

Calidad educativa e innovación

EZEQUIEL GÓMEZ CARIDE*

Universidad de San Andrés (UdeSA)
Universidad Católica Argentina (UCA)
Universidad de San Isidro (USI)
gomez@usi.edu.ar

Revista Cultura Económica
Año XXXVI • N°95
Junio 2018: 9-24

Resumen: En el discurso educativo existe una tendencia a buscar soluciones “mágicas”. Análogamente, en ciertos discursos de reforma social se plantea que la educación tiene la bala mágica para solucionar todos los problemas de la sociedad. El artículo comienza con una cita de Borges que puede aplicarse a la noción contemporánea de innovación o calidad educativa. El escritor argentino cita los célebres *idola fori* de Francis Bacon en el epílogo del libro *Historia de la Noche* (1977). Allí las describe como gastadas palabras que no dejan mucho para hacer con ellas. A partir de la intuición borgeana, este trabajo plantea los límites de las nociones de innovación o calidad educativa y la circular recurrencia en educación a conceptos que actúan como narrativas salvíficas. El artículo propone un camino inverso para explorar la calidad educativa y la innovación: un camino inductivo que identifique los espacios o procesos de transformación en y desde las escuelas.

Palabras clave: educación; calidad; innovación; docentes; narraciones salvíficas

Abstract: *In educational discourse there is a tendency to seek "magical" solutions. Analogously, in certain discourses of social reform it is stated that education has the magic bullet to solve all the problems of society. The article starts with a quote by Borges that can be applied to the contemporary notion of innovation or educational quality. The Argentine writer cites the famous idola fori by Francis Bacon in the epilogue to the book Historia de la Noche (1977). There, he describes them as worn words that do not leave a lot to do with them. Based on this intuition, this article proposes the limits of the notions of innovation or educational quality and the circular recurrence in education to concepts that act as salvific narratives. The article proposes an inverse way to explore educational quality and innovation: an inductive path that identifies spaces or transformation processes in and from schools.*

Keywords: Education; Quality; Innovation; Teachers; Salvific Narratives

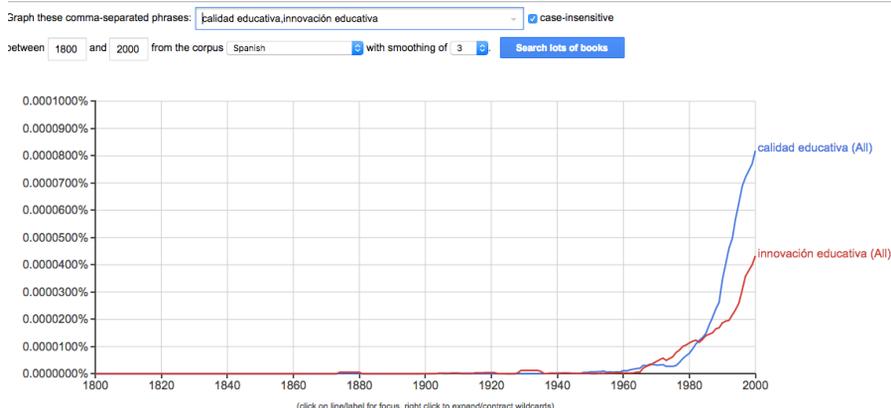
*¿Qué hacer con las gastadas palabras- con los idola fori de Francis Bacon- y con algunos artificios retóricos que están en los manuales? A primera vista, nada o muy poco.
(Borges, 1977)*

I. Introducción

Las palabras de Borges siempre interpelan. No se puede evitar relacionar las palabras gastadas o *idola fori* con las decenas de modas educativas que afligen la mente de docentes, directivos y padres. Cada vez con más frecuencia la comunidad educativa sufre los avatares de nuevas recetas que prometen cambios mágicos en las aulas. Podríamos enumerar infinidad de métodos que irrumpen en escena con la promesa de solucionar los desafíos educativos a través de una prolija lista de recetas.

La figura que sigue, realizada con el motor de búsqueda online de Google *Ngram Viewer*, señala hasta qué punto la calidad educativa y recientemente la innovación se han transformado en protagonistas del escenario educativo. El gráfico describe la explosión de los términos calidad educativa e innovación educativa a partir de la década de 1960, pero con un claro aceleramiento a partir de mediados de los años '80. Actualmente, ambos términos se encuentran en un sostenido ascenso.

Google Books Ngram Viewer



De hecho, en cierta medida podemos afirmar que los términos calidad e innovación se han transformado en dogmas educativos contemporáneos. Es muy complejo generar discursos o planteos que no se subordinen en alguna medida a esas recientes construcciones discursivas. Su poder reside en que dichos términos actúan como entes que gobiernan las conductas de muchos educadores, padres o periodistas vinculados a la educación. Se transforman en una gubernamentalidad, en el sentido foucaultiano del término, muchas veces capaz de orientar decisiones y acciones del debate educativo. Lo peligroso es que al ser nociones que inundan el escenario, muchas veces pasan desapercibidas ante cualquier análisis crítico y configuran el *mainstream* del pensar y hacer educativo en las escuelas.

El artículo se propone desnaturalizar la grilla discursiva que hace posible que la calidad y la innovación gobiernen el sentido común de la educación. Para acercarnos a dichas grillas utilizamos la noción de narraciones salvíficas, entendidas como prácticas culturales que reflejan ideas de salvación y sus modos de alcanzarla (Gomez Caride, 2014). Una de las características más provocativas de las narraciones salvíficas es su habilidad para interpelar la dimensión emocional o afectiva de los sujetos. Probablemente, esa capacidad se relaciona con imágenes de buena vida y los modos de alcanzarla que provienen de la escatología cristiana. Las narraciones salvíficas interpelan las disposiciones de los sujetos, configurando las emociones y deseos de los individuos. En este sentido, las narraciones salvíficas, citando a Pascal, se ubican en la esfera del corazón y el corazón tiene sus razones que la razón no comprende. El registro específico de las narraciones salvíficas es un elemento muchas veces ignorado en el escenario educativo de las escuelas y las políticas educativas. En síntesis, la calidad y la innovación entendidas como narraciones salvíficas apelan y conectan con la dimensión emocional de los sujetos.

Las narraciones salvíficas tienen una doble dimensión. Por un lado, señalan un destino emancipatorio o liberador. Resulta tan potente ese discurso que en ese mismo énfasis se construye el destino trágico o de pérdida de aquellos que ignoran dicho mensaje. Un ejemplo arquetípico en Argentina es el caso de civilización o barbarie.

Sarmiento, en su retórica, logra unir los beneficios del progreso y la educación popular para contraponerlo con los abusos más primitivos de los caudillos provinciales. La fuerza y el peligro de las narraciones salvíficas se halla en su planteo binario de la realidad. No parece necesario recordar que el discurso intelectual se propone poner luz en los matices de la realidad, alejándose de la simplificación. Sin embargo, las simplificaciones logran conectar con el sentido común. No hace falta ir muy lejos para rastrear en los discursos políticos internacionales la capacidad de influencia de semejantes planteos binarios.

Retomando nuestro marco educativo, la calidad y la innovación actúan como los dogmas salvíficos contemporáneos. Y como todo dogma, la expectativa es que el sujeto lo acepte acríticamente. En las narraciones salvíficas, generalmente las soluciones vienen de afuera para curar o redimir un adentro que padece una enfermedad o dificultad. En contraposición, planteo el ejercicio de pensar la innovación y la calidad concebida desde las mismas escuelas y no desde un afuera. En las escuelas hay prácticas innovadoras que cuestionan paradigmas y prácticas tradicionales. En este punto es donde se genera el peligro de dichas modas educativas, simplificando hasta el punto de afirmar que todo lo existente es anticuado y todo lo nuevo es innovador. Ciertamente, podríamos decir que dichos planteos dicotómicos suenan bien, pero resultan pre científicos. El objetivo es acercarnos a una definición de calidad educativa e innovación en nuestras escuelas, sin caer en lugares comunes o en listas de recetas con viñetas.

II. Repensando el planteo de calidad educativa

Durante el año 2015 realicé una investigación que tuvo como objetivo identificar profesores destacados en contextos urbanos marginales (Gómez Caride, 2016). Aunque parezca inverosímil, un replanteo de la pregunta sobre la calidad implicaba empezar por indagar en las escuelas y no por los expertos.

¿Cómo encontrar profesores destacados? Básicamente hay dos caminos para responder a esa pregunta. Un abordaje deductivo que parte de una idea sobre qué características tienen los profesores ejemplares y buscarlos en las escuelas, y un enfoque inductivo que busca casos individuales para llegar a una idea general. Dado que no existe un consenso sobre qué características tienen los profesores destacados en las escuelas públicas en contextos urbanos marginales decidí preguntar a los protagonistas. Mi intención era continuar con el modelo de Gloria Ladson Billings que utilizó el método denominado “selección comunitaria” (Foster, 1991) de los docentes destacados. La nominación comunitaria es un método de selección que busca elegir a los participantes de investigación—profesores sobresalientes—a través del contacto directo con la comunidad donde se realiza el estudio.

Mi duda pasaba por determinar si era necesario adoptar el modelo de selección comunitaria que había utilizado Ladson, sumando a estudiantes como interlocutores que informaran quiénes eran los profesores destacados o no. En los días en los que estaba tomando esta decisión, vino de visita a Buenos Aires Chris Husband, profesor del *London Institute of Education* y especialista mundial en reforma educativa. Durante un almuerzo le comenté sobre el proyecto y al plantear mi duda de incluir a los estudiantes me miró sorprendido por la pregunta y me contestó enfáticamente: “*of course*”. Además, me introdujo a una serie de estudios y artículos en los que conocí la relevancia de la perspectiva de los estudiantes o *student voice* en el mundo anglosajón. Su aporte fue clave para el desarrollo de la investigación porque en muchos sentidos los estudiantes fueron los que con más precisión encontraban a los profesores ejemplares en las escuelas. Nunca voy a olvidar a Nazareno, un estudiante del último año de secundaria de una escuela pública de Pilar que, cuando le conté acerca de la investigación, me dijo: “Vení mañana que yo te voy a mostrar un buen profesor”. Su taxatividad me dejó perplejo y confirmó la idea de que los estudiantes pueden ser excelentes termómetros de calidad docente.

Así, con el objetivo de comenzar a conocer docentes destacados y generar la confianza de los actores, visité cinco escuelas durante un

año. Me instalaba en las preceptorías o secretarías y participaba en sus rutinas diarias, sus recreos, cambios de hora, entradas y salidas, etc. En este tiempo realicé pruebas piloto de los instrumentos que iba a utilizar y que resultaron útiles para ajustar cuestiones relacionadas con el vocabulario empleado en los cuestionarios. Además, empecé a conocer a los distintos profesores y directivos de las escuelas.

Una vez establecido un vínculo de confianza con dichas instituciones, comencé a realizar las encuestas a los estudiantes. Luego, realizaba entrevistas con los directivos y encuestas a los padres de los estudiantes. Cuando estudiantes, directivos y padres coincidían en señalar a un mismo profesor o profesora, me contactaba con ellos y los invitaba a participar de la investigación. Así, durante un año académico tuve la posibilidad de trabajar con siete profesores destacados de cinco escuelas del conurbano bonaerense.

III. Calidad y profesores destacados

La calidad de un sistema educativo nunca va a superar a la calidad de sus docentes. Por ello, desarrollo la noción de calidad desde el docente. Pero, a diferencia de muchos abordajes que presentan sistematizaciones sobre calidad docente desde organismos internacionales, propongo una perspectiva diferente. ¿Qué se entendería como calidad docente en escuelas en contextos urbanos marginales?

En dichos ámbitos, en primer lugar, los profesores destacados parten de los conocimientos previos empezando “de cero” cada clase. No es una contradicción con la oración anterior. En este hacer puede existir algo propio de enseñar en contextos marginales. No solamente sirve para que vincular y hacer aflorar los conocimientos previos —sus experiencias— de los estudiantes, sino que deben empezar cada clase “desde cero” porque el ausentismo de los estudiantes lo exige. De lo contrario, se excluiría y se dificultaría aún más la continuidad en la escuela de los alumnos intermitentes.

En todos estos años, sin darme cuenta, empezaba a hacer el ejercicio de antes, las clases iban teniendo como ciertos hilos. Yo las iba enganchando con una cosa para la otra clase. Y me estoy dando cuenta desde hace un tiempo de que las clases son absolutamente individuales. Este bloque este día, este bloque este día, porque sé que no van a ser los mismos los que están hoy que mañana, que van a ser otros. (Belloni, comunicación personal, 22 de septiembre, 2015).

Es notable cómo los profesores destacados logran adaptar sus prácticas de enseñanza a las ausencias sistémicas de los estudiantes. Son capaces de desarrollar un darwinismo pedagógico que los hace flexibles para “recalcularse” permanentemente frente a situaciones de alta complejidad.

Una segunda característica de los profesores destacados es su habilidad para realizar preguntas. La pregunta es una de las estrategias más utilizadas por los profesores destacados. Desde que entran a la clase comienzan a realizar preguntas para conectar con los conocimientos que traen los estudiantes. Durante las observaciones, vi cómo a través de las preguntas van desarrollando la explicación de los temas que dan, y también mantienen la atención de los estudiantes. Era frecuente escuchar cómo con frases como “ahora cállense los de adelante que quiero escuchar a los del fondo”, variaban intencionalmente entre los estudiantes a los que se dirigían. Muchas clases se parecen a un ping pong de preguntas y respuestas. Sin embargo, no realizan cualquier clase de pregunta. Los docentes destacados realizan preguntas que invitan a la reflexión. Si bien ocasionalmente preguntan para captar la atención de estudiantes que están distraídos, la gran mayoría son para inducir a la reflexión sobre las respuestas. Si se hace una pregunta del tipo “¿qué alimentos tienen grasas?” y un estudiante no puede responder, los docentes le piden a otro compañero que lo ayude. Una vez que éste responde, le preguntan nuevamente al que no había proporcionado una respuesta. Durante la clase, cualquier alumno puede ser objeto de preguntas y al volver a preguntar los profesores se aseguran de que el “no sé” no sea negocio porque luego de la ayuda de un compañero se les vuelve a preguntar a ellos. Además, tienen la capacidad de reformular las preguntas para ayudar a que los estudiantes respondan correctamente. Muchas veces,

las preguntas son utilizadas para conseguir retroalimentación de los jóvenes con frases como “¿me lo explicas?”

Además de su capacidad de empezar de cero cada clase y realizar preguntas, los profesores destacados son expertos para vincularse con adolescentes. Hasta ahí también podría hacerlo un psicólogo o un buen tutor, pero la diferencia radica en que ese vínculo emocional que forjan lo utilizan como una estrategia facilitadora para que los estudiantes aprendan. Muchas veces, cuando observaba las clases me sentía en una montaña rusa emocional. No podía creer cómo los profesores pasaban junto con los estudiantes por veinte sentimientos en cuarenta minutos. Pasaban de las risas al enojo en segundos. Construyen su autoridad docente desde el vínculo personal. La base de cualquier relación personal es el respeto. En este tema aparece la especificidad del trabajo con jóvenes en urbes marginales que muchas veces crecieron atravesados por experiencias de violencia y carencias. Los profesores destacan el desafío de trabajar como docentes con esa población:

Tenemos una población que viene con problemas familiares. Problemas familiares que vienen por cuestiones personales, por cuestiones penales. Tenemos chicos con problemas de relación con su propia familia, donde hay abusos de los que se te puedan ocurrir, que pasan necesidades económicas importantes. Que no pueden pensar porque tienen hambre. Esa es terrible. (Stark, comunicación personal, 30 de octubre, 2015)

Los profesores saben que en dichos contextos el estudiante no tiene la presión social para estudiar. De hecho, a veces el ambiente los invita a dejar la escuela para hacer “changas” con algún pariente, ganarse unos pesos y ayudar en la casa. Terminar el secundario no es un mandato social para ellos, como quizás puede suceder en otro entorno social. Por eso, la herramienta que tienen es seducir a los estudiantes a través del vínculo personal.

Un profesor destacado afirma:

Creo que requieren, frente a otros sectores, mucho trabajo desde el vínculo. Mucho trabajo desde lo personal. Me resulta

mucho eso de mirar a los ojos. Si bien tengo problemas de memoria, llamarlos por el nombre, que tanto me cuesta. Ir sabiendo algo más de ellos. Desde el vínculo se consigue cualquier cosa. A veces cuesta más una tarea y se consigue desde el vínculo. (Domínguez, comunicación personal, 16 de octubre, 2015)

Los profesores destacados señalan un camino, el del vínculo respetuoso que los escucha al aprendizaje. Los profesores respetan a los estudiantes. Tienen una mirada sobre los chicos que no juzga, sino que, por el contrario, busca acompañar. El respeto aparece como la llave que utilizan en sus relaciones con los estudiantes. En palabras de otra profesora:

Cuando el alumno ve que vos lo respetas, que vos no lo vas a ridiculizar. Sí le tenés que llamar la atención, pero sin pegarle el grito. Si vos vas con el grito, es peor, están acostumbrados a que en sus casas les gritan. Y es más de lo mismo. (...) Entonces a veces el que está gritando necesita ser escuchado. Si vos, en vez de pegarles el grito, si por ahí pasás a ver y preguntarles: ¿qué te pasa? ¿Pasó algo? ¿Te sentís mal? o ¿te dijo algo alguien? las cosas cambian (Johansen, comunicación personal, 22 de septiembre, 2015)

Los profesores hablan de un “ablande” emocional con ciertos chicos que vienen con una historia afectiva muy particular.

Además del respeto también aparece el cariño como una estrategia de acercamiento y vínculo.

Hay muchos chicos, sobre todo en primero, que no están acostumbrados ni a que los acaricien, entonces es todo un trabajo porque al principio vos ves –no con todos, pero con algunos– que te acercas y que no están acostumbrados. Piensan que viene un golpe o se te quedan mirando como pensando “qué raro que te acaricien”. Y para mí es fundamental el contacto, el trato, el saber los nombres, interesarte. (López, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015)

Estos modos de hacer de los profesores destacados es parte fundamental de su trabajo y no tiene que ver con su carisma personal. Son acciones planificadas sostenidas en el tiempo. Los profesores

sostienen que el vínculo con los estudiantes se construye a lo largo de años. Durante un grupo focal que realicé con los profesores expertos les pregunté ¿cómo trabajan la tensión entre exigencia de la materia, el contenido y este vínculo con sus estudiantes? Quería escuchar su opinión sobre el famoso debate “contención versus aprendizaje” en la escuela. Inmediatamente, me respondieron que no había ninguna tensión. Al revés, el buen vínculo es una herramienta que te permite exigir más. La clave es que los profesores destacados usan esa habilidad como una estrategia para que los estudiantes aprendan: se constituye como una habilidad emocional orientada al aprendizaje.

Muchos pensarán que ser un experto vincular no es parte de las características que tiene que tener un profesor de secundaria. Se equivocan. Como señalamos anteriormente, el clima escolar es un factor clave en el aprendizaje en el aula. En las escuelas que se encuentran en urbes marginales, la dimensión emocional es el puente que permite unir las generaciones y las diferentes clases sociales de los docentes con los estudiantes. Y sin ese puente no hay transmisión de la cultura posible.

Es aprendizaje a través de la contención y también contención a través del aprendizaje, y no contención a expensas del aprendizaje. Ahora bien, ese vínculo con los estudiantes es un desafío emocional titánico. Una profesora cuenta su “método” para vincularse con estudiantes que piden atención de manera agresiva.

Hay cierto tipo de chicos –no sé si a ustedes les pasa– que yo veo que tienen una mirada muy dura, como muy pesada. Cuando veo esa mirada, cuando creo reconocer esa mirada, con ese chico uso otra estrategia. Yo sé que con ese chico todos los profesores van a confrontar, lo van a catalogar, van a ponerle la etiqueta. Ese chico es el primero del que me acuerdo el nombre, al que llego y le sonrío sin que se dé cuenta, cuando estoy hablando lo voy mirando y cuando todos están trabajando paso por al lado y en voz baja le digo algo, si se cortó el pelo, algo de la carpeta, si tiene la carpeta de River le digo algo del mejor jugador de River. Que sea un comentario capaz de crear un vínculo, algo de complicidad. Y después en algún momento –no lo hice en forma premeditada, pero ahora que lo tengo registrado, sí– en el que a esos chicos les digo “corazón”, que es una palabra

tremenda para decir, y me da mucho resultado (...) Y hay un momento en el que esos chicos te enfrentan delante de todos y te quieren hacer caer, y en ese momento, nada. Una sonrisa, una cosa simpática, y después acercarse para decir algo dulce, o sea algo absolutamente inesperado para ellos. Eso es marcar la diferencia. (Grupo focal, 3 de diciembre 2015)

Sin duda es necesario tener una estabilidad emocional envidiable. Recuerdo a otro profesor que me contó una experiencia similar con un chico que le escupió la campera durante una clase de literatura.

Podríamos discutir si un profesor tiene que “soportar” el maltrato de un adolescente. ¿No debería haber más cuidado institucional de los directivos para con los profesores? Otros pueden plantear la pregunta desde el lado de los estudiantes. La agresión no es sino un desesperado pedido de atención de un joven maltratado por su contexto. Más allá de la respuesta que cada uno tiene o puede dar a este dilema, el hecho es que los profesores destacados soportan esas situaciones, las manejan y son capaces de ver más allá de ellas. Como explica Andrea, “a veces un chico te contesta mal y pasa cierta situación y no es en contra de uno. También hay que poder correrse y ver la situación desde otro lado” (Lopez, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015). Identifican lo que hay detrás de las agresiones, no se las toman de manera personal y no olvidan nunca que el objetivo es lograr que los chicos aprendan y se sientan incluidos en su espacio.

Me encontré una tarde con la profesora que iba a observar cuando llegaba a su escuela, enclavada en la entrada de una villa. La profesora de Economía estaba pidiendo ayuda al portero. Me acerqué al auto y vi que había traído una máquina de coser que no podía levantar sola del baúl. Me explicó que les enseñaba a coser a sus alumnos como parte de un proyecto de fin de año que iban a realizar para los chicos del jardín de infantes. Otra de las profesoras se enteró de que sus alumnos de matemática habían ganado por primera vez un torneo de Handball. Consiguió las fotos del partido y armó un mensaje para felicitarlos a través de *facebook* para compartir ese logro con la comunidad educativa. Durante el año en las escuelas, vi profesores que

iban los sábados a pintar o poner puertas en los baños y directivos que repartían colchones luego de inundaciones.

Los profesores destacados demuestran un compromiso personal diferente con los estudiantes. Ese “extra” incluye un involucramiento o exposición personal que va más allá de las horas o actividades de su rol. Los profesores trabajan los sábados, acompañan a los alumnos en viajes a Chapadmalal, participan del modelo de Naciones Unidas, organizan ferias del libro, y un sinfín de actividades afuera del aula. Son parte de la comunidad de la escuela. No van a dar la clase y se van.

Ahora bien, ese compromiso que demuestran los profesores destacados no es de superhombres que van a rescatar a los necesitados. Durante varias observaciones fui testigo de cómo los profesores destacados comparten aspectos muy personales de sus vidas con sus alumnos: la enfermedad de una madre o lo difícil que había sido para una familia la mudanza de Jose León Suarez a Pilar. Una profesora durante la entrevista explicaba: “me pongo en ridícula yo misma, trato de exponerme yo, trato de mostrarme lo más fisurada posible para que se animen” (Belloni, comunicación personal, 22 de septiembre, 2015). Otra profesora compartía sus orígenes con los estudiantes.

Yo vivía cuando era chica acá a unas cuadras, entonces a veces les cuento a los chicos que en realidad mi contexto familiar es muy parecido al contexto que tienen ellos (...) Ellos a veces me dicen “Ahh venís en auto” y yo les cuento que no era nada distinto. Al contrario, era mucho peor mi contexto que los que viven ellos. (López, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015)

Sus experiencias personales son parte del vínculo que generan con los estudiantes. No como una terapia de grupo sino orientado al aprendizaje y a ser un ejemplo de posibilidad de un futuro positivo también para ellos. Trabajan todos los días para convencer a sus estudiantes de que pueden lograr lo que se proponen y que su futuro puede ser mejor que su presente.

Una de las chicas armó un grupo de *whatsapp* para compartir cosas de química. En uno de los trabajos los chicos tenían que presentar la química de un alimento, mostrar y explicar químicamente qué es lo que pasa. Todos iban haciendo aportes, hasta que una de las chicas me manda un mensaje personal diciendo “yo no lo voy a poder hacer porque no tengo plata y mi mama no tiene plata y nadie tiene plata”. A mí me agarró como un enojo. Digo ¿qué estuvimos estudiando? ¿Tenés azúcar? Sí, tengo azúcar. ¿Y no sabes hacer caramelo? Sí, puedo hacer caramelo. ¿Y tenés jugo de limón? Entonces hace caramelo en medio ácido y caramelo. Y después la agarré y le dije: “nunca más me digas que no puedes. Porque a veces con 2 o 3 cosas podés explicar un montón”. Finalmente presentó el trabajo. Le salió un mazacote, pero no importa, hizo el trabajo. Me enojé pero conmigo, porque sentía que no lograba convencerla de que ella podía hacerlo con lo que tenía y que no necesitaba mucho más. Es también romper una cultura del no puedo (Grupo focal, 3 de diciembre, 2015).

Ellos ponen toda la confianza en sus alumnos, pero esperan lo mismo de ellos. Piden que se hagan cargo. Silvia les dice: “Acá el «no me importa» es tu pasaje a la puerta. No podés decir «no me importa», te tiene que importar. Si no te importa, te equivocaste de profesora, te equivocaste de colegio. Te tiene que importar.” (Stark, comunicación personal, 30 de octubre, 2015).

Durante el grupo focal propuse a los profesores que pensarán en un objeto y un color que definieran el trabajo que ellos hacen en sus escuelas. Uno de los profesores eligió un lápiz y explicó que quería darle a cada chico la posibilidad de “poder construir su propia historia, pensarla, que viera el aula como un espacio para pensar la novela de su vida, su propia historia.” (Grupo focal, 3 de diciembre, 2015). Otra profesora explicaba este abrir horizontes de posibilidad desde su experiencia con sus estudiantes.

Cuando a veces los chicos me dicen que no pueden porque trabajan, les digo que yo trabajé desde los catorce años (...) Me dicen: “usted porque viene en auto”. “Sí, hoy tengo el auto, pero cuando yo tenía la edad tuya apenas tenía para comer” – les digo yo. “No tenía zapatillas y no me podían pagar a veces la escuela. Pasé situaciones complicadísimas y sin embargo pude salir adelante”. Cuando ellos se dan cuenta dicen “Ah, esta vivió

parecido a lo que me pasó a mí, a esta le pasó lo que me pasa a mí”. Por suerte gracias a Dios tuve una familia recontra bien constituida pero también tuve a mi hermano que salía a vender jaboncito para ayudar en mi casa. Yo hacía muñequitos para ayudar con alguna cosa en casa y sin embargo no deje de estudiar. Entonces ise puede hacer algo! (Johansen, comunicación personal, 22 de septiembre, 2015)

Frente a decenas de mensajes que los chicos reciben de parte de la sociedad –que no pueden, que son vagos o pibes chorros– los profesores destacados son transmisores de un mensaje distinto. Para esos profesores ellos sí pueden, ellos sí son capaces, ellos pueden escribir su historia y merecen un futuro mejor a su presente, como enfatizaba Silvia con vehemencia: “y a mi qué me importa de dónde sos, yo no te pregunté de dónde sos, yo te pregunté qué quieres ser. Yo quiero ser tal cosa. Bueno, caminamos para este lado. La escuela está abierta, podés venir a buscar.” (Stark, comunicación personal, 30 de octubre, 2015)

No se escucha un reclamo a los chicos por ser como son, sino que ponen la responsabilidad por el aprendizaje de su lado, del lado del docente. En palabras de un profesor durante una entrevista, “los pibes brillan, nosotros tenemos que aprender a ver la luz de ellos.” (Rodríguez, comunicación personal, 6 de noviembre, 2015). En el contexto de frustración e impotencia que envuelve a estos jóvenes, la mirada de los profesores hacia los estudiantes es una mirada de posibilidad.

A modo de resumen, se pueden pasar en limpio una serie de características comunes que identifiqué en los profesores destacados. Para comenzar, son reflexivos, hasta insatisfechos. Piensan que su oficio lo pueden hacer aún mejor de lo que lo están haciendo. Eligen estar en donde están, no están obligados por una cuestión económica. Le dedican particular energía a preparar el ambiente de aprendizaje, tanto como si fuera un escenario antes de la función. Reconocen la actividad de aprender en sí como una respuesta a las situaciones problemáticas que viven por fuera de la escuela.

Una nota especial merece su habilidad como expertos vinculados con adolescentes, que se pone al servicio del aprendizaje como una herramienta didáctica. Ese vínculo está enmarcado en un compromiso personal con su tarea que va mucho más allá de lo establecido en cualquier estatuto o descripción de roles y funciones. Por último, frente a una sociedad que a los jóvenes de contextos marginales les ofrece callejones sin salida o los imagina en cuartos con rejas, los profesores destacados abren horizontes y corazones.

IV. Conclusión

Al comenzar el artículo problematizaba la noción de calidad e innovación como una narrativa salvífica en educación y en la sociedad. Para desnaturalizar su poder en el discurso educativo se describió un proceso inductivo para analizar profesores destacados y sus cualidades. Los hallazgos de dicho proceso sobre los profesores resultan relevantes por varios motivos. En primer lugar, recoge configuraciones de calidad desde “abajo” frente a otros discursos de agencias u organismos internacionales. En segundo lugar, se construye un perfil de calidad docente específicamente desarrollado a medida de las escuelas en contextos urbanos marginales. Por último, aporta estrategias docentes eficaces en situaciones cotidianas de las escuelas.

El proceso inductivo de explorar la calidad educativa o la innovación docente desde las escuelas puede ser el puntapié inicial para promover procesos de reforma educativa con capacidad transformadora probada y dejar atrás las recetas o *idolas fori* que, en palabras de Borges, son palabras gastadas que no lograrán salir del nivel de los discursos.

La pregunta que surge es qué pasaría en las escuelas si las narrativas salvíficas que acompañan ciertas nociones de calidad educativa comenzaran a incluir la mirada de las escuelas o el trabajo de sus profesores destacados. La noción de calidad docente configurada en las escuelas en contextos urbanos marginales tiene

características peculiares y resulta urgente comenzar a registrar dichas experiencias y aprendizajes de las escuelas. De la misma manera en que los estudiantes tienen las herramientas para seleccionar a los profesores destacados, las escuelas saben qué prácticas propias son innovadoras y cuáles no. En vez de comenzar el planteo de mejora escolar desde el paradigma del déficit de las escuelas o desde la tabla de salvación de algún agente externo, es tiempo de partir de la premisa de que las escuelas poseen recursos para identificar prácticas innovadoras o docentes de calidad.

Referencias bibliográficas

- Borges, Jorge Luis (1977). *The Book of Sand*. Dutton, New York.
- Foster, Michele (1991). "Constancy, Connectedness and Constraints in the Lives of African-American Teachers", en *NWSA Journal*, 3(2), pp.233-261.
- Gomez Caride, Ezequiel (2014). *Religion and the Construction of Argentinian Citizenship*. The University of Wisconsin-Madison. <http://gradworks.umi.com/36/24/3624892.html>
Ultimo acceso: junio 2018.
- Gomez Caride, Ezequiel (2016). "¿Buenos profesores? La voz de los estudiantes de escuelas secundarias en contextos urbanos marginales", en *Pensamiento educativo: revista de investigación educacional latinoamericana* vol. 53, N°2 <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.7> Ultimo acceso: junio 2018