



Para una revisión de los cursos de perfeccionamiento docente [1]

Sandra Maria Sawaya*

Traducción de Lucía González

Planteo del problema

Hace ya mucho tiempo que los intentos por subsanar los problemas en educación se han volcado hacia el desarrollo de programas de perfeccionamiento docente, sin embargo, más recientemente se ha hecho evidente que el ofrecimiento de cursos de formación continua fue gradualmente establecido como estrategia privilegiada para enfrentar la baja calidad de la escuela pública. Basado en el argumento de la incompetencia, que afirma que la principal causa del bajo desempeño del sistema educativo es la *“incompetencia del profesor”* (Souza, 2002), el debate respecto de la baja calidad de la escuela pública pasó a referirse a la calidad de la formación recibida por el docente en servicio.

La bibliografía específica sobre este tema muestra que la preocupación por el perfeccionamiento de los profesores surge con la ampliación de la red escolar pública, con la llamada democratización del sistema educativo y con la persistencia de altos índices de fracaso escolar.

En los años '80, la persistencia de altos índices de reprobación de los alumnos de sectores populares llevó a algunos estudios como el de Mello (1988) a identificar una de las causas de dichos niveles en la

* Sandra Maria Sawaya es Doctora en Psicología Escolar por la IPUSP, Universidade de São Paulo, con estancia de investigación de 18 meses (1995-1997) en la École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris y la Université Lyon II, Francia. Profesora visitante en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia (2006-2007). Posdoctorado (2010-2011) en la Università degli Studi di Roma 3, Italia y en la Universidad de Ginebra, Suiza, junto con la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación (2019). Docente del Departamento de Filosofia da Educação y Ciências da Educação de la Faculdade de Educação de la USP en el área de Psicología de la Educación, y de los cursos de Graduación (Licenciatura y Pedagogía) y Posgraduación (maestría y doctorado). Líneas de investigación: escolarización de los sectores populares; prácticas escolares y alfabetización; fracaso escolar, alfabetización y formación docente; historia de las ideas psicológicas en la reforma curricular de la lectura y la escritura. En 2018 publicó *Psicologia e Educação: uma introdução das contribuições da psicologia compreensão do cotidiano escolar*, Curitiba, CVR.

smsawaya@usp.br

“incompetencia técnica del profesor y en la ausencia de su compromiso político con la escolarización de los niños provenientes de las clases populares” (p. 145).

Según esta autora, el profesor técnicamente competente, es aquel que domina el contenido del saber escolar y los métodos para transmitir ese contenido a los niños que no presentan las precondiciones idealmente establecidas para su aprendizaje (Mello, 1988, p. 145).

El vínculo entre las teorías psicológicas en vigor, como la “teoría de la carencia cultural” o en su otra vertiente –la “teoría de las diferencias culturales” -que considera a los niños pobres como portadores de desfases o deficiencias cognitivas, motoras, afectivas y de lenguaje-, y las afirmaciones sobre la “incompetencia técnica del profesor”, llevaron a esa autora a defender la competencia del profesor a través de cursos de formación docente.

Las afirmaciones sobre la “incompetencia técnica” del profesor como una de las razones de los índices de reprobación adquirieron no solo relevancia en los análisis sobre el bajo rendimiento escolar de los alumnos, como también en las políticas educativas que colocaron a la formación del profesor en ejercicio en el centro de las preocupaciones y de las medidas educativas adoptadas. Así planteado el problema, observamos en todos estos años, por un lado, la preocupación por la prevención o la compensación de las deficiencias o desfases de los niños pobres a través de programas pre-escolares, de proyectos educativos enfocados en la prevención o en la compensación de las deficiencias de los alumnos por medio de clases de apoyo y “aceleración del desarrollo cognitivo”. Y, por otro lado, los intentos de corrección de las deficiencias del profesor mediante cursos de formación en servicio, reciclaje, capacitación, etc., con la expectativa de que las medidas adoptadas revertirían los problemas de fracaso escolar en Brasil. Pero estas eran medidas que no cuestionaban la escuela ofrecida a los pobres.

Sin embargo, los problemas relativos a la calidad y a la precariedad de la enseñanza, ¿pueden tener como único punto de discusión la formación del profesor?

Es con esta pregunta que Azanha (1996) en un artículo titulado “Comentarios sobre la formación de profesores en San Pablo”, realiza un análisis agudo sobre la formación docente y las preocupaciones que la motivan. Así, rompe con dos de las tradiciones sobre el tema:

- 1- La formación docente como el único punto de discusión y solución de los problemas relativos a la calidad de la enseñanza o precarización de la escuela pública.

2- El presupuesto de que la mejora de la calidad de la enseñanza puede ser obtenida a través de medidas que no consideran lo que de hecho sucede en el aula y en la acción pedagógica del profesor en clase.

¿Cuáles son sus argumentos?

- 1- El desconocimiento de los factores generadores de la baja calidad de la práctica docente. Ello apunta a la casi ausencia de estudios que se preocupan en investigar cómo se desarrolla la práctica docente en el aula. Y cuestiona los cursos de formación como estrategia de transformación de la práctica docente, pues “una mejoría en la práctica docente solamente puede ser realizada a partir de la crítica de la propia práctica y no por una crítica teórica de una práctica descrita como una abstracción, aunque esa descripción sea hecha por los mismos actores de la práctica” (p. 53).
- 2- Otro aspecto analizado es la necesidad de considerar que la cuestión de la calidad de la enseñanza está relacionada con la institución donde dicha enseñanza se realiza, se transforma en acción. Azanha (1996) llama la atención, por lo tanto, sobre aquello que viene siendo olvidado por los cursos de formación: la escuela como entidad social que, como nos recuerda, no es mera reunión de individuos con diferentes roles. Pero, sí es una entidad social, en donde se desarrollan una cultura propia, relaciones, acciones sociales y concepciones que definen de determinadas maneras el trabajo pedagógico que en ella tiene lugar. Concluye, por lo tanto, que el problema de la baja calidad de la enseñanza está en la escuela, y es ella la que precisa ser mejorada.

Es justamente en la búsqueda de ese entendimiento de la institución escolar que varios estudios en psicología vienen trabajando desde los años '90 y han constituido un corpus de conocimientos enfocados en el entendimiento de las escuelas brasileñas como entidades concretas y analizadas a partir de su quehacer cotidiano. Lo que coloca en el centro de los procesos de formación en servicio, no al profesor y a su competencia técnica, no a los nuevos métodos de enseñanza a ser empleados, sino a cómo el profesor y la institución donde trabaja comprenden los procesos productores de dificultades para todos, donde el fracaso es producto colectivo en el cual todos están implicados.

Varios autores (Chauí, 1987; Kramer, 1989; Azanha, 1996; Patto, 1997; Souza, 2001; entre otros) vienen hace años contribuyendo al análisis de los cursos de formación docente, al discutir los límites del

“Entrenamiento docente”, “Reciclado”, “Vivencias” y “Cursos de Formación a Distancia” [2]. Chauí (1987), al revelar que las tentativas de modernizar los métodos de alfabetización para responder mejor a las nuevas exigencias del mercado de mano de obra ya se encontraban presentes en Brasil desde los años ‘60, a través del proyecto SACI/EVERN (Satélite Avanzado de Comunicaciones Interdisciplinarias/Experimento en el Estado de Río Grande del Norte), demuestra por qué este proyecto fue foco de las más variadas formas de resistencia por parte de los educadores. Haciendo frente a las medidas autoritarias, tales como la imposición de métodos de entrenamiento que partían no del conocimiento de la población y de sus capacidades, sino de la suposición de sus incapacidades e ignorancia, de la desconsideración de las necesidades y de las reales condiciones en que se desarrolla la enseñanza en las escuelas rurales del interior nordestino, las profesoras en entrenamiento hicieron otros usos del equipo satelital instalado para el proyecto de formación. Como muestra la autora, las docentes no rechazaban la propuesta de un proyecto de educación nacional vía satélite y gestado en los laboratorios de la Universidad de Stanford, del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Brasil (CNPq) y de las empresas multinacionales, sino que efectuaron otros usos de las radios y televisores instalados con la electricidad del generador y que les permitía oír otros programas de su interés: deporte, novelas, etc. En consecuencia, las baterías que hacían funcionar los aparatos se agotaban y, en el momento de transmisión del SACI, las radios y los televisores no funcionaban (Chauí, 1987, p. 66).

Kramer (1989), discutiendo los conjuntos de ofertas de perfeccionamiento docente muy usados en la red pública de enseñanza para la introducción de innovaciones educativas, resalta muchas de sus distorsiones y el vaciamiento del propio proyecto de formación por su “efecto multiplicador”. Al priorizar la transmisión de contenidos a los profesores, ya que es el equipo central de las secretarías de educación o universidades que conciben, planean, proponen, elaboran materiales, estudian y profundizan teóricamente, el proyecto crea una escisión entre aquel que propone, aquel que gestiona y aquel que ejecuta en el aula. Los proyectos de entrenamiento dirigidos al equipo central de las secretarías que debe proceder en los entrenamientos, a su vez, no contemplan el conocimiento que llevó a la elaboración de las propuestas, por lo tanto, sufren distorsiones y lleva a que las propuestas se conviertan en recetas. Las cuestiones para la discusión se vuelven normas y la teoría se transforma en discurso fragmentado. El efecto de “teléfono descompuesto” se instala.

En relación a las “Vivencias”, centradas en los cambios de actitud de los profesionales de la educación, esta línea de entrenamiento de los docentes dirige sus acciones a los aspectos socioafectivos, a través de técnicas de relajación, talleres de sensibilización, técnicas conciliadoras para trabajar los vínculos, etc.

Desarticulado del trabajo del profesor en clase y de sus problemas, o sea, de las fuentes generadoras de las actitudes que se pretende modificar –relaciones escolares y su dinámica escolar- el problema se reduce a su nivel más superficial, al comportamiento del profesor y a su decisión y voluntad personal de cambio. De ahí nace, entonces, la necesidad de corregir los problemas de la práctica pedagógica del profesor derivados de las propias estrategias de formación:

- La separación entre quien piensa de quien ejecuta la práctica.
- El desconocimiento del trabajo del profesor en el aula y de las concepciones y necesidades que orientan su trabajo. Y que parte del presupuesto de que se puede sustituir un conocimiento por otro, sin un trabajo de reconstrucción junto al profesor de los nuevos contenidos y concepciones subyacentes.
- La desconsideración, por parte de los proyectos de entrenamiento en general de que la formación teórica previa no puede, de por sí, garantizar su aplicación en el aula. La escuela se constituye en un contexto de múltiples determinaciones, en un campo de fuerzas cuyas acciones pedagógicas ganan otros sentidos al confrontarse con múltiples demandas.

No alcanza, por lo tanto, con un cambio en las estrategias de formación, en sus técnicas, en sus contenidos y métodos a partir de determinaciones externas, una vez que el problema que debe plantearse es el modo de funcionamiento, la dinámica interna de la escuela. Es la escuela la que precisa ser modificada, de este modo, es la propuesta de la formación de los docentes para dar cuenta de una revisión y una reconstrucción del trabajo escolar por los propios agentes escolares.

Ya no es posible hablar de una ausencia de propuestas educativas y de formación que, partiendo de otras concepciones del hombre, de la sociedad y del lugar que el conocimiento ocupa en ella, conciben el acto de enseñar como un acto político. O sea, que el acto de enseñar y de aprender no se reduce a las técnicas, competencias, a los métodos, a los contenidos que se enseñan, a las visiones teóricas sobre los individuos y sus formas de comportamiento intelectual, abstrayendo las condiciones sociales en las que todos estos factores tienen lugar. Es un acto político porque coloca en el centro del proceso de formación el ejercicio de la reflexión y del conocimiento entre el profesor, el alumno y del mundo. El incentivo de discusiones y de la problematización de la realidad vivida como negatividad, como desesperanza, como crisis, no tiene aquí la connotación negativa que muchas veces le es adjudicada por el sentido común. Como forma colectiva de pensamiento y confrontación de ideas y experiencias vividas, las discusiones y análisis colectivos intentan superar las formas más primitivas de los sentimientos humanos individuales para lidiar con situaciones adversas, como las acusaciones, incriminaciones, culpabilizar a partir de prejuicios, juicios

morales, etc. Este tipo de indagaciones tiene como uno de sus principales objetivos recuperar a los individuos como parte de una comunidad donde todos están implicados y tienen necesidades comunes – la necesidad de interlocutores, de confrontar ideas y experiencias, de haber recuperado su “saber hacer” como profesores y sujetos sociales portadores de saberes y prácticas elaboradas a lo largo de la vida. Sin embargo, “Dada la naturaleza compleja del intercambio que posibilita la transformación del esquema conceptual que sirve de referencia para la acción, surge el problema de decidir la naturaleza de este *interlocutor calificado*, que viene a colaborar con grupos de educadores en la superación de manera poco reflexiva, estereotipada, prejuiciosa, pragmática y sin perspectiva humano-genérica con la que lidian durante la tarea de enseñanza” (Patto, 1997, p. 352).

La literatura educacional y psicológica ya cuenta con varias iniciativas y experiencias con el objetivo de promover en la escuela una reflexión colectiva sobre los problemas que enfrenta, permitiendo una revisión de las prácticas y de las concepciones productoras de fracaso para todos (Andaló, 1989; Machado, 1994; Machado e Souza, 1997; entre otros). En el ámbito de la psicología las iniciativas han sido orientadas hacia la formación del profesional psicólogo para poder ejercer ese lugar de interlocutor calificado. En el ámbito de la educación defendemos la idea de que los cursos de formación de alumnos-profesores con contribuciones de conocimientos psicológicos, sean en la formación inicial, sean en la formación continua, generen condiciones para que los propios educadores inicien el proceso de reflexión y de discusión colectiva sobre la escuela y sus problemas.

A continuación, presentamos un relato de una de esas experiencias desarrolladas por nosotros como profesores e investigadores en psicología y en educación, y que contó con la participación de alumnos y pasantes de la materia de Psicología de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de San Pablo (USP), ciudad de Ribeirão Preto, interior de San Pablo.

La institución escolar y los desafíos de la formación docente

Este trabajo integró una de las líneas de acción del Núcleo de estudios en Psicología educacional de la Facultad de Filosofía Ciencias y Letras de la USP de Ribeirão Preto, ciudad del interior de San Pablo, durante los años de 1998-2001 que tenía como intención entender y promover la reformulación de las prácticas, relaciones y concepciones que estaban conduciendo a la escuela en la cuestión del fracaso respecto de su trabajo en la formación de niños y adolescentes. Para ello, partimos desde una perspectiva de estudios en psicología que desde los años ‘90 viene mostrando que las dificultades de la escuela en la escolarización de sus alumnos no pueden ser entendidas en toda su complejidad como oriundas de

individuos problemáticos, deficientes o incompetentes –ya sean niños, familias, profesores o equipo técnico- pero son producidas a partir de los encuentros y desencuentros, apropiaciones, representaciones y acciones que los diversos sujetos y grupos constitutivos del universo escolar establecen en sus relaciones de enseñanza-aprendizaje.

Varios estudios han revelado la existencia de una dinámica institucional donde prácticas, relaciones y las concepciones que las sustentan crean dificultades para todos en la consecución del trabajo escolar.

Existe un proceso de producción de dificultades que precisa ser identificado para ser reformulado y que tiene como telón de fondo las relaciones entre el estado y la sociedad civil, y sus demandas, pero que adquiere en la escuela contenidos variables, asume matices y se infiltra a través de la trama específica de cada escuela. En esa perspectiva, las dificultades por las que atraviesa la escuela pública solo pueden ser entendidas, en toda su complejidad, si son analizadas a partir de las acciones concretas y de las explicaciones de las vivencias, tal como han sido formuladas por aquellos que participan de ellas. Partimos entonces de la concepción de que es preciso estar inmerso junto a los muchos actores que hacen la escuela –directores, coordinadores pedagógicos, profesores, padres y alumnos- a fin de oírlos, de reconstruir con ellos sus trayectorias escolares e institucionales, de entender cuáles son las representaciones y apropiaciones que han realizado de aquello que sucede en la escuela y que justifican las prácticas existentes, las medidas tomadas y las relaciones establecidas.

Observar la escuela de cerca dando voz a sus varios actores reveló que las explicaciones de lo que allí sucede colocaban en cuestión las tesis sobre atrasos cognitivos o lingüísticos de los niños, de la incapacidad de los profesores, y de la desorganización del trabajo escolar. Por el contrario, dichas explicaciones revelan un universo que se construye a partir de múltiples determinaciones, conflictos y contradicciones que configuran las instituciones en una sociedad de clases, cuya herencia autoritaria produce no solo procesos y dispositivos sutiles de imposición simbólica y material, sino también conflictos, formas de resistencia y búsqueda creativa de soluciones para los problemas internos, que no siempre encuentran canales de expresión.

Sobre la metodología

La adopción de una concepción histórico-crítica en psicología, como referencia teórica de un proyecto de formación docente en servicio, además de requerir de un “interlocutor calificado”, (sea psicólogo o profesional de la educación), de la necesidad de revisar sus propios prejuicios en relación a la escuela,

buscando observarla a partir de su realidad concreta, también requiere, por parte de ese interlocutor, un conocimiento de la realidad tal como es vivida por aquellos que forman parte de la misma. O sea, es preciso conocer la realidad social donde los “alumnos problema”, o los “profesores poco preparados” se constituyen como tales en el discurso y en la práctica de la escuela, para que develen lo que encubren, es decir, sus sentidos ocultos e inconscientes, que permitan “desmontarlo”, “deconstruirlo” para que se permitan conocer al servicio de quién y con qué objetivo se constituyeron.

Ya no alcanza, por lo tanto, con analizar apenas las interacciones profesor-alumno y las relaciones profesor-alumno-objeto de conocimiento, tomados como fenómenos en sí, es decir, descriptos a partir de un rol de comportamientos, respuestas, formas de razonamiento esperados, predeterminados, con los cuales se comparan las respuestas de los sujetos y se buscan formas de intervención que dirijan al modelo deseado: alumnos disciplinados, motivados, que se encuentren en un nivel x en su desarrollo cognitivo como condición para poder aprender. Se trata de analizar los diferentes discursos, prácticas, buscando los sentidos menos aparentes, rescatando la historicidad de los hechos narrados: la historia personal y escolar de los alumnos; la historia personal y profesional del profesor y su inserción en la escuela, en la clase; sin embargo, ellas solo se vuelven posibles a través de la “sumersión en la vida cotidiana de la escuela”. Así, algunos de los ejes orientadores del trabajo de formación son la necesidad de conocer:

- La historia de la escuela, su relación con el barrio y la comunidad (sus representaciones, vínculos, objetivos y prácticas).
- La estructura y el funcionamiento de la escuela según la perspectiva de los diversos agentes escolares: las concepciones sobre la escuela, la clientela y el trabajo desarrollado en la perspectiva de profesores, equipo directivo, técnica, alumnos y padres.
- La repercusión de las políticas educativas en el trabajo interno de la escuela.
- La historia de la formación de los grupos de alumnos. Los criterios de la elección de los profesores y de los alumnos por clase y las percepciones de ellos sobre el trabajo desarrollado en clase; sobre el desempeño de los alumnos y sus explicaciones; sobre las medidas adoptadas para solucionar los problemas y sus evaluaciones.
- Los alumnos: su historia escolar, sus relaciones en la clase, con la docente y sus compañeros, su desempeño y explicaciones. Observaciones, entrevistas realizadas con las profesoras, con los alumnos en clase e individualmente.
- Los padres: su percepción y apreciación de la escuela, del trabajo que allí se desarrolla, sus expectativas y percepciones sobre el desempeño de su hijo, los posibles reclamos de los

profesores respecto de su hijo. Los vínculos de la familia con la escuela según la perspectiva de la propia familia y de la escuela en relación a ella.

Sobre los objetivos

Nuestra intención con esa investigación inicial era promover el conocimiento y la reflexión, junto a los diversos actores institucionales, de los problemas vividos por la escuela y por ella formulados. Partimos, entonces, de la demanda de la propia comunidad educativa de dicha escuela hacia el grupo participante de la materia Psicología de “trabajar sobre los alumnos-problema” y, para eso, fuimos a analizar el lugar que los alumnos portadores de quejas escolares ocupan en esa institución, a través del conocimiento de las concepciones, de las prácticas y de las explicaciones de las dificultades.

O sea, la perspectiva adoptada era la de promover una investigación colectiva de los problemas señalados llevada a cabo por los diversos actores de la institución, en donde los sujetos investigados son también investigadores y analistas de las dificultades identificadas. Nuestra hipótesis giraba en torno a que ese trabajo permitiría colocar en escena no solo los prejuicios sociales contra la población pobre y los mecanismos recurrentes de exclusión escolar, sino evidenciar cómo las concepciones y las prácticas por ellos generadas producían las dificultades encontradas e impedían la identificación de otros problemas en juego.

Apostamos a la idea de que muchos profesores también compartían una visión crítica de lo que sucedía en la escuela y de sus equívocos, pero que no tenían oportunidad de manifestarla y discutirla debido a la existencia de una dinámica interna que impide que ellos sean objeto de un análisis colectivo. Percibidos por muchos, la producción de los problemas deja, no obstante, de ser el foco de las discusiones y del encuentro de soluciones, y crean las condiciones propicias para culpabilizar, para recurrir a los prejuicios, a las intrigas, a las agresiones y para la falta de compromiso profesional.

Un primer desafío que imponía el método era el de cómo llegar a esa zona de conflicto como el punto de partida de un proyecto de formación, a esa dinámica interna de la vida escolar, a ese cotidiano donde los objetivos educativos y las propuestas pedagógicas se transformarían en acción.

Partimos de la demanda de la propia escuela para volvernos interlocutores, dejando que el rumbo del trabajo de formación fuese definido por los problemas traídos por los profesores, por el equipo técnico y por los alumnos portadores de quejas escolares. Organizados en grupos de trabajo, nos reuníamos una

vez por semana para discutir sus dificultades, sus intereses, sus ideas sobre la escuela y sobre la vida escolar de cada uno de ellos.

Un primer punto de conflicto en el discurso del equipo de dirección

A partir de una conversación sobre los objetivos de la escuela y sobre los problemas que venía enfrentando, la directora señaló, como uno de sus mayores problemas, la presencia de niños y adolescentes provenientes de *familias asentadas* que comenzaron a frecuentar la escuela en los últimos años. También, manifestó su deseo de que la población de clase media volviese a la escuela como una condición para la mejora de la calidad de la enseñanza. Por otro lado, a partir del momento en el que estas familias comenzaron a vivir en el terreno cedido por la municipalidad detrás de la escuela, la directora solicitó la construcción de un muro alto para impedir que “invadiesen” el edificio escolar. Con la llegada de estos alumnos, profesoras profesionalmente calificadas pidieron la renuncia y las que permanecieron enfrentaban problemas con varios de estos estudiantes.

La escuela se encontraba localizada en un barrio de clase media y con la construcción del asentamiento pasó a recibir niños y adolescentes provenientes de familias asentadas. Procedentes de la zona rural, esas familias formaban parte del enorme contingente de trabajadores que la transformación de propiedades rurales en usinas de azúcar y alcohol, en la década del '80, había empujado para el mercado informal.

¿Cuáles eran los problemas que la escuela venía enfrentando con esos niños?

Los problemas señalados no diferían de aquellos conocidos, sin embargo, nuestra intención era partir justamente de las explicaciones, de los discursos y de las acciones recurrentes para focalizar en ese punto nuestras reflexiones. El discurso de una de las profesoras que estaba muy angustiada alegaba la ausencia de cuadernos por parte de los niños de su clase. Apuntaba que el desinterés, la precariedad y la apatía eran tan grandes que ni cuadernos tenían. Varias otras profesoras apuntaban como problema la indisciplina y el enorme abandono de los alumnos. Una de ellas había iniciado el año con 35 alumnos y meses después solo tenía 2 presentes. O sea, eran los alumnos que “daban problemas” las mayores problemáticas apuntadas por la escuela. De a poco fuimos percibiendo que hablar de ellos fue también la forma que la escuela encontró para hablar de sus problemas internos.

Propusimos que los propios alumnos también fuesen oídos para que sus versiones de los hechos narrados pudiesen traer otras informaciones y percepciones. Iniciamos entonces un trabajo en grupo con los niños y adolescentes, una vez por semana, para que pudiésemos comprender con ellos las dificultades

apuntadas por los profesores y propusimos la realización de una nota para llamar a los padres a una reunión. El objetivo era exponer el trabajo realizado en la escuela y oír la versión de ellos sobre los problemas de los alumnos.

Varios padres no se presentaron a la reunión. Sin embargo, una madre acompañada por el hijo, Marcos, rondaba por afuera de la escuela durante el horario de la reunión. Identificados por uno de los inspectores, ambos fueron invitados a participar del encuentro. El hijo, no había comunicado (había omitido) a su madre de la reunión, que fue informada por la vecina que también tenía un hijo en el mismo curso.

Cómo la ausencia de cuadernos se transformó en una estrategia

Marcos, 7 años, matriculado en el primer grado y uno de los acusados de no tener cuaderno, acompañado por la madre declaró que había desaparecido con la nota por miedo a ser golpeado, castigado físicamente. La madre, por su parte, al confirmar que golpeaba al hijo, justificaba el acto diciendo que en otras ocasiones había percibido que Marcos escondía o destruía las tareas escolares. Y, hacía poco, había descubierto en su mochila la presencia de un cuaderno que no era suyo. Como supimos en encuentros posteriores con los niños y el profesor, el cuaderno era un blanco constante de las correcciones de la profesora que corregía con lápiz rojo, hacía anotaciones, advertencias, mandaba notas e incitaba al castigo doméstico al que muchos padres adherían. Ante las constantes golpizas a los que muchos niños estaban siendo sometidos, descubrían que el intercambio y el perder los cuadernos era una estrategia para evitar las sesiones cotidianas de tortura. Además de eso, descubrían también que, como la profesora exigía que cada alumno abriese su cuaderno en la lección a ser corregida y lo colocase sobre los otros cuadernos, apilados sobre la mesa, así era posible el intercambio de cuadernos sin ser descubiertos.

Por su parte, la profesora desesperada alegaba que como muchos niños no llevaban el cuaderno había perdido la clase de vista, una vez que era justamente el cuaderno la forma de comunicación y evaluación que había encontrado. Incluso el “cuaderno volante”, un cuaderno único creado por la profesora como último intento de acompañar el desempeño de cada alumno, ya que se sorteaba en clase quien haría la tarea en dicho cuaderno ese día, había desaparecido en los últimos meses. Pero como alegaba con angustia en el grupo de profesores, ella tenía la conciencia tranquila porque aun daba clase llenando el pizarrón de lecciones y solicitando copias.

Las reglas disciplinares como estrategia escolar para moralizar las costumbres y las conductas

En la otra clase las quejas de indisciplina y de abandono de los niños y de los adolescentes apuntaban hacia otro modo que encontraba la escuela para lidiar con las problemáticas de su población. A través del establecimiento de un rígido reglamento interno con la esperanza de “moralizar las costumbres” y las “reglas de conducta”, elementos que formaban parte del proyecto de transformar la escuela en un espacio que la clase media pudiese volver a frecuentar, se castigaba con la suspensión a los niños cuyas familias, después de varias advertencias, no enviaban a los chicos con calzado, uniformados, limpios y sin piojos. Además, esas familias, que los fines de semana saltaban el muro de la escuela para bañarse en razón de la escasez de baños colectivos en el asentamiento donde vivían, fueron castigadas por la dirección con la construcción de un muro aún más alto que impedía el acceso. Sumadas a estos hechos, las suspensiones sistemáticas de los niños y adolescentes los llevaron a abandonar la escuela. Así se justificaba la gran deserción de los alumnos.

Y en un caso dramático, las indagaciones sobre las actitudes de la escuela revelaron otros aspectos de la deserción escolar: Filipe, hijo de una familia asentada, matriculado en el primer grado, era descrito como un niño muy disperso e indisciplinado. Además, según varias opiniones, el desinterés de su madre imposibilitaba el tratamiento de un estrabismo acentuado del niño. Suspendido de la escuela durante algunos días por una pelea en el patio, había sido encontrado por la directora pidiendo dinero en la plaza central de la ciudad en horario escolar. Escondiendo a la madre que estaba suspendido, iba todos los días para la escuela, pero no ingresaba. Había sido descubierto porque, sin darse cuenta, le había pedido dinero justamente a la directora que estaba parada al lado del farol de la plaza.

También las frecuentes peleas en el patio, relatadas por los alumnos y los profesores, hacían inviable la vuelta a clase después del recreo debido a la intensa agitación de los niños. Sin embargo, las razones alegadas por los alumnos eran desconocidas por los profesores: la enorme presencia tanto de niños como de adolescentes en un pequeño espacio del patio “detrás de una única pelota”.

El lugar de los “malos alumnos” en el imaginario escolar

Poder reunir las diferentes historias y versiones de lo que allí sucede fue lo que permitió componer un cuadro complejo que solo la escucha atenta de dichos relatos permite trazar.

El objetivo de la directora de que la escuela volviese a ser nuevamente atractiva para el sector de la clase media, recuperando de este modo el prestigio frente a la Secretaría de Educación del Estado que exigía

un determinado número de alumnos aprobados, había llevado a un aumento de las exigencias de las normas disciplinarias que gran parte de la población no podía cumplir. Llevando a “raja tabla” el cumplimiento de las normas como una exigencia de la dirección y siendo utilizado como criterio para la evaluación de los niños en la clase, las profesoras habían perdido de vista la consecuencia de esos actos sobre el desarrollo de la misma y sobre su desempeño, desconociendo las estrategias desarrolladas por los propios niños para escapar de los castigos constantes de los padres y de los retos de la profesora, que en particular, peleaba por las tareas mal realizadas en el cuaderno. Desesperada había perdido de vista la clase, a los alumnos, que sin cuaderno y sin realizar la tarea, estaban desaprendiendo los conocimientos de lectura y de escritura que habían adquirido en el pre-escolar, como alegó la madre de Marcos, haciendo inviable la enseñanza de la lengua escrita.

Las suspensiones reiteradas que llevaban a cabo otras profesoras, por razones que no consideraban la realidad de los alumnos, estaban llevando a que muchos chicos fuesen expulsados, empujándolos incluso a la delincuencia.

Inclusive, culpabilizar a las familias asentadas por la pérdida de la población que traía prestigio a la escuela, era una de las estrategias usadas ante las acusaciones de la propia dirección y de la Secretaría de Educación del Estado por la baja calidad educativa, por el aumento de la deserción escolar y por el número de reprobados de los últimos años. La solución encontrada fue el endurecimiento de las normas, de las conductas de los profesores en el aula, así como la elaboración de tareas, del cuaderno y el aumento de la exigencia en la disciplina, en las mismas tareas, en la limpieza, etc.

El trabajo en el grupo de los profesores

Explicitar los discursos y sus múltiples sentidos, delimitar las concepciones y las prácticas recurrentes no es tarea fácil y contó con mucho apoyo de la dirección y de los profesores cuya claridad al entender los puntos polémicos permitía hacer circular nuevos significados y discursos. Hay siempre, en las instituciones escolares, demandas por ayuda técnica, sea voluntaria, sea oficial, sin embargo, es una apertura relativa, hay siempre un terreno en el cual es permitido caminar, fruto de la forma con la que consiguieron organizarse, cuestionar sus raíces, pero cuyo pedido de ayuda también lleva a disociaciones, resistencias y paranoias.

Nuestras primeras aproximaciones mostraron que existían en aquella institución dificultades internas generadas por presiones externas (Secretaría de Educación del Estado, desprestigio junto al barrio, etc.) recurrentes en el juego de intereses en conflicto. La clase media daba prestigio a la escuela y parecía encubrir fallas de formación de los profesores y de sus problemas internos. Lo que pasó a ser explícito con

la llegada de la población más pobre. Hubo dificultades para lidiar con la nueva situación, pero también para expresar sus problemas internos, para trabajar sobre ellos, lo que se vio agravado por las acusaciones mutuas de incompetencia.

Las transformaciones en las prácticas que conducían a la expulsión de los alumnos, al desinterés y ausencia de cuadernos demandaban cambios en los esquemas de referencias que daban sentido a aquel estado de cosas:

- Era preciso construir la idea de que la escuela es un derecho de todos, hacer frente al prejuicio social contra la población pobre y las formas de exclusión generadas por la institución en relación a la población. Un muro construido para separar a las familias de la escuela había comunicado a todos que ellos eran personas no gratas y que el espacio público de la escuela era propiedad del equipo escolar. Además de todo esto, la agresión al patrimonio público que vino a partir de la construcción del muro indicaba que frente a la agresión sufrida la población también agredía.
- Las medidas disciplinarias adoptadas precisaban ser revisadas porque resultaban en la expulsión de los alumnos.
- El recreo precisaba ser reestructurado, teniendo en cuenta que las peleas que ocurrían en aquel espacio dificultaban la concentración y la atención en la clase siguiente. Y que a pesar del espacio pequeño para tantos niños era posible construir soluciones viables. Y que no hubiera actividades libres para chicos de 7 a 14 años con una única pelota, ya que como dijo una alumna en el grupo de chicos “da pelea”.

Tratar esos temas en el grupo tuvo como primera reacción el culpabilizar a las profesoras y una reacción también negativa de ellas hacia nosotros. Primer rastro de una dinámica institucional que precisaba ser enfrentada porque encubría varios sentidos allí existentes: el desprestigio de la escuela en el barrio y en la Secretaría de Educación del Estado por acoger a una población de asentados rurales. Toda suerte de prejuicios y estigmas traían inseguridad y un sentimiento de desvalorización para los profesores.

Un trabajo de meses, construyendo vínculos, garantizando las reflexiones colectivas y la búsqueda de conocimiento más profundo de aquellos niños, adolescentes y sus familias permitió que otros sentidos pudiesen tener lugar. Y ese momento inicial fue de conflicto, llanto, angustia y acusaciones dirigidas principalmente a nosotros. Una cohesión construida en aquellos encuentros semanales con las profesoras y el equipo técnico permitió movilizar otros vínculos: todos podían hablar y ser oídos y las acusaciones iniciales pudieron ser acogidas y resignificadas. Las angustias, las dificultades podían ser expuestas; las críticas, la falta de comunicación y la soledad al encarar los problemas pasaba a ser compartida. Y la posibilidad de observar a los niños y adolescentes de otro modo hizo emerger la estima de muchos por los alumnos, y del deseo de escolarizarlos.

Fue entonces que comenzaron a surgir las primeras propuestas de los propios profesores por el camino que resultaba más tranquilo transitar para todos: la reorganización del recreo. A partir de la idea de una profesora que cuidaba la biblioteca surgieron los talleres culturales. La propuesta era que los alumnos se inscribieran en proyectos desarrollados en los salones y en el pequeño patio realizando durante un mes, con carácter experimental, proyectos de lectura en la biblioteca, proyectos de elaboración de máscaras y adornos de navidad para un bazar, proyectos de juegos de mesa. Porque, a partir de esos otros vínculos era posible que otras percepciones de los alumnos y de los profesores fuesen puestas en circulación.

Era apenas el comienzo de un largo trabajo de reconstrucción de objetivos de la escuela, de formación de los alumnos, en el que buscábamos proponer otras formas de la escuela para conocerlos, permitiendo que las capacidades de los chicos se manifestasen de otras maneras, como en las actividades de lectura en la biblioteca, los juegos, la confección de objetos, la elaboración de piezas teatrales e historias. El objetivo era que esas experiencias permitiesen una apertura hacia las discusiones más difíciles: los prejuicios contra los pobres, sus capacidades, sus saberes, sus ideas y deseos.

Conclusión

Absorbidos por las condiciones de un trabajo alienado y alienante, los diferentes actores sociales que constituyen la escuela acaban recurriendo a las acciones sin reflexión previa, a un pragmatismo que busca respuestas y soluciones inmediatas, comprometiendo así el entendimiento de los verdaderos problemas en juego, sus causas y el encuentro de las soluciones. Tras la búsqueda de un alivio inmediato de las angustias y de las dificultades generadas por la precariedad, por los bajos salarios, por la falta de recursos y por la desvalorización y baja autoestima, recurren a culpar a alguien en particular o a algún grupo.

Nuestra apuesta era que la insatisfacción generada por ese estado de cosas al interior de la escuela hiciese del grupo de profesores un grupo potencialmente transformador: “Su insatisfacción con la situación de opresión en la que viven como profesionales y, en su mayoría, como mujeres, los vuelve especialmente receptivos de propuestas a partir de las cuales puedan hablar de sus frustraciones, representaciones y deseos” (Patto, 1997, p. 349).

Notas

[1] El presente artículo, es parte del libro de la autora titulado *Psicologia e Educação: uma introdução as contribuições da psicologia à compreensão do cotidiano escolar*. Curitiba, Editora CRV, 2018. 1a. ed.

[2] Se trata de distintas modalidades de ofertas para la llamada, en Argentina, formación docente continua o cursos de perfeccionamiento docente. [Nota de la traductora].

Bibliografía

Andaló, Carmen S. A. (1989): *Fala professora! repensando o aperfeiçoamento docente*. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP. Tesis de Doctorado.

Azanha, Jose M. (1996): "Comentários sobre a formação dos professores em serviço". *Educação: temas polêmicos*. São Paulo, Martins Fontes, pp.191 - 204.

Chauí, Marilena S. (1987): *Conformismo e resistência, aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo, Ed. Brasiliense. 2ª ed.

Machado, Adriana M. (1994): *Crianças de Classe Especial*. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2ª ed.

----- e Souza, Marilene P.R. (1997): *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

Patto, Maria H. S. (1997): *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo, Casa do Psicólogo. 3ª ed.

Sawaya, Sandra M. (2018): *Psicologia e educação: uma introdução das contribuições da psicologia à compreensão do cotidiano escolar*. Curitiba, Editora CRV. 1ª ed.

Souza, Beatriz P. (1997): "Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada". Machado, Adriana M. e Souza, Marilene P.R. (Org). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, pp. 105-112.

Souza, Denise T. R. (2001): "A Formação Contínua de Professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do Ensino: uma reflexão crítica". M.K. Oliveira, D. T. R. Souza e T.C. Rego (Org). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, Moderna, 2001, pp. 249-268.

Kramer, Sonia (1989): "Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 70 (165), maio/ago., pp. 159-88.