado en torno al mecanismo que Foucault (1981) define como modalidad disciplinaria, esto es, una modalidad que implica coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre sus resultados y se ejerce según una codificación que articula con gran precisión el tiempo, el espacio y los movimientos. Los lineamientos políticos más importantes desarrollados en este período incluyeron:

- .. la clausura de los mecanismos de participación social en la orientación y conducción del sistema de enseñanza.
- .. el disciplinamiento autoritario de los agentes comprometidos en la actividad educativa.
- .. la transferencia de la lógica burocrática (en el sentido weberiano) al ámbito escolar.
- .. la exclusión de los docentes y de los contenidos curriculares que no brindaban garantía ideológica.
- .. el vaciamiento de los contenidos socialmente significativos y de los modos procesuales de construcción del conocimiento.
- .. la distribución, a través del currículum oculto, de pautas de socialización individualistas y falsamente meritocráticas (Filmus, 1988).

La combinación de las estrategias mencionadas contribuyó a socializar niños y jóvenes de modo autoritario, jerarquizado y discriminatorio, y en razón de ello la preocupación fundamental del gobierno democrático que asumió en diciembre de 1983 fue transformar una cultura autoritaria (Caffarelli, 2007).

La educación se orientó entonces a la transmisión de valores democráticos, y las acciones del gobierno de Alfonsín (1983-1989) dirigidas a la democratización de las relaciones sociales en el campo educativo fueron trascendentes. Sin embargo, su gestión educativa manifestó una visión restringida en relación con los elementos formales que contribuían a sostener el orden disciplinador del Proceso, ya que el Estado de la transición democrática se abocó especialmente a la revisión y modificación de normas, reglamentos y prácticas que permitieran desmontar el sistema autoritario, es decir, a sus aspectos formales. En este marco volvieron a funcionar los centros de estudiantes en los niveles secundario y universitario, se reincorporaron docentes cesanteados, se instauró el ingreso irrestricto en las universidades públicas, pero el cambio no alcanzó a las prácticas y representaciones de los actores educativos. En razón de ello es que nos hallamos ante una tensión entre modelos de docencia, que hoy relevamos en el campo. Por un lado, se critica y rechaza al docente autoritario, apegado a formalismos y rituales y que ejerce el poder unidireccionalmente, imponiendo sus criterios personales a rajatabla y cercenando la participación de los estudiantes. Por otro, en especial desde el retorno a la democracia, se insiste en la necesidad de que el docente se preocupe y ocupe de la construcción de un ámbito de convivencia, resultado de su participación y de la de los estudiantes.

El primer modelo es reconocido por nuestros informantes en aquellos docentes que crecieron y se formaron en las décadas del 60, 70 y los primeros años de la década del 80 (los docentes "de antes"), momentos en los cuales la disciplina rígida, el respeto social al docente y una concepción pasiva del alumno neutralizaban cualquier cuestionamiento al proceder del profesor. En ellos se manifiesta una mayor concordancia entre lo aprendido y vivido en el contexto familiar, escolar, social y de formación docente. En los docentes "nuevos", es decir aquellos que crecieron en el marco de los últimos años de la dictadura militar y los primeros de la recuperación democrática pero se formaron como docentes en los 90, el control de gestión del aula produce un serio conflicto, cuya modalidad de resolución puede hacerlos caer en el descrédito bajo el mote de "autoritarios". Se vuelve, para ellos, una situación dilemática en tanto quedan atrapados en la disyuntiva de favorecer una relación de cercanía con los estudiantes, de participación (en la que se sienten más cómodos y reconocidos como un docente querido y valorado) y perjudicar el desarrollo del contenido en la medida que se dificulta la puesta de límites ante los desbordes grupales. Por otro lado, la puesta de límites es vivida en ocasiones como un cercenamiento de la libertad de los estudiantes, y genera el temor de que se los tilde de autoritarios.

Estas situaciones se constituyen en problemas que no logran pensarse con claridad y ante los que se interviene con abordajes que oscilan entre acercarse a los estudiantes, ser más permisivos y tolerar el desorden o, por el contrario, enojarse y sancionar con evaluaciones y retos, entre otros. Se observa, en general, la preocupación por definir un modo de actuación en el que se conjugue el respeto hacia el pensamiento de los estudiantes, la participación y cercanía afectiva con ellos con la imposición de la normativa que regula el funcionamiento del aula.

“Doy lugar al debate, doy lugar a que se expresen, no sé, me parece fundamental, será, por ahí, porque yo fui educada durante la dictadura y vos no podías decir nada (...) Yo no sé si será por la formación de los docentes, por ahí, puede ser, vos no te olvides que la mayoría de los docentes que están en la escuela son docentes ya de bastantes años, o sea, yo no sé si estaba tan instalado, yo creo que no, y, por ahí, siguen con esa práctica, o, por ahí, el miedo a no hacerla, por el miedo a que se desorganicen, viste cómo es, el grito, la pelea, porque lleva a eso el debatir, más con adolescentes. Entonces, por ahí, vos, para evitar esto decís, bueno, no hago debate, entonces, sigo con la clase esta, bien conductista y chau... Que es lo que, por ahí, los chicos cuestionan, por lo que me cuentan de otras materias, es que se aburren, que se lo pasan escribiendo, no es fácil” (A.).

A partir de estos relatos es posible plantear la relación que se establece entre las decisiones didácticas adoptadas, el marco teórico que las respaldarían (en este caso teoría del aprendizaje) y el contexto político y educativo en el que el docente se ha formado. Ahora bien, en virtud de los avatares que presenta este último se genera una tensión entre modelos de docencia, que se ve intensificada por las características que adopta el tratamiento de la autoridad al interior de las instituciones educativas. Ante el desconcierto o la incertidumbre que la contradicción les origina, se expresa en los relatos cierta necesidad de contar con herramientas institucionales claras (de sanción) que faciliten la tarea en el aula o respalden las medidas tomadas por el docente. Al respecto dicen:

“...En Polimodal, me parece, por lo que yo estoy evaluando, no hay un sistema claro de sanciones, como había con las amonestaciones, antes. Entonces, los chicos firman el acta de compromiso, que, obviamente, no sirve para nada, y veo que en Polimodal, el docente, por ahí, cuando se enfrenta a esos grupos problemáticos, no tiene demasiadas herramientas de sanción” (B.).

La adopción de un “nuevo” modelo de enseñanza suele someter a los docentes a evaluaciones del contexto que, en ocasiones, pone en duda las propias decisiones.

“... en un momento yo era terriblemente crítica del sistema, de los docentes, de la forma de trabajo, y de qué sé yo y estaba parada en un ideal de profesor que viste nada de lo que le proponían a mis hijos servía. Y eso ha ido evolucionando.... yo me posiciono creo de otra manera como docente y empiezo a mirar toda una parte de la historia, y de la historia de la educación en nuestro país y de cómo se ha ido evolucionando este modelo de enseñanza que tenemos, y qué sé yo, y empiezo a comprender algunos aspectos que en algún momento no los tenía en cuenta...” (K.).

“...además, cuando uno recién entra a una institución educativa, entras con muchos fantasmas (...), ahora no tanto, pero al principio lo que pensaba es qué pasa si entra un inspector, un director y ve esto o escucha este ruido de al lado. El año pasado, por ejemplo, hay un salón en el colegio que está justo en el centro diría, porque tiene todas ventanas, entonces yo decía, pasa uno, pasa otro y me ve a mí que en el salón, no es que los chicos se anden parando pero que escuche el murmullo o yo cerca, por ejemplo, a mí me gusta, si damos una tarea y dirigir un trabajo práctico, ir caminando por los grupos, sentarme con ellos a trabajarlo en el grupo y eso. Y yo lo que pensaba que si me están viendo de afuera, qué pensarán de mí como docente”. (C2.)

Alentados por conservar el “buen clima de la clase” los docentes suelen valerse de un discurso referido a lo formativo, que prioriza lo socioafectivo, la comprensión y la tolerancia por sobre otras dimensiones. Por ejemplo, en el relato que sigue el problema de autoridad y la puesta de límites se asocia al surgimiento de discusiones y “roces” que ponen en riesgo la “relación afectiva”.

“Entonces cuando me enfrenté a grupos que son prácticamente mis pares con los que pueda tener una relación afectiva, porque yo me involucro personalmente con los grupos, y tengo una relación muy buena con ellos, jamás he tenido un problema. Entonces cuando no puedo tener esa relación me encuentro con esa dificultad, porque no me gusta tener problema con nadie, me pone mal tener una discusión o un roce. Eso me parece que tiene que ver con mi personalidad. Lo cual está bien pero tiene su deficiencia porque no va por los carriles que uno quiere...” (B.).

Este problema se ve acentuado por la percepción de la docente de estar vinculándose con un par, y el establecimiento de límites y la autoridad se ven especialmente problematizadas por esta circunstancia. En algunos casos, este tipo de conflictos tiene por respuesta la apelación a un modelo de docente demagógico, que manifiesta una gran capacidad de empatía con sus alumnos y se les presenta como un igual. Este tipo de docente dice comprender todo y permite todo; su límite para la permisividad es la

molestia personal antes que las normas institucionales. Apoyados en la seducción que pueden ejercer a través de lo afectivo, dichos docentes no son puestos en cuestión sino que, por el contrario, los estudiantes los reconocen e incluso toman como referentes. Pero lo cierto es que pueden constituirse en la otra cara del autoritarismo, apelando a una fachada seductora.

“...yo creo que tan equivocada no estuve con las estrategias que tomo, pero, bueno, sigo cuestionando esto de que por ahí a veces soy un poco permisiva. Pero el *feeling* que yo tengo con los chicos, creo que pocas docentes tienen (...) yo con los chicos tengo una excelente relación, pero excelente, de hecho dos por tres me escriben una cartita. Para el día del profesor me regalaron bombones, digo, son cosas que te dicen algo...” (A.)

Cuando los recursos personales parecen no alcanzar se busca el apoyo en la mirada hacia la institución (normas disciplinarias puestas en marcha, horarios de cursada, conflictos de autoridad) o en las características del grupo, y, cuando los recursos del contexto tampoco aportan, se vuelve a un conocimiento personal (aunque implícito), probablemente vinculado a su historia escolar que la asegura en los resultados.

“(Refiriéndose al pedido de sanción de un estudiante) ...se supone que a los tres llamados, tenían que hacerle un apercibimiento que, bueno, después va a una sanción más grave. Todavía no lo han llamado. Ese es el instrumento que nosotros tenemos, hoy día, digamos, como para aplicar en la escuela. Y, después con otra cosa: la nota. Ellos tienen claro que lo actitudinal este último trimestre va a pesar mucho y ellos están advertidos, digamos, que si siguen con problemas de disciplina se van a llevar la materia. Y el grupo así... dentro de sus circunstancias trabaja...” (B.).

Cuando el problema pone en duda la actuación profesional (por conflicto entre los modelos internos construidos o entre éstos y los modelos externos que se proclaman en cada momento e institución) y pone en cuestión valores, intereses, afectos e intenciones, los docentes explicitan mayor cantidad de variables para explicar el problema. Sin embargo éstas no logran un nivel de integración que permita esclarecer la comprensión y guiar el abordaje.

Cuando el problema, por el contrario, posibilita el despliegue de recursos personales para su abordaje y resultados que muestran una actuación profesional que evoluciona (vinculado al diseño didáctico por ejemplo), no implica un conflicto de valores e intereses, se valora y reconoce desde el contexto, la elaboración del conocimiento profesional muestra niveles progresivos de integración (de saberes, conocimientos y experiencias), que fortalecen el conocimiento específico sobre la situación y el problema. Los testimonios analizados permiten dar cuenta de la compleja trama que define la construcción del conocimiento profesional del docente y la determinación de lo que se percibe o no como un problema práctico. En particular la conformación de algunas cuestiones como puntos dilemáticos coloca a los docentes ante situaciones de confusión, conflicto e incertidumbre que nos convocan a reflexionar sobre los procesos académicos, históricos y sociales que impactan sobre la docencia, así como también sobre la dimensión política de la tarea educativa.

Consideraciones finales

El conocimiento profesional docente es pensado como una construcción que se nutre de diversas fuentes: experiencias de vida, de formación académica y de socialización profesional. Se reelabora y resignifica, gradualmente, en cada uno de los espacios por los que el sujeto transita, y su cambio y transformación se ve especialmente motivado por experiencias cargadas de sentido para el sujeto particular y los grupos de los que participa. Respecto de la autoridad, que es objeto de esta presentación, se observa el modo en que el contexto sociopolítico impacta en las prácticas sociales y se refleja no sólo sobre los diseños curriculares y la formación de los docentes, sino especialmente en las prácticas cotidianas en las instituciones educativas.

Las representaciones y prácticas de los sujetos requieren, entonces, ser pensadas como parte de estructuras mentales que tienen una génesis social y, en tanto tales, consideradas como producto de una doble articulación entre ontogénesis -lograda a través del proceso histórico de socialización- y filogénesis -resultante del trabajo histórico de las generaciones sucesivas- (Bourdieu, 1995; cit. en Alliaud, 2001:133).

De este modo el surgimiento de conflictos y contradicciones no se circunscribe a la percepción de un problema individual sino más bien personal, como afirma Feldman (2004: 80), en tanto la individualidad se construye en términos de mediaciones institucionales y discursivas que ponen en juego constricciones relativas a co-determinaciones de los contextos de acción y la estructura escolar. La problemática de la autoridad y la gestión en el aula expone, a través de los relatos docentes, algunas de las co-determinaciones mencionadas, las que adquieren un carácter distintivo de acuerdo con el momento histórico del que se trate. En este sentido, la tensión entre modelos de docencia y de gestión del aula resulta el correlato de los conflictos que experimenta la propia democratización de los diferentes ámbitos de la vida cotidiana e institucional de nuestro país. Al mismo tiempo, la alternancia que se plantea a los docentes entre la sanción disciplinaria y la formación en valores, que apunta a la regulación individual y la autonomía, puede interpretarse como una derivación política del neoconservadurismo imperante.

La retórica neoliberal plantea una autonomía en la que instituciones e individuos deben asumir activamente la defensa de sus

intereses en reemplazo del Estado y aun “contra el Estado” (Feldfeber, 2006), el cual monopolizó la representación de intereses individuales y volvió a los sujetos obedientes a acuerdos corporativos. Se espera que cada individuo sea capaz de autorregularse, activo, responsable, participativo y dinámico, atributos que le abren posibilidades reflexivas y creativas en la gestión de sus propias opciones vitales (Feldfeber, 2006). No obstante, en un contexto de reconfiguración de lo social y transformaciones en la lógica de la acción colectiva, estas exigencias llevan a que los sujetos deban ofrecer, al decir de Beck, soluciones biográficas a contradicciones que son sistémicas. De esta manera se explica que los docentes noveles muchas veces respondan a situaciones dilemáticas de su práctica apelando a su saber biográfico, esto es, a experiencias que pueden estar relacionadas o no con su formación profesional, pero que sin duda han tenido impacto en su constitución subjetiva. Cabe preguntarnos, pues, en qué medida las propuestas que apuntan a la autonomía representan modos de potenciar la individualidad de los estudiantes o bien se constituyen en exigencias de individualización precarias y/o irreflexivas que contribuyen a reforzar el estado de cosas y evitan problematizar las cuestiones en pugna, tal el caso del ejercicio de la autoridad. En tanto es la racionalidad neoliberal la que impacta en nuestras representaciones y prácticas, estamos convocados a repolitizar la reflexión y el debate. La complejidad y las implicancias sociopolíticas de la tarea educativa así nos lo demandan.

Nota

(1) Proyecto “Prácticas en educación: actores, historias e instituciones en la construcción de las identidades docentes”.

Bibliografía

- Alliaud, A. “El abordaje del sujeto en la investigación educativa. Retomando los aportes de Norbert Elias”, en: *Revista Espacios en Blanco* - Serie Indagaciones N° 11). Tandil, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, 2001, 121-143.
- Caffarelli, C. “Impacto de la política educativa en sectores de vulnerabilidad social”. Tesis de Doctorado. Doctorado en Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Salvador. Buenos Aires, 2007.
- Feldfeber, M. “Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada ‘por decreto’”, en: Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (comp.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc, 2006.
- Feldman, D. *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires, Argentina, Aique, 2004.
- Filmus, D. “Democratización de la educación: proceso y perspectivas”, en: Filmus, D. y Frigerio, G. *Educación, Autoritarismo y Democracia*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores/FLACSO, 1988.
- Foucault, M. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1981.
- Jackson, Ph. W. *La vida en las aulas*. España, Morata, 1998.
- Perafán, G.; Adúriz, A. Comp. *Pensamiento y conocimiento de los profesores debate y perspectivas internacionales*. Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Conciencias, 2002.
- Porlán, R., Rivero, A. *El conocimiento de los profesores*. España, Serie Fundamentos N° 9. Díada editora, 1998.
- Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España, Paidós, 1992.
- Viscaíno, A. “Desarrollo de los procesos de metacognición en la formación del docente. Un estudio con profesores noveles en el espacio de la práctica profesional”. Tesis de Maestría. Maestría en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje. Buenos Aires, FLACSO, 2007.