

Identidad docente y mito de inocencia

Graciela Di Franco, Silvia Siderac & Norma Di Franco

Resumen

El presente trabajo busca analizar algunas representaciones que de la docencia han construido los estudiantes del Profesorado para la Enseñanza en la Escolaridad General Básica procedentes del Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Santa Rosa y de la Universidad Nacional de La Pampa. La investigación es de carácter cualitativo. El proceso comienza con la recolección de imágenes dibujadas y de consideraciones escritas acerca de los motivos que los llevaron a la elección de esta carrera. Se han recopilado 300 protocolos pertenecientes a estudiantes de los años 2006, 2007 y 2008 para proceder luego al análisis cualitativo de los dibujos y de las respuestas escritas a través de la selección de categorías teóricas que indagaron acerca de la identificación con el rol docente en una triple contrastación: los protocolos fueron tomados de estudiantes en diferentes momentos de su carrera; se analizaron comparativamente las imágenes y el discurso escrito; se abordaron dos tipos de instituciones. Se analizan las representaciones acerca de la docencia en el discurso escrito y discurso visual buscando coherencia, continuidades y discontinuidades. Estas representaciones construidas ameritan ser identificadas y analizadas para trabajar por su modificación en la formación. Las mismas implican significados y sentidos en términos de identidad docente y de posibilidades políticas en el desempeño del rol profesional.

Palabras clave: formación docente, identidad, representaciones, rol profesional.

Teacher identity and the myth of innocence

Abstract

This paper tries to analyze the representations of teaching, that students from Basic General Education at the Teacher Training Institute in Santa Rosa and at the National University of La Pampa, have built. The research has a qualitative approach. The process starts collecting pictures and written considerations about what they think were the reasons that made them choose this profession. We have worked with 300 samples belonging to students from 2006, 2007 and 2008 that were analyzed with theoretical categories about their identification with the teaching role in three ways: the samples were taken from students in different moments of their studies; images were comparatively analyzed with the written discourse; the students came from two different institutions. Teaching representations were studied in written and drawn discourses trying to look for coherence; continuities and disruptions. These representations must be identified and analyzed to work for possible changes during training. They imply meanings and senses regarding teaching identity and political possibilities of performing the professional role.

Keywords: teacher training, identity, representations, professional role.

Identidade docente e o mito da inocência

Resumo

O presente trabalho busca analisar algumas representações que foram construídas a partir da docência os estudantes de Magistério na Escolaridade Geral Básica procedentes do Instituto Superior de Formação Docente da cidade de Santa Rosa e da Universidade Nacional de La Pampa. A pesquisa é de caráter qualitativo. O processo começa com a coleta de imagens desenhadas e de considerações escritas sobre os motivos que os levaram à escolha dessa carreira. Foram compilados 300 protocolos pertencentes a estudantes dos anos 2006, 2007 e 2008 para proceder à análise qualitativa dos desenhos e das respostas escritas através da seleção de categorias teóricas que indagaram sobre a identificação com o papel docente em uma tripla confrontação: os protocolos foram tomados de estudantes em diferentes momentos de suas carreiras; se analisaram comparativamente as imagens e o discurso escrito; se abordaram dois tipos de instituições. Analisam-se as representações acerca da docência no discurso escrito e no discurso visual buscando coerência, continuidades e descontinuidades. Estas representações construídas merecem ser identificadas y analisadas para trabalhar por sua modificação na formação. As mesmas implicam significados e sentidos em termos de identidade docente e de possibilidades políticas no desempenho do papel profissional.

Palavras chave: formação docente, identidade, representações, papel profissional.

Introducción

El presente trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación acreditado como “Evaluación político-curricular y prácticas de formación docente” que se propone, entre uno de sus objetivos, analizar las representaciones sociales construidas sobre la Formación Docente por parte de los estudiantes del profesorado de nivel primario.

“Identidad docente y mito de inocencia” tiene el objeto de analizar reflexivamente algunas visiones que de la docencia han construido los estudiantes del Profesorado para la Enseñanza en la Escolaridad General Básica procedentes del Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Santa Rosa y de la Universidad Nacional de La Pampa. La investigación es de carácter cualitativo. El proceso comienza con la recolección de imágenes y de consideraciones escritas acerca de los motivos que los llevaron a la elección de esta carrera. Se han recopilado 300 protocolos pertenecientes a estudiantes de los años 2006, 2007 y 2008 para proceder luego al análisis cualitativo de los dibujos y de las respuestas escritas a través de la selección de categorías teóricas que indagaron acerca de la identificación con el rol docente en una triple contrastación: los protocolos fueron tomados de estudiantes en diferentes momentos de su carrera; se analizaron comparativamente imágenes en relación a lo expresado en el discurso escrito; se abordaron dos tipos de instituciones de Nivel Superior: un Instituto Nacional de Formación Docente y una Universidad Nacional. En el discurso escrito se les solicita desarrollen los motivos que los llevaron a escoger la docencia como carrera mientras que en el discurso visual se les pide que dibujen un docente.

El trabajo investigativo se concentró en analizar el discurso escrito y las imágenes. Respecto al discurso escrito se analizaron las respuestas de los estudiantes y desde el análisis del discurso se buscaron categorías de análisis para poder abordar percepciones y representaciones de los estudiantes en relación a por qué habían elegido su carrera. Igual proceder metodológico se desarrolló con los dibujos. Este “ida y vuelta” permitió llevar adelante procedimientos inductivos y deductivos para entender el discurso escrito y visual. Se realizó un análisis de frecuencias de aparición de algunos elementos categoriales que por su recurrencia cobraban significado, así como los no dichos y las ausencias —en palabras de Alejandra Ciriza (1992)— los “discursos contrarios” u organizados desde una orientación valorativa distinta, que pueden no haberse cristalizado, pero pueden ser “leídos” tratando de comprender las causas de sus ausencias. En el análisis del discurso es muy importante analizar no sólo aquello que ha logrado plasmarse en palabra o dibujo, sino también aquello que por determinados motivos no se ha manifestado. Estas representaciones construidas ameritan ser identificadas y analizadas para trabajar por su modificación en la formación, puesto que cristalizan significados y sentidos en términos de identidad docente y de posibilidades políticas en el desempeño del rol profesional.

‘El discurso escrito’: discursos de cambio y proletarización - representaciones de aislamiento y armonía

Andy Hargreaves (2005), en su análisis de los procesos de cambio de la enseñanza en el mundo posmoderno, señala fuertes contradicciones con los procesos de cambio de los profesores en sistemas escolares modernistas. Se imponen sobre los sistemas escolares tareas de reconstrucción de culturas e identidades nacionales amenazadas por la globalización y la migración multicultural, se les demanda profundizar en las matemáticas, la ciencia y la tecnología y recomponer los niveles académicos hasta igualar o superar al de las economías competidoras. ¿Cómo cambian los docentes en esos procesos? ¿Con qué registros de esos cambios se identifica la docencia hoy?

1) **Los cambios en el trabajo:** cuando el público en general juzga a los maestros, los juzga a través de los ojos de los niños, ojos que han visto al maestro dando clase, pero no preparándola, calificando o reuniéndose. Por eso, para el público, a menudo, el trabajo del profesorado parece menos difícil y exigente de lo que en realidad es. La profesionalización, con la consecuente intensificación y diversificación de la tarea que, en muchos casos ha provocado que los docentes se descubran en la promoción de su propia explotación, no está presente en las imágenes de estos estudiantes adultos de magisterio. El maestro, en estos dibujos, es un maestro únicamente en el aula, dando clase. En el discurso escrito, sin embargo, cuando se les pregunta a los estudiantes acerca de sus motivaciones para elegir la docencia, son recurrentes las menciones que señalan la necesidad de modificaciones:

“Mi realidad me obliga a comprometerme” (PI 7- 45)

“...ayudar a formar seres reflexivos pensantes capaces de analizar y resolver situaciones conflictivas en cuanto al estudio y en la vida cotidiana” (PI 7-50)

“El rol docente es fundamental en la sociedad para colaborar en generar ciudadanos pensantes y responsables, críticos con expectativas de cambiar” (PI 7-52)

“Porque me indigna la discriminación que hay en esta sociedad” (PI 7-59)

“Debe capacitarse para enfrentarse a nuevas situaciones” (PI 6-17)

“Para erradicar la discriminación y la intolerancia” (PI 6-45)

“Creo que la única manera de llevar adelante una buena sociedad será con la educación” (PI 6-49)

“Considero que hoy el rol del profesor está mal visto, si muchos queremos podemos cambiarlo” (PI 6-52)

“Elegí ser docente porque creo en el cambio y lo veo reflejado en la lucha de éstos (docentes)” (PI 6-60)

“También creo que la educación puede mejorar desde lo político y que no siempre estará al margen del sistema” (PI 6-61)

2) **Los cambios en el tiempo:** una característica de consecuencias directas en el trabajo docente y condición impostergable en la posibilidad de generar cambios es el tiempo. Planificación compartida, intercambio de experiencias, desarrollo profesional, tiempos para enseñar y tiempos para aprender. “Encontrar y reservar tiempo dentro de la reduci-

da jornada escolar para hablar, planificar, crear, aprender durante toda la vida y enseñar es una inquietud que me consume constantemente” (Hargreaves, 2003:138) Esta expresión recupera las palabras de un docente con una importante experiencia en el sistema educativo, en pleno desarrollo de un proyecto de trabajo con un grupo de colegas, llevado a cabo durante años, en un intento de cambio escolar. La incorporación directa del tiempo a todos los procesos para que los docentes estudien nuevos materiales, practiquen nuevas estrategias, evalúen las más oportunas, institucionalicen, implementen exhaustivamente y documenten las positivas, da sentido a la imagen de docente como malabarista utilizada por aquel profesor que expresara su preocupación por el tiempo. En los protocolos escritos de los futuros docentes podemos ver ya la preocupación por el factor “tiempo” y el vínculo de este factor con la elección de la carrera.

“Opté por la duración (tiempo/años) y por el horario en que se dicta” (PI 6-50))

“Elegí esta carrera porque siento que quiero recuperar el tiempo perdido” (PI 6-64)

“Es una carrera corta y tiene una salida laboral rápida” (PU 8-33)

“Poder recibirme en tres años y poder trabajar” (PI 7-06)

“Por una necesidad de estar en actividad” (PI 7-08)

“Significa estudiar y perfeccionarse toda la vida” (PI 7-07)

“Una carrera corta con salida laboral” (PI 7-22)

Hargreaves (2005) denomina “tiempo micropolítico” a esta dimensión de lo temporal que refleja las distribuciones de poder y de categorías en los centros escolares. La significación micropolítica se pone de manifiesto de distintas maneras, expresa. En el caso de los maestros de enseñanza básica, tener prácticamente todo su tiempo asignado a clases pone de manifiesto que la concepción dominante de la tarea de los docentes está marcada por el trabajo en el aula. Más aún en términos de contrastación, todas las demás actividades son, comparativamente, periféricas o complementarias. A medida que se asciende en la jerarquía de poder y prestigio de la administración educativa, se producen mayores alejamientos del aula: los directores pueden permanecer más tiempo fuera del aula que los vicedirectores y éstos disponen de un horario no lectivo más amplio que el de los maestros de aula; los investigadores y expertos, al igual que los coordinadores o supervisores, rara vez vivencian el curriculum real y los lugares políticos de toma de decisiones curriculares formales también se dan fuera de este ámbito. Entonces, las reflexiones en relación al tiempo en las tareas de los maestros de primaria también tienen que ver con la categorización profesional y la adjudicación de tiempo de dedicación profesional no lectivo supera los análisis técnicos de ajuste administrativo. Las consecuencias pueden ser de carácter micropolítico. Podría decirse que a medida que se accede a rangos superiores en el plano educativo, la variable espacio adquiere mayor movilidad, dinamismo o apertura. El tiempo en las imágenes de los estudiantes de 2008 es únicamente tiempo dentro de aula.

3) **El cambio en las culturas profesionales docentes:** el trabajo pareciera no acabarse nunca, siempre queda pendiente algo más. Una de las intencionalidades marcadas por solucionar este problema ha estado depositada en las culturas de colaboración y en la erradicación de las culturas del aislamiento, que con frecuencia han puesto en riesgo la individualidad del profesor. Las formas de colaboración pueden dividir o unir, según Hargreaves (2005); el sistema escolar ha “balcanizado” a sus profesores recluyéndolos a sus aulas, provocando una territorialidad competitiva y una reducción de las oportunidades para que los profesores se brinden apoyo mutuo. Podría hipotetizarse que las múltiples rendiciones de cuenta a que se ven sometidos los profesores en forma permanente, las acreditaciones que den cuenta de su “mantenerse dentro del sistema”, “subir de lugar en la Junta de Calificaciones”, “hacer la capacitación que brinde mayor puntaje”, etc. estarían llevando a una suerte de *rat race* profesional en la que trabajar con otros puede verse como una interferencia, control o alejamiento de los objetivos propuestos. En los protocolos de los alumnos no aparecen menciones que vean salidas a estos problemas como podrían ser el trabajo cooperativo o las culturas colaborativas. Se percibe por su ausencia un “discurso contrario” que confirma el análisis del autor citado.

Sin duda, las variables de tiempo y espacio tienen fuerte peso en el tema que nos preocupa. Es por ello muy interesante el aporte que nos brinda Almudena Hernando (2002) respecto a cómo se conjugan estos dos elementos en la construcción de la identidad. El argumento que esta autora sostiene consiste en que los seres humanos construimos la realidad en que vivimos a través de los fenómenos que contemplamos y que a esta selección la realizamos a través de dos mecanismos básicos: el modo en que “ordenamos” la realidad a través de los parámetros de tiempo y espacio y el modo en que “representamos” esa realidad. La percepción que tengamos de la realidad —y por tanto de nuestra identidad— va a depender del modo de representación que utilicemos para construir el tiempo y el espacio. Ahora bien, la identidad se construye en interacción con otros y dadas unas concretas condiciones materiales de vida, la identidad será entonces social y cultural. “Consiste básicamente en desarrollar mecanismos cognitivos que nos permitan tener sensación de que controlamos en medida suficiente la realidad, independientemente del control real en sí que tengamos” (Hernando 2002: 51).

Entonces, si queremos abordar, como en nuestro caso, la construcción de la identidad docente, es decir, indagar acerca de qué representación de la docencia tienen estos alumnos del profesorado, será muy interesante comprender cuál es su grado de control material de la realidad sabiendo que esto estará supeditado a la percepción de tiempo y espacio. Al respecto, Olson (1994) citado por Hernando (2002), afirma que existen dos modos de representar la realidad: la metonimia, donde los símbolos o signos utilizados para representar la realidad forman parte de esa misma realidad; y la metáfora donde la realidad y el signo que la representan son cosas diferentes. Cuando un fenómeno se

percibe a través de representaciones metonímicas es porque se desconoce o no se comprende la lógica causal que lo guía, lo cual causará temor o inseguridad porque no puede controlarse y se explicará desde el sentido común, contrariamente a lo que ocurre en el caso de la metáfora. Es decir, que a mayor grado de abstracción en la comprensión del tiempo y el espacio, habrá siempre mayor posibilidad de dominio de la realidad. Los protocolos analizados —tal como mostraremos en el desarrollo de este trabajo— nos permiten afirmar que los alumnos del profesorado están construyendo su identidad docente desde explicaciones que distan significativamente de una comprensión abstracta de la realidad.

Las imágenes ¿Pueden las imágenes ser leídas?

La respuesta a este cuestionamiento echaría luz, sin duda, sobre este trabajo de investigación. Nuestro interés se focaliza en interpretar las imágenes/dibujos realizados por los estudiantes de los profesorados y a su vez establecer triangulación con los testimonios escritos. Para el análisis de las imágenes, nos ha resultado relevante tomar el aporte que Laura Malosetti hace respecto al libro de Louis Morín *Des pouvoirs de l'image* (*Los poderes de la imagen*):

La eficacia de una imagen, sus poderes, se encuentran en el ser de la imagen misma, aun cuando sólo se realicen plenamente en la palabra que las atraviesa. Y es precisamente en ese atravesamiento transformador de la palabra por la imagen y de la imagen por la palabra donde toma cuerpo ese poder [...] es presencia redoblada. (Malosetti, 2006: 11)

Desde esta mirada, la imagen excedería la palabra, desbordándola, y enunciaría percepciones, problemáticas y cuestionamientos que no se explicitan en la palabra escrita y que muy probablemente escapen a la intencionalidad misma de su autor; a lo que éste ha querido “mostrar” desde el plano consciente en su dibujo.

Cabe aclarar, no obstante, que frente a la polisemia propia de las imágenes visuales, existirán tantas decodificaciones y miradas como espectadores la analicen pero también es atinado considerar que “sin voces que la atraviesen, la imagen permanece muda” (Malosetti 2006:12).

Los estudios visuales parten de la premisa de que ninguna manifestación es “esencialmente visual” sino más bien de que necesariamente éstas son producto de construcciones culturales y que cualquier imagen que un sujeto plasma surge bajo el condicionamiento y la construcción de un enmarcamiento simbólico específico.

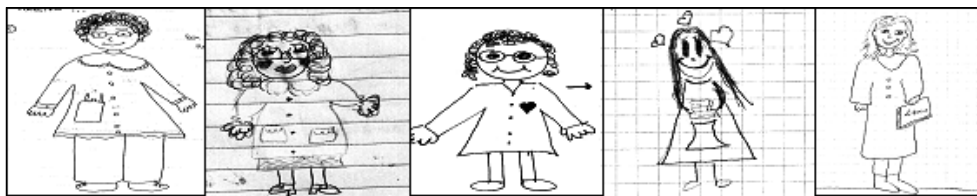
No hay hechos u objetos, o fenómenos, ni aún medios de visualidad puros, sino actos de ver extremadamente complejos que resultan de la cristalización y amalgama de un peso trenzado de operadores (textuales, mentales, imaginarios, sensoriales, mnemónicos,

mediáticos, técnicos, burocráticos, institucionales...) y un no menos espeso trenzado de intereses de representación en liza: intereses de raza, género, clase, diferencia cultural, grupos de creencias o afinidades, etc. (Brea 2005: 5)

El dibujar una imagen de un docente, que es lo que se les ha solicitado a estos alumnos de los profesorados de la Universidad y del ISFD, trae aparejado consigo un gran cúmulo de vivencias, creencias, representaciones y percepciones que tienen que ver, ya con sus biografías escolares, ya con su cultura experiencial. Por eso una imagen lejos está de poder ser “objetivamente” dibujada o leída a ojo desnudo. En otras palabras, tal como Alejandra Ciriza (1992) explica, en todo discurso —no importa qué características particulares posea— interactúan siempre texto y contexto, ya que en toda sociedad hay diversidad de grupos con conflictos de clase, género, etnia, etc. y esa sociedad conflictiva, no armónica, está mediada por el nivel discursivo. Sabemos por lo tanto, que estas imágenes expresarán contradicciones de la sociedad en que viven los sujetos. Al decir de Voloshinov (1992), quienes producen discursos “expresan” y no reflejan automáticamente ya que son sujetos sociales y desde allí y no objetivamente viven esas contradicciones.

En todo discurso existe inevitablemente, entonces, un nivel político donde el autor —en el caso que nos ocupa los futuros docentes—, a partir de juicios de valor concientes o no, toman posición respecto a la conflictividad de las relaciones humanas desde la comunidad concreta a la que pertenecen y en la que desarrollan su actividad. Ese nivel político del discurso está organizado valorativamente y en torno a él quienes producen los textos organizan los argumentos, jerarquías y oposiciones.

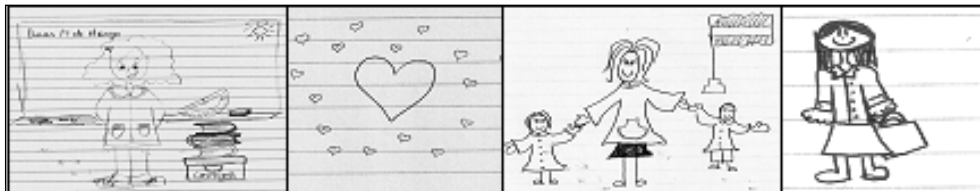
En las primeras aproximaciones a los dibujos realizados por los estudiantes, se puede observar una caracterización por la cual “docente” —en mayorías definitorias— es: una docente (es mujer) en el 88% de los casos; sonrío en el 65 % de los protocolos; docente de escolaridad primaria, la del recuerdo primero en las experiencias escolares, con alumnos de los primeros años de la escolaridad (83%); muestra de prolijidad, orden, aseo y viste delantal (95%); docente en aula (contextualización: pizarrón, libro/cuaderno, escritorio) (66%); docente sin alumnos en frecuencias altas (86%); en una posición y ubicación en el ambiente (parado, en el centro de la escena, de frente) (93%).



Este gran énfasis puesto en las características físico-corporales del maestro que se explicita en los dibujos sostiene la tradición de vincular virtudes morales con rasgos y usos del cuerpo. Alcántara García describe las “cualidades morales que deben distinguir a todo maestro”: “todo el empeño que pongan en su compostura exterior, en el aseo de su cuerpo y la limpieza de sus ropas, en adquirir buenas maneras, trato de gentes, y en suma, todo lo que contribuya a presentarlos comportándose con la dignidad exigida por las funciones propias del magisterio” (s/f, 389). Todas parecen estar presente en las imágenes. Por un lado las características morales y de conducta expresadas en el entusiasmo, la dulzura, la entrega, la paciencia. Por el otro, las particularidades físicas como el aseo, los buenos modales, el estado de salud, la vestimenta. El aspecto exterior debe denotar cualidades interiores, debe marcar los rasgos deseables del maestro ideal. Unas cualidades morales que quedan expresadas a través de la constitución física del cuerpo: un cuerpo sano y limpio indica una moral adecuada. Un cuerpo robusto, saludable y de fortaleza física es necesario para hablar y actuar con energía y prudencia. Un maestro débil, delgado, cuya voz apenas se percibe, falta de salud y energía no podrá con sus alumnos. La autoridad se basa en la robustez, la energía, la fuerza. Las imágenes recogidas reflejan con frecuencia al maestro de esta concepción.

Disney Class: el armónico ámbito de la docencia

En esto que pareciera ser el *return of innocence*, una de las grandes ausencias con respecto a la tarea del colectivo de los profesores, está dada por una notable necesidad por parte de los estudiantes adultos de colocar a los docentes en un mundo paradisíaco, ingenuo, inocente y, por tanto, sin mayores preocupaciones, conflictos, dolores. En las imágenes, los docentes sonríen en casi todos los casos y les brindan expresiones de aliento a los alumnos:



No hay elementos en los dibujos que permitan siquiera pensar en alguna problematización externa al aula que participe de esa realidad. Los sujetos aparecen “sumergidos” en una suerte de burbuja atemporal no conflictiva que nada tiene que ver con la vida social. Es interesante traer aquí la reflexión de Brea:

[...] la vida social no es nunca ajena a su inscripción en unas u otras constelaciones epocales, en unos u otros ordenamientos simbólicos y (trans)discursivos, ni tampoco obviamente a su pertenencia a unas u otras “formaciones culturales”: a unos específicos entornos cognitivo-disciplinarios y los campos socialmente regulados de prácticas comunicacionales que se asocian a ellos. (Brea 2005: 8)

El sostenimiento de estas visiones mantiene un silenciamiento de otras docencias más reales y, a su vez, aleja la posibilidad de intervenir por un cambio en las condiciones y modos de vida de la docencia en contextos de pobreza, del mundo rural, de las condiciones de vida de quienes habitan en el Tercer Mundo. Una escuela que no logre conectar esa cultura con las disciplinas más académicas del currículum está “incumpliendo un objetivo asumido por todo el mundo como es el de vincular las instituciones escolares con su entorno, única manera de ayudarles a mejorar la comprensión de sus realidades y a comprometerse en su transformación” (Jurjo Torres 1993: 62).

Las imágenes de una profesión cargada de inocencia son recurrentes y confirman la construcción de una identidad que parece querer quitarle importancia a cualquier valoración crítica del rol que desempeña. Los docentes aparecen como libres de problemas y conflictos de la sociedad adulta. La inocencia se convierte —como nos invita a reflexionar Henry Giroux en su análisis acerca del mundo de Disney— en un espacio donde el tiempo, la política, el conocimiento, no están presentes.

La inocencia no sólo asocia a Disney con una noción sentimental de fantasía infantil, sino que funciona como concepto fundamental de regulación moral y como parte de una política de distorsión histórica. Una reflexión un poco más profunda sobre esta estrategia dual revela que en el orden moral de Disney la inocencia se presenta como la verdad más absoluta [...]. Además la inocencia se convierte en un patrón ideológico y educativo a través del cual Disney divulga ideas y valores conservadores como premisas de una forma particular e histórica de orden social, normativas y preestablecidas. Reconocer que Disney ha apostado políticamente por crear un orden moral específico favorable a sus intereses comerciales plantea interrogantes fundamentales sobre qué es lo que se enseña para producir significados, los deseos y los sueños a través de los cuales intenta inscribir tanto a los más jóvenes como a las personas adultas en la visión del mundo de Disney. (Giroux 2002: 119)

El mito de la inocencia concentra una gran capacidad para explotar las esperanzas perdidas, los sueños frustrados y el potencial utópico de la cultura popular. Un aparente mundo donde reina la alegría se constituye en imagen reiterada de percepciones acerca de la docencia que legitiman la adopción de posturas particulares por parte de los estudiantes de profesorado y proclaman una identidad como mujer, persona blanca, así como definen significados de docencia, belleza, verdad o sujeto social: “Disney presenta falazmente la inocencia como ese espacio psíquico intacto en donde se olvida la brutalidad del mundo y la plenitud de la fantasía compensa de forma reconfortante, aunque patética, el vacío de la realidad” (Larsen citado en Giroux 2002: 112).

Conclusiones

Esta mirada de la tarea docente aislada de los conflictos socio-políticos vigentes tiene fundamentos políticos que se consolidan en explicaciones ingenuas y de sentido común.

La ideología hegemónica promueve y fortalece la circulación de discursos de sentido común en lo educativo como un modo de coartar la reflexión crítica. Estos discursos tienen coherencia y similitud tanto dentro como fuera de la escuela y generan importantes restricciones culturales que alejan a los sujetos de la comprensión.

Ahondando en los protocolos de imagen y de discurso escrito hemos comenzado a cuestionarnos acerca de la continuidad, discontinuidad y contradicción entre los discursos cristalizados. Para Alejandra Ciriza (1992) los “discursos contrarios”, u organizados desde una orientación valorativa distinta, pueden no haberse cristalizado, pero pueden ser “leídos” en la ausencia y ser reconstruidos desde su opuesto ya que los discursos tienen referencias discursivas o introducen en su propia trama “discursos referidos”, los cuales tienen autonomía sintáctica y semántica y “dialogan” con el otro texto. Retomando a Voloshinov (1992), podemos decir que existe una interpretación fáctica y su réplica interna, y se configura así una relación dinámica entre el contexto autoral y el texto referido. En este caso, el texto escrito y el discurso visual actuarían dialécticamente como textos referidos expresando las contradicciones ideológico-hegemónicas que los sujetos no han podido explicitar. Podría hipotetizarse, además, que dada la práctica escolar acentuada en el discurso escrito que los alumnos han desarrollado en su escolaridad, esté en este tipo de protocolos (textos escritos) mucho más presente o conciente la “función de apoyo” del texto. Es decir, la mirada o expectativa de quién leerá esos discursos, solicitados en nuestro caso por profesores de ambas casas de estudio. La vigilancia en cuestiones teóricas recibidas en su formación, los recaudos de “qué quiere recibir el profesor” funcionaría mucho más activamente en estos casos que en la inusual consigna de “dibujar”.

La reducción del tiempo escolar a lo “micropolítico” —tal lo plantea Hargreaves— es sin dudas una de estas construcciones hegemónicas que inhabilita, o al menos dificulta, el manejo consciente y profesional de la tarea docente. Fragmentación de múltiples actividades y permanentes requerimientos en diferentes contextos espaciales hacen que el desempeño cotidiano quede marginado a cuestiones metonímicas concretas que colman todo el espacio de decisión. El poder hegemónico tiene diferentes modos de influir y actuar sobre las construcciones del pensamiento y el imaginario social para lograr la permanencia y consolidación de las relaciones de poder. Therborn (1987) habla de la existencia de nociones con las que actualmente la ideología dominante contribuye a imponer el pensamiento hegemónico. Se trata de construir explicaciones que nos marquen permanentemente “lo que existe y lo que no”; “lo que es posible y lo que no” y “en hacer al sujeto responsable de su propio destino”. Es una construcción hegemónica también la

que hace que futuros docentes que deberán asumir pésimas condiciones laborales, con requerimientos mayores cada día y que tendrán que palear situaciones de conflicto tanto sociales como económicos y políticos para poder llevar adelante su tarea, puedan plantearlo en el discurso escrito pero sigan representándose a sí mismos bajo estas imágenes que hacen ver al aula como un mundo *naif*, armónico y placentero.

Este modelo de regulación cultural y social explicitado en la imagen de inocencia reproducida hoy por estudiantes de magisterio muestra el poder que se ha ejercido al dominar el discurso público, encierra una concepción intensamente miope y conservadora de nosotros mismos y de la sociedad, limita las decisiones y debilita las posibilidades sociales y políticas que los individuos necesitan para desempeñarse en estas instituciones básicas de la democracia como son las escuelas. El reconocimiento de los docentes como elaboradores de imágenes que reproducen un discurso de la inocencia involucra aspectos de producción cultural, de producción de identidades, representaciones, textos, en definitiva, el control sobre la distribución de bienes culturales, en una forma de pedagogía pública que enfatiza la fuerza educativa de todas sus instituciones y recursos en una propuesta de ciudadanía - docencia - ejercicio profesional, que prescinde en gran medida de aspectos de poder, política e ideología, abraza una imagen propia asociada a la magia de un mundo inocente y contribuye a la conformación de identidades de niños y niñas en un modelo educativo de escuela pública, ámbito reservado en otras concepciones al desarrollo crítico e intelectual de los jóvenes.

El objetivo de este tipo de análisis, antes que reconocer la acusación que los críticos culturales de posturas progresistas hacen de Disney, radica en una preocupación profunda por las posibilidades acerca de cómo leer estas formas culturales cuando se relacionan con una gran cantidad de textos, ideologías y prácticas vinculadas a la actividad docente. De qué maneras, en el tránsito por la formación docente, se promueve el análisis de significados y mensajes que logran, en determinadas condiciones sociales y políticas, unas mejores connotaciones de la realidad que otras, las reflexiones acerca de los modos en que esas representaciones adquieren fuerza de ideología y en cómo se puede ser funcional a fines muy específicos. Cuestionar el mito de la inocencia forma parte de una tarea mucho más compleja y profunda que incluye analizar las fuerzas institucionales que tienen repercusión en la educación pública y reflexionar sobre la importancia de la pedagogía pública como proyecto político fundamental.

Imágenes de prácticas pedagógicas cargadas de identificaciones saturadas de inocencia. “En contraposición, el aprendizaje crítico debe vincularse a las poderosas reivindicaciones de responsabilidad social, de conciencia pública y de ciudadanía crítica precisamente como una forma de política cultural” (Giroux 2002: 126).

Bibliografía

- Alcántara García, P. (s/f). Direcciones respecto del modo de seguir la carrera los alumnos de las normales: cualidades, deberes y maneras de hacer los estudios. *Escuela Moderna, tomo III*.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Madrid: Anagrama.
- Brea, J. (2005). *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: AKAL.
- Ciriza, A. et al. (1992). *El discurso pedagógico*. Colección RNTC. San José de Costa Rica.
- Giroux, H. (2002). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Grao Biblioteca del aula.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*. Madrid: Morata
- Hernando, A. (2002). *Genealogía de la Identidad*. Madrid: Akal.
- Malosetti, L. (2006). *Una imagen puede más que mil palabras. Una introducción a la lectura de imágenes*. Buenos Aires: FLACSO.
- Voloshinov, V. & Bajtin, M. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.