

Los docentes y las oportunidades educativas: ¿ayuda para superar las desigualdades o tendencia al refuerzo de las mismas?

PATRICIA ANA PERISSET

Instituto Superior de Formación Docente "María Auxiliadora", Buenos Aires, Argentina

En las agendas internacionales están presentes los temas de la pobreza, la desigualdad, y la necesidad de superarlas, en parte, a través de una mayor equidad en las oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos. Sin embargo, la sociedad neoliberal y el nuevo capitalismo acentúan las desigualdades sociales y promueven la exclusión de ciertos sectores de la población de los circuitos de producción y consumo. Muchos niños nacen y crecen en hogares y espacios sociales que no son significativos para el conjunto, en sus vidas no "ven" un proyecto y un futuro, se van rompiendo cada vez más los vínculos de cohesión social (Tedesco, 2000), y en este terreno propicio se difunde más y más la violencia.

Para los argentinos, a partir de las grandes olas migratorias, desde Sarmiento y Avellaneda, la educación fue el medio por excelencia para homogeneizar pueblos muy heterogéneos, formar al ciudadano y para promover el ascenso social. La educación es percibida por muchos como la herramienta para zanjear las brechas sociales. Sin embargo, muchos estudios parecen indicar hoy que la escuela prolonga y acentúa las desigualdades sociales de origen. De hecho, en la Argentina de hoy, el mapa de la pobreza coincide plenamente con el de los rendimientos escolares en las evaluaciones nacionales de calidad (IDECE, 2000). Hay honrosas excepciones, pero el bajo rendimiento escolar acompaña al desempeño de alumnos de clases desfavorecidas.

Relevancia de la figura y la labor del docente

Muchos trabajos de investigación avalan la afirmación de que es fuera de la escuela, y sobre todo en la familia, donde hay que buscar las explicaciones de la desigualdad en el rendimiento escolar. No obstante, hay estudios que señalan que la incidencia de la escuela también es muy importante. La efectividad de la acción escolar está generalmente asociada a una serie de insumos, entre los cuales es esencial el capital humano (LLACH, 2004): la figura, los conocimientos del maestro y las prácticas pedagógicas dentro del aula. En realidad la actividad central de la escuela ocurre dentro de las aulas y la calidad de los aprendizajes se expresa en lo que se desarrolla en el aula.

El fenómeno de la desigualdad es muy complejo. Sin embargo, sin desconocer que la mayor responsabilidad en relación con el tema de la equidad cae sobre las autoridades políticas y educativas, afirmamos que todos los actores sociales tenemos un grado de responsabilidad y, con nuestras acciones, podemos convertirnos en cómplices de esta realidad o en agentes transformadores. De hecho, como recién manifestamos, un actor clave para atacar la desigualdad educativa y favorecer la equidad es el maestro.

En tiempos como los actuales, en que la educación está en crisis y la escuela es cuestionada en todo el mundo, y en que muchos países iniciaron procesos de transformación educativa que devaluaron y desprestigiaron todo lo que se venía haciendo, se produjo una descualificación de los docentes y una pérdida de confianza en sus saberes y en su acción.

En las escuelas que atienden a niños de sectores populares, a las dificultades anteriores se unieron las propias del crecimiento de la pobreza y la indigencia, y del desmembramiento social. En muchos casos las escuelas de sectores pobres están desacreditadas y estigmatizadas, y se genera un círculo vicioso de pobreza que tiende a naturalizar las situaciones de abandono y violencia.

Cómo el docente puede reforzar o revertir el fenómeno de la desigualdad

Consideramos que la teoría de la resiliencia (Henderson Y Milstein, 2003) nos brinda aportes muy positivos, ricos y fecundos para trabajar en las escuelas que atienden a niños de sectores populares que quieran contribuir a una mayor equidad. Esta teoría fue creada por Boris Cyrulnik para superar positivamente situaciones traumáticas y ayudar a las personas, sobre todo a los niños, a volver a ponerse de pie frente a la vida. Muchas veces en nuestra sociedad, por el mismo hecho de vivir en la pobreza estos niños y sus familias están expuestos al riesgo y a la marginalidad y, como explicábamos antes, sus docentes también sufren la angustia de la impotencia y de trabajar dentro de un círculo vicioso de pobreza.

Sin embargo, todos nacemos con una innata capacidad de resiliencia y somos capaces de transformar y cambiar la realidad, de desarrollar habilidades para la solución de problemas y de lograr un desenvolvimiento positivo a pesar de las dificultades. Entre los factores protectores para promover y potenciar la resiliencia (Bernard, 1995) se encuentran:

- Las relaciones de cuidado y cariño. Cuando existe por lo menos una persona que ame al niño por encima de sus dificultades, que no lo juzgue y que crea en sus posibilidades, ya le brinda el sostén necesario para un crecimiento sano y para el aprendizaje.
- Las altas expectativas, que desarrollan la autoestima, la autoeficacia, la autonomía y el optimismo, condiciones indispensables para un buen desarrollo y rendimiento académico.
- Las oportunidades de participación significativa que hacen "sentirse parte" de la comunidad, del proyecto, comprometidos y responsables de su éxito y del futuro.

A partir de estos presupuestos básicos, se sugiere trabajar en las escuelas desde los puntos fuertes de los alumnos, desde el bienestar, desde una perspectiva más positiva, esperanzadora, proactiva y motivante que aquella que se centra en los déficit, riesgos y carencias. También se plantea la importancia del ambiente para contribuir a la resiliencia de las personas, y se proponen pasos para mitigar el efecto del riesgo y para construir la resiliencia, pasos que tienen que ver con enriquecer los vínculos personales, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, además de los ya señalados anteriormente.

Considerando estas premisas y la acción cotidiana del docente, ¿cuándo y de qué modo concreto puede el maestro ser resiliente y promover la equidad?

- 1) *Refiriéndonos a las relaciones de cuidado y cariño*, al amor y la valoración del niño por encima de sus dificultades... no aludimos sólo al afecto expresado en el buen trato verbal y gestual. Muchas veces los docentes que trabajan en sectores pobres actúan como si sus alumnos no pudieran acceder a ciertos contenidos, y necesitaran principalmente afecto. Por eso amoldan a estas representaciones lo que brindan a los niños en el aula, y de esto resulta una educación pobre en calidad, que significa escasez de oportunidades y diferencias de posibilidades con respecto a los niños de sectores más favorecidos.

Podemos integrar los aportes de la teoría del etiquetado, y el efecto Pigmalión. Así, como afirman Rosenthal y Jacobson (1980) y muchos investigadores que los siguieron, lo que los maestros esperan de sus alumnos, eso es lo que consiguen. Todo maestro espera mucho de los alumnos a quienes aprecia y valora, y para que logren buenos resultados, los dotan de las herramientas necesarias y les proporcionan el apoyo y la ayuda que permitirán esos logros. Esto ocurre con los alumnos individualmente, y también con grupos de alumnos de una escuela, o con escuelas de ciertos sectores.

Si el docente que trabaja en sectores pobres valoriza la cultura, el mundo, el habla de los niños, sus familias y comunidades; si piensa que son significativos, entonces los tendrá en cuenta, adecuará su acción al contexto en el que se encuentran, tratará de relacionar los contenidos que enseña con experiencias y situaciones familiares para los niños, tratará de generar una corriente de afecto y de vínculo positivo con los padres y con la comunidad, tendrá en cuenta sus intereses, valores y necesidades a la hora de planificar, de enseñar, de evaluar. En cambio, si no valoriza la cultura y el ambiente, no los incorporará a su trabajo. Así desarrollará un currículo aguado, una instrucción menos intensa y menos motivadora, en la que un gran número de situaciones escolares estarán emparentadas con el mundo simbólico de las clases superiores y no tendrán ninguna conexión con el mundo del niño de clase popular. Si esto sucede, se produce en los niños de sectores humildes la ausencia de afecto por la escuela, un sentimiento de culpa y de fracaso crónico frente a los resultados de aprendizaje. Así, en reiteradas ocasiones el docente es portador de representaciones sociales de las que no tiene total conciencia, y por eso es un agente que las reproduce con "complicidad objetiva" (Tenti Fanfani, 1992). Bourdieu (1974) afirma que una inercia cultural nos hace ver la educación y la escuela como un medio para aumentar la movilidad social, cuando, en cambio, hay indicadores concretos de que es uno de los medios más efectivos en la perpetuación del patrón social existente. Así, por ejemplo, cuando "naturaliza" las diferencias de inteligencia, haciendo ver como innato y natural algo que es construcción social, termina legitimando los resultados escolares de los niños. Como consecuencia de todo un proceso vivido en la escuela, algunos niños –en especial de sectores desfavorecidos– tienden a atribuirse lo que se les atribuye, rechazando lo que les es negado bajo la premisa del "esto no es para mí".

- 2) *Continuando con el tema de las altas expectativas*, ya iniciado. Casi todas las escuelas dicen tener altas expectativas para sus alumnos. Pero, en realidad, eso que se dice no siempre se practica (Lumsden, 1997). Y, como dijimos reiteradamente, esas expectativas de los docentes tienen un efecto tangible en el desempeño de los estudiantes: generalmente los alumnos

suben o bajan al nivel de expectativas de sus maestros. Los alumnos tienden a dar a sus maestros tanto o tan poco como sus maestros esperan de ellos.

Estudios sociológicos y antropológicos muy variados coinciden en afirmar que los efectos de las creencias y actitudes de los maestros sobre la autopercepción de los alumnos, y por consiguiente su éxito o su fracaso escolar, son extraordinarios. Los maestros que trabajan en escuelas pobres creen que la responsabilidad del fracaso escolar recae sobre las familias de los alumnos, y no perciben los mecanismos a través de los cuales ellos mismos intervienen y son responsables de estos fracasos, o de esta desigualdad de oportunidades y mala calidad de la educación.

En cuanto a la selección de las cuestiones fundamentales que tienen que aprender los alumnos en la periferia urbana hay bastante consenso: pareciera que debieran limitarse a los conocimientos básicos, elementales para desempeñarse en la vida cotidiana (lectura, escritura y resolución de situaciones problemáticas elementales), y a la socialización primaria, ya que, al decir de los maestros: "no se puede esperar mucho de la casa".

Esto contrasta ampliamente con las competencias que hoy se esperan de la escuela en general, y se cultivan en las que atienden a los niños de sectores más favorecidos: la creatividad, iniciativa, facilidad comunicativa, predisposición para trabajar en grupo, asumir responsabilidades y tomar decisiones en forma autónoma, habilidad para argumentar, negociar, establecer alianzas, administrar conflictos, aprender permanentemente. Hoy la escuela tiene una misión democratizadora, y tiene que preparar al ciudadano activo y participativo pero, para poder participar hay que saber hablar, y esto supone saber qué decir, cómo, cuándo, y a quién.

La primera educación democrática (Tenti Fanfani, 2000) es la que desarrolla competencias expresivas en la mayoría de la población, las del lenguaje natural y el lenguaje simbólico, pero también la que hace que en la escuela los niños no sólo aprendan conceptos sino que vivan experiencias, es decir, voten, tomen decisiones en conjunto, se hagan responsables de las consecuencias de las decisiones que toman, argumenten, debatan, evalúen, controlen, etc. Pero si las expectativas de los docentes que trabajan en sectores populares son también muy pobres, ¿brindarán a sus alumnos estas oportunidades, o contribuirán a formarlos como ciudadanos marginales y excluidos?

- 3) Como ya señalamos, para lograr el objetivo de una mayor equidad son necesarias, en primer lugar, importantes decisiones políticas. Pero las escuelas y los maestros tienen también un grado de poder para incidir en este tema: están en condiciones de disminuir las diferencias favoreciendo en el aula aprendizajes de calidad, o pueden sumarse al circuito reproductor de desigualdades, dando instrucción y conocimiento a las clases medias y formando en valores e inculcando hábitos en las clases más pobres.

Cuando hay directivos y docentes que se proponen revertir el círculo vicioso de la pobreza y encarar proyectos valiosos para educar con calidad a chicos de sectores humildes, consiguen muy buenos aprendizajes y resultados, como ocurrió en varias experiencias cercanas y

presentes en Argentina (Cantero, 2001). De esta manera, aludimos a la tercera de las condiciones para favorecer la resiliencia: *brindar y aprovechar las oportunidades de participación significativa que hacen "sentirse parte" de la comunidad*, del proyecto, comprometidos y responsables de su éxito y del futuro. Es importante que los maestros vivan esto con sus alumnos pero, para hacerlo, es necesario que hagan la experiencia ellos mismos de que "pueden" ayudar a transformar la realidad y a lograr una mayor equidad. Y ya que, como sostiene Tenti Fanfani (1994) la calidad de la oferta educativa pasa fundamentalmente por la calidad de las prácticas en el aula, lo pueden hacer desarrollando con sus alumnos de sectores pobres una educación de calidad. Más arriba se hizo alusión a ello, pero reiteramos que entre las competencias que deben enseñarse, y retan a las prácticas pedagógicas tradicionales, se mencionan la capacidad de abstracción, de desarrollo de un pensamiento sistémico y complejo, de experimentación, de trabajo en equipo. Una educación de calidad para el siglo XXI contiene necesariamente los aprendizajes propuestos por el informe Delors (1996): aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a conocer, con la conciencia de que la educación se desarrolla a lo largo de toda la vida. Concentrándonos en el aprender a conocer y a aprender, hoy se impone la necesidad de superar el simple conocer datos e informaciones, desarrollando las capacidades de comprenderlos, utilizarlos, aplicarlos y producirlos. Se impone la enseñanza del pensamiento, de la metacognición y de conocimientos de orden superior. Esto significa para los maestros, un cambio en sus prácticas tradicionales y un trabajo bastante más complejo en el aula.

Siguiendo a Vygotsky y a Bruner, creemos que una labor esencial del maestro hoy es guiar a los niños para aprender, brindándoles el andamiaje necesario en el aula y construyendo zonas de desarrollo próximo que los lleven a avanzar, desde donde están, hacia conocimientos cada vez más ricos y complejos. Esto lo realizan a través del diálogo que comparten en el aula y a través de las actividades que promueven. Actividades que no son simplemente rutinarias y repetitivas sino que promueven el pensamiento, la imaginación, el intercambio, la creatividad. Actividades que encierran desafíos, propician la solución de problemas, la investigación y la experimentación. Actividades que llevan a formar conceptos, a conocer principios, a comprender situaciones, a reflexionar sobre el propio conocimiento.

Diseño de investigación

Todo lo presentado hasta aquí nos lleva a considerar que, para contribuir a reducir la brecha de la desigualdad, y para hacer un aporte valioso a la calidad de educación que reciben los niños de los sectores populares, son trascendentes las actitudes que los maestros tengan en relación con:

- La aceptación y valoración positiva de los niños a los que dirigen su acción.
- El conocimiento, aprecio y valoración de su contexto y cultura (no discriminación o indiferencia).
- La vinculación con la familia y la comunidad en la que trabajan.
- Las altas expectativas que tengan con respecto al aprendizaje y desempeño de sus alumnos.

- La calidad del clima afectivo en que desarrollen el encuentro educativo.
- La valoración del conocimiento y de los contenidos que van a transmitir.
- El aprovechamiento del tiempo y la calidad de su trabajo pedagógico en el aula (más allá de sus tareas asistenciales y extracurriculares).

A partir del relevamiento teórico y de investigaciones previas, se planteó un trabajo de investigación descriptiva, no experimental, que se desarrolló en escuelas de sectores populares del Gran Buenos Aires. Se consideran “escuelas de sectores populares” a aquellas ubicadas en barrios de clase baja o medio-baja.

Se establecieron dos *objetivos* fundamentales:

- 1) *Comprobar si hoy existen diferencias significativas en el rendimiento*, en lengua y matemática, de los alumnos de 1.º, 4.º y 6.º año de Escuela Primaria Básica de una muestra de escuelas de sectores populares del conurbano, *y confrontarlo* con el rendimiento, en lengua y matemática, de los alumnos de los mismos años en algunas escuelas de clase media de la misma zona,
- 2) *Conocer y describir las actitudes de los docentes* de esas escuelas en orden a brindar ricas oportunidades educativas a sus alumnos en el aula. Se tomaron como indicadores de la variable “actitudes docentes” los siguientes:
 - El aprovechamiento del tiempo instructivo en el aula.
 - Sus expectativas con respecto a todos sus alumnos: tanto a los “mejores” como a los que tienen más dificultades.
 - La calidad de su trabajo pedagógico.
 - El clima de afecto y seguimiento personalizado y estimulante que generan en el aula para favorecer el aprendizaje.

Los *instrumentos* esenciales para recabar los datos han sido:

- Pruebas de rendimiento en lengua y matemática, una para los alumnos de 1.º, otra para 4.º y otra para 6.º año de las escuelas de la muestra. Se sometieron a una validación por expertos.
- Cuestionarios para aplicar a todos los docentes. Cuando se procesó el cuestionario con el SPSS, a través del análisis por mitades, dio una fiabilidad de ,8458 para una mitad y ,8406 para la segunda mitad. El índice Alpha Cronbach: ,8389.

Se trianguló la información recogida con los datos suministrados por instrumentos más cualitativos:

- Observación de clases en 1.º, 4.º y 6.º año de EPB en las mismas escuelas.
- Entrevistas semiestructuradas a diversos actores claves: directivos, docentes, padres, funcionarios y profesionales de la educación.

Todo el estudio se realizó con una *muestra* estratificada por zonas de escuelas populares de gestión estatal, elegidas al azar dentro de los respectivos distritos (para que estén presentes las realidades de los diferentes sectores geográficos del Gran Buenos Aires). Para confrontar los resultados se seleccionaron tres escuelas privadas: una de la zona norte, otra del sur, y otra del oeste del Gran Buenos Aires, ubicadas en las mismas zonas que las escuelas oficiales de la región correspondiente. Vale la pena aclarar que, para representar a los alumnos más pobres, se eligieron escuelas de gestión oficial porque, lamentablemente, en este momento, en el Gran Buenos Aires, debido al desprestigio de las escuelas oficiales, los padres que pueden, aún haciendo un gran sacrificio incluso entre los sectores pobres, envían a sus hijos a escuelas privadas.

Resultados y conclusiones

Después del análisis, procesamiento y triangulación de la información, y de la elaboración de resultados se llegó, entre otras, a las siguientes conclusiones:

- 1) Todos los instrumentos (evaluaciones, cuestionarios, observaciones, entrevistas) confirman, de alguna manera, que *la igualdad de oportunidades educativas* entre los niños de sectores populares y otros niños que pertenecen a otros niveles sociales, en el Gran Buenos Aires, es sólo un deseo o un sueño, pero *no existe* en la realidad. La tabla que sigue lo refleja:

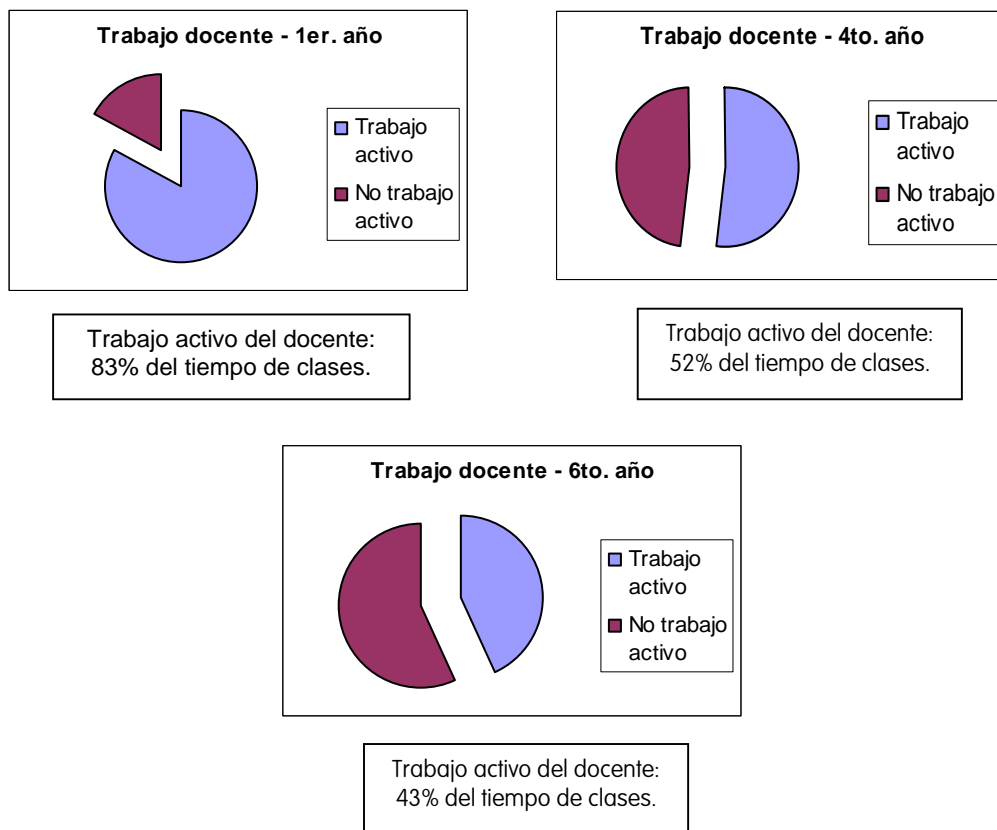
TABLA 1
Resultados finales de las pruebas de rendimiento

CURSOS	RESPUESTAS CORRECTAS	RESPUESTAS CORRECTAS
	Promedio en Escuelas Oficiales	Promedio en Escuelas Privadas
1er. año EPB	55%	67%
4to. año EPB	34%	59%
6to. año EPB	36%	62%

Esta constatación de la desigualdad educativa se inscribe en la misma línea de los hallazgos realizados por otros investigadores (Braslavsky y Filmus, 1987), (Tenti Fanfani, 1994, 2000, 2005), (Llach, 2000 y 2004), (Cervini, 2001), Cantero (2001) por citar sólo algunos de los investigadores argentinos. De esta manera se confirma lo expuesto en la Asamblea General de las Naciones Unidas (2002): que de continuar las tendencias actuales, las desigualdades y la disminución de la calidad educativa son fenómenos que se acentuarán.

- 2) Se da un *escaso aprovechamiento del tiempo de clases* para enseñar y aprender (en los 6tos. años el tiempo de trabajo pedagógicamente activo del docente en el aula se reduce a un 43%). Se puede apreciar en los gráficos, fruto de las observaciones en las aulas:

GRÁFICO 1
 Promedio del tiempo de trabajo activo del maestro en el aula,
 en 1.º, 4.º, 6.º año de las aulas observadas

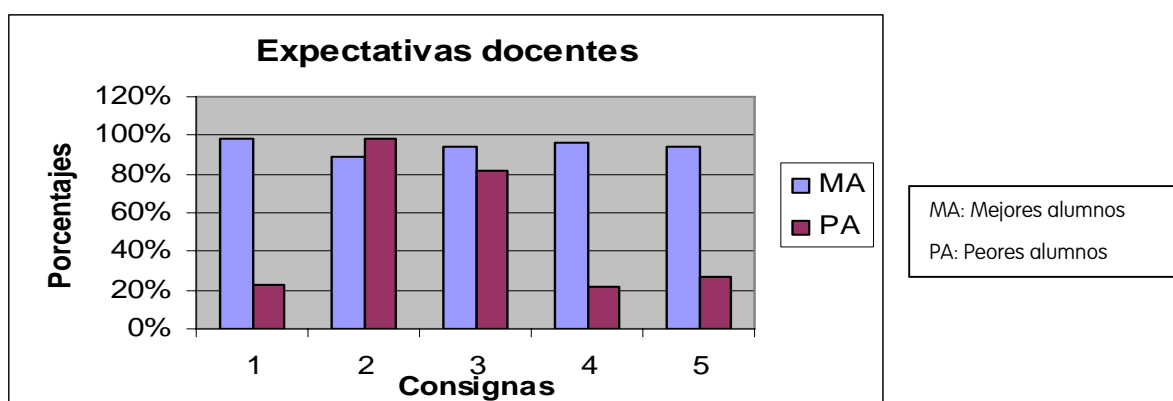


- 3) Las *expectativas de los maestros con respecto a sus alumnos son, en general, muy bajas*. En realidad esperan buenos resultados de algunos alumnos (de los “mejores”), y de los que no logran buenos resultados creen que no se interesan por aprender, que no son capaces de hacerlo y, aunque muchas veces los estimulen, no esperan que realmente “aprendan”. Afirman que muchos molestan, no participan en clase y no brindan aportes positivos al grupo.

En este ítem vale la pena aclarar que en el cuestionario se pedía a los maestros que respondieran a una serie de ítems pensando en sus “mejores” alumnos. Luego se les pedía que respondieran a los mismos ítems pensando en sus “peores” alumnos. Es significativo que sólo un docente, entre 110, cuestionó esta clasificación y denominación, con la que, por supuesto, no estamos de acuerdo. Sin embargo, quisimos elaborar así esta parte del cuestionario, justamente para recoger las reacciones de los docentes, y para ver hasta qué punto está naturalizado en ellos el “etiquetado”.

Como muestra de estas pobres expectativas y contradicciones incluimos el gráfico siguiente:

GRÁFICO 2
Expectativas del maestro con respecto a sus alumnos



1. Los chicos se interesan por aprender.
2. El maestro les dice que son capaces y espera mucho de ellos.
3. Espera que obtengan buenos resultados.
4. Son capaces de aprender.
5. Brindan aportes positivos al grupo.

Si observamos detenidamente, podemos apreciar en qué medida las expectativas de los docentes son altas para sus mejores alumnos, pero son muy pobres para los que tienen dificultades. Pero además podemos ver cómo, aunque los maestros digan que esperan buenos resultados de todos (2), y les digan a todos que son capaces (3), ellos creen que los que tienen dificultades no son capaces de aprender (4), tampoco se interesan por hacerlo (1), y no brindan aportes positivos al grupo (5).

- 4) *El trabajo en el aula se desarrolla en general en un clima positivo y de afecto, que tiende a disminuir a medida que los chicos crecen. Asimismo disminuye el trabajo de seguimiento personalizado del maestro hacia sus alumnos. Es significativo que los docentes, en general, manifiestan no conocer las tradiciones, costumbres y valores familiares o de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos.*
- 5) La calidad del trabajo pedagógico es, mayoritariamente, pobre.
 - a) En las escuelas de sectores populares se prioriza la enseñanza de actitudes y valores y la contención afectiva de los chicos por sobre la enseñanza de contenidos conceptuales y habilidades. Esto coincide con los resultados de otras investigaciones realizadas en nuestro país (Achilli, 1999) y en otros, mostrando que, en los sectores populares, el trabajo docente pierde especificidad pedagógica. En cambio, en los sectores altos y medios se da más importancia a la enseñanza para la comprensión, a promover el desarrollo del conocimiento de orden superior y de un pensamiento sistémico y complejo, etc.

- b) Cuando se pide a los maestros que señalen qué actividades predominan en el aula, priorizando (sin excluir) entre “explicación oral”, “diálogo con los alumnos sobre el tema”, “trabajo en grupos para investigar”, “resolución de desafíos y problemas”, “realización de experiencias relacionadas con el tema”, un 74% señala en 1.º y 2.º lugar el diálogo con los alumnos, y un 58% señala la explicación. Las otras tres opciones tienen un 23, 33 y 28% respectivamente, y no son elegidas en absoluto por el 38, 18 y 37% de los docentes.
- c) Sin embargo, al averiguar sobre la calidad de ese diálogo áulico, sobre cuáles son las intervenciones de los alumnos más frecuentes, cuáles las más valoradas por el docente, se puede apreciar que no se dan en esos diálogos intervenciones, preguntas, cuestionamientos, aportes que reflejen el desarrollo de habilidades de pensamiento, de juicio crítico y otras que reflejarían un diálogo profundo y de calidad.
- d) El resto de los datos recogidos (sobre los objetivos prioritarios en la enseñanza de la lengua, o las actividades más frecuentes en el área, por ejemplo) tampoco manifiestan, en general, un trabajo rico que responda con calidad a las demandas educativas de hoy, y permita a los alumnos que terminan esta etapa continuar con competencia y éxito dentro del sistema educativo.

Reflexiones finales

Estos resultados, y otros sobre los que no pudimos extendernos aquí, nos indican que, en su mayoría, las escuelas que atienden a sectores populares no son ámbitos que favorezcan la resiliencia, y los chicos de sectores populares no acceden a los conocimientos y saberes necesarios para el siglo XXI.

Si bien hay diferencias personales, en general, los maestros, que deben ser los principales promotores de resiliencia, calidad y equidad en la escuela, muchas veces sienten que las condiciones de trabajo limitan sus propias capacidades de resiliencia. Como lo vienen advirtiendo Tenti Fanfani (1994 y 2000), Palacio (2003) y otros, los docentes argentinos en general, y los bonaerenses y de sectores populares en particular, están sufriendo presiones muy fuertes de parte de toda la sociedad y, al mismo tiempo, son vapuleados, desprestigiados y descalificados en su labor. Se les hacen muchas demandas, pero se sienten solos, desprovistos, sin herramientas. Muestran cansancio, desgano, pesimismo, falta de entusiasmo y confianza en su labor.

Como lo afirmamos desde el principio, creemos que los docentes tienen un enorme poder para revertir el círculo vicioso de la pobreza y para recuperar el rol de la escuela como promotora de equidad. Por lo tanto necesitamos *re-prestigiar la figura del docente y su labor cotidiana*. Esto es responsabilidad ineludible de las autoridades educativas, pero también es responsabilidad de las familias, de los medios de comunicación, de la sociedad toda, y de los propios directivos y docentes.

¿Qué pueden hacer los docentes?

- Reavivar el fuego de la propia vocación.
- Unirse formando equipos de trabajo para buscar los caminos para mejorar la calidad de la formación que brindan, para integrar a la comunidad, etc., para proyectar y evaluar.

- Hacer bien lo que tienen que hacer prioritariamente cada día: enseñar y educar.
- Formarse y perfeccionarse constantemente.

Consideramos que otro camino importante para apuntar a la calidad y la equidad *es repensar y mejorar la formación docente*, de modo que los nuevos maestros cuenten con las competencias necesarias para educar en el siglo XXI, pero también para hacerlo desde una conciencia y una actitud que tiendan a la equidad.

Así, con un fuerte compromiso personal y grupal, atendiendo, valorando e integrando la diversidad sociocultural, teniendo una imagen positiva y altas expectativas con respecto a los alumnos, sus familias y la comunidad, creando ambientes resilientes, aprovechando intensamente el tiempo instructivo, valorando el conocimiento, y desarrollando un trabajo de calidad en el aula de acuerdo con lo ya explicitado en este trabajo, *los docentes y las escuelas tienen un enorme poder* para revertir el círculo vicioso de la pobreza, para recuperar el rol de la escuela como promotora de igualdad, para brindar a sus alumnos más pobres muy ricas oportunidades educativas, lograr con ellos buenos resultados de aprendizaje, y prepararlos para ser personas felices y ciudadanos competentes y comprometidos en esta sociedad de la globalización y del conocimiento.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (1999): *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde Editor.
- BERNARD, B. (1995): *Fostering Resilience in Children*. ERIC Digest. ED 386327.
- BOURDIEU, P. (1974): "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture", en *Revue Française de Sociologie*. Paris, n.º 3, pp. 325-347.
- BRASLAVSKY, C., y FILMUS, D. (1987): *Ultimo año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires, FLACSO.
- CANTERO, G. (2001): *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires, Santillana.
- CERVINI, R. (2001): "Efecto de la 'oportunidad de aprender' sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-cervini.html> [Consulta: 15-04-2005].
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana, Ediciones UNESCO.
- HENDERSON, N., y MILSTEIN, M. (2003): *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- IDECE (2000): en http://www.idece.gov.ar/site_idece/index.html [Consulta: mayo 2004].
- LUMSDEN, L. (1997): *Expectations for Students*. ERIC Digest, n.º 116.
- LLACH, J., MONTOYA, S., y ROLDÁN, F. (2000): *Educación para todos*. Buenos Aires, Distal.
- LLACH, J., y SCHUMACHER, F. (2004): *Escuelas ricas para los pobres. La discriminación social en la educación primaria argentina, sus efectos en los aprendizajes y propuestas para superarla*. Ejemplar no impreso aún. Paper proporcionado por el autor.
- NACIONES UNIDAS (2002): *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: la educación para todos; Plan de Acción Internacional; aplicación de la resolución 56/116 de la Asamblea General*. En <http://portal.UNESCO.org/education/es/ev.php> [Consulta: mayo 2005].
- PALACIO, S., y otros (2003): *La escuela que no miramos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- ROSENTHAL, R., y JACOBSON, L. (1980): *Pigmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid, Morova.

- TEDESCO, J. C. (2000): *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- TENTI FANFANI, E. (1992): *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1994): *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- (2000): *La educación básica y la cuestión social contemporánea (notas para la discusión)*. Buenos Aires.
- , y TEDESCO, J. C. (2005): *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI