

El trabajo escolar entre viejos y nuevos relatos

Venturini, María Eugenia

Pirosanto, Rosa Ana

mventurini@uaco.unpa.edu.ar

Unidad Académica Caleta Olivia

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

En este trabajo presentamos resultados de investigación de las formas en que se está configurando el dispositivo pedagógico en lo que se refiere a los nuevos modos en que se asume la tarea docente, a partir de los enunciados de estos actores en el marco de las sociedades de gerenciamiento y en clave territorial. Vastos estudios han dado cuenta de que en los años noventa en nuestra región se han materializado políticas cuya racionalidad ha hecho eje en el autogobierno de la vida de cada quien, a modo de transferencia de la lógica del Management al espacio de lo estatal. En este escenario, en el campo educativo esto se tradujo en las reformas que propusieron modos diversificados de entender y organizar los contenidos a ser enseñados y se convocó a los docentes a asumir su tarea desde la participación y con ello la autorresponsabilización por lo que suceda en la escuela y el aula. A partir de concebir las prácticas educativas y curriculares como campos de lucha y ámbitos de significación, en tiempos de las sociedades de gerenciamiento, las configuraciones del currículo tendrían su expresión en la denominada pedagogía de las competencias. De todas formas, a inicios del siglo XXI, no pasan inadvertidas las continuidades de la escuela moderna frente a la interpelación de la nueva forma de gubernamentalidad que supone la lógica del capitalismo tardío, puesto que perduran formas históricas del trabajo y la organización escolar. El análisis que llevamos a cabo aborda discursos de docentes que trabajan en escuelas de diferentes localidades de la provincia de Santa Cruz, en lo atinente en primer término a significados de “buena clase”, “buen docente”, “mal alumno”, y en segundo término lo relativo algunas características del trabajo docente. Asimismo presentamos posibles relaciones entre los datos obtenidos en la encuesta administrada con los emplazamientos escolares según patrón territorial e índice de privación material de la población. Estos patrones e índices derivan de mapas georreferenciales contruidos con datos estadísticos censales y socioeducativos.

Palabras claves: Dispositivo pedagógico - Gubernamentalidad - Gerenciamiento - Territorio - Trabajo escolar

Introducción

El propósito de este trabajo es analizar las percepciones que tienen los docentes respecto de algunas dimensiones del trabajo escolar específicamente ligadas al desarrollo de la clase; esto es las prácticas que realizan docentes y estudiantes en el proceso de transmisión, producción y reproducción de la cultura en el aula

Partimos del supuesto que el dispositivo pedagógico comprende los múltiples elementos de la realidad educacional en cada momento sociohistórico. Las leyes de educación, las normativas institucionales; los textos escolares; las actividades de enseñanza en el aula; la organización de los tiempos y del espacio escolar; los discursos habilitados y aquellos que no lo son; las entendidas como buenas prácticas de enseñanza; el considerado un buen estudiante; la sanción y normas de conducta. Aquí importa, desde una mirada sociopedagógica, específicamente centrar la mira en las actividades áulicas, atendiendo a aquello que suele llamarse curriculum en acción. Nos acercamos a esta pregunta a través de aquello que los docentes señalan respecto de la vida en las aulas.

Cabe señalar que hacia las conclusiones se procura dar cuenta en términos territoriales de las formas que asume la clase escolar en las sociedades de gerenciamiento, entendiendo que se trata de una configuración social que habilita un proceso de transmisión de la cultura más asociado a saberes actitudinales de autorresponsabilización y autogestión que a conceptos o conjuntos de ideas que permiten pensar/nos colectivamente en el mundo del que somos parte. En este sentido nos referimos a la constitución de un relato particular de la formación que se expresa en las pedagogías de las competencias.

Los datos que aquí se analizan se obtuvieron a través de encuestas administradas a docentes de 25 escuelas en seis localidades de Santa Cruz y a través de un Sistema de Información Georeferencial con datos estadísticos censales y socioeducativos.

Para la lectura de los cuadros es necesario considerar que los mismos representan la distribución territorial de las respuestas, por ciudades grandes y ciudades chicas y por Índices de Privación Material de la Población (IPMP). De manera que las respuestas se ubican en distintos territorios según el tamaño de las localidades y según la medición de las condiciones de vida de los individuos (IPMP), que refieren a los siguientes indicadores: lee, no lee, argentino, extranjero, posee obra social, posee instrucción, máximo nivel de instrucción alcanzado; población de más de 14 años: ocupado, desocupado, jubilado o pensionado, estudiante, otra situación, empleo en sector público o privado, patrón, cuentapropista, le descuentan, aporta, no le descuentan ni aporta.

Así, una escuela emplazada en un territorio con Alto IPMP está ubicada en un lugar cuya población vive en condiciones de desigualdad socioeconómica. En cambio, una escuela ubicada en un barrio con Bajo IPMP está emplazada en un sector de la localidad cuya población está en muy buenas condiciones sociales y económicas.

Discusión en torno del nuevo relato

“La escuela moderna se creó sobre la base de principios unificadores que, en su seno, albergaban la posibilidad de totalizar la diversidad en torno de un relato único que adscribía funciones a los sujetos, asignaba espacios a ocupar, y unificaba en torno al relato épico de la nación. (...) las instituciones disciplinarias, la administración racional del saber y la legalidad como fundamento institucional,

operaban en esta lógica donde la totalidad no sólo era posible, sino deseada.”
(Grinberg 2008 :194).

En los últimos veinte años asistimos a la promoción de la diversificación de un sujeto que ya no será un ciudadano y trabajador, sino un ciudadano responsable de sí y buscador de trabajo. Este nuevo relato pone en el centro de la escena educativa la necesidad de adquirir y desarrollar nuevas competencias, motorizando un proceso de configuración de nuevas subjetividades propias de las sociedades de gerenciamiento. Se trataría de la puesta en circulación de un régimen de verdad que apunta a la autogestión, en una lógica que prefigura y alienta formas de relacionarse de los sujetos consigo mismos y con los otros para un moldeamiento del autogobierno, en el marco del capitalismo tardío.

De manera que las expresiones discursivas que circulan en la escuela vinculadas a la elaboración y gestión de proyectos institucionales, a la participación de la comunidad educativa en la resolución de problemas escolares y de demandas sociales, a la capacidad de liderazgo de los directivos para lograr los objetivos institucionales con eficacia y eficiencia, a la valoración de la descentralización y a la capacidad de adaptación de la escuela al medio, constituyen todas ellas formas de instalar un modo de hacer escuela. Y con ello un modo de producir sujetos, para lo cual es necesario darle forma y posibilidades de operar a un curriculum que moldee las conductas de los actores escolares en ese sentido.

Cuestión esta de particular interés para nuestro estudio dado que *“el curriculum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello que nos convertimos y nos convertiremos. El curriculum produce. El curriculum nos produce”* (da Silva 1998:74). Entonces, aquello que ocurre en la escuela y lo que en ella y de ella se dice, es producto de las fuerzas que actúan y fluyen en el curriculum, del mismo modo que en el emplazamiento territorial de la escuela. Ello supone entender al curriculum como campo de lucha, como voluntad de verdad; como aquellos sentidos y visiones de mundo que éste habilita que son intrínsecamente históricos y políticos.

En las sociedades de gerenciamiento o de control (Deleuze 1991) las nuevas necesidades de los procesos de producción encuentran su correlato pedagógico en lo que se entiende como pedagogía de las competencias (Grinberg, 2008) que, expresada en la política educativa y prácticas curriculares de la reforma de los 90, pareciera haberse encarnado en los discursos que circulan en el dispositivo pedagógico actual. Entendemos, junto a Sennet (2009), Bauman (2002), Popkewitz (1997) que estaríamos asistiendo a un proceso de reconfiguración social en el que la flexibilidad es una de las principales características de las sociedades en el capitalismo tardío.

Desde esta perspectiva analizamos las prácticas educativas, a través de las maneras en que los actores escolares, en particular los docentes, expresan sus visiones y vivencias en y de la escuela. En este trabajo creemos encontrar líneas de continuidad y ruptura entre viejos y nuevos relatos, en cruce con la fragmentación territorial.

Un buen docente en el dispositivo actual

Para iniciar el acercamiento a la vida en las aulas en el dispositivo pedagógico actual, abordamos las visiones que los docentes tienen acerca de qué significa ser un

del buen docente a partir de la pregunta abierta de la encuesta: “¿qué características tiene un buen docente?”. Las respuestas de estos actores institucionales se agruparon de la siguiente manera:

- Las que refieren a las actitudes, tales como *comunicativo; comprometido; responsable; orientador; guía; predisuesto; flexible; paciente; tolerante; empático;*
- Las que refieren a la disciplina : *recto, disciplinador*
- Las que refieren a la formación y capacitación, con respuestas como: *Debe estar bien formado; que tenga conocimiento del tema; que domine los contenidos; nivel educativo y profesionalidad, que se capacite en forma constante; preparación y capacitación continuas;* entre otras.

Cuadro N° 1 : Respuestas de los docentes sobre las características de un buen docente, por tamaño de ciudades e IPM expresadas en porcentajes.

Características	Ciudades Grandes				Ciudades Chicas			Total
	Bajo IPMP	Medio Bajo IPM	Medio Alto IPM	Alto IPM	Bajo IPM	Medio IPM	Alto IPM	
Refieren a las actitudes	60	75	57,1	65	61,6	77,77	100	68,4
Refieren a la formación y capacitación	30	15	14,3	15	30,8	11,1	0	17,9
Refieren a la disciplina	0	0	7,1	5	7,7	0	0	2,6
Otras	5	0	0	0	0	3,7	0	1,7
No Contesta	5	10	21,4	15	0	7,4	0	9,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: PICTO-UNPA 31222, 2008.

Tal como puede observarse en el cuadro, el 68,4 % de los encuestados entiende que lo que hace a un buen docente son cuestiones que refieren a diversas actitudes o dicho de otro modo, se valoran predisposiciones que implican flexibilidad ante situaciones novedosas que requieren rápida aceptación. Si se considera esta respuesta en relación con los territorios urbanos, se observa en las grandes ciudades que la tendencia a valorar los aspectos actitudinales se expresa de manera más o menos pareja en todos los emplazamientos dado que los porcentajes van del 60 % al 75 %. En cuanto a las características que refieren a la formación y capacitación del docente, las respuestas comprenden el 17,9 % del total, y se destacan en emplazamientos con bajo índice de privación en ciudades grandes y chicas.

Así, las actitudes expresadas como preocupación por la comunicatividad y la capacidad de escuchar, junto al compromiso, la responsabilidad, la predisposición y la

flexibilidad misma parecen enlazarse en la conformación de un nuevo significado de la tarea docente, que supone un modo diferente de asumir y llevar adelante el trabajo escolar. La valoración de poseer y desarrollar competencias actitudinales como las ya referidas, da cuenta de un desplazamiento de la tarea docente de enseñar contenidos conceptuales hacia otro lugar, que pondría el acento en la construcción de la flexibilización de las prácticas pedagógicas. (Popkewitz 1997)

Asimismo en el marco de las reformas educativas, junto al viraje de la importancia de lo conceptual a lo actitudinal, en las respuestas de los docentes notamos una suerte de aceptación al llamado que se les hace a la autorresponsabilización por lo que sucede en la escuela, como si su éxito o fracaso exclusivamente dependiera del grado de compromiso individual que cada docente pone en juego a través de sus actitudes.

La buena clase

En el aula se despliegan formas de vinculación entre docentes y estudiantes y de estudiantes entre sí, maneras de enseñar y de aprender. Se producen formas de trabajo escolar y prácticas de enseñanza que de distintos modos materializan las concepciones que los docentes tienen acerca de una buena clase escolar, dando forma a la particular relación entre diseño y desarrollo curricular.

A fin de acercarnos a las concepciones de los docentes respecto de lo que consideran una buena clase, en la encuesta incluimos la pregunta ¿qué características tiene una buena clase?

Las respuestas dadas las agrupamos según refieran a:

- Estrategias del docente: *introducción, nudo y desenlaces; adecuada transposición didáctica; buena exposición del docente.*
- Descripciones de la clase: *entretenida; dinámica; ordenada; organizada*
- Referencias a los alumnos.
 - 1) Sobre los aprendizajes: *que aprendan; que comprendan*
 - 2) o sobre lo actitudinal: *participativos; atentos; interesados*

Cuadro N ° 2: Respuestas de los docentes sobre la buena clase, por tamaño de ciudad e IPMP, expresadas en porcentajes.

Características	Ciudades grandes				Ciudades chicas			Total
	Bajo IPM	Medio Bajo IPM	Medio Alto IPM	Alto IPM	Bajo IPM	Medio IPM	Alto IPM	
	Actitudes de los alumnos	30	40	28,56	20	30,76	29,61	
Descripciones de la clase	15	20	35,96	30	30,76	36,62	33,33	26,48

Estrategias docentes	30	25	14,28	30	30,76	18,51	0	23,93
Aprendizajes de los alumnos	15	5	0	5	0	7,4	0	5,98
Otras	5	0	0	5	7,69	3,7	0	3,41
No responde	5	10	21,42	10	0	11,11	0	9,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente : PICTO - UNPA 31222, 2008

En el cuadro podemos ver que las alusiones a cuestiones actitudinales de los estudiantes como condición de una buena clase, representan el 30,76 % del total.

En las ciudades grandes las respuestas que remiten a lo actitudinal se concentra en territorios con medio bajo y bajo índice de privación.

Asimismo, casi el 27 % de los docentes encuestados describe una buena clase utilizando diversas descripciones, tales como “clase dinámica”, “entretenida”, “organizada”.

Observamos también que los docentes que caracterizan una buena clase a partir de las estrategias didácticas son menos del 24 %.

Resulta significativo que menos del 6 % del total de respuestas refiera a que los estudiantes aprendan/comprendan, y que sea más elevado en emplazamientos con bajo índice de privación material. El dato señalaría que la importancia de este factor disminuye cuando el IPMP es más alto, nuevamente en los sectores más pobres.

El mal estudiante según los docentes.

Cuando preguntamos a los docentes cómo es un mal alumno señalaron una serie de características tales como:

Las que refieren a los aprendizajes: *no aprenden/comprenden*

Las que refieren a las actitudes: *desinteresados; irresponsables; no participan;*

Las que refieren a la conducta: *irrespetuosos; problemas de conducta sin especificar.*

Los que afirman que no hay malos estudiantes.

Cuadro N ° 3 : Respuestas de docentes a características de un mal estudiante, por tamaño de ciudad e IPMP, expresadas en porcentajes.

Características		Ciudades Grandes				Ciudades Chicas			Total
		Bajo IPM	Medio Bajo IPM	Medio Alto IPM	Alto IPM	Bajo IPM	Medio IPM	Alto IPM	
Refieren a la	Desinteresado	35	25	35,71	15	38,46	51,85	33,33	34,18

actitud 50,40 %									
	Irresponsable	5	25	14,28	5	15,38	7,4	33,33	11,96
	No atiende	5	0	7,4	0	0	7,4	0	3,41
	No participa	0	5	0	0	0	0	0	0,85
									1
									3
									6
									6
Refieren a la conducta	20	15	7,14	20	15,40	3,7	0		6
									1
									1
									9
No hay malos estudiantes	15	0	21,43	20	15,38	7,4	0		6
									5
									1
Refieren a los aprendizajes 5,12 %	5	5	0	5	0	7,4	33,33		2
									5
									9
Otras	5	10	0	10	7,69	3,7	0		8
									1
									2
									8
No contesta	5	15	14,29	25	7,69	11,11	0		2
									1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	0

Fuente Proyecto PICTO- UNPA 31222, 2008

Vemos que las características que refieren a lo actitudinal representan más del 50 % del total de las respuestas en tanto que las características que apelan a los aprendizajes, es decir que los estudiantes aprendan y/o comprendan para no ser malos estudiantes, suman un 5,12 % del total de respuestas. De manera que, en una lectura por la idea contraria, “el buen estudiante” sería aquel que pone en juego las actitudes requeridas para desempeñar el papel al que es llamado por los nuevos tiempos.

Si el trabajo escolar hace a la materialización en aula del curriculum y ambos se constituyen a partir de las prácticas de los sujetos, sus formas configuran los procesos de construcción de significados y de subjetivación.

“Es importante ver al curriculum no solamente como constituido; como el acto de “hacer cosas”, sino también verlo como un acto por el que “las personas hacen cosas”. El curriculum es aquello que nosotros, profesores y estudiantes, hacemos con las cosas, pero también es aquello que las cosas que hacemos nos hacen a nosotros. El

curriculum tiene que ser visto en sus acciones (aquello que hacemos) y en sus efectos (lo que él nos hace). Nosotros hacemos al curriculum y el curriculum nos hace a nosotros.” (da Silva: 1995 en Grinberg:2003; pag.59)

Sobre la preparación de las clases

En la pregunta cerrada de la encuesta sobre qué materiales utilizan los docentes para la preparación de sus clases, se presentan una serie de alternativas tales como Internet; bibliografía específica; textos y/o manuales escolares; diarios y/o revistas; películas y/o documentales; programas de TV; para responder de manera afirmativa o negativa.

Las respuestas obtenidas, que no son mutuamente excluyentes, se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 4 : Respuestas sobre qué materiales utiliza el docente en la preparación de sus clases, expresado en porcentajes.

Material que utilizan	Porcentaje
Bibliografía específica	76,9 %
Textos y/o manuales	74,4 %
Diarios y/o revistas	60,7 %
Películas y/o documentales.	53 %
Internet	35,9 %
Programas de tv	21,4 %
Otros	14,8 %

Fuente: Proyecto PICTO - UNPA 31222, 2008

En la categoría bibliografía específica, los docentes incluyen: bibliografía específica por curso o área; ciencias naturales; artes visuales nacionales e internacionales; deporte; enciclopedias; libros de inglés; etc. En los casos de textos y /o manuales se identifican las obras con sus editoriales. A los efectos de este análisis homologamos ambos conjuntos de textos como “textos escolares”, que obtienen porcentajes muy altos, especialmente si se lo compara con el uso de las páginas de Internet. De manera que los textos escolares siguen ocupando un lugar predominante en la organización y selección de los contenidos que serán enseñados en el aula.

Nos parece importante recordar que hay una multiplicidad de factores que se entrecruzan en la producción de estos materiales: políticos, pedagógicos, culturales, económicos, y que cobran relevancia según las condiciones de verdad en que es producido y produce cada texto.

Por otra parte, el texto escolar, como producto a ser consumido y sujeto a la lógica del mercado, se ha actualizado a partir de “*la inclusión del marketing y la publicidad, la producción de conocimiento en el marco de las didácticas de las disciplinas, la psicología cognitiva o el desarrollo de las tecnologías aplicadas al diseño y a la diagramación.*” (Grinberg 2003: 50)

La forma de organización de los textos en la actualidad, incorpora actividades para realizar en el aula y nuevas modalidades en el tratamiento del conocimiento, pero lo más importante es el lugar destacado de la imagen en el diseño y la incorporación de

fotografías e historias de la vida cotidiana filtradas a los efectos del texto. (Perrenaud, 1996)

Los datos analizados territorialmente permiten observar que los textos escolares se usan en porcentajes similares en todos los emplazamientos. Así se demuestra en el siguiente cuadro

Cuadro N° 5: Materiales que utilizan docentes para preparar las clases, expresado en porcentaje

Materiales que utilizan	Ciudades Grandes				Ciudades Chicas		
	Bajo IPMP	Medio Bajo IPMP	Medio Alto IPMP	Alto IPMP	Bajo IPMP	Medio IPMP	Alto IPMP
Bibliog. Específ.	70	85	64,3	90	69,2	74,1	100
Textos y/ o manuales	75	70	78,6	75	69,2	74,1	100
Diarios o revistas	80	50	71,4	65	69,2	44,4	33,3
Pelíc./Docum.	50	50	71,4	75	30,8	40,7	66,7
Internet	40	30	28,6	45	61,5	25,9	0
Programas de TV	25	20	28,6	30	23,1	11,1	0
Otros	10	5	28,6	15	23,1	16	0

Fuente: PICTO- UNPA 31222, 2008

Recordemos que el texto escolar está entre el curriculum oficial y el trabajo del aula, configurando la práctica pedagógica a través de los contenidos que hace circular. Si bien hay una continuidad histórica del uso de este recurso, las formas en que se presenta direcciona usos diferentes al tradicional, por ejemplo con la incorporación de actividades a realizar en el aula. Así, no sólo se trata de elaborar un texto teniendo en cuenta la lógica de mercado, sino que además conlleva una concepción de conocimiento, de sujeto, de aprendizaje y por supuesto de enseñanza, dando forma a una determinada manera de entender el mundo.

Forma en que planifican los docentes

Para conocer los modos de planificación diaria a los docentes les preguntamos “cómo realiza su planificación diaria”, cuya respuesta podía ser más de una entre las opciones ofrecidas, las que se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro N ° 6 : Respuestas sobre cómo realizan los docentes la planificación, expresado en porcentajes.

Cómo realizan la planificación	Total
Solo/a	71 %
Con Colegas Área e Iniciativa propia	29,9 %
Con Colegas Año e Iniciativa propia	18,8 %
Con Colegas Área y por organización institucional	12,8 %
Con otro sin precisar	5,1 %
Con Colegas Año y por organización institucional	3,4 %
Con Director y/u otra autoridad institucional	3,4 %

Fuente: PICTO - UNPA 31222, 2008

Como podemos ver en el cuadro, la mayoría de los docentes planifica sus clases solo (71 %). Cuando planifican con otro, se destaca que en la mayoría de los casos es por iniciativa propia, sin que medie alguna forma de organización institucional para ello.

Si bien en la Reforma educativa de los 90 se convocó a los docentes a la planificación con otros a partir de los proyectos curriculares e institucionales, queda evidenciado que esta convocatoria no tomó cuerpo en el dispositivo escolar. De manera que, en cuanto a la organización institucional para la elaboración de planificaciones, estaría prevaleciendo una gramática escolar donde los ejes de espacio y tiempo no han favorecido modalidades de trabajo compartidos para la selección de contenidos, ni para la discusión y decisión sobre las formas de enseñanza, o la evaluación de los aprendizajes, quedando así librada la planificación al buen criterio de cada docente. Se trataría de acciones individuales organizadas que ya no tienen la mirada vigilante de otro, sino la propia mirada del docente en el proceso de gestión de su trabajo.

En la mirada territorial podemos notar que la modalidad de planificar solo/a se destaca en ciudades grandes en escuelas ubicadas en barrios con bajo y medio bajo índice de privación.

Cuadro N ° 7 : Respuestas sobre cómo realizan los docentes la planificación por tamaño de ciudades e IPMP, expresadas en porcentajes.

Planifica con	Ciudades Grandes
	C i u d a d e

La Plata, 8, 9 y 10 de agosto de 2011

<http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>

ISSN 1853-9602

	s C h i c a s						
	Bajo IPM	Medio Bajo IPM	Medio Alto IPMP	Alto IPM	Bajo IPM	Medio IPM	Alto IPM
Solo/a	85	75	57,1	50	69,2	81,5	66,7
Con Colegas Área e Iniciativa propia	40	25	35,7	25	30,8	22,2	66,7
Con Colegas Año e Iniciativa propia	10	25	21,4	30	0	18,5	33,3
Con Colegas Área y por organización institucional	0	15	14,3	15	15,4	18,5	0
Con otro sin precisar	10	0	7,1	5	7,7	3,7	0
Con Colegas Año y por organización institucional	0	0	7,1	5	7,7	3,7	0
Con Director y/u otra autoridad institucional	0	0	0	5	15,4	3,7	0

Fuente: PICTO -UNPA 31222; 2008

A manera de resumen

Luego del abordaje de algunos elementos del dispositivo pedagógico enunciados por los docentes y analizados en este trabajo podemos concluir que:

- Hacen a un buen docente las cuestiones de actitud ligadas a la predisposición de conductas flexibles. Lo que refiere a las cuestiones de formación y capacitación aparece con alguna relevancia en los sectores de bajo índice de privación material.
- Hacen a una buena clase las actitudes de los alumnos en primer lugar y luego las estrategias didácticas de los docentes.
- Hacen a un mal estudiante las cuestiones de actitudes negativas, especialmente el desinterés en emplazamientos con bajos y medios de IPMP.
- Los docentes en su mayoría continúan utilizando bibliografía específica y textos escolares en ciudades grandes y chicas en todos los emplazamientos, planificando sus clases solos.

De manera que nos encontramos ante la constitución de un relato pedagógico donde, parafraseando a Weber, la clase escolar queda presa en una telaraña de significados tradicionales y recientes.

La nueva narrativa apela a que los sujetos adquieran competencias para crear sus propios medios de subsistencia y construir sus propios espacios sociales. La pedagogía de las competencias constituye una de las maneras más adecuadas para la circulación y fortalecimiento de este relato a través de formas de enseñanza, de producción y reproducción curricular donde las conceptualizaciones se tornan débiles.

Advertimos que los docentes aluden en su mayoría a actitudes, tanto en lo que hace a un buen docente como a lo que se juega en una buena clase y lo que se espera de un buen estudiante. De este modo aluden a las prácticas pedagógicas flexibles y también a la autorrealización del yo. En agudo contraste, son minoritarios los enunciados que refieren a la importancia de las conceptualizaciones y dominio de saberes, los que se concentran en los sectores sociales de menor pobreza. Ambos aspectos revelan cómo se está instalando en el dispositivo pedagógico la nueva narrativa a la que hacemos referencia.

Es interesante observar cierta perduración de formas históricas en la formulación del trabajo docente que se expresa, por ejemplo en la planificación diaria, cuya ejecución mantiene la forma tradicional a pesar de los llamamientos oficiales para la construcción de proyectos curriculares e institucionales participativos del paradigma de los 90.

Los docentes, entonces, forman parte de un mundo en el que los sujetos son llamados a crear sus propios medios de subsistencia y a trabajar en la adquisición de un nuevo yo, a partir de un proceso de naturalización de nuevas lógicas propias de las sociedades de gerenciamiento.

Podemos advertir que los modos en que se rearticulan las prácticas de reproducción de la desigualdad a través de mecanismos de fragmentación, ya se avizoraban en los años 80. Cecilia Braslavsky¹ lo señalaba respecto del sistema educativo argentino en la visualización que estaba puesta en la diferenciación horizontal y vertical de los niveles educativos, y el concepto de segmentación remitía a formas de transitar de los alumnos por el sistema educativo en circuitos diferenciados según la condición social de los estudiantes.

Hoy aquella segmentación se nos presenta transformada en fragmentación, pues las desigualdades sociales y educativas se rearticulan en una trama de relaciones territorializadas, en la que los sujetos autogestionan sus vidas en un proceso de reagrupamiento y construcción de fronteras simbólicas que delimitan las características de las formas de hacer educación.

BIBLIOGRAFÍA:

Bauman, Zigmunt (2006) *La sociedad sitiada*, Bs As, FCE

Braslavsky, Cecilia (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires. Flacso. Grupo Editor Latinoamericano.

Candela, Antonia (2001) "Transformaciones del conocimiento científico en el aula" en Rockwell, Elsie (Comp) (2001) *La escuela cotidiana* FCE. México.

1

"La discriminación educativa en Argentina" Cecilia Braslavsky, Flacso Grupo Editor Latinoamericano. Argentina. 1985

- da Silva, Tadeu Tomaz (1998) *Cultura y curriculum como práctica de significación*. *Revista de estudios del curriculum*; Ediciones Pomares Corredor; Brasil.
- (1995) *Escuela, conocimiento y curriculum*; Miño y Dávila; Buenos Aires; Argentina
- Dussel, Inés y Carusso, Marcelo (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires.
- Grinberg, Silvia (2003). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de Significados en los campos curriculares*. Serie Cuadernos de Cátedra UNSAM (Universidad de San Martín) Buenos Aires, Argentina.
- (2008) *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Ed. Miño y Dávila. Bs. As. Argentina.
- Gvirtz, Silvina (1999) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)* Eudeba. Buenos Aires.
- Perrenaud, Ph (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*". Morata. Madrid
- Popkewitz, Th. (1997) *La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas en Revista Interuniv. Form Prof, 29*.
- (1997) *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- Rockwell, Elsie (Comp) (2001) *La escuela cotidiana* FCE. México.
- Sacristán, José (1997) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.
- Sennet, Richard (2009) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.