

La Escuela por dentro y el Aprendizaje Escolar

Los Procesos de Socialización Profesional en las Instituciones Educativas

Liliana Sanjurjo

Mucho se ha dicho acerca de que las **instituciones educativas** educan en muchos aspectos, además de los que se expresan en sus currículo explícitos. El concepto de currículo oculto es una nueva herramienta que nos permite comprender porqué el aprendizaje institucional no es siempre predecible y gobernable.

Currículo oculto es el conjunto de aprendizajes que se llevan a cabo en las instituciones educativas, sin que éstas se lo propongan explícitamente, muchas veces en contradicción con las expectativas formuladas. Jackson, en su libro "La vida en las aulas", introduce este concepto, refiriéndose a todos los aprendizajes que los alumnos realizan para adaptarse, sobrevivir en el aula y poder avanzar en el "currículo oficial".

Trabajos posteriores señalan la dimensión sociopolítica del currículo oculto, pues las prácticas tienen que ver con la función que se espera que cumplan las mismas en un contexto determinado. Esto explica, el porqué en las escuelas son más fuertes los procesos de socialización que el aprendizaje del contenido escolar explícito. En las instituciones se aprende fundamentalmente, una forma de relacionarse con los otros, con la autoridad, con el conocimiento. Se produce un proceso de apropiación más significativo de estos contenidos que del contenido científico, y sin que se lo propongan o sean concientes los profesores y los alumnos.

El concepto de currículo oculto sirve para explicar las incoherencias que se viven en las escuelas para enfatizar la importancia de la educación institucional, la que se concreta a través de los procesos de socialización.

Si se trata de instituciones en las cuales se forman **profesionalmente** los docentes, ese proceso merecería un análisis especial, teniendo en cuenta que las prácticas docentes son resistentes a los cambios, que hay dificultades para que las **reformas** y las nuevas teorías impacten en las mismas, para que las innovaciones educativas se generen allí donde se esperaría que sean multiplicadas, instituciones formadoras de docentes.

Sin embargo, es habitual que las reformas comiencen en los otros niveles del sistema educativo, dejando para el final la formación docente. Es frecuente que se ponga énfasis en el cambio curricular, en la actualización de contenidos, dejando en un segundo plano las modificaciones que facilitarían el cambio de la cultura institucional, de las prácticas áulicas. Las modificaciones en la gestión, en las formas de evaluación se piensan después o nunca llegan. Esta es una posible explicación del bajo impacto de las reformas. Porque las instituciones forman mucho más por lo que en ellas se hace, por los discursos que circulan, por los modos en que los actores implicados se relacionan con la autoridad, con el conocimiento, por lo que de ella se dice, que por los contenidos que allí se transmiten.

Los docentes que no sólo se forman profesionalmente en la institución que les otorga el título, sino que lo siguen haciendo en el lugar donde se insertan a trabajar, allí se produce un fuerte proceso **de socialización profesional**. Los responsables de la gestión de instituciones educativas no pueden desconocer la fuerza formadora del lugar laboral.

Pensar la **formación como trayecto**, como un proceso que comienza mucho antes de nuestro ingreso al instituto formador, en nuestras propias experiencias

escolares, y que continúa durante toda nuestra vida profesional, nos permite también visualizar los momentos fuertes de la formación, comprender resistencias al cambio, saber que tenemos supuestos subyacentes que se fueron formando mucho antes de nuestros primeros contactos con las teorías pedagógicas y que siguen poniéndose en acto a pesar del conocimiento que tenemos de ellas.

Los estudios de cómo se forman los docentes, señalan la importancia de cuatro momentos en el trayecto de la formación: la **biografía escolar** de los docentes, la **formación de grado**, los procesos de **socialización profesional**, llevados a cabo tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo y el **perfeccionamiento docente**.

Entendemos la biografía escolar como el producto de complejas internalizaciones que hemos ido realizando en nuestras propias experiencias como alumnos, generalmente en forma inconsciente, y que constituye un "fondo de saber" que regula nuestras prácticas.

Entendemos por socialización profesional los procesos que se llevan a cabo en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca del propio rol profesional. El acercamiento al trabajo de un compañero más experimentado, los consejos, las reuniones de personal, las indicaciones o ausencias de las mismas, la normativa que rige en el lugar laboral, incluso el discurso gremial circulante, van transmitiendo una particular cultura acerca del trabajo docente que configura las prácticas.

Cada escuela va adoptando un modo peculiar de patas de manejo de grupo, de rutinas, de cómo trabajar los conflictos, de relación con la autoridad, con el conocimiento, de asumir los derechos y deberes, de entender la carrera docente, que van reproduciéndose a partir del aprendizaje no conciente que hacen de esos saberes y prácticas, los docentes que se integran a la institución.

Uno de los aspectos claves a revisar en la formación docente es el trayecto de la práctica, entendido éste como un momento de socialización profesional importante, ya que a veces las ideas conservadoras internalizadas en la biografía escolar, retroceden cuando se toma contacto con ideas innovadoras en el instituto formador, pero reaparecen con fuerza ante la complejidad de la práctica y la inseguridad que ésta provoca.

Durante todo el trayecto de la formación y muy especialmente en los dos momentos destacados, se va conformando el **habitus profesional**, entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas. Son organizadores de la acción, lo que controla la acción pedagógica a través de diversos mecanismos, lo menos conciente del oficio. Estos esquemas se caracterizan porque:

- No son fácilmente verbalizables,
- Pueden estar en la base de la actualización de manera inconsciente,
- Tienen una propiedad selectiva,
- Se expresan con una relativa certeza en sus afirmaciones,
- Son económicos y poco complejos
- Son resistentes a los cambios.

Una formación docente alternativa debería intentar hacer más deliberada, conciente y racional la formación del **habitus profesional**. Por ello, la revisión crítica de las biografías escolares, tanto en la formación de grado como en el perfeccionamiento, es un dispositivo necesario e importante. Como así también la planificación de los

procesos de socialización al interior de las instituciones formadoras y de los lugares de trabajo.

El *habitus* profesional se va conformando en a historia personal de los docentes, pero es producto, también, de las **tradiciones** que atraviesan, tanto en la formación como las prácticas. "Entendemos por *tradiciones* en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*."

La **tradición normalizadora-disciplinadora** se construyó en el origen mismo del sistema formador. Con ella se busca formar "el buen maestro"; entendiendo por tal a un docente civilizador, que asume como propio el discurso prescriptivo necesario para dar consenso al modelo liberal, homogeneizar ideológicamente y disciplinar conductas, como modo ineludible de lograr el orden indispensable para el progreso. La función de la escuela está centrada en la transmisión de valores y pautas de comportamiento, más que en la transmisión del contenido científico.

La escuela pública, laica y gratuita es producto de este proyecto liberal que necesitaba de una "legión de maestros patrioter" que se encarguen de diseminar la civilización. La filosofía positiva y es espiritualismo están en la base de esta tradición, y aunque el tecnicismo ha hecho caer las utopías normalizadoras y los docentes ahora ponen más énfasis en lo afectivo que en el disciplinamiento o la eficiencia, se trata de una tradición todavía presente. se refiere a esta tradición como la "ideología de la vocación". Se trata de una tradición desprofesionalizante, ya que no posibilita la revisión crítica del propio rol y encubre la función reproductora del modelo.

La tradición académica pone énfasis en el "docente enseñante", el que sabe su materia, negando la necesidad de formación pedagógica. Se trata de una tradición habitual en el nivel superior y también, en parte en la escuela media, pues este enfoque es el que prevaleció en el origen de estos dos niveles. Originalmente se hacían cargo de la docencia en media y superior, los graduados universitarios y el clero. Cuando a principios del siglo XX se crea el primer instituto del profesorado comienza la lucha gremial por la titulación. Aliándose en esa discusión, el Estado y el gremio en defensa de la misma, la universidad y la iglesia por la no exigencia de titulación docente.

Sigue siendo un conflicto todavía no saldado, una tradición defendida por importantes universitarios, pues la universidad se hace cargo más tarde de formar docentes, pero siempre como una tarea residual. Problema éste hoy agudizado por la Ley de Educación Superior que discrimina a los institutos superiores no universitarios, en los que se gradúa un altísimo porcentaje de docentes, y por algunos proyectos que reconvierten las incumbencias no docentes de los títulos habilitantes.

También ha sido una posición retomada por corrientes pedagógicas, con la buena intención de superar cierto vaciamiento de contenidos fomentados por las "pedagogías de la espera" enfatizan la formación exclusiva en el contenido disciplinar, descuidando la formación pedagógica. Tenti Fanfani en referencia a esta concepción, habla de la "ideología de la científicación".

Pérez Gómez distingue dos enfoques dentro de esta tradición: el enciclopédico y el comprensivo. En el primero predomina una concepción de enseñanza como transmisión de informaciones y de aprendizaje como acumulación de conocimientos.

El enfoque comprensivo constituye un modelo superador. Por una parte se sostiene también la importancia de que el docente conozca el contenido disciplinar, sin concederle importancia a la formación pedagógica. Pero a diferencia del enfoque

enciclopédico, se enfatiza la necesidad que el docente maneje relacionamente los contenidos de su disciplina, se apropie de los procesos de producción de los mismos, y busque se pone el aprendizaje comprensivo por parte del alumno. Se pone énfasis en la formación epistemológica en la propia disciplina y en la enseñanza comprensiva de la misma. Esta concepción subyace en la discusión, de plena vigencia en la actualidad, acerca de la tensión entre didáctica general y las didácticas específicas.

La **tradición eficientista** busca formar el “docente técnico”. Esta corriente se generó en la década del '60 y atravesó las prácticas docentes, con alto impacto, durante todas estas décadas. Se sustenta en la filosofía positivista, en el desarrollismo en lo político y económico, en el conductismo psicológico, actualizado en los últimos años por los modelos cognitivos informacionales, en el tecnicismo pedagógico, en la concepción que traslada los parámetros económicos al ámbito de lo pedagógico. Organiza la escuela teniendo en cuenta el modelo taylorista, busca el progreso a través de la planificación y la técnica.

Una de las mayores críticas a esta tradición es que se ubica la educación como un problema meramente técnico, obturando el análisis político de la misma.

El modelo centrado en las adquisiciones, organiza la formación en función de resultados observables y medibles. Se pretende garantizar el aprendizaje de competencias referidas a conocimientos, habilidades, comportamiento, a través de adiestramientos sistemáticos y controles periódicos.

El **enfoque práctico-artesanal** o la concepción tradicional del oficio, considera que la enseñanza es un oficio que se aprende practicándolo al lado de un experto hasta que se llega al trabajo autónomo. Se trata de un enfoque altamente reproductor de las prácticas, pero aún hoy muy vigente en el pensamiento de los docentes y en las instituciones formadoras.

La **concepción personalista o humanista** centra la formación docente en los aspectos personales del profesor y en el conocimiento que éste debe tener de los alumnos y de las relaciones en el aula, descuidando tanto la preparación en el contenido como en las competencias técnicas. El centro de la formación es el niño o adolescente, la afectividad, las relaciones, descuidando como ejes al docente y la enseñanza. Representan este enfoque las teorías que desvían el tratamiento de lo pedagógico hacia posiciones psicologistas o filosóficas. Entre otras, por ejemplo, la pedagogía basada en el cliente de Rogers, o la educación personalizada de García Hoz.

Se trata no sólo de un enfoque desprofesionalizante, pues oscureció los aspectos de la enseñanza y sesgó la formación docente, sino que, además, contribuyó al vaciamiento de contenidos escolares, a la construcción de una pedagogía “light”, a la pérdida de credibilidad en la transmisión de la cultura y de la influencia generacional.

En el enfoque **hermenéutico-reflexivo** los enfoques reflexiones sobre la práctica, de crítica y reconstrucción social, de investigación – acción y formación del profesorado para la comprensión, son alternativas todavía con escaso peso en las prácticas de formación, por lo cual no se las puede considerar tradiciones, pero que constituyen propuestas interesantes que circulen en el imaginario docente como posibles utopías profesionales.

Pérez Gómez agrupa las distintas propuestas de formación reflexiva en: el enfoque reflexivo sobre la práctica, el enfoque de crítica y reconstrucción social y el enfoque de investigación-acción y formación del profesor/a para la comprensión.

Señala a Dewey y a Schwab como dos grandes hitos para estas pedagogías. El primero porque sienta las bases de la enseñanza como actividad práctica y enfatiza la necesidad de formar profesores reflexivos. El segundo porque, distinguiendo la actividad técnica de la actividad práctica y ubicando a la enseñanza como práctica, comienza el movimiento progresivo de crítica a las limitaciones de racionalidad tecnocrática.

A modo de síntesis digamos que, Philip Jackson expuso en su libro *La vida en las aulas* una de las primeras investigaciones que intentaba describir y comprender los procesos de pensamiento que guían las acciones de los docentes, hasta la actualidad, se ha producido un importante movimiento, en cantidad y calidad, de pedagogos que, con sus investigaciones y producciones enfatizan el valor de la reflexión como instrumento formativo del profesorado.

Gilles Ferry también señala los aspectos superadores del enfoque situacional. Pues éste toma a los formadores como sujetos de la formación y desarrolla una problemática basada en la relación del sujeto con las situaciones educativas en las cuales está implicado, incluyendo la situación de su propia formación contextualizada y teniendo en cuenta la repercusión en los propios actores.

La formación docente intentaría así, abordar situaciones definidas profesionalmente y asumidas personalmente, situadas en zonas de turbulencia en donde intervienen la realidad y la subjetividad. No se trata simplemente de poseer experiencia sino de investigar la propia experiencia situada, de establecer una relación dialéctica entre teoría y situación.

Se rescata el valor del proceso mismo de análisis.

El enfoque reflexivo se ha desarrollado también desde perspectivas que introducen la mirada sociopolítica de la enseñanza. Davini señala el desarrollo de una pedagogía hermenéutica-participativa, la que a partir de la reflexión-acción intenta modificar las relaciones de poder.

Pérez Gómez, dentro de los enfoques reflexivos críticos analiza, por un lado, los que consideran que la formación y la práctica docente debe ser reflexiva como medio para la emancipación individual y social, para la búsqueda de la transformación social.

La formación del profesorado debe incluir conocimientos filosóficos, políticos, contextuales e institucionales que posibiliten la reflexión, la crítica y la acción emancipadora. La reflexión-acción desencadena un proceso que transforma a los sujetos que participan en ella, pero también a la realidad misma, porque las intervenciones innovadoras van requiriendo y construyendo nuevos espacios, nuevas condiciones sociales y distintas maneras de distribución del poder.

Estos enfoques alternativos se sustentan en el reconocimiento del **docente como profesional**, desde una perspectiva distinta a la lógica tecnocrática, y promueven la necesidad de que la formación apunte a tal fin. Profesionales que se entiendan a sí mismos como trabajadores intelectuales, es decir cuyo objeto de trabajo es el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje. Comprometidos individual y socialmente.

Algo más acerca de las instituciones formadoras; a pesar de la heterogeneidad de las mismas, pues forman docentes los institutos oficiales, los privados, las universidades privadas y públicas, es notable la homogeneidad de características y de resultados. Estudios al respecto indican que no existe relación entre los docentes innovadores y el lugar o año de formación. Las tradiciones descriptas más arriba están presentes en todas estas instituciones, las que, además, reúnen otras *características* similares, como ser:

- Tienen grandes dificultades para modificar las prácticas áulicas, para que las nuevas teorías impacten en su prácticas.
- En general, se preocupan más por la reformas en lo curricular
- La práctica es un apéndice final y residual, que no logra el aprendizaje de la reflexión y de la profesionalidad.
- Las propuestas curriculares son homogéneas y segmentadas, atomizadas, pues se basan en una estructura mosaico, en la cual no se articulan los contenidos pedagógicos con los específicos, estos entre sí, ni la teoría con la práctica.
- No existe discusión epistemológica acerca de la formación pedagógica de la docencia. El reemplazo de las nomenclaturas disciplinares clásicas(pedagogía, didáctica, política, historia de la educación) por nombres de fantasía, como los ha llamado Edith Litwin (currículo, tecnología educativa, conducción del aprendizaje, fundamentos de la educación) ha aumentado la confusión epistemológica.
- Las propuestas de perfeccionamiento e investigación educativa son escasas y no sistematizadas, pues se sigue centrando la preocupación en el grado. Las propuestas de perfeccionamiento en servicio todavía no han logrado imponerse como una forma alternativa de formación. Es decir, no sólo como el desarrollo de cursos en el lugar de trabajo, sino como dispositivos para instalar nuevos procesos de reflexión y de socialización profesional.
- La formación se centra más en el niño y adolescente que en el docente y la enseñanza. Hay una significativa ausencia de contenidos profesionales como titulación, agremiación, políticas y pedagogías de formación.
- Tanto las instituciones formadoras como los lugares de trabajo tienen una fuerte característica *endogámica*, entendiendo por tal "un proceso de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional, produciendo un mecanismo de relación circular e interna entre los miembros de la institución. Se fortalecen los lazos primarios entre sus miembros, adoptándose un estilo cultural institucional familiar, que impide la autoevaluación, fomenta defensivas y poco profesionales.
- Las instituciones formadoras se caracterizan también por la escasa distancia entre la lógica institucional del instituto formador y el nivel para el cual se forma, impidiendo la visión crítica de la cultura escolar y la construcción de modelos alternativos que faciliten la modificación de los procesos en las escuelas destino.
- Las instituciones formadoras (la Universidad por ejemplo), no forman exclusivamente docentes.

Repensar las instituciones en las que se forman los docentes, tanto en su formación de grado como a través de la socialización profesional, supone la construcción de **modelos alternativos** que superen las características institucionales descriptas, y que, entre otras cosas:

- Propongan cambios integrales, tanto en el currículo como en los modelos de organización y gestión institucional, que promuevan mayores niveles de autonomía institucional y participación personal.
- Posibiliten la revisión crítica de la biografía escolar y de los procesos de socialización profesional, como así también de la cultura escolar y profesional ritualizada.
- Tomen, como ejes de la formación la práctica docente y el sistema educativo.
- El proceso transformador no resulte destructivo de lo existente, sino que capitalice los logros y respete las instituciones históricas, promoviendo su modificación sin que el único modelo posible sea el universitario, y exigiéndoles según el apoyo que sea posible darles.

- Promuevan la toma de conciencia que en la institución formadora se inicia el proceso de socialización profesional y que es necesario no dejarlo librado al azar. Es fundamental planificarlo y construir dispositivos que permitan lograr un habitus profesional coherente y fundamentado. Por ejemplo, que se organicen espacios para que los alumnos en formación puedan participar de la gestión, realicen pasantías internas y externas , entre otras estrategias.
- Se articulen acciones entre las instituciones formadoras y las escuelas, de tal manera que el perfeccionamiento en servicio sea un espacio para lograr procesos socializadores de cambio y mejora. El trabajo con la reflexión de las prácticas, las observaciones compartidas, la supervisión como seguimiento y visión compartida, los proyectos de investigación áulica e institucional, pueden ser algunos dispositivos a recuperar o instalar.

Para todo ello necesitamos la decisión política para contar con los recursos financieros y la normativa necesaria que ofrezca a la vez autonomía y respaldo, necesitamos de espacios de formación, pero necesitamos también de la voluntad docente para revisar, estudiar y modificar.