

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Un Sistema Paralelo de Enseñanza: La clase de apoyo particular como antagonismo de la inclusión

Prof. Lic. Fernando Javier Valladares¹

¹ fernandovalladares@umsa.edu.ar

1. INTRODUCCIÓN

Históricamente cuando algún estudiante necesitaba apoyo pedagógico, algunas escuelas ofrecían un espacio de tiempo fuera del horario de clase, pero dentro de la escuela, para reforzar contenidos o trabajar en alguna problemática puntual.

En la actualidad las escuelas no ofrecen apoyo a sus estudiantes, excepto aquellas que tienen gabinete psicopedagógico.

En ese caso, cuando se detecta a los estudiantes con problemas de aprendizaje se les da la oportunidad de asistir al gabinete; se los asesora o se trabaja con ellos en la solución de problemáticas ya sea de comprensión, de resolución u otras.

En las escuelas que no tienen gabinete, se convoca a la familia y se recomienda la consulta psicopedagógica, pero en estos casos el costo corre por cuenta de la familia del estudiante.

Luego de un minucioso análisis del estado del arte y sin la suerte de encontrar lo que se buscaba, se ha recurrido a una definición que proporcionó nuestra investigación sobre la clase de apoyo particular (CAP).

Se entiende a una CAP como, un encuentro entre docente y estudiante en un lugar no institucionalizado, con el objetivo de enseñar y aprender, con un costo monetario a cargo del estudiante.

Pero también es un encuentro privado, entre docente y estudiante, en donde la privacidad está definida por la palabra *particular*. En ese encuentro se gesta una interrelación entre la intimidad no institucionalizada de los actores y una transacción dineraria.

Esta modalidad de enseñar y aprender ha generado lo que se denominó un Sistema Paralelo de Enseñanza (SPE).

Según el diccionario, un sistema es un conjunto de procesos, normas y teorías que se conjugan para un determinado fin. En este caso, es la producción del acto educativo, es decir, la acción de enseñar y aprender mediada por un docente, en un espacio físico, en un tiempo y con unos contenidos específicos.

En el sistema oficial de educación pública, sea estatal o privada, el acto educativo se realiza en edificios destinados para tal fin y a partir de encuentros formales, docentes y estudiantes, se disponen a comprender cierta información, necesaria para producir el conocimiento, legitimado por la escuela y necesario para la interrelación socio-cultural de los sujetos.

La hipótesis de trabajo, aunque se prefiere plantearla como una inquietud, nos ha llevado a preguntarnos lo siguiente ¿En una CAP, se invierten las condiciones pedagógicas de escolarización anulando la posibilidad de los sujetos de ser educados institucionalmente en el aula?

Se parte de la premisa de que la exclusión es antagónica a la inclusión y a ésta última se la define no solamente como las políticas que aseguran la permanencia y el

egreso de los estudiantes del sistema educativo oficial, sino más bien como el planteo de las condiciones pedagógicas en las que se lleva a cabo la enseñanza escolarizada y la posibilidad de los sujetos de ser educados en el aula, *atributo de la situación*, Baquero, R. 2003

Se infiere que la congruencia de las acciones del SPE, induce a una inversión del atributo, ya que la enseñanza no se produciría en la escuela, sino en los hogares de los docentes.

La legitimación de las normas o reglas que rigen al SPE, está dada por la misma interacción de los actores, conformando una relación docente-estudiante similar a la que se produce en el aula, pero con otras atribuciones al momento de pactar el contrato pedagógico didáctico, Poggi, M. 1995.

No existe legislación curricular, el SPE no tiene un currículum oficial para implementar sus clases, por lo que se lo ha denominado *paralelo*. Sus docentes pueden proveerse de pautas para delimitar la enseñanza, utilizando el mismo corpus de conocimiento legítimo que propone el sistema oficial.

Los que utilizan o han utilizado el SPE en diferentes áreas como física, matemática e idiomas, han trabajado con herramientas didácticas que habitualmente se utilizan en las escuelas, no existiendo innovación al momento de una explicación.

Solo en algunos casos puntuales, como por ejemplo en el idioma inglés, algunos estudiantes han manifestado que la diferencia entre aprender con el docente que habitualmente les enseña en el aula y aprender en las CAPs, radica en que en éstas últimas el docente tiene mayor predisposición y paciencia para la práctica del idioma. (1)

2. TRABAJO DE CAMPO

Si fuese necesario incluir este trabajo de investigación dentro de algún tipo de clasificación, se lo incluiría dentro de lo que se llama *investigación etnográfica o cualitativa*, Santos Guerra, 1994.

Sin embargo, se cree que este tipo de investigaciones no necesariamente deben enmarcarse en la rigurosidad de las clasificaciones, más bien en este caso, se intenta explicar algunas porciones de la realidad que se observan en las instituciones educativas de una localidad de la provincia de Buenos Aires y en otros espacios físicos diferentes, como por ejemplo los hogares de los docentes.

Al no ser ésta una investigación sistemática, se debe aclarar que los *datos propios* que aparecen en el ensayo, se identificaron en un periodo de tiempo que se extiende de Marzo de 2007 a Diciembre de 2009 y que se evidenciaron en la localidad de Trenque Lauquen, ubicada al noroeste de la Provincia de Buenos Aires, con una población estimada al año 2009, en 50.000 habitantes.

En este trabajo investigativo existen al menos seis variables identificadas que en su conjunto integran el SPE, los estudiantes, los docentes, el tiempo de enseñanza, el espacio físico de enseñanza, los saberes que se enseñan y el costo monetario.

Para describir, conceptualizar y medir esas variables, se ha recurrido a algunas de las herramientas que nos proporciona la investigación cualitativa, como por ejemplo, la entrevista, observación directa e informantes claves.

Se ha intentado en el lapso de tiempo descrito anteriormente, identificar y caracterizar procesos de enseñanza y aprendizaje, sin la utilización de diseños experimentales rígidos o de laboratorio, recurriendo al análisis de los aspectos subjetivos, éticos y morales que rodean a los hechos.

Se apeló a la *vivencia* como una de las herramientas de análisis y conformación del marco teórico, a partir de la posibilidad del autor de cursar actualmente un profesorado, en un Instituto de Formación docente (IFD) en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, específicamente en la localidad mencionada.

3. VARIABLES

3.1. LOS ESTUDIANTES

Para caracterizar a los estudiantes que se relacionan, o lo han hecho alguna vez, con el SPE nos hemos preguntado lo siguiente ¿Cuál es el motivo por el que un estudiante disponga de una actitud de rechazo al conocimiento propuesto en el aula y que lo hace recurrir a un apoyo extracurricular en busca del mismo?

No parece lógico que un sujeto estudiante determine que por la mañana, teniendo el espacio físico, un mediador y las condiciones adecuadas, no se preocupe por aprender, lo cual es el objetivo de esa circunstancia y por la tarde el mismo sujeto acuda a las CAPs, con el mismo objetivo.

En algunas entrevistas con estudiantes que habitualmente concurren a particular, se ha notado la decepción que les provoca el no poder comprender un tema tratado en la clase escolar, algunos han manifestado que realmente no le entienden al docente. (2)

Para poder construir la pregunta anterior, nos hemos remitido a otra ¿Qué significa ser estudiante?

Consideramos que las respuestas deben incluir la apreciación subjetiva de los involucrados, de manera que les preguntamos a los estudiantes y estas fueron algunas de las respuestas:

“...y...estudiamos...para poder ir a la universidad y para cuando seamos grandes poder trabajar de lo que nos gusta...” (3)

Una alumna de polimodal nos confesó *“...Para mi un estudiante soy...yo...que quiero terminar el polimodal para poder entrar a trabajar....no me gusta estudiar....pero lo tengo que hacer....”* (4)

La misma pregunta realizada a un estudiante de un profesorado en un IFD, cuya respuesta fue “...Ser estudiante significa aprender algo, poder demostrarlo y obtener un título, para tener la posibilidad de conseguir un mejor trabajo...” (5)

Cuando se le preguntó a un profesional, nos respondió “...El ser estudiante significa una enorme inversión de tiempo, dinero, esfuerzo y ganas de cursar una serie de materias que te permitirán tener un título con el que podrás trabajar, y que cuando trabajas te das cuenta que tenés que seguir estudiando...” (6)

Al parecer las respuestas tienen algo en común, se asocia la idea de ser estudiante con la de un futuro, específicamente se asocia la acción de estudiar con la idea de conseguir empleo o autonomía para llevar a cabo una actividad económica.

No es casual esa asociación ya que se considera que en todo estudio o capacitación, existe la posibilidad de una finalidad propedéutica o factible de ser utilizada con fines lucrativos, en el caso de las profesiones.

Una de las maneras de entender el significado de ser estudiante es a partir de la pedagogía, la cual se define como “...Una disciplina que estudia un conjunto de normas, hechos o procesos, que es la educación (...); el hombre, aunque en grados e intensidad distintas, es educable durante toda la vida, desde que nace hasta que muere...” Nassif, R. 1958.

El mismo autor prefiere utilizar el término *educando*, antes que estudiante o alumno, aunque cualquiera de los términos hace referencia al “...Hombre como sujeto de la educación...”, el que recibe educación, generalmente en instituciones preparadas para tal fin.

Sin embargo desde la perspectiva de análisis que se propone, se puede afirmar que cuando un estudiante, sea por motivos propios o por influencias ajenas a su voluntad, se involucra en las CAPs, esa acción corresponde a una educación no institucionalizada.

Por *motivos propios*, se entiende a las disposiciones internas del sujeto que lo llevan a tomar conciencia de la necesidad de buscar ayuda pedagógica por fuera de la escuela. El sujeto cree que lo que aprende en el aula, no es suficiente como para demostrarlo en una posterior evaluación.

La prueba de ello nos la dieron algunos de los estudiantes de 1° SB de una escuela estatal, de la localidad estudiada, ante la siguiente pregunta ¿Por qué vas a particular?; una de las respuestas fue: “... me fue mal en la prueba de matemática...tengo que ir a particular con otra seño...para pasar...” (7)

En ese contexto se podría aducir que la conciencia del estudiante está condicionada por la conciencia del docente al relacionarse ambos en el aula, esto tiene especial importancia en la posterior decisión de elección del docente que suplantarán al del aula en una CAP, es decir, el docente del aula no es el mismo que el de la clase de apoyo.

Mientras que *las influencias ajenas*, son aquellas que están determinadas generalmente por los familiares de ese sujeto, quienes siguen muy de cerca el proceso de formación del mismo y deciden con que docente aprender en las CAPs.

Ya sea que el estudiante acuda a una CAP por motivos propios o por influencias ajenas, en ambos casos, el costo de esa instancia de capacitación es absorbido por la familia, considerando que los niños y adolescentes no tienen acceso a empleos formales.

En el SPE, un estudiante no está asociado a la idea de institución, no es una persona que concurre a una institución educativa con el fin de aprender, sino que busca a un docente, en tanto y en cuanto persona en rol de educador que en ese momento, no está institucionalizado.

La posibilidad de aprender algo por fuera de la escuela se relaciona con la potencialidad de todo sujeto de aprender algo en una autoeducación, de hecho existe una acepción del término educación que caracteriza a esa instancia, *ex ducere*, que en latín significa conducir desde dentro hacia fuera, Nassif, R. (op.cit)

Sin embargo las actitudes que se han evidenciado en los estudiantes que asisten a las clases de apoyo del SPE no conducen a una idea de una autoeducación, más bien la evidencia determina que ellos buscan aprender lo que por algún motivo o razón no pudieron aprender horas antes, en las aulas de las escuelas.

Por lo tanto, para algunos estudiantes la oportunidad real de aprender está en las CAPs. Necesitan “*saber algo*” para aprobar los exámenes que se toman en las escuelas, lo cual se ha comprobado que el número de estudiantes que asisten a estas clases en horario extracurricular, aumenta conforme a las instancias de evaluaciones de las escuelas, generalmente en los meses de Febrero, Junio y Noviembre (8)

El registro del trabajo de campo nos indica que por cada diez estudiantes que asisten a las CAPs, seis cursan en escuelas públicas estatales y cuatro lo hacen en escuelas privadas. (9)

Muchos de los estudiantes que cursan en escuelas privadas, preparan exámenes escolares con la ayuda de las CAPs, sin embargo en algunas porciones de la comunidad esa idea tiende a no reconocerse. (10)

Inferimos que esa negación surge de la construcción que la comunidad ha realizado sobre el *imaginario institucional*, el cual se define como “...*Un conjunto de imágenes y representaciones – generalmente inconscientes – que producidas por cada sujeto y por cada grupo social se interponen entre el productor y los otros sujetos teniendo sus relaciones, sean estas interpersonales, sociales o vínculos con el conocimiento...*” Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1992

Es decir, en los pensamientos colectivos de una sociedad, la idea de la educación privada está asociada a la de una mejor educación en contraste con la estatal, por lo tanto para una porción de la sociedad, es incoherente suponer que un niño que asiste a un colegio privado necesite una CAP.

Cuando se le preguntó a un estudiante el por qué no insistía en pedirle a la docente una nueva explicación para entender lo que no entiende, la respuesta fue casi contundente “...no le entiendo cuando explica y seguro me va a tomar eso en la prueba...”(11)

Cuando se le preguntó al mismo estudiante si podía darnos más detalles del porqué no le entendía a la docente, nos aclaró que no entendía los ejemplos que ella utilizaba en las clases y las preguntas que les hacía.

Existen varios trabajos de investigación en relación a las preguntas con las que se trabaja en el aula. Por ejemplo, no tiene el mismo peso la pregunta que hace un estudiante a la que hace un docente.

Una pregunta mal formulada por un docente, puede conducir a una deficiente explicación, incluso a una concepción errónea de lo que se pretende enseñar y esto se relaciona con el carácter no auténtico del discurso pedagógico, Litwin, E. 1996.

La deficiencia en la explicación áulica, según ésta investigación, se ha convertido en el principal argumento de los estudiantes por el cual acuden a las CAPs.

La segunda causa por la que un estudiante acude a particular está dada por imposición familiar y esto depende casi exclusivamente de las relaciones interpersonales del sujeto con su entorno familiar ya que la tendencia de ciertos núcleos sociales es proporcionar un seguimiento bastante directo del aprendizaje de sus hijos.

3.2. LOS DOCENTES

Sería realmente muy difícil analizar el significado de ser un estudiante sin mencionar a un docente, pues sin el primero no tiene razón de ser el segundo.

Se podría asegurar que no hay docentes sin estudiantes, es parte del análisis que hace la pedagogía moderna como disciplina que estudia complejos procesos como por ejemplo la educación. Nassif, R. (op.cit).

Desde una perspectiva pedagógica se aduce que prácticamente todas las habilidades humanas necesitan de ciertos requisitos previos para ejecutar otros más complejos.

De hecho, una de las funciones de la pedagogía es proporcionar los medios adecuados para que los estudiantes avancen en la consecución de distintas series de requisitos previos, para lograr el uso total de la cultura, tal como lo afirma Bruner, J. 1987.

Para que un estudiante logre la consecución de esos requisitos y pueda incorporarlos a sus esquemas cognitivos con el objeto de incorporar otros más complejos, necesita de un sujeto que le ofrezca una serie de herramientas intelectuales para la interpretación y el uso de la cultura, necesita un educador, un docente, un tutor, un facilitador.

Se ha efectuado, en el trabajo de campo, la siguiente pregunta a los docentes:

¿Por qué acuden a particular los estudiantes?

Llamativamente la principal causa que surgió en las respuestas fue, la culpabilidad de los propios estudiantes por falta de interés en aprender, la segunda causa fue referida a una necesidad laboral de los docentes. (12)

En la construcción y análisis del marco teórico se observa que esa culpabilidad a la que refieren los docentes, presenta una controversia interesante, la cual se la ha llamado *incoherencia argumentativa*.

Si la verdadera razón de ir a particular, es la falta de interés por aprender, no se condice con la acción de *ir a particular*, pues es incoherente pensar que si a un estudiante no le interesa aprender, lo superará yendo a particular, con un costo monetario extra.

Además ya sabemos por otras investigaciones que el aprendizaje depende de cada sujeto, es individual, Meirieu, P. 1998.

Esta contradicción genera una duda razonable, es decir, la incoherencia argumentativa de los docentes ¿Favorece el argumento de los estudiantes?

Para caracterizar a un docente del SPE, nos remitimos a la siguiente pregunta ¿Qué significa ser docente?

Según otras investigaciones en el campo de la docencia, se podría definir a un docente a partir de la relación de éste con un *alumno* y la diferencia o asimetría epistemológica de uno y otro, Poggi, M. (op.cit).

En esa línea de relación, mientras el estudiante es el que necesita ser educado y es el que menos sabe sobre alguna porción de la realidad; el docente tiene una posición de dominio con respecto al saber y es quien tiene la responsabilidad de generar situaciones de enseñanza.

En el marco de ésta investigación, cuando se le preguntó a una docente de SB de una escuela estatal ¿Qué significa ser docente?, ella respondió “...*Ser docente implica conocer mucho de tu área de formación y saber transmitirlo a los alumnos...*”

La misma pregunta realizada a una docente de nivel terciario, tuvo como respuesta “...*Ser docente significa saber hacer una buena transmisión cultural y en ello se incluyen los valores éticos y morales y no solo los contenidos que impone la escuela...*”

Al analizar las respuestas se puede observar que ambas hacen referencia a una *transmisión*, sin embargo el fundamento es muy diferente una de otra. En la primera, la transmisión se entiende como un cúmulo de saber que necesariamente debe dominar el docente, para luego poder enseñar.

En cambio, en la segunda respuesta la transmisión se refiere principalmente a herramientas socio-culturales incluyendo valores morales y éticos, necesarios para, en este caso, ser docente.

Esa ambigüedad en la interpretación del rol, marca diferencias sustanciales a la hora de definir el mismo ya que la gran heterogeneidad de formación y prácticas, abre la posibilidad de obrar en base a una diversidad de interpretaciones sobre lo que debe ser la práctica docente.

En otra instancia de la investigación se le ha preguntado a un estudiante de polimodal de una escuela estatal, si podía responder a la misma pregunta que se había efectuado a los docentes y nos dijo:

“...Una profe....significa que ha estudiado para ser docente y que sabe lo que hace... –risas- ...pero a veces no sabe explicar...”.

Rara vez un estudiante sabe exactamente cuanto y como ha estudiado un docente, sin embargo la respuesta ofrece una idea de lo que piensan. Lo interesante en la respuesta es la última parte de la misma, la cual nos lleva a preguntarnos:

¿Cuál es la base epistemológica o intelectual de un estudiante, para atreverse a manifestar que un docente no sabe explicar?

¿A caso por la misma asimetría epistemológica es de esperar que un estudiante no interpele a un docente?

Seguramente habrá otras maneras interesantes de definir a un docente sin caer en la tentación de incluir en esa definición, características subjetivas de las personas que ejecutan el rol.

Desde la perspectiva de análisis que hemos propuesto, consideramos que la educación, planteada como una acción sistematizada, intencional, voluntaria y deliberada, es propiciada por personas formadas que la imparten, Nassif, R. (op. cit).

A esas personas además de por sus nombres se las llama docentes, maestras, maestros, profesores, profesoras o formadores, pudiendo impartir educación en instituciones educativas estatales o privadas.

Las características de los docentes que forman parte del SPE, coinciden con las mencionadas, aunque ejecutan su rol en condiciones muy diferentes a las de un aula.

Esa diferencia radica en el objeto principal de las CAPs, es decir, en la posibilidad de un docente de ofrecer una enseñanza personalizada, privada, con un costo monetario, en un tiempo y espacio diferente al del aula, en una acción no institucionalizada.

En el trabajo de campo se ha constatado que aproximadamente ocho de cada diez docentes que ofrecen este tipo de apoyo, trabajan en el sistema educativo estatal y generalmente se desempeñan por la mañana en las instituciones educativas y por la tarde o noche ofrecen sus espacios de tiempo para dar apoyo pedagógico. (13)

Se ha observado además, en la localidad estudiada, que la mayoría de los docentes se conocen entre sí. El hecho de conocerse permite generar un mecanismo de retroalimentación para ofrecer sus servicios privados de capacitación extracurricular.

Posibilitando a los estudiantes de otra escuela, asistir a sus clases de apoyo, por lo que en la otra escuela sucede lo mismo, con lo cual ambos docentes tienen la posibilidad de saber lo que enseña uno y otro en las clases áulicas y en las clases particulares.

Es posible que algunos docentes ofrezcan apoyo escolar totalmente gratuito sin formar parte del SPE. Esto se debe a que en algunos espacios socio-culturales se construyen organizaciones sin fines de lucro (ONG) que entre sus funciones, proveen un tiempo exclusivo para niños o adolescentes con problemas de aprendizajes, sobre todo para quienes asisten a escuelas denominadas marginales.

La evidencia sugiere que, en la localidad estudiada el número de docentes que ofrecen apoyo en forma gratuita en alguna ONG, es muy reducido. La factibilidad de producir apoyo escolar depende de la organización y de sus redes o de la colaboración voluntaria de las personas que pueden o no ser docentes.

En el análisis de la confrontación entre docente y estudiante, para dilucidar el sentido de existencia de las clases de apoyo particulares, se debe tener en cuenta la postura de cada actor y las relaciones que se generan en cuanto a la dinámica del SPE.

Por ejemplo, en referencia a la pregunta que se ha planteado anteriormente ¿Por qué acuden a particular los estudiantes?, la respuesta incluye a los dos actores principales de la trama, docente y estudiante.

Sin embargo en la respuesta se debería ponderar la responsabilidad en la ejecución del *rol docente*, pues por más que se quiera culpar a un estudiante por no hacer su trabajo en la escuela (Estudiar, aprender, respetar, compartir, etc), es el rol docente el que condiciona, ofrece, propone, premia, favorece, estimula y sanciona en dicho ámbito.

Se define el rol, como un modelo de conductas, organizado en referencia a cierta posición del individuo en una compleja red de interacciones y que se relaciona con expectativas propias y ajenas, Pichon Riviere, E. 1987

En otra instancia de la investigación se ha preguntado si ¿Existe relación alguna entre la existencia del SPE y la formación actual de los docentes? ya que la evidencia sugiere que en dicha formación, no se instruye a los futuros docentes en nuevas formas de trabajo.

Para construir la pregunta se ha analizado los marcos legales vigentes, tanto en la educación pública estatal como en la privada, además de analizar el estatuto docente de la provincia de Buenos Aires.

No hay registro alguno en la legislación analizada sobre la posibilidad de que las instituciones formadoras de docentes, incluyan en sus propuestas curriculares, el abordaje de nuevas formas laborales tal como la que surge del SPE.

Sin embargo se ha constatado que al finalizar el periodo de instrucción o dicho en otras palabras, al recibirse un estudiante de cualquier profesorado, suele comenzar sus primeras instancias laborales ofreciendo clases de apoyo en forma particular. (14)

3.3. EL TIEMPO DE ENSEÑANZA

El tiempo en una clase, analizado desde una perspectiva de atemporalidad, tal como lo señala Souto, M. 1996, no está presente dentro de una escuela.

“...El tiempo compartido dentro del aula parece no suceder, no se toma conciencia de la historicidad de los hechos vividos en la escuela, muy escasamente se registra su cronología...”

En el sistema educativo oficial, el tiempo se mide en horas reloj de sesenta minutos o en módulos, dependiendo del nivel y el lugar geográfico de las instituciones.

En ese lapso los estudiantes deben aprender a concentrarse, escuchar con mucha atención y a ser prudentes a la hora de las preguntas.

Sin embargo se sabe, por otras investigaciones, que los estudiantes rara vez prestan atención suficiente en el aula, se distraen con mucha frecuencia, generando tiempos inertes, entonces el docente dedica una gran parte del tiempo a controlar.

Posiblemente la atención necesaria para la comprensión de un tema, en una clase áulica pueda ser de unos veinte o treinta minutos continuos aproximadamente, luego de ese tiempo nuestra mente tiende a la distracción.

En las aulas la distracción es provocada por diversas acciones, desde la interacción entre los estudiantes, la interacción entre docente y estudiantes y la propia de cada sujeto con el medio.

Si se analiza los sesenta minutos destinados a una asignatura y se tiene en cuenta los necesarios para comprender la clase, los minutos de distracción, los imprevistos y los destinados a controlar a los estudiantes, se podrá advertir que el tiempo no es suficiente, no alcanza para desarrollar el tema que el docente tiene planificado, de acuerdo a las instancias curriculares.

La manera aparente de resolver las falencias, suele estar basada en la posibilidad del encuentro pedagógico del día siguiente o de la clase siguiente.

Se dice que es aparente porque la resolución no necesariamente contempla la cronología de los hechos pasados, presentes y futuros. Muchas veces en la clase siguiente no se plantea lo anterior, o la negociación de los actores determina que ese día será diferente al anterior, se dará el tema por sabido, mediante un breve interrogatorio a los estudiantes.

Si algunos contestan bien algunas preguntas, el docente supone que el tema de la clase anterior, al menos algunos lo han aprendido, por lo tanto la clase actual, comienza con un tema nuevo, porque si no se hace así, no se llega a ver todo el programa de la asignatura.

Estas situaciones áulicas se podrían repetir conforme a la cantidad de asignaturas que los estudiantes cursan, las características institucionales y de acuerdo al nivel educativo en el que se encuentren.

Algo muy diferente sucede en las CAPs, aquí el manejo del tiempo es crucial tanto para docentes como para los estudiantes. A diferencia de la atemporalidad escolar, el tiempo *existe*, lo que no existe son los tiempos inertes.

Se evidencia una cronología factible e histórica de la enseñanza no institucionalizada a partir de los encuentros presenciales, en las cuales el patrón de medida es la unidad hora/reloj.

En cada encuentro se maximiza la utilización del tiempo tomando como referencia lo que sucede en el aula, entonces ambos actores saben que en ésta instancia no hay excusas, se enseña y se aprende.

La unidad de tiempo que se emplea es generalmente la misma que la propuesta por el sistema educativo oficial, con la diferencia que se puede fraccionar, no por los contenidos que se desarrollan, sino por la posibilidad que genera el sistema de facturar honorarios, tema que abordaremos en detalle mas adelante.

La cantidad de tiempo que utiliza el estudiante en las CAPs, está regulada por las necesidades reales de aprendizaje, pudiendo ser la preparación de temas específicos para ser tratados en el aula con el docente habitual, la preparación de exámenes o reforzar algunos conceptos.

En general los estudiantes llevan problemáticas específicas para resolver, lo que permite al docente abocarse por completo a esa circunstancia, generando la maximización del tiempo y minimizando las distracciones, *“no existe la sensación de que se pierde el tiempo”*

Al estar en un contexto muy diferente al del aula, los actores no se preocupan por los compañeros, en el caso del estudiante, o por controlar la clase, en el caso del docente, aquí el tiempo está limitado a la enseñanza y aprendizaje exclusivamente.

El límite de tiempo varía de acuerdo a la problemática presentada por el estudiante, puede ser de un par de encuentros semanales de una hora cada uno, hasta un trimestre completo a razón de una hora por semana o más.

La finalización del contrato pedagógico o de enseñanza está determinada por disposición del docente o por la propia disposición del estudiante, al considerar que ya tiene suficiente autonomía como para enfrentar los exámenes escolares, la resolución de problemas u otras instancias.

3.4. EL ESPACIO FÍSICO DE ENSEÑANZA

En las aulas escolares, sobre todo en las estatales, el espacio físico es limitado, los asientos son incómodos, si existe un escritorio, éste limita la interacción humana, la cantidad de estudiantes muchas veces excede la capacidad del lugar, no se puede comer ni beber, el control es permanente.

Se sabe por experiencia propia y ajena que en algunas etapas de la vida, el hecho de permanecer sentado en los bancos escolares, suele ser un desafío difícil de lograr.

Por ejemplo, en la pubertad el crecimiento óseo y los cambios hormonales, generan dificultad para dominar las extremidades y los impulsos pisco-motrices del cuerpo, con lo cual no se puede pasar mucho tiempo sentado en el mismo lugar. Esto proporciona, una sensación de incomodidad, que en algunos casos puede contenerse y en otros no.

Es allí en donde el docente actúa generando estrategias para que el estudiante vuelva a sentarse, con predominio del control, desconociendo o pasando por alto la real situación de incomodidad física de los jóvenes.

En general los estudiantes están controlados por sus docentes para permanecer en sus asientos la mayor parte del tiempo áulico. Rara vez los docentes son permisivos dejando que se paren o caminen en el aula.

Si bien muchos de ellos no saben de donde proviene la sensación de incomodidad que les confiere el estar sentados por mucho tiempo, se atreven a enfrentar o interpelar al docente, pues ya no son los estudiantes ideales, es decir, ya no son respetuosos, obedientes y atentos, Duschatzky, S.; Corea, C. 2002

Los espacios físicos de las escuelas o instituciones educativas son construidos en base a la funcionalidad, exigencias didácticas, posibilidad de tránsito y racionalidad comunicativa, Santos Guerra, (op.cit).

Pero en las CAPs, el espacio edilicio dedicado a la enseñanza, es bastante diferente, de hecho el espacio no pertenece a una institución educativa. A diferencia de la escuela en donde prácticamente todo lo referido a lo edilicio se construye de manera predeterminada, se sabe de antemano cual será la función de esa obra, quienes serán sus destinatarios o por lo menos se sabe cuales serían los potenciales, en las CAPs, no existe esa posibilidad.

El espacio edilicio que utiliza una CAP es una vivienda de uso particular, privado, construida con el fin explícito de habitarla, vivir, hospedarse y que a pesar de modificarse su uso, seguirá siendo una vivienda, un hogar.

Los espacios físicos delimitados para el acto de enseñar, dependerán de las comodidades y confort de cada casa o departamento, considerando que algunos docentes delimitan para tal fin algún espacio de esa vivienda y otros lo hacen de manera improvisada y casual.

Este tipo de espacios, adaptados para una enseñanza individual, ofrece una recompensa para los estudiantes que utilizan el sistema. Por ejemplo aquí el estudiante puede estar sentado cómodamente en una silla o sillón, puede pararse y sentarse cuantas veces lo necesite, sin percibir una sensación de falta.

Al no existir el control permanente, los estudiantes suelen tener una predisposición activa para la resolución de la problemática, la cual lo ha llevado a esa clase de apoyo. Saben que no se les castigará por que pregunten si pueden ir al baño o se levanten de su asiento para estar unos minutos de pie.

Un estudiante de polimodal de una escuela estatal confesó “...Cuando voy a particular y a veces necesito ir al baño, le pregunto a la profe... y voy....es como estar en el baño de mi casa...”

Estas cuestiones que se han observado en el trabajo de campo, nos ha llevado a considerar la siguiente pregunta ¿Habrán que mudar las escuelas a los hogares particulares de los docentes, para lograr una buena educación en nuestros estudiantes?

Aún no existe prueba suficiente para suponer que lo que aprende un estudiante en el domicilio particular de un docente, no pueda aprenderlo en el aula, aún conociendo la ausencia de confort de las aulas

3.5. LOS SABERES CON LOS QUE SE TRABAJA

Para desarrollar éste punto se tiene en cuenta la asimetría epistemológica que existe entre un sujeto estudiante y un sujeto docente.

El diccionario de la lengua española en una de sus acepciones define *simetría* como “...La armonía en la distribución de las partes de un todo...”. Por lo tanto una *asimetría* es la distribución no armónica o desigual de un todo.

Si el *todo* en educación es *producir conocimientos*, en tanto y en cuanto entendamos al conocimiento como una diversidad de informaciones y datos que se conjugan a través de complejos procesos psicológicos y vivenciales, que tiene relevancia distinta para un sujeto que para otro y que puede ser no solamente científico.

Existen diversas clases de conocimientos, de los cuales tal vez el más relevante a la hora de estudiar es el que produce la ciencia. Según Klimovsky, G. 1995, la ciencia es “...Un acopio de conocimiento, que utilizamos para comprender el mundo y modificarlo...”

La producción, la circulación, la puesta en común y el análisis del conocimiento, es bastante diferente dependiendo si se hace en una institución educativa o en un aula.

Concordamos con Tamarit, J. 1994, en que el saber que proporciona la escuela “...Es el resultado de un proceso selectivo que va desde el mas alto nivel de decisión del sistema hasta el docente...”

De manera que en ese proceso de selección está presente lo institucional, la cultura, lo personal y el Estado con sus leyes curriculares. Lo que suceda en el aula, será la conjugación de lo normativo más la personalidad del docente y de los estudiantes.

Con lo normativo se hace referencia a los diseños curriculares que son la base de la enseñanza en nuestro país.

Mientras que la personalidad de un sujeto está conformada por el temperamento, de base genética, que regula la intensidad de los afectos psíquicos, el humor, las motivaciones y el carácter que se adquiere durante la vida y conforma la especificidad en el modo de ser, Freud, S. 1996

Más de las dos terceras partes de los estudiantes que utilizan las CAPs provienen de instituciones escolares estatales. (15)

La evidencia analizada que corresponde al trabajo de campo, sugiere que los contenidos epistemológicos que se analizan en las CAPs, son los mismos con los que se trabaja en el aula de las escuelas, no hay innovaciones epistemológicas.

No hay indicios sobre el análisis de otra información que no sea la que se presenta las aulas, la cual surge de la interpretación que hacen las instituciones escolares y los docentes sobre el currículum oficial.

En una CAP los docentes hacen un abordaje similar al que hacen en el aula, utilizando las mismas herramientas didácticas, solo que generan un entorno complaciente.

Ese entorno está delimitado por la interacción entre los roles de docente y estudiante, en una magnitud potenciada por la necesidad, al menos de uno de los dos. Es decir, el docente explica cuantas veces sea necesario, porque sabe que para esa tarea se le ha contratado y el estudiante pregunta tantas veces como lo necesite, hasta estar seguro que ha comprendido.

La resistencia epistemológica, la dificultad con la que tropiezan los estudiantes para comprender la nueva información que se le presenta, suelen tener gran relevancia a la hora de estudiar una asignatura evidenciando la incertidumbre.

De manera que la posibilidad de llegar a conocer y pensar sobre algo, implica un diálogo con esa incertidumbre, Morin, E. 1999.

En el SPE la incertidumbre se reduce a su mínima expresión por la misma lógica de su acción, su reducción es una obligatoriedad, para que un estudiante entienda algo y para que un docente pueda explicar algo.

Si no se cumple esa regla, las CAPs no tienen sustento ya que no habría diferencia con lo que sucede en las aulas.

Según las evidencias recogidas en ésta investigación, el área del saber o la asignatura más consultada y por la cual los estudiantes asisten a las CAPs es matemática, luego le siguen, física, química, ingles, lengua y literatura. (16)

3.6. EL COSTO MONETARIO

Se advierte que un estudiante cuando asiste a éste tipo de clases privadas, lo hace directamente yendo al domicilio del docente o al que éste estipule, no recibiendo ningún comprobante que justifique el importe dinerario efectuado.

No es intención de éste trabajo, entrar en terrenos que corresponden al ámbito impositivo y fiscal, sin embargo no se puede dejar de mencionar, porque hace al quehacer diario de la práctica en cuestión y en algunos casos constituye una importante transacción dineraria.

Es necesario aclarar que los profesionales, cualquiera sea el área de incumbencia, deben inscribirse en la Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP) si tienen la intención de facturar honorarios profesionales por prestar sus servicios a terceros, con lo cual les permite ejercer sus profesiones en forma autónoma. (17)

La habilitación en la AFIP les confiere a los profesionales el derecho de percibir una suma dineraria por los servicios que prestan, pero también les otorga una obligación fiscal de tributar impuestos, tales como impuestos a las ganancias, a los ingresos brutos y otros, de acuerdo a las características del empleo.

En el trabajo de campo se evidencia que quienes ofrecen sus servicios como docentes para las clases de apoyo particular, generalmente no se inscriben en la AFIP como autónomos, por lo que no se registra un sistema contable, no emiten facturas ni recibos.

La informalidad del SPE determina que en la transacción que se realiza entre docente y estudiante, no se contabilice como una transacción dineraria en términos estrictamente impositivos, por lo que dicha acción no puede analizarse más que por la relación entre el juego de oferta y demanda, para determinar el costo a pagar por quién utiliza el sistema.

El cobro de honorarios en el SPE suele estar marcado por la interrelación de tres instancias, que determinan la manera de asignarle un valor dinerario al acto educativo privado, ellas son:

Por el valor que el docente le asigna a su tiempo personal: Por ejemplo, si el docente trabaja todas las mañanas y parte de la tarde en diferentes instituciones escolares, le queda un espacio reducido de tiempo en su vida diaria como para dedicarse a la tarea específica de enseñar a un estudiante un tema específico o prepararlo para un examen; por lo que de aceptar con esa tarea, el valor que fije a sus honorarios podría ser más elevado que el de otros.

Por la propia formación profesional: Cuando el docente es un erudito en su área, o si tiene una formación específica que no lo poseen sus pares, o si ha tenido experiencias relevantes que hacen a la práctica docente, capaz de transferir conocimientos específicos o enseñar ciertos contenidos que tal vez no estén contemplados en el currículum oficial y que por sus características, amerita que los estudiantes concurren a clases extraoficiales para aprender.

Por la ganancia extra de dinero: Se sabe con mucha certeza que en nuestro país al igual que otros, la tarea docente nunca ha sido bien remunerada. Numerosos conflictos hemos percibido a lo largo de la historia comprobando lo dicho, por lo que muchos docentes deciden ofrecer este tipo de apoyo, solo por un costo monetario extra.

Se ha observado en el trabajo de campo que no solo los docentes que tienen una vasta enseñanza son los que ofrecen CAPs, sino que también lo hacen quienes recién comienzan a trabajar en el sistema, tal vez como la primera experiencia autónoma, una vez culminado el ciclo de formación.

En la localidad estudiada el costo monetario que los estudiantes pagaron en 2009 por una CAP, fue de doce a dieciocho pesos, con un promedio de quince pesos por hora. Una familia puede gastar en promedio unos seiscientos pesos por hijo en concepto de este tipo de ayuda escolar. Un docente puede ganar más de mil pesos por mes solamente con algunas horas por semana, dedicadas a esta modalidad de enseñanza. (18)

Considerando que la educación estatal es gratuita, que se financia a partir de la recaudación impositiva fiscal provincial y nacional, es decir, los estudiantes que asisten a escuelas estatales no pagan matrículas ni cuotas mensuales, pero sus padres pagan impuestos, con lo cual la familia de ese estudiante termina pagando una doble educación al costearles las CAPs. (19)

En el caso de la educación privada, la financiación no corresponde al Estado, excepto en los casos de instituciones subsidiadas, por lo que cada institución en base a ciertas regulaciones impuestas por organismos de control, crea sus propias reglas para financiarse, generalmente lo hace a partir de cuotas y matrículas a cargo de los estudiantes. (20)

Al no estar reglamentada fiscalmente la instancia de las clases de apoyo particulares, como sucede con las profesiones, se podría presentar un nuevo debate en cuanto a incluir a las mismas dentro de la educación privada, con lo cual en ese caso, quienes ejecuten el rol docente deberían inscribirse obligatoriamente en la AFIP para poder facturar honorarios. (21)

4. PRIMERA CONCLUSIÓN

La evidencia analizada en éste trabajo permite aducir que el término *particular* que secunda al de *clase de apoyo*, define la privacidad del sistema; constituida por una interrelación de intimidad no institucionalizada entre docente y estudiante por un lado y una transacción dineraria, por otro.

Se infiere que mientras exista esa conjunción interrelacional, el funcionamiento del Sistema Paralelo de Enseñanza no tiene fin, considerando además, que se necesitarían profundos cambios de pensamiento y de acción en lo actitudinal, lo intencional y lo comunitario.

Con lo actitudinal, se hace referencia a las acciones personales que se desarrollan en una relación psico-social entre la persona que ejecuta el rol docente y los estudiantes. Cuando más genuina es esa relación, mayor es la probabilidad de generar actitudes y valores saludables que favorezcan la facilitación de aprendizajes, Rogers, C. 1980.

Esas actitudes reflejan la manera de abordar la educación e inducen a inferir el grado de compromiso de un educador con sus estudiantes en los ámbitos institucionales.

Con lo intencional, se sugiere que no hay verdades absolutas en educación, pero la manera en que cada docente interpreta el significado de enseñar, facilitar aprendizajes o educar, impacta directamente en los estudiantes.

Por lo que en el momento de relacionarse con ellos, se debe tener en cuenta la intención explícita de la docencia, “...Intervenir en el proceso de aprendizaje del alumno...”, Poggi, M. 1995.

Esa intención debería estar acompañada por la voluntad, de crear y ejecutar la acción educativa aceptando derechos, obligaciones y riesgos institucionales.

Con lo comunitario se hace referencia a la relación de los docentes con la comunidad, en un sentido estricto de formalización de la práctica educativa inclusiva, teniendo en cuenta una necesidad concreta.

En el trabajo de campo se ha observado que algunas porciones de la comunidad no necesariamente aprueban la función explícita del SPE, sin embargo su aceptación tiene como argumento la potencialidad del SPE de enseñar exactamente lo mismo que lo que se enseña en el aula.

Por lo tanto, ante la posibilidad de reprobar una evaluación o perder un año lectivo, la comunidad consideraría un pago extra por la chance de que su hijo/a pueda aprender algo para aprobar evaluaciones o pasar de año. (22)

La interrelación entre los tres aspectos anteriores, determinará un cuarto que no por ser mencionado en último lugar deja de ser menos importante que el resto, el aspecto institucional en lo que se refiere a la carrera de formación docente, de los IFD.

La investigación sugiere que este tipo de instituciones educativas terciarias producen una mayor cantidad de docentes que las instituciones universitarias. (23)

Otra evidencia que aporta la investigación es, haber constatado que un porcentaje de los egresados del IFD de la localidad en donde se realizó el trabajo de campo, ofreció clases de apoyo particulares en su propio domicilio, entre el último año de cursada del profesorado del que era estudiante y el año posterior a la obtención del título habilitante.

Otro dato llamativo, es que un alto porcentaje de docentes que trabajan - o lo han hecho - en el IFD de referencia, ofrecen - o lo han hecho -, clases de apoyo particular en su propio domicilio.

Para muchos lo subjetivo no es suficiente como aporte a una investigación, la tendencia de quienes estamos relacionados con la ciencia, es buscar evidencia científica para responder una variada gama de preguntas y a la vez hacernos otras.

Sin embargo en esta pequeña investigación que hemos presentado tanto lo científico como lo subjetivo confluyeron en algunas respuestas, logrando la interpretación de algunas porciones de la realidad que nos interesa analizar.

Se ha concluido que existen al menos dos razones importantes para justificar la existencia del SPE. La primera, determina que la clase de apoyo particular induce a una inversión de lo que Baquero, R. denomina *atributo de la situación*, es decir, la escuela se convierte en una institución excluyente ya que las condiciones pedagógicas de escolarización no se encuentran en las aulas, sino en los hogares de los docentes.

A su vez esa inversión determina que, en forma sistematizada y de manera paralela, en la localidad estudiada convivan dos mecanismos de enseñanza, uno es oficial y el otro no. El no oficial, es tal vez el más complejo de entender, pero el más efectivo en cuanto a su objetivo.

5. SEGUNDA CONCLUSIÓN

La evidencia analizada sugiere que la segunda razón por la cual existe el SPE, está asociada a la no profesionalización del campo docente.

Se considera que la docencia aún no es una profesión y a continuación se ofrecen los argumentos. Coincidimos con Musgrave, P. 1974, en que el campo docente se caracteriza por una gran heterogeneidad, en contraposición con la homogeneidad de las profesiones.

Compartimos la idea de Romero Peñas, J. 1974, cuando dice “...*Para pertenecer a una profesión es necesario seguir un proceso educativo formalmente organizado, controlado en alguna medida por las asociaciones profesionales, particular para cada trabajo, pero con una serie de rasgos comunes para todas las profesiones...*”

La principal razón para crear la profesión docente es que ésta, incrementará la probabilidad de que los estudiantes sean bien educados, Darling-Hammond, L. 1990. Según la autora, toda profesión para que se la califique de tal, debe manifestar tres principios básicos.

El primero indica que el conocimiento, de acuerdo al área de formación, es la base para la práctica y la toma de decisiones con respecto a las necesidades únicas de los clientes. (En el caso de la docencia, debemos hablar de *estudiante* ya que *cliente* tiene otra connotación, la cual no define al sujeto de referencia)

El segundo principio se basa en que, en las promesas profesionales, su primera preocupación deber ser el bienestar de los clientes.

El tercer principio asume una responsabilidad colectiva en la definición y cumplimiento de los estándares profesionales en cuanto a la práctica misma y a la ética.

La evidencia determina que la docencia en Argentina, no comparte rasgos de estos principios excepto en la adquisición de los conocimientos y ciertas prácticas, pero que en su conjunto son insuficientes para considerarla taxativamente como una profesión.

Ahora bien, si se trasladan esos principios a una posible profesionalización se podría analizar lo siguiente:

El conocimiento como base para pensar en las necesidades de los estudiantes: Si la docencia ha de ser una profesión debería replantear la formación docente de grado. Las instituciones deberán reacomodar sus áreas curriculares para que sus egresados obtengan un cúmulo de conocimientos que les permita desarrollar la profesión como tal.

La producción de conocimiento no necesariamente depende del Estado, sino más bien de una interrelación compleja entre grupos hegemónicos y comunidades científicas, capaces de persuadir al propio Estado y a las escuelas para trabajar con la información que ellos creen, es pertinente.

Sin embargo la producción de conocimiento para la utilización profesional debe estar ligada exclusivamente, en el caso de la docencia, a las necesidades de los estudiantes, no son necesidades físicas sino intelectuales, tal vez las más difíciles de identificar y por ello, las más difíciles de satisfacer.

La promesa profesional: ¿Qué promesas hacemos a nuestros estudiantes? ¿Cuáles cumplimos?

Si se pretende profesionalizar la docencia se debe pensar en que, la promesa profesional debe ser explícita, tal como lo es por ejemplo, el juramento hipocrático para los médicos.

Esas promesas deben incluir, básicamente y principalmente, acciones que produzcan el bienestar de quienes serán influenciados por la profesión. Tal como el principio anterior, no se hace referencia a un bienestar puramente físico, sino a un bienestar intelectual necesario para la autonomía del sujeto al cual se está educando.

Los estándares profesionales: La importancia en este punto radica en la concreción genuina de la tarea profesional, conjuntamente con las perspectivas ético-legales de las mismas. Ser docente no solo implicaría obtener un título habilitante, sino que quien pretenda serlo deberá estar de acuerdo con las instancias legales y éticas de la profesión.

Otra característica de las profesiones y que no se evidencia en la docencia, la cual tiene especial relevancia en los aspectos jurídicos y técnicos, es la obtención de matrículas profesionales emitidas por organismos acreditados independientemente de la emisión de los títulos terciarios o universitarios.

Por ejemplo, la matrícula que corresponde a la Licenciatura en Producción de Bioimágenes es otorgada por el Ministerio de Salud, pero el título que acredita la carrera de grado es otorgado por una Universidad o una institución habilitada para cursar carreras universitarias. (24)

6. DESAFÍOS

6.1. MEJORAR LA FORMACIÓN DOCENTE ACTUAL EN LOS INSTITUTOS

No se puede dejar de pensar en la práctica docente como una posible herramienta transformadora de la sociedad. Si se pretende mejorar la educación debemos replantearnos y reflexionar sobre la misma formación docente, de lo contrario no podríamos reconocer errores para corregirlos.

Sería impropio citar lo que sucede en los Institutos de Formación Docente, sin haber analizado sus idiosincrasias, sus particularidades, sus construcciones arquitectónicas, sabiendo que cada establecimiento educativo puede ser pensado en términos de una *cartografía institucional*, Frigerio, G. y Poggi, M. 1996.

Sin descalificar a las autoras, se ha decidido para este trabajo, apelar a la *vivencia* que como tal, supera el análisis profundo de cualquier bibliografía. (25)

Nuestra vivencia nos sugiere que en los IFD existe una tendencia a confundir la informalidad con la ilegalidad de las tareas.

Entendemos a *lo informal* como todo aquello que no se ha explicitado en forma escrita y que es necesario suceda en la escuela tanto para aprender como para sobrevivir en ella, currículum oculto, Gvirtz, S. Palamidessi, M. (1998), en contraposición con *lo ilegal* que corresponde a la concreción de tareas fuera de los marcos legales vigentes.

Por ejemplo, la conformación de los horarios de cursada, la práctica obligatoria, las mesas de exámenes, pueden formar parte del currículum oculto de un IFD, sin embargo cuando se concretan abusando de los tiempos de los estudiantes, sin respetar la normativa, conforman acciones ilegales. (26)

Lo mencionado anteriormente puede restringirse a la propia idiosincrasia de una institución, de una localidad o de una comunidad, sin embargo se ha constatado coincidencias en otras instituciones educativas, a partir de un encuentro presencial que se efectuó en 2008, en el marco de unas jornadas de reflexión e intercambio para estudiantes de formación docente. (27)

Allí se trabajó en comisiones con temáticas propuestas por los organizadores como por ejemplo: “...*Las trayectorias de los estudiantes de los IFD; lo institucional y lo pedagógico; los estudiantes como sujetos de derecho; los futuros docentes ante el desafío de la inclusión educativa...*”

Cuando se analizaron las temáticas, hubo una asombrosa coincidencia en puntualizar problemáticas que se repiten en instituciones muy distantes una de otra, como por ejemplo localidades de las provincias de La Pampa, Rio Negro, Chubut; Formosa, Jujuy y Buenos Aires.

Los problemas más comunes que surgieron en las comisiones de trabajo fueron: “...*Deserción estudiantil; problemáticas edilicias; docentes soberbios; dificultad en las observaciones y prácticas pedagógicas; problemas en la dirección de la institución; uso limitado de la tecnología...*”.

Una de las conclusiones de las comisiones de trabajo fue, que a pesar de propuestas reales de mejoramiento institucional, en muchas localidades representadas, no se logró una mejora, ni en lo institucional ni en lo pedagógico.

Esa perspectiva de análisis coincide con nuestro trabajo de campo y nos sugiere que una mejora institucional no parece venir de la mano de las famosas “charlas” llevadas a cabo por profesionales o personajes con alguna influencia en la educación.

Esto significa que una institución a pesar de aprobar proyectos internos, no implementa acciones tendientes a mejorar institucionalmente en un corto, mediano o largo plazo, todo queda reducido a la charla misma o a un día intensivo de trabajo. Este tipo de acciones inducirían a un *comportamiento institucional autoglorificado*. (28)

6.2. REDUCIR LOS MALOS HÁBITOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE ACTUAL

Evidentemente hay maneras impensadas de hacer docencia, porque precisamente no se pone un docente a pensar lo que hace o deja de hacer, no solo en la acción de facilitar aprendizajes y educar, sino en la manera de interpretar la realidad de la propia actividad.

Un docente que no piensa el antes y el después de una acción pedagógica, se convierte en una persona mecanicista, robotizada.

Al no pensar, actúa en base a mecanismos internalizados, entonces sus clases se transforman en acciones sin sentido, son aburridas, prefiere dictar antes que explicar, prefiere contestar con agravios antes que reflexionar, prefiere abusar de las licencias antes que comprometerse con sus estudiantes.

Esas acciones estarían íntimamente ligadas al *hábitus* o *hábito*, entendiéndose como aquellas estructuras estructuradas, predispuestas a funcionar como principios generadores de prácticas o representaciones, tal como lo define Bourdieu, P. 1998.

Se piensa que un hábito se puede transmitir de una persona a otra de una manera conciente o inconscientemente.

Con lo *inconsciente* se hace referencia a un complejo proceso de representaciones latentes, que no percibimos pero que existen, tal como lo es la memoria, en contraposición de la *conciencia* que es objeto de nuestra autopercepción, Freud, S. 1996.

Si bien lo habitual puede considerarse como una normalidad para la ejecución de prácticas sociales, no debe despreciarse sus consecuencias negativas cuando tiene la potencialidad de producir algún daño, perjuicio o coerción, en las personas.

Desde la perspectiva de análisis propuesta para este trabajo, se aduce que si un hábito realizado frecuentemente produce un bienestar en las relaciones sociales o es considerado imprescindible por el uso corriente en las comunidades, entonces se lo podría llamar “*buen hábito*”.

Por el contrario, si un hábito al lograr su consecución produce algún daño o perjuicio ya sea a corto, mediano o largo plazo, entonces se podría llamar “*mal hábito*”.

De manera que lo habitual, es decir, una serie de acciones ejecutadas por las personas, que podrían ser buenas o malas, dependiendo del resultado de su consecución, puede también observarse en las instituciones educativas.

Por ejemplo, en una jornada de reflexión de estudiantes de los profesorados de los Institutos de Formación Docente, se ha constatado que en varias de las instituciones representadas, es habitual infantilizar la acción pedagógica. (29)

Se considera, al igual que Birgin, A. 1999, que en las instituciones terciarias de formación docente se suele infantilizar la educación, tal vez con la excusa de aprender técnicas o recursos que se utilizan en el nivel para el cual se está formando, sin la posibilidad de reflexionar y criticar la propia formación.

La evidencia sugiere que es bastante común que algunos docentes traten a los estudiantes de una manera inapropiada, sin tener en cuenta que ellos son adultos y algunos son profesionales.

Cuando esto sucede, sería incoherente definir a ese hábito como “*bueno*” ya que potencialmente tiene la capacidad de producir en las personas algún tipo de coerción.

Para reafirmar el concepto de hábito, hemos rescatado del trabajo de campo dos palabras que se repiten en casi la totalidad de los años de cursada de los profesorados, en un IFD. Las palabras “...*chicos...*” o “... *chicas...*”.

Estas palabras en sí parecen muy inocentes y de hecho lo son, pero detrás de la semántica, existe un hábito inconsciente y es que se utilizan para provocar una atención específica en los niños o adolescentes, que se encuentran en un aula de cualquier escuela de primaria o secundaria. ¿Cuáles han de ser los buenos hábitos en la docencia?

Postulamos que un buen hábito es aquel que interviene en la construcción de una buena escuela y para reforzar esa idea, hemos extractado un párrafo de una entrevista al sociólogo inglés Andy Hargreaves quien dice “...*Una buena escuela es una escuela donde todos los chicos puedan aprender, donde todos los chicos quieran estar y donde los maestros aprendan y puedan ser ellos mismos para que los alumnos aprendan y sean ellos mismos...*” (30)

7. REFERENCIAS

- 1) Datos propios.
- 2) Entrevistas realizadas en el marco de las observaciones obligatorias de los profesorados de los IFD.
- 3) Estudiante de 1° de SB de un colegio privado.

- 4) Estudiante de polimodal de una escuela estatal.
- 5) Estudiante del 3° año de un profesorado de un IFD.
- 6) Profesional del área de la salud.
- 7) Situaciones vivenciadas en el marco de las observaciones obligatorias que se realizan en los profesorados de los IFD.
- 8) Datos propios.
- 9) Datos propios.
- 10) Datos propios.
- 11) Pregunta realizada en el marco de las observaciones obligatorias de 1° SB, para el profesorado de biología, en un establecimiento educativo estatal de Trenque Lauquen, provincia de Buenos Aires.
- 12) Pregunta realizada a docentes de SB y Polimodal en el marco de las observaciones y prácticas obligatorias de los profesorados de un IFD.
- 13) Datos propios.
- 14) Datos propios
- 15) Datos propios.
- 16) Datos propios
- 17) Fuente: Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP)
- 18) Datos propios. Valores monetarios correspondientes al año 2009
- 19) Fuente: Ministerio de Educación de la República Argentina
- 20) Fuente: Dirección General de Educación de Gestión Privada.
- 21) Fuente: Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP)
- 22) Fuente: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- 23) Fuente: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
- 24) Fuente: Ministerio de Salud de la República Argentina.
- 25) Sentido filosófico de la vivencia propuesto por Bergson.
- 26) Observado en el Instituto Superior de Formación Docente N° 40. Trenque Lauquen, Provincia de Buenos Aires, entre 2007 y 2009.
- 27) Jornadas de reflexión e intercambio para Estudiantes de Formación Docente, organizadas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), llevadas a cabo en entre el 24 y 27 de Septiembre de 2008, en Chapadmalal, Buenos Aires, Argentina.

28) Usamos este término para definir un estado emocional que pondera las propias acciones y sentimientos, desconsiderando el entorno.

29) Jornadas de reflexión e intercambio para Estudiantes de Formación Docente, organizadas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), llevadas a cabo en entre el 24 y 27 de Septiembre de 2008, en Chapadmalal, Buenos Aires, Argentina.

30) "El cambio educativo: Entre la inseguridad y la comunidad"; Andy Hargreaves, Revista Propuesta Educativa N° 27, pp. 63-69, 2007.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Albergucci, R. "Educación y Estado. Organización del sistema educativo" Ed. Docencia. Buenos Aires. 1996
- Antelo, E; Abramowski, A. "El renegar de la escuela" Ed. HomoSapiens, Rosario, 2000
- Baquero, R. "De comenius a Vigotski o la educabilidad bajo sospecha" AA.VV, infancias y adolescencias, teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Ediciones Novedades educativas / Fundación CEM, Buenos Aires, 2003.
- Birgin, A. "El trabajo de enseñar" Ed. Troquel, Buenos Aires, 1999
- Bourdieu, P; Passeron, J. "La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza" Ed. Fontamara, México, 1998
- Bruner, J. "La importancia de la educación" Ed. Paidós. España 1987
- Bruner, J. "La educación, puerta de la cultura" Ed. Visor, Madrid, 1997
- Camilloni, A; Davini, M; Edelstein, G; Litwin, E; Souto, M; Barco, S. "Corrientes didácticas contemporáneas" Ed. Paidós, Buenos Aires, 1996.
- Darling-Hammond, L. Teacher professionalism: Why and how? In A. Lieberman (Ed.), Schools as collaborative cultures: Creating the future now. New York: The Falmer Press. (1990).
- Diseño Curricular para 1° año SB de ciencias naturales. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Duschatzky, S; Corea, C. "Chicos en banda" Ed. Paidós Buenos Aires, 2002
- Freire, P. "Pedagogía del oprimido" Ed. Siglo XXI 1999
- Freud, S. "Los textos fundamentales del psicoanálisis" Ed. Altaya, Barcelona, 1996
- Frigerio, G. Poggi, M. "El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos" Ed. Santillana. 1996
- Frigerio G, Poggi M. Tiramonti G. "Cara y seca" Ed. Troquel, Buenos Aires, 1992

- García Morente, M. "Lecciones preliminares de filosofía" Ed. Porrúa, México, 1980
- Gvirtz, S.; Palamidessi, M. "El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza" Ed. Aique, Bs. As. 1998
- Hargreaves, A. "Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado" Ed. Morata, Madrid, 1996
- Klimovsky, G. "Las desventuras del conocimiento científico". Ed. A-Z, Buenos Aires, 1995
- Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires N° 11.612
- Ley Federal de Educación N° 24.195
- Meirieu, P. "Frankenstein educador" Ed. Laertes, Barcelona, 1998
- Morin, E. "La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento". Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1999.
- Musgrave, P. "Sociología de la Educación" Ed. Herder, Barcelona, 1974.
- Nassif, R. "Pedagogía General" Ed. Kapelusz. Buenos Aires 1958
- Pichon Riviere, E. "El proceso grupal" Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1987
- Poggi, M. "Apuntes y aportes para la gestión curricular" Ed. Kapelusz Buenos Aires 1995
- Rogers, C. "Libertad y creatividad en la educación. El sistema no directivo". Ed. Paidós, Barcelona, 1980.
- Romero Peñas, J. "Sociología para educadores" Ed. Cincel, Madrid, 1974
- Santos Guerra, "Entre bastidores" Ed. Aljibe, Málaga, 1994
- Schön, D. "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo modelo de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones" Ed. Paidós, Barcelona. 1992
- Tamarit, J. "Educar al soberano" Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1994