

**Universidad de la República
Facultad de Psicología**

**Pre-Proyecto de investigación
Trabajo Final de Grado**

**“EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN, DESDE EL
RELATO DE LA EXPERIENCIA DOCENTE”**

**Tutora: Prof. Agda. Mabela Ruiz
Estudiante: Héber Nicolás López
CI: 3947558-5**

Montevideo, octubre 2015

Resumen

Mediante el presente proyecto planteamos un acercamiento al relato docente, en torno al sentido que dan a la educación a partir de su experiencia profesional en instituciones de educación media formal, en un contexto de “crisis educativa”. Desde la experiencia del docente, proponemos aportar elementos para su discusión y problematización, en torno al sentido que dan a la educación y los fines de la misma en la actualidad, en un contexto donde entendemos se produce una crisis de legitimación de la educación en lo social, lo cual, plantearemos como supuesto, trae aparejado un cambio en el sentido de educar, el cual plantea al profesional docente la necesidad de resignificar su tarea. En virtud de los desarrollos teóricos y metodológicos sobre los cuales nos apoyamos, entendemos que es a partir del narrar los acontecimientos vividos, que el sujeto puede encontrarse con nuevos sentidos de lo que es y lo que hace, en este caso en relación a su ser y hacer profesional.

También se entiende necesario, revisar el sentido de lo educativo en la actualidad, en tanto aquel que otrora tuviese la educación, como institución con un cometido político y social, hoy enfrenta una serie de transformaciones a nivel social, político, económico y tecnológico, los cuales exigen re-pensar el sentido actual de la educación.

Palabras clave:

Sentido de la educación

Relato docente

Experiencia profesional.

Fundamentación y Antecedentes.

A los efectos de aclarar los propósitos del presente trabajo, nos resulta necesario explicitar a qué haremos referencia cuando problematicemos en torno a la “crisis educativa”. Intentaremos analizar la misma a través del concepto de crisis de lo público tomado del argentino Carlos Cullen (1997), quien plantea que pensar la resignificación social de la escuela (entiéndase escuela en un sentido amplio) implica poder pensar la pérdida de legitimación de los saberes y conocimientos que imparte la misma a raíz de una “crisis de lo público”. Cullen plantea que la escuela socializa a través de la enseñanza de conocimientos que son legitimados públicamente. En su trabajo “Crítica de las razones de educar” (1997) el mencionado autor sostiene que: *“la escuela es la institucionalización social de la circulación de saberes supone, entonces, que estamos hablando de los saberes socialmente legitimados. Cuando decimos que la función de la escuela –irrenunciable y distintiva– es enseñar, estamos suponiendo que es enseñar los saberes socialmente legitimados”* (1997, pág.162).

Asimismo Cullen, C. (1997) plantea que la crisis de lo público se debe entender en relación a una crisis del Estado moderno y las instituciones sociales que lo sostuvieron. A su vez esta crisis la contextualizaremos en la crisis de la modernidad, es decir el agotamiento de un cierto orden social que la misma intentó establecer. En virtud de una crisis de lo público, relacionada con una crisis del Estado moderno, planteamos la pertinencia de estudiar la resignificación del sentido de educar en la actualidad, tomando como insumo el relato de los docentes. En este sentido, partimos de la base de que la tarea docente que se desarrolla en la actualidad, se da conjuntamente con cambios a nivel culturales, económicos y políticos. En esta coyuntura los trabajos de *Rodrigo Fuentealba Jara y Patricia Imbarack Dagachb “Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio”* (2014) plantean que estos cambios que repercuten en nuevas propuestas y políticas educativas, afectan el ser docente, en tanto inciden en su identidad profesional. Así plantean pensar al docente no como destinatario de políticas educativas, sino *“como parte fundamental del conjunto de acciones que determinarán nuevos rumbos en el quehacer educativo”* (pág. 258).

Siguiendo los desarrollos de estos autores, se plantea la necesidad de pensar al docente como protagonista de cambios y no como mero ejecutor de políticas verticalistas. A partir de la década del 90 en América Latina, las políticas educativas responden a intereses políticos-económicos internacionales que desconocen el contexto cultural donde se aplican las mismas. En este panorama la tarea docente se ve tensionada ante la ejecución eficiente de dichos modelos educativos, contrapuesta a una mirada auto-reflexiva del quehacer docente. La tensión se da entre una exigencia del “hacer” del docente y la posibilidad de pensar *“la práctica pedagógica que valoriza el “ser” del docente en tanto sujeto de juicio, comprometido y socialmente situado”* (Fuentelba Jara, 2014, pág. 259)

Como antecedentes de trabajos que marcan un rumbo y se aproximan a los propósitos del presente proyecto, tomaremos los trabajos de Andrea Alliaud & Lea Vezub en su proyecto de investigación desarrollado con docentes de primaria y secundaria en Argentina, *“El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos”* (2012). Las autoras proponen indagar en torno al saber docente, recolectando de manera estandarizada información sobre los docentes y sus opiniones, en relación a cómo los profesores perciben y definen su actividad, y los contextos de desempeño en que dichos saberes se producen. Tomando el concepto de Programa institucional de Dubet, F. (2006) y partiendo de la crisis del mismo, Alliaud y Vezub entienden que si bien *“en la enseñanza los saberes del oficio o prácticos, resultantes del trabajo y de la experiencia, tienen una importancia decisiva frente a los conocimientos formalizados, teorizados y transmitidos durante la preparación inicial de los docentes”* (2012, pág.929). Hoy en día la imprevisibilidad, multidimensionalidad, inmediatez y simultaneidad que caracterizan la vida en las aulas *“se acentúan debido a la incertidumbre y a la debilidad de los marcos institucionales actuales que obligan a cuestionar y a renovar las estrategias, el repertorio de saberes válidos, durante toda la trayectoria de desarrollo profesional docente”* (pág. 929). Las autoras referidas, parten de la idea de que en una coyuntura de crisis a nivel institucional y de deslegitimación de la tarea educativa, más que nunca la tarea de enseñar es el producto de la construcción de la experiencia, es decir que el docente no puede atarse a recetas preestablecidas, sino que necesita experimentar e innovar en la *“construcción de su experiencia”* (pág. 930). En cuanto a los resultados de dicha investigación se extrae que, de las

respuestas de los encuestados en relación a la principal meta de la escuela; un tercio sostuvo que dicha meta es “*formar ciudadanos críticos, responsables y pensantes*”, un 21% respondió que es “*desarrollar las potencialidades de los alumnos*”. De estas dos primeras respuestas se concluye que ambas se contraponen a una visión tradicional de la enseñanza enciclopedista, libresca y pasiva, no obstante en esta línea un 11% eligió “*transmitir la cultura*” mientras que un 8% responde “*transmitir conocimientos actualizados*” (pág. 935). Un dato relevante de esta investigación, lo constituye el hecho de que tanto en docentes de primaria como secundaria, la respuesta de las metas de transmisión de valores o transmisión de la cultura como propósito de la escuela, se dan en porcentajes relativamente bajos, esto, concluye el trabajo, va en sintonía con la pérdida de la escuela como proyecto de la modernidad.

Como señala Dubet en “El declive de las instituciones” (2006) el profesor en el marco de un *programa institucional* funciona como mediador entre valores universales y los individuos particulares. Este fin moderno, es decir que responde al proyecto de la modernidad, aparece en crisis. Por otro lado el fin propedéutico de la educación sobre todo en las respuestas de docentes de secundaria, también responden a un porcentaje muy bajo. Surge aquí la interrogante en torno a los fines sociales de la educación, sobre el cual el presente trabajo pretende aportar elementos desde la perspectiva docente.

Como señalan Carusso & Dussell, el surgimiento de las sociedades modernas supuso un *optimismo pedagógico* el cual encomendó a la escuela moderna la distribución de la razón, es decir, difundir una determinada racionalidad que posibilitó las condiciones de un nuevo orden social (1998). Esto le dio a la educación un lugar central en la concepción de un nuevo sujeto político, y de allí se desprende la fundamental relación de lo educativo con lo social.

Si bien no encontramos trabajos en nuestro país de la índole del proyecto anterior, el estudio de Emilio Tenti Fanfani, “*La condición docente, Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*” (2005), aporta datos entorno a los fines que los docentes asignan a la educación. A partir de un cuestionario aplicado a docentes de educación básica (primaria y media) se concluye que en nuestro país los fines prioritarios de la educación elegidos por docentes son los siguientes: un 69% elige la

opción desarrollar la creatividad y un espíritu crítico, 42,7% elige preparar para la vida en sociedad, 31,1% elige transmitir valores morales, 24,9% elige transmitir conocimientos actualizados y relevantes, 12,9% elige integración de los grupos sociales más relegados. Cabe destacar que estas opciones se encuentran preestablecidas por el formulario. El presente proyecto apunta a trabajar en relación a el relato que desarrollan docentes, no partimos de nociones preestablecidas entorno a un posible fin o sentido de la educación, no obstante nos serviremos de conceptos o categorías ya trabajadas por investigadoras uruguayas. Nos referimos concretamente al trabajo *“Universalizar la educación media en Uruguay: Ausencias, tensiones y desafíos”* (2013) de las sociólogas uruguayas Filardo y Mancebo, quienes a diferencia del estudio argentino, trabajan en torno a los fines de universalización de la educación en nuestro país, centrándose en educación media donde existe la mayor brecha entre los que comienzan y los que terminan dicho ciclo.

En el mencionado trabajo, constituido por la sistematización y el análisis de datos aportados por diversas fuentes, entre ellas la de informantes calificados, se extrae lo que es denominado como el *“desencanto en la educación”* (2013, pág.129). El mismo es proyectado en los sujetos (familias y estudiantes), en tanto la educación parece ya no cumplir con las promesas de movilidad social que décadas anteriores se encontró fuertemente arraigada en las representaciones de la clase media. Este desencanto se traslada también al docente el cual parece perder el sentido de su tarea: *“El desencantamiento que se proyecta hoy sobre las familias de los estudiantes de educación media que ya no creen que la educación produzca “bienes de salvación” como otrora las viejas generaciones, tiene también su correlato en los docentes puesto que entra en cuestión el sentido de su tarea y su función y también la gratificación por su labor cotidiana”* (Filardo, 2013, pág. 129). Aparejado a esta pérdida de sentido de la labor docente, y en relación a los resultados de la educación media, las autoras también analizan una *“pérdida de rumbo”* en la educación, la cual se relaciona al hecho de que sus fines no quedan claros, y se detectan dos posibles posturas. Por un lado, una idea más tradicional, postura *elitista*, donde se hace hincapié en un enfoque propedéutico y enciclopedista de la educación, lo que supone una educación media elitista, donde la culminación del ciclo básico y posteriores, los cuales posibilitan el acceso a niveles educativos

superiores, quedaría reservado a unos pocos privilegiados. Por otro lado en una postura inclusiva y afín de universalizar la educación en todos sus niveles, tenemos lo que las autoras llaman postura *universalista*, la cual, y en especial en los niveles superiores de la educación, tampoco parece encontrar los caminos para su cometido de universalización.

Basándonos en Vergara Fregoso, nos proponemos generar aportes que apunten a una resignificación de la experiencia docente. Esto pretende ofrecer elementos conceptuales para una práctica profesional más pensada y reflexionada, teniendo en cuenta los desafíos que conlleva la tarea educativa en la actualidad. En su trabajo *“Significado que tienen los profesores de la práctica docente de educación primaria”* la autora señala en sus conclusiones que: *“De entrada es pertinente señalar que los seres humanos somos, nos movemos y decidimos en gran medida en función de los significados que tenemos de las cosas. Los profesores como sujetos responsables de decisiones para la consecución de la docencia, se encuentran atrapados en un sinnúmero de presupuestos que se van conformando en el trayecto de su vida profesional, y aún antes de ello”* (Vergara Fregoso, 2005, pág. 691). Dicho trabajo hace referencia a que estos significados pueden funcionar como obstáculos para la práctica profesional, o adaptarse a nuevas condiciones, orientadas a una reflexión de la propia práctica. *“Los significados aquí encontrados son diversos y por lo mismo pueden ser fuertes obstáculos en el desarrollo de la docencia, además de que pueden estar siempre en período de transición, débiles y tendientes a ser sustituidos, o sustituidos por otras o por algunas ideas que están orientadas hacia una práctica docente más pensada o reflexionada”* (Vergara Fregoso, 2005, pág. 962).

Los posibles aportes de este proyecto, se entienden relevantes en virtud de que las investigaciones a nivel nacional, que trabajen en torno a la perspectiva, expectativas y sentidos que los docentes le otorgan a su experiencia profesional son prácticamente nulas. A nivel regional tanto los trabajos de Alliaud y Vezub (2012) en Argentina, como las reflexiones en relación al *Compromiso docente* de Fuentealba Jara e Imbarack Dagachb (2014) en Chile, consagran un rumbo donde esta dimensión (es decir los sentidos que los profesores dan a su trabajo) empieza a ser estudiada, y valorada. Mientras los cambios en la educación que los tiempos de

crisis suponen, exigen tener en cuenta la perspectiva del profesional, ejecutor de las políticas educativas procedente de otras esferas de decisión.

Preguntaros por el sentido de la educación, supone poder visualizar aquellas expectativas que entorno a los fines de la educación se ponen en juego. Si bien existen determinados lineamientos políticos que encausan algunos fines, esos lineamientos pueden con mayor o menor niveles de tensión, dialogar con las expectativas de los docentes en relación a su experiencia en el aula. Emilio Tenti Fanfani en relación a los fines de la educación, el rol docente y las políticas educativas, plantea que: *“....resulta importante conocer cuáles son las finalidades que los propios profesionales de la educación le asignan al sistema educativo, ya que los fines que ellos mismos consideran como más relevantes juegan un papel fundamental al momento de definir qué es lo que se hace en las aulas, y tienen tanta o más importancia que el contenido de las leyes y normas que regulan los sistemas educativos nacionales”* (2005, pág. 113).

También, como señalábamos más adelante, en tanto la educación (cabe aclarar, aquella que los Estados modernos instrumentaron) se constituyó en un protagonista central en la construcción de un nuevo orden social, al cambiar las condiciones sociales, se produce una tensión entre las expectativas que despierta la educación, en tanto vehiculizador de un cierto progreso social e individual (Gimeno Sacristan, 2005) y lo que, finalmente configuran sus resultados.

Proponemos pensar estas tensiones tomando el sentido que adquiere la educación en la actualidad, sentido atravesado por las expectativas, experiencias y representaciones que los docentes tienen de su tarea. Para este propósito tomamos el relato docente, en tanto entendemos que allí se configura una narrativa que permite vivenciar con cierta coherencia las experiencias que los sujetos atraviesan, y a través de las cuales leen e interpretan el mundo que los rodea (Bolívar, 2001). Es a partir de esta intención, la de resignificar el sentido que los docentes le dan a la educación, que entendemos la relevancia del presente proyecto. En tanto las condiciones actuales exigen un constante re-pensar la tarea y el sentido de la misma.

En síntesis, entendemos que en la actualidad se produce un agotamiento del sentido político y social que tuviera la educación, ante el declive institucional que el fin de la modernidad implica. Atendiendo esto resulta pertinente preguntarnos por el sentido que hoy se le da a la educación desde la docencia, ese sentido se estructura en relación a la interpretación que cada docente hace de su experiencia profesional, mientras las crisis que los tiempos de cambios suponen, plantean un escenario inestable, en el cual cada actor intenta desempeñar su papel.

Marco Teórico.

En lo que refiere al sustento teórico del presente proyecto, se plantea desarrollar los siguientes conceptos: **Experiencia, Narrativa (relato), Sentido**, en tanto lo que se pretende es investigar **el sentido de la educación, a través del relato de la experiencia docente.**

Consideramos relevante explicitar algunos de los cometidos o fines que confieren un cierto propósito de lo educativo, y desde los cuales proponemos el análisis de los relatos docentes en torno al sentido de la educación en la actualidad.

Asimismo proponemos pensar aquello que hemos decidido llamar crisis de legitimación de la educación, entendiendo que es ante el agotamiento de un cierto modelo que dio sentido y legitimó lo educativo, que se hace necesario pensar hoy los sentidos de la educación.

Por qué la experiencia.

Anteriormente, en referencia a los trabajos de las argentinas Andrea Alliaud y Lea Vezub (2012), pusimos el énfasis en la importancia de la experiencia del docente, la cual adquiere un lugar fundamental ante lo impredecible del encuentro en el aula. Las mencionadas autoras intentan resignificar el valor de la misma, en un momento donde ante la fragilidad de un programa institucional, se hace necesario que el docente se apropie de su experiencia, produciendo los cambios desde ella, entendiendo que *“hoy más que nunca es necesario que los profesores puedan crear, probar, experimentar e innovar, “construir su experiencia” mientras enseñan”* (pág. 930). En este sentido tomaremos lo que se dice de la experiencia en forma de relato, lo cual constituirá una cierta narrativa a analizar, pero aquí cabe preguntarnos qué es la experiencia. Jorge Larrosa (2009) plantea la experiencia como un

acontecimiento externo al sujeto, irreducible a sus ideas, a sus pensamientos, “*algo que me pasa*”, se compone de tres dimensiones: *exterioridad*, *alteridad* y *alienación*. La primera de estas tres *exterioridad* es algo exterior al sujeto supone la aparición de un alguien o un algo “*un eso*”, la segunda *alteridad* es “*esa otra cosa que yo*”, al decir de Larrosa “*algo completamente otro*”, la dimensión de *alienación* es lo ajeno, eso que previo al encuentro que supone el acontecimiento no puede ser capturado por el sujeto, ni por sus palabras, ni por sus ideas, ni por sus saberes. Siguiendo este desarrollo la experiencia supondría una cierta riqueza extraíble de ese encuentro. Larrosa plantea tres principios, de *reflexividad*, lo cual propicia un movimiento reflexivo de ida y vuelta, que implica una salida al acontecimiento y una vuelta que tiene efectos, que afecta a quien atraviesa esa experiencia. El segundo principio es el de *subjetividad*, supone la condición de que el sujeto es capaz de que algo le pase, y a su vez implica que la experiencia de cada sujeto es inédita “*cada cual hace y padece su experiencia, y eso de un modo único y singular*” (2009, pág. 16). Por último tenemos el principio de “*transformación*” implica la exposición del sujeto a ser formado y transformado por la experiencia.

En resumen la experiencia presume el devenir de un sujeto hacia la incertidumbre del acontecimiento, paradójicamente es todo lo que hay y a su vez no es nada, claro está, hasta el momento de su encuentro, y es allí donde el sujeto se enfrenta al desafío de encontrarse o re-encontrarse con el sentido de su hacer y su ser.

En cuanto al sentido.

Para poder arribar a una explicación o fundamento de por qué el concepto de **sentido** se constituye en algo central, en tanto nos importa el **sentido** que adquiere la educación desde el relato de los docentes y las narrativas que allí se configuran, aclararemos la idea entorno al concepto tomando los desarrollos de Joan-Carles Mélich. El referido autor, desde una postura filosófica que invita a cuestionar una mirada de la realidad descontextualizada, capaz de ver a esta sin ningún tipo de mediación condicionada por el tiempo y el espacio, plantea que, la única realidad a la cual podemos acceder, es a una “**realidad narrada**” (Mélich, pág. 72)(AÑO) esto quiere decir que leemos e interpretamos la realidad a través de una forma u otra de lenguaje, un lenguaje que no solo es el proposicional o conceptual, incluye metáforas, signos, símbolos, miradas, gestos, silencios. Esto nos interesa especialmente, ya que la experiencia que conceptualizábamos desde Larrosa

(2009), como decíamos anteriormente, aquella experiencia irreductible a las ideas y pensamientos del sujeto, no obstante es traída desde lo narrado, por lo tanto, desde el sentido que a través de esa narrativa se le otorga a lo vivido.

Donde el relato la narrativa.

Como se explicitó anteriormente, entendemos que es en el relato donde se configurará una narrativa que permite vivenciar e interpretar con cierta coherencia las experiencias de los sujetos. Como señala Bolívar (2001) en relación a la narrativa, la misma tiene o describe tres posibles sentidos, como *método* de investigación, como *uso* que se puede hacer de la misma (por ejemplo promover determinados cambios en las practicas), y por último como *fenómeno* que se investiga, el cual se designa como **relato**. El relato es así el producto o el resultado escrito o hablado del fenómeno que se investiga y que designaremos **narrativa**. Al decir de Bolívar: *“La narrativa designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato...”* (pág. 17), así la narrativa se constituye tanto en estructura como en método para recapitular experiencias.

De esta forma el relato da cuenta de una narrativa que estructura y da sentido a la experiencia de los sujetos. El autor recuerda que los seres humanos leemos e interpretamos nuestra experiencia y la de los otros en forma de relato. Prosigue señalando dos grandes funciones de la narrativa: *a) provee formas de interpretación, y b) proporciona guías para la acción* (pág. 21).

Desde este marco es que se pretende escuchar los relatos docentes, procurando poner de relieve el sentido que desde y en la experiencia asignan a la educación.

Para qué la educación.

Resulta relevante, ante los fines de este proyecto, analizar cómo dialogan aquellas expectativas que sobre la educación se construyen social y culturalmente, con los relatos docentes que se desprenden en relación a esto. En cuanto a los cometidos que se le depositan hoy a la educación el *“informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014”*, realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (año), señala una serie de expectativas en torno a lo que se espera de la educación como: *“que forme ciudadanos, que habilite para continuar estudios universitarios, que prepare para el mundo del trabajo, que contribuya a la salud sexual y reproductiva y a la prevención de accidentes de tránsito, que transforme y que conserve, que*

integre y que sea Competitiva, que emancipe y que discipline, que transmita y que sea crítica, etc.” algunas voces señalan, plantea el informe, que los conocimientos básicos comienzan a ser otros, diferentes a los de la cultura letrada. Una serie de transformaciones a nivel social, cultural, político, económico y tecnológico marcan profundos cambios en la relación entre sociedad, Estado y mercado que afectan los modos de concebir la educación y, particularmente, sus fines (Inned, pág. 40). En función de este fenómeno el informe plantea una crisis de los fines de la educación, que se manifiesta en especial en educación media, tanto a nivel local como mundial. Aquí aparece un dato relevante, si bien también se discute y se cuestiona en torno a los fines de la educación primaria, estos se presentan en otro contexto, en tanto supone el cúmulo de conocimientos básicos a los cuales el sujeto debe acceder en el marco de nuestra cultura letrada. En cambio de la educación media se espera cumpla su fin propedéutico formando para estudios superiores, no obstante como señala Filardo (2013), aun cuando esta función sigue estando presente, se le añaden nuevas, que apuntan a complementar las bases establecidas por la educación primaria, como *“formación para la vida”* o *“formación para la convivencia ciudadana”* lo cual, recuerdan las autoras, reviste una complejidad específica en nuestro acelerado siglo XXI.

En este marco como señalamos más adelante haciendo referencia a Gimeno Sacristán (2005) la educación va aparecer asociada a la idea de representar un requisito para el progreso individual, y el progreso de la sociedad.

Pensar en crisis

Como señala Gimeno Sacristán (2005) en relación a los procesos de naturalización de la educación obligatoria, el autor plantea que lo familiar y cotidiano de la misma nos puede llevar a verla como parte de algo natural y ahistórico, pasando por alto su carácter contingente y provisional, en otras palabras, que es preciso pensarla en un contexto histórico y social que le da sentido. El mismo razonamiento podemos aplicarlo a la idea de crisis, en tanto la misma se da en un contexto determinado en el cual y por el cual adquiere un sentido.

El presente trabajo pretende aportar los sentidos que la educación adquiere hoy desde los relatos docentes, intentando contextualizar esa educación en un momento de crisis, entendiendo que dicha crisis se da en relación a una deslegitimación, en el

sentido que señalaba Cullen (1997), de aquellos saberes y conocimientos que la misma imparte.

Para contextualizar esto, hemos señalado la necesidad de pensar el sentido de la educación en la actualidad centrándonos en educación media, en tanto se producen cambios a nivel social y cultural asociados a la crisis de un modelo de desarrollo y el quiebre de un cierto orden social, que exigen a la educación enfrentar nuevos desafíos.

Específicamente el desafío parece estar en pensar propuestas que incluyan a una masa cada vez más heterogénea de alumnado, en este sentido el trabajo de Aristimuño & De Armas *“La transformación de la educación media en perspectiva comparada”* señala :*“Educar en contextos de creciente diversidad supone un desafío especial para el formato moderno de escuela (en sentido amplio); un formato que fue concebido para «separar, clasificar, estandarizar, homogeneizar, diferenciar y excluir lo que no se adapta al molde [...] criterios a partir de los cuales se organizó la escuela moderna”* (Aristimuño, pág. 15). En dicho trabajo queda planteada la pregunta por la identidad y su razón de ser de los centros de educación media, en un contexto de profundos cambios, donde las demandas del entorno comienzan a ser otros.

Problema y preguntas de investigación

Sin ánimo de ser redundante, resaltaremos aquí, que la crisis por la cual atraviesa la educación, tiene menos que ver con: tasas de egresos, resultados de pruebas estandarizadas, y toda la batería mediática encargada de enfatizar “lo mal que está la educación”, que con un desfasaje entre aquellos mandatos que, ante el surgimiento de los Estados nación, le fueron encomendados a la educación (secularizando y normalizando saberes, diseminando la razón ilustrada), y lo que hoy en día enfrenta la tarea educativa, la cual debería desafiar al educador a encontrar nuevos sentidos que guíen su tarea. En este supuesto hipotético es que se abre nuestro espacio a la interrogante. Nuestra interrogante central, gira en torno a saber qué sentidos se le adjudican hoy a la educación media desde los relatos docentes, cómo dialogan determinados mandatos institucionales, que tuvieron su fundamento en contextos sociales, económicos y políticos, muy distintos, pero que entendemos que, dejan marcadas sus huellas en la forma de pensar lo educativo,

condicionan desde ese lugar la posibilidad de pensar fines y cometidos de la educación, nos preguntamos cómo se hacen presentes o no en los relatos docentes. En tanto somos protagonistas de un contexto político, que desde diversos lugares (academia, sectores políticos partidarios, sindical, etc) proclama y advierte de cambios necesarios en nuestro sistema educativo, proponemos el espacio para pensar e indagar lo que los docentes plantean entorno a la educación, en nuestro caso educación media, desde su experiencia profesional.

Preguntas.

¿Qué sentidos otorgan los docentes a la educación de hoy desde su experiencia profesional?

Atendiendo lo que señalábamos anteriormente, en función de los cambios a nivel social, cultural, político y económico: ¿Existen en los relatos, sentidos que den cuenta de la necesidad de adaptar las prácticas educativas a estos cambios?

Y por último en tanto entendemos que los fines guían y dan determinado sentido a la experiencia profesional, nos preguntamos: ¿Qué expectativas albergan los relatos de docentes, en cuanto a los fines de la educación media?

Objetivos

Objetivos generales.

- Comprender el o los sentidos que adquiere la educación en la actualidad, desde los relatos docentes de educación media básica y superior.
- Aportar elementos conceptuales para una más amplia discusión y comprensión en lo que refiere a educación media, a partir del análisis del relato docente.

Objetivos específicos.

- Comprender los relatos de docentes, sobre su experiencia profesional en liceos de educación media.
- Identificar los fines y cometidos de la educación desde el relato de los profesionales docentes, y el sentido que le dan en la actualidad.

- Reconstruir el sentido o los sentidos y expectativas de la tarea profesional docente, a través de su experiencia.
- Caracterizar los sentidos que los docentes le dan a la educación, en un contexto de crisis de legitimidad institucional.

Diseño metodológico

En tanto se entiende que nuestro objeto de estudio, a saber los sentidos que adquieren los relatos docentes en cuanto a su experiencia profesional, reviste importancia por sus aspectos cualitativos, se ha optado por una metodología de corte cualitativo. Utilizando el método biográfico con el fin de recapitular experiencias profesionales, a través de las cuales el docente otorgue un sentido a la misma. Para esto proponemos rememorar a través del relato, momentos de su ejercicio profesional a partir de los cuales generar un movimiento reflexivo, que permita encontrar un sentido a lo vivido. Estos momentos pueden hacer referencias a distintas dimensiones y diferentes espacios de la tarea profesional como: situaciones en el aula, reuniones de coordinación, discusiones con otros docentes, son solo algunos ejemplos. Como señala Bolívar en función de los desarrollos del filósofo Paul Ricoeur *“Los acontecimientos singulares y episodios diversos adquieren, según Ricoeur una unidad de sentido propio a través de la función mediadora que tiene la trama o argumento.”* (Bolívar, 2001, pág. 24). Es a través de esta trama argumental del relato que se reconstruye el sentido de lo vivido. Tomando los desarrollos de Clandinin y Connelly, Bolívar prosigue planteando que el enfoque narrativo, aquello que se entiende como una narrativización de la experiencia, nos provee un poderoso vehículo para entender la enseñanza, *“El territorio del conocimiento profesional, dicen Clandinin y Connelly, está construido narrativamente a modo de historia personal que incluye dimensiones morales, cognitivas y estéticas, que ocurren en dos contextos preferentes: el aula y el centro”* (Bolívar, 2001, pág. 62). Prosigue *“esta narrativización de la experiencia es el modo como el profesor/a integra su teoría y práctica de la enseñanza. Contar / contarse los relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad, como para desidentificarse de prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que desea hacer/ser”* (Bolívar, 2001, pág. 62).

En cuanto a la selección de los profesionales docentes y teniendo en cuenta esto último, interesa conocer el relato de docentes con distintos recorridos institucionales, ya sea por su pasaje por distintos centros, como por la cantidad de años de ejercicio profesional. Por esto se propone realizar entrevistas a docentes con al menos 20 años de ejercicio, y otros que recién comiencen en su profesión. En cuanto a los centros educativos de ejercicio profesional de los docentes, nos interesa tomar experiencias en centros con distintas características ya sea geográficas, históricas y de contexto socio- económico en los cuales están instalados, en tanto entendemos que la experiencia en centros con realidades disimiles supone experiencias profesionales diversas. Por lo tanto se plantea un liceo con las siguientes características: que este ubicado en una zona céntrica de la ciudad, que represente un centro modelo de la educación media, que tenga docentes con una trayectoria prolongada en la institución. Otro centro ubicado en la periferia de la ciudad, en un contexto socioeconómico con menores recursos que el que supone el centro de la ciudad.

En cuanto a la cantidad de docentes a entrevistar se determinara a partir del criterio de saturación de la información, es decir, cuando una nueva entrevista no agregue nuevas dimensiones de análisis respecto a los sentidos que los docentes le dan a la educación.

Considerando los objetivos que nos hemos trazado, los cuales se enfocan en los relatos verbales de la experiencia profesional, se ha optado por la utilización de entrevistas en profundidad, técnica esta incluida dentro de las entrevistas cualitativas que según S. J. Taylor & R. Bogdan implican *“encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan con sus propias palabras”*(Taylor, 1987, pág. 101).

Consideraciones éticas

Asumir la tarea de investigar en torno a alguna temática, supone o supondría un cierto interés público con respecto a esta, implica la producción de nuevos conocimiento o el reforzamiento aquellos ya obtenidos, pero supone también, un compromiso de responsabilidad para con ese conocimiento, nos debería llevar a generar un movimiento reflexivo donde podamos interrogar e interrogarnos, para qué

y para quienes producimos conocimiento, para producir qué efectos, sin perder de vista un aspecto fundamental, y es que esos conocimientos se construyen a partir de los sujetos de nuestra investigación, es decir la gente a partir de las cuales producimos un saber, en tanto portadores de una *realidad narrada*. Es en el respeto de esos sujetos de la investigación, donde se apoya nuestra consideración éticas más relevantes, el respeto de confidencialidad, anonimato, y manejo prudente en cuanto a la interpretación de esas realidades que nos son narradas.

Cronograma de ejecución tentativo

ACTIVIDADES/ MESES	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOS TO	SETIEM BRE	OCTU BRE	NOVIEM BRE
Ampliación y ajuste del marco teórico									
Coordinación con centros educativos									
Convocatoria y realización de entrevistas a docentes									
Sistematización de los datos obtenidos.									
Análisis y sistematización de los datos mediante la apoyatura de fuentes bibliográficas.									
Elaboración de Informe final									
Difusión de resultados									

Resultados esperados

El presente trabajo, inscripto en la modalidad de pre-proyecto de investigación, constituye mi Trabajo Final de Grado, último requerimiento para la culminación de la carrera de Licenciatura en Psicología, aspirando a continuar su desarrollo como proyecto de tesis en formación permanente.

En cuanto a la temática abordada, se pretende que, los posibles aportes de este proyecto, abran una línea de discusión y debate, en torno a una perspectiva poco abordada en la agenda pública de los temas educativos, esta es, la experiencia de los propios profesionales de la educación. Dejando en claro que los elementos de análisis que surjan, sean disparadores de nuevas interrogantes en torno al tema. Entendemos así, en tanto es la educación un tema de interés público y político por excelencia, estar contribuyendo a la concreción del artículo número dos de la Ley Orgánica de la Universidad de la República, en cuanto a contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública.

Bibliografía

- Alliaud, A. & Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12(37) 927-952. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189124308018>
- Aristimuño, A. & De Armas, G. (2012). La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay. Montevideo: UNICEF
- Bolívar, A. et al (2001). La investigación biográfica narrativa en la educación . Madrid: La Muralla.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la Institución*. Barcelona: Gedisa.
- Carusso, M. & Dussel, I. (1998). "Modernidad y escuela los restos del naufragio" En. De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires. Ed. Kapeluz, p. 89-102.
- Filardo, V. & Mancebo, M. (2013). Universalizar la educación media en Uruguay: Ausencias, tensiones y desafíos. Montevideo: Art.2.
- Fuentealba Jara, R. & Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, XL() 241-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173533385015>
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación obligatoria. Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Ineed. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo.
- Larrosa, J. et al (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mélich, J.-C. (2005) La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 42, pág. 11-27.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Taylor, S. J. et al (1987). "La entrevista en profundidad". En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid. Ed. Paidós Ibérica S. A.
- Vergara Fregoso, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pág. 685-697.