

La práctica docente y las tensiones en relación a las expectativas de “cambio social”

MANSO, Noelia/ Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Ciencias de la Comunicación Social - noemanso@gmail.com

PACCIARINI, Carla / Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Ciencias de la Comunicación Social - carlpacciarini@gmail.com

Eje: FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: docentes; oficio docente; escuelas secundarias*

> Resumen

El objetivo de la presente ponencia es analizar las tensiones entre las expectativas de transformación social de las y los docentes y las condiciones estructurales e institucionales en las que desarrollan su oficio. En ese sentido, indagaremos cómo las percepciones iniciales en relación al “cambio social” con las que las y los docentes se incorporan en el sector educativo se ven modificadas a lo largo de su recorrido profesional a partir de diversos factores: la currícula escolar, las condiciones laborales e institucionales, entre otros. Recurrimos a un enfoque interpretativo y una metodología cualitativa. El corpus de datos para el presente trabajo es un grupo de discusión sobre la práctica docente realizado en el marco de la materia de grado Sociología de la Educación, cátedra Tenti/Gluz realizado en el mes de mayo 2018 en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Desarrollamos cuáles son las particularidades del trabajo docente para entender por qué es un oficio que se desarrolla con especial pretensión de generar transformaciones sociales, aunque la noción de “transformación” y “cambio” social son formuladas en un sentido amplio y en la mayoría de los casos de forma inespecífica. Observamos como las expectativas de cambio social se modifican: de expectativas macro sociales hacia transformaciones en realidades específicas, y de acciones individuales a prácticas colectivas por medio de la organización política y sindical.

> Introducción

Esta ponencia se propone indagar las transformaciones de las expectativas iniciales en torno a las posibilidades de transformación social del trabajador docente en su carácter de actor social escolar y la práctica cotidiana en la que debe ejercer su profesión, la cual se presenta en muchas oportunidades como

impedimentos al rol docente. Nos preguntamos qué características se presentan en ese proceso y a qué se deben los desfases observados.

En ese sentido, el objetivo general será analizar las tensiones entre las expectativas de transformación social de los docentes y las condiciones estructurales e institucionales en las que desarrollan su oficio.

Nuestra hipótesis es que los docentes se incorporan al campo escolar con expectativas de transformación social en sentido amplio que luego se ven alteradas durante su recorrido en el sistema educativo. En ese sentido, consideramos que son diferentes los factores que contribuyen a tal adecuación: la rigidez del sistema escolar, las particularidades de las diversas instituciones en las que desarrollan su práctica, las diferentes realidades socio-económicas de las poblaciones escolares con los que trabajan, por mencionar solo algunas. Intentaremos, entonces, dar cuenta de cómo estas variables tensionan las concepciones de los docentes en torno a las posibilidades de transformación social en un sentido amplio. Un ejemplo de éstas expectativas es el testimonio de Daniela:

“Desde siempre viví el poder de la escuela como eje transformador en la vida de los estudiantes” (Daniela)

Para responder las preguntas planteadas en esta ponencia, empleamos un enfoque interpretativo y una metodología cualitativa. Particularmente empleamos la técnica de grupo de discusión la cual permite indagar sobre las prácticas y sentidos de los participantes y aproximarse a las situaciones de interacción social más usuales realizadas en su contexto cotidiano (Flick, 2012). Así mismo los grupos de discusión permiten narrar las interacciones sociales en las que participan los individuos y reconstruir las decisiones que fueron tomando en cada una de ellas (Freidin, 2016). En ese sentido, tomaremos como material empírico el grupo de discusión sobre la práctica docente realizado en el marco de la materia Sociología de la Educación, cátedra Tenti/Gluz realizada en el mes de mayo 2018 en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El mismo tuvo una composición fuertemente heterogénea: docentes con trayectorias tanto en escuelas secundarias de gestión privada como estatal, de C.A.B.A y de Provincia de Buenos Aires, laicas y confesionales, de formato tradicional, preuniversitarias así como bachilleratos populares, en turnos matutinos, vespertinos y nocturnos.

Asimismo, creemos necesario considerar las afirmaciones y análisis aquí realizados teniendo en cuenta el recorte empírico y las características de quienes participaron del grupo de discusión. Sin embargo, consideramos que el análisis a partir del grupo de discusión tomando nos permite presentar una serie de discusiones que pueden ser retomadas en futuras y más amplias investigaciones.

› **Desarrollo**

Trabajo docente

Antes de comenzar nuestro análisis, debemos explorar cuáles son las particularidades del trabajo docente para entender por qué es un oficio que, siguiendo a Dubet (2013), se desarrolla con especial pretensión de generar transformaciones sociales. Es importante destacar sus especificidades para describir cuáles son las características de la transformación social deseada, los actores involucrados, sobre qué supuestos se desarrolla y cuáles son sus limitaciones.

Tenti Fanfani (2009) define a la docencia como un *servicio personal*, que se realiza por y sobre los otros donde múltiples aspectos de la personalidad así como de la emotividad de quien enseña están presentes en el acto pedagógico. Por otro lado, la docencia como oficio necesita de la cooperación del aprendiz para que el aprendizaje tenga lugar. Podríamos pensar entonces que la actividad docente ya sea en cuanto a la transmisión de conocimientos como en relación los intentos de lograr transformaciones en los públicos sobre los cuales opera se desarrolla como un proceso que no puede darse unilateralmente, es decir, solo a partir de la predisposición del maestro. Otra de las características distintivas que menciona el autor, es que es una actividad que se especializa en resolver problemas que radicalmente se modifican de forma continua. El docente se convierte en “una especie de ‘improvisador obligado’, un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando” (Tenti Fanfani, 2009, p.2).

Esta noción de “improvisador obligado” según los problemas y el contexto donde se inscriba el trabajo de los y las docentes, puede permitirnos pensar la multiplicidad y heterogeneidad de experiencias que atraviesan como actores del sistema escolar. Por otro lado, la discusión sobre vocación y el rol de los docentes como trabajadores es, sin duda, algo que se observa en el análisis del panel. Sin embargo, no es vivenciado como categorías contrapuestas. Estas posiciones no se presentan como antagónicas, sino que la vocación y el carácter de trabajador se presentan en paralelo, pero pueden o bien solaparse o una priorizarse respecto a la otra. En este sentido uno de los docentes del panel afirmó:

“Esa disputa hacia el docente como trabajador, creyendo que somos un trabajador igual a todos los demás trabajadores, y por eso dí esa definición de trabajadores como intelectuales, que tiene una particularidad, porque lo que nosotros pretendemos transformar, no son tornillos.”
(Julio)

› **Los contenidos curriculares ¿obstáculo o posibilidad de transformación?**

Para entender las expectativas objetivadas que se depositan en la función del docente (que cada uno de ellos interioriza de manera particular en función de su experiencia y su práctica) es necesario comprender el rol que se le asigna dentro de la institución educativa y el propósito que ésta persigue. La escuela moderna tuvo como principales objetivos la cohesión de una identidad colectiva, la normalización de los sujetos, su inclusión social así como la formación de ciudadanía. Durkheim (1974) sostiene en relación a

su finalidad que es indispensable que la educación “asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y sentimientos sin la cual no puede haber sociedad; y para que pueda rendir ese resultado aún hace falta que no quede a merced de la arbitrariedad de los particulares” (p.12). Ahora bien, si entendemos al Estado como un aparato de la clase dominante, surge la pregunta de si la educación desde una concepción estatal puede escapar a los particularismos de esa clase. En este sentido Bourdieu y Passeron (1981) afirman que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, de una arbitrariedad, pues lo que la escuela propone enseñar no es una cultura universal y necesaria, los conceptos y conocimientos no son únicos ni obvios, por el contrario son resultado de un recorte y una selección, de una visión particular de la realidad que resalta algunos saberes en desmedro de otros, busca imponer e inculcar ciertos significados que se dignifican frente a otros que resultan irrelevantes o innecesarios. Según la postura de Durkheim, no es posible lograr un modelo diferente:

No hay hombre que pueda conseguir que una sociedad tenga, en un momento dado, otro sistema educacional que aquél que está implicado en su estructura, como tampoco le es factible a un organismo vivo tener otros órganos y otras funciones que aquéllas que vienen implicadas en su constitución. Si a todas las razones ya aducidas en apoyo de ese concepto resulta necesario añadir otras, basta con tomar conciencia de la fuerza imperiosa con la que esas prácticas se imponen a nosotros. Es del todo vano creer que educamos a nuestros hijos según nuestros deseos. Nos vemos impelidos a seguir las reglas que imperan en el medio social en el cual nos desenvolvemos” (Durkheim, 1974, p.29).

Desde esta perspectiva la función docente se reduciría a mero trasmisor de la cultura objetivada facilitado por la relación asimétrica con el alumno sobre el cual detenta autoridad. No obstante hay quienes “están tentados a oponer el calor y la singularidad de su experiencia en el trabajo a la objetividad anónima de las organizaciones que enmarcan su actividad” (Dubet, 2013, p.306), es decir que tampoco pueden deducirse las acciones de los sujetos por su posición en la estructura, pues revisten de cierta autonomía relativa (no sólo en cuanto al qué sino también en relación al cómo enseñan).

En éste sentido, cabe preguntarse entonces cuál es el rol de los docentes en la reproducción de esa arbitrariedad cultural. Si pensamos el sistema de enseñanza institucionalizado como una “jaula flexible”, nos preguntamos en qué medida quienes la habitan pueden crear algo por fuera y hasta qué punto están condicionados por la estructura, donde otros tipos de conocimientos, nociones y saberes no son valorados tal como lo señala Sofía:

“Chicos con una actitud (...) desde un lugar de sentir que no pueden aportar nada. Como que todos los conocimientos, todas las experiencias que ellos tienen, no son válidas, no valen, no importan” (Sofía)

Observamos que los docentes encuentran como obstáculo a sus expectativas de transformación social inicial los contenidos curriculares institucionales, en la medida en que son concebidos como un todo

objetivable, aprehensible y susceptible de ser transmitido como totalidad compacta. Podríamos afirmar que romper con este paradigma deviene en un desafío de la profesión:

“Para mí el tema de contenidos a veces es un problema y a veces es una herramienta transformadora (...), depende el contexto. (..) En estas instituciones privadas por las que anduve, esta cuestión de los contenidos mínimos como está planteada (...) es un *corset* para mí porque si bien me veo en la “obligación” de tener que dar ciertas cuestiones, me encuentro, por un lado, que tengo que hacer eso y por otro lado le tengo que encontrar la vuelta para que eso no devenga un conocimiento reproductivo.” (Sofía)

Por otro lado, surge la inquietud de en qué medida pueden reducir la distancia que separa el capital cultural familiar del capital cultural escolar (hegemónico, de la clase dominante). En muchos casos éste es un motivo fuerte de la elección de la docencia, como en el caso de Julio:

“Me di cuenta que yo quería ser docente por aquello de Gramsci, más que empezar con un nuevo descubrimiento [es] socializar los conocimientos preexistentes, distribuir” (Julio)

Así, los contenidos curriculares son considerados como diferentes herramientas que deben ser distribuidas y no como un “corset”, en sentido restrictivo. Observamos, entonces, dos posiciones diferentes: una que hace referencia a la rigidez institucional en relación a los contenidos donde el objetivo sería buscar resquicios para la agencia y otra que se presenta más en línea con el programa institucional, más acorde a la función transmisora. Respecto a esta última visión (de tipo iluminista), cabe preguntarse hasta qué punto estos conocimientos curriculares heredados posibilitan las condiciones de transformación social.

› **La reflexividad sobre la práctica y sus obstáculos**

Saravi (2015) sostiene que para analizar las desigualdades no es suficiente concentrarse solo en la dimensión objetiva, es decir, en la dimensión económica. Debe incluirse también para el análisis la dimensión subjetiva lo que supone centrar el análisis en las experiencias del sujeto y su capacidad de agencia. La desigualdad, entonces es entendida como una categoría multidimensional. Incluir esta dimensión subjetiva implica, según el autor, “reconocer un espacio de libertad y agencia de los sujetos, pero también reflexividad y sensibilidad” (Saravi, 2015, p.47). Incluiremos estas nociones sobre la dimensión subjetiva de la desigualdad para el análisis de nuestra hipótesis.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, observamos que la pregunta por el cambio o la transformación es vivida como una instancia de permanente reflexión y cuestionamiento:

“La pregunta por la relación entre la educación y la posibilidad real de la transformación social es la pregunta por la cual yo me acerqué a la docencia y es la pregunta que me atraviesa todos los días, que me genera contradicción. (...) en ese sentido, me pregunto todos los días, primero los límites, y me doy cuenta todos los días de los límites: en este ámbito tan acotado, ¿hasta qué punto puedo cambiar algo? ¿Estoy cambiando algo? ¿Me estoy engañando? ¿Pasa por el voluntarismo? ¿No pasa por el voluntarismo? Es una respuesta bastante compleja. La segunda

pregunta en relación a eso es: bueno ¿Qué? ¿Cómo? ¿Es una cuestión pedagógica? ¿Es una cuestión de contenido? ¿Dónde puede estar como lo crítico? o ¿Dónde se puede desarrollar como, la perspectiva crítica en la educación? Y es eso, todos los días voy como encontrando o miradas más optimistas o miradas más pesimistas.” (Sofía)

Saraví, retomando a Dubet (2010) afirma que

“el espacio de libertad para la emotividad y la reflexividad, expresado en la dimensión propiamente subjetiva de la experiencia, es producto o, mejor dicho, se sitúa en los intersticios que deja abierto la confluencia de diversas —y a veces contradictoria—lógicas de acción. (...) Esos intersticios se manifiestan como espacios de libertad y al mismo tiempo de tensión, en los que el individuo se expresa como sujeto que siente, piensa, reflexiona” (Saraví, 2010, p.49).

En ese sentido, la práctica docente que busque encontrar intersticios de libertad y acción para el cambio, sería una que no se cierre en la mera transmisión de conocimientos sino una que ejerza una permanente reflexión sobre labor. Otro de los panelistas se expresa en esa línea:

“Y la pregunta clave para mí (...) no es qué y cómo enseño, sino por qué y para qué enseño eso”. (Julio)

Lo que emerge en el párrafo anterior nos sitúa nuevamente en esas motivaciones iniciales, aspecto que refuerza el carácter vocacional de la docencia y nos remite a una experiencia individual.

Sin embargo, según los testimonios, esa reflexión muchas veces se ve interrumpida a partir del desgaste del trabajo propio de la profesión pero intensificado por las condiciones laborales y los marcos institucionales donde sus prácticas se realizan, es decir, la dimensión objetiva antes mencionada:

“Uno cuando está cansado, agotado, no llega a fin de mes y tiene que tomar más horas, con 40 pibes en el aula, las preguntas de cómo enseñas, la reflexión sobre tu práctica se van al tacho” (Paula)

Así los bajos salarios, la cantidad de horas que un docente debe tomar, el traslado entre escuelas, las condiciones materiales y edilicias así como la cantidad de alumnos en los cursos, se convierten en factores que suspenden la capacidad reflexiva de los agentes.

“Desde que egresé siempre tuve esa visión de que era por la educación, que el cambio estaba por ahí. Pero después te atraviesan también las lógicas del trabajo y todos los días y te transformas de alguna manera (...) este es el laburo y tengo que ir y cumplirlo y te trastoca a veces un poco en algunos ideales” (Luis)

En los relatos, la rutina y la burocratización del trabajo docente se presentan como factores que impiden una actitud reflexiva sobre las prácticas pero que indefectiblemente se vinculan a cuestiones estructurales del sistema escolar:

“La capacidad de transformación que tiene la escuela es en sí misma limitada, y es al mismo tiempo, fundamental; es decir, la escuela sigue teniendo un sentido, que lo ha perdido en un punto, pero lo sigue teniendo (...). En realidad, si queremos docentes con cierta voluntad transformadora y no rutinizados, lo que tiene que cambiar es la escuela, que es el lugar en que se desenvuelven.” (Julio)

Observamos entonces dos obstáculos que aletargan la capacidad reflexiva de los y las docentes: las condiciones laborales y condiciones institucionales. Cabe preguntarse: ¿son las condiciones laborales las que impiden el carácter de reflexión necesario para la transformación social como misión del educador? ¿Hasta qué punto las lógicas institucionales son favorecen u obstaculizan la reflexividad?

› ***De la transformación social a la acción sobre realidades particulares***

En los relatos de los y las docentes sobre las motivaciones de acercamiento a la docencia, se observa como una de las principales razones el hecho de entender a la educación como motor para la transformación social. Esa percepción sobre el cambio de la sociedad en un sentido amplio se encuentra indefinida o inespecífica y se ve afectada una vez dentro del propio sistema escolar, donde las concepciones utópicas de transformaciones radicales a partir del accionar individual se reemplazan por objetivos micro interviniendo sobre realidades específicas.

“Cuando empecé (...) pensé que era un cambio total. Y hoy por hoy creo que es un cambio más micro de realidades más particulares, de cada una de las instituciones, de cada una de las modalidades: si trabajás con adultos, si trabajás con jóvenes, si trabajás en una escuela con ciertas necesidades, en una escuela con otras necesidades, en el ámbito privado en el público.”
(Luis)

Podemos ver en los testimonios que el pasaje de lo macro a lo micro se produce cuando el docente se inserta en el terreno de la práctica:

“En un principio la cuestión del cambio social era muy macro para mí y después fue trabajar con la realidad de cada escuela” (Luis)

Lo dicho puede ser relacionado con la decadencia del modelo de escuela santuario (Dubet, 2004), una institución exenta de problemas, de pasiones y de los intereses personales de los sujetos, lo cual hace que la función del docente en las escuelas contemporáneas se vea modificada: ya no es más portador de valores y principios sagrados que busca inculcar en su alumnado y su legitimidad pierde vigencia¹. Con ello deviene una percepción de las limitaciones de su rol y su lugar dentro de una institución que ha perdido el monopolio de la formación de sujetos y que conserva ciertas formas vetustas. En este contexto “los maestros deben construir las reglas de vida y las motivaciones de los alumnos (...), deben comprometer su personalidad en la medida en que el cumplimiento de roles profesionales ya no es suficiente para ejercer su oficio” (Dubet, 2004, p.70). El docente, consciente de la decadencia de su autoridad y de la fuerte fragmentación social e institucional en la que están inscriptas sus prácticas se resigna a objetivos de más corto alcance:

¹ Dubet y Martucelli (1998) acuñan el término rol impedido para dar cuenta de ese proceso.

“Me enfoqué en decir ‘el cambio, a lo mejor, es tal estudiante de tal año’ y lograr que alcance alguna expectativa y ya no tan un cambio macro. No sé si eso es, a lo mejor, una especie de retroceso, me parece que esto es un poco asumir una realidad, porque si nos quedamos solamente (...) en lo que debería ser el cambio, creo que muchos docentes somos conscientes de que el sistema tendría que cambiar.” (Julio)

Podemos observar entonces como a lo largo de los relatos, las expectativas de cambio social encuentran en las prácticas cotidianas un *descenso* de sus horizontes (decimos que descienden para marcar la dicotomía entre estructura y agencia). Frente a ello, la forma de conciliar el remanente de expectativas de transformación en sentido amplio, muta a acciones sobre realidades específicas.

“Mi parte de transformar la realidad es que ellos se puedan llevar herramientas para reflexionar su contexto” (Daniela)

Así, las expectativas ya no son pensadas en horizontes macro sociales sino que descienden hacia los individuos. De esta forma se busca habilitar instancias de reflexividad en los alumnos como, en relación a lo dicho en el apartado anterior, márgenes de acción y libertad.

“El objetivo que nosotros tenemos en el bachillerato es que los estudiantes entiendan cuál es la sociedad en la que viven”. (Paula)

› **De lo individual a lo colectivo**

Otro de los pasajes que se observa en los relatos de los y las docentes es que el cambio social inicialmente arraigado a una percepción de posibilidad de acción individual sobre otro se modifica en el discurrir de la práctica:

“Me di cuenta de que podía realmente ser una herramienta, yo podía ayudar a que eso sea una herramienta de transformación o que por lo menos a nivel de *mis posibilidades*.” (Sofía)

Sin embargo, conforme se insertan en la práctica el cambio comienza a ser percibido no como una cuestión individual, sino colectiva y política. El trabajo docente, según Tenti Fanfani (2009) se realiza cada vez más de manera colectiva “en la medida en que los aprendizajes son el resultado no de la intervención de un docente individual sino de un grupo de docentes que en forma diacrónica o sincrónica trabajan con y sobre los mismos alumnos.” (pp.1). Podríamos pensar que esto no solo aplica al accionar pedagógico sino, como expresan los docentes, a una forma de concebir la práctica que realizan.

“Reconocerme como trabajadora de la educación, juntarme en la sala de profesores, hablar de los chicos, hablar de lo que nos pasa en el aula, organizarnos, estar en el sindicato. O sea, todas esas cuestiones. Pienso mucho en mi trabajo docente, con mis compañeros del bachillerato y mis compañeros de la escuela, y yo realmente creo que la militancia política, la militancia en la escuela pública, la militancia en el sindicato, la militancia todos los días en el aula, es el puntapié para ese cambio social.” (Paula)

Hasta el momento observamos que la currícula escolar puede presentarse como un obstáculo para el cambio, donde los y las docentes deben resignificar los contenidos a partir de una labor individual sobre los mismos. Luego resaltamos que las condiciones laborales y las lógicas institucionales limitan la práctica reflexiva necesaria como instancia para la transformación y emergencia de los márgenes de libertad dentro de la práctica. Por último observamos que la transformación social descendía a la entrega de herramientas para que los alumnos reflexionen su contexto. Así, en este apartado podemos ver el resurgir de la transformación en un sentido amplio pero a partir del carácter político del rol docente, es decir, el educador como trabajador.

“No es solamente como docente de historia en el aula, con los estudiantes (...) sino también en la escuela con los colegas, con esos trabajadores que también están en esas mismas condiciones, que también están pensando por que (...) somos trabajadores de la educación pero también somos formadores, somos intelectuales, pensamos materiales, pensamos nuestras prácticas, no somos unos trabajadores más. Pero también somos trabajadores. Y entonces esa organización para mí es parte del cambio social que yo quiero. No es solamente el contenido. No es solamente yo en el aula. Sino que es el conjunto de trabajadores de la educación que también estamos pensando en cómo transformar la escuela y cómo transformar a esos estudiantes que vienen a nuestras escuelas.” (Paula)

› **Reflexión final**

Tanto las dificultades para ejercer el carácter reflexivo sobre la labor docente como el pasaje de una motivación de transformación social macro a una que contemple los contextos y realidades particulares de los alumnos y su entorno está vinculada al reconocimiento subjetivo de la importancia de la dimensión estructural en la que se encuentran subsumidas las prácticas, es decir, atender que éstas no están únicamente determinadas por la intencionalidad, la capacidad y los valores de quienes las llevan a cabo sino también por la necesidad históricamente objetivada. En palabras de Dubet y Martuccelli (1998) “las lógicas de acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen” (pp. 79). No obstante “reducir los agentes al rol de ejecutantes, víctimas o cómplices de una política inscrita en la esencia de los aparatos significa deducir la existencia de la esencia” (Bourdieu, 1980, p.3). En este sentido “para saber lo que fabrica la escuela, hay que volverse hacia la experiencia de los individuos, hay que intentar comprender cómo captan, comprenden y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se construyen a sí mismos” (Dubet y Martuccelli, 1998, p.86). En relación a esto nos preguntamos ¿Cuánto tiene la matriz escolar de limitante y cuánto de posibilitadora de rupturas a su interior? ¿Qué aspectos de la estructura escolar resultan anacrónicos en una sociedad en la que los sujetos devienen ciudadanos y moldean su identidad no solo dentro del sistema escolar sino a partir de múltiples dimensiones de la vida contemporánea (a través de los medios masivos de comunicación, las TICs y el consumo) y cuál es el lugar del docente en estas transformaciones?

En relación a las posibilidades de cambio social, de transformación o trasgresión de los agentes en la institución escolar es interesante observar que dicha transformación aparecía en primera instancia indefinida. ¿A qué refiere esta inespecificidad? Sostenemos que por un lado *el cambio* excede el ámbito particular de la escuela como institución capaz de disminuir las desigualdades sociales así como a las posibilidades de generación de transformaciones macro desde posiciones individuales. Sin embargo, el ingreso a la docencia es percibido como la posibilidad de actuar en relación a ello.

Las expectativas iniciales, una vez dentro del sistema escolar, se modifican. La rigidez propia de las lógicas que operan en las instituciones como la currícula escolar aparece como uno de los primeros limitantes. Los contenidos pueden ser percibidos como un *corset* pero también asoman otras visiones en línea con el rol de la escuela santuario como iluminador del horizonte de posibilidad de los alumnos.

A su vez, las condiciones laborales atentan contra la capacidad de reflexión de los y las docentes, donde la reproducción de prácticas cotidianas, como lógicas de acción más elementales aletargan el proceso reflexivo.

Por otro lado, las percepciones de transformación social dentro del sistema escolar muta: de expectativas macro sociales se desciende hacia realidades específicas, donde la definición de docencia como “acciones sobre otros” cobra importancia al destacar la posibilidad brindar herramientas que favorezcan la capacidad reflexiva de los alumnos.

Por último, emergen nuevamente representaciones sobre cambio social en sentido amplio a partir del carácter político y colectivo del rol docente.

> **Bibliografía**

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1981). *La reproducción*. Barcelona, Laia.

DUBET, F. (2004). “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” En: TENTI FANFANI E. (org.); *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IPE/UNESCO, Buenos Aires. (pp. 15-44).

DUBET, F. (2013) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. México, Gedisa

DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998) *A la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

DURKHEIM, E. (1974): *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Shapire Editor

FANFANI, E. T. (1984). *La interacción maestro-alumno: discusión sociológica*. Revista Mexicana de Sociología, 161-174.

TENTI FANFANI, E. (2009) Notas sobre la construcción social del trabajo docente. En: VELAZ DE MEDRANO C. y VAILLANT D (comps); *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI/Fundación Santillana, Madrid.

FLICK, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2012.

FREIDIN, B. Revisando el uso de grupos focalizados en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, v. 6, 2016.

SARAVÍ, G. (2015) *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México, FLACSO