

## REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA FUNCIÓN POLÍTICA DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA BÁSICA

---

Mgter. Marta Degl' Innocenti

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

[madi@speedy.com.ar](mailto:madi@speedy.com.ar)

[www.unlz.edu.ar/sociales/areadecateblog/pedagogía](http://www.unlz.edu.ar/sociales/areadecateblog/pedagogía)

### RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo explorar e interpretar la *representación social de la función política de la enseñanza* con la que ingresaron los futuros profesores de Educación Primaria Básica<sup>1</sup> a los Institutos Superiores de Formación Docente N° 56 y N° 88 de La Matanza en el ciclo académico 2006. Para ello, se indagó en los conceptos previos, creencias, opiniones y conocimientos prácticos sobre la enseñanza y su función política configurados por estos aspirantes a la docencia.

Para relevar la información se utilizó un cuestionario, aplicado a toda la población de ambos institutos, y una entrevista semiestructurada administrada a un grupo de diecisiete ingresantes, los que fueron seleccionados a partir de la opción que hicieron respecto a los motivos por los cuales eligieron la carrera: '*transformar la realidad*' y '*mejorar la situación social*'.

Del análisis e interpretación de esta información se obtuvieron elementos que permiten afirmar que quienes aspiran a ejercer esta profesión *no suponen en la enseñanza una función política que define, de forma explícita o implícita, las prioridades de la práctica educativa*.

*Se observó también que para estos ingresantes el núcleo central de la representación social de la enseñanza es su potencialidad para formar a los niños en valores. La pobreza, la exclusión, la violencia social son entendidas como desviaciones que pueden y deben ser corregidas a través de la inculcación de valores tales como solidaridad, respeto, igualdad y no discriminación, tarea que se define como prioritaria para la escuela.*

Asumiéndolo como tarea primordial de la Pedagogía, el propósito de este trabajo es contribuir a desnaturalizar y desmitificar algunas conceptualizaciones acerca de la enseñanza que se incorporan como representaciones sociales de la 'realidad' y son utilizadas como referentes de las formas de pensar, sentir y actuar.

**PALABRAS CLAVE:**

Formación docente, pedagogía, transmisión de la cultura

**ABSTRACT**

The aim of this investigation is to explore and to interpret the social representation of the politic function of the education, with which the 'Basic Primary Education's future teachers enter to the Superior Institutes of Teacher Formation N° 56 and 88 of 'La Matanza' in the academic cycle 2006. For it, were investigated the previous concepts, beliefs, opinions and practical knowledges on the education and its political function formed by these aspirants to the teaching.

To reveal the information there was in use a questionnaire applied to the whole population of both institutes, and a semiconstructed interview administered to a group of seventeen aspirants, which were selected from the option they chose with regard to the motives for which they chose the career: ' to transform reality ' and ' to improve the social situation '.

Of the analysis and interpretation of this information there were obtained elements that allow to affirm that who aspire to exercise this profession do not suppose that education

possesses a political function which defines, in a explicit or implicit form, the priorities of the educational practice.

Was observed also that for these aspirants the central nucleus of the social representation of the education is its potential to form children in values. The poverty, the exclusion, the social violence are understood as diversions that can and must be corrected across the inculcation of such values as solidarity, respect, equality and not discrimination, task that is defined like prior for the school.

Assuming it as a basic Pedagogy task, the intention of this work is to help to denaturalize and to demythologize some conceptualizations about education, which are incorporated as social representations of the reality and are used as modals of to think, feel and act.

**KEYWORDS:**

Teaching education, pedagogy, culture transmission

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo reconoce como antecedente la investigación realizada por el equipo de Cátedra de Pedagogía<sup>2</sup> en el período 1998-2000; el supuesto que la orienta es que la pérdida de legitimidad social sobre la *'transmisión de la cultura'* contribuye a minimizar la responsabilidad del docente en los procesos de enseñanza. Este es también uno de los problemas más importantes a abordar en la formación de futuros maestros ya que gira en torno a la conceptualización de la transmisión del conocimiento como eje de la tarea pedagógica.

En la presente investigación, se parte de considerar que la finalidad de la educación es uno de los elementos que está en juego en la representación social de la tarea docente y del proceso de transmisión de la cultura. En este sentido se formulan inicialmente estos interrogantes:

- ✓ *¿En qué medida los aspirantes a ejercer la docencia a nivel primario relacionan la enseñanza con la producción de un tipo de sujeto social que, en palabras de Bourdieu, será crítico o será cómplice del orden social dominante?*
- ✓ *¿Intuyen cómo incide el conocimiento escolar en la construcción de un sentido común producto y productor de hegemonía?*
- ✓ *¿Suponen o advierten que la enseñanza cumple una función política que configura, de forma explícita o implícita, la práctica educativa?*

El interés por indagar en la representación social acerca de la enseñanza con la que ingresan a la formación docente los futuros 'maestros' se basa en que éstas son configuraciones históricas que producirán efectos de poder en la práctica futura.

Al mismo tiempo, se considera que entre las principales funciones de la Pedagogía está desnaturalizar algunas concepciones que inciden en el proceso de transmisión de la cultura e impactan en la tarea docente.

El concepto de transmisión ha sido abordado por varios autores y desde perspectivas diversas; en este trabajo se rescata su potencialidad para asignar un sentido y una función a la tarea docente. Durante mucho tiempo se ha observado que, a la hora de definir qué es lo que hace un docente, las respuestas son, además de ambiguas, imprecisas: *acompaña, guía, orienta, motiva...*<sup>3</sup>

El efecto de desvalorizar la tarea de enseñar es que se priva a las generaciones jóvenes de la potencialidad que tiene la cultura para desarrollar los verdaderos atributos de la condición humana: fundamentalmente, acceder a un nivel de conciencia superior que les permita re-conocerse como sujetos históricos.

Siguiendo con el pensamiento de Gramsci, se deja de concebir a la cultura como saber enciclopédico, en el que tan sólo se ve al hombre bajo la forma de recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos y se adhiere al concepto de cultura como organización y disciplina del propio yo interior. La cultura es toma de posición de la propia personalidad, conquista de una conciencia superior por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes.

Los contenidos de la transmisión y la transmisión misma están atravesados por relaciones de poder y dominación y, de hecho, la dinámica del transmitir conlleva una determinada visión del mundo. Sin embargo, la herencia cultural brinda la posibilidad a las generaciones jóvenes de reconocerse en una historia, una genealogía, una pertenencia desde donde configurar la propia subjetividad.

Las tensiones de la transmisión se constituyen en el núcleo de la tarea docente, por ello es importante estudiar la representación social con la que ingresan los futuros maestros y las expectativas que traen respecto a su formación.

Si bien los problemas en el subsistema de formación docente no son los mismos que los que se contaban a principios del siglo XX, se puede señalar que la construcción de la práctica en términos de apostolado, amor a los niños, vocación, gusto, es un elemento

que permanentemente aparece en la representación de la tarea docente de estos aspirantes.

Se supone que la configuración de la representación social que tienen estos estudiantes acerca de la enseñanza, se ha construido sobre la base de la pérdida de legitimidad social de la transmisión del conocimiento como eje de la profesión docente. Esa devaluación del conocimiento y la prioridad asignada a tareas asistenciales va vaciando de herramientas conceptuales a la escolaridad primaria y media, lo cual produce consecuencias análogas en el nivel terciario.

En este caso, al tratarse de la profesión docente, la calidad de la trayectoria académica seguida tiene, más que en otras profesiones, consecuencias alarmantes. Una formación profesional rudimentaria que además no contemple las representaciones sociales con las que ingresan los futuros maestros, no podrá más que contribuir a sostener la estructura social de poder y el pensamiento pedagógico dominante.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Una primera aproximación al concepto, permite definir a la representación social como un conjunto socio-cognitivo, organizado de manera específica y regido por reglas de funcionamiento que le son propias. Constituida por informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto dado, este conjunto de elementos se encuentra organizado y estructurado.

La representación social está en el origen de las prácticas sociales porque, por las expectativas y las anticipaciones que genera, colabora en la elaboración de un sentido común y en la construcción de la identidad social. Por ello, la comprensión de los mecanismos de su intervención en la práctica supone que sea conocida la organización interna de la representación.

El análisis de una representación necesita de una doble localización: la de su contenido y la de su estructura. La teoría del núcleo central de Abric (1995) formula que toda

representación está organizada alrededor de un núcleo central, elemento fundamental que determina la significación y la organización de la representación. Alrededor del núcleo central se organizan los elementos periféricos que constituyen lo esencial del contenido de la representación y su parte más accesible; éstos comprenden informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, de los juicios formados a propósito del objeto y de su entorno, de los estereotipos y de las creencias.

Para construir el tópico de la entrevista y acceder al núcleo central de esta representación social, se definieron algunos elementos periféricos que permitieran acceder al mismo. En este sentido, se indagó en las concepciones acerca de la realidad que tienen los entrevistados y la mirada sobre la función política de la enseñanza

Otros elementos periféricos que permitieron acceder a ese núcleo central se relacionan con el sentido que tiene para los entrevistados transformar la realidad, los motivos por los cuales eligieron la tarea docente, las características del buen docente y lo que piensan respecto de para qué sirve el trabajo de un docente. Por otro lado, se indagó en aspectos autobiográficos y en los modelos de maestros incorporados a efectos de rastrear huellas que dieran cuenta de la imagen del docente y la función de la escuela que han construido.

Con el material de las entrevistas se efectuaron tres procesos básicos: análisis de la coherencia interna de cada entrevista, comparación de cada pregunta y agrupación por temas. Se realizó el '*perfil*' del grupo entrevistado con los datos del cuestionario y se comparó con la matriz general a efectos de observar algún dato que pudiera ser explicativo.

## **RESULTADOS<sup>4</sup>**

En un primer análisis de los datos relevados no se encontraron elementos que dieran indicios de un motivo prevalente a la hora de elegir la carrera. No se observaron diferencias de edad, sexo, estado civil, vivienda, trabajo, escolaridad de los padres o algún otro dato, que permitieran relacionar la elección de la carrera con alguna situación

específica. Las características del grupo seleccionado no presentan mayores diferencias sociodemográficas, culturales ni de otro tipo, con respecto a la totalidad de ingresantes 2006 en ambos institutos.

Este grupo de aspirantes a la docencia se ubica dentro del universo cuyo perfil socio-cultural corresponde a sectores que no podrían acceder a carreras más largas o exigentes, sea por costos económicos, déficit de formación previa o hábitos culturales. Al acceder al nivel superior del sistema educativo están superando, por el camino de la educación, la situación socio-cultural de sus familias de origen.

El principal motivo por el cual los consultados dijeron haber elegido la carrera es 'el gusto por la enseñanza': 32% como primera opción seleccionada y 16% como segunda opción. Las opciones que siguen en preferencia son 'el amor a los niños' y 'la vocación'. Si se toman las opciones que se utilizaron para seleccionar la muestra, en primer lugar sólo un 12% eligió como motivo de ingreso a la carrera 'transformar la realidad' o 'mejorar la situación social'; como segunda opción, este porcentaje aumenta al 27%.

Para comenzar con la entrevista se partió de la pregunta '*¿qué es transformar la realidad?*' Para los consultados, lo que hay que transformar es la realidad "de la educación", "de la forma en que se enseña", "el maestro con poco compromiso", "el incumplimiento de los docentes", "la educación básica de los chicos". En la mayoría de las respuestas no se explica cómo transformar la realidad ni qué hay que transformar de ella; por otro lado, la '*realidad*' queda circunscripta al ámbito escolar o familiar y siempre en un marco de situaciones individuales.

En la mayoría de las respuestas se observó que cambiar la realidad depende de un esfuerzo individual, no de una construcción colectiva. El docente aparece como mediador, estimulador, artífice de los cambios en alumnos y padres. Los entrevistados confían en "mostrarles el camino", "abrirles los ojos para que cambien su destino", "buscar que les guste ir a la escuela"; "sacar a los chicos de la calle".



*¿Qué es lo que, para los entrevistados, puede hacer un maestro?* Puede “enseñar... aunque hay que tener pasta”, “formar a todos por igual... el pobre, el hijo del trabajador, del obrero, el chico de la calle”, “transformar... a los chicos que son maleducados e irrespetuosos”, “dar valores a la gente”. En otro orden, “no sólo transmitir conocimientos sino valores”; “cambiar la ideología”, “asesorar a los padres que deben guiar a los hijos”; “que desde la escuela se eduque en la casa”; “concientizar a los chicos y a los padres”.

Hay obstáculos que provienen del estado, de las familias, de los propios niños pero también de los maestros. Así, para los entrevistados *‘lo peor que tiene la tarea docente’* es “la falta de compromiso de los docentes” y “la poca disponibilidad de los alumnos para estudiar”. La “desatención del estado”, “el deterioro de las escuelas y la falta de control”, “la violencia” son algunos elementos que poco se ponen en relación con la “falta de valoración social del rol docente” pero conduce a “no poder enseñar” y a la “deshumanización”. También señalan como factores negativos de esta tarea “la desatención de la casa”, “que los niños tengan tantos problemas” y “vayan a la escuela sólo a comer”.

El maestro debe “enseñar y saber enseñar”, “ser compañero de los alumnos”, “enseñar los valores que están faltando”, “no faltar”, “saber, leer continuamente y no tener faltas de ortografía”, “luchar por sus derechos pero sin olvidarse de los chicos”, “tener compromiso como conjunto de todo: enseñar, saber enseñar y enseñar valores” y “relacionarse bien con los alumnos”.

El *perfil de un buen docente* es el de “una persona íntegra, siempre al servicio, humilde, que procura mejorar, “es paciente, comprensivo, firme en las decisiones” y es “el que deja todo por enseñar”.

Y *‘¿qué les falta a los docentes en el mundo de hoy?’* Les falta “esperanzas”, “la visión de que va a mejorar”, “verdadera vocación de servir a los chicos”, “compromiso”, “humanidad para cambiar la realidad que les toca”, “comprensión y dedicación”, “capacitación didáctica...tiempo...cariño”.

Los entrevistados consideraron que *'el trabajo de un docente debería servir'* para “ayudar”, “formar a los chicos, desde lo intelectual hasta el carácter”, “para desarrollar un pensamiento crítico... para que amen estudiar e investigar”, “para que sean buenas personas y tengan un buen trabajo”, “para que sepan votar... y no los lleven de las narices”, “para orientar a un camino de progreso”.

Es larga la lista de demandas a los docentes, la que parece estar connotando el reclamo de volver la mirada a la enseñanza: es bueno un maestro cariñoso, atento y comprensivo pero a la hora del reconocimiento se espera un maestro que enseñe bien y “a todos”.

A su vez, *'la escuela debería servir'* para “enseñar a pensar, abrir conciencia, transmitir amor, también para hacer fiestas, actos... para poder elegir” “educar y que empiece a tener relaciones con otras personas, otro tipo de gente”, “un futuro mejor”. Es interesante hacer notar que, para los entrevistados, *la escuela hoy sirve* para “clasificar a los chicos entre los que entienden y los que no prestan atención (y por eso no aprenden)”, “para dar de comer a los chicos más carenciados”, “para contener y asistir más que para enseñar” y, en el mejor de los casos, “para obtener una certificación”.

## DISCUSIÓN

### *¿Privatizar la solidaridad o resignificar la transmisión?*

Es propósito de este trabajo y objeto de estudio de la cátedra desde hace muchos años, *'resignificar la categoría transmisión como eje del quehacer pedagógico'* ya que se considera que la legitimidad social del concepto de transmisión y la transmisión de la cultura mismos, disminuyen, entre otras causas, por la pérdida del sentido político del conocimiento como herramienta de intervención y transformación social. Se pierde la motivación que significó la confianza social en la educación como parte de la promesa integradora del proyecto fundacional del estado-nación y su fantasía de articular desarrollo económico, democracia política y bienestar social<sup>5</sup>.

En este nuevo orden mundial, los estados pasan a ser instrumentos al servicio de los mercados que organizan, incluyen y expulsan, según lo requiera la búsqueda de

rentabilidad. El neoliberalismo ha extendido su hegemonía atacando aquellos ideales que sostuvieron los lazos sociales durante dos siglos: la solidaridad, la democracia, los derechos sociales y cualquier conquista que interfiera con el poder privado. Noam Chomsky<sup>6</sup> señala que privatizando el sistema educativo se debilita el peligro de que aún haya quienes tengan ideales de fraternidad e igualdad: *“Es algo así como una ética con la que debemos acabar, la idea de que tú te puedas preocupar por alguien más... un sistema público de educación se basa en el principio de que unos se preocupan por otros”*.

En esta investigación se afirma que, para los estudiantes entrevistados, *el núcleo central de la representación social es la potencialidad de la enseñanza para formar a los niños en valores y, de ese modo, transformar la realidad. La pobreza, la exclusión, la violencia social, son desviaciones que pueden y deben ser corregidas a través de la inculcación de valores como solidaridad, respeto, igualdad y no discriminación*. Esta función es entendida como prioritaria para la tarea escolar.

Desde la interpretación realizada, se sostiene que la preocupación por los valores deviene de una descripción imprecisa y no muy conciente de la necesidad de reconstruir los lazos sociales, de re-armar los pedazos en los que se ha fragmentado el espacio social y de generar nuevos lazos de solidaridad y cohesión social.

La forma de solucionar la pobreza es la solidaridad: esa es la función de transformación que tienen los valores. Y no están tan alejados, estos futuros maestros, del pensamiento de Chomsky<sup>7</sup>:

*“Ellos trataban de detener lo que llamaban el nuevo espíritu de la era: ‘Enriquécete, olvídate de todo menos de ti mismo’. Queremos detener eso. No somos así. Somos seres humanos. Nos preocupamos por otras personas. Nos preocupamos porque el joven de la calle reciba educación. Nos preocupamos de que otros tengan un camino, aunque no lo transiten. Nos preocupa la esclavitud infantil en Tailandia. Nos preocupamos por que una persona mayor pueda comer. Eso es seguridad social. Nos preocupamos porque otros puedan comer. Hay un gran esfuerzo en debilitar todo eso.. Privatizando las aspiraciones estaremos completamente controlados.”*

*“Y uno de esos efectos, es el debilitamiento de la concepción de solidaridad y cooperación... eso es lo que radica en el corazón del ataque al sistema de escuelas públicas. Si quieres ‘regimentar las mentes de los hombres, tal como lo hace el ejército con sus cuerpos’, tienes que debilitar esas nociones subversivas de apoyo mutuo, solidaridad, simpatía, preocupación por la gente, etc. Todo ello es parte del esfuerzo general, creo, de crear un orden socio-económico bajo el control del poder privado”*

En el marco de recuperar un sentido político para la tarea de enseñar, la transmisión de la cultura ocupa un lugar central, ya que se considera relevante a la educación escolar como estrategia de adquisición de capital cultural para aquellos individuos o grupos que no tienen la oportunidad de obtenerlo mediante herencia familiar. En esa transmisión, el conocimiento recupera su puesto de herramienta que permite ‘desnaturalizar lo social’ y ‘comprender las formas históricas de construcción de hegemonía’. Al mismo tiempo, se reafirma su potencialidad para develar y desocultar la realidad social, lo cual en su conjunto significa, recuperar su función política.

Los alumnos ‘sienten’ la crisis moral producida por el ataque neoliberal y por tanto consideran que para transformar la realidad hay que superar dicha crisis a través de la inculcación de valores. Lo que aparece como dificultad es la posibilidad de ‘pensar’ las causas históricas y políticas que la han generado. Tampoco suponen que un camino para superar la crisis es un cambio cultural, el cual para Gramsci<sup>8</sup> consiste en “difundir críticamente verdades ya descubiertas, socializarlas... convertirlas en base de acciones vitales”, dicho de otro modo, supone universalizar los productos del desarrollo del conocimiento humano. Es a través del conocimiento que se accede a una conciencia superior, conciencia que no es ni más ni menos que el inventario histórico que ese gran pensador reclama.

Para los entrevistados la realidad está ‘en la esquina del barrio’, lo que hay que cambiar es la pobreza, la discriminación, la violencia y la exclusión, hay que sacar a los chicos de la calle, hay que educar a los padres que no se ocupan de ellos, a los vecinos, etc. Transformar la realidad es cambiar al niño, al maestro, al padre, al dirigente, en síntesis, al individuo. Al mismo tiempo, cambiar la realidad depende de un esfuerzo individual,

no se visualiza una construcción de conjunto como tampoco se registran responsables de la pobreza y la exclusión. Por eso, la realidad se puede transformar '*enseñando valores*', quedando así circunscripta al ámbito familiar o escolar y siempre en un marco de situaciones individuales.

En el pensamiento de los estudiantes está la conciencia de los elementos de la realidad que quisieran cambiar (la pobreza) pero no hay una visión coherente de las causas históricas que los producen y reproducen ni de los intereses particulares que están en juego.

### ***¿Qué es lo que hace un maestro cuando enseña?***

Esta es una buena pregunta para formular-se en un momento histórico en el cual el poder económico ya no tiene interés en ocultar la primacía del capital sobre el hombre. La función de la escuela es cuestionada por el pensamiento neoliberal y los propósitos de las políticas educativas se dirigen a ofrecer competencias para el trabajo y desarrollo de la creatividad para sobrevivir a la exclusión. La relación entre educación y política se limita a analizar la representación en el sistema democrático de los individuos y a cuidar la paz social.

Para los estudiantes, inmersos en este contexto socio-histórico, la escuela ha de tener una función en la que prevalecerá la atención de los 'niños de la calle'. Si bien cuestionan la función contenedora y asistencialista de la escuela, terminan reafirmando aquello que critican y la convierten en un lugar en el cual la transmisión del conocimiento no es lo que re-funda su sentido.

La secundarización de la lógica política a la del mercado, desplaza la construcción del sentido institucional de la esfera política al campo de lo social. En este marco, la escuela atraviesa un proceso de reconfiguración de su identidad social por medio de otras formas de vincularse con las demandas de la comunidad las que al no estar mediadas por el Estado dejan de expresar las expectativas del conjunto de la sociedad y conforman una identidad particular que va segmentando aun más el sistema educativo.

En este contexto, la tarea docente está inmersa en la incertidumbre respecto a la posibilidad de generar solidaridad y conciencia social y política. Docentes y estudiantes son interpelados como individuos y eventuales consumidores. Por ello, éstos intentan acomodar el objetivo de la tarea dentro de una función posible: trabajar para transformar 'individuos'. La consecuencia es que, al ser el alumno un sujeto individual, la tarea docente pierde de vista el sentido político de la educación: desaparece el ideal de formar para el cambio social, para una sociedad justa e integradora.

En la búsqueda de nuevos sentidos, los entrevistados encuentran en la enseñanza de valores una función posible para la escuela: la transformación de la realidad no pasa por la transmisión de conocimientos; estos aparecen en un lugar secundario, posterior a la satisfacción de otras necesidades, tanto afectivas como materiales. Esto llevaría a pensar si el problema, para estos estudiantes, es la pérdida social de valores o la pérdida social del sentido de la tarea docente.

Los estudiantes dicen que para cambiar la realidad hay que cambiar la tarea docente y re-funcionalizar el papel de la escuela, transformándola en una usina de los valores que la sociedad necesita para superar sus carencias. Por ello, lo actitudinal, los valores y los vínculos que logra establecer el maestro son priorizados a su saber y su capacidad para transmitir los conocimientos.

El deterioro de la escuela que describen los entrevistados, el perfil desvalorizado en sus recuerdos de la mayoría de sus docentes, la demanda de una autoridad que 'los vea, los ayude, los contenga' tienen que ver también con el desdibujamiento del lugar del adulto: ya sea maestro, padre, dirigente.

En las últimas décadas, los discursos pedagógicos transformaron los problemas de la enseñanza en cuestiones de didáctica y diseño curricular; la concepción del trabajo docente se limitó a la aplicación de estrategias adecuadas y a la realización de cursos de capacitación. La finalidad política de la educación y la función social de la escuela se excluyeron del debate. Estos discursos reforzaron la desjerarquización de la tarea docente y la devaluación del conocimiento, impactando en la representación social de la enseñanza.

### *Ser maestro ¿para qué?*

Si se remite a lo que los estudiantes dicen, ellos ingresan a la formación docente para '*transformar la realidad*' y '*mejorar la situación social*'. La idea de transformar la realidad es heterogénea para el conjunto de los entrevistados; sin embargo, se puede destacar un denominador común: si existe capacidad de transformar la realidad mediante la tarea docente eso será tomando al niño como individuo aislado, el cual aparentemente no tendría raíces en otras cosmovisiones o ideologías y que, desde el vamos, estaría condenado a ser salvado por la educación en tanto sujeto 'desvalido'. Al parecer, la realidad (política, social) está bien diseñada pero tiene problemas en su ejecución.

Haber elegido estas opciones, '*transformar la realidad*' y/o '*mejorar la situación social*', no implica mayor nivel de conciencia política; no se observa ningún elemento que distinga a estos estudiantes del resto del grupo. No se encuentra relación entre la idea de transformar la realidad y la decisión de una participación activa en la comunidad; tampoco se puede afirmar si en el futuro los entrevistados participarán de actividades gremiales en el instituto ya que están recién ingresando.

La posibilidad de transformar '*algo*' depende de las expectativas que genera la inculcación de valores en niños y padres; la '*política*' genera desconfianza, desencanto, no puede ser pensada como una herramienta para la transformación buscada. Por otro lado, la mirada gira sobre los efectos y no sobre las causas. Todo lo que dicen los estudiantes tiene dos ejes: la responsabilidad del individuo y la dificultad para establecer causas histórico-sociales para los conflictos, lo que hace que se centren en los efectos y procuren actuar sobre ellos.

De este modo, los efectos de la pérdida de valores, los que llevan a la fragmentación social y al quiebre de todo lazo social, se transforma en causa y la causa es colocada en el individuo: los estudiantes que no estudian (son irrespetuosos, maleducados, no les interesa la escuela), los padres que dejan a los 'chicos en la calle' o no los forman adecuadamente, los jóvenes que salen con amigos y de ahí hay derivaciones con droga, robo, los maestros que "van a dar la cara", ya no tienen compromiso ni vocación, "los

ricos que no piensan en los pobres, los dirigentes"... y así continua la lista. "Hay mucho que se 'mama' de la familia" dicen los entrevistados, que "a lo mejor no le inculcó amor por el prójimo, no le inculcó solidaridad".

Lo que molesta de los piqueteros y de las protestas docentes es el efecto, las molestias que ocasionan y el dejar a los chicos sin educación, pero no aparece en el diálogo la mención de causas profundas que permitan comprender y explicar estos reclamos. Los estudiantes piensan en término de individuos y no establecen relaciones estructurales para los problemas de la realidad que los preocupa.

Al pensar la función de la educación reaparece la mirada puesta en los efectos y en el corto plazo. No definen una función política para un proyecto nacional a largo plazo; las decisiones tienen que ver con el hoy: el niño, el aula, el padre; no hay extensión de la mirada y justamente lo que define a la educación es el trabajar para el futuro.

Para los entrevistados, hay un proyecto pero dentro de la estructura social tal como está; el sistema sirve pero no funciona bien y es necesario hacerlo funcionar para transformar la realidad. Por tal razón, para ellos, el proyecto es "llevar a los chicos por el buen camino, formar personas íntegras, desde lo intelectual hasta el carácter, desarrollar las capacidades que tienen y el pensamiento crítico para que amen estudiar e investigar, para que sean buenas personas y tengan un buen trabajo, para que sepan votar".

La vinculación de la escuela con las demandas de la comunidad tiene también un efecto sobre lo inmediato: sacar a los chicos de la calle y, en caso de '*poder*' darle trabajo a los padres. Parecería que aunque insuficiente, es una tarea necesaria para superar los problemas de la realidad. Sin embargo, no aparece una explicación causal ante la situación social, política y económica que genera que tantos chicos sean expulsados a la calle. Se esboza algún reproche a la escuela que se ha convertido en un comedor, en un lugar de contención y asistencia o viceversa, aún no contiene lo suficiente, y hacia el maestro que está cansado, ha perdido las ganas, "la garra" y el amor para estar allí, en el lugar justo y en el momento justo.



A pesar de lo mal que está la escuela, estos estudiantes confían en la educación; la escuela no sirve para nada pero ellos sí podrían hacerla servir. Paradoja o contradicción, eligen una profesión que cuestionan y acusan de ser parte de la crisis por no cumplir su función. Esa mirada negativa sobre la tarea docente se relaciona con la forma de concebir los procesos sociales que tienen los entrevistados: el sistema funcional mal, faltan valores, hay que buscar un responsable y actuar sobre él.

Se podría decir que los estudiantes están repitiendo lo que vienen escuchando respecto a los docentes en las últimas décadas, en los discursos ministeriales o en las acciones prácticas que ven en la capacitación obligatoria la solución a los problemas escolares. Por ello, también continuarían en esa línea si fueran ministros: “descartarían a los maestros poco aptos, los calificarían y clasificarían y los obligarían a capacitarse”.

Se vuelve entonces a la pregunta: ¿para qué ser maestros? Poder incidir sobre otro, dejar una marca, una huella, es el ideal, conciente o inconciente, de todo aquel que hace de la enseñanza su profesión y para ello es necesaria una buena dosis de arrogancia pero también mucha esperanza para “lograr que los niños progresen y realicen sus sueños”. Mezcla de deseos, proyecciones, miedos, necesidad de trascendencia, reconocimiento y aprobación.

Esta trascendencia está puesta en lo local y en la construcción de un alumno con características locales: donde hay un niño marginal quieren construir un alumno. Los alumnos son siempre los alumnos pobres, los chicos de la calle, los que andan con pegamento. ¿Son ellos los únicos niños que necesitan de la escuela o de la escuela que los entrevistados pueden pensar? La imagen empobrecida de los niños se correlaciona con la imagen empobrecida de la escuela y “falta también que alguien les golpee la cabeza y les diga ché mirá, la cosa es así y hay que hacer esto... les falta un tirón de orejas” porque cambiar el mundo empieza por cambiar a un niño de seis años, por formar a ese niño que va a ser persona el día de mañana. El niño es “cemento fresco” sobre el que se puede moldear al hombre de mañana para que cada día sea mejor.

En la representación de estos estudiantes se conservan las huellas de aquellos primeros maestros que tuvieron como ‘misión’ lograr el proceso de reconvertir a los ‘súbditos’

en 'ciudadanos'; cuya tarea se basaba en la difusión de ciertas normas, valores y principios para la convivencia armónica en la sociedad antes que en la transmisión de conocimientos políticamente significativos. El objetivo de 'corregir conductas' y 'encauzar' valores y principios de vida para la incorporación pasiva al nuevo orden político-económico parece reeditarse en el pensamiento de estos estudiantes.

Esto reafirma la pregunta inicial respecto a indagar cómo ha sido influido el sentido común de estos ingresantes por el discurso pedagógico hegemónico; en qué medida o de qué modo relacionan la enseñanza con la producción de un sujeto social, crítico o adherente al orden social dominante.

La función política que le asignan a la enseñanza los entrevistados está configurada por la visión hegemónica de la función de la escuela, en el marco de una determinada manera de ver el mundo y la sociedad: el sistema es armonioso y bien pensado, las desviaciones pueden y deben corregirse. La transmisión de valores jugará nuevamente un lugar primordial.

Los estudiantes no logran contextualizar histórica y socialmente los problemas de la realidad que denuncian, por eso piensan en erradicar los efectos dejando intactas las causas. La hegemonía atraviesa el sentido común, el cual expresa la visión del mundo y de la vida más difundida entre los hombres; esa visión es la de quienes controlan el aparato cultural, los aparatos de hegemonía, la escuela. Para Bourdieu, la cultura dominante es el arbitrario cultural de las clases dominantes: son éstas las que imponen su particular visión del mundo y de la vida al conjunto de la sociedad. En definitiva, son las que, hegemonía mediante, logran imponer sus intereses particulares como intereses generales.

Así es como permanece oculta ante los ojos de los estudiantes la potencialidad de la escuela para transmitir un conocimiento que sirva como herramienta para la comprensión del mundo y su intervención en él. Esto además impide admitir la potencialidad de la cultura para el desarrollo de una conciencia superior que permita la comprensión de las causas y la explicación de los efectos en base a razones también históricas.

En este marco, los futuros maestros creen que transformar la realidad es integrar a todos a este sistema que, bien o mal, parece ser el único que funciona. Hay que trabajar para cambiar las conductas individuales que se desvían del modelo y hacerlo desde la escuela, desde el maestro, desde el niño.

***¿Renovar la formación inicial o renovar el sentido de formar?***

A modo de breve e inagotada conclusión, se reafirma el supuesto de que la función política que cumple la enseñanza no es considerada en la representación social de los aspirantes a ejercer el magisterio. De esta afirmación se desprende una nueva pregunta: ¿que ocurre con esa representación en los formadores de los nuevos futuros maestros?

Del material analizado en las entrevistas, se desprende que, en general, estos aspirantes no tienen herramientas conceptuales para explicarse por qué la sociedad es injusta, por qué los niños deambulan por las calles, por qué educan más el desempleo y el hambre que la escuela. El capital cultural que poseen no les permite explicar la exclusión ni visualizar otras formas de transformación de la realidad. Tampoco saben aún que cuando el maestro no enseña conocimientos fundamentales, está siendo funcional a la expulsión de los niños a la calle.

La representación social de los niños tal como la configuran, en términos de pobreza, carencia y desvalimiento, contamina la propia función de la enseñanza. Aunque se admita que la tarea de un docente es enseñar, primero tendrá que hacerse cargo del frío, el hambre, la soledad.

Priorizar en el análisis de la enseñanza su función política implica revisar, fundamentar y construir consensos acerca de qué tipo de sujeto social se quiere formar en la escuela, para qué proyecto de país, con qué conocimientos, en fin, la tarea consiste en definir los fines de la educación. Por el contrario, en lugar de eso, los estudiantes parten de la construcción de un sujeto político que como lo construyen en estado de emergencia anula otras preguntas: todo se responde por la crisis.

A modo de nuevo supuesto, se plantea que los estudiantes no pueden comprender la función política de la enseñanza por causa de la función política de la enseñanza que recibieron. Este es un gran desafío para quienes se dedican a enseñar y asumen el compromiso y la responsabilidad de formar a estos nuevos maestros.

De la tarea realizada quedan pendientes muchas preguntas: ¿cómo inciden, los formadores de estos estudiantes, en la configuración de la representación social de una niñez carenciada, pobre de todas las pobrezas? ¿En qué medida aportan a la idea de una escuela pobre para chicos pobres? ¿Qué vigilancia epistemológica hacen de los propios supuestos cuando transmiten un sentido para la tarea docente a sus alumnos?

Contribuir a comprender y renovar los procesos de formación docente inicial requiere, entre otras decisiones, considerar el trabajo de enseñar como una forma de tarea intelectual y contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realiza el docente como intelectual.

Se considera, finalmente, que es necesario incorporar a la formación docente la reflexión pedagógica acerca de la pérdida de la confianza social en la educación, porque esto refuerza la dificultad para asumir la responsabilidad del docente en la transmisión de la cultura, poniendo en juego la intencionalidad misma de esta práctica social. Cabe recordar que la legitimidad social de la transmisión se va diluyendo junto con el sentido político del conocimiento como herramienta de intervención y transformación social; habrá que buscar sus causas en la historia.

## **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

ABRIC, J. (1995) "Prácticas sociales y representaciones". Traducido por BOCCIA, A. Buenos Aires.

ALLIAUD, A y DUSCHATZKY, L. Compiladoras. (2003) "Maestros. Formación, práctica y transformación escolar". Miño y Dávila Editores – IICE/UBA. Buenos Aires

BOURDIEU, P y WACQUANT, L. (1995). "Respuestas. Por una antropología reflexiva". Grijalbo, México.

AVINI, M. Cristina (2005) "La formación docente en cuestión: política y pedagogía". Paidós, Buenos Aires.

----- y ALLIAUD, A. (1995) "Los maestros del siglo XXI". Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Tomo 1. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

DEGL' INNOCENTI, Marta. (2005) "Educación y cultura en la reproducción social". UNLZ, Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

----- (2004) "Transmisión cultural y pedagogía". Dirección General de Cultura y Educación; Dirección de Educación Superior. Buenos Aires.

FOLLARI, R. (1994). "Alternativas pedagógicas y hegemonía en la historia de la educación en América Latina". Revista Argentina de Educación. Buenos Aires.

FRIGERIO, G y DIKER, G. Compiladoras. (2004) "La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos". Un concepto de la educación en acción. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

GRAMSCI, Antonio. (1997). "Los intelectuales y la organización de la cultura". Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

----- (1976) "La alternativa pedagógica". Barcelona, Nova Terra.

TAMARIT, J. y otros. (s/r) "Escuela y representación social". Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación. Cuadernos de Investigación. Buenos Aires.

----- y otros. (2002) "El sentido común del maestro". Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, Emilio. (2003) "Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes" IIPE-BUENOS AIRES. Buenos Aires.

---

**Notas:**

<sup>1</sup> El nombre actual de la carrera a la que ingresan los aspirantes es Profesorado para el Primero y Segundo ciclo de la Educación General Básica pero el nivel ha pasado a ser llamado Educación Primaria Básica, razón por la cual se le da esa denominación en este trabajo.

<sup>2</sup> Investigación "La categoría transmisión en la práctica pedagógica". Cátedra Pedagogía. (1998-2000) Universidad Nacional de Lomas de Zamora - Secretaría de Políticas Universitarias - F.E.P.I. -

<sup>3</sup> Esta afirmación se desprende de las conclusiones de la investigación mencionada.

<sup>4</sup> Las palabras y frases encomilladas corresponden a las expresiones textuales de los entrevistados; las escritas con letra cursiva remiten a las preguntas de la entrevista.

<sup>5</sup> Estas son algunas conclusiones de la investigación "La categoría transmisión en la práctica pedagógica".

<sup>6</sup> Noam Chomsky, "Asaltando la solidaridad: privatizando la educación". Artículo bajado de Internet (s/r)

<sup>7</sup> id

<sup>8</sup> Antonio Gramsci. "La alternativa pedagógica". Barcelona, Nova Terra

**Para citar este artículo:**

**Degl' Innocenti, Marta** (03-04-2006). REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA FUNCIÓN POLÍTICA DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA BÁSICA.

HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ Número 6, V5, pp.73-94

ISSN 1668-5024

URL del Documento : <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=558>

URL de la Revista : <http://www.hologramatica.com.ar>