

El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum

Vol.3

Autor:

Zoppi, Ana María

Tutor:

Litwin, Edith

2004

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

TESIS 11-3-11

v.3

El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

**DOSSIER preparado para
la presentación y
defensa oral**

Mgter. Ana María ZOPPI
19-08-05

INDICE

* PROYECTO ORIGINAL	pág. 1 a 18
* ESQUEMA CONCEPTUAL DE LA PRESENTACION ORAL.	pág. 1 a 7
* ANEXO CAP II: Triangulación de autores	pág. 1 a 28
* ANEXO CAP III: Supuestos Teóricos epistemológicos y teórico metodológicos Algunos registros de campo	pág. 29 a 35 pág. 36 a 65 pág. 66 a 74
* ANEXO CAP IV: Descripciones analíticas	pág. 75 a 81

TESIS 11-3-11

v. 3

PENSAR el AULA - PENSAR la ESCUELA

REPRESENTACIONES y PRÁCTICAS de PLANEAMIENTO EDUCATIVO en las ESCUELAS

RESPONSABLE: Mgter. ANA MARIA ZOPPI

FUENTES:

Arribo a la inquietud de trabajar esta problemática desde:

- a) mi trayectoria de trabajo profesional en el área, involucrada en proyectos de planeamiento desarrollados desde el desempeño de roles técnicos en los niveles centrales de conducción educativa de diversas jurisdicciones;
- b) mi carácter de responsable, por extensión de funciones, de la cátedra de Planeamiento de la Educación de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy (Evaluación de Proyectos en el anterior plan de estudios);
- c) mi experiencia como investigadora del proyecto sobre Procesos de Producción en Innovaciones Curriculares (PROINC - SECTER - UNJu), desarrollado entre 1993 y 1998.

Avanzar desde todo esto me plantea hoy el desafío de:

- a) asumir una mirada diferente: orientada a reconocer e interpretar, no sólo la derivada de la perspectiva de quienes definen políticas macro-educativas, sino la que emerge de la trama de la vida cotidiana en las instituciones escolares, en la que los docentes, desde sus propios sistemas de pensamiento y acción, asumen la tarea de "pensar" el aula y la escuela.
- b) acceder a la comprensión focalizada de esta problemática en el contexto de los procesos en los que los maestros construyen y resignifican sus propias pautas de funcionamiento institucional en un escenario en el que se entrecruzan las tradiciones de la cultura escolar y la sucesiva implantación de proyectos político-educativos de contradictorios signos.

ANTECEDENTES:

Acorde con lo anterior, parto de suponer que, de alguna manera, en el devenir del sistema educativo, siempre alguna forma de "planeamiento" estuvo presente en la conducta habitual de los maestros. Toda práctica educativa está sostenida por algún sistema ideacional por el cual resulta previsible, aún cuando permanezca implícito. Acudir, entonces, a la memoria institucional, puede darnos claves para "diacronizar lo sincrónico" y reconocer continuidades y interrupciones en esta trayectoria.

Adentrarnos en ella también implica integrar en el análisis las estrategias de planeamiento que han pretendido ser "formalizadas", según distintas configuraciones discursivas y tecnológicas, en el transcurso más inmediato de estos últimos treinta años.

A este cauce han confluído, entre las que han cobrado mayor fuerza:

- a) la perspectiva tecnológica clásica, todavía vigente bajo distintos enunciados, pero que reconoce con claridad sus orígenes a partir de 1957, cuando en la II Conferencia Interamericana de Ministros de Educación, realizada en Lima, se afirmó que, para resolver los problemas cuantitativos y cualitativos de la educación, era aconsejable aplicar las técnicas del planeamiento. Articulados con este planteo se suceden como hitos el Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación, organizado por la UNESCO y la OEA en Washington, 1958; la creación en París del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en 1962; la Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación en París, 1968; etc. Hay que tener en cuenta que esto fue considerado en el contexto de la problemática del desarrollo que, en los años 60, tuvo una centralidad indiscutible en el campo de las ciencias sociales, sobre la base de la idea de que deberían aplicarse también en la educación "criterios racionales" para la organización y la optimización de la acción.
- b) La perspectiva prescriptiva que acompañó esa visión instrumental en la década de los 70, en función de la cual la planificación a nivel escolar llegó, incluso, a ser un privilegiado instrumento de control de la práctica docente;
- c) la perspectiva que, en el actual contexto de políticas neo-liberales y desde vertientes tanto tecnocráticas como de mercado absolutiza la importancia de los factores endógenos a cada una de las instituciones educativas, (Filmus, 1997) deriva a las escuelas una fuerte responsabilidad en la competencia por los niveles de calidad y ratifica con un discurso más "aggiornado"

pero un fuerte instrumental técnico centrado en el planeamiento, la visión de que éste será el medio para el logro de la "transformación" preconizada. Afirma al respecto Germán Cantero que, en una típica muestra de lo que Adriana Puiggrós llama "ensalada neoliberal" se mezclan citas descontextualizadas de pedagogos críticos, "cajas de herramientas" del juego empresario y propuestas metodológicas de planificación estratégico-situacional, **previo lavado** de las tensiones que plantean la interacción dialéctica entre actores o un **consideración** seria de la teoría de la acción, entre otros desafíos. esto explica que, cuando las escuelas pasan a la formulación escrita de sus proyectos (para satisfacer exigencias externas de control) adopten el protocolo de la programación normativa y lineal, típicamente prescriptiva, ya que la planificación que se les induce sigue teniendo este carácter a pesar del maquillaje

A grandes rasgos supongo que, en un complejo entretendido de concepciones y acciones, todos estos insumos formarán parte de las teorías particulares que sustentan, desde la inmediatez del pensamiento práctico, las conductas institucionales de los docentes.

A los maestros parece atravesarlos hoy, contradictoriamente, en relación con el planeamiento:

- la ilusión de producir cambios que, en el imaginario de los programadores y decisores de los proyectos propuestos desde los niveles centrales de la conducción político-educativa, se piensan como derivados de la incorporación de una racionalidad diferente, y
- la incertidumbre y sensación de desvalimiento generada por el desconocimiento de ese arsenal tecnológico, que los lleva a buscar de manera acrítica y dependiente cualquier tipo de ayuda que los alivie del peso de elaborar, según un conjunto de pautas dadas externamente, los "proyectos educativos institucionales" (PEI), y proyectos curriculares tanto a nivel escolar como áulico.

A manera de una de las resoluciones posibles de la conflictiva, **he encontrado en la investigación** sobre "Procesos de construcción de innovaciones curriculares" (UNJu - PROINC, 1999) **procesos auto-generados de innovación en los que "La realidad se interpreta, se valora y se busca modificar cualitativamente, de modo permanente y en consonancia con la lógica de la vida cotidiana"**. Ante esto, para mí se ratifica que el **pensamiento práctico** del docente no responde a los requerimientos de la racionalidad instrumental o técnica, a pesar de la

insistencia y la fuerza con que ésta ha pretendido instalarse desde las políticas educaciones más recientes. **Aparecen**, en cambio, **evidencias de que el planeamiento de estas actividades innovadoras no pasa por la aplicación de las técnicas y pautas de los modelos de planificación** (prescriptivos o estratégicos) que se pretende implantar para regular la conducta docente. Avanza, simplemente, en una síntesis comprensiva del "para qué" hacer, "cómo" hacer, "con quién" hacer, etc. que al principio ni siquiera se corresponde con una formulación escrita y generalmente se aleja de los mismos protocolos instituidos.

JUSTIFICACION del PROYECTO "

La planificación educativa, dados todos estos antecedentes, constituye hoy uno de los pilares básicos de la política gubernamental orientada hacia la descentralización de la gestión pública. El particular énfasis puesto por las autoridades en este tema, ha conducido a re-instalarlo en el universo simbólico y en las prácticas formales e informales de los educadores. A esta circunstancia se debe el lugar central asignado al tema en sus funciones y tareas habituales. Esto involucra a la mismidad del maestro, porque implica la definición de modelos en base a los cuales se va construyendo su rol profesional.

Asistimos, entonces, a un proceso que abarca todo el país, seguramente con matices diferentes en cada uno de los escenarios regionales o jurisdiccionales. El abordaje sistemático de esta problemática, acotado a los límites de los maestros de la Provincia de Jujuy, puede aportar al esclarecimiento de los modos en que, en la praxis, se resuelve.

A pesar de los debates, de la incertidumbre y de las ansiedades que vive la comunidad docente, no existen aún estudios sobre el tema, enfocados desde una perspectiva interpretativa o hermenéutica.

Se hace necesario, entonces, proporcionar a los maestros un aporte científico que contribuya a la reflexión crítica sobre su labor. No dudamos que este proyecto les puede interesar directamente tanto por su contenido, enraizado ya en su vida cotidiana, como por su metodología, que exige su ineludible participación.

SUPUESTOS TEÓRICOS:

⇒ Destacaré, en primer lugar, la concepción epistemológica que sustento acerca de la **relación "sujeto - estructura"** en el campo de lo social. Asumiré que:

- a) en la formación social capitalista hay un vínculo dialéctico entre la estructura productiva social y cultural, el aparato escolar y sus prácticas cotidianas y la subjetividad de los actores.

(5)

b) en ese contexto los docentes son sujetos sociales e históricos y, como tales, comparten ciertos elementos de la o las ideologías sociales dominantes. Son portadores de representaciones sociales, de las cuales no necesariamente tienen total conciencia y, en consecuencia, son agentes que las reproducen con "complicidad objetiva". Al mismo tiempo, producen significados sociales en la interacción escolar. Agrupados, al interior del "campo educativo" (Bourdieu) en espacios sociales estructurados en virtud de las posiciones relativas que ocupan, participan en las luchas que se producen dentro del mismo, al estar en juego la legitimación de los discursos, significados y prácticas dominantes.

⇒ Atenderé en consecuencia, la perspectiva de las teorías sociológicas que analizan la **reproducción social**, especialmente en lo relacionado con la intervención, en ese proceso, de las dimensiones cultural y educativa (Bourdieu- Passeron).

⇒ Aún así, tendré en consideración el aporte de la **teoría de la estructuración** (Giddens, 1984) para la cual "los agentes humanos o actores tienen, como un aspecto intrínseco de lo que hacen, la aptitud de comprender lo que hacen en tanto lo hacen. Las aptitudes reflexivas del actor humano se incluyen, en general, de una manera continua en el flujo de la conducta cotidiana en los contextos de una actividad social. pero la reflexibilidad opera sólo en parte en un nivel discursivo. Lo que los agentes saben sobre lo que hacen y sobre las razones de su hacer -su entendimiento como agentes- es vehiculizado en buena parte por una conciencia práctica".

⇒ En este contexto, en todo lo que sea pertinente, trataré de destacar los **procesos de producción** reconocibles desde la óptica de la resistencia (Giroux, Aronowitz, Mac Laren) caracterizada por la sociología crítica de la educación o por la perspectiva emancipatoria de la praxis social (Habermas, Carr y Kemmis, Elliot, Stenhouse).

⇒ A esto llegaré desde una ineludible consideración de la **dimensión política** que atravieza las prácticas educativas, en el entramado de la estructura y dinámica del poder. A juicio de Giddens (1989) en ese juego asimétrico que va construyendo los sistemas sociales, "las relaciones de poder, tienen siempre dos direcciones: aunque el poder de un actor o grupo sea diminuto comparado con otro. Las relaciones de poder son relaciones de autonomía y dependencia". El poder debe ser visto entonces, como una forma de producción inscrita en el discurso y capacidades que la gente usa para darle sentido al mundo.

⇒ Avanzaré, por otra parte, en la utilización del concepto de **"representaciones sociales"** entendiéndolo que son conjuntos de concepciones, percepciones, sentidos, significados y actitudes que funcionan como organizadores del pensamiento y la acción. La noción de representación, desarrollada desde la psicología social deviene de las estructuras sociales concretas, en relación con las cuales es, al mismo tiempo, proceso y producto. "En tanto producto, debe considerarse como pensamiento constituido, que da cuenta de una visión de la realidad que se comparte socialmente. En tanto proceso, debe considerarse como pensamiento socialmente constituyente y generativo de nuevas representaciones al dirigir y guiar la actuación y comportamiento de los sujetos". (García, 1991).

Con esto, conocer las representaciones de los maestros, resulta altamente valioso a fin de comprender su práctica cotidiana y sus consecuencias. Pero es preciso considerar simultáneamente los condicionamientos objetivos, externos a los sujetos, que determinan en gran medida el apreciar y el accionar docente.

Acordaré, entonces, con este enunciado de Kaplan (1997):

"La práctica docente es un lugar de encuentro entre el universo de la objetividad y el de los individuos interactuantes en esa situación social específica. La subjetividad porta un elemento de objetividad que trasciende las voluntades y conciencias de los maestros. Al mismo tiempo, son los sujetos mismos los que mediatizan las condiciones materiales y simbólicas de su accionar. Siendo que las representaciones sociales que portan los maestros [...] se actualizan en sus prácticas cotidianas, contribuyendo a generar resultados escolares diferenciales, es necesario precisar que son el producto -no mecánico- de un proceso de construcción social".

La representación tiene la particularidad de contener, a la manera de dos caras de una misma moneda, tanto el aspecto ideativo-cognitivo, como el afectivo-valorativo. Mediante la representación se re-crea la realidad, se la re-inventa.

⇒ Cada organización social construye, en función de sus intereses y necesidades, una determinada super-estructura educacional. Como parte de ella, define modelos de identificación para sus agentes: arquetipos de funciones y roles que orientan la conducta de los docentes en un sentido funcional a los objetivos y expectativas (muchas veces contradictorios) de dicha organización. Autores como Juan Carlos Tedesco, Gregorio Weinberg, Cecilia Braslavsky, etc. caracterizan algunos de estos modelos educativos correspondientes a distintos o similares enfoques.

⇒ Afirmando la visión de las burocracias centrales, en los textos oficiales nacionales y jurisdiccionales que configuran el marco del actual Programa de Transformación Educativa, así como en los precedentes normativos u

orientativos que configuraban las directivas elaboradas en los últimos años en la Provincia, se pueden encontrar una serie de valores y criterios que dibujan los trazos más gruesos del perfil de desempeño esperado del docente. En las producciones de los principales autores que han fundamentado teóricamente estas propuestas se encuentran profundizaciones y desarrollos de sus supuestos axiológicos y científicos.

⇒ Acerca de los intereses, perspectivas y evaluación del planeamiento educativo en el marco de las políticas globales desarrolladas en el país, hay autores argentinos de extensa y reconocida trayectoria, cuyos trabajos resultan una fuente ineludible de referencia: me refiero, entre otros, a Inés Aguerrondo; Germán Cantero; Norberto Fernández Lamarra; Silvia Novik; Mirta Velázquez, etc.

⇒ Por otra parte, acudiré en este trabajo, a los aportes de las investigaciones acerca de lo que se ha denominado el **pensamiento práctico** del profesor, que adquieren amplitud a partir de la década de los 80. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1988) reconocen que "a lo largo de esta fecunda década de investigaciones [...] aparece gradualmente con más claridad el hecho de que los juicios, decisiones y propuestas que hace el profesor se derivan de su peculiar modo de interpretar su experiencia. Es obvio, por tanto, que para entender el pensamiento y la actuación del profesor [...] hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo cómo el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular. Dentro de este sustrato ideológico se encuentra desde el conocimiento proposicional explícito, bien organizado y articulado lógicamente hasta las creencias y restos del pensamiento mítico más indefinido, paradójico e irracional que cada hombre asimila y aprende en sus intercambios y vivencias con el medio socio-histórico en el se desenvuelve".

Clark y Peterson afirman que los procesos de pensamiento de los profesores abarcan tres categorías principales: la planificación, sus decisiones interactivas y sus teorías y creencias. Las dos primeras categorías representan una distinción temporal, que tienen en cuenta los procesos que ocurren durante la interacción en aula o bien antes o después de esa interacción, siguiendo la distinción propuesta por Jackson entre las fases preactivas, interactivas y postactivas de la enseñanza.

⇒ A juicio de Javier Marrero (1993) "las investigaciones que, en el ámbito del pensamiento del profesor, han intentado encontrar [...] algún tipo de vinculación entre las creencias y la planificación" presentan algunas limitaciones: a) sólo se han contemplado las creencias en términos de oposición tradicional vs. progresista; b) en cuanto al estudio de la planificación se ha partido de una cierta homogeneidad en cuanto a la conceptualización de la planificación, considerando ésta como una

competencia sobre la que no se presentan concepciones contrapuestas por parte del profesor; y c) no se ha intentado analizar y explicar de un modo preciso en qué consisten las relaciones entre creencias y planes". Al cabo de su propia investigación sobre el tema, este autor enuncia: "Lo que se evidencia es que el entorno cultural y profesional de la escuela no es homogéneo: Una constelación de concepciones y creencias, a menudo en contradicción, conviven de manera permanente en los distintos centros y niveles de enseñanza. De ahí la diversidad de prácticas educativas".

⇒ Como un componente básico de la relación entre el individuo y el mundo social, utilizaré el concepto de **saber cotidiano**, definido por Heller (1970) como: "la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad, que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana"; "el saber cotidiano acoge (o puede suceder que acoja) ciertas adquisiciones científicas, pero no el saber científico como tal: cuando un conocimiento científico cala en el pensamiento cotidiano, el saber cotidiano lo asimila englobándolo en su propia estructura".

⇒ Acorde con todo lo expuesto me ubico para la realización de este trabajo en la **perspectiva práctica** de análisis de los hechos sociales. Al hacerlo, estoy asumiendo este interés de conocimiento caracterizado por Habermas pero que, analizado por Grundy (1987) en relación con el curriculum, permite reconocer que "la forma de acción de la que nos ocupamos aquí es la que Aristóteles identifica como dependiente de los juicios humanos. Se trata de juicios efectuados sobre la base de la interpretación del significado de una situación a cargo de los responsables de llevar a cabo la acción. La construcción del significado a través de un acto de interpretación que proporciona bases para tomar decisiones en relación con la acción, se conoce como "interpretación hermenéutica". Aquí es necesario aclarar que esta interpretación "del significado de un acontecimiento, a su vez depende del encuentro y la interacción de los significados de los participantes en la interacción". Por tanto se reconoce el derecho de éstos a ser considerados sujetos, no objetos, en la interacción. "El derecho de cada sujeto a determinar el significado [...] constituye un importante principio que salvaguardar".

⇒ Acudiré, además, a la consulta de obras de carácter socio-antropológico que en Latinoamérica, ayudan a la **comprensión interpretativa de la acción docente**, vista desde el fondo fundacional de sus soportes histórico-culturales. Me refiero a autores como Elena Achilli, Verónica Edwards, María Rosa Neufeld, Graciela Batallán, Elsie Rockwell, etc.

⇒ A los trazos generales de esta mirada etnográfica agregaré, también como fundamento de la estrategia metodológica que propongo, el aporte de

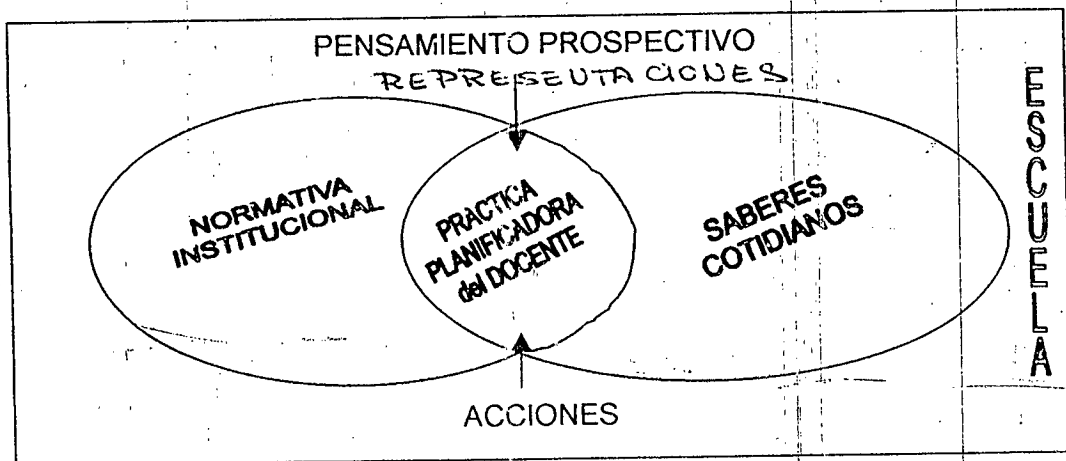
la **nueva epistemología de la práctica** propuesta por Schön en su consideración del "profesional reflexivo". A juicio de este autor podemos **reflexionar sobre la acción**, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho, para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado. Podemos hacerlo así una vez que el hecho se ha producido, podemos realizar una pausa en medio de la acción para pensarla o, de un modo alternativo, podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla.

A modo de acompañante crítico, procuraré entonces promover y aprovechar en este trabajo el "diálogo de pensamiento y acción" que cada actor social involucrado desarrolle para expresar los sentidos que configuran su conducta en el campo particular del planeamiento como labor profesional.

PROBLEMA:

Aquí abordaré como objeto de estudio la **PRACTICA PLANIFICADORA** de los **MAESTROS**, entendiendo que la misma incluye tanto las **REPRESENTACIONES** que la sostienen como las **ACCIONES** concretas que se despliegan en el ejercicio de las conductas institucionales.

A raíz de ello, me orientaré en función la siguiente red conceptual:



y de preguntas tales como:

- * ¿Qué dicen los maestros acerca de la planificación escolar?
- * ¿Cómo "contextualizan" esos pensamientos? ¿los vinculan con enunciados propios de determinadas épocas? ¿Cuáles?
- * ¿Reconocen sucesiones o modificaciones de las ideas en el tiempo?

- * ¿Cómo describen "su" experiencia en este tema?
- * ¿Qué valoran en la misma? ¿Qué cuestionan?
- * ¿Qué reconocen "saber"? ¿Cómo creen haberlo aprendido?
- * ¿Qué "hacen" específicamente? ¿Piensan solos? ¿Planifican con otros? ¿Con quiénes? ¿Cómo?
- * ¿"Por qué" creen que hacen lo que hacen?
- * ¿Cómo "intervienen" en los planes institucionales?
- * ¿Cómo evalúan esa intervención? ¿Se sienten participantes "reales" o "simbólicos"? ¿Encuentran su sello en el proceso? ¿En qué instancia?
- * ¿Cómo "piensan" la escuela que desean?
- * ¿Aportan esas concepciones a la construcción colectiva?
- * ¿Cuáles son sus valores o criterios? ¿En pos de qué se dirigen?
- * ¿Qué creen que "deberían" hacer ellos? ¿Qué les correspondería a los demás?
- * ¿Cómo "piensan el aula"?
- * ¿"Qué" y "cómo" planifican?
- * ¿Sienten la necesidad de escribir eso que piensan?
- * ¿Qué vínculo entablan con las formulaciones que se les demandan? ¿Las usan?
- * ¿Cómo se despliega su pensamiento prospectivo antes, durante o después de una sesión de clase?
- * ¿Cómo juegan los otros actores en ese proceso: los alumnos, la dirección, los colegas, los padres?
- * ¿Cuál es, hoy, la normativa institucional en el tema? ¿Cómo se interpreta?
- * ¿Están de acuerdo con las normativas vigentes: las acatan pasivamente, las resisten, las construyen, creen que deberían imponerse?

- * ¿Cómo se juegan las apropiaciones diferenciales de estas pautas por parte de los distintos actores? ¿Cómo se justifican o legitiman?
- * ¿Cómo perciben las políticas globales en este tema? ¿cómo es su relación con ellas?
- * ¿Cómo conceptualizan la relación "planeamiento educativo-profesionalidad docente"? ¿Cómo la viven?

OBJETIVOS:

Asumiré como objetivos:

- IDENTIFICAR y DESCRIBIR representaciones y acciones de planificación escolar y áulica;
- ANALIZAR la dinámica de los procesos en que éstas juegan en la vida institucional;
- DETECTAR factores socio-educativos que intervienen en su configuración;
- ENCONTRAR claves interpretativas que contribuyan a su comprensión;
- APORTAR elementos para la consideración de las políticas educativas en el tema.

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS:

Al desarrollar los supuestos teóricos, he dado ya indicios de mi posicionamiento en el territorio epistemológico de las ciencias sociales. Al objeto y finalidades de esta investigación, en consecuencia, le corresponde, con un mayor grado de pertinencia, el **enfoque interpretativo**. No obstante, me plantea el desafío de superar los reduccionismos metodológicos propios del objetivismo y del subjetivismo.

Pretendo ubicarme fundamentalmente en un **contexto de descubrimiento**, desde el cual confrontaré la teoría y la empiria que vaya evidenciando mi proceder, desplegado desde una lógica cualitativa, que tendrá en cuenta los significados que los sujetos sociales asignan a sus acciones.

Avanzaré según los procesos del **método comparativo constante** (Glasser y Strauss) ya que el mismo posibilita, al mismo tiempo,

comparación y análisis para generar conceptos más sistemáticamente por medio de procedimientos analíticos y de codificación explícitos.

Acotaré el campo de investigación tomando como unidades de análisis **docentes** de escuelas de escolaridad básica (E.G.B. I y II) de distinto nivel de complejidad. Al menos inicialmente, (pues las necesidades derivadas del muestreo teórico puede llevarme a la ampliación de este espacio) trabajaré con las unidades escolares que participaron de una parte focalizada de la investigación anterior sobre Procesos de Construcción de Innovaciones Curriculares (PROINC - SECTER - UNJu) pues de esa manera podré aprovechar y contrastar material ya relevado y claves interpretativas hasta ahora elaboradas.

Acudiré como técnicas principales para la obtención de información a:

- **observación:** participante y no participante, tanto de situaciones de planeamiento institucional como áulico) jornadas de elaboración de los planes educativos institucionales, reuniones de equipos docentes por ciclos ó áreas, situaciones escolares y extra-escolares de elaboración de las unidades de enseñanza, clases cuya planificación haya sido descripta previamente por los maestros, etc.);
- **entrevistas:** semi-estructuradas a docentes, directores y, eventualmente, otros miembros de la comunidad educativa;
- **relatos no estructurados** de historias de vida profesional de los maestros involucrados;
- **análisis de documentos oficiales y planificaciones**, en torno a las cuales se relevará, con las entrevistas, la máxima información cualitativa que sea posible;
- **contrastación de planes y acciones**, tanto a nivel de los proyectos educativos institucionales (PEI) como áulicos;
- **acompañamiento secuencial de la práctica planificadora docente**, a fin de compartir y conocer el modo en que se prevén conductas profesionales, el curso de las mismas en su ejecución y la elaboración reflexiva de ese proceso por parte de sus actores; a ese fin utilizaré "entrevistas de entrada al aula", observación de clases y entrevistas de reflexión sobre la acción posteriores a la clase.
- **grupos focales de análisis de la problemática** y la realización de experiencias complementarias, respondiendo a estímulos propuestos (elaboración de hojas de ruta, enunciación de contratos pedagógicos imaginarios, etc.)

- charlas informales

ACTIVIDADES:

- Presentación, discusión y organización de los criterios que configurarán los contratos de trabajo con cada una de las escuelas involucradas;
- Organización y desarrollo del proceso de búsqueda y recopilación de la información;
- Relevamiento y análisis de bibliografía cuyo aporte se integrará para la revisión y reelaboración de los recursos teóricos necesarios;
- Tratamiento cualitativo (interpretativo y teórico) de la información recopilada.
- Elaboración de documentos parciales (informes, artículos);
- Presentación y divulgación para su debate en congresos, seminarios, jornadas, etc.
- Elaboración y presentación del informe final;
- Difusión y publicación de sus resultados.

BIBLIOGRAFIA

ACHILI, Elena; 1988; "Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro" en Cuadernos de Antropología Social; vol.1; Nro.2; Buenos Aires; UBA; Facultad de Filosofía y Letras;

AGUERRONDO y COSICO; 1983; Innovaciones Educativas en la Argentina; DIEPE Ministerio de Educación; Buenos Aires;

AGUERRONDO, Inés; 1991; Innovaciones y calidad de la Educación; en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas; año 3, Nro.4;

ALVAREZ-URIA, Fernando; 1992; Microfísica de la Escuela en Cuadernos de Pedagogía; Nro. 203;

ALLAUD y DUSCHATZKY; 1992; Introducción; "Maestros: Formación, práctica y transformación escolar"; Buenos Aires; Miño y Dávila;

ANDER-EGG, Ezequiel; 1996; *La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*; Buenos Aires; Magisterio del Río de la Plata.

ANDER-EGG; Ezequiel; *Hacia una Pedagogía Autogestionaria*; Editorial Humanitas; Buenos Aires.

ARDOINO, J.;1981 ; "El imaginario del cambio y el cambio del imaginario" en Guattari;F. y otros; "La intervención institucional"; México; Folio;

ARONOWITZ y GIROUX; 1987; "La enseñanza y el rol del intelectual transformador" en Alliaud y Duschatzky (comp.); "Maestros: formación, práctica y transformación escolar"; Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

ASSAEL, EDWARDS y otros; "Alumnos, padres y maestros: la representación de la escuela"; Santiago (Chile); PIIÉ.

BATALLAN y GARCIA; 1992; "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar"; en *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*; Buenos Aires; Miño y Dávila Editores.

BATALLAN y NEUFELD; 1988; "Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina" en *Cuadernos de Antropología Social*; vol.1; Nro.2; Buenos Aires, UBA; Instituto de Ciencias Antropológicas;

BERGER y LUCKMAN; 1968; "La construcción social de la realidad"; Buenos Aires; Amorrartu;

BIRGIN y DUSCHATZKY; 1997; "Problemas y perspectivas de la formación docente"; en AAVV; *Los condicionantes de la calidad educativa*; Buenos Aires; Ediciones Novedades Educativas.

BOURDIEU, Pierre; 1980; *Le sens pratique*; Paris; Ed. de Minuit.

BOURDIEU, Pierre; 1990; *Sociología y Cultura*; México; Grijalbo.

CANTERO, Germán 1991; *Modelos Participativos en Educación: una aproximación a partir de las experiencias provinciales y de la MCBA*; Serie Aportes N° 2; Ministerio de Cultura y Educación; PRONATASS; Buenos Aires.

(15)

CARR y KEMMIS; Teoría Crítica de la Enseñanza; Editorial Martínez Roca; Barcelona.

COHEN, Ira; 1991; "Teoría de la estructuración y praxis social; en GIDDENS, TURNER y otros; "La teoría social hoy"; México, Ed. Alianza.

DEMO, Pedro; 1985; Investigación Participante: mito y realidad; Editorial Kapeluz; Buenos Aires;

EDELSTEIN y CORIA; 1995; "Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia"; Buenos Aires; Kapeluz.

EDWARDS, Verónica; El Conocimiento Escolar como Lógica particular de Apropriación y Alienación; doc. mimeo.

EZPELETA, Justa; 1984; "Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina"; OREALC;

FELDMAN, Daniel; 1994; "Curriculum, maestros y especialistas"; Buenos Aires; Libros del Quirquincho;

FERNANDEZ, Lidia; "El funcionamiento institucional: una hueso duro de roer"; serie de artículos publicados en "Temas Institucionales"; Buenos Aires.

FILMUS, Daniel; 1997; "Calidad de la educación: discurso elitista o demanda democratizadora"; en AAVV; Los condicionantes de la calidad educativa; Buenos Aires; Ediciones Novedades Educativas.

FOLLARI, Roberto; 1992; Fráctica Educativa y Rol Docente; AIQUE Grupo Editor; Buenos Aires.

FORNI, Floreal; Formulación y Evaluación de Proyectos de Acción Social; Editorial Humanitas; Buenos Aires.

FOUCAULT, M.; 1983; "El discurso del poder"; Buenos Aires; Ediciones Folios.

FRIGERIO, PUGGI y TIRAMONTI; 1992; "Las instituciones educativas y el contrato histórico" en "Las instituciones educativas: cara y ceca"; Buenos Aires: Troquel.

GARAY, Lucía; 1992; "Análisis institucional de la educación y sus organizaciones"; Universidad Nacional de Córdoba.

GARCIA, H.; 1991; "La teoría de las representaciones sociales: un esbozo mínimo" en Revista Pedagogía; año 1, nº 3; México; Universidad Pedagógica Nacional.

GEERTZ, Clifford; 1973; "La interpretación de las culturas"; Barcelona; Gedisa;

GIDDENS, Anthony.; 1984; "La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración; Buenos Aires; Amorrortu.

GIDDENS, A.; 1989; "Una teoría de poder en educación" en Revista Propuesta Educativa; Nº1; Buenos Aires; FLACSO- Miño y Dávila Editores.

GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ 1988; "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico" en Revista Infancia y Aprendizaje; Nº 42; Madrid.

GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ; La enseñanza, su teoría y su práctica.

GIROUX, H.; 1986; Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa en "La nueva sociología de la educación"; Ediciones El Caballito.

GIROUX, H.; 1988; Curriculum, Racionalidad y Conocimiento; México; Editorial Universidad Autónoma de Sinaloa; (traducción de Verónica Edwards);

GIROUX, H.; 1992; "Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición; México; Siglo XXI.

GOETZ y LECOMPTE; 1988; "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa"; Madrid; Morata.

GRUNDY, Shirley; 1987; Producto o praxis del curriculum; Madrid; Morata.

GUTIERREZ, Alicia; 1994; "Pierre Bourdieu: las prácticas sociales"; Buenos Aires; Centro Editor de América Latina.

HELLER, Agnes; 1970; Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista; México; Ediciones Enlace-Grijalbo.

IMBERNON, Francisco; 1994; "La formación y el desarrollo profesional del Profesorado"; Barcelona; Grao:

KAMINSKI, Gregorio; 1990; "Dispositivos Institucionales: democracia y autoritarismo en los problemas institucionales"; Buenos Aires; lugar Editorial;

KAPLAN, Carina Viviana; 1997; La inteligencia escolarizada; Buenos Aires; Miño y Dávila Editores.

LAPASSADE, George; 1971; "Autogestión Pedagógica"; Barcelona; Gedisa.

LOBROT, Michel; 1966; "Pedagogía institucional: la escuela hacia la autogestión"; Buenos Aires; Humanitas.

MAGENDZO, Abraham; 1986; "Curriculum y cultura en América Latina"; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación; Chile; Santiago.

MARRERO, RODRIGUEZ y RODRIGUEZ; 1993; Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano; Madrid, VISOR.

NASSIF, Ricardo; 1984; "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980) en El sistema educativo en América Latina"; UNESCO-CEPAL-PNUD; Buenos Aires; Kapeluz.

OEA - UNESCO; 1958; Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación; Washington.

PUIGGROS, Adriana; 1984; "Sujetos, disciplina y curriculum" en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916); Buenos Aires; Galerna.

ROCKWELL, Elsie; 1992; "Los usos magisteriales de la lengua escrita" en Nueva Antropología; vol. XII; Nro. 42; México.

ROCKWEL, Elsie y EZPELETA, Justa; 1983; "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso"; Ponencia presentada en reunión de CLACSO; San Pablo (Brasil)

SALGUEIRO, Ana María; Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico; Barcelona; Octaedro.

SCHÖN, Donald; 1992; "La formación de profesionales reflexivos"; Barcelona; Paidós.

SCHWAB, I.; 1974; "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum"; Buenos Aires; El Ateneo.

STENHOUSE, L.; La investigación como base de la enseñanza; Madrid; Morata.

TEDESCO, BRASLAVSKY y CARCIOFI; 1983; "El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-82"; Buenos Aires; FLACSO;

TENTI FANFANI, Emilio; 1995; "Una carrera con obstáculos, la profesionalización docente" en revista del IICE-UBA; año IV; nro.7; Buenos Aires;

UNESCO; 1968; Conferencia Internacional sobre Planeamiento Integral de la Educación; París.

VELASCO MAILLO y otros (comp); 1993; "Lecturas de antropología para educadores"; Madrid; Edit. Trotta S.A.;

WOODS, Peter; 1988; "La escuela por dentro"; Barcelona; Paidós;

ZOPPI, Ana María y AGUERRONDO, Inés; 1991; "Curriculum y Planificación" en "El Planeamiento Educativo como instrumento de cambio"; Buenos Aires; Troquel;

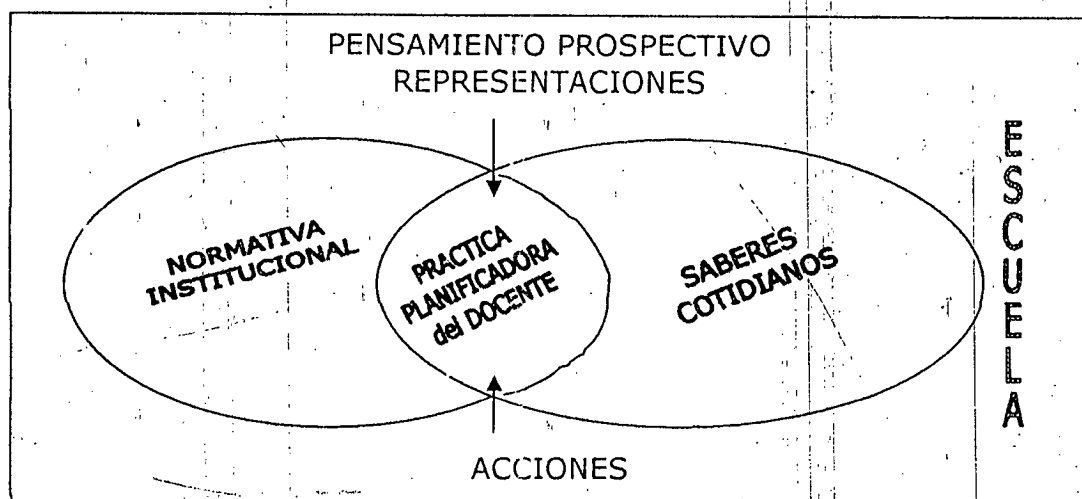
ZOPPI, Ana María; 1992; "El Curriculum y su contextualización en diferentes paradigmas de planeamiento de la educación"; ACTAS Nro.1; UNJu.

ZOPPI, Ana María y equipo de investigación; 1999; Procesos autónomos de innovación curricular; una aproximación a los sentidos que estructuran su producción; UNJu - SECTER - PROINC, Tomo II.

Presentación

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

a) planteo inicial:



b) necesidad teórica de problematizar

- * El CAMPO del PLANEAMIENTO: antecedentes
- * LA RELACIÓN PLANEAMIENTO - CURRÍCULUM: supuestos

¿cómo se "apropiaron" los docentes del planeamiento de la educación?

¿cómo "construyen" el currículum con ese dispositivo?

¿"qué hacen" los docentes cuando dicen que planifican?

ANTECEDENTES en el CAMPO ACADÉMICO

- * escaso desarrollo de la teoría, por marcado pragmatismo.
- * "instrumento de gobierno" más que búsqueda científica.
- * reconocimiento de "impotencias" y "restricciones técnicas".

- * no alcanzan para superar el "interés técnico" y el "discurso del estado"

OPCIÓN EPISTEMOLÓGICA: PARADIGMA INTERPRETATIVO

- * pensar el planeamiento NO desde sus prescripciones sino DESDE SUS PRÁCTICAS
- * desentrañar "el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes" (Vasilachis)
- * reconocer la historia y la estructura social en la enunciación de los sujetos EN el campo.
- * trabajar la reflexividad en el campo y el cuidado epistemológico en el rol de investigador

REFERENTES EMPÍRICOS y FUENTES UTILIZADAS

- * CUATRO ESCUELAS reconocidas socialmente por su estilo "progresivo".
(muestra intencional hasta saturación teórica)
- * ESTRATEGIA MULTIMETODICA (Denzin y Lincoln).
 - permanencia en el campo (14 días discontinuos en escuela "A").
 - participación en reuniones de trabajo docente (7 en escuela "A").
 - entrevistas colectivas (10 en escuela "A").
 - entrevistas individuales (8 - 4 - 4 - 5) a directivos y maestros.
 - análisis de planificaciones (9 - 11 - 8 - 6), en las cuatro escuelas.
 - observaciones de clases, actos, etc. en escuela "A".

REFLEXIÓN ACERCA DEL PROCESO METODOLÓGICO

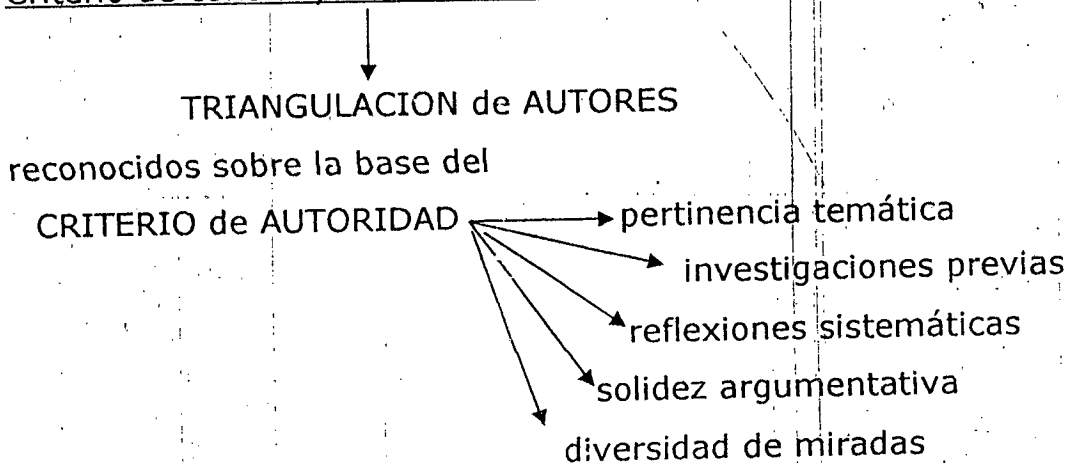
PERSPECTIVA MACRO SOCIAL. ENSAYO

- No es un "estado del arte" = "antecedentes".
- Surge ante la necesidad de "contextualizar".

CAPITULO II: ENSAYO

- Se trata de un RECONSTRUCCIÓN HISTORICA HISTORIZADA por el SUJETO que ENUNCIA

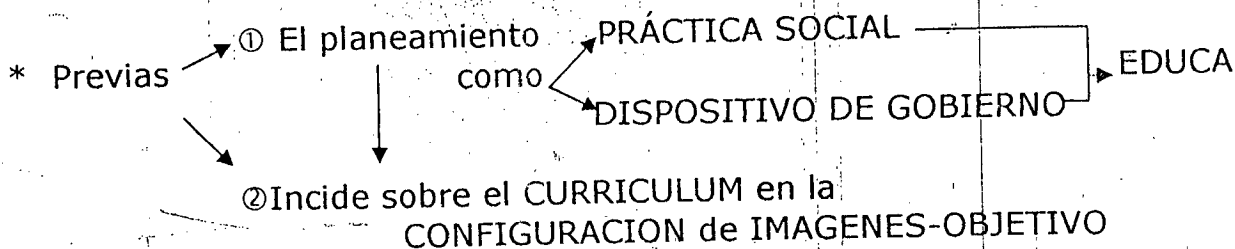
Criterio de control y validación inter-subjetiva:



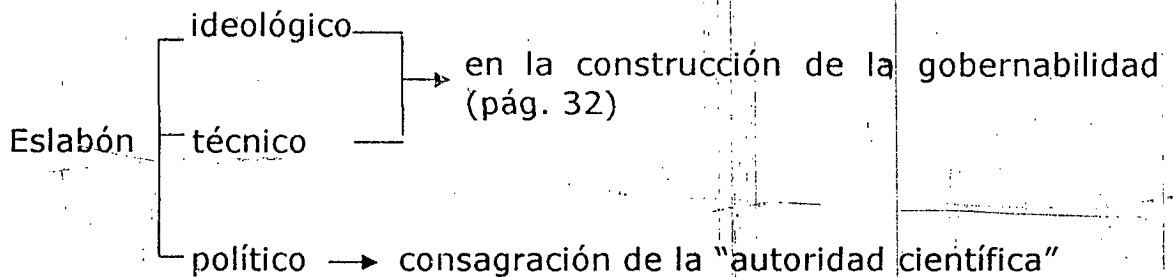
IDEALES EN PUGNA

- enfoque "normalizador": utopía de la unidad nacional
- enfoque "tecnocrático: utopía del desarrollo
- enfoque "democratizador": utopía de la participación igualitaria
- enfoque del gerenciamiento organizacional: utopía de la "adaptación"

TESIS:



* ¿Cómo? = Tesis central → PORTAVOZ RACIONALIZANTE
de los IDEALES



EJEMPLO: Ideal de la participación igualitaria

- análisis de autores: AGUINIS - KROTSCH - CIRIGLIANO - MAIDANA - PAVIGLIANITI - PUIGGROS - BRASLAVSKY - FOLLARI - TENTI - STUBRIN - etc.

CONSECUENCIAS en el IMAGINARIO DOCENTE:

- la construcción de la base social de los proyectos escolares
- la dialéctica del "yo-nosotros" en la dinámica institucional

El proceso de elaboración de algunas categorías

¿cuáles? las vinculadas con el

IDEAL de la PARTICIPACIÓN IGUALITARIA

OPCIÓN CONCEPTUAL - METODOLÓGICA:

- No reducir la mirada a FORMULACIÓN de PROYECTOS
ANALIZAR su "FORMACIÓN" = CONSTRUCCIÓN de su
BASE SOCIAL

- TÉCNICAS
 - ← ENTREVISTAS
 - ← REUNIONES INSTITUCIONALES
 - ← OBSERVACIONES
- PERSPECTIVA INTERPRETATIVA desde la ANTROPOLOGÍA SOCIAL

EJEMPLO: El planeamiento en la conformación del "nosotros organizacional"

- a) registros de trabajo de campo (dossier - pág.66)
- b) registros de entrevistas (pág. 60-61)
- c) elaboración teórica:

- el peso de lo burocrático como "tradición incorporada"
- la estructura de mando organizacional: unidireccional
- el mandato político de la "transformación"

- la "asunción de la demanda" por parte de la directora
- la apelación al "paternalismo autoritario"
- • la "articulación interna" como necesidad de gobierno y el planeamiento como dispositivo para promoverla

d) registros de entrevistas (pág. 62)

- lo "colectivo" puede ser generado desde la conducción

- e) comparación y triangulación de voces
- f) triangulación de fuentes primarias y secundarias
- g) elaboración teórica

- el trabajo docente aislado como soporte conservador
 - política
 - curriculum

- qué es "identidad curricular"?
- constitución de "grupos-sujeto" (Guattari)
- la identidad como selección y recorte de fronteras
- las posiciones y el poder en el escenario organizacional

→ • **las formaciones grupales como recursos de definición profesional y el planeamiento como dispositivo legitimante.**

- h) validación de la primera lectura interpretativa por parte de los docentes interlocutores.
- i) revisión y reformulación permanentes del texto descriptivo

→ • **la organización académica como recurso de decisión curricular a través del planeamiento**

- j) nuevas "relectura" de las entrevistas
- k) elaboración teórica

→ • **los "sentidos" del planeamiento en la organización**

- "organización" vs. "no improvisación" = control de emergentes.
- "hojas de ruta" = control de las acciones y su curso
- "anticipación" = prefiguración y delimitación de "la realidad"
- en los procesos productivos de lo curricular: resolución de la tensión entre "lo colectivo" y "lo individual"
- en los productos curriculares: resolución de la tensión entre "lo común" y "lo diverso".

TESIS₂

PLANEAMIENTO: ORGANIZADOR LEGITIMANTE de las
PRACTICAS SOCIO-INSTITUCIONALES

- AGLUTINA en la configuración del "nosotros" organizacional.
- ADMITE la DIVERSIDAD en esas configuraciones identitarias.
- ACTÚA como dispositivo legitimante de las acciones.
- APOYA la construcción y disputa por el poder en el campo.
- APORTA bases instituyentes de "organización".
- ACTIVA y CANALIZA la producción de sentidos.
- ACOTA los límites de lo permitido: "no improvisar"
- ATRAVIESA y SOPORTA las TENSIONES → colectivo-individual común y diverso
- ALIENTA la "articulación curricular" como coherencia
- NEUTRALIZA la soledad e inseguridad del docente frente a las exigencias del sistema.
- APARECE como recurso para deslindar "lo profesional"

• PROMUEVE la participación en las decisiones, desde un implícito reconocimiento de que "hay que reunirse para decidir, instalar, desarrollar y defenderse", utilizando el plan como soporte

ANÁLISIS de PLANIFICACIONES

▲ Cuestiones metodológicas

→ Corpus empírico: 34 planificaciones docentes

→ Proceso de análisis

a) Lectura para buscar, en cada una, su "sentido"

b) Elaboración de algunas "descripciones analíticas" (dossier)

c) Elaboración de categorías descriptivas del "para qué"

d) Ejemplo: "diagnóstico"; "fijación de contenidos y actividades"; "articulación de contenidos"; etc.

e) Selección de las categorías: fusión

f) Elección de un plan para "mostrar" la base empírica de cada categoría.

SENTIDOS del PLANEAMIENTO en el AULA

- “focalizar” contenidos y “fijar” procedimientos y conceptos
- organizar “núcleos de articulación” de contenidos
- establecer “expectativas de logro”
- “actualizar” recursos para responder a los mandatos del sistema

TESIS₃

Las planificaciones escolares dan “formato pedagógico” al curriculum

• CONTINENTE

• “MOLDE”

de los contenidos y actividades seleccionados para la enseñanza: el CURRÍCULUM sólo ES FORMA a través del PLANEAMIENTO

→ “herramienta del oficio”

→ con la que se

organizan y

“legitiman”

esos recortes

→ se “toma la palabra” en la decisión didáctica

→ se aprovechan las

nociones

saberes y

recursos técnicos

conocidos

→ se resuelve la tensión “conservación” - “modernización”

OTRAS CONSIDERACIONES desde las TEORÍAS del CURRÍCULUM

- La perspectiva “técnico-instrumental” es dominante;

- La perspectiva "deliberativa = práctica" emerge en el nivel micro-social de trabajo docente.
 - lógica derivada de "convivir con las consecuencias"
 - respuesta situada a la tensión conservación - innovación
 - creación de "sentidos" frente a la prescripción

SINTESIS de la CONSTRUCCION INVESTIGATIVA REALIZADA:

DIMENSIÓN "EDUCATIVA" del PLANEAMIENTO

- Esquema conceptual de cierre de la tesis

Anexo Capítulo II - Punto 2.3.

El enfoque "democratizador": la utopía de la participación igualitaria

Algunas fichas de las referencias bibliográficas utilizadas en la triangulación de autores

PROGRAMA NACIONAL DE DEMOCRATIZACION
DE LA CULTURA Y CONGRESO PEDAGOGICO

Marcos A. AGUINIS

Cultura del esfuerzo

En el primer tercio de este siglo existió en el país una cultura del esfuerzo. la mayoría consideraba el sudor propio del trabajo como un mérito. después, llegó la cultura de la especulación y se consideró el esfuerzo como una desgracia. A partir de ese momento, lo "bueno" fue que las cosas salieran por arte de la casualidad.

PROGRAMA NACIONAL DE DEMOCRATIZACION
DE LA CULTURA Y CONGRESO PEDAGOGICO

Marcos A. AGUINIS

El solo hecho de provocar un debate a fondo de nuestra sociedad hermana las tareas del Congreso Pedagógico y del Programa de Democratización de la Cultura. Lograremos, estamos seguros, resultados alentadores. Pero igualmente alentadora es la forma, la metodología común que hemos elegido: la consulta, la participación y la creación de redes de comunicación que lleven a las autoridades los intereses y las necesidades del pueblo. Ya no se trata de planificar desde adentro de un despacho en forma vertical: no somos déspotas ilustrados, sino "viabilizadores" -extraña e interesante palabra- de las expectativas de la sociedad.

PROGRAMA NACIONAL DE DEMOCRATIZACION
DE LA CULTURA Y CONGRESO PEDAGOGICO
Marcos A. AGUINIS

Desde la Secretaría de Cultura de la Nación, pretendemos que cada ciudadano se reconozca como un yacimiento de cultura. Un analfabeto también lo es. Tiene además miedos y esperanzas y una reserva inmensa de leyenda, recuerdos y afectos. Por todo necesita nuestra atención. Ese yacimiento debe expresarse, surgir. En la medida en que lo haga, ese hombre pasará del rol pasivo al activo. Se sentirá autor, creador. Finalmente, a imagen y semejanza de Dios.

Somos capaces de crear, de inventar, y ello nos permite crecer. Por lo tanto, desde el campo de la cultura consideramos imprescindible que haya una atmósfera propicia para las expresiones, para la creación, que paulatinamente nos vaya sacando de la opresión y de la desvalorización.

Si los argentinos no nos consideramos capaces de resolver los problemas por nosotros mismos, vamos a seguir esperando las fórmulas mágicas o las fuerzas providenciales.

PROGRAMA NACIONAL DE DEMOCRATIZACION
DE LA CULTURA Y CONGRESO PEDAGOGICO
Marcos A. AGUINIS

Los maestros, por ende, son motivo de un especial interés por parte de la Secretaría de Cultura. Y queremos llegar a ellos a través del Congreso Pedagógico. Deseamos mostrar a cada argentino las enormes posibilidades que subyacen en su interior. Pretendemos que cada educando sienta que desempeña un rol importante y valioso y que la articulación de todos esos roles desarrolla la cultura de su país.

El Congreso Pedagógico ha sido un acontecimiento educativo significativo del período democrático iniciado en 1983. Las actividades inherentes a él comenzaron en agosto de 1984, al sancionarse la ley de convocatoria, y concluyeron formalmente en febrero-marzo de 1988, cuando tuvo lugar la Asamblea Final de Embalse, Río Tercero, Córdoba.

En primer lugar, creemos que es conveniente mantener y continuar un debate sobre el Congreso Pedagógico. No sólo es imprescindible considerar los acuerdos y las diferencias registrados en el C.P. como punto de partida, también es necesario superar las respuestas conyunturales, lanzadas al calor de los hechos que, como tales, suelen trasuntar un cierto pragmatismo que dificulta una reflexión sobre el sentido profundo de los acontecimientos. En este sentido, es importante efectuar un balance referido a aspectos fundamentales como la participación, la organización, el planeamiento y la orientación de los principales actores educativos en el país.

La ley 23.114, que convocó al Congreso Pedagógico, fue aprobada por unanimidad en ambas cámaras del Congreso Nacional. Así pues, la iniciativa del Poder Ejecutivo se transformó en un proyecto del conjunto de los partidos políticos con representación parlamentaria. La versión final de la Ley, con las modificaciones introducidas por el Legislativo, plasmó este espíritu plural en las presiones organizativas, que también expresaron una perspectiva federal. En efecto, se conformó una Comisión Organizadora Nacional integrada por miembros del Poder Ejecutivo y del Poder Legislativo (nacionales), así como de los ejecutivos provinciales. Si bien aquellas previsiones han sido objeto de diversas críticas, la impronta plural y federal, como tal, fue considerada en su diseño. A la vez, se contemplaba una estrategia participativa que, sobre todo, apuntaba a una vasta movilización de la sociedad civil y, además, existía un anhelo bastante difundido de *superación de viejas antinomias*.

Cecilia Braslavsky apunta a comprender la distancia que existió entre los objetivos que se propuso el Congreso Pedagógico y los resultados a los que efectivamente se llegó. La autora señala que la aspiración específica del Congreso fue "ofrecer a los ciudadanos, en tanto actores específicamente educativos, una oportunidad de expresarse poniendo entre paréntesis sus preferencias políticas, sus convicciones religiosas, su pertenencia al sector obrero o empresario, su riqueza o su pobreza". Ese intento no fue logrado, en gran medida, por una confluencia de tendencias, como las que obstaculizan la participación protagónica -especialmente de los más carenciados- y la "elaboración de consensos hacia delante". Braslavsky describe también la incidencia diferencial originada en la pertenencia de los delegados a distintas instituciones religiosas, políticas o jurisdiccionales.

Roberto Follari apunta a la deficitaria participación "que el grueso de la sociedad argentina expresó en el Congreso Pedagógico", y se aboca al estudio de sus causas y consecuencias. Entre otros factores causales, señala la índole misma de la propuesta de trabajo: hecha "desde arriba" -lo que "melló las posibilidades de participación"- siendo, a la vez, marcadamente *laissez faire* en las modalidades operativas -lo que no sólo implicaría un "aumento exponencial de propuestas poco realizables, sino también un auspicio objetivo a la reproducción de "poderes previos". Ello habría reforzado la hegemonía de amplios sectores de la Iglesia Católica, que tuvieron un notable involucramiento en el Congreso, con predominio de posiciones conservadoras (que son señaladas para el conjunto del país, aunque se detalla especialmente el caso de Mendoza).

Emilio Tenti focaliza su artículo en el tema de la participación en el Congreso Pedagógico. Recuerda que la participación se convirtió en una "consigna básica" y que, a la vez, "nadie discutió su necesidad y virtudes específicas. No obstante, afirma que la propia experiencia del Congreso hace posible y sugiere la necesidad de discutir más a fondo la noción y la práctica de la participación. El autor piensa que, si bien hubo "múltiples instancias de discusión y participación (...) quizás no fueron suficientes y eficaces las acciones orientadas a desarrollar las capacidades y distribuir los recursos necesarios para producir una participación más equilibrada". También cree que una mayor reflexión teórica puede facilitar una práctica participativa más rica. Por eso, Tenti se aboca, en buena medida, al desarrollo de categorías e hipótesis conceptuales que permitan una lectura más matizada de aquella participación en el Congreso. Sobre todo, se preocupa por analizar los procesos de producción de opiniones y representaciones sociales (por ejemplo, concepciones implícitas, determinantes sociales, modos de producción de opinión).

Varios autores destacan que, si bien el logro de una participación ciudadana masiva constituyó una aspiración fundamental de la convocatoria, los resultados fueron bastante menores que lo esperado. Se realza la escasa intervención de organizaciones sociales y, en particular, de actores educativos específicos (docentes, alumnos, padres, gremios docentes, organismos estudiantiles), particularmente en el sistema público. Por contraste, se recalca el peso de la participación de la Iglesia Católica, cuya gravitación habría sido muy alta en el conjunto del C.P. y en las conclusiones de la Asamblea de Embalse. La cuestión suscita posiciones encontradas en diversos autores.

Adolfo Stubrin señala que se verificaron grandes expectativas acerca de la participación y del pluralismo que, aunque hubo límites y obstáculos al respecto, "desde el punto de vista del gobierno fue un éxito moderado". Sostiene que, a pesar de aquellos límites, el Congreso logró colocar el debate educativo en un plano más destacado. Stubrin apunta que, si bien hubo participantes que "reaccionaron con reflejos del pasado", el diálogo superó al prejuicio y se tendieron puentes entre las concepciones laicistas y confesionales, registrándose un "intercambio intelectual de enorme valor".

¿Sistema educativo sin proyecto de país?

Gustavo F.J. CIRIGLIANO

Podría arriesgarse que el Congreso Pedagógico Nacional, que concluyó en Córdoba en marzo de 1988, se basó en una fantasía nacional: la suposición de que si de un Congreso similar salió una ley que duró cien años (la Ley 1420), otro Congreso podría producir hoy un milagro semejante: ¿Ilusión? Una substancial diferencia. En 1882 la Argentina ya tenía en vigencia un proyecto de país (o Proyecto Nacional = P.N.) y éste estaba prescripto en su misma Constitución.

¿Sistema educativo sin proyecto de país?

Gustavo F.J. CIRIGLIANO

¿Se ganó algo eludiendo el tema político del Proyecto de país? Quizá fue al revés. Es pensable que la intención de evitarlo -por más sana que fuera- permitió que aparecieran en juego *otros intereses*. Al no ser conducido hacia su natural dirección, el cauce quedó abierto no a los intereses superiores a los que se aspiraba sino a otros más sectoriales, tal vez mezquinos u oportunistas o bienintencionados por manipuladores.

¿Sistema educativo sin proyecto de país?
Gustavo F.J.CIRIGLIANO

Todo discurso dominante supone un discurso excluido. Al evitarse el enfoque político se caería en el predominio de un enfoque técnico (métodos de enseñanza, regímenes escolares, formas de administración, sistemas de financiación, órganos de gobierno, conducción de la escuela, estrategias para su ajuste o cambio, procedimientos, etcétera), quizá sin percatarse de que debajo de los planteos puramente técnicos siempre subyace una idea del país, aunque a veces de un país ajeno o dependiente o mimético.

Rememorando interioridades del Congreso Pedagógico Nacional
Ruben MAIDANA

Las proyecciones oficiales se parecían más al ejercicio pleno de una democracia utópica que a un evento de carácter educativo en una sociedad en crisis y con características histórico-culturales muy especiales como la nuestra. La trascendente convicción transformadora del oficialismo determinó que se llegaran a producir documentos conceptuales y metodológicos que se acercaban más a la fundamentación de una tesis de grado universitario que a un instrumento apto para generar un debate popular.

Rememorando interioridades del Congreso Pedagógico Nacional
Ruben MAIDANA

En síntesis, por el lado del oficialismo se percibía la posibilidad de que todo un pueblo se pusiera de pie incentivado por los objetivos del Congreso Pedagógico y definiera claramente la intencionalidad política colectiva vigente en materia de educación, superando fácilmente las contradicciones y heterogeneidades existentes.

Las imágenes que se proyectaban desde la oposición no eran menos creativas, ya que si bien se dudaba de la participación trascendente de la comunidad en el Congreso Pedagógico no se dejaba de pensar íntimamente en las posibilidades potenciales de un acontecimiento tan particular que se repetía después de un siglo.

Mientras tanto, las discusiones por parte de los equipos técnicos en torno a los aspectos que conformarían el temario del Congreso concitaban el interés general. Estas discusiones, que se prolongaron por varios meses entre 1986 y 1987, contituían ya un antecedente que anunciaba los futuros debates. Las posiciones no siempre se alineaban en función de encuadramientos partidarios sino que las concepciones ideológicas, político-pedagógicas e incluso personales generaban un variado intercambio de ideas y reubicaciones momentáneas.

En los primeros meses de 1987 ya comenzaba a vislumbrarse cómo determinados sectores relacionados con los servicios educativos privados habían captado claramente la importancia trascendente de una discusión de esta naturaleza. Organizaron convenientemente sus cuadros técnicos, docentes y de conducción, disponiéndose a asumir un papel determinante en los debates. Por otra parte, se hicieron presentes en cuanta reunión se programaba dentro de cada jurisdicción a todo lo largo de país. Esta situación causó una gran preocupación y más de un desvelo a la sociedad política nacional; se trataba nada más ni nada menos que la posibilidad de perder la iniciativa por parte del oficialismo y de la oposición al mismo tiempo.

El Congreso Pedagógico también sirvió para mostrar que una empresa de tal magnitud, en la que se convoca a todo un pueblo, requiere no solamente de las buenas intenciones de nuestros legisladores nacionales, sino también de los recursos y de la capacidad de gestión necesaria como para emprenderla de manera rigurosa y sistemática.

En este sentido es preciso señalar que los propios senadores y diputados nacionales que habían aprobado la Ley 23.114 brillaron por su ausencia, incluso algunos de ellos eran miembros de la Comisión Organizadora Nacional.

Considero que el Congreso Pedagógico es una de las experiencias más ricas y complejas vividas en nuestro país en la última década. Por lo tanto, además de las evaluaciones inmediatas que de él se hagan, tiene que ser objeto de estudios e investigaciones posteriores porque puede darnos muchísimas orientaciones acerca de los sectores sociales que se involucraron en el mismo, de sus intereses y mecanismos de acción, las coincidencias y las pugnas que se presentan en el campo de la educación en la Argentina de hoy, de los sectores que no pudieron participar del mismo y de los que se autoexcluyeron.

Se mantuvo el artículo 1º del proyecto del Ejecutivo, con lo que se reafirmó la intención de facilitar la participación de todos los sectores en el Congreso Pedagógico; de los directamente involucrados en la educación -docentes, estudiantes, padres, cooperadores escolares, gremialistas docentes, estudiosos del quehacer educativo- y de su ampliación a "el conjunto del pueblo", "a través de las organizaciones que representan sus intereses tal como estaban estructurados históricamente, "partidos políticos y organizaciones sociales representativas".

Luego de estas negociaciones, la conducción del Congreso quedó compuesta de manera prularista, lo que signó las etapas siguientes, prolongando los tiempos en que se resolvieron los temas y problemas, si bien tuvo la ventaja de permitir el debate de las diferencias principales en el interior de la conducción y resultaron más consensuadas las resoluciones cuando fueron propuestas al conjunto de la sociedad. Este era el estilo y tipo de negociaciones presentes en los comienzos.

La ley de convocatoria fue aprobada por unanimidad, tanto en Diputados como en el Senado, lo que puede interpretarse como la presencia de una voluntad política decidida a llevar adelante los objetivos del Congreso Pedagógico (art.2º) y que éste se realizara con la participación de todos los sectores (art.1º). También quedó claro que la responsabilidad de su conducción correspondería a una comisión organizadora nacional en la que participaban mayorías y minorías, el Poder Legislativo, el Poder Ejecutivo Nacional y los poderes ejecutivos provinciales, y que la responsabilidad de su operación y ejecución correspondería a las jurisdicciones. No era el proyecto del partido gobernante sino resultado del conjunto de partidos que tenían representación en el Parlamento nacional, que involucró a todas las jurisdicciones del país. Así, al evaluar éxitos y problemas, dificultades e ineficiencias tiene que tenerse en cuenta el rol protagónico que la ley le otorgó a las jurisdicciones y a las minorías.

¿Qué pasó entre la sanción de la ley y la declaración formal de inauguración?

Es un largo período que va de octubre de 1984 a abril de 1986. Aquí los ejes problemáticos variaron. Se centraron en el desafío técnico-político que significaba pasar de las cuatro grandes líneas políticas contenidas en el texto de la ley (participación ampliada, objetivos múltiples, conducción pluralista y ejecución federal) a poder concebir y concretar una experiencia inédita con todo su andamiaje institucional, sus contenidos y mecanismos de funcionamiento. Todo esto en un país que llevaba casi cincuenta años de autoritarismo y treinta de clausura del debate pedagógico.

Casi no se tenía formación y mucho menos experiencia en proyectos como el que se tenía por delante, en el que se trataba de conjugar el papel político de la educación con contenidos y propuestas válidas desde el punto de vista científico-pedagógico y con una mecánica y organización que permitiera la más amplia participación de todos los sectores sociales.

Del lado del sector "político" -autoridades educativas, legislativas y autoridades partidarias- había un predominio de determinadas valoraciones y de diferencia de necesidades que tampoco contribuyeron a un nexo fluido: tiempos distintos, mayor valoración de medidas de efectos inmediatos que de proyectos de largo plazo; valoración como "éxito político" de aquellas que se orientan al reclutamiento "clientelístico" y no al diseño de proyectos futuros.

La Secretaría Técnica del Congreso Pedagógico, en esa etapa, trabajó con un gabinete de representantes político-técnicos de los miembros de la comisión organizadora nacional y con grupos de trabajos técnicos que fueron propuestos por los partidos políticos, la asociación de graduados en Ciencias de la Educación y los centros de investigación educativa. Ahí se prepararon los documentos, las bases de los que posteriormente fueron publicados como pautas de organización, propuestas para trabajar los temas y los documentos de las series de materiales para la participación e información básica.

En las comisiones organizadoras, tanto la nacional como debieron serlo también las jurisdiccionales, se contemplaban la representación de los poderes legislativo y ejecutivo nacionales y provinciales, mayorías y minorías.

Esta es una cara, la otra es que a la representación se la apoyaba con organismos técnicos de distinta naturaleza para intentar conjugar los aspectos políticos y técnicos involucrados en el Congreso. Estas eran las comisiones honorarias de asesoramiento integradas por estudiosos del quehacer educativo más reconocidos en el área, el gabinete de representantes de los miembros de las comisiones organizadoras que debían tener representantes políticos pero con calificación técnica en educación para hacer el nexo con la secretaría técnico-administrativa que debía ser ocupada por las oficinas de planificación. Por lo menos, en la intención explícita, en esta instancia del Congreso se trató de relacionar la decisión política con la excelencia académica y la planificación.

En las instancias locales -juntas promotoras y comisiones organizadoras locales- se daba el lugar a la participación de las distintas variantes de representación existentes: autoridades electas; partidos políticos que actuaban en la zona; directores y rectores de establecimientos educacionales públicos y privados; representantes del personal docente de los alumnos y de los padres; representantes de las cooperadoras; representantes de las asociaciones de trabajadores, empresarios y profesionales; representantes de las comisiones de fomento y vecinales y asociaciones de bien público.

Hasta aquí el proceso de ida. Todos en conjunto deberían haber producido un informe preliminar sobre la situación educativa y la propuesta de solución, que debía ser sometida a la asamblea pedagógica de base, en la que podía participar cualquier ciudadano mayor de quince años, con el simple requisito de su inscripción.

Y comienza el proceso autogenerado: el informe final de la asamblea de base y la elección del delegado a la comisión organizadora jurisdiccional: nadie que no hubiera participado en la asamblea pedagógica de base podía ser delegado a una instancia superior. Continuaba luego con la asamblea jurisdiccional y su informe final y la elección de los delegados a la asamblea nacional que produciría el informe final del Congreso Pedagógico.

Miremos en primer lugar las actividades que se gestaron y desarrollaron en el marco institucional del Congreso Pedagógico. Era el momento en que comenzaron a funcionar las comisiones organizadoras jurisdiccionales, extendiéndose territorialmente las actividades. El ritmo de desarrollo y el despliegue de actividades fue muy dispar. Influyeron en esto una multiplicidad de factores no muy bien estudiados y complejos, que mostraron que no sólo dependía del partido político gobernante en la jurisdicción - radical, justicialista o provincial- sino que también influyeron factores culturales, condiciones geográficas y distribución de la población, que incidieron en el grado de avance, compromiso y extensión de las acciones. En esta etapa, algunas provincias de la zona sur -Chubut, Río Negro, Neuquén- realizaron actividades de base de la mayor importancia.

Han sido múltiples las actividades internas de muchas organizaciones sociales como preparación para el Congreso Pedagógico, que no están registradas formalmente. Miradas desde hoy fueron de gran riqueza e importancia y deberían ser reconstruidas a través de estudios especiales.

En aquel momento lo que fue perceptible era que en algunas zonas y localidades las actividades adquirieron un dinamismo propio y que en otros lugares eran más renuentes a la participación. En general se señaló que había poca participación de los docentes individualmente y de sus organizaciones gremiales, de los alumnos y de sus organizaciones estudiantiles y dificultades para atraer a las asociaciones gremiales, empresariales y profesionales.

Hacia finales de 1986 ya era perceptible una lentificación de las actividades preparatorias. Había un clima político diferente, las energías ya no se colocaban en este intento de ampliar los mecanismos de participación social en la definición y resolución de los grandes problemas nacionales. Otros temas sociales y políticos concentraron la atención, las elecciones internas, la Ley de Punto Final y los conflictos salariales docentes, entre otros.

Esta última etapa representó la reinstalación de las fuerzas y sectores interesados en mantener el inmovilismo y la clausura de verdaderos debates en torno a los desafíos actuales y futuros que se deben afrontar en materia de educación.

Esta fase final del Congreso sirve para ver cómo emergen los intereses y el peso de las corporaciones en la educación, en la defensa de los espacios que ocupan y de los recursos de que disponen, en el peso de las formas burocráticas de funcionamiento del sector. En este caso se pusieron en evidencia, a través del modo de trabajo de la Secretaría Técnica, que se preocupó más en asegurar el cumplimiento formal de los mecanismos e instancias institucionales previstos en las pautas de organización que de hacer visibles los debates políticos que se estaban produciendo. Indirectamente, tuvo como ventaja el permitir la libre expresión de las fuerzas y sectores que usaron los espacios de participación que se abrían no para impulsar cambios sino para asegurarse que nada o muy poco cambiara.

Las principales preocupaciones se refieren, en primer término, a la imposibilidad de captar las necesidades y expectativas de los sectores menos beneficiados en materia de educación. En segundo lugar, apareció nítidamente que hay sectores fuertemente consolidados en la defensa de intereses ideológicos y económicos en torno al mantenimiento de la situación actual, con capacidad de movilización y de empleo de los espacios que abrió el proceso de democratización. En tercer lugar, la dispersión de las fuerzas progresistas, las marcadas dificultades de los grupos y partidos de elaborar nuevas propuestas que faciliten dar direccionalidad y aceleración a la transformación educativa, de generar movimientos educativos con programas y empuje para la consecución de logros concretos y definidos. Y finalmente, la preocupación por la escasa participación de los docentes, ejecutores centrales y necesarios de todo cambio.

Los programas que buscan una movilización profunda de las posiciones de educadores y educandos en una dirección democrático-popular pueden tener muchas formas o modalidades pedagógicas. Pero lo que no puede faltar es la instancia de la auténtica participación. De lo contrario, se trata de nuevos programas de instrucción pública que, lejos de buscar la constitución de nuevos sujetos, tienen la intención de modernizar los antiguos. El mero cambio de contenidos no varía la naturaleza de la distribución del poder en el interior del proceso educativo.

El Congreso Pedagógico no pretendía revolucionar la educación nacional. Tan sólo se trataba de lograr una democratización de las instituciones y su puesta al día, mediante una discusión amplia de toda la sociedad y finalmente una legislación que recogiera los resultados de tal discusión. Esa era la intención de los radicales en su momento de euforia reformista inicial, que fue acompañada por todos los partidos políticos. Todos ellos miraban entonces al doloroso reciente pasado y en un efímero gesto de responsabilidad política y social consideraron importante realizar una gran consulta nacional sobre la educación que, finalmente, se ocupara de los argentinos que harán funcionar este país en las próximas décadas. Una preocupación eran los contenidos y también el autoritarismo y la represión que había calado profundamente en las relaciones entre educadores y educandos. Se sospechaba -como mostrarían poco después películas como *La historia oficial* y *Los Chicos de la guerra*- que una condición para el mantenimiento de esta débil democracia representativa era producir ciertos cambios en los discursos pedagógicos y en las posiciones de los sujetos sociales que los sustentaban.

¿Hubiera sido posible otro resultado o el alcanzado refleja los toques de modificaciones que puede soportar la Argentina actual? La respuesta radica en la comprensión de la profundidad de la crisis que vive la sociedad. Esa crisis se manifiesta a través de la imposibilidad en el marco del capitalismo de hallar soluciones económico-sociales sin afectar los intereses de las minorías explotadoras a la vez que en la resistencia de estos últimos sectores a ceder en función de la voluntad general.

El Congreso Pedagógico movió unas cuantas opiniones y tal vez movilizó sectores más importantes de lo que imaginamos. Al menos legitimó el rechazo de una mayoría al régimen educativo dictatorial. Abrió un espacio para el desarrollo de nuevas propuestas. Pero tales propuestas solamente van apareciendo en forma de aisladas microexperiencias, que avanzan con grandes dificultades (por ejemplo, los consejos escolares de la provincia de Buenos Aires).

Salvo raras excepciones, la historia de las políticas educativas argentinas es la historia de decisiones que los partidos o corporaciones en ejercicio del gobierno intentaron imponer a la sociedad. En efecto, el estilo más habitual de definir lo que se deseaba hacer con el sistema educativo fue siempre reunir a grupos de asesores, generalmente designados a partir de vinculaciones personales con los altos funcionarios de turno o de su pertenencia a corporaciones afines a esos funcionarios, alrededor de una mesa para que ellos dijeran qué medidas llevar a cabo y luego procurar imponerlas.

El Congreso Pedagógico fue un intento de romper con esta tradición. Su gran aspiración específica era generar vastos espacios de debate, para que las políticas educativas se formularan a través de nuevos mecanismos.

El Congreso Pedagógico Nacional debía servir de modelo para diseñar luego nuevos mecanismos de debate y discusión alrededor de todos los temas relevantes de la vida del país. Así se expresó, por ejemplo, en la reunión de apertura de las actividades del Congreso en la Capital Federal que tuvo lugar en el Teatro Odeón en 1986.

Pero la práctica cotidiana y los resultados del Congreso Pedagógico demostraron que no es tan sencillo romper con tres tendencias profundamente arraigadas en la sociedad argentina: 1) la gente tiene dificultades para expresarse y hacer propuestas desde y hacia protagonismos específicos, 2) la voz de los principales damnificados por nuestras miserias es muy débil y 3) la elaboración de consensos "hacia adelante" es muy costosa y en general parcial.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

Las pautas de organización del Congreso Pedagógico dictadas por la Comisión Organizadora Nacional preveían el funcionamiento del Congreso en tres instancias territoriales: local, jurisdiccional y nacional. En cada instancia debían organizarse Asambleas. Estas asambleas debían ser el eje del Congreso, pues eran el espacio previsto para la participación popular.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

En la previsión organizativa subyacía al menos dos fuertes supuestos: 1) la cuestión educativa era prioritaria para los ciudadanos y para las organizaciones políticas y sociales y 2) los ciudadanos y organizaciones políticas y sociales se sentían en condiciones de participar.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

La efervescencia de los primeros momentos de la transición a la democracia llevó a muchos políticos a pensar que era posible canalizar esa efervescencia en torno a proyectos participativos de amplio alcance que permitieran al ciudadano común rebasar a los grupos con alta capacidad de organización grupal. Sucedió exactamente lo contrario.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

Se sugirió que las asambleas de base se organizaran fuera de los establecimientos educativos. Un efecto paradójico de esta idea fue que a los padres, estudiantes y docentes de numerosas escuelas públicas les resultó muy difícil formarse una idea cabal acerca de qué era el Congreso Pedagógico. El diseño del Congreso como actividad paralela a la educación regular, entonces, en lugar de facilitar, dificultó la participación del ciudadano común.

El sector privado de la educación utilizó sus canales institucionales para promover la inscripción de sus estudiantes y docentes en las asambleas locales. Especialmente su subsector confesional demostró tener una gran capacidad de respuesta y ser capaz, además, de ofrecerse como continente organizador de la decisión de protagonizar el Congreso Pedagógico adoptada por la derecha política argentina, tradicionalmente refractaria a cualquier forma de participación directa.

Sectores tradicionalmente identificados con la escuela pública, perseguidos en diversas etapas de la vida del país y en particular durante los gobiernos militares de los últimos años no pudieron participar en igualdad de condiciones con los grupos de actuación ininterrumpida aglutinados por el sector privado. Habían sido perseguidos e inhibidos hasta de observar, leer y pensar. No habían tenido acceso a información válida, confiable y relevante sobre el sistema educativo. Muchas veces habían tenido vedado el ingreso al sistema educativo y se habían tenido que ganar la vida de cualquier cosa. No habían tenido tiempo ni oportunidades de reconstituir críticamente su pensamiento, su capacidad organizativa y sus vínculos solidarios.

19 de los 22 delegados a la Asamblea Pedagógica Nacional por la Capital Federal formaron parte de una lista integrada por miembros de la Iglesia Católica y de sus colegios, entre los cuales se ubicaron lo grueso de pertenencia de los funcionarios educativos de mayor predicamento durante los gobiernos de facto.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

Las pautas de organización del Congreso Pedagógico dictadas por la Comisión Organizadora Nacional preveían el funcionamiento del Congreso en tres instancias territoriales: local, jurisdiccional y nacional. En cada instancia debían organizarse Asambleas. Estas asambleas debían ser el eje del Congreso, pues eran el espacio previsto para la participación popular.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

En la previsión organizativa subyacía al menos dos fuertes supuestos: 1) la cuestión educativa era prioritaria para los ciudadanos y para las organizaciones políticas y sociales y 2) los ciudadanos y organizaciones políticas y sociales se sentían en condiciones de participar.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

La efervescencia de los primeros momentos de la transición a la democracia llevó a muchos políticos a pensar que era posible canalizar esa efervescencia en torno a proyectos participativos de amplio alcance que permitieran al ciudadano común rebasar a los grupos con alta capacidad de organización grupal. Sucedió exactamente lo contrario.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

Se sugirió que las asambleas de base se organizaran fuera de los establecimientos educativos. Un efecto paradójico de esta idea fue que a los padres, estudiantes y docentes de numerosas escuelas públicas les resultó muy difícil formarse una idea cabal acerca de qué era el Congreso Pedagógico. El diseño del Congreso como actividad paralela a la educación regular, entonces, en lugar de facilitar, dificultó la participación del ciudadano común.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

Supuestamente los delegados debían llegar allí defendiendo mandatos emanados de las asambleas jurisdiccionales. Dada la posibilidad de que en esos mandatos figuraran acuerdos consensuales, mayoritarios y minoritarios, en los hechos cada delegado se sintió en libertad de conciencia para defender sus propias convicciones. Esto permitió que desde el inicio mismo de la Asamblea se produjera un agrupamiento de fuerzas que nada tuvo que ver con las aspiraciones de la convocatoria.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

A excepción de los delegados de las provincias patagónicas (Santa Cruz, Chubut, Río Negro, Tierra del Fuego y Neuquén), los restantes delegados se agruparon en torno a sus partidos políticos o grupos corporativos de pertenencia.

Los límites de la participación
Roberto A. FOLLARI

Lo triste es que los destinatarios principales del llamado oficial fueron los que lo desatendieron: los sectores con posiciones populares y democráticas en relación con la sociedad; partidos políticos, sindicatos, uniones vecinales, organizaciones intermedias en general presentaron un perfil de presencia escaso, variable, sólo incrementado en el momento final de la Asamblea General, cuando el trabajo de las Asambleas de Base estaba finiquitado.

Los límites de la participación
Roberto A. FOLLARI

La dirección de la convocatoria hacia los sectores democráticos era clara, desde las características de la publicidad masiva del Congreso ("Un Cabildo Abierto"), a las figuras elegidas para formar parte de la Comisión Honoraria de Asesoramiento, y los textos publicados como estímulos de motivación a la discusión.

No todas las instituciones sociales permanecieron relativamente poco involucradas en el Congreso: la Iglesia Católica fue la notable excepción. Tanto en sus propias publicaciones (semanario *Esquiú*, lanzamiento de una serie de libros en torno al Congreso), como en declaraciones públicas de algunos de sus representantes (las cuales alcanzaron notoria presencia en los medios de difusión masiva), la Iglesia Católica se manifestó interesada en participar activamente, e incluso en más de una ocasión hizo saber de su "especialidad" en el manejo del tema, como algo que le perteneciera inherente.

Queda así plasmada la paradoja de esta participación; quienes se decidieron a realizarla lo hacían en gran medida desde premisas opuestas a las del llamado; eran quienes en realidad jamás habían abierto las puertas a un debate sobre el tema e, incluso, quienes en general son poco afectos a las discusiones masivas de la temática social.

a. La política en el país guarda una tradición fuertemente estatista, de modo que todo espacio de movilización en la sociedad civil tiende a ser fagocitado sin mediación en la lucha partidaria inmediatamente ligada con el control del poder administrativo del estado.

Una consecuencia de este proceso es el alejamiento del pueblo de algún sentimiento de participación, dado que la especialización de la política ha llevado a presentarla como espacio complejo propio "de los políticos". Por esto, el Congreso apareció como una convocatoria necesariamente lejana, no mediada por líderes intermedios o por políticos con capacidad de requisitoria directa.

El Congreso Pedagógico constituyó una ocasión para la producción y difusión de un notable conjunto de discursos y representaciones acerca de los distintos aspectos que configuran el sistema educativo nacional.

En el momento inaugural de un nuevo período de construcción democrática, se trató de organizar la constitución de un espacio institucional para que individuos (los ciudadanos) y sectores (grupos, instituciones, sindicatos, partidos, asociaciones de todo tipo) produjeran, difundieran y debatieran visiones y propuestas educativas.

La participación se convirtió en una consigna básica. Nadie discutió su necesidad y virtudes específicas. La participación de los sujetos individuales y colectivos en los asuntos públicos, es un rasgo básico del concepto moderno de democracia. En este sentido es el ingrediente inevitable de toda estrategia política que se precie de estar a la altura de las exigencias de la época.

El artículo 1º de la Ley 23.114/84 que convoca al Congreso Pedagógico se pronuncia por "la más amplia participación" del "conjunto del pueblo" en la discusión del problema educativo nacional.

En la Ley y en las pautas de organización se establece una distinción tanto en lo que refiere a los sujetos convocados como a los productos esperados.

Los primeros son:

a) Sujetos individuales (estudiantes, padres, maestros, especialistas, gremialistas, etcétera). Estos caben en la expresión "el conjunto del pueblo", esto es, la suma de los ciudadanos que conforman la República.

b) Sujetos colectivos a quienes se les adjudica una entidad y por lo tanto una serie de capacidades de participación. Aquí se incluyen "sectores", partidos políticos y aquellos actores colectivos que genéricamente se incluyen en la denominación "organizaciones sociales representativas" (sindicatos, iglesias, asociaciones, profesionales, etcétera).

La convocatoria no puede ser más amplia. Individuos u organizaciones, independientemente de su grado de implicación en el sistema educativo, todos sin excepción están llamados y "autorizados" para participar.

La ley del Congreso Pedagógico busca alentar la participación ciudadana en el planeamiento y resolución del problema educativo, ampliando así la concepción y la práctica de la democracia política que antes se limitaba a la participación periódica en las elecciones. Pero también indica un interés en "saltar el rango de las corporaciones" esto es, el romper con los exclusivismos de algunas organizaciones sociales en materia de influencias sobre dimensiones específicas de las políticas públicas. En este sentido es legítimo ampliar el campo de los productores de opinión acerca de los problemas educativos, posibilitando una ocasión de participar a quienes normalmente no son oídos o no tienen voz, o sólo se expresan a través de organizaciones sociales con los riesgos de "infidelidad" implicados en todo "contrato de delegación". Sin embargo no basta con establecer las condiciones políticas y jurídicas de la participación para que ésta objetivamente tenga lugar.

Aunque no aparece en forma explícita, subyace en el discurso oficial del Congreso una cierta concepción del proceso de participación que es preciso reconstruir y analizar en forma crítica.

1) En primer lugar, no es seguro que todo adulto tenga una opinión (o esté en condiciones de producirla) acerca de todos los problemas (y soluciones) de la educación nacional. Muchas evidencias indican que no basta ser un ciudadano para producir una opinión. Hacerlo supone la posesión de una serie de recursos que no están igualitariamente distribuidos en la población.

2) Las opiniones no se suman. De hecho la opinión pública no es, como lo pretende cierta teoría social, "una suma de opiniones individuales sobre una cuestión de interés público". Esta idea va de la mano con la concepción liberal de la igualdad formal entre todos los hombres que tiende a desconocer el hecho real de la concentración de los medios de producción e imposición de representaciones acerca de la realidad social. En general estos agentes de producción y difusión son sujetos colectivos ("organizaciones sociales") no sujetos individuales.

3) No todas las opiniones tienen el mismo valor. En realidad, las opiniones no pesan sólo por su consistencia o su "verdad intrínseca", sino que socialmente valen en función del poder, prestigio, reconocimiento o autoridad de quien la produce e inculca. No existe un mercado libre de productores libres (e iguales) de opiniones acerca de todo. Cuando las opiniones de diverso peso se acumulan y se "suman" tienden a producir artefactos desprovistos de sentido.

Analíticamente, pues, se puede distinguir por una parte un campo de producción ideológico, dotado de autonomía relativa, donde determinados agentes autorizados y delegados elaboran tanto los problemas (los constituyen como tales, dignos de ser discutidos, debatidos, etc.) como las respuestas posibles (las alternativas) dentro de un marco de competencia y conflicto; por otra parte están los agentes sociales dotados de competencias desiguales para identificar la pregunta como referida a un problema específico (ético-moral o político) y para darle una respuesta.

En términos muy generales, las probabilidades de producir opiniones son más elevadas para los hombres que para las mujeres, son mayores en el caso de los más jóvenes, de los que viven en las grandes ciudades, de los que poseen mayor capital escolar (medido según títulos y grados alcanzados) y económico (según el ingreso), etcétera. Además estas variaciones son más marcadas cuando están ligadas a problemas más alejados de la experiencia inmediata, cotidiana, doméstica, de los agentes y se ubican más sobre el plano abstracto, desconectado de las experiencias ordinarias y que por lo tanto requieren de respuestas originadas en principios y axiomas abstractos.

En el mercado de la opinión, los que tienen la suficiente competencia social y técnica, emiten los discursos autorizados y se diferencian de los incompetentes, los desposeídos, técnica y socialmente de los medios necesarios para "producir opiniones". Los primeros son los que reivindican con éxito el derecho a la opinión personal, los que pueden realizarlo, aunque la ideología dominante lo postula para todos los miembros de la sociedad.

Los que están desposeídos de recursos tienen que optar entre la renuncia total (que en los sondeos de opinión puede expresarse mediante las no respuestas y el desinterés) y la delegación, es decir la entrega más o menos completa a una instancia externa a la que se reconoce como portavoz. Los que optan por esta segunda alternativa, hablan y opinan por medio de la palabra de un mandatario, individual (caudillo, jefe, líder, secretario general, etcétera) o colectivo (partido, gremio, organización, aparato, etcétera).

El derecho a la opinión libre, al igual que tantos otros derechos liberales como el derecho al trabajo, a la educación, a la salud, al esparcimiento, etcétera, son propiedades que formalmente corresponden por igual a todos los miembros de la sociedad. Pero, para su realización, son necesarios ciertos bienes materiales y culturales que están muy desigualmente distribuidos en la sociedad.

La libertad de opinión, esto es, la posibilidad de producir una opinión, al igual que la capacidad de verbalizar intereses e integrar las opiniones según una lógica coherente y a partir de esquemas abstractos (principios, sistemas de pensamiento, ideologías, cosmovisiones, etcétera) están asociadas fuertemente con la posesión de capital cultural, y con su peso relativo con respecto al capital económico.

Una vez concluido el Congreso, Héctor Félix Bravo manifestó la sensación de muchos cuando dijo que "la participación no se corresponde con las expectativas que se habían creado inicialmente" y que esto era "una expresión directa de la insuficiencia de la democracia" (*Espacio Público* N° 1, octubre de 1987). Más o menos la misma opinión se reproduce en un artículo firmado por Carlos Pérez y publicado cuando el Congreso Pedagógico ya había finalizado. Allí se puede leer que "por motivos que aún se discuten los docentes permanecieron en gran medida ausentes" y que "los partidos y gremios docentes no tuvieron una participación orgánica". Consultado un funcionario acerca de las causas de este desenlace habría dicho lo siguiente: "La sociedad argentina respondió a la convocatoria como pudo, no podemos pedirle maravillas, en este sentido, a una sociedad que ha permanecido inmovilizada durante 50 años" (*Espacio Público*, Año 1, N° 8, mayo de 1988). Más allá de la más que discutible aseveración final, se reitera la misma impresión: ni siquiera los gremios docentes y los partidos políticos se movilizaron por el Congreso Pedagógico.

En las Pautas de Organización del Congreso Pedagógico se dice que es necesario "garantizar una participación amplia, crítica, creadora y respetuosa de las opiniones ajenas por parte del conjunto del pueblo" ("Informe Final", 1989, pág.27). El texto dice explícitamente "garantizar", esto es dar las garantías jurídico-políticas para que los que tienen opiniones las expresen.

Entre los individuos que participaron unos los hicieron produciendo opiniones a partir de un esquema teórico-doctrinario específico de producción (los especialistas e "ideólogos" de la educación), otros lo hicieron a partir de sus propios esquemas prácticos de percepción del mundo. A los anteriores se agregan aquellos que más que producir opiniones toman posición, eligen, entre distintas alternativas ofrecidas en el "mercado" estructurado de la opinión educativa nacional. Estos últimos, que no son pocos, opinaron por delegación y sumaron su voz a la voz de los grupos o asociaciones que "definen la línea".

En forma explícita, el Congreso Pedagógico buscó alentar la participación del ciudadano común. Los que ya están organizados para defender algún interés en el campo educativo no necesitan que se los convoque para producir y difundir opiniones. Esta es su tarea cotidiana y la desarrollan, en especial, cuando se trata de influir en los procesos decisoriales que estructuran las políticas educativas del Estado. Estas organizaciones (asociaciones de padres, instituciones educativas privadas, iglesias, sindicatos, partidos, etcétera) tuvieron una presencia significativa en todo el desarrollo del Congreso y en especial en sus etapas finales.

El Congreso no tuvo en cuenta estas distinciones. En los mismos escenarios se encontraban actores cuya existencia social es muy disímil. Muchas veces la opinión del ciudadano individual tuvo que enfrentarse con la fuerza de los intereses organizados.

Entrevistas
Dr. Héctor Félix BRAVO

El Congreso Pedagógico fue una Asamblea de la civilidad, no una reunión de técnicos y expertos como el Congreso de 1882; tampoco estuvo limitado a la comunidad educativa específica. De ahí que admitiera la participación de cualquier persona con quince años de edad o más, sin restricciones ni condicionamientos de ningún tipo.

Entrevistas
Dr. Adolfo STUBRIN

En realidad, efectivamente hubo varias ausencias sectoriales significativas, aunque no se podría generalizar. Los partidos políticos actuaron muy bien en algunas regiones y deficientemente en otras. Lo mismo ocurrió en el mundo gremial, hubo poco interés de las grandes organizaciones y de las cúpulas; sin embargo, se dio mucho la participación de militantes gremiales de base, insertos en las asambleas locales y en las comisiones organizadoras locales, en todo el país. Analizando estructuralmente la realidad educativa, diría que hubo poca participación institucional de los gremios.

El Congreso Pedagógico es concebido y convocado en medio de un esquema de máxima expectativa de participación y por su extensión en el tiempo atraviesa distintos momentos más o menos felices con respecto a esta idea. También podría decirse lo mismo con relación a la idea del pluralismo. El congreso se lanza en momentos casi idílicos del país con respecto a las ventajas y virtudes de una convivencia pluralista de las ideas, de las distintas formas de interpretar y adaptar la realidad. Sin embargo, en el transcurso de su realización, el país experimentó algunos retrocesos en cuanto a esto; muchos sectores que habían si no aceptado por lo menos consentido esta idea de pluralismo, pasaron a retraer su propia actitud y hasta a proponer explícitamente un pluralismo restringido, condicionado, en función del *status quo*.

En la base de la convocatoria al Congreso Pedagógico estaba proporcionar una oportunidad de participación a todas las entidades intermedias y estamentos de la sociedad, para que pasaran de una actitud meramente discursiva sobre la educación a una actitud mucho más efectiva alrededor de esta prioridad. Y creo que, en este sentido, el Congreso Pedagógico ha hecho importantes contribuciones, al poner a la educación en un plano mucho más destacado sacándola de ese papel retórico, casi de telón de fondo de otros acontecimientos que se suponen decisivos para la vida social.

Desde el punto de vista del gobierno fue un éxito moderado pues esperábamos indudablemente más participación, más pluralismo.

Anexo Capítulo III

Algunas fichas bibliográficas sobre:

- Supuestos teórico - epistemológicos
La relación sujeto - estructura

- Supuestos teórico - metodológicos
El trabajo de campo

METODOS CUALITATIVOS I
Los problemas teórico-epistemológicos
Irene VASILACHIS de GIALDINO

Lo que consideramos necesario es que al emprender esta reflexión epistemológica nos liberemos de los dogmatismos de las epistemologías que suponen que la naturaleza ontológica de lo conocido determina la existencia de una sola forma legítima de conocer. Entonces, desprendido de esta suerte de obstáculos cognitivos, podremos emprender una reflexión epistemológica ligada al quehacer filosófico si aceptamos que la filosofía

es un ir de camino y que sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta (Jaspers, 1965).

Esta reflexión epistemológica -que es de primer grado porque la realiza el científico respecto de su propia actividad y no el filósofo sobre la actividad del científico-.

METODOS CUALITATIVOS I
Los problemas teórico-epistemológicos
Irene VASILACHIS de GIALDINO

Esa tarea de carácter epistemológico consiste en descubrir, en la práctica científica misma, el pasaje de una aproximación más lejana a otra más cercana a la realidad (Bourdieu y col., 1986; Bourdieu, 1987).

De ese modo, los interrogantes acerca de cómo es posible el conocimiento científico en general son sustituidos por aquellos referidos a cuál es la forma, mediante qué procesos una ciencia en especial pasa de un conocimiento limitado o insuficiente a un conocimiento considerado superior no por ser aplicado a mayor parte de objetos sino por introducirse más profundamente en las peculiaridades de los fenómenos y de los objetos.

El enfoque etnográfico intenta describir la totalidad de un fenómeno (grupo social, aula, etc.) en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de los que están implicados en él. Como rasgos más destacados que configuran la naturaleza de la etnografía, aunque no exclusivos de la misma, cabe señalar los siguientes:

- a) Su carácter holista: describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, aceptando el escenario complejo que encuentra y la totalidad, como elementos básicos.
- b) Su condición naturalista: el etnógrafo estudia las personas en su hábitat natural. Observa, escucha, habla, anota las historias de vida y evita las formas controladas.
- c) Usa la vía inductiva: se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías, y en la empatía y habilidad general del investigador para estudiar otras culturas.
- d) Su carácter fenomenológico o émico: los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales.
- e) Los datos aparecen contextualizados: las observaciones se sitúan dentro de una perspectiva más amplia.
- f) Libre de juicios de valor: el etnógrafo evita emitir juicios de valor sobre las observaciones.

El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir
Roberto CARDOSO de OLIVEIRA
"Revista de Antropología avá"

La obtención de explicaciones, dadas por los propios miembros de la comunidad investigada, permitiría llegar a aquello que los antropólogos llaman el "modelo nativo", la materia prima para el entendimiento antropológico.

El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir
Roberto CARDOSO de OLIVEIRA
"Revista de Antropología avá"

El momento del Escribir, marcado por una interpretación "de" y "en" el gabinete, hace que los datos sufran una nueva "refracción", puesto que todo el proceso de escribir, o de "inscribir", las observaciones en el discurso de la disciplina está contaminado por el contexto del *being here*.

El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir
Roberto CARDOSO de OLIVEIRA
"Revista de Antropología avá"

Entiendo que un buen texto etnográfico, para ser elaborado, debe tener en cuenta las condiciones de su producción, a partir de las etapas iniciales de obtención de datos (el Mirar y el Escuchar), lo que no significa que deba enredarse en la subjetividad del autor/investigador. Antes, lo que está en juego es la intersubjetividad -de carácter epistémico-, gracias a la cual se articulan en un mismo "horizonte teórico" los miembros de su comunidad profesional. Y es el reconocimiento de esa intersubjetividad lo que transforma al antropólogo moderno en un científico social menos ingenuo. Creo que tal vez sea esa una de las más fuertes contribuciones del paradigma hermenéutico a la disciplina.

El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir
Roberto CARDOSO de OLIVEIRA
"Revista de Antropología avá"

Si el Mirar y el Escuchar constituyen a nuestra "percepción" de la realidad focalizada en la investigación empírica, el Escribir pasa a ser parte casi indisociable de nuestro "pensamiento", ya que el acto de escribir es simultáneo al acto de pensar. Quiero llamar la atención sobre esto, de modo de aclarar que, desde mi perspectiva, es en el proceso de redacción de un texto que nuestro pensamiento avanza, encontrando las soluciones que difícilmente pudieran aparecer "antes" de la textualización de los datos provenientes de la observación sistemática. Siendo así, sería erróneo imaginar que primero llegamos a conclusiones relativas a esos datos para luego, inscribir esas conclusiones en el texto. Por lo tanto, se disocia el "pensar" del "escribir". Por lo menos, mi experiencia indica que el acto de escribir y el de pensar son tan solidarios entre sí, que juntos forman, prácticamente, el mismo acto cognitivo. Eso significa que el texto no espera a que el autor tenga primero todas las respuestas para que, sólo entonces, pueda ser iniciado.

Raymond Firth: de la etnografía a la antropología
Carlos GONZALEZ VILLAR
"Revista de Antropología avá"

La elaboración del informe etnográfico es para Firth, un proceso de mediación de marcos de significado: las tradiciones teóricas que aporta el etnógrafo y el "punto de vista" del grupo nativo. El observador participante se involucra con el pueblo que estudia; el contacto se transforma así en un *encuentro* o *diálogo* en el que los significados se negocian. En este sentido, la antropología no es ni subjetiva ni objetiva; es interpretativa, mediando entre dos mundos, como resultado de un proceso de conocimiento reflexivo del otro y de sí mismo.

La etnografía. Método, campo y reflexividad
Rosana GUBER

Un investigador social difícilmente entienda una acción sin comprender los términos en que la caracterizan sus protagonistas. En este sentido los agentes son informantes privilegiados pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran. Mientras la explicación y el reporte dependen de su ajuste a los hechos, la descripción depende de su ajuste a la perspectiva nativa de los "miembros" de un grupo social. Una buena descripción es aquella que no los malinterpreta, es decir, que no incurre en interpretaciones etnocéntricas, sustituyendo su punto de vista, valores y razones, por el punto de vista, valores y razones del investigador.

Para Harold Garfinkel, el fundador de la etnometodología, el mundo social no se reproduce por las normas internalizadas como sugería Talcott Parsons, sino en situaciones de interacción donde los actores lejos de ser meros reproductores de leyes preestablecidas que operan en todo tiempo y lugar, son activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen. Normas, reglas y estructuras no vienen de un mundo significante exterior a, e independiente de las interacciones sociales, sino de las interacciones mismas. Los actores no siguen las reglas, las actualizan, y al hacerlo interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido (Garfinkel 1967; Coulon 1988).

Los elementos del texto etnográfico son 1) la pregunta o problema, 2) la respuesta, explicación, o interpretación, 3) los datos que incluye como evidencias para formular el problema y para darle respuesta, y 4) la organización de estos elementos (problema, interpretación y evidencia) en una secuencia argumental (Jacobson 1991:2)

... lo que da al etnógrafo autoridad y al texto un sentido general de realidad concreta es la pretensión del escritor de representar un mundo tan sólo como alguien que lo conoció de primera mano puede hacerlo, constituyendo así un fuerte lazo entre la escritura etnográfica y el trabajo de campo".

El TC no se plantea como una cantera de hechos-datos, sino como **la experiencia misma sobre la cual la antropología organiza su conocimiento** (PANOFF, 1975:79). Dicha experiencia se lleva a cabo por el uso, el ensayo y el error, esto es, por **la participación**. Según los interpretativistas, **el investigador aspira a ser uno más**, copiando y reviviendo la cultura **desde adentro**, pues los significados se extraen de los usos prácticos y verbalizados, en escenarios concretos.

El TC se asocia así a la **inmersión subjetiva** (*subjective soaking*), por la cual el investigador intenta penetrar el punto de vista nativo, a través de la empatía. Asimismo, el TC es la instancia que permite efectuar una **traducción**: la etnografía se concibe como una decodificación y la cultura como un texto en lengua desconocida, que el antropólogo aprende a expresar en su propia lengua y términos, haciendo uso del procedimiento hermenéutico (AGAR, 1980; CLAMMER, 1984; GEERTZ, 1974; SPRADLEY, 1979; 1980). La perspectiva interpretativista incorporó a la antropología una concepción del TC **entendido como el modo en que el investigador aprende otras culturas. Las técnicas basadas en la participación son el medio por excelencia para recrear formas de vida a través de la experiencia.**

El sistema interpretativista de convalidación de teoría se asienta en el hecho de que si conocer una cultura significa aprender las reglas de un juego, los evaluadores deben ser aquellos que sepan cómo emplearlas: los nativos. Así, la efectividad de una traducción depende de que lo traducido sea reconocido por sus autores originales.

La comprensión sería, tanto una metodología de investigación de las ciencias sociales como la forma experiencia particular en que el sentido común toma conocimiento del mundo sociocultural (GADAMER, en GIDDENS, 1987:52). Aunque la comprensión no agote el proceso total de investigación, constituye un paso o etapa central hacia el conocimiento de lo social (Ibid.:148): permite reconocer el sentido que reviste el comportamiento para los actores y traza el marco desde el cual tanto actos como verbalizaciones, propósitos y motivos encuentran su sentido. Esta es quizá la mayor diferencia con el estudio positivista de la acción "objetiva" que desprecia la perspectiva de los actores, en tanto confundiría al investigador, haciéndole creer en falsedades o apariencias como si fueran verdades.

Afirmamos que describir y analizar el proceso social en su diversidad y singularidad implica rescatar la lógica de la producción material y simbólica de los sujetos sociales. En efecto, puesto en su tarea investigativa, el antropólogo se encuentra ante una determinada configuración histórica de acciones y nociones, sólo dentro de la cual el mundo social cobra sentido para quienes lo producen, a la vez que se reproducen en él. Dicha configuración es el resultado de una permanente tensión entre la continuidad y la transformación; no está cristalizada ni es siempre igual a sí misma; está en proceso pero es reconocible para sus miembros, que obran y piensan según las opciones que ofrece, y que, como ya hemos dicho, no es exterior a ellos, pero tampoco su producto intencional. Los actores se conducen en su mundo social de acuerdo con las reglas y opciones posibles (aunque esto no signifique que respondan automáticamente a ellas). Es en el entramado significativo de la vida social donde los sujetos tornan inteligible el mundo en que viven, a partir de un saber compartido -aunque desigualmente distribuido y aplicado-, que incluye experiencias, necesidades, posición social, modelos de acción y de interpretación, valores y normas, etc. Las prácticas de los sujetos presuponen esos marcos de significado constituidos en el proceso de la vida social.

Es aquí donde se manifiesta antropológicamente el movimiento de desnaturalizar lo naturalizado, descotidianizar lo cotidiano (LINS RIBEIRO, 1986), o exotizar lo familiar (DA MATTA, 1983). Es en el campo donde esa perplejidad puede y debe ser alimentada, instalando el proceso cognitivo en las contradicciones, las rupturas y las interrupciones en la comunicación. Entonces, el investigador se dispone a encarar dicho proceso no tanto a partir de identificaciones con los sujetos -como proponen las teorías de la comprensión- sino a partir del conflicto que le despiertan, por la distancia social y cultural, ese cúmulo de nociones y prácticas no compartidas. El investigador habría podido apartar su atención de los datos que no encajan, tratando de forzarlos, o bien suponer que **no ha mirado bien** y revisar los procedimientos técnicos. Pero sin embargo, los toma como una fuente de conocimiento, como "un momento de incertidumbre creativa" (WILLIS, 1984:11). Ello lo conduce a concientizar y explicitar el cúmulo de ideas, decisiones y comportamientos que asume en este proceso, sometiéndolos "al análisis en los mismos términos en que (lo hace con) los demás participantes". (HAMMERSLEY, 1984:45, paréntesis nuestro).

Para acceder a y construir la PA, para relevar aspectos informales o no documentados y establecer contradicciones y relaciones entre verbalizaciones y prácticas, para evidenciar la articulación entre los distintos aspectos de la vida social, para ampliar y descentrar la mirada sobre los sujetos, la presencia directa en el campo (pilar de las concepciones empiristas) **es condición necesaria pero no suficiente**. A ello se añade, ahora, la elaboración teórica y del sentido común que, desde el principio al final, permite apropiarse de la información, transformarla en dato y organizarla en una explicación. La antropología suministra un medio por demás adecuado para llevar a cabo estas tareas, pero entendiendo a ese medio no como un determinado cuerpo teórico o un bagaje técnico especializado, sino como un enfoque totalizador para el cual la PA es, a la vez un punto de partida -pues hay que comenzar por conocerla- y de primera llegada -pues constituye una parte de la explicación de lo real-. Concebimos al conocimiento reflexivamente, lo cual significa incorporar al investigador al campo del análisis y poner en cuestión su mundo académico, cultural y social, que es su condicionamiento, a la vez que su posibilidad de conceptualizar la objetividad social.

La vida social se expresa en nociones, actividades, representaciones, prácticas y contextos. Pero la enunciación de sus conexiones significativas, de los atributos que integren una descripción, su interpretación o su simple registro, responden en buena medida a la organización cognitiva del investigador.

La elaboración teórica no es ni anterior ni posterior a la tarea de recolección de información, sino soporte del conocimiento mismo y, por lo tanto, acompaña todo el proceso.

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

Dado que el investigador es quien lleva a cabo todo el proceso, no es posible escindir la tarea de reflexión teórica de la obtención de información. La tradición de elaborar datos de primera mano y de desechar o utilizar críticamente los mediatizados por otros **recolectores** (ayer misioneros, funcionarios coloniales, cronistas; hoy agentes estatales, asistentes sociales, personal médico y escolar, agencia noticiosas, encuestadores y censistas) obedece a que es en el mismo proceso de recolección que el investigador va internándose en la lógica del grupo en estudio gracias al simultáneo reconocimiento de sí mismo (de su sentido teórico y común*).

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

El proceso de investigación es flexible, creativo y heterodoxo, porque se subordina a esa constante y paralela relación entre la observación y la elaboración, la obtención de información y el análisis de datos. Este proceso, así planteado, permite producir nuevos conceptos y conexiones explicativas sobre la base de los presupuestos iniciales, ahora reformulados y enriquecidos por categorías de los actores y su empleo contextualizado en la vida social. Las ciencias sociales deben por eso respetar los "niveles de adecuación" (SCHUTZ) por los cuales los conceptos teóricos dan cuenta, al incorporarlas, de las categorías del **lenguaje natural**, es decir, de los actores. Si el investigador aspira a penetrar el sentido, el carácter significativo de la acción y las nociones, "las explicaciones deben realizarse en el contexto terminológico de los actores" (GIDDENS, 1987:153).

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

Ningún dato tiene importancia por sí mismo si no es en el seno de una situación, como expresión de un haz de relaciones que le dan sentido. Esto es: **los datos se recogen en contexto, porque es en el contexto donde adquieren significación.**

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

El bagaje teórico y de sentido común del investigador no queda a las puertas del campo, sino que lo acompaña, pudiendo guiar, obstaculizar, distorsionar o abrir su mirada. Hablar de diálogo significa eliminar, lo más posible, los monólogos tautológicos del investigador teoriciista y la ilusoria réplica empirista de lo real. El objetivo del TC es, por lo tanto, congruente con el doble propósito de la investigación y consiste en recabar información y material empírico que permita especificar problemáticas teóricas (lo general en su singularidad); reconstruir la organización y la lógica propias de los grupos sociales (la PA como expresión de la diversidad); reformular el propio modelo teórico, a partir de la lógica reconstruida de lo social (categorías teóricas en relación a categorías sociales o folk).

Ahora bien, estos objetivos no se concretan en etapas sucesivas -como suele plantearse cuando se le asigna al TC un lugar diferenciado del trabajo teórico, del análisis de datos o, en general, del trabajo en gabinete-, sino a lo largo de un sólo y mismo proceso. El TC es una etapa que no se caracteriza sólo por las actividades que en él se llevan a cabo (obtener la información de primera mano, administrar encuestas y conversar con la gente) sino fundamentalmente por el modo **en que abarca los distintos canales y formas de la elaboración intelectual del conocimiento social**.

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

Si caracterizamos al conocimiento como un proceso llevado a cabo desde un sujeto y en relación al de otros sujetos cuyo mundo social se intenta explicar, **la reflexividad en el TC es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, modelo explicativo del conexiones tendenciales- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación.**

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

Tal como lo concebimos, el TC implica un **pasaje de la reflexividad general, válida para todos los individuos en tanto seres sociales, hacia la reflexividad de aquellos que toman parte en la situación de TC, desde sus roles de investigador o informantes.** Pero este pasaje no es meramente secuencial, es decir que el investigador no dispone y conoce primero su propia reflexividad y después accede a la de los informantes. Su propia reflexividad, al contrastarse con la de los sujetos que estudia, se resignifica y encuentra un nuevo lugar. A los efectos del grado de conocimiento, es muy probable que el investigador sepa más de su reflexividad después de haberla contrastado con la de sus informantes que antes del TC. Este proceso está íntimamente ligado con el aprendizaje de perspectivas no sociocéntricas. En un principio, el investigador sólo sabe pensar y orientarse hacia los demás y formular interrogantes desde su propio esquema cognitivo. A lo largo del TC, aprende a tener en cuenta otros marcos de referencia y, paralelamente, a establecer otras diferencias entre los demás y él mismo.

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

En la instancia del TC, el investigador pone a prueba no solo sus conceptos teóricos, sino fundamentalmente sus patrones de pensamiento y de acción íntimos. Esta puesta a prueba tiene lugar en varias instancias: la organización de la vida cotidiana en campo, el acceso y la relación entablada con los informantes, la apertura y el tipo de canales para obtener información cada vez más extensa y sistemática sobre aspectos previstos e inesperados.

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER.

Lo que saben y hacen informante e investigador en la situación de campo aparece mediatizado por su interacción, interacción pautada en tanto está estructurada socialmente y no como una mera improvisación azarosa. De ahí que el TC no sea un sólo medio de obtención de información, sino el momento mismo de producción de datos y elaboración de conocimientos. Esta premisa que impregna cada técnica e instancia de la investigación empírica, permite asignar al TC y sus vicisitudes un nuevo lugar en el conocimiento: de eventualidades y anecdóticos pueden **rescatarse las huellas del proceso cognitivo y las vías para su construcción.**

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

Las técnicas antropológicas de campo no se aplican ni de manera homogénea, ni más o menos correctamente. La corrección y el rigor se juzgan desde el proceso de aprendizaje del investigador y por el modo en que progresivamente va explicitando sus propios supuestos y su posición de enunciación, y en el que va diferenciando sus inferencias de los sentidos verbalizados y actuados por sus informantes. El investigador aprende entonces a distinguir su reflexividad de la de sus informantes, y la reflexividad creada en el seno de la relación. Esta es la mediación que le permitirá acceder más profundamente al mundo social de los actores.

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

Tanto en la obtención de la información a la que el investigador accede directamente mediante la observación (prácticas, acciones, objetos, etc.), como en la de aquella a la que accede a través de las verbalizaciones de sus sujetos (nóciones, representaciones, valorizaciones, sentimientos o bien hechos pasados y contemporáneos no atestiguados), el investigador desempeña un papel activo y estructurador, selectivo y clasificatorio, tanto de los contenidos como del contexto en que dichos contenidos se producen -su marco interpretativo no sólo resulta de la elaboración teórica sino, además, de pautas culturales de su sociedad o sector social-.

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

El registro de campo es una instancia que acompaña al investigador a lo largo de todo su trabajo y que expresa, a la vez que resguarda y sintetiza, su proceso de conocimiento. En su transcurso, se va elaborando una gradual separación cognitiva entre el mundo social del investigador y el del informante; el registro almacena inferencias, descripciones y explicaciones, expresiones de ininteligibilidad y sorpresa que devuelven, como una imagen especular, el conocimiento de sí mismo y el descubrimiento de un **otro**, de su lógica, su perspectiva. El registro no es entonces, un mero depósito de información, sino una instancia por la cual la reflexividad del investigador y de los informantes puede objetivarse.

La tesis principal de este volumen es que **el TC y las técnicas empleadas no son sólo medios de obtención de información, sino el proceso mismo de producción de conocimientos.** Son un camino que se abre a medida que el investigador puede reconocer al mundo social que estudia como un **mundo diferente** como un **otro**, así ese otro pertenezca a su medio habitual o a su propia unidad doméstica.

El sentido común pedagógico actual incluye una historicidad basada en el intensivo uso del esquema indeterminado "pasado-presente" para desarrollar un conjunto de significados en términos "tradicional-moderno", "caduco-vigente", "viejo-nuevo", "desactualizado-actualizado". Mediante esos significados se interpretan las diferencias entre las propuestas pedagógico-didácticas, los conflictos en sus propias prácticas y los modos de referirse a ellos. Incluso, lo "bueno" y lo "malo" -y estos términos son inevitables, dada la acentuada valoración moral, o moralizante, propia del carácter normativo de la pedagogía- se distribuyen a lo largo de esa línea pasado-presente: el "autoritarismo" es propio de una etapa "ya superada", lo mismo que el "conductismo", y los aspectos considerados negativos de la realidad actual son referidos, con frecuencia, como, "vuelta al pasado". Es posible que algún trabajo de etnografía escolar haya, en cierto momento, quedado atrapado sin advertirlo por la aparente obviedad de estos significados.

El sentido común pedagógico no se reduce a esta forma de significación, pero su predominio tiende a situar en un plano secundario a otras formas de historización que producen los maestros (y los padres), para dar cuenta de sus realidades inmediatas y de los procesos de surgimiento y desarrollo de las escuelas singulares, reales y concretas. Esas otras formas son potencialmente mucho más ricas, pero circulan como versiones no oficiales, domésticas, subalternizadas con relación al gran esquema "tradicional-moderno".

Y por último: el predominio y la perdurabilidad de este esquema sería inexplicable si se atendiera solo a los procesos internos de reproducción del sentido común pedagógico. Entre las condiciones objetivas que refuerzan esa reproducción de significado están los discursos centrados en la necesidad de "modernizar" la educación, difundidos desde las instituciones del Estado y producidos por los expertos, especialistas, pedagogos y didactistas encargados de elaborar las "mediaciones pedagógicas" entre los mandatos políticos dominantes y las prácticas escolares cotidianas. Esos discursos interpelan a los maestros -y los compelen a contestar en ese terreno- definiéndolos desde su crónica "desactualización" y el inevitable "retraso" de su formación profesional como una de las claves centrales para explicar la imprecisa, pero siempre mencionada, "crisis de la educación", así como la mítica "obsolescencia de los contenidos", como resultados de los "acelerados avances" del conocimiento, que autoriza a designar las actuales decisiones políticas en materia de educación -una vez más- como "modernización".

Frente a esta inequívoca operación de violencia simbólica, el trabajo etnográfico, en diálogo con los sujetos -en este caso los maestros- puede contribuir a objetivar las tramas de significado que sustentan las prácticas y encontrar otras formas de historizarse a sí mismos y a sus prácticas, como parte de la recuperación crítica de su propia identidad.

Notas sobre los desafíos a la hora de analizar datos cualitativos
o de cómo los investigadores construimos representaciones
Inés CORTAZZO y Patricia SCHETTINI

En el análisis de un trabajo de campo se realizan afirmaciones de diversos alcances y de distintos niveles. Pero en esta tarea intervienen componentes difíciles de dominar que tienen un importante efecto sobre el producto final, suficiente para lograr convicción: la elección de los materiales y las pruebas, cuya validez se asienta en una habilidad instrumental, tecnológica, y la *narración* final por la que se produce, circula y consume la significación de un fenómeno social, son en sí mismo un contenido.

En la medida en que se conciba la tarea interpretativa como el relato de elementos y aspectos de la realidad, la forma de contar el acontecimiento exige (fuerza) el acontecimiento mismo.

Notas sobre los desafíos a la hora de analizar datos cualitativos
o de cómo los investigadores construimos representaciones
Inés CORTAZZO y Patricia SCHETTINI

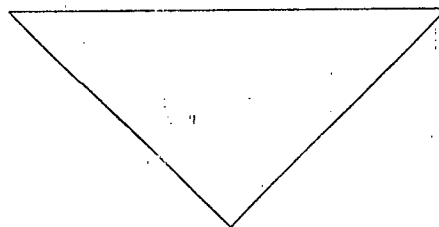
Todo análisis, toda interpretación es producida por sujetos: sujetos históricos con sentimientos, pasiones, ideologías y esos análisis e interpretaciones son también elecciones de fragmentos de discursos pertenecientes a sujetos que al igual que el que analiza tiene historia e ideología. Por esto es que nos parece interesante -en metodologías cualitativas- correr del concepto de dato (muy pegado al tratamiento estadístico) en el sentido de circunstancia o detalle de la realidad que es *necesario* para tener idea de un hecho, para pensar mejor en términos de *prueba* en el sentido de que su elección encierra una construcción que no es útil ni válida por sí misma sino en función del efecto que produce en la construcción final que sea suficiente para lograr convicción.

Si es el lenguaje el que asume *carácter de mediador*, como traductor de los procesos de recolección, análisis e interpretación de las *pruebas* cualitativas, identificamos un campo para el quehacer interdisciplinario de aportes sociológicos, antropológicos, lingüísticos, jurídicos, políticos, y también, un espacio de confluencia de paradigmas. Cuando además lo importante es poder captar la perspectiva de los sujetos, sus propias definiciones y significado del fenómeno social, a la hora de divulgar los hallazgos la narración pasa a ser el eje de la cuestión.

Defino la perspectiva etnográfica en educación como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades. La cultura escolar, como producto contingente de una construcción social e intersubjetiva específica (Berger y Luckmann, 1979), se configura a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías.

En el vértice inferior de un triángulo invertido se ubican las categorías sociales, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. En otro de los vértices, ubicado en el nivel superior izquierdo del mismo triángulo, se ubican las categorías de quien interpreta, que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado. En el último vértice superior se sitúan, de modo paralelo, las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción.

CATEGORIAS
DEL INTERPRETE



CATEGORIAS
TEORICAS

CATEGORIAS SOCIALES

En etnografía el análisis de la información no es un proceso diferente al de la investigación. Este comienza en la fase anterior al trabajo de campo, en la formulación y definición de los problemas de investigación y se prolonga durante el proceso de redacción del texto. Formalmente, empieza a tomar forma mediante notas y apuntes analíticos; informalmente, está incorporado a las ideas, intuiciones y conceptos emergentes del etnógrafo.

Los conceptos sensitivos son un importante punto de partida, son el germen de la teoría emergente y proporcionan criterios para la recogida posterior de información.

Una vez que se adoptan una o dos categorías analíticas, ya sean del observador o de los propios actores, la siguiente tarea es comenzar a desarrollarlas dentro de un esquema teórico: establecer relaciones entre los conceptos y los que añadan posteriormente. Una de las estrategias disponibles aquí es lo que Glaser y Strauss (1967) llaman el método comparativo "contrastante". Se toman sucesivamente diferentes segmentos de información para ver con qué categorías se pueden relacionar, y luego se comparan con otros segmentos de información previamente categorizados. De esta manera, el espectro y variación de una categoría dada se puede proyectar en la información y ver la relación que hay con otras categorías. Conforme se desarrolla el escrutinio sistemático y se definen los contornos de la comparación, emerge un modelo de interpretación definido. Aparecerán más nítidamente las relaciones mutuas y las estructuras internas de las categorías. De todas formas, el desarrollo de la teoría raramente toma la forma puramente inductiva señalada por Glaser y Strauss (su perspectiva es heurísticamente práctica). Las ideas teóricas, las expectativas del sentido común y los estereotipos juegan frecuentemente un papel clave. Efectivamente, son ellos los que permiten al analista seleccionar en primer lugar las características más sorprendentes, interesantes e importantes.

Existen al menos dos maneras importantes de encarar el problema de la validación en etnografía.

En primer lugar, no se trata simplemente de encontrar un indicador para cada concepto. Más bien se trata de interrelacionar los indicadores encontrados y la conceptualización de las categorías analíticas. Esto se deriva del carácter inductivo y reflexivo de la etnografía, donde el proceso de análisis envuelve el desarrollo simultáneo de conceptos e indicadores para que se ajusten mutuamente. Cuando escribimos el análisis la relación entre conceptos e indicadores se convierte en una relación asimétrica, puesto que estos últimos sirven de evidencia para comprobar la validez de los conceptos.

Frente a las recomendaciones de despojarse de la teoría, de buscar un acceso directo atóxico a la realidad social o a los significados otorgados a esa realidad por los actores, así como frente a las frecuentes críticas a la etnografía por considerarse "empirista", era necesario reconsiderar la relación entre el trabajo teórico y el proceso etnográfico. El reconocimiento de que existen conceptualizaciones implícitas necesariamente en cualquier descripción etnográfica, mostró que era justo el trabajo teórico el que permitía una mayor explicitación de las conceptualizaciones usadas y a la vez un mayor acercamiento al mundo empírico. Así, se contraponía a la idea inductivista de que "las categorías surgen de los datos" la experiencia de poder observar nuevas relaciones al construir o usar nuevas categorías analíticas.

Otro problema de la construcción de los registros se expresa como la distinción entre interpretar y describir. Esta distinción nos llevó inicialmente a registrar la "descripción" y la interpretación aparte en columnas, con el supuesto de poder separar uno de otro. Como entrenamiento funcionó. Nos obligó a tomar cierta conciencia de los procesos más evidentes de interpretación, de evaluación, etc. y tender hacia una mayor fidelidad en el registro del intercambio verbal. Lo cierto, sin embargo, es que la distinción es estrictamente imposible. A toda descripción le antecede ya una conceptualización, algún nivel de interpretación. El registro descriptivo está mediado por interpretaciones semánticas de la interacción verbal, de las cuales a veces solo nos damos cuenta en momentos en que diferimos dos observadores en las palabras mismas que suponemos haber escuchado. La selectividad de nuestra atención, observación y registro implica la interpretación de aquello que es comprensible, significativo, estructurable; de lo que es "normal" ver y oír en determinada situación. La precisión con la que relatamos y escribimos la descripción misma implica ya varios niveles de interpretación.

Preferimos limitar las interpretaciones explícitas en el registro a aquellas que se dan en la situación misma de la observación o bien que aportan información contextual, y no incluir en el registro de campo todos los múltiples niveles de interpretación posibles, que se reservan para el proceso de análisis. Si bien estas distinciones que sostenemos no siempre son claras en los hechos, dan cierta idea de los límites de lo que es pertinente incluir en los registros.

La discusión en torno a la descripción y la interpretación se relaciona tradicionalmente con esa otra interrogación constante a la etnografía: la cuestión de "la objetividad y la subjetividad". Sin entrar en las complicadas redes de argumentación epistemológica de este problema, cabe una última reflexión sobre el sentido de la construcción de los registros de campo; su propósito no es tanto lograr la "objetividad" como asegurar la "objetivación", por escrito, lo más amplia posible, de la experiencia de campo del etnógrafo como sujeto, de tal forma que ésta pueda someterse después, repetidas veces, a la reflexión y al análisis. La objetividad es más bien logro, siempre relativo, del proceso de análisis, logro que debe más a la consistencia y coherencia del trabajo conceptual que a las condiciones de la percepción primaria en el campo. Es un logro que es tanto más sólido cuanto más se haya podido incluir conscientemente, en lugar de eliminar, en los registros y notas de campo, la subjetividad afectiva y cognitiva de uno en el proceso de campo. La reflexión sobre esta subjetividad y sus implicaciones en lo que se construyó, observó, y registró en el campo es una condición necesaria para el análisis etnográfico.

En nuestra experiencia el análisis etnográfico es un trabajo específico que conduce a la construcción de nuevas relaciones, no previstas antes de hacer el análisis. Según esta definición, se ha hecho análisis cuando las concepciones que se tuvieron acerca del objeto de estudio al inicio del estudio resultan transformadas (modificadas, complejizadas, condicionadas, determinadas, etc.) en alguna medida. El análisis etnográfico no responde a un procedimiento técnico idéntico para todo estudio; el método (camino) del análisis debe marcarse en cada caso, según las características particulares del objeto de estudio.

También interesa distinguir el análisis etnográfico de la interpretación hermenéutica centrada en la comprensión del texto. Desde luego este tipo de interpretación forma parte del proceso analítico en la etnografía en diferentes niveles u órdenes; para muchos antropólogos (Geertz 1973, Erickson, 1983) es incluso la característica definitiva de la etnografía. Sin embargo hay varios problemas con esta noción de interpretación, por los cuales prefiero hablar del análisis etnográfico. La interpretación se define centralmente en términos de la comprensión del significado otorgado por los sujetos a su propia realidad social, aún cuando intervenga la conceptualización propia del investigador. Desde nuestra concepción, no comprende el proceso de construcción del objeto de estudio o de transformación conceptual que caracteriza al análisis etnográfico. En segundo lugar, la idea de interpretación alude más bien a la lectura y paráfrasis del material de campo, que a la forma de trabajar con ese material para construir nuevas relaciones conceptuales.

Consideramos que se ha hecho análisis etnográfico cuando se modifica sustancialmente la conceptualización inicial del objeto de estudio; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar cuenta del orden particular, local y complejo del fenómeno estudiado; cuando la descripción final es más rica, más "densa" (Geertz, 1973), que la descripción inicial.

Nunca emerge uno de la experiencia etnográfica pensando lo mismo sobre el asunto que al inicio; no se trata tanto de descomprobar y desechar esa concepción original, como de complejizar, matizar, enriquecer y abrirla, dar contenido "concreto" a aquellas ideas iniciales, abstractas, que provee la teoría como punto de partida.

En el sentido material, el proceso analítico no es más que una secuencia larga en que se alternan la lectura y la escritura; la re-lectura y la re-escritura. Siempre es necesario regresar a las notas, a los registros iniciales, a aquellos escritos que constituyen, a partir de la experiencia de campo, el primer paso analítico. La lectura de los registros constituye, a su vez una nueva observación; de hecho frecuentemente tiene uno la sensación de estar "viendo" por primera vez algo que no se había visto, al releer, por enésima vez, los registros que uno mismo escribió. Estas observaciones "nuevas" son consecuencia de la construcción teórica, también nueva, que acompaña el proceso analítico.

Al inicio del proceso analítico, en las primeras lecturas de los registros, suelen intentarse tres cosas que son poco fructíferas, aunque tal vez inevitables. La primera es algo conocido como la adecuación "ad hoc" de fragmentos de registros a categorías posibles. Un detalle, discurso o suceso se toma como instancia de tal relación, proceso, tipo, etc.; otro fragmento se vuelve significativo para otra relación. Este procedimiento generalmente resulta en la dispersión, reflejada en la incoherencia de los primeros textos analíticos, previos al recorte y la definición de ejes que ordenen el análisis. Otra cosa que suele suceder inicialmente es que se lea todo el registro como instancia de determinado proceso o concepto (todo es "reproducción" o bien todo es "resistencia"). No se cuenta con categorías suficientemente finas para poder afirmar o negar la pertinencia o existencia de ciertos procesos o relaciones en relación con la realidad estudiada. Nuevamente, sólo el trabajo conceptual permite delimitar conceptos y desglosar categorías para poder distinguir los matices presentes en lo cotidiano.

La tercera tendencia inicial en el proceso real de análisis se debe a la misma complejidad y cantidad del material (notas, registros, transcripciones, entrevistas abiertas) que se genera en el campo: es el intento de "reducir" o de "procesar" los datos con algún sistema de clasificación y codificación, con miras a manejar posteriormente solo "los datos" codificados, y no los registros originales. Salvo que se tengan ya muy claras las categorías que efectivamente se necesitarán para determinado análisis (en cuyo caso generalmente se debiera haber utilizado alguna técnica más estructurada en el trabajo de campo), este camino no parece funcionar muy bien al inicio del estudio etnográfico.

En cierto momento, a medio camino del proceso real, se llega a un cierre en la conceptualización. Esto generalmente significa recortar el objeto y desechar numerosas ideas que sedujeron a uno en la etapa inicial; pero a la vez permite fijar los ejes articuladores de la exposición. A veces describimos este momento como aquel en que se puede explicitar "la lógica de lo construido" como resultado del análisis de los materiales.

Realizar el último paso analítico; la redacción del informe final. Esta etapa aún requiere mucho trabajo. Generalmente las descripciones analíticas ya redactadas quedarán totalmente reordenadas bajo una secuencia de categoría nuevas que expresan las relaciones construidas. Si la exposición no ha de ser una larga serie de registros comentados (aunque algunos han resultado el problema por esta vía), el material debe reordenarse en apoyo a los conceptos (procesos, relaciones, etc.) centrales que se presentan.

No es a partir de los "datos concretos" que se "abstrae", para llegar a un supuesto contenido "esencial". Mas bien se tiende a empezar con ciertos conceptos iniciales muy abstractos (se suele sintetizar mucho con una palabra o frase, por ejemplo, A.I.E., reproducción, o incluso escuela, maestro, alumno), y es necesario progresivamente construir categorías analíticas cada vez más precisas, que permitan unir los hechos "continuos" y separar los "discontinuos" en aquellos que registramos de la experiencia cotidiana en una localidad. En este proceso, se buscan categorías capaces de dar cuenta de la especificidad de la realidad local, delimitada en el tiempo y el espacio, en términos de relaciones que también sean relevantes para otras realidades estudiadas.

Otro problema en este procedimiento es que los materiales de campo sirven para varios objetos de estudio distinto; un mismo registro o fragmento se puede utilizar de distinta forma para cada objeto. El conjunto de usos posibles de los registros es demasiado difícil de prever al inicio del estudio para poder diseñar un sistema de codificación exhaustivo. Finalmente, este tipo de técnicas tiende a la larga a generar una gran cantidad de trabajo relativamente mecánico que no es compensado en tiempo, dada la necesidad (y las ventajas) del continuo retorno a los registros originales.

Intervienen en el proceso múltiples tareas y habilidades: el esfuerzo por tornar conscientes nuestros procesos de inferencia continua y ponerlos a prueba en la búsqueda en el campo y en las notas; el hábito de debatir las interpretaciones logradas, con uno mismo y con otros del equipo. La disciplina necesaria de escribir, de escribir mucho, todo lo posible dentro de los marcos siempre demasiado restringidos dada la enorme magnitud de los "pequeños mundos" que exploramos en la etnografía. La disposición de pensar sobre lo registrado con los conceptos teóricos, y no solo sobre los conceptos teóricos (diría Geertz). En este proceso las continuidades y rupturas entre conceptos teóricos y sentidos comunes (propios y ajenos) se van precisando. En ese sentido, en lugar de buscar "métodos para tratar" los datos (estadística, análisis del discurso, etc.) que sean "libres del sujeto" (aún cuando estas pueden ser útiles de vez en cuando), se disciplina a la subjetividad presente en todo el proceso analítico para cuidar ("vigilar" diría los bachelardianos) la validez de las afirmaciones que se aventuran.

En las sucesivas aproximaciones escritas, se va logrando mayor concreción y mayor coherencia en relación con el objeto de estudio. Se empieza a delinear aquello que realmente es posible construir dada la información que se tiene y los conceptos que se pueden explicitar. En este proceso, a medio camino, que se pueden precisar y seleccionar o jerarquizar las categorías que pueden ordenar el análisis y la exposición.

Para abordar la relación entre lo particular y lo general en etnografía es importante recordar el hecho de que existen muchas diferentes descripciones posibles de cualquier realidad. Cada descripción posible implica alguna conceptualización, aún cuando ésta sea implícita y poco coherente (no es lo deseable). Lo importante es que no hay "datos puros", no hay descripción neutra o atórica de los hechos. Desde luego, en el proceso de investigación interpresa llegar a una conceptualización cada vez más explícita y coherente; esta conceptualización debe ordenar la descripción que se escoge hacer, y por otra parte permitir una formulación más general del objeto de estudio, es decir una formulación que pueda, potencialmente, ser relevante para otras situaciones o casos empíricos. Se logra una descripción más coherente, y a la vez más concreta, inteligible y determinada de la situación particular, en la medida en que se hayan formulado en términos generales aquellas relaciones que articulan la descripción.

En la antropología la posibilidad de llegar a esa formulación más general se da sobre todo cuando se ha comprendido "lo particular" de cada caso estudiado, generalmente con procedimientos de contrastación o comparación que llevan a profundizar en cada caso. El camino "hacia adentro" lleva a lo general y permite construir relaciones que llegan a tener cierta "fuerza deductiva", es decir relaciones no solo históricamente reales sino lógicamente "necesarias" (Levi Strauss).

Si consideramos la descripción (narrativa) como característica distintiva de la etnografía frente a otras formas de investigación, el problema analítico central se encuentra en la construcción de ese texto descriptivo desde determinada concepción teórica del objeto de estudio. Esta parte central de la investigación etnográfica es la que generalmente ha permanecido sin explicitación en los manuales, que tienden a ofrecer cuando mucho una colección de recomendaciones prácticas para el manejo del cuantioso material de campo. Consideramos en cambio que es posible explicitar el proceso de análisis etnográfico en términos del tipo de "operaciones" que permiten ir transformando el material de campo en una exposición final. El proceso consiste en la redacción de una serie de descripciones sucesivas. La primera descripción que se elabora es de hecho la "ampliación" de las notas de campo o de transcripciones de interacciones o entrevistas grabadas. Este material puede reescribirse de muchas maneras y generalmente se transforma por lo menos dos veces antes de integrarse a la exposición final de los resultados de la investigación. Estos textos analíticos intermedios pueden tomar diversas formas.

En este proceso de construcción de descripciones (cada vez más articuladas) de cierta parte (nunca del "todo") de la realidad estudiada, es posible distinguir, si bien no siempre separar, ciertas operaciones analíticas, es decir ciertas cosas que se hacen con el material para transformarlo. A continuación describiremos cinco de estas operaciones que denominamos: a) interpretación; b) reconstrucción; c) contrastación; d) contextualización y e) explicitación.

Algunas de estas operaciones pueden quedar de hecho incluidas en otras, al elaborar determinado texto descriptivo.

1. Interpretación: como se planteó anteriormente, la interpretación es la "comprensión del significado" de las acciones. Esta definición desde luego, resuelve poco, ya que existen muchos diferentes niveles de "significado" y muchos lugares "desde donde" se comprenden. Retomaré aquí solo el nivel más elemental.

La interpretación de "lo que se dijo" es una operación fundamental y continúa en el proceso etnográfico. La comprensión de "lo dicho" requiere bastante más que un supuesto conocimiento del idioma utilizado; involucra no solamente el léxico local, ya en sí un reto a la comprensión, sino también los aspectos semánticos y pragmáticos de las expresiones lingüísticas. Es decir, es necesario no solamente comprender el significado de las palabras o expresiones enunciadas, sino también el sentido en que se dice (por qué se dicen en ese momento, entre esas personas) y la fuerza que tienen (qué efecto tienen en quienes escuchan). Toda interpretación también requiere inferir el significado de enunciados indirectos en la interacción.

Interpretar requiere además compartir en lo posible "el conocimiento local"; comprender lo dicho como lo hacen otros sujetos de la localidad implicaría entre otras cosas, compartir toda su experiencia común, lo cual es imposible. No obstante, la progresiva asimilación de referencias y sentidos locales del lenguaje es parte de lo que marca el avance en el trabajo de campo; las situaciones en que participamos "ponen a prueba" el conocimiento que se tiene de los antecedentes de la situación y del conocimiento local.

2. Reconstrucción: una segunda operación característica del análisis etnográfico consiste en armar o reconstruir redes de relaciones, tramas de pequeñas historias, la secuencia y la lógica de sucesos relevantes o de series de situaciones entrelazadas o recurrentes.

Generalmente se utiliza para ello una gran cantidad de material obtenido en diferentes momentos y situaciones que incluso puede ser fragmentario y disperso; el material puede incluir detalles que se notaron y registraron inicialmente sin comprender su relación con tramas o sucesos significativos. Idealmente, comprende varias versiones sobre los mismos hechos (la llamada "triangulación") e integra observaciones con entrevista.

3. Contextualización: otra operación constante en el análisis etnográfico es la contextualización de lo dicho o lo hecho; esto desde luego también encierra una gama de referencias posibles, sobre todo en función de la escala, ya que el "contexto" puede significar desde la oración en que aparece determinada palabra o la situación en que se enmarca determinado "discurso", hasta el entorno local, regional o nacional en que sucede lo registrado en el campo. De hecho, es imposible manejar y conocer con precisión todos estos "contextos" de los procesos estudiados. Lo que generalmente hacemos es tratar de establecer y mostrar, en el análisis, cómo la consideración de características específicas de algunos de estos contextos son relevantes para hacer inteligibles los fenómenos que se estudian.

4. Contrastación: esta es la forma más elemental de trabajar con la diferencia en el análisis etnográfico, aunque desde luego es posible, con mayor riqueza de materiales y de categorías, plantear análisis sistemáticos de variación de los fenómenos estudiados.

5. Explicitación: esta operación de hecho implica el uso de las anteriores, pero obliga a un análisis más exhaustivo de algunos de los eventos o sucesos que por su riqueza sintetizan una gran cantidad de características de los fenómenos estudiados. Se trata de re-escribir, de forma mucho más amplia que el registro original, aunque igualmente cercano a los detalles particulares de lo que se observó, una situación (clase, asamblea, etc.) tratando de explicarse a uno mismo y a otros, lo que está "pasando" en esa situación.

Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982)-1985)
Elsie ROCKWELL

La centralidad del trabajo conceptual dentro de la etnografía está relacionada con la posición epistemológica desde la cual se asume esta forma de investigar. Esta posición parte del hecho de que se observa y se describe, necesariamente y siempre, a partir de determinadas conceptualizaciones del objeto. Es decir, no se observa para luego construir una conceptualización; es a partir de una conceptualización que es posible observar. No se describe para después hacer teoría; se hace teoría para poder describir.

Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982)-1985)
Elsie ROCKWELL

Esto requiere aclarar qué se entiende por conceptualizar. Los conceptos encierran relaciones, no denominan cosas, los conceptos se definen en términos de relaciones. Las relaciones son lo que no es observable en la realidad estudiada; las relaciones son justamente lo que se tiene que construir, son lo que permite articular de manera inteligible los elementos observables, pero en sí no son observables.

Esto no quiere decir que no son reales, son muy reales, y su conocimiento permite explicar lo que se observa. En el proceso de construir el conocimiento se establecen relaciones que permiten integrar como tales los elementos que son observables (18)

Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982)-1985)
Elsie ROCKWELL

En la tradición etnográfica construir un conocimiento significa dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. Significa establecer las relaciones no solo entre conceptos "en abstracto", sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado, la localidad del estudio.

Se ha planteado como característica central del proceso etnográfico la reconceptualización de la realidad estudiada.

¿Cómo se pueden cambiar las conceptualizaciones? ¿Por dónde se inicia el cambio, si la observación y la descripción son consecuencia de la conceptualización? Generalmente la respuesta a esto se plantea en términos de un enfrentamiento con el "dato puro", con lo empírico, como comprobación o refutación "independiente" de la conceptualización que intentamos verificar. Pero no existen "datos" que no se construyen desde alguna conceptualización.

La teoría psicogenética explica esa posibilidad de reconceptualización como resultado de cambios que se generan por las reacciones del sujeto ante ciertas "perturbaciones".

Primero, es importante recordar que las teorías, o más bien las conceptualizaciones previas, no son necesariamente coherentes, no son cerradas o únicas. La teoría con la que nos aproximamos al mundo empírico es múltiple y contradictoria; permite la observación de cosas contradictorias que son inteligibles desde diferentes procesos de conceptualización. En ciertos momentos desde alguna concepción distinta se observa algo que potencialmente desequilibra el esquema predominante que se tiene acerca de algún objeto en estudio; entonces se da la posibilidad del cambio conceptual, siempre y cuando no se niegue simplemente lo que se percibió como "perturbación", reacción bastante frecuente.

A la vez que defendemos el trabajo teórico en la etnografía creemos necesario mantener su carácter de descripción. ¿Por qué es la descripción condición sine qua non de la etnografía? En parte esto responde a la búsqueda de una forma de exposición que rebasa a los especialistas, que alcance a un público más amplio, pero hay otras razones importantes para conservar la descripción de lo específico de la localidad estudiada.

Primero, ya que la validez de las relaciones que se construyen se postula solo para un contexto dado, se requiere la integración de este contexto dado al objeto construido.

En segundo lugar se intenta conservar algo de la unicidad y organicidad de la realidad local estudiada frente a todos los recortes analíticos que necesariamente se tienen que hacer en el proceso investigativo ya que nunca es posible reconstruir completamente "la totalidad".

El concepto de *habitus* constituye una suerte de bisagra en la construcción teórica de Bourdieu, en la medida en que:

...permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas, y comprender que tanto éstas como aquéllas, lejos de ser extrañas por naturaleza y de excluirse recíprocamente, son, al contrario, dos estadios de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita y se inscribe a la vez e indisolublemente en los cuerpos y en las cosas.

En trabajos anteriores, como veremos especialmente en *Le sens pratique*, el autor se propone rescatar la dimensión activa, inventiva, de la práctica y las capacidades generadoras del *habitus*, rescatando de ese modo la capacidad de invención y de improvisación del agente social. Aquí Bourdieu define a los *habitus* como:

... sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'regladas' y 'regulares' sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, selectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.

En otros términos, podría decirse que se trata de aquellas disposiciones de actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia. El *habitus* es, pues la *historia hecha cuerpo*.

Producto de la historia, es lo social incorporado *-estructura estructurada-*, que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo, como una segunda naturaleza, naturaleza socialmente constituida.

Por otro lado, al ser inculcados dentro de las posibilidades y las imposibilidades, las libertades y las necesidades, las facilidades y las prohibiciones inscritas en las condiciones objetivas, estas disposiciones durables (en términos de *lo pensable* y *lo no pensable*, de lo que es *para nosotros* o *no lo es*, *lo posible* y *lo no posible*) son objetivamente compatibles con esas condiciones y de alguna manera preadaptadas a sus exigencias.

Como *interiorización de la exterioridad*, el *habitus* hace posible la producción libre de todos los pensamientos, acciones, percepciones, expresiones, que están inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares - histórica y socialmente situadas- de su producción.

En consecuencia, el *habitus* es, por un lado, objetivación o resultado de condiciones objetivas y, por otro, es capital, principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan, según las representaciones que tiene de las mismas. En este sentido, puede decirse que el *habitus* es, a la vez, posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación.

Historia incorporada, hecha naturaleza, y de ese modo olvidada como tal, el *habitus* es la presencia activa de todo el pasado del cual es el producto: por lo tanto, es el que confiere a las prácticas su *independencia relativa* en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato.

Hablar de *habitus* entonces, es también recordar la historicidad del agente, es plantear que lo individual, lo subjetivo, lo personal, es *social*, es producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas.

Hemos dicho que las prácticas y las representaciones generadas por el *habitus*, pueden estar *objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de los fines y que pueden ser objetivamente regladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas.*

En efecto, ellas son el producto de un *sentido práctico*, es decir, de una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está implicado.

El *habitus* como sentido del juego, es juego social incorporado, vuelto naturaleza.

... permite producir la infinidad de los actos de juego que están inscritos en el juego en estado de posibilidades y de exigencias objetivas; las coerciones y las exigencias del juego, por más que no están encerradas en un código de reglas, se imponen a aquellos - y a aquellos solamente- que, porque tienen el sentido del juego, es decir el sentido de la necesidad inmanente del juego, están preparados para percibir las y cumplirlas.

Vemos entonces como toda práctica, y aún el respeto a la norma explícita debe ser entendida en términos de estrategia en defensa de los intereses ligados a la posición que se ocupa en el campo de juego específico, todo ello sin recurso a la reflexión consciente, es decir, sin ser el agente social necesariamente consciente de este mecanismo.

El *habitus* constituye un sistema de disposiciones durables, pero no inmutables. El encontrarse enfrentado a situaciones nuevas, en el contexto de condiciones objetivas diferentes a aquellas que constituyeron la instancia de formación de los *habitus*, presentan al agente social instancias que posibilitan la reformulación de sus disposiciones. Aunque, es necesario aclararlo, la mayor parte de los agentes sociales se encuentran estadísticamente expuestos a encontrar circunstancias semejantes u homólogas a aquella en las cuales se formaron sus disposiciones, y por ello, a vivir experiencias que tienden a reforzar esas disposiciones.

Hablar de *habitus* de clase supone el reconocimiento de semejanzas entre los sistemas de disposiciones de los individuos que comparten similares condiciones objetivas de vida -condiciones de clase-. Pero, al hablar de *habitus individual*, se pone de relieve que esos sistemas de disposiciones no son necesariamente iguales, sino que cada uno de ellos se diferencia de los otros por la singularidad de la trayectoria social, a la cual están asociadas series de determinaciones cronológicamente ordenadas, que no se identifican con las de las otras trayectorias.

Más aún, la estructuración de las experiencias nuevas, realizada en función de las experiencias anteriores, constituye una *integración única*, dominada fundamentalmente por las primeras experiencias. Aunque estas experiencias son estadísticamente comunes a los miembros de una misma clase.

Estos conceptos de grupo como nudos, espacios, procesos, renuncian a la aprehensión de la totalidad del grupo, aceptan en cambio que en cada acontecimiento grupal hay inscripciones múltiples, hay acontecimientos que se cruzan y de los cuales no es posible dar cuenta en forma total. Postulan un inacabamiento del grupo y del conocimiento acerca de él.

Dentro del vasto campo de lo grupal surgen procesos grupales específicos y singulares que pueden recorrer trayectos o hacer historias más o menos prolongadas en el tiempo y pueden lograr grados y tipos de grupalidad muy diversos. A estos procesos grupales podemos llamarlos *grupos* en tanto a partir de un *dispositivo grupal* o sea un conjunto de personas, un espacio y tiempo común, una meta u objetivo, una institución convocante se generan espacios de interacción, una red de relaciones reales e imaginarias, unas significaciones compartidas, unas expectativas mutuas, unos sentimientos grupales, unos sentidos de pertenencia que se entrelazan dando un carácter de singularidad a cada grupo.

Lo grupal surge en tanto hay pluralidad de individuos en situación de copresencia para algo. A ello hace alusión el concepto de dispositivo grupal que podrá tener cantidad de variantes en función de tipos de grupo, encuadre y artificios técnicos.

Lo grupal podrá tomar formas diversas desde agrupamientos más o menos efímeros y lábiles hasta grupos primarios muy consolidados.

¿Qué es el grupo? El grupo es "una totalización en curso", es movimiento constante, es inacabamiento. Surge de la lucha de la praxis contra un orden "práctico-inerte" que a su vez persiste y se constituye en "una resistencia material", en un negativo a la acción de los grupos.

"(...) el grupo se define por su empresa y por ese movimiento constante de integración que trata de hacer de él una praxis pura y trata de suprimir en él todas las formas de la inercia (...)" (Sartre, J.P. 1979, Libro I, pág.395).

"Hacia una didáctica de lo grupal"
Marta SOUTO

Afirmar que un grupo tiene historicidad, proceso, es simplemente reconocer que a partir del encuentro, intencional o no, de personas se gesta algo nuevo, que surge de los intercambios entre ellos y se construye a través del tiempo como suceso social, como red de relaciones. No es adjudicarle una vida como organismo, ni constituirlo en entelequia.

Lo grupal nace en el encuentro de personas y está atravesado por coordenadas de tiempo y de espacio. El tiempo lo ubica en la historia, en una sucesión de hechos temporales, en una época, período, año, día. Implica un punto de surgimiento, de origen. Con un pasado social y cultural y un futuro. El espacio lo ubica en una geografía, una sociedad, una nación, una comunidad, una institución, lo localiza y ubica en el mundo.

El tiempo y espacio atraviesan los grupos y forman parte de ellos. Lo diacrónico y lo sincrónico se constituyen en dimensiones de lo grupal que en lugar de cosificar, relativizan la vida y los procesos grupales.

"Hacia una didáctica de lo grupal"
Marta SOUTO

La institución en tanto organización cobija una propuesta, convoca, propone, provoca, facilita, materializa un encuentro en un espacio y un tiempo. Otorga, como organización ya existente, una estructura estructurante, una dinámica y funciones, un conjunto de significados, compartidos, una historia, la impronta de un origen, la circulación de fantasmáticas diversas. Sitúa a ese conjunto de subjetividades en un ámbito más amplio que tiene una disponibilidad para su fundación y origen, pero que no es materia inerte sino procesos vivos dramáticos que atravesarán y se incluirán de maneras diversas en esa vida grupal que se inicia.

"Hacia una didáctica de lo grupal"
Marta SOUTO

Toda situación de enseñanza pone en juego un dispositivo técnico peculiar: conjunto de componentes organizado en formas diversas, que da especificidad a la enseñanza. Se trata de componentes clásicos de todo proceso de enseñanza: objetivos, contenidos, técnicas, actividades, evaluaciones, recursos, que en conjuntos más o menos coherentes organizan la tarea específica de enseñanza.

"Hacia una didáctica de lo grupal"
Marta SOUTO

La enseñanza ha sido pensada desde la didáctica de diversas maneras, pero ha predominado un tipo de conocimiento que, basándose en un estado ideal, en un deber ser, intentó sistematizar los procedimientos, métodos, técnicas a aplicar para lograr aprendizajes y establecer algunos principios tomados de otras ciencias, en especial de la psicología de aprendizaje. Se construyeron "modelos para" que más que explicar, normativizaron y prescribieron formas de enseñanza. La dinámica se reemplazó por un proceso instrumental o conjunto de pasos que predeterminaban la acción. La planificación, los objetivos, los métodos y estrategias docentes, la conducción y la evaluación ocuparon el pensamiento didáctico dentro de una racionalidad técnica, de raíz positivista y de un pensamiento determinista causal. El diagnóstico establecía las condiciones del estado inicial para llegar, a través de la aplicación de un plan, a otro estado. La relación proceso-producto guió la mayor parte de la investigación didáctica.

"Hacia una didáctica de lo grupal"
Marta SOUTO

Ana María Fernández (1) habla de tres momentos epistémicos en la constitución de saberes grupales. El primero considera al grupo como un todo que es más que la suma de las partes. A él pertenecen la teoría de Lewin y las teorías psicosociológicas de los roles, del liderazgo, de la comunicación, de la cohesión, etc. El segundo, intenta conceptualizar la estructura, las invariantes del grupo, las organizaciones grupales, los organizadores que determinan los movimientos grupales. A él pertenecen distintas teorías del psicoanálisis de grupos. El tercero, intenta superar las disciplinas de objeto discreto, producir redes transdisciplinarias y desmontar dos ficciones: la del individuo y la del grupo como intencionalidad. Se asocia a los nuevos paradigmas de la ciencia aún en proceso de formulación.

"Hacia una didáctica de lo grupal"
Marta SOUTO

Los grupos pasan de ser un objeto discreto a ser un campo de problemáticas a estudiar, la pregunta acerca de qué es un grupo se reemplaza por la de qué atraviesa lo grupal y allí se hace necesario recurrir a distintas teorías y disciplinas.

"La escuela por dentro" - cap. 7
Peter WOODS (1987)

"La recogida de datos inicial dibujaba los contornos de la experiencia, ante todo, a partir de las perspectivas de los participantes, y "redescubría" la pertinencia de diversas propiedades contenidas en la "teoría formal" existente sobre el tema.

"La interpretación de las culturas"
Clifford GEERTZ (1972)

"Hay que atender a la conducta y hacerlo con cierto rigor, porque es en el fluir de la conducta -o, más precisamente, de la acción social- donde las formas culturales encuentran articulación".

"Lo mismo que en todo discurso, el código no determina la conducta".

"La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse, de manera causal, acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, denso".

En primer lugar, es sabido que se "aprende" a investigar "investigando". Es más, tal como han dicho diversos autores, la investigación supone una práctica cuyo aprendizaje se va adquiriendo de un modo similar a como se realizaban los aprendizajes de "oficios" medievales. Es decir, junto a un "maestro/a" y al interior de un proyecto de investigación en el que se van realizando apropiaciones, muchas de las cuales, se producen implícitamente en los innumerables intercambios concretados en las "trastiendas" de cualquier proceso de investigación (R.Mills, 1979; P.Bourdieu - L.Wacquant; 1995; C.Wainerman, 1997)³. Ello significa que mucho de lo que sucede en el quehacer investigativo no resulta fácilmente "codificable" y, por lo tanto, es de difícil transmisión. O dicho de otro modo, mucho de los acontecimientos confusos, de idas y vueltas, de decisiones y contradicciones que se multiplican y se mezclan, a veces "a-lógicamente", en la investigación "en acto" quedan, generalmente, fuera de las reconstrucciones que se realizan a posteriori. Reconstrucciones que, además, generalmente se plantean desde un "deber ser" de la investigación tendiente a normatizar la lógica de construcción de conocimiento. Se produce, entonces, tal como lo plantea A. Kaplan (1954)⁴, una distancia entre lo que el autor llama la "lógica en acto" y la "lógica reconstruida".

Una segunda problemática de las pedagogías de la investigación se podría presentar a modo de *conjuntos tensionales*. La *tensión* que supone apropiarse conceptualmente de las cuestiones metodológicas de los procesos de investigación y, a la vez, criticarlas, recrearlas, inventarlas en el momento de su implementación en una investigación en concreto; la tensión entre transmitir la necesidad de sistematicidad, rigurosidad y, a la vez, no neutralizar la imaginación y creatividad de quienes están "aprendiendo" a investigar; la tensión entre la idea de transmitir las complejidades y dificultades de un oficio -tendiente a evitar reduccionismos o simplificaciones en el conocimiento de los procesos sociales- y, a la vez, no inhibir, ni generar un permanente estado de confusión (aún cuando sabemos que, en los procesos de conocer, se generan siempre momentos de incertidumbres y confusión); la tensión entre romper con los *empirismos* a qué puede llevar el *trabajo de campo* tal como lo plantean algunas etnografías y, a la vez, la dificultades de construir tramas conceptuales que posibiliten integrar y relacionar la información; la tensión entre ciertas pertinencias de la escritura de Proyectos o Informes de Investigación -claridad, "economía" discursiva- sin "romper o frustrar los estilos personales.

* Algunos registros de campo

Registros de campo - Escuela "A"

El ingreso al campo

06/03/99

Aprovechando el horario que decidí dejar libre, para esta investigación, los días martes, me dirigí a la escuela para presentarme, en esta nueva ocasión, a Valeria, su directora. ¿Estaría ella todavía? ¿Cuanto tiempo pasó desde la última vez que nos vimos? Fue en el 98, me parece, cuando me acerqué a llevarle el libro con el trabajo que hicimos antes. Entonces me comentó que ya tenía ganas de jubilarse ... ¿se habrá ido?

A decir verdad, es bueno esto de continuar trabajando en un lugar ya conocido, con personas que también a mí me habían conocido.

Además, el trabajo anterior fue bueno ... quedamos bien ... A ellas les gustó que yo les llevara los borradores para que analizaran lo que había puesto. Fueron buena gente. Demostraron su extrañeza pero, también, su satisfacción por haber sido consultadas y tenidas en cuenta...

A mí me ayuda, ahora, ya conocer un montón de cosas de la escuela: sé su organización, sus horarios, los lugares en los que puedo encontrar a quienes busco ... En fin, ¿estará Valeria? ¿me recordará? ... ¡seguro!

Al fin, llegué a la escuela: la reconocí, como antes, por el inmenso edificio del S.B., que ya se ve desde la esquina y queda al frente.

Al cruzar la puerta de entrada, todo me pareció familiar: ya me acuerdo, la puerta del frente lleva a la galería de las aulas de la planta baja; a la derecha, frente a mí, la sala de maestros y dando la vuelta, la secretaría y el despacho de la directora.

A esta hora (son las 8.30), ya deben estar en clase: no se sienten ruidos, no debe ser, todavía, la hora de recreo. Tampoco hay maestros en la sala. ¿Estarán?... Espero que no sea un día de paro, como me pasó la vez anterior. ¡Qué historia!

Accedo a la secretaría y pregunto por Valeria: me dicen que está, ¡que suerte!

Se siente voces en su despacho, ¿con quién estará conversando?

Aprovecho, mientras espero, para mirar la secretaría: está todo ordenado y limpio, como siempre. Han quedado unas láminas y guirnaldas en la pared del fondo: deben haber tenido, hace poco, algún festejo.

Allí sale, parece, la mujer que estaba antes. Atrás, apareció Valeria. ¡Qué bien está! ¡Qué linda y arreglada se la ve! Hasta me parece más joven de lo que esperaba. ¿Será porque tiene el pelo corto? ¿o está más delgada?

Al vernos, nos fundimos en un abrazo. ¡Qué grato! ¡Que bueno reencontrarnos! Casi con avidez me pidió que pasara, y me sentara. Me preguntó si quería un té y le respondí que si ella tenía tiempo, yo me quedaría un ratito con mucho gusto.

Antes que nada, por supuesto, le pregunté por ella ... ¿cómo estaba? le comenté mi preocupación por no encontrarla. Allí me respondió que todavía le falta un poquito para tener la edad de jubilarse... A lo mejor, ya podía

pedir licencia más cerca de fin de año. Estaba contenta con su familia; sus hijas, ya grandes.

Averigüé por Rosaura: también estaba en la escuela, pero no en ese horario.

También estaba bien, todo normal ... todo en orden. ¡Qué suerte! Llegar fue tan fácil, como me había imaginado.

Le pregunté si seguía, como antes, enfrentada con los supervisores y con todo el sistema. ¡Por supuesto! me dijo, y se ofreció a contarme unas cuantas historias.

Allí traen el té. Tendré que empezar a decirle para qué vine ahora. ¡Adelante!

Le digo que estoy pensando en realizar otra investigación, que sigo trabajando en la Facultad y que, a nosotros, allí, nos exigen estas cosas.

Ahora quiero saber no tanto sobre sus vidas, sino, más propiamente, sobre su trabajo: concretamente, que me gustaría saber qué y cómo planifican, por qué lo hacen, etc... etc....

Aparentemente, me entiende bien: estamos hablando el mismo lenguaje.

Aunque igual que antes ... me pregunta qué voy a hacer a cambio. ¡Qué bárbaro! pienso cómo los docentes parecen estar condicionados a demandar, a requerir que se les enseñe...

¿Qué pensarán ellos que nosotros sabemos? ¿Por qué, nosotros, (los universitarios) les terminamos haciendo creer que sabemos? ¿Qué sabemos? ¿Tenemos algo para enseñar? ¿Qué cosa?

Aún cuando la actitud de ella, que ahora percibo como interesada, me molesta un poco, no puedo hacerme la desentendida.

¿A ella también le parecerá que yo soy interesada? ¿Qué vengo a sacar cosas y a no dejar nada? ¿Qué pensarán ellos (los maestros) que voy a hacer con este trabajo? ¿Por qué no valorarán que una investigación ya es, en sí misma, algo interesante?

En fin, tengo que responder ... Entonces le explico que, seguramente, podremos hacer después algunos talleres con lo que vayamos encontrando y aprendiendo juntas, pero que tendrán que ser después de que yo haya podido saber cómo piensan y cómo trabajan ellas, si no, las estaré influyendo y determinando sus conductas ... y yo no quiero, precisamente, hacer eso.

Al fin, aceptó: quedamos que eso sería, en todo caso, más cerca de fin de año, cuando yo pudiera tener mi trabajo más avanzado.

Allí le pregunté por los horarios de trabajo y si podría grabar. Me dijo que sí. Prendí el grabador.

Segunda visita a Valeria - Escuela "A"

09/03/99

Ayer estuve realizando la desgrabación de la primera entrevista, en la que Valeria me dio las primeras "definiciones" de lo que era, para ella, el planeamiento. Allí también me contó lo que había pasado cuando, en el año 95, por primera vez realizaron el "P.E.I." (proyecto educativo institucional) de la Escuela.

Al escuchar nuevamente la grabación; volví a sentir lo mismo que cuando charlamos el tema. A mí esta cosa del PEI como sigla me molesta: es una más de las mil quinientas siglas con esta famosa e insoportable Transformación Educativa nos está llenando la vida a los docentes.

Cuando empezamos a hablar de eso, en aquel momento, me llamó la atención que a Valeria parecía que no le pasaba lo mismo: no me dijo nada que expresara desagrado o fastidio. Aparentemente, era una cosa más de la vida cotidiana de la escuela que ... ¿no le causaba nada?

Aunque no sé muy bien porqué, a mí esto me parece raro: ¿porqué Valeria, que confrontó durante toda su vida profesional contra las imposiciones arbitrarias del sistema escolar (esto lo sé porque es lo que trabajamos juntas en la investigación anterior), ahora no parece molestarse?

Trataré de averiguarlo en la nueva charla.

Acabo de llegar y ya Valeria me recibe, con la misma buena predisposición de siempre. Nuevamente, me ofrece un té y acepto, ya instalada frente a su escritorio. Advierto que hoy, no sé muy bien por qué es un día más convulsionado: se sienten voces a lo lejos (llegan desde las galerías); sonó el teléfono dos o tres veces; entran y salen maestras trayendo papeles a la secretaría del lado: se sienten los saludos, las bromas, las risas.

Aún así, como no se me ha dicho que ella tenga problemas me dispongo a conversar, saco el grabador, etc.

Al principio, le pregunté desde cuándo ella recuerda haber planificado; creo que la respuesta fue algo así como "siempre" (después lo veré en la desgrabación)

Anudamos cosas, la charla fue muy fluida. No me pareció que distinguiría demasiado entre un "antes" y un "ahora" en la historia del planeamiento. ¡Ojo! Tengo que recordar que, en su historia de vida, pude reconstruir un hecho importante: ella se sintió, en sus "años mozos" interesada, dispuesta e involucrada con la Reforma Educativa de los 70.

Allí había participado de todas las "novedades" por lo que es dable suponer que ella ya conocía, desde la perspectiva tecnológica dominante entonces, las normas y las técnicas que entonces se impusieron.

¿Será por eso que ahora no le llama la atención que esa historia, con otros o parecidos contenidos, se repita?

La dejé hablar lo más libremente que pude (ver después desgrabación) y ella, me parece, centró todo lo que dijo en otra línea: me pareció que

quería destacar, realmente, que en el 95 ella había "tomado la iniciativa". Me parece que le pregunté, especialmente, si no había recibido indicaciones de los supervisores.

Fue firme: no, fue una decisión de ella, que decidió convocar a la maestras. Pensaré sobre esto: parece ser importante para ella.

Me llamó la atención, más que otras veces, cómo destacaba lo buena que había sido la respuesta de las maestras. Destaca que vinieron, incluso, durante los días de carnaval.

Aunque no soy jujeña, hace más de diez años que trabajo en esta Provincia y nunca, nunca vi que hubiera ninguna actividad. Me acuerdo del año en que, sin saberlo, "me clavé" aquí durante tres días con la Facultad cerradísima.

Habla muy bien de "sus" maestras. En esto de la propiedad es igual a la mayoría de los maestros, directores y supervisores que conozco. Pero, le pregunto: "¿son todas buenas?" Me responde: la mayoría.

La verdad, pienso, es que deben ser santas para responderle de esa manera. Ya veré cómo es esto.

Además, en esta charla, como mil veces, me parece, ha deslizado la palabra "las chicas". Yo sé que esto es recurrente ... ¿por qué me llama la atención, ahora?

Habla de otras cosas, de muchas; de la satisfacción que tienen los padres con la escuela, por ejemplo. Dice que tanto ella como Rosaura (la vice) están muy satisfechas.

Arreglo otras cosas: los horarios, por ejemplo. Le hago saber que durante la semana del mes en que estaré en la Provincia, vendré los días martes y pasaré en la escuela toda la mañana.

Todo parece ir bien: no tiene problemas. tengo la agradable sensación de que confía en mí y me abre las puertas. Me habla de la sala de maestros, y de cómo organizaron el horario escolar para que un día por semana los profesores especiales tomen todas las horas continuas de cada ciclo, de modo que los maestros puedan reunirse, charlar, planificar (¡qué bueno para mí, que podré ver cómo trabajan!), corregir trabajos, etc..

Veo quienes tienen el día libre los martes: el segundo ciclo ... ¡Genial! trabajaré con ellos.

Antes de terminar, me pregunto qué fue lo más impactante de la charla: esa cosa de "obediencia" ¿será? de las maestras hacia Valeria. Ella es la jefa o quiere serlo ... no caben dudas.

Tercer Registro, posterior a la desgrabación
de las dos primeras entrevistas
con Valeria (Esc. "A")

Acaba de terminar la desgrabación. No salió muy nítida: algunas frases se perdieron, Valeria habla muy bajito y había mucho ruido en el ambiente.

Aún así, tengo bastante fresco lo conversado, de modo que hay cosas que puedo reconstruir con lo que recuerdo.

Algunas cosas en las que me quedo pensando: esto de planificar solo, o planificar con otros. Valeria reconoce que hay dos momentos en su historia: uno, antes, cuando era maestra, planificaba sola. Ahora, ya directora, otro momento diferente "como que se trata de hacerlo con otros", dice, "entonces el trabajo es más rico".

Anduve, sin quererlo, todo el día pensando en este asunto: ¿qué recuerdo yo? Yo también fui maestra, ... y profesora en el nivel medio. ¿Planificábamos solos o con otros? Sola, hasta donde yo recuerdo, hasta los años 70, por lo menos. ¿Y después, durante el Proceso, imposible! Estaba prohibidísimo reunirse.

¿Y antes todavía? ¿Cómo planificaba mi mamá, que era maestra? En casa, sola, los domingos por la tarde, se sentaba a hacer unas "sábanas" inmensas: eran las "unidades de trabajo", en las que se "correlacionaban" los temas que se iban a tratar en la semana.

¡Interesante! Me acuerdo con tanta nitidez de eso: es que pude entenderlo, cuando fui, en la secundaria, a la Escuela Normal, me explicaron todas esas cosas...

¡Tiene razón Valeria! Yo también he visto y he vivido eso. Ahora, me parece que recién debe haber sido en los 80, con Alfonsín y la democracia, que se empezó a propiciar el asunto de trabajar en grupos. ¡Claro! Allí se tenían que hacer en las escuelas "talleres de reflexión"... me acuerdo.

¡Qué bárbaro! Cómo me encuentro pensando lo mismo que Valeria o, por lo menos, entendiendo lo que dice. Al final, yo no soy tan "extraña", de modo que puedo comparar lo que dice con lo que yo recuerdo. Esto debe ser "triangular", de alguna forma. O, al menos, le puedo creer. A las dos nos atravesó la misma historia... en cualquier lugar del país, con más o menos intensidad, pasó lo mismo.

Al pensar en todo esto, me parece que, en esta investigación, yo también soy "informante": no puedo negar mi historia. Entonces, ¿en qué me diferencio, en esto, de Valeria? Bueno, no puedo perder el foco: yo puedo entenderla pero, lo que quiero saber ("mi pregunta") es qué piensan, hoy, los maestros del planeamiento. Tengo que escucharlos.

Aparte, hay otras cosas que dice. tengo que tener en cuenta que, a quien estoy escuchando, es una directora. A los directores les toca "organizar" la escuela. "Organizar" y planeamiento: es una palabra que parece imprescindible, pero no siempre, se usa. De alguna manera, me

parece que sí. Releo lo de ese momento en que "no hizo consenso" y "exigió" ... ¿qué exigió? ¿una "planificación homogénea" ... una "organización homogénea". Lo primero, no sé ... podían decidir las formas: centros de interés, o proyectos ... Según Valeria: "hay que atender la diversidad".

En fin, me parece que tengo que seguir pensando sobre esta cuestión de la organización... o mejor ¿no me está hablando de "articulación"? Reviso: "mientras tengan en cuenta lo del PCI (los contenidos) pueden trabajar con criterios distintos"... "no había una relación entre turno tarde y turno mañana". ¿Cómo se "gobierna" una escuela compleja y grande si cada uno hace cosas diferentes?

¿Por qué estoy pensando en "gobierno"? Todas las definiciones instaladísimas de "planeamiento", en nuestra Facultad, por ejemplo, dicen que "planeamiento es una herramienta de gobierno" (Fernández Lamarra). ¿Será porque mi interlocutora, aquí, es una directora? ¿Y ella sabe y todos sabemos que gobierna?

Primera entrevista con la Vice-directora
Escuela "A"

16/04/99

Accedí a la escuela como siempre, casi inmediatamente después del ingreso de los chicos.

También, como siempre, fui primero a la dirección y ¡sorpresa! junto a Valeria estaba también, igual que antes, Rosaura, la vicedirectora.

¡Fue un gusto encontrarnos! Ella también había sido una de mis interlocutoras, en la anterior investigación.

Apenas empezamos a charlar, Valeria dijo que tenía un compromiso de una reunión con la supervisora, tomó sus cosas y se retiró.

Rosaura, también como otras veces, quedó a cargo de la dirección. Siguiendo una práctica ya instalada en la escuela, también me invitó a tomar un té. Acepté ... y nos tomamos unos minutos para "ponernos al día" en el intercambio de noticias acerca de nuestras vidas.

Así, me contó que sigue siendo vicedirectora en el turno de la mañana; que ella lleva todos los asuntos vinculados con lo pedagógico y la enseñanza; que en general, se lleva muy bien con todas las maestras y no hay conflictos demasiados graves.

Ahora recuerdo que Valeria dijo de ella: "es muy dulce" ... creo que tiene razón. ¿O será que el de vice-director es un rol que queda, en las escuelas, menos investido de autoridad?

Por mi parte, vuelvo a contarle toda la historia de esta nueva investigación que ya le había transmitido a Valeria. Advierto que se habían comunicado entre ellas y que había muchas cosas que ya sabía.

Así, llegué a decirle que, aparte de las entrevistas que, cuando pudieran, seguiría teniendo con ellas, a mí me interesaba, esta vez, llegar a los maestros.

Analizamos, ya más desde lo pedagógico, el tema de en qué grupo o ciclo centrar el trabajo. Le dije porqué, a mí me parecía que trabajar con el primero o tercer ciclo no era lo mejor, en este caso; son ciclos donde los docentes reciben y sienten una presión social muy fuerte sobre los rendimientos de los alumnos y, por eso, no siempre pueden decidir tan tranquilos y tan desde ellos como debería ser.

Está de acuerdo conmigo. Como si yo hubiera apretado, justo, el disparador de un tema conflictivo, empieza a hablar de los padres ... me parece que está diciendo cosas muy interesantes.

Parece estar muy comprometida emocionalmente, como si no pudiera parar... No quiero interrumpir; entonces, le pido permiso con una seña y prendo el grabador mientras la sigo escuchando con atención.

**Primer encuentro en la sala
de maestros - 2º ciclo**

17/04/99

Acordé ayer con Rosaura que hoy, a las 9 hs., ella me presentaría a los maestros del 2º ciclo, en el horario que ellos han habilitado para su jornada semanal de "perfeccionamiento docente".

Allí estuve, puntual, nos encontramos en la dirección y marchamos juntas a la sala en la que habitualmente se reúnen.

Al entrar, encontramos allí cinco maestras: cuatro estaban sentadas alrededor de una gran mesa central, bastante separadas entre ellas, cada una tenía desplegados delante un conjunto de carpetas y papeles (parecían trabajos de los alumnos que estaban corrigiendo), parecían concentradas en lo suyo aunque también tuve la sensación de que, de a ratos, se comunicaban, hacían comentarios o dialogaban en voz alta. La otra estaba parada como a punto de irse: sostenía su portafolios sobre una mesita lateral.

Rosaura saludó en general con un: "Hola chicas! ¿cómo están?" al que todas respondieron de alguna manera.

Yo dije: "¡Buen día!" como para incluirme y permitir que Rosaura me presentara. Dijo que yo trabajaba en la universidad, que estaba haciendo una investigación y que iba a ir a conversar con ellas. Habíamos acordado también eso antes.

En cuanto ella terminó, pregunté si en ese momento no las estaba molestando en sus tareas, porque, si no, podía volver para conversar el respecto en algún otro momento. Me respondieron casi al unísono que no, que estaba bien que me quedara, que ellas estaban trabajando pero que podían postergarlo. Sentí que querían, realmente, que me quedara: me parece que, sobre todo, tenían curiosidad.

Entonces, me senté también a la mesa, mientras ellas corrían sus papeles, los ordenaban o guardaban con una evidente actitud de ponerse a disposición. La maestra que estaba parada, que resultó ser una profesora de áreas "especiales" aclaró que a ella la estaba esperando sus alumnos en el aula pero que estaba interesada y dispuesta a colaborar. Hecha la aclaración, se retiró. También Rosaura se despidió.

Mientras yo esperaba que la escena se acomodara para empezar a conversar se produjo un pequeño silencio que aprovechó una de las maestras (yo tenía la sensación de haberla visto antes) para decir, precisamente, "Yo, a usted, la conozco".

Ante mi atenta mirada continuó: "Yo fui a la Facultad, estuve incluso en algunas de sus clases". Allí pregunté si seguía yendo y ella aclaró que no, que había empezado y tenía avanzado los estudios en ciencias de la educación pero que, ahora, había postergado ese proyecto porque sus compromisos laborales y familiares en este momento no se lo permitían.

Aproveché para preguntarle su nombre: era Fedra y, a partir de allí, pedir a cada una que se presentara como quisiera. Apareció Dolores que dijo en qué área trabajaba y siguieron las demás.

Antes, yo les había preguntado si no tenían problemas en que grabara; me respondieron que no, y encendí el grabador.

A medida que hablaban yo trataba de que el grabador les quedara cerca. Era tanta su buena predisposición que, al terminar cada una lo corría para pasarlo a la compañera que seguía, corriéndolo sobre la mesa.

Así siguió la reunión (ya la desgrabaré) en un clima muy cordial.

Además de eso que, por suerte, era para mi una inmensa ventaja, anotaré aquí, mientras las tengo "frescas" algunas cosas que más me llamaron la atención.

* Parecen estar muy contentas con esa posibilidad de tener ese espacio de trabajo todas las semanas: lo llaman como "horas de perfeccionamiento", lo valoran porque lo han organizado ellas mismas en la escuela (las otras escuelas no lo tienen); me da la sensación de que les gusta ese día porque no tienen que correr con las urgencias de las clases, pueden encontrarse, discutir preocupaciones, sienten que se ayudan entre ellas ... en fin, "buena onda".

* Cuando hablaban de planificación insistieron muchísimo más de lo que yo me imaginaba y hubiera esperado con el tema del "diagnóstico", tanto que les tuve que preguntar de qué se trataba. Esta importancia, ¿será porque es lo que están haciendo, precisamente, en esta etapa del año? Tendré que averiguarlo y pensarlo.

* Otro tema que apareció reiteradamente para mi sorpresa es el de "los padres" ¿Qué pasará con eso? Lo veré. También a ese asunto se refirió Rosaura.

* Me vuelve a aparecer como algo interesante esto de qué se comparte y qué no en la tarea de planeamiento. A mí no se me había ocurrido y es todo un tema. En este encuentro, por ejemplo, "estaban juntas, haciendo lo mismo pero cada una lo suyo". No sé por qué, pero me "engancha" esta reflexión. ¿Qué me pasa a mí con esto? Me da inseguridad encontrar cosas que no había pensado. Siento que me están llevando ... ¿a dónde?

Anexo Capítulo IV

Algunas descripciones analíticas

Descripciones analíticas:

El plan de 2º ciclo de la Escuela "A "

03/01/2002

Acabo de re-leer, ya por segunda o tercera vez, el plan del 2º ciclo de la escuela "A".

Ahora me vuelven a la memoria (debe ser bueno que así sea, seguramente) algunos detalles de los que más me impactaron en el momento en que me lo entregaron: era un martes (como siempre), día de reunión de los maestros en la sala. Apareció Fedra (cada vez tengo más la impresión de que es la líder del grupo), contenta, sonriente, dispuesta a sorprenderme... Me dijo, escondiendo algo detrás de su espalda: "Tengo una sorpresa!". Ante mi mirada que, seguramente, habrá sido de curiosidad, agregó: "¡Al fin salió! ¡Ya está listo!... Aunque todavía en borrador ... falta pasarlo". Allí descubrió lo que ocultaba: un conjunto de hojas de carpeta, que me empezó a mostrar: "Es el plan del ciclo!! Nos reunimos en casa este fin de semana y, por suerte, lo pudimos terminar. X no fue pero, no importa, con ella casi siempre hemos estado de acuerdo".

¿A qué vendrán, ahora, todos estos recuerdos? A lo mejor, porque me sigue asombrando esta "constitución del grupo" que parece, realmente, nacer de las energías puestas por las mismas maestras. Algo así como reconocer, por mi parte "lo hacen porque quieren". ¡que maravilla!".

Al volver sobre esto, hago lo posible para no volver a detenerme en eso: Ya analicé ese asunto de "la base social de los proyectos"; me parece que siguen volviendo esas ideas de "formación" y no sólo de "formulación" ... bueno, todo eso que escribí en el trabajo que preparé para Remedi ... ¿le parecerá bien? ¡ojalá!

Ahora tengo que pensar en otra cosa: ¿qué significará este plan, desde la perspectiva pedagógica para los maestros?

A primera vista, lo que me impacta es esa cantidad de cosas tan heterogéneas ... como que en este plan hay de todo, "como en botica".

¿Por donde la empiezo a analizar? Por ejemplo ¿cómo se juntan esos "pétalos" que han llamado "esquema explicativo de organización?". Aparentemente, ellas (las autoras) también tienen conciencia de que es algo complejo ... si no, no hubieran pretendido hacer un "esquema explicativo" ¿no?

Allí hay ... de todo: "centros de interés", (eso lo estudié en la Escuela Normal, cuando con "el Osito", veíamos la Escuela Nueva); "tópicos" (esa palabra es más vieja todavía: estaba en las planificaciones que hacía mi mamá, había algo que se llamaba "cuaderno de tópicos"); "globalización" (volvemos a la escuela Nueva) y, además, "expectativas de logro", "estrategias metodológicas" y "criterios de evaluación" (acá ya arrancamos de la década del 70 hasta la Transformación)

Plan del 2º ciclo . Escuela "A":
los centros de interés

10/01/02

Aproveché los ratos libres de toda esta semana para "meterme" en el libro sobre la Escuela Activa en Rosario de Marcela Pelanda. Fue una suerte encontrarlo y haberlo traído porque no encuentro, ahora, mucho material sobre este tema.

¡Qué bárbaro! Estas maestras del 2º ciclo me están llevando a leer sobre cosas que yo creía que habían desaparecido.

El planteo del libro me parece ingenuo, pero tiene mucha información que puede servirme y que yo, por supuesto, no "tenía fresca". Así que subrayé todo lo que me pareció útil y que, en una de esas tendré que usar, ¿o no? como fichas en algún momento.

Ahora vuelvo a pensar sobre eso que han llamado "centros de interés" anuales. ¿Qué son?. Aparentemente, grandes categorías que permitirán "nuclear"? "organizar"? "integrar"? "articular"? contenidos, de tal manera que, a lo largo del año, en cada grado, sólo se estudiarán: tres unidades en 4º, cinco unidades en 5º y cinco unidades en 6º. Hasta ahora, parece razonable esta necesidad de armar sólo algunas "unidades de aprendizaje" ... no se puede enseñar todo ... ¿se podrá enseñar todo en paralelo, como "líneas que no se tocan"? No parece posible: sería un caos.

Aquí se me ocurre pensar en los alumnos; los alumnos de esa escuela, en 4º año tienen, apenas, nueve años. Es cierto que ya "están escolarizados" y que el mundo actual es muy estimulante para quienes pertenecen a los sectores sociales medios, al menos.

¿Será por eso que las maestras creen que tienen que nuclear los temas en "centros de interés"?

Aquí hay que tener cuidado con este concepto: la escuela Activa puso el eje de la pedagogía en los niños, sostenía, con la incipiente psicología científica que éstos no eran "adultos en miniatura"; que tenían capacidades y pensamientos propios y, sobre todo, "intereses". ¿Esa es la palabra clave?

Tanto que una de las críticas que se hicieron a algunas de sus aplicaciones didácticas era que, precisamente, no se trabajaba en serio en identificar, previamente, los intereses de los chicos.

Más bien lo que terminó pasando es que los adultos suponían y, finalmente, establecían lo que, supuestamente, a los niños "les interesaría" saber.

Acotemos el asunto a este plan: ¿los alumnos participaron, de alguna manera, para que se pudiera saber que esos son "sus intereses"? A mí me parece que no: no tengo ningún indicio, ni en las entrevistas, ni en las observaciones, que me demuestre lo contrario.

Así las cosas.... ¿qué habrá detrás de estos "centros de interés"? Algunos parecen contruidos teniendo en cuenta las regiones geográficas de Jujuy, en 4º año: "la selva", "las alturas". Otros, en 5º, retoman el eje de

la regional, pero dan la sensación de que se centran en las operaciones del lenguaje: "lo que cuentan", "poetas", "el placer del lector", el desafío de "ser autor":

Al fin, a mí se me pueden o no ocurrir algunas cosas acerca de por qué trabajan acá.

Pero ... ¡ojo! no puedo inventar yo las razones de la gente... tengo que poder reconocer qué piensan las maestras. A su juicio, ¿por qué hacen lo que hacen?

¡Cuidado! no tengo que irme demasiado del material empírico que tengo: ¿Qué me dijeron en las entrevistas?

Fedra dijo en algún momento: "Creíamos que no había coherencia con respecto a los contenidos" (en el ciclo). En las "finalidades" del plan dicen: "Ser coherentes en nuestra práctica, unificando criterios"... ¿o contenidos?

Me parece que hay algo que están diciendo: sienten la necesidad de realizar una integración horizontal, entre las áreas, en la conformación del ciclo.

Plan del 2º ciclo de la Escuela "A"

algunas "relaciones"?

17/01/2002

Acercarme a este plan me moviliza mucho: vuelvo y vuelvo a re-leerlo. Siento que tengo que "escuchar" a los maestros que están detrás, más allá de todas las presiones y limitaciones: por ej., las que vienen de nuestra propia historia de pedagogos, acostumbrados a "juzgar" y encontrar, siempre, lo "mal hecho", lo "no logrado", etc. en el trabajo de los docentes.

Algunos ticks" de los que debería correrme:

* "Engancharme" en la heterogeneidad de la propuesta: -Por ej. si fuera una pedagoga "formal" debería estar diciendo: "Hay incoherencia en ese Plan: los centros de interés no lo son, estrictamente; los "tópicos bimestrales" ¿qué son? ¿lo mismo?, las "expectativas de logro": son las de los CBC? ¿cómo fueron seleccionadas?" etc., etc.

¿Y si pensara al revés? ¿Si viera, por ej. que la "incoherencia" no está en el plan, sino en el discurso pedagógico de toda una época y que, por el contrario, los maestros buscan, precisamente, contrarrestarla, buscando "juntar" todo lo que se pueda", "lo que se pueda"?

Al final, ellos dicen que buscan "coherencia" ¿no? En el trabajo en el ciclo, entre los maestros de las diferentes áreas condenadas, si no, a la soledad y a la fractura.

¿La "coherencia" en el trabajo de los docentes dentro de la escuela, (que ellos buscan, según lo que declaran), será lo mismo que la "coherencia didáctica" de la propuesta?

Aparentemente, no; pero... no son incompatibles ¿Tendrá esto que ver con la tensión entre "lo colectivo" y "lo individual" que empecé a pensar como categoría teórica cuando describí los "sentidos del planeamiento" en la escuela?

A lo mejor, "lo colectivo", como denominador común, ¿será lo que llaman "globalización"?... Es muy interesante el gráfico que elaboraron bajo ese nombre: están todas las áreas; usan, en el centro, otras "palabras fuertes": "interrelación" e "interacción". Parece que sí. ¿Entre qué? Aparentemente son contenidos que pueden tener tratamientos ¿conjuntos? pero con perspectivas y usos diferentes en cada área. Por ej.: entre lengua y plástica, los "textos expresivos: populares y regionales". ¿Qué decidieron? Que esos contenidos "valen más" o "son más importantes", seguramente, desde algún sistema valorativo que están dispuestos a compartir...

¡Ojo! No tengo que remontarme a cualquier cosa ... La pregunta es: aquí y ahora, ¿para qué "les sirve", a estos maestros, este plan que ellos hicieron?

Aquí reaparece "mi movilización": tendría que poder pensar "como maestros". Y sí, no me es tan difícil: yo he sido maestra de primaria, profesora de secundaria... sé lo que se siente. Por ejemplo: se siente

"demanda", mucha demanda, todos exigen, todos "creen saber cómo se hace".

Ahora, incluso, con toda la sanata de las "modernizaciones" impuestas, esto ha llegado a ser abrumador, ¿insuportable?

Arriba de nuestras cabezas "se hace pelear" a autores y enfoques que ni conocemos ni podemos estudiar seriamente. A mi, por ej., en mi propia biografía (seguramente parecida a la de estas maestras, aunque ellas son más jóvenes) me enseñaron que "lo bueno" era la "escuela activa" cuando iba a la Escuela Normal; que era la "taxonomía de Bloom", cuando iba a la Facultad; que eran los "contenidos" de distinto tipo, los "mapas conceptuales" etc., con la Transformación. ¿Cómo se "junta" o no se junta todo esto?

A lo mejor, lo que los maestros hacen aquí es tratar de construir un orden, desde sus propios saberes, por supuesto (si no, ¿con qué?)

Algunas cosas que me siguen pareciendo importantes: que ya vi en los otros materiales y no debo olvidar:

- trabajan juntos, quieren trabajar juntos, son ellos lo que decidieron eso ... quieren ser "un equipo cooperativo"
- están preocupados por "acercar" y trabajar, también de común acuerdo, algunos temas, ¿para "defenderse" mejor?
- quisieran hacer que la enseñanza sirva pero, también, que "les interese" a los alumnos. (no habría que discutir más, entre los maestros cuáles son esos intereses? ¿cómo han cambiado o van cambiando?)
- en una de esas, tratar el tema en más de un lugar puede ayudar a que se aprenda más ¿o mejor?

En fin, tengo para seguir pensando.

Análisis de las planificaciones

31/01/2002

A decir verdad, me he pasado las vacaciones "zambullida" en un montón de planificaciones. pero ... bueno, no tengo otros momentos de tranquilidad para trabajar en esto y ... además ... es lo que me gusta!

Analiqué ya casi todas, por supuesto, tratando de tomar en cuenta las de todas las escuelas porque ... la verdad es que tienen diferencias según las escuelas, algunas, las de la Escuela "D" parecen ser, más bien, informes a posteriori; otras, las de la Escuela "C" son densas, más formales, más estructuradas; en fin, no es ninguna novedad que "cada establecimiento es un mundo" ¿no?

Además, vuelvo a leer mis descripciones, trato de distanciarme, de "escuchar" en mi evocación a los maestros, de distanciarme...

Aquí no encontré demasiado material teórico que pudiera ayudarme; mucho menos, en la Argentina. Anduve, fui y volví por la investigación de las chicas de la UBA (no las conozco: Agustoni, o algo así). ¡Interesante! Es lo más cercano que pude encontrar.

Ahora bien, ¿con qué me quedo? Ayer, mientras caminaba, esto "me rondaba" en la cabeza.

Hay algunas cosas fuertes, los maestros parecen necesitar "acotar" (¿"poner coto" = límites?). Sí, exactamente eso es lo que siento.

Algo así como "poner límites" a las exigencias ¿Cuáles? ¿Son sólo "fantasmáticas", aquellos que nos advertía Remedi?

Aquí tengo también, sobre mi mesa de trabajo, los C.B.C. ¡A la lona! esto no es un fantasma... si no, payada de proyección!!

A la luz de la teoría, a su vez (de esto no me cabe ninguna duda) esto es un recorte! ¿de qué? de "la cultura", que es... TODO. Todo, todo, todo, podría, ¿o debería? ser tratado en las escuelas ...

Y el supuesto "currículum prescripto" = los C.B.C, supuestamente, también, ya hizo el recorte. ¿Qué recorte? ¿Cómo se hace para "enseñar" todo eso? O al menos, ¿cómo se hace para "simular que se enseña? ¿qué está en las carpetas, o cuadernos? o algo? ¡Hay que estar en el lugar de los maestros!

Así, me parece que lo que ellos necesitan hacer ... y para eso usan las planificaciones didácticas es: "darle forma" a esa masa de cosas. ¿Forma? ¿qué forma? ¿por qué "forma"? ¿"Formato"? Si, algo así. Tendré que releer a Gimeno, que utiliza esa palabra ... me parece.

Aún así: ¿"para qué" forma? Aquí no se trata de una cuestión de apariencia, o de belleza; se trata de "poder enseñar" algo!!!

Así, sería: "dar forma" para que algo sea asible, manejable, "enseñable", desde el lugar de los maestros, desde sus saberes, desde "lo que saben hacer".

¿"Formato" pedagógico"? Algo así ... me parece que por ahí va la cosa. ¿Y el currículum? qué es? Eso, eso que resulta de "la forma que da el

planeamiento". ¿El planeamiento: es el "formato" del curriculum"? Algo así: eso es lo que queda, eso es lo que los docentes saben hacer, y eso es lo que, entonces, finalmente ... harán!

¿Va por ese lado? Me parece que sí.

¿Era esto lo que los maestros "decían"? ¿o lo que tienen consciente? No en estos términos teóricos, al menos.

¿Es lo que yo pensaba antes de hacer la investigación?. No sé, creo que no: yo me hubiera quedado en "cómo se hace" un plan, en qué niveles, con qué insumos ... pero esto de: "que sienten los docentes?, qué sentidos le dan a eso de "hacer planes"? me parece que estoy encontrando muchas "buenas razones" que yo no me detuve, antes, a pensar demasiado. ¿Será porque, en realidad, no pensamos "en los otros"? ¿Ni en ellos, ni en su lugar, ni en su pensamiento?

*PROYECTO
EDUCATIVO
INSTITUCIONAL
ESCUELA "A"*

AÑO 1995

FUNDAMENTACION

Ante el inicio de un ciclo lectivo se hace imprescindible el planteamiento del proyecto institucional, que sirva para enunciar los objetivos institucionales y las acciones pedagógicas a implementar para el conocimiento de los mismos.

OBJETIVOS INSTITUCIONALES

- ❁ Formar personas íntegras, capaces de desenvolverse en la sociedad con libertad y compromiso.
- ❁ Canalizar los intereses de los alumnos para lograr su inserción en la comunidad laboral y profesional con honestidad y sentido ético.

ACCIONES PEDAGOGICAS

- ❁ Organizar la enseñanza
- ❁ Desarrollar conocimientos
- ❁ Seguir los aprendizajes
- ❁ Evaluar y promover
- ❁ Mantener vínculos con las familias y las instituciones del medio
- ❁ Mantener buenas relaciones interpersonales
- ❁ Compartir las actividades
- ❁ Asumir las responsabilidades de cada uno

La institución requiere un docente:

- *solidario*
- *comprometido*
- *competente*
- *abierto al cambio*
- *con capacidad de diálogo*
- *con una presentación personal acorde con el ambiente en el que presta servicios*
- *cristianos comprometidos con lo que enseñan y viven*

** que adhiera a los principios del IDEARIO de la institución.*

PERFIL DEL ALUMNO

Los alumnos y las alumnas de la institución deberán ser capaces de enriquecer con sus actitudes personales el proyecto educativo, haciéndolo realidad en su vida diaria, siendo:

- ✿ respetuosos de su propia vida;
- ✿ capaces de relacionarse y solidarizarse con los demás
- ✿ siendo respetuoso de las normas sociales, escolares y familiares
- ✿ con posibilidades de expresar sus ideas libremente;
- ✿ demostrando que están abiertos al diálogo
- ✿ logrando discernir entre lo bueno y lo mejor para sí mismos y los demás;
- ✿ demostrando cuidado en su aspecto personal;
- ✿ valorizando su cuerpo;
- ✿ cuidando sus expresiones dentro y fuera del ámbito.

CONCEPCIONES

- ❁ EDUCACION: la escuela, a través de una educación sistemática cumple la función de formar hombres capacitados y útiles para la sociedad de acuerdo a los aspectos socio-culturales del momento
- ❁ PROCESO EDUCATIVO: El educando recibirá, de parte de los docentes no sólo la instrucción, sino también formación necesaria para actuar de acuerdo con los valores fundamentales de la sociedad.
- ❁ TRABAJO COMUNITARIO: La escuela buscará por todos los medios mantener relaciones y proyectos conjuntos con las instituciones del medio, los institutos de formación docente, etc.
- ❁ EVALUACIÓN: Será permanente, tanto de las acciones pedagógicas como de los rendimientos de los alumnos. Se iniciará, con un diagnóstico de los conocimientos previos, adquiridos en el año anterior.

OBJETIVOS GENERALES
IMPRESCINDIBLES -AÑO 1995

Que nuestra escuela:

- sea un lugar de fraternal relación y viva en comunión con la familia, favoreciendo un clima de respeto y amor;
- atienda a la realidad de las personas y de los grupos, promoviendo un testimonio sencillo y directo; y
- se renueve permanentemente en el proceso de aprendizaje

El edificio escolar es totalmente de material, su estado es óptimo. Cuenta con salones de clases con mobiliario adecuado y suficiente; un patio interno techado y uno al aire libre que es usado como playa para prácticas deportivas y recreativas.

El edificio es de tres plantas. En la planta baja se dictan las clases del Nivel Inicial, del Primer Ciclo y del Segundo. Las clases del Área de Expresión Integral se dictan en la planta alta.

Las clases del Tercer Ciclo se dictan en la segunda planta, en los nuevos espacios que creara la institución para atender las demandas curriculares propias de este ciclo.

En la tercera planta se inauguraron en este ciclo lectivo un Salón de Usos Múltiples, sectores de Sanitarios y un patio con sectores techados y al aire libre.

Cuenta con todos los servicios públicos provinciales y municipales, tales como luz eléctrica, teléfono, recolección de basura, etc.

Los salones específicos de INFORMÁTICA y COMPUTACIÓN están equipados con alta TECNOLOGÍA, conectados a la RED de INTERNET.

El SALÓN de MÚSICA y de VÍDEO cuenta con un PIANO, TELEVISOR y VIDEOCASETERA, con videos específicos para las diferentes áreas curriculares y RETROPROYECTOR.

Las clases del Nivel Inicial se dictan en sus dos salas, un espacio destinado a las clases de CATEQUESIS, el RINCÓN DE JESÚS y un patio propio del nivel.

Cuenta también, con equipos de Sonido, Fotocopiadora, Fotoduplicadora, adquiridos con el aporte mensual de los padres y tutores.

El INSTITUTO adquirió en el transcurso del año 1995 un predio de 2 hectáreas localizado en SANTA INÉS, que se destina a la realización de competencias deportivas, recreativas y de encuentro de REFLEXIÓN, RETIROS para los alumnos y la comunidad parroquial.

y P... ..

y

Reuniones de Personal

<u>MES</u>	<u>FECHA</u>	<u>HORA</u>	<u>CICLOS</u> <u>SECCIONES</u>
ABRIL	Miércoles 4	18. 00 hs.	Todas las secciones
MAYO	Martes 8	18. 00 hs.	Todas las secciones
JUNIO	Miércoles 6	18. 00 hs.	Nivel Inicial E.G.B.1y2
	Sábado 23	08.00 hs.	E.G.B.3
AGOSTO			
SEPTIEM.			
OCTUB.			
NOVIEM.			

TURNOS
CARTELERA - PIZARRONES
1º CUATRIMESTRE

26/02	al	02/03	6º Año "B"
05/03	al	09/03	5º Año "B"
12/03	al	16/03	4º Año "B"
19/03	al	23/03	3º Año "C"
26/03	al	30/03	3º Año "B"
02/04	al	06/04	2º Año "C"
16/04	al	20/04	2º Año "B"
23/04	al	27/04	1º Año "C"
30/04	al	04/05	1º Año "B"
07/05	al	11/05	6º Año "B"
14/05	al	18/05	5º Año "B"
21/05	al	25/05	4º Año "B"
28/05	al	01/06	3º Año "C"
04/06	al	08/06	3º Año "B"
11/06	al	15/06	2º Año "C"
10/06	al	22/06	2º Año "B"
25/06	al	29/06	1º Año "C"
02/07	al	06/07	1º Año "B"

2º CUATRIMESTRE

23 / 07	al	27 / 07	6º Año "C"
30 / 07	al	03 / 08	6º Año "A"
06 / 07	al	10 / 08	5º Año "C"
13 / 08	al	17 / 08	5º Año "A"
20 / 08	al	24 / 08	4º Año "A"
27 / 08	al	31 / 08	4º Año "C"
03 / 09	al	07 / 09	3º Año "A"
10 / 09	al	14 / 09	2º Año "A"
17 / 09	al	21 / 09	1º Año "A"
24 / 09	al	28 / 09	6º A
01 / 10	al	05 / 10	1º A
08 / 10	al	12 / 10	1º A
15 / 10	al	19 / 10	2º A
22 / 10	al	26 / 10	3º A
29 / 10	al	02 / 11	4º C
05 / 11	al	09 / 11	4º A
12 / 11	al	16 / 11	5º C
19 / 11	al	23 / 11	5º A
26 / 11	al	30 / 11	6º C
	al		

Nº 1 A
1º A
2º A
3º A
4º C
4º A
5º C
5º A
6º C

MAYO

Fecha	Ornamentación	Programa	Libro	Curso T.M.	Curso T.T.	Conducción T.T.	Fuente T.M.	Fuente T.T.	Galerías	Resp. de ascollas	Evaluación
	2º Ciclo T.M.	5º C	5º C	1º A	Prof. C. Mendiet a	Prof. R. Sfeir	4º C- 1º A 4º C	1º B 1º C 3º C- E.G.B.2	2º Ciclo T.M.	4º A 2º C	
25				6º C		Prof. S. Kadiz	6º A				

JUNIO

Fecha	Ornamentación	Programa	Libro	Discurso T.M.	Discurso T.E.	Conducción T.M.	Conducción T.T.	Puntos T.M.	Puntos T.T.	Galérrias	Resp. de escoltas	Evaluación
10	3º Ciclo T.T.	Prof. Sra.E. Bianciotto	Prof. Sra.E. Bianciotto	4ºA	4ºB	2ºA	5ºB	5ºA 5ºC 3ºA Música "A"	6ºB 5ºB Música "B"	-----	4ºC 3ºC	
		4ºC	4ºC	5ºC	Eduf. Física	5ºA	6ºB	2ºA 1ºA 6ºC	2ºB 2ºC 1ºB 1ºC 3ºB	1ºCiclo T.M.	3ºA 3ºC	
20	1º Ciclo T.M.					Prof. N. Menler						

ACTOS DE CLAUSURA

Fecha	Ornamentación	Programa	Libro	Discurso	Conducción	Puntos	Galerías	Resp. de escuelas	Evaluación
M.I.		N.I.	N.I.	N.I.	Sra. G. Beñacar	Nivel Inicial			
E.G.B. 1 y 2	1º y 2º Ciclo T.M.	1ºA	Sra. Silvia Srta. G. Portel	Sra. Silvia Srta. G. Portel	6ºA 3ºB	5ºA - 6ºC 2ºA - 1ºA - 4ºC 1ºB - C 2ºB - C 3ºC - 4ºB	1º y 2º Ciclo T.M.	Sra. C. Espíndola	
E.G.B. 3		Prof. Tecnología Srta. L. Ominiuk	Prof. Tecnología Srta. L. Ominiuk	Prof. Sr. M. Giménez	Prof. R. Sfeir	Prof. D. Pires Prof. M. Pires Porf. A. Peruchi		Prof. T. Lugo	

PROYECTO N° 1

Nombre del Proyecto: RESCATANDO LOS VALORES

Fundamentación:

Resaltar los valores humanos tan descuidados por nuestra sociedad y tratar de ser un disparador para trabajar éstos en el aula y en toda nuestra institución junto a las familias de los alumnos.

Objetivos:

- ◆ Reconocer la importancia de actuar en consonancia con los valores fundamentales de la vida
- ◆ Identificar valores y realizar acciones que manifiesten su aplicación.

Destinatarios:

Alumnos – Padres – Directivos -- Docentes -

Actividades: A través de actividades concretas:

- *Collage
- *Exposición de trabajos artísticos – Poemas –
- *Campañas solidarias.

Cronograma: Se tomará una semana por mes para resaltar un "valor"

Abril: Semana de la tolerancia y el respeto. (del 23 al 27)

19 : Día del Aborigen

29 : Día del Animal

Mayo: Semana de la igualdad (del 21 al 25)

8: Día de la Cruz Roja Internacional

21 al 15: Semana de Mayo

Junio: Semana de la solidaridad y honradez (del 11 al 15)

17 : Día del Padre

20: Día de la Bandera.

21: Día de la Ancianidad.

Julio: Semana de Amistad y la Libertad (del 02 al 05)

9: Día de la Independencia

20: Día del Amigo

Agosto (del 10 al 17)

17: Aniversario de la Muerte del General San Martín

29: Día del Arbol

PROYECTO N° 4

Nombre del Proyecto: APOYO ESCOLAR

Fundamentación:

Surge a partir de la necesidad de acompañar a los alumnos que fueron incorporados al curso inmediato superior con dos materias pendientes.-

Objetivos:

- ♦ Optimizar los aprendizajes en las disciplinas curriculares.
- ♦ Brindar herramientas para facilitar la aprobación de las áreas Curriculares en el turno de Examen en el mes de Julio.

Destinatarios:

Alumnos de 8° y 9° Año que adeuden hasta dos Áreas Curriculares que estén cursando año inmediato superior

Actividades:

Clases de Apoyo en grupos reducidos
Aplicación de Técnicas de Estudio y Razonamiento

Cronograma:

Durante el 1° Cuatrimestre, cada 15 días, los sábados de 8.00 a 11.00 hs.

Fechas estimativas:

Marzo	Sábados • 24 • 31
Abril	Sábados • 21 • 5
Mayo	Sábados • 5 • 19
Junio	Sábados • 2 • 16 • 30
Julio	Sábados • 7

Recursos

Humanos: Docentes de Áreas Curriculares –
Alumnos – Equipo Psicopedagógico – Padres

Materiales:

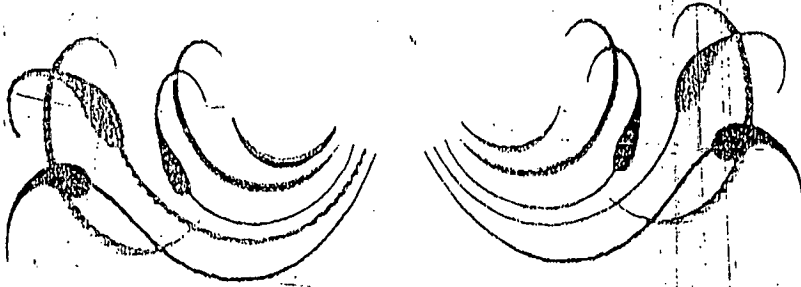
Libros de Textos - Fotocopiadora – Mapas.

Responsables :

Marcelo Giménez
Nancy Memler
Sergio Kadiz
César Chamorro
Marisa Giménez
Graciela Portel

Evaluación :

Evaluación parcial. Mes de Mayo
Evaluación final Mes de Julio.



El proyecto "Apoyo Escolar" se desarrolló ampliamente. El mismo se realizó los días sábados con alumnos y alumnas de los 8^{tos} y 9^{nos} años de ambos turnos con áreas pendientes.

A pesar de haberse desarrollado este proyecto, el 50% de los alumnos no alcanzaron las áreas en las que recibieron apoyo en el mes de Julio. Asimismo al mes de noviembre quedan con áreas pendientes, de este grupo de alumnos, 4 (cuatro) que aún no han promocionado. 3 en el área de Lengua y 1 (uno) en el área de Cs. Sociales.

PROYECTO N° 6

Nombre del Proyecto: DEPARTAMENTO de EDUCACIÓN FÍSICA
"Jornada Feliz"

Fundamentación:

Favorecer la integración social.
Acrecentar la salud.
Integración Padre - Hijo
Compartir con la Comunidad
Apoyo a la niñez

Objetivos:

- ◆ Integrar la comunidad escolar con la Parroquial y Barrial.
- ◆ A través del deporte y la recreación alejar al niño de la droga, de la calle.
- ◆ Fortalecer el grupo familiar

Destinatarios:

Alumnos de la escuela y de la comunidad parroquial y sus familias.

Actividades:

Torneos de Fútbol
Encuentros deportivos y recreativos. - 1993

Cronograma:

Próximo al Día del Niño. - 1993

Recursos

Humanos: Profesores del Área - Alumnos - Familias de los alumnos
Materiales: Artículos deportivos. - Reglamentos de Deportes.

Responsables:

Rosaura Sfeir
Horacio de Luca
Diego Pires
Clotilde Espíndola
Luis Cossia

Evaluación:

A través de la participación de los alumnos en la jornada y las actividades propuestas.



PROYECTO N° 12

Nombre del Proyecto:

VIAJE INTEGRADO PARA LA FORMACIÓN DE VALORES

Fundamentación:

Objetivos:

- ♦ Reconocer la importancia de actuar en consonancia con los valores fundamentales de la vida
- ♦ Identificar valores y realizar acciones que manifiesten su aplicación.

Destinatarios:

Alumnos de 7° Año "A" y "B" - Padres -

Actividades: A través de actividades concretas:

- Reuniones periódicas con los padres para recaudar fondos
- Seguimiento del proyecto por parte de los docentes de las áreas citadas.

Cronograma: viaje semana del 05 al 12 de octubre.

Recursos

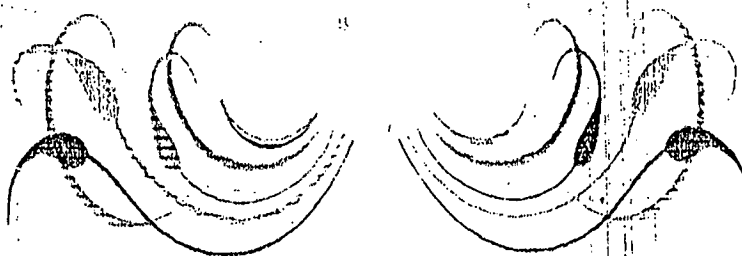
Humanos: Docentes de las Áreas de Ciencias Sociales - Ciencias Naturales y Formación Ética - Alumnos - Padres

Materiales: Recursos monetarios para su concreción

Responsables: Elvira Alvez
Marcelo Giménez
Ramona Bogado

Evaluación:

A través de la participación de los alumnos en la concreción del Viaje programada.



Proyecto no realizado debido a la "Gran Crisis económica" que afecta al país a partir del mes de julio. Lese a esto, el viernes 6 de Julio, se llevó a cabo en el local escolar, una reunión de padres para evaluar las posibilidades de concretar o no el citado. b.l. viaje fue pospuesto para el próximo año escolar.

PROYECTO N° 14

Nombre del Proyecto:

Primeros Auxilios en la Escuela

Fundamentación:

El presente proyecto responde a la necesidad cotidiana de atender a los alumnos que requieran atención no especializada. En los casos que se aconseja una atención más especializada se recurre a un profesional médico.-

Objetivos:

- Asistir a los alumnos descompuestos, lastimados, con dolores, etc.
- Ayudar, socorrer, informar, asistir.
- Brindar información, consejos sobre sexualidad, primeros auxilios, botiquín, odontología, adicciones, etc.

Destinatarios:

Alumnos de E.G.B.1 - 2 y 3.

Actividades:

- Realizar inventario de botiquín.
- Abastecer el botiquín.-
- Organizar un botiquín para salidas, paseos, campamentos.
- Demostraciones prácticas.-
- Charlas Informativas

Cronograma: Todo el Ciclo Escolar
Evaluación Parcial : Mes de Junio

Recursos

Humanos: Docentes- Padres y profesionales de la salud invitados.

Materiales: Elementos de Botiquín – Folletos Explicativos.

Responsables:

Ester Cura
Teodoro Figueredo
Elli Trinidad
Menideta Catalina
Stella Cavenago

Mega Mercedes
Rabi Margarita
Elvira Alvez
Lucía Cuba

PROYECTO N° 15

Nombre del Proyecto:

Compartiendo Momentos

Fundamentación:

Viendo la necesidad de mejorar la relación entre el personal docente y no docente que integra la familia educativa, acrecentando los lazos de solidaridad y comprensión.

Favorecer la comunicación y enriquecer la convivencia del personal.

Objetivos:

Favorecer la comunicación y enriquecer la convivencia del personal.

Destinatarios:

❖ Personal Docente y no Docente del Instituto

Actividades:

- Confeccionar una lista con las fechas de cumpleaños de todo el personal.
- Acompañar a los miembros de la comunidad escolar con la oración y gestos de solidaridad, en momentos especiales.-
- Recordarlos con un saludo especial en el día de sus cumpleaños con un mensaje en el pizarrón, en sala de Maestros.-
- Comunicar las novedades agradables o no a todo el personal

Tiempo:

Durante todo el ciclo lectivo.

Recursos

Humanos:

Docentes responsables.

Materiales:

Presentes florales

Tarjetas

PROYECTO N° 16

Nombre del Proyecto:

Nivel Inicial

Fundamentación:

Consideramos importante que el niño amplíe sus conocimientos a través de actividades de manipulación, creatividad y vivencias directas. Contando con los recursos humanos: maestras, niños, padres; deseamos que el Jardín sea para él, un ambiente familiar.

Objetivos:

- Lograr un mayor vínculo afectivo entre: escuela- familia - niño.
- Dar la oportunidad de tomar contacto con la naturaleza, respetándola y cuidándola.

Destinatarios:

Alumnos de nivel Inicial y sus Familias.

Cronograma de Actividades:

- Taller de Cocina con los padres. A realizarse para el Día de la Familia
- Cuaderno viajero. Fecha: 17 de Agosto o 12 de octubre
- Creación de un espacio verde en la Sala. A partir de Agosto hasta fin de año.
- Cambio de lugar de Juegos
- Visita a la Granja.
- Paseos por la ciudad.
- Chocolate con los Abuelos

Recursos

Humanos: docentes de nivel inicial. Alumnos. Padres.

Materiales: materiales de deshecho, plántulas, etc.

Responsables: Yasnikowski María Silvia- Garau Claudia- Olguín Alina-

Evaluación:

A través de la concreción de los talleres, mediante la exposición de los trabajos; en los meses de Octubre y Noviembre.



Nombre del Proyecto:

La Tecnología y el Arte de la Informática

Fundamentación:

Este proyecto surge a partir de la necesidad de actualizar a los alumnos en conocimientos y técnicas vinculadas a la informática. El fin es que aprendan a realizar un diseño arquitectónico utilizando las herramientas que le brinda la computadora, para que los alumnos se manejen correctamente y dibuje dentro de un soporte y fuera de un papel.

Objetivos:

- Adquirir conocimientos y saber utilizar las nuevas técnicas y adelantos dentro de la informática.
- Conocer y manejar para la producción y utilización de un diseño gráfico arquitectónico con herramientas básicas

Destinatarios: Alumnos de 9º año.

Contenidos:

- Manejo de herramientas de diseño (Informática).
- Diagrama de Bloque.

Tiempo: se trabajará en el 2º cuatrimestre.

Recursos

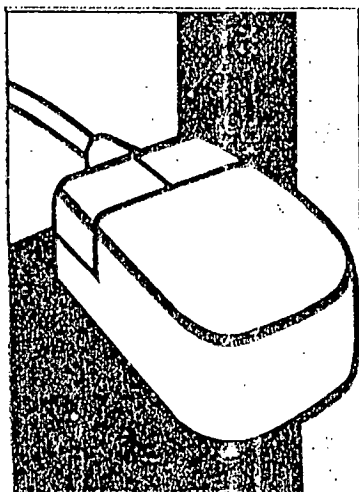
Humanos: docentes- alumnos.

Materiales: computadoras. Papeles. Etc.

Responsables: Profesores Silvia Almada (Tecnología), Liliana Oniñuk y César Chambró (Prof. de Informática).

Evaluación:

A través de la presentación de un trabajo final y defensa del diseño, se evaluará en forma conjunta (profesores de Tecnología e Informática).



Nombre del Proyecto:

Biblioteca - Mapoteca y Videoteca

Fundamentación:

Objetivos:

- Incentivar en los niños y jóvenes el placer por la lectura.
- Lograr un lugar de lectura y consulta apropiada cada vez más completo.
- Presentar el material en buenas condiciones.
- Que alumnos y docentes sepan que tienen un lugar de consulta verás; con datos actualizados.
- Crear hábitos e interés a través de los que leen.
- Despertar espíritu de colaboración en todos.
- Hacer más agradable el hábito de la lectura con distintos métodos.
- Aprender a actuar.
- Aprender a cuidar lo que puede servir a todos.
- Interesarnos por aquellos temas que despierten interés.
- Dar mensajes breves que dejen enseñanzas.
- Lograr que se cuide y respete con cariño el lugar.
- Estar actualizados con los libros, videos, mapas con los que contamos.
- Aprender a utilizar la lectura como medio de crecer en conocimiento y acercarnos más a Dios.
- Tener en cuenta fechas importantes.
- Adquirir nuevas enseñanzas de cómo recrear historias, cuentos, etc.

Destinatarios:

Alumnos - Docentes - Directivos

Actividades:

- Organizar los libros.
- Inventariar los libros. Llevar un fichaje apropiado. Enumerarlos.
- Reacondicionar mapas, libros, láminas, etc.
- Adquirir nuevos libros acordes al plan de estudios en los distintos ciclos.
- Actualizarnos con distintos temas y materiales didácticos.
- Utilizar distintos recursos para lograr que la biblioteca sea útil a todos y agradable.
- Buscar y lograr la colaboración de todos.
- Incentivar la utilización de videos, etc.
- Concursos de lectura.
- Obras de teatro sencillas, cuentos, dramatizaciones.
- Posibilitar la utilización, con responsabilidad y cuidado, del material disponible a docentes y alumnos.
- Realizar encuestas entre los docentes, alumnos y demás personas que se acerquen al lugar.
- Colocar carteles indicadores que inviten a integrarse al círculo de lectores.
 - Carteles con diversos consejos alusivos a lectura y conducta.
 - Informar a alumnos y docentes del listado del material con que se cuenta.
 - Crear un espacio de espiritualidad para adultos y niños que recreen el espíritu.
 - Proponer donaciones.

PROYECTO
EDUCATIVO
INSTITUCIONAL

ESCUELA "B"

AÑO 1995

FUNDAMENTACION

A fin de proponer su proyecto institucional esta Escuela, que se define como renovadora, abierta a la comunidad, cooperativa y preocupada por el permanente control de la calidad de sus servicios educativos, cree necesario, en primer lugar, identificar los problemas que se le presente. El diagnóstico fue realizado a través de la observación de clases, de entrevistas a docentes y estudiantes, de conversaciones informales con los alumnos y del análisis de carpetas y cuadernos. La diagnosis se realiza en forma conjunta, surgiendo los siguientes emergentes:

- 1º año A, B y C: Lengua: el grupo total presenta una gran heterogeneidad; para facilitar el trabajo docente, cada división se formó con los alumnos que, según las pruebas iniciales, tenían semejantes niveles de aprendizajes previos.
- 2º año A y B: Lengua: mucha inseguridad al escribir; se desempeñan mejor en la copia pero falta comprensión; lectura muy dificultosa; vocabulario escaso; mayor espontaneidad en las comunicaciones orales.
- Matemática: dificultad para leer y escribir números; no manejan el valor posicional;

errores muy frecuentes en las operaciones, sobre todo, de resta.

3º año A y B: tienen fluidez en el lenguaje oral; la lectura y la escritura son muy dificultosas: no leen, casi, por iniciativa propia y las redacciones, con muchos errores ortográficos, muestran falta de puntuación, errores de sintaxis y pobreza de vocabulario. Se muestran entusiasmados cuando se hacen representaciones y escuchan con atención la lectura de cuentos.

Matemática: dificultades para pensar, solos, como resolver problemas; hay algunos alumnos que se destacan como excepcionales.

4º año A y B: Lengua: falta de interpretación en las consignas, lectura silábica, confunden letras (ll, y) inseguridad al escribir, muy lentos en realizar sus trabajos.

Matemática: dificultad en la escritura de números, operatividad, elaboración de enunciados.

Problemas de indisciplina.

5º año A y B: Lengua: significativa pobreza en el vocabulario, que redundaba en descripciones superficiales, con poco análisis.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS - AÑO 1995

- generar espacios de participación que promuevan la autonomía; creatividad y compromiso del alumno;
- propiciar el espacio donde el lenguaje oral y escrito favorezca la inter-acción entre pares y el medio;
- formar una persona abierta, respetuosa frente a distintas ideas, preparada para asumir equilibradamente los cambios.
- respetar y mantener los valores morales y éticos universales, siendo tolerante frente a las diferencias.

➤ Postura pedagógica

a) Escuela de índole cooperativa:

Nuestra experiencia nos ha mostrado que la escuela cooperativa es un recurso válido para posibilitar la educación democrática, en tanto, implica un cambio en el vínculo Maestro- Alumno. Promueve la educación intelectual, moral, cívica, social, económica y cooperativa.

El desarrollo de este enfoque pedagógico, supone una nueva ética de la educación que tiende a hacer del individuo el responsable y creador de su propio progreso cultural. A la vez, al suscitar en los Educandos un proceso endógeno de participación activa permite capacitarlo para asumir crítica y constructivamente su proyecto personal y el de transformación de la realidad. El cooperativismo se convierte en puente hacia la vida y hacia el conocimiento, en tanto los Alumnos, en lugar de almacenar informaciones, priorizan relaciones y asocian procesos.

Instrumentar este enfoque de cooperación y libertad en la enseñanza, implica socializar la información de la que el alumno es portador, valorizando los aprendizajes espontáneos y extraescolares

La escuela cooperativa permite establecer vínculos entre Escuela y Comunidad:

a) Al cumplir actividades extraeducacionales fuera del local escolar.

b) Al requerir el concurso de diversas organizaciones y empresas del medio social, para el desarrollo de sus tareas.

c) Al reconocer a Padres y Familiares, el derecho de transmitir conocimientos y de participar activa y directamente en las tareas educativas, atendiendo siempre, a los canales reales de comunicación (entre Padres, Directivos, Docentes y Alumnos).

b) Enseñanza personalizada:

La educación personalizada exige del Educador un cambio de mentalidad, una valoración nueva, una adaptación, un ejercicio de observación, un espíritu de crítica, un conocimiento psicológico del Alumno y un acercamiento al Alumno individual, concreto, como persona, no al Alumno como colectividad.

Se fundamenta en la persona y tiende al despliegue integral de todas sus facultades. Se propone como objetivo despertar en el niño el espíritu de iniciativa y observación, la adquisición de hábitos, la sociabilidad, la responsabilidad.

Favorece la actividad del Alumno, la búsqueda y la reflexión.

Se apoya en la consideración del ser humano como persona y no simplemente como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio.

Concibe al alumno como un ser escudriñador y activo, que goza y se estimula explorando el mundo que lo rodea.

En síntesis, el objetivo principal consiste en la educación plena o integral del hombre para que pueda asumir todas las responsabilidades de su proceso educativo.

c) Concepción de un aprendizaje desde un enfoque constructivista (Fundamentación técnica del proceso de enseñanza y aprendizaje)

La tarea educativa que despliegan los Docentes y Directivos de esta Institución, se sustenta desde un enfoque teórico, constructivista e interaccionista.

La construcción social del conocimiento es uno de los pilares del modelo didáctico que intentamos poner en acción, asignando un papel primordial a la interacción, al intercambio en el ámbito escolar.

➤ PROPUESTA INSTITUCIONAL

De acuerdo con este marco teórico actualizado, la Escuela se propone enfrentar la enseñanza en todas sus dimensiones.

Aún así, se destaca como problema básico, evidenciado en todos los niveles y áreas, que los alumnos evidencian poseer una baja comprensión lectora.

A raíz de eso, surge este Proyecto que denominamos:

**CONSTRUYAMOS los SABERES para un
MEJOR PROTAGONISMO**

Esto nos permitirá:

- * decidir e implementar líneas de acción relacionada con la actualización y el auto-perfeccionamiento docente y
- * proponer diversas actividades que lograrán incrementar el nivel de comprensión lectora generando espacios de participación y relación para asumir un papel protagónico real.

ÁREA TÉCNICO PEDAGÓGICA

1. Reuniones de reflexión, estudio. 1º ciclo: lunes de 8 hs a 9:45 hs. 2º ciclo: miércoles 9 hs a 10:45 hs.
2. Reuniones con el personal de la Escuela en función de compatibilizar las normas organizativas y disciplinarias de la Institución y el estudio de las mismas.
3. Reunión de personal una vez al mes o cuando las circunstancias lo requieran. Nivel inicial: segundo martes de cada mes: 18 hs. E.G.B 1 y 2: primer martes de cada mes: 17:30 hs. Bimestralmente: reunión conjunta con Docentes de Áreas especiales Jornadas de PEI.
Organización de grupos de reflexión con la coordinación de la Psicopedagoga o de otro personal idóneo, en los cuales el Docente podrá volcar y pensar sus experiencias en equipo, con sus pares, existiendo la alternativa de que surja la necesidad de consulta o intercambio con otros profesionales y/o instituciones.
4. Elaboración de estrategias de trabajo para que a principio y a final de año se comuniquen lo trabajado en cada uno de los ciclos a fin de permitir la elaboración de futuros planes.
5. Orientación del trabajo a fin de optimizar la integración de áreas y la articulación de los distintos ciclos. El trabajo del Equipo Docente permitirá de esta manera, una coherencia en la articulación interdisciplinaria.
Se formularán objetivos generales estableciéndose la graduación correspondiente en las distintas áreas.

A) Planificaciones: De acuerdo a los lineamientos

ÁREA ADMINISTRATIVA

A) Objetivos:

A.1) Organizar, orientar y perfeccionar permanentemente la estructura administrativa para que sea ágil y eficiente.

A.2) Reunir, organizar y estudiar datos estadísticos (matrículas, deserciones, repitentes).

A.3) Estudiar datos estadísticos. Mes de diciembre: Dirección y Secretaría para así poder hacer un diagnóstico y efectuar una futura programación, como así también cada vez, que a nivel provincial sea requerido por autoridades competentes.

A.4) Promover el conocimiento y la correcta interpretación de las normas legales en el que se apoya la estructura administrativa del sistema educacional.
Evaluación permanente.

B) Actos escolares: de acuerdo al calendario del Consejo General de Educación aprobados por S.P.E.P.M. Los Docentes se distribuirán democráticamente actividades (Coordinación general. Asistente de Coordinación. Musicalización. Manejo de los equipos. Ambientación. Escenografía. Libros de actos. Invitaciones. Cartelera).

ACCIONES

ACCIONES	RESPONSABLES	RECURSOS	CRONOGRAMA
* Curso de actualización docente: "Nuevo enfoque del qué, cómo, y para qué enseñar".	Dirección, Asesora pedagógica	Cooperadora	Encuentros de 2° horas, alternando turnos cada 15 días
* Auto-perfeccionamiento docente: lectura y análisis de bibliografía e intercambio de experiencias de las prácticas relacionadas	Dirección, Asesora Docentes (todos)	Bibliografía a distribuir	Encuentros una vez al mes: primera semana, en distintos horarios
* Talleres de lectura de docentes y alumnos	Maestros de 2° y 3° ciclo	Libros de la biblioteca	Una vez por semana: Lunes a la mañana y tarde
* Campañas hacia la comunidad: elaboración y concurso de afiches	Maestros de 3° ciclo Maestros especiales	Cooperadora	Una por mes
* Obras de títeres: redacción y producción	Maestros de 2° y 3° ciclo. Docentes especiales. Padres. Alumnos	Cooperadora	Reuniones de trabajo cada quince días

DEBILIDADES y FORTALEZAS

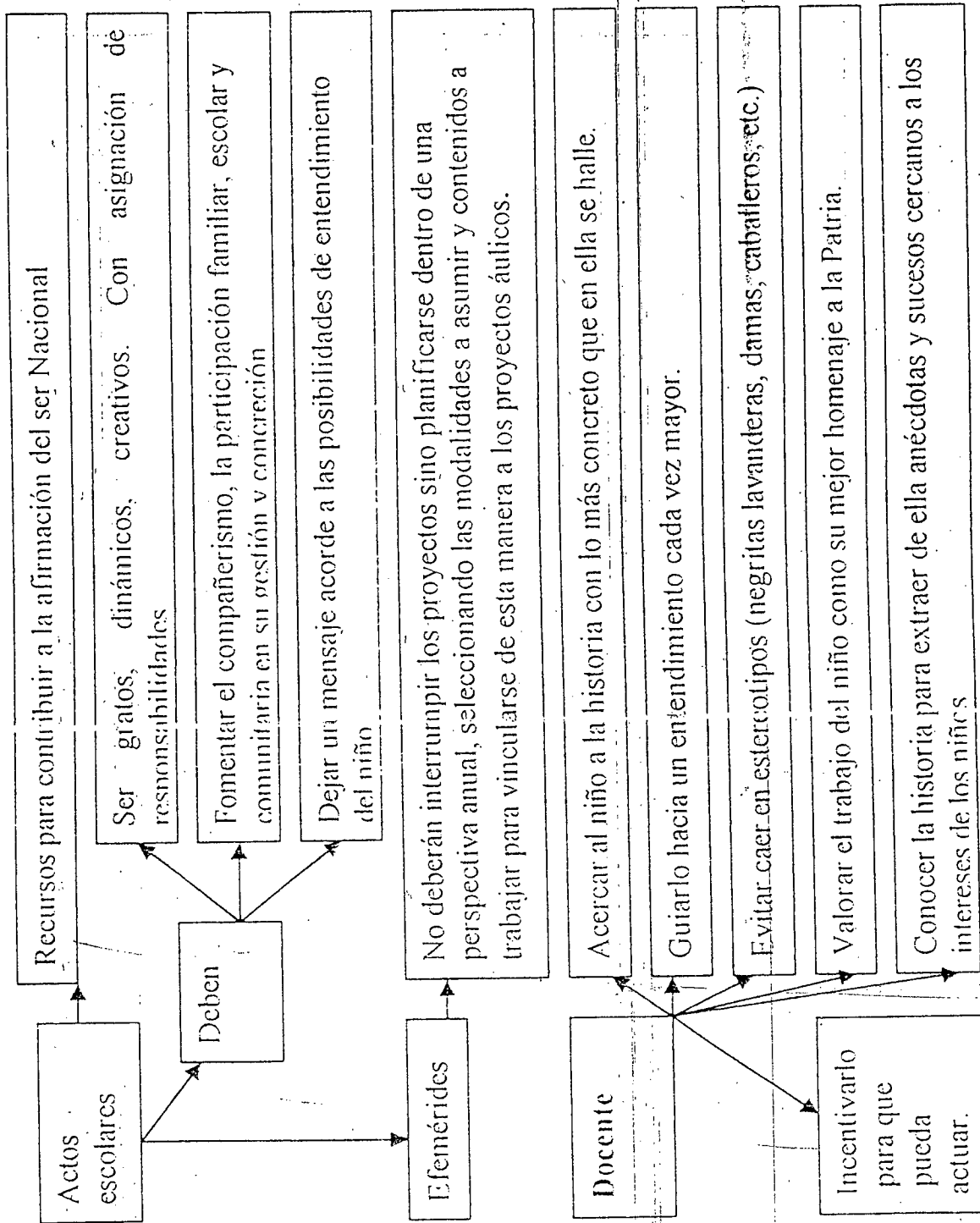
- FORTALEZAS

- ★ Abundante material didáctico
- ★ Material bibliográfico abundante a nivel docente
- ★ Material actualizado y diverso en la biblioteca
- ★ Relaciones humanas buenas
- ★ Respeto a las propuestas de trabajo
- ★ Trabajo en equipo
- ★ Personal docente actualizado

- FORTALEZAS

- ★ Escasa colaboración de los padres
- ★ Grupos de alumnos desmotivados
- ★ Dificultades para mantener la disciplina

No sólo actos escolares



Actos: Distribución de tareas

		Responsable	2º número	Tarjeta	Libro	Escenario	Otros
2 de Abril		6º					
25 de Mayo	24 de Mayo	3º	N. Inicial	Marcela	2º - N. Inicial	N. Inicial - 2º	
20 de Junio	17 de Junio	4º	5º	Salas 3 y 4	1º	2º - 5º	
F. de Ciencias	23 y 24 de Junio	Marcela		Silvina	Sala 4	Psicop. - Gustavo W.	
Sem. del Cóop.	1 al 8 de Julio	Elena		1º	Auxiliares	Gustavo W. - Museo Fotos	
9 de Julio	8 de Julio	2º	Elena	Psicoped.	Sala 3	Gary - 5º - 6º	
17 de Agosto	17 de Agosto	5º	N. Inicial	2º	4º	3º - Sala 5B	
Día del Niño		Ed. Física					
11 de Septiembre	9 de Septiembre	1º			Ana		
21 de Septiembre	20 de Septiembre						
12 de Octubre	12 de Octubre	6º	3º	Salas 5 A y B	Silvina	2º - 5º	
Día de la Familia	14 de Octubre	Gabriela G. -	Liliana - Ana				
10 de Noviembre	10 de Noviembre	4º	1º - N. Inicial	Auxiliares	5º	6º - 5º - M.M.	
30 de Noviembre	29 de Noviembre	6º		Gary	5º		
Campamento		Ed. Física	Alejandra - Ariel - Graciela				
Muestra Inglés							
Muestra Artística y Tecnología	22 de Noviembre			Auxiliares	2º - Gary	Informática	
M. Informática							
M. Educ. Física	29 de Noviembre						
Cierre del Ciclo	2 de Diciembre	2º		Marcela	3º		

PCI



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum

Vol.3

Autor:

Zoppi, Ana María

Tutor:

Litwin, Edith

2004

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS 11-3-11

v.3

El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del curriculum

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

DOSSIER preparado para
la presentación y
defensa oral

Mgter. Ana María ZOPPI
19-08-05

INDICE

* PROYECTO ORIGINAL	pág. 1 a 18
* ESQUEMA CONCEPTUAL DE LA PRESENTACION ORAL.	pág. 1 a 7
* ANEXO CAP II: Triangulación de autores	pág. 1 a 28
* ANEXO CAP III: Supuestos Teóricos epistemológicos y teórico metodológicos Algunos registros de campo	pág. 29 a 35 pág. 36 a 65 pág. 66 a 74
* ANEXO CAP IV: Descripciones analíticas	pág. 75 a 81

TESIS 11-3-11

v. 3

PENSAR el AULA - PENSAR la ESCUELA

REPRESENTACIONES y PRÁCTICAS de PLANEAMIENTO EDUCATIVO en las ESCUELAS

RESPONSABLE: Mgter. ANA MARIA ZOPPI

FUENTES:

Arribo a la inquietud de trabajar esta problemática desde:

- a) mi trayectoria de trabajo profesional en el área, involucrada en proyectos de planeamiento desarrollados desde el desempeño de roles técnicos en los niveles centrales de conducción educativa de diversas jurisdicciones;
- b) mi carácter de responsable, por extensión de funciones, de la cátedra de Planeamiento de la Educación de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy (Evaluación de Proyectos en el anterior plan de estudios);
- c) mi experiencia como investigadora del proyecto sobre Procesos de Producción en Innovaciones Curriculares (PROINC - SECTER - UNJu), desarrollado entre 1993 y 1998.

Avanzar desde todo esto me plantea hoy el desafío de:

- a) asumir una mirada diferente: orientada a reconocer e interpretar, no sólo la derivada de la perspectiva de quienes definen políticas macro-educativas, sino la que emerge de la trama de la vida cotidiana en las instituciones escolares, en la que los docentes, desde sus propios sistemas de pensamiento y acción, asumen la tarea de "pensar" el aula y la escuela.
- b) acceder a la comprensión focalizada de esta problemática en el contexto de los procesos en los que los maestros construyen y resignifican sus propias pautas de funcionamiento institucional en un escenario en el que se entrecruzan las tradiciones de la cultura escolar y la sucesiva implantación de proyectos político-educativos de contradictorios signos.

ANTECEDENTES:

Acorde con lo anterior, parto de suponer que, de alguna manera, en el devenir del sistema educativo, siempre alguna forma de "planeamiento" estuvo presente en la conducta habitual de los maestros. Toda práctica educativa está sostenida por algún sistema ideacional por el cual resulta previsible, aún cuando permanezca implícito. Acudir, entonces, a la memoria institucional, puede darnos claves para "diacronizar lo sincrónico" y reconocer continuidades y interrupciones en esta trayectoria.

Adentrarnos en ella también implica integrar en el análisis las estrategias de planeamiento que han pretendido ser "formalizadas", según distintas configuraciones discursivas y tecnológicas, en el transcurso más inmediato de estos últimos treinta años.

A este cauce han confluído, entre las que han cobrado mayor fuerza:

- a) la perspectiva tecnológica clásica, todavía vigente bajo distintos enunciados, pero que reconoce con claridad sus orígenes a partir de 1957, cuando en la II Conferencia Interamericana de Ministros de Educación, realizada en Lima, se afirmó que, para resolver los problemas cuantitativos y cualitativos de la educación, era aconsejable aplicar las técnicas del planeamiento. Articulados con este planteo se suceden como hitos el Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación, organizado por la UNESCO y la OEA en Washington, 1958; la creación en París del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación en 1962; la Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación en París, 1968; etc. Hay que tener en cuenta que esto fue considerado en el contexto de la problemática del desarrollo que, en los años 60, tuvo una centralidad indiscutible en el campo de las ciencias sociales, sobre la base de la idea de que deberían aplicarse también en la educación "criterios racionales" para la organización y la optimización de la acción.
- b) La perspectiva prescriptiva que acompañó esa visión instrumental en la década de los 70, en función de la cual la planificación a nivel escolar llegó, incluso, a ser un privilegiado instrumento de control de la práctica docente;
- c) la perspectiva que, en el actual contexto de políticas neo-liberales y desde vertientes tanto tecnocráticas como de mercado absolutiza la importancia de los factores endógenos a cada una de las instituciones educativas, (Filmus, 1997) deriva a las escuelas una fuerte responsabilidad en la competencia por los niveles de calidad y ratifica con un discurso más "aggiornado"

pero un fuerte instrumental técnico centrado en el planeamiento, la visión de que éste será el medio para el logro de la "transformación" preconizada. Afirma al respecto Germán Cantero que, en una típica muestra de lo que Adriana Puiggrós llama "ensalada neoliberal" se mezclan citas descontextualizadas de pedagogos críticos, "cajas de herramientas" del juego empresario y propuestas metodológicas de planificación estratégico-situacional, **previo lavado** de las tensiones que plantean la interacción dialéctica entre actores o un **consideración** seria de la teoría de la acción, entre otros desafíos. esto explica que, cuando las escuelas pasan a la formulación escrita de sus proyectos (para satisfacer exigencias externas de control) adopten el protocolo de la programación normativa y lineal, típicamente prescriptiva, ya que la planificación que se les induce sigue teniendo este carácter a pesar del maquillaje

A grandes rasgos supongo que, en un complejo entretendido de concepciones y acciones, todos estos insumos formarán parte de las teorías particulares que sustentan, desde la inmediatez del pensamiento práctico, las conductas institucionales de los docentes.

A los maestros parece atravesarlos hoy, contradictoriamente, en relación con el planeamiento:

- la ilusión de producir cambios que, en el imaginario de los programadores y decisores de los proyectos propuestos desde los niveles centrales de la conducción político-educativa, se piensan como derivados de la incorporación de una racionalidad diferente, y
- la incertidumbre y sensación de desvalimiento generada por el desconocimiento de ese arsenal tecnológico, que los lleva a buscar de manera acrítica y dependiente cualquier tipo de ayuda que los alivie del peso de elaborar, según un conjunto de pautas dadas externamente, los "proyectos educativos institucionales" (PEI), y proyectos curriculares tanto a nivel escolar como áulico.

A manera de una de las resoluciones posibles de la conflictiva, **he encontrado en la investigación** sobre "Procesos de construcción de innovaciones curriculares" (UNJu - PROINC, 1999) **procesos auto-generados de innovación en los que "La realidad se interpreta, se valora y se busca modificar cualitativamente, de modo permanente y en consonancia con la lógica de la vida cotidiana"**. Ante esto, para mí se ratifica que el **pensamiento práctico** del docente no responde a los requerimientos de la racionalidad instrumental o técnica, a pesar de la

insistencia y la fuerza con que ésta ha pretendido instalarse desde las políticas educacionales más recientes. **Aparecen**, en cambio, **evidencias de que el planeamiento de estas actividades innovadoras no pasa por la aplicación de las técnicas y pautas de los modelos de planificación** (prescriptivos o estratégicos) que se pretende implantar para regular la conducta docente. Avanza, simplemente, en una síntesis comprensiva del "para qué" hacer, "cómo" hacer, "con quién" hacer, etc. que al principio ni siquiera se corresponde con una formulación escrita y generalmente se aleja de los mismos protocolos instituidos.

JUSTIFICACION del PROYECTO "

La planificación educativa, dados todos estos antecedentes, constituye hoy uno de los pilares básicos de la política gubernamental orientada hacia la descentralización de la gestión pública. El particular énfasis puesto por las autoridades en este tema, ha conducido a re-instalarlo en el universo simbólico y en las prácticas formales e informales de los educadores. A esta circunstancia se debe el lugar central asignado al tema en sus funciones y tareas habituales. Esto involucra a la mismidad del maestro, porque implica la definición de modelos en base a los cuales se va construyendo su rol profesional.

Asistimos, entonces, a un proceso que abarca todo el país, seguramente con matices diferentes en cada uno de los escenarios regionales o jurisdiccionales. El abordaje sistemático de esta problemática, acotado a los límites de los maestros de la Provincia de Jujuy, puede aportar al esclarecimiento de los modos en que, en la praxis, se resuelve.

A pesar de los debates, de la incertidumbre y de las ansiedades que vive la comunidad docente, no existen aún estudios sobre el tema, enfocados desde una perspectiva interpretativa o hermenéutica.

Se hace necesario, entonces, proporcionar a los maestros un aporte científico que contribuya a la reflexión crítica sobre su labor. No dudamos que este proyecto les puede interesar directamente tanto por su contenido, enraizado ya en su vida cotidiana, como por su metodología, que exige su ineludible participación.

SUPUESTOS TEÓRICOS:

⇒ Destacaré, en primer lugar, la concepción epistemológica que sustento acerca de la **relación "sujeto - estructura"** en el campo de lo social. Asumiré que:

- a) en la formación social capitalista hay un vínculo dialéctico entre la estructura productiva social y cultural, el aparato escolar y sus prácticas cotidianas y la subjetividad de los actores.

(5)

b) en ese contexto los docentes son sujetos sociales e históricos y, como tales, comparten ciertos elementos de la o las ideologías sociales dominantes. Son portadores de representaciones sociales, de las cuales no necesariamente tienen total conciencia y, en consecuencia, son agentes que las reproducen con "complicidad objetiva". Al mismo tiempo, producen significados sociales en la interacción escolar. Agrupados, al interior del "campo educativo" (Bourdieu) en espacios sociales estructurados en virtud de las posiciones relativas que ocupan, participan en las luchas que se producen dentro del mismo, al estar en juego la legitimación de los discursos, significados y prácticas dominantes.

⇒ Atenderé en consecuencia, la perspectiva de las teorías sociológicas que analizan la **reproducción social**, especialmente en lo relacionado con la intervención, en ese proceso, de las dimensiones cultural y educativa (Bourdieu- Passeron).

⇒ Aún así, tendré en consideración el aporte de la **teoría de la estructuración** (Giddens, 1984) para la cual "los agentes humanos o actores tienen, como un aspecto intrínseco de lo que hacen, la aptitud de comprender lo que hacen en tanto lo hacen. Las aptitudes reflexivas del actor humano se incluyen, en general, de una manera continua en el flujo de la conducta cotidiana en los contextos de una actividad social. pero la reflexibilidad opera sólo en parte en un nivel discursivo. Lo que los agentes saben sobre lo que hacen y sobre las razones de su hacer -su entendimiento como agentes- es vehiculizado en buena parte por una conciencia práctica".

⇒ En este contexto, en todo lo que sea pertinente, trataré de destacar los **procesos de producción** reconocibles desde la óptica de la resistencia (Giroux, Aronowitz, Mac Laren) caracterizada por la sociología crítica de la educación o por la perspectiva emancipatoria de la praxis social (Habermas, Carr y Kemmis, Elliot, Stenhouse).

⇒ A esto llegaré desde una ineludible consideración de la **dimensión política** que atravieza las prácticas educativas, en el entramado de la estructura y dinámica del poder. A juicio de Giddens (1989) en ese juego asimétrico que va construyendo los sistemas sociales, "las relaciones de poder, tienen siempre dos direcciones: aunque el poder de un actor o grupo sea diminuto comparado con otro. Las relaciones de poder son relaciones de autonomía y dependencia". El poder debe ser visto entonces, como una forma de producción inscrita en el discurso y capacidades que la gente usa para darle sentido al mundo.

⇒ Avanzaré, por otra parte, en la utilización del concepto de **"representaciones sociales"** entendiéndolo que son conjuntos de concepciones, percepciones, sentidos, significados y actitudes que funcionan como organizadores del pensamiento y la acción. La noción de representación, desarrollada desde la psicología social deviene de las estructuras sociales concretas, en relación con las cuales es, al mismo tiempo, proceso y producto. "En tanto producto, debe considerarse como pensamiento constituido, que da cuenta de una visión de la realidad que se comparte socialmente. En tanto proceso, debe considerarse como pensamiento socialmente constituyente y generativo de nuevas representaciones al dirigir y guiar la actuación y comportamiento de los sujetos". (García, 1991).

Con esto, conocer las representaciones de los maestros, resulta altamente valioso a fin de comprender su práctica cotidiana y sus consecuencias. Pero es preciso considerar simultáneamente los condicionamientos objetivos, externos a los sujetos, que determinan en gran medida el apreciar y el accionar docente.

Acordaré, entonces, con este enunciado de Kaplan (1997):

"La práctica docente es un lugar de encuentro entre el universo de la objetividad y el de los individuos interactuantes en esa situación social específica. La subjetividad porta un elemento de objetividad que trasciende las voluntades y conciencias de los maestros. Al mismo tiempo, son los sujetos mismos los que mediatizan las condiciones materiales y simbólicas de su accionar. Siendo que las representaciones sociales que portan los maestros [...] se actualizan en sus prácticas cotidianas, contribuyendo a generar resultados escolares diferenciales, es necesario precisar que son el producto -no mecánico- de un proceso de construcción social".

La representación tiene la particularidad de contener, a la manera de dos caras de una misma moneda, tanto el aspecto ideativo-cognitivo, como el afectivo-valorativo. Mediante la representación se re-crea la realidad, se la re-inventa.

⇒ Cada organización social construye, en función de sus intereses y necesidades, una determinada super-estructura educacional. Como parte de ella, define modelos de identificación para sus agentes: arquetipos de funciones y roles que orientan la conducta de los docentes en un sentido funcional a los objetivos y expectativas (muchas veces contradictorios) de dicha organización. Autores como Juan Carlos Tedesco, Gregorio Weinberg, Cecilia Braslavsky, etc. caracterizan algunos de estos modelos educativos correspondientes a distintos o similares enfoques.

⇒ Afirmando la visión de las burocracias centrales, en los textos oficiales nacionales y jurisdiccionales que configuran el marco del actual Programa de Transformación Educativa, así como en los precedentes normativos u

orientativos que configuraban las directivas elaboradas en los últimos años en la Provincia, se pueden encontrar una serie de valores y criterios que dibujan los trazos más gruesos del perfil de desempeño esperado del docente. En las producciones de los principales autores que han fundamentado teóricamente estas propuestas se encuentran profundizaciones y desarrollos de sus supuestos axiológicos y científicos.

⇒ Acerca de los intereses, perspectivas y evaluación del planeamiento educativo en el marco de las políticas globales desarrolladas en el país, hay autores argentinos de extensa y reconocida trayectoria, cuyos trabajos resultan una fuente ineludible de referencia: me refiero, entre otros, a Inés Aguerrondo; Germán Cantero; Norberto Fernández Lamarra; Silvia Novik; Mirta Velázquez, etc.

⇒ Por otra parte, acudiré en este trabajo, a los aportes de las investigaciones acerca de lo que se ha denominado el **pensamiento práctico** del profesor, que adquieren amplitud a partir de la década de los 80. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1988) reconocen que "a lo largo de esta fecunda década de investigaciones [...] aparece gradualmente con más claridad el hecho de que los juicios, decisiones y propuestas que hace el profesor se derivan de su peculiar modo de interpretar su experiencia. Es obvio, por tanto, que para entender el pensamiento y la actuación del profesor [...] hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo cómo el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular. Dentro de este sustrato ideológico se encuentra desde el conocimiento proposicional explícito, bien organizado y articulado lógicamente hasta las creencias y restos del pensamiento mítico más indefinido, paradójico e irracional que cada hombre asimila y aprende en sus intercambios y vivencias con el medio socio-histórico en el se desenvuelve".

Clark y Peterson afirman que los procesos de pensamiento de los profesores abarcan tres categorías principales: la planificación, sus decisiones interactivas y sus teorías y creencias. Las dos primeras categorías representan una distinción temporal, que tienen en cuenta los procesos que ocurren durante la interacción en aula o bien antes o después de esa interacción, siguiendo la distinción propuesta por Jackson entre las fases preactivas, interactivas y postactivas de la enseñanza.

⇒ A juicio de Javier Marrero (1993) "las investigaciones que, en el ámbito del pensamiento del profesor, han intentado encontrar [...] algún tipo de vinculación entre las creencias y la planificación" presentan algunas limitaciones: a) sólo se han contemplado las creencias en términos de oposición tradicional vs. progresista; b) en cuanto al estudio de la planificación se ha partido de una cierta homogeneidad en cuanto a la conceptualización de la planificación, considerando ésta como una

competencia sobre la que no se presentan concepciones contrapuestas por parte del profesor; y c) no se ha intentado analizar y explicar de un modo preciso en qué consisten las relaciones entre creencias y planes". Al cabo de su propia investigación sobre el tema, este autor enuncia: "Lo que se evidencia es que el entorno cultural y profesional de la escuela no es homogéneo: Una constelación de concepciones y creencias, a menudo en contradicción, conviven de manera permanente en los distintos centros y niveles de enseñanza. De ahí la diversidad de prácticas educativas".

⇒ Como un componente básico de la relación entre el individuo y el mundo social, utilizaré el concepto de **saber cotidiano**, definido por Heller (1970) como: "la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad, que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana"; "el saber cotidiano acoge (o puede suceder que acoja) ciertas adquisiciones científicas, pero no el saber científico como tal: cuando un conocimiento científico cala en el pensamiento cotidiano, el saber cotidiano lo asimila englobándolo en su propia estructura".

⇒ Acorde con todo lo expuesto me ubico para la realización de este trabajo en la **perspectiva práctica** de análisis de los hechos sociales. Al hacerlo, estoy asumiendo este interés de conocimiento caracterizado por Habermas pero que, analizado por Grundy (1987) en relación con el curriculum, permite reconocer que "la forma de acción de la que nos ocupamos aquí es la que Aristóteles identifica como dependiente de los juicios humanos. Se trata de juicios efectuados sobre la base de la interpretación del significado de una situación a cargo de los responsables de llevar a cabo la acción. La construcción del significado a través de un acto de interpretación que proporciona bases para tomar decisiones en relación con la acción, se conoce como "interpretación hermenéutica". Aquí es necesario aclarar que esta interpretación "del significado de un acontecimiento, a su vez depende del encuentro y la interacción de los significados de los participantes en la interacción". Por tanto se reconoce el derecho de éstos a ser considerados sujetos, no objetos, en la interacción. "El derecho de cada sujeto a determinar el significado [...] constituye un importante principio que salvaguardar".

⇒ Acudiré, además, a la consulta de obras de carácter socio-antropológico que en Latinoamérica, ayudan a la **comprensión interpretativa de la acción docente**, vista desde el fondo fundacional de sus soportes histórico-culturales. Me refiero a autores como Elena Achilli, Verónica Edwards, María Rosa Neufeld, Graciela Batallán, Elsie Rockwell, etc.

⇒ A los trazos generales de esta mirada etnográfica agregaré, también como fundamento de la estrategia metodológica que propongo, el aporte de

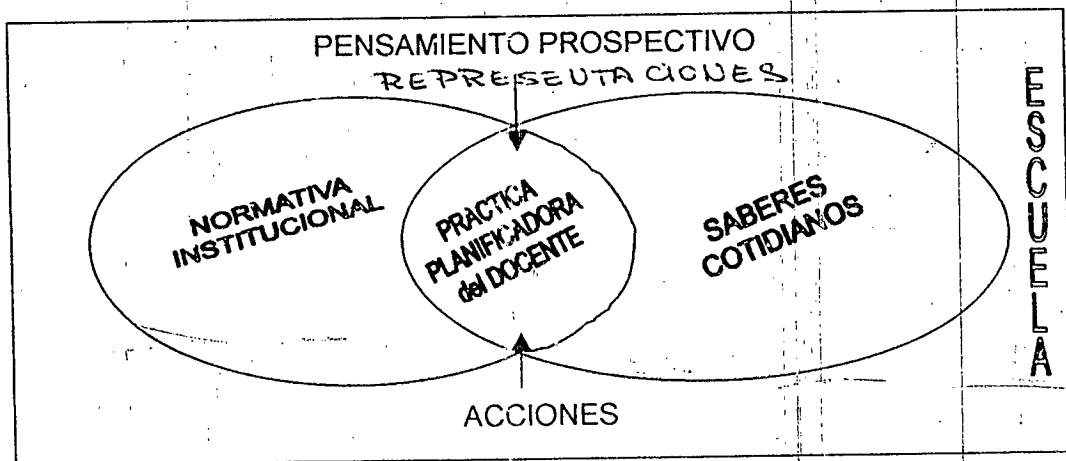
la **nueva epistemología de la práctica** propuesta por Schön en su consideración del "profesional reflexivo". A juicio de este autor podemos **reflexionar sobre la acción**, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho, para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado. Podemos hacerlo así una vez que el hecho se ha producido, podemos realizar una pausa en medio de la acción para pensarla o, de un modo alternativo, podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla.

A modo de acompañante crítico, procuraré entonces promover y aprovechar en este trabajo el "diálogo de pensamiento y acción" que cada actor social involucrado desarrolle para expresar los sentidos que configuran su conducta en el campo particular del planeamiento como labor profesional.

PROBLEMA:

Aquí abordaré como objeto de estudio la **PRACTICA PLANIFICADORA** de los **MAESTROS**, entendiendo que la misma incluye tanto las **REPRESENTACIONES** que la sostienen como las **ACCIONES** concretas que se despliegan en el ejercicio de las conductas institucionales.

A raíz de ello, me orientaré en función la siguiente red conceptual:



y de preguntas tales como:

- * ¿Qué dicen los maestros acerca de la planificación escolar?
- * ¿Cómo "contextualizan" esos pensamientos? ¿los vinculan con enunciados propios de determinadas épocas? ¿Cuáles?
- * ¿Reconocen sucesiones o modificaciones de las ideas en el tiempo?

- * ¿Cómo describen "su" experiencia en este tema?
- * ¿Qué valoran en la misma? ¿Qué cuestionan?
- * ¿Qué reconocen "saber"? ¿Cómo creen haberlo aprendido?
- * ¿Qué "hacen" específicamente? ¿Piensan solos? ¿Planifican con otros? ¿Con quiénes? ¿Cómo?
- * ¿"Por qué" creen que hacen lo que hacen?
- * ¿Cómo "intervienen" en los planes institucionales?
- * ¿Cómo evalúan esa intervención? ¿Se sienten participantes "reales" o "simbólicos"? ¿Encuentran su sello en el proceso? ¿En qué instancia?
- * ¿Cómo "piensan" la escuela que desean?
- * ¿Aportan esas concepciones a la construcción colectiva?
- * ¿Cuáles son sus valores o criterios? ¿En pos de qué se dirigen?
- * ¿Qué creen que "deberían" hacer ellos? ¿Qué les correspondería a los demás?
- * ¿Cómo "piensan el aula"?
- * ¿"Qué" y "cómo" planifican?
- * ¿Sienten la necesidad de escribir eso que piensan?
- * ¿Qué vínculo entablan con las formulaciones que se les demandan? ¿Las usan?
- * ¿Cómo se despliega su pensamiento prospectivo antes, durante o después de una sesión de clase?
- * ¿Cómo juegan los otros actores en ese proceso: los alumnos, la dirección, los colegas, los padres?
- * ¿Cuál es, hoy, la normativa institucional en el tema? ¿Cómo se interpreta?
- * ¿Están de acuerdo con las normativas vigentes: las acatan pasivamente, las resisten, las construyen, creen que deberían imponerse?

- * ¿Cómo se juegan las apropiaciones diferenciales de estas pautas por parte de los distintos actores? ¿Cómo se justifican o legitiman?
- * ¿Cómo perciben las políticas globales en este tema? ¿cómo es su relación con ellas?
- * ¿Cómo conceptualizan la relación "planeamiento educativo-profesionalidad docente"? ¿Cómo la viven?

OBJETIVOS:

Asumiré como objetivos:

- IDENTIFICAR y DESCRIBIR representaciones y acciones de planificación escolar y áulica;
- ANALIZAR la dinámica de los procesos en que éstas juegan en la vida institucional;
- DETECTAR factores socio-educativos que intervienen en su configuración;
- ENCONTRAR claves interpretativas que contribuyan a su comprensión;
- APORTAR elementos para la consideración de las políticas educativas en el tema.

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS:

Al desarrollar los supuestos teóricos, he dado ya indicios de mi posicionamiento en el territorio epistemológico de las ciencias sociales. Al objeto y finalidades de esta investigación, en consecuencia, le corresponde, con un mayor grado de pertinencia, el **enfoque interpretativo**. No obstante, me plantea el desafío de superar los reduccionismos metodológicos propios del objetivismo y del subjetivismo.

Pretendo ubicarme fundamentalmente en un **contexto de descubrimiento**, desde el cual confrontaré la teoría y la empiria que vaya evidenciando mi proceder, desplegado desde una lógica cualitativa, que tendrá en cuenta los significados que los sujetos sociales asignan a sus acciones.

Avanzaré según los procesos del **método comparativo constante** (Glasser y Strauss) ya que el mismo posibilita, al mismo tiempo,

comparación y análisis para generar conceptos más sistemáticamente por medio de procedimientos analíticos y de codificación explícitos.

Acotaré el campo de investigación tomando como unidades de análisis **docentes** de escuelas de escolaridad básica (E.G.B. I y II) de distinto nivel de complejidad. Al menos inicialmente, (pues las necesidades derivadas del muestreo teórico puede llevarme a la ampliación de este espacio) trabajaré con las unidades escolares que participaron de una parte focalizada de la investigación anterior sobre Procesos de Construcción de Innovaciones Curriculares (PROINC - SECTER - UNJu) pues de esa manera podré aprovechar y contrastar material ya relevado y claves interpretativas hasta ahora elaboradas.

Acudiré como técnicas principales para la obtención de información a:

- **observación:** participante y no participante, tanto de situaciones de planeamiento institucional como áulico) jornadas de elaboración de los planes educativos institucionales, reuniones de equipos docentes por ciclos ó áreas, situaciones escolares y extra-escolares de elaboración de las unidades de enseñanza, clases cuya planificación haya sido descripta previamente por los maestros, etc.);
- **entrevistas:** semi-estructuradas a docentes, directores y, eventualmente, otros miembros de la comunidad educativa;
- **relatos no estructurados** de historias de vida profesional de los maestros involucrados;
- **análisis** de documentos oficiales y planificaciones, en torno a las cuales se relevará, con las entrevistas, la máxima información cualitativa que sea posible;
- **contrastación de planes y acciones**, tanto a nivel de los proyectos educativos institucionales (PEI) como áulicos;
- **acompañamiento secuencial** de la práctica planificadora docente, a fin de compartir y conocer el modo en que se prevén conductas profesionales, el curso de las mismas en su ejecución y la elaboración reflexiva de ese proceso por parte de sus actores; a ese fin utilizaré "entrevistas de entrada al aula", observación de clases y entrevistas de reflexión sobre la acción posteriores a la clase.
- **grupos focales de análisis de la problemática** y la realización de experiencias complementarias, respondiendo a estímulos propuestos (elaboración de hojas de ruta, enunciación de contratos pedagógicos imaginarios, etc.)

- charlas informales

ACTIVIDADES:

- Presentación, discusión y organización de los criterios que configurarán los contratos de trabajo con cada una de las escuelas involucradas;
- Organización y desarrollo del proceso de búsqueda y recopilación de la información;
- Relevamiento y análisis de bibliografía cuyo aporte se integrará para la revisión y reelaboración de los recursos teóricos necesarios;
- Tratamiento cualitativo (interpretativo y teórico) de la información recopilada.
- Elaboración de documentos parciales (informes, artículos);
- Presentación y divulgación para su debate en congresos, seminarios, jornadas, etc.
- Elaboración y presentación del informe final;
- Difusión y publicación de sus resultados.

BIBLIOGRAFIA

ACHILI, Elena; 1988; "Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro" en Cuadernos de Antropología Social; vol.1; Nro.2; Buenos Aires; UBA; Facultad de Filosofía y Letras;

AGUERRONDO y COSICO; 1983; Innovaciones Educativas en la Argentina; DIEPE Ministerio de Educación; Buenos Aires;

AGUERRONDO, Inés; 1991; Innovaciones y calidad de la Educación; en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas; año 3, Nro.4;

ALVAREZ-URIA, Fernando; 1992; Microfísica de la Escuela en Cuadernos de Pedagogía; Nro. 203;

ALLAUD y DUSCHATZKY; 1992; Introducción; "Maestros: Formación, práctica y transformación escolar"; Buenos Aires; Miño y Dávila;

ANDER-EGG, Ezequiel; 1996; *La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*; Buenos Aires; Magisterio del Río de la Plata.

ANDER-EGG; Ezequiel; *Hacia una Pedagogía Autogestionaria*; Editorial Humanitas; Buenos Aires.

ARDOINO, J.;1981 ; "El imaginario del cambio y el cambio del imaginario" en Guattari;F. y otros; "La intervención institucional"; México; Folio;

ARONOWITZ y GIROUX; 1987; "La enseñanza y el rol del intelectual transformador" en Alliaud y Duschatzky (comp.); "Maestros: formación, práctica y transformación escolar"; Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

ASSAEL, EDWARDS y otros; "Alumnos, padres y maestros: la representación de la escuela"; Santiago (Chile); PIIÉ.

BATALLAN y GARCIA; 1992; "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar"; en *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*; Buenos Aires; Miño y Dávila Editores.

BATALLAN y NEUFELD; 1988; "Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina" en *Cuadernos de Antropología Social*; vol.1; Nro.2; Buenos Aires, UBA; Instituto de Ciencias Antropológicas;

BERGER y LUCKMAN; 1968; "La construcción social de la realidad"; Buenos Aires; Amorrartu;

BIRGIN y DUSCHATZKY; 1997; "Problemas y perspectivas de la formación docente"; en AAVV; *Los condicionantes de la calidad educativa*; Buenos Aires; Ediciones Novedades Educativas.

BOURDIEU, Pierre; 1980; *Le sens pratique*; Paris; Ed. de Minuit.

BOURDIEU, Pierre; 1990; *Sociología y Cultura*; México; Grijalbo.

CANTERO, Germán 1991; *Modelos Participativos en Educación: una aproximación a partir de las experiencias provinciales y de la MCBA*; Serie Aportes N° 2; Ministerio de Cultura y Educación; PRONATASS; Buenos Aires.

(15)

CARR y KEMMIS; Teoría Crítica de la Enseñanza; Editorial Martínez Roca; Barcelona.

COHEN, Ira; 1991; "Teoría de la estructuración y praxis social; en GIDDENS, TURNER y otros; "La teoría social hoy"; México, Ed. Alianza.

DEMO, Pedro; 1985; Investigación Participante: mito y realidad; Editorial Kapeluz; Buenos Aires;

EDELSTEIN y CORIA; 1995; "Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia"; Buenos Aires; Kapeluz.

EDWARDS, Verónica; El Conocimiento Escolar como Lógica particular de Apropiación y Alienación; doc. mimeo.

EZPELETA, Justa; 1984; "Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina"; OREALC;

FELDMAN, Daniel; 1994; "Curriculum, maestros y especialistas"; Buenos Aires; Libros del Quirquincho;

FERNANDEZ, Lidia; "El funcionamiento institucional: una hueso duro de roer"; serie de artículos publicados en "Temas Institucionales"; Buenos Aires.

FILMUS, Daniel; 1997; "Calidad de la educación: discurso elitista o demanda democratizadora"; en AAVV; Los condicionantes de la calidad educativa; Buenos Aires; Ediciones Novedades Educativas.

FOLLARI, Roberto; 1992; Fráctica Educativa y Rol Docente; AIQUE Grupo Editor; Buenos Aires.

FORNI, Floreal; Formulación y Evaluación de Proyectos de Acción Social; Editorial Humanitas; Buenos Aires.

FOUCAULT, M.; 1983; "El discurso del poder"; Buenos Aires; Ediciones Folios.

FRIGERIO, PUGGI y TIRAMONTI; 1992; "Las instituciones educativas y el contrato histórico" en "Las instituciones educativas: cara y ceca"; Buenos Aires: Troquel.

GARAY, Lucía; 1992; "Análisis institucional de la educación y sus organizaciones"; Universidad Nacional de Córdoba.

GARCIA, H.; 1991; "La teoría de las representaciones sociales: un esbozo mínimo" en Revista Pedagogía; año 1, nº 3; México; Universidad Pedagógica Nacional.

GEERTZ, Clifford; 1973; "La interpretación de las culturas"; Barcelona; Gedisa;

GIDDENS, Anthony.; 1984; "La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración; Buenos Aires; Amorrortu.

GIDDENS, A.; 1989; "Una teoría de poder en educación" en Revista Propuesta Educativa; Nº1; Buenos Aires; FLACSO- Miño y Dávila Editores.

GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ 1988; "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico" en Revista Infancia y Aprendizaje; Nº 42; Madrid.

GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ; La enseñanza, su teoría y su práctica.

GIROUX, H.; 1986; Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa en "La nueva sociología de la educación"; Ediciones El Caballito.

GIROUX, H.; 1988; Curriculum, Racionalidad y Conocimiento; México; Editorial Universidad Autónoma de Sinaloa; (traducción de Verónica Edwards);

GIROUX, H.; 1992; "Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición; México; Siglo XXI.

GOETZ y LECOMPTE; 1988; "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa"; Madrid; Morata.

GRUNDY, Shirley; 1987; Producto o praxis del curriculum; Madrid; Morata.

GUTIERREZ, Alicia; 1994; "Pierre Bourdieu: las prácticas sociales"; Buenos Aires; Centro Editor de América Latina.

HELLER, Agnes; 1970; Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista; México; Ediciones Enlace-Grijalbo.

IMBERNON, Francisco; 1994; "La formación y el desarrollo profesional del Profesorado"; Barcelona; Grao:

KAMINSKI, Gregorio; 1990; "Dispositivos Institucionales: democracia y autoritarismo en los problemas institucionales"; Buenos Aires; lugar Editorial;

KAPLAN, Carina Viviana; 1997; La inteligencia escolarizada; Buenos Aires; Miño y Dávila Editores.

LAPASSADE, George; 1971; "Autogestión Pedagógica"; Barcelona; Gedisa.

LOBROT, Michel; 1966; "Pedagogía institucional: la escuela hacia la autogestión"; Buenos Aires; Humanitas.

MAGENDZO, Abraham; 1986; "Curriculum y cultura en América Latina"; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación; Chile; Santiago.

MARRERO, RODRIGUEZ y RODRIGUEZ; 1993; Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano; Madrid, VISOR.

NASSIF, Ricardo; 1984; "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980) en El sistema educativo en América Latina"; UNESCO-CEPAL-PNUD; Buenos Aires; Kapeluz.

OEA - UNESCO; 1958; Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación; Washington.

PUIGGROS, Adriana; 1984; "Sujetos, disciplina y curriculum" en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916); Buenos Aires; Galerna.

ROCKWELL, Elsie; 1992; "Los usos magisteriales de la lengua escrita" en Nueva Antropología; vol. XII; Nro. 42; México.

ROCKWEL, Elsie y EZPELETA, Justa; 1983; "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso"; Ponencia presentada en reunión de CLACSO; San Pablo (Brasil)

SALGUEIRO, Ana María; Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico; Barcelona; Octaedro.

SCHÖN, Donald; 1992; "La formación de profesionales reflexivos"; Barcelona; Paidós.

SCHWAB, I.; 1974; "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum"; Buenos Aires; El Ateneo.

STENHOUSE, L.; La investigación como base de la enseñanza; Madrid; Morata.

TEDESCO, BRASLAVSKY y CARCIOFI; 1983; "El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-82"; Buenos Aires; FLACSO;

TENTI FANFANI, Emilio; 1995; "Una carrera con obstáculos, la profesionalización docente" en revista del IICE-UBA; año IV; nro.7; Buenos Aires;

UNESCO; 1968; Conferencia Internacional sobre Planeamiento Integral de la Educación; París.

VELASCO MAILLO y otros (comp); 1993; "Lecturas de antropología para educadores"; Madrid; Edit. Trotta S.A.;

WOODS, Peter; 1988; "La escuela por dentro"; Barcelona; Paidós;

ZOPPI, Ana María y AGUERRONDO, Inés; 1991; "Curriculum y Planificación" en "El Planeamiento Educativo como instrumento de cambio"; Buenos Aires; Troquel;

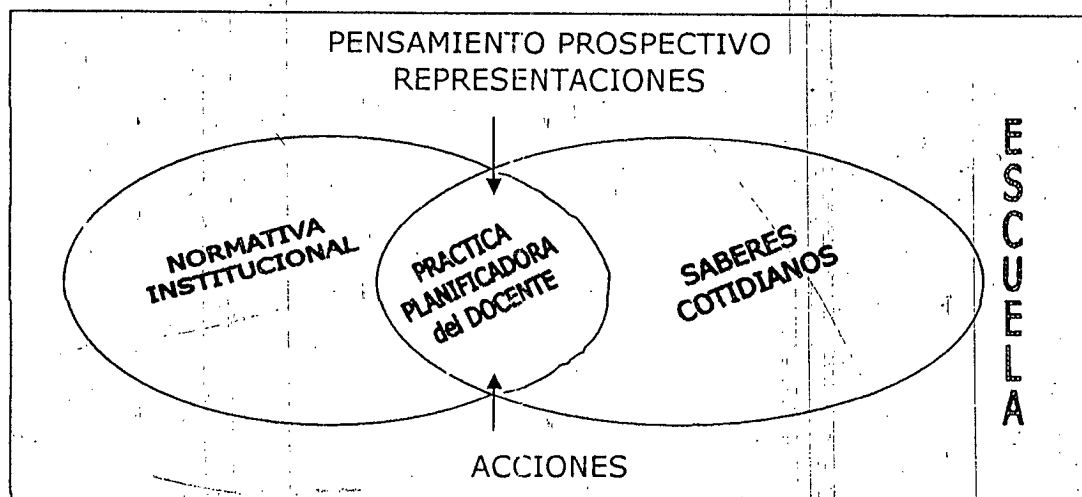
ZOPPI, Ana María; 1992; "El Curriculum y su contextualización en diferentes paradigmas de planeamiento de la educación"; ACTAS Nro.1; UNJu.

ZOPPI, Ana María y equipo de investigación; 1999; Procesos autónomos de innovación curricular; una aproximación a los sentidos que estructuran su producción; UNJu - SECTER - PROINC, Tomo II.

Presentación

CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

a) planteo inicial:



b) necesidad teórica de problematizar

- * El CAMPO del PLANEAMIENTO: antecedentes
- * LA RELACIÓN PLANEAMIENTO - CURRÍCULUM: supuestos

¿cómo se "apropiaron" los docentes del planeamiento de la educación?

¿cómo "construyen" el currículum con ese dispositivo?

¿"qué hacen" los docentes cuando dicen que planifican?

ANTECEDENTES en el CAMPO ACADÉMICO

- * escaso desarrollo de la teoría, por marcado pragmatismo.
- * "instrumento de gobierno" más que búsqueda científica.
- * reconocimiento de "impotencias" y "restricciones técnicas".

- * no alcanzan para superar el "interés técnico" y el "discurso del estado"

OPCIÓN EPISTEMOLÓGICA: PARADIGMA INTERPRETATIVO

- * pensar el planeamiento NO desde sus prescripciones sino DESDE SUS PRÁCTICAS
- * desentrañar "el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes" (Vasilachis)
- * reconocer la historia y la estructura social en la enunciación de los sujetos EN el campo.
- * trabajar la reflexividad en el campo y el cuidado epistemológico en el rol de investigador

REFERENTES EMPÍRICOS y FUENTES UTILIZADAS

- * CUATRO ESCUELAS reconocidas socialmente por su estilo "progresivo".
(muestra intencional hasta saturación teórica)
- * ESTRATEGIA MULTIMETODICA (Denzin y Lincoln).
 - permanencia en el campo (14 días discontinuos en escuela "A").
 - participación en reuniones de trabajo docente (7 en escuela "A").
 - entrevistas colectivas (10 en escuela "A").
 - entrevistas individuales (8 - 4 - 4 - 5) a directivos y maestros.
 - análisis de planificaciones (9 - 11 - 8 - 6), en las cuatro escuelas.
 - observaciones de clases, actos, etc. en escuela "A".

REFLEXIÓN ACERCA DEL PROCESO METODOLÓGICO

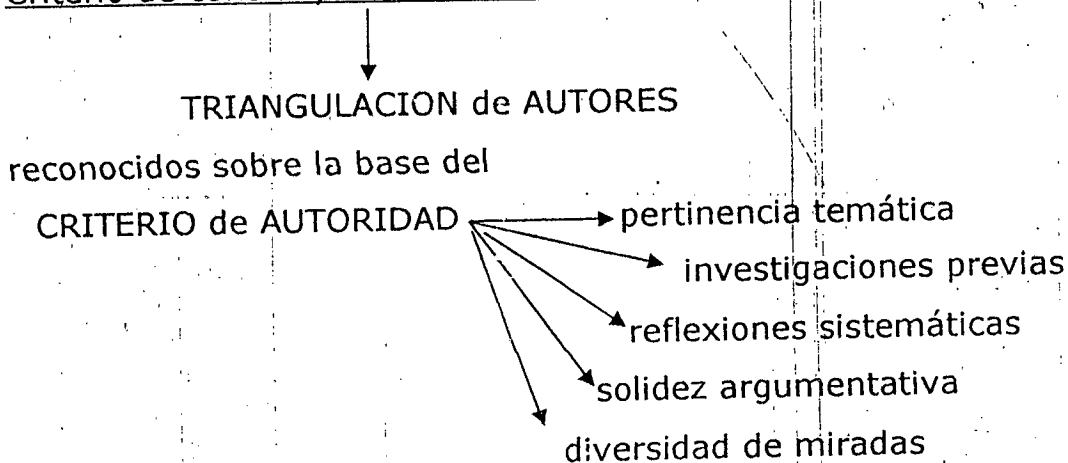
PERSPECTIVA MACRO SOCIAL. ENSAYO

- No es un "estado del arte" = "antecedentes".
- Surge ante la necesidad de "contextualizar".

CAPITULO II: ENSAYO

- Se trata de un RECONSTRUCCIÓN HISTORICA HISTORIZADA por el SUJETO que ENUNCIA

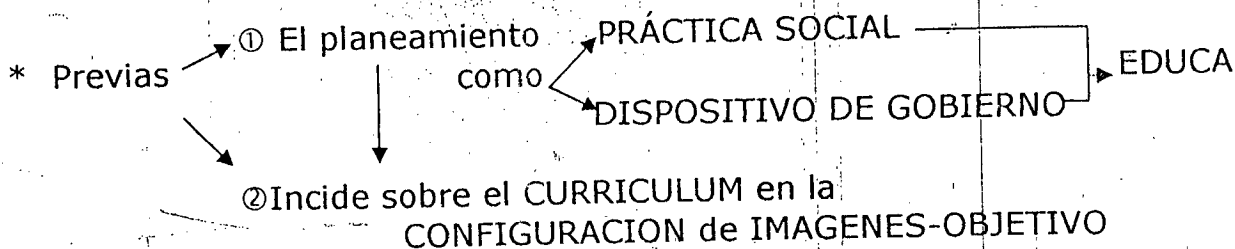
Criterio de control y validación inter-subjetiva:



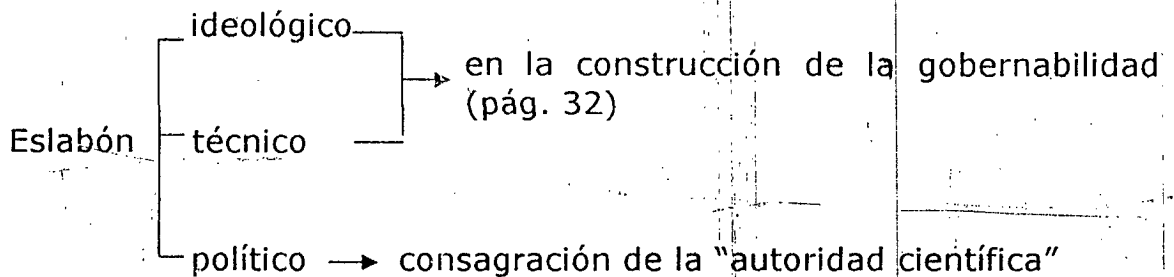
IDEALES EN PUGNA

- enfoque "normalizador": utopía de la unidad nacional
- enfoque "tecnocrático: utopía del desarrollo
- enfoque "democratizador": utopía de la participación igualitaria
- enfoque del gerenciamiento organizacional: utopía de la "adaptación"

TESIS:



* ¿Cómo? = Tesis central → PORTAVOZ RACIONALIZANTE
de los IDEALES



EJEMPLO: Ideal de la participación igualitaria

- análisis de autores: AGUINIS - KROTSCH - CIRIGLIANO - MAIDANA - PAVIGLIANITI - PUIGGROS - BRASLAVSKY - FOLLARI - TENTI - STUBRIN - etc.

CONSECUENCIAS en el IMAGINARIO DOCENTE:

- la construcción de la base social de los proyectos escolares
- la dialéctica del "yo-nosotros" en la dinámica institucional

El proceso de elaboración de algunas categorías

¿cuáles? las vinculadas con el

IDEAL de la PARTICIPACIÓN IGUALITARIA

OPCIÓN CONCEPTUAL - METODOLÓGICA:

- No reducir la mirada a FORMULACIÓN de PROYECTOS
ANALIZAR su "FORMACIÓN" = CONSTRUCCIÓN de su
BASE SOCIAL

- TÉCNICAS
 - ← ENTREVISTAS
 - ← REUNIONES INSTITUCIONALES
 - ← OBSERVACIONES
- PERSPECTIVA INTERPRETATIVA desde la ANTROPOLOGÍA SOCIAL

EJEMPLO: El planeamiento en la conformación del "nosotros organizacional"

- registros de trabajo de campo (dossier - pág.66)
- registros de entrevistas (pág. 60-61)
- elaboración teórica:
 - el peso de lo burocrático como "tradición incorporada"
 - la estructura de mando organizacional: unidireccional
 - el mandato político de la "transformación"

- la "asunción de la demanda" por parte de la directora
- la apelación al "paternalismo autoritario"
- • la "articulación interna" como necesidad de gobierno y el planeamiento como dispositivo para promoverla

d) registros de entrevistas (pág. 62)

- lo "colectivo" puede ser generado desde la conducción

- comparación y triangulación de voces
- triangulación de fuentes primarias y secundarias
- elaboración teórica

- el trabajo docente aislado como soporte conservador

	política
	curriculum

- qué es "identidad curricular"?
- constitución de "grupos-sujeto" (Guattari)
- la identidad como selección y recorte de fronteras
- las posiciones y el poder en el escenario organizacional

→ • **las formaciones grupales como recursos de definición profesional y el planeamiento como dispositivo legitimante.**

- h) validación de la primera lectura interpretativa por parte de los docentes interlocutores.
- i) revisión y reformulación permanentes del texto descriptivo

→ • **la organización académica como recurso de decisión curricular a través del planeamiento**

- j) nuevas "relectura" de las entrevistas
- k) elaboración teórica

→ • **los "sentidos" del planeamiento en la organización**

- "organización" vs. "no improvisación" = control de emergentes.
- "hojas de ruta" = control de las acciones y su curso
- "anticipación" = prefiguración y delimitación de "la realidad"
- en los procesos productivos de lo curricular: resolución de la tensión entre "lo colectivo" y "lo individual"
- en los productos curriculares: resolución de la tensión entre "lo común" y "lo diverso".

TESIS₂

PLANEAMIENTO: ORGANIZADOR LEGITIMANTE de las
PRACTICAS SOCIO-INSTITUCIONALES

- AGLUTINA en la configuración del "nosotros" organizacional.
- ADMITE la DIVERSIDAD en esas configuraciones identitarias.
- ACTÚA como dispositivo legitimante de las acciones.
- APOYA la construcción y disputa por el poder en el campo.
- APORTA bases instituyentes de "organización".
- ACTIVA y CANALIZA la producción de sentidos.
- ACOTA los límites de lo permitido: "no improvisar"
- ATRAVIESA y SOPORTA las TENSIONES → colectivo-individual común y diverso
- ALIENTA la "articulación curricular" como coherencia
- NEUTRALIZA la soledad e inseguridad del docente frente a las exigencias del sistema.
- APARECE como recurso para deslindar "lo profesional"

• PROMUEVE la participación en las decisiones, desde un implícito reconocimiento de que "hay que reunirse para decidir, instalar, desarrollar y defenderse", utilizando el plan como soporte

ANALISIS de PLANIFICACIONES

▲ Cuestiones metodológicas

→ Corpus empírico: 34 planificaciones docentes

→ Proceso de análisis

a) Lectura para buscar, en cada una, su "sentido"

b) Elaboración de algunas "descripciones analíticas" (dossier)

c) Elaboración de categorías descriptivas del "para qué"

d) Ejemplo: "diagnóstico"; "fijación de contenidos y actividades"; "articulación de contenidos"; etc.

e) Selección de las categorías: fusión

f) Elección de un plan para "mostrar" la base empírica de cada categoría.

SENTIDOS del PLANEAMIENTO en el AULA

- “focalizar” contenidos y “fijar” procedimientos y conceptos
- organizar “núcleos de articulación” de contenidos
- establecer “expectativas de logro”
- “actualizar” recursos para responder a los mandatos del sistema

TESIS₃

Las planificaciones escolares dan “formato pedagógico” al curriculum

• CONTINENTE

• “MOLDE”

de los contenidos y actividades seleccionados para la enseñanza: el CURRÍCULUM sólo ES FORMA a través del PLANEAMIENTO

→ “herramienta del oficio”

→ con la que se

organizan y

“legitiman”

esos recortes

→ se “toma la palabra” en la decisión didáctica

→ se aprovechan las

nociones

saberes y

recursos técnicos

conocidos

→ se resuelve la tensión “conservación” - “modernización”

OTRAS CONSIDERACIONES desde las TEORÍAS del CURRÍCULUM

- La perspectiva “técnico-instrumental” es dominante;

- La perspectiva "deliberativa = práctica" emerge en el nivel micro-social de trabajo docente.
 - lógica derivada de "convivir con las consecuencias"
 - respuesta situada a la tensión conservación - innovación
 - creación de "sentidos" frente a la prescripción

SINTESIS de la CONSTRUCCION INVESTIGATIVA REALIZADA:

DIMENSIÓN "EDUCATIVA" del PLANEAMIENTO

- Esquema conceptual de cierre de la tesis

Anexo Capítulo II - Punto 2.3.

El enfoque "democratizador": la utopía de la participación igualitaria

Algunas fichas de las referencias bibliográficas utilizadas en la triangulación de autores

PROGRAMA NACIONAL DE DEMOCRATIZACION
DE LA CULTURA Y CONGRESO PEDAGOGICO

Marcos A. AGUINIS

Cultura del esfuerzo

En el primer tercio de este siglo existió en el país una cultura del esfuerzo. la mayoría consideraba el sudor propio del trabajo como un mérito. después, llegó la cultura de la especulación y se consideró el esfuerzo como una desgracia. A partir de ese momento, lo "bueno" fue que las cosas salieran por arte de la casualidad.

PROGRAMA NACIONAL DE DEMOCRATIZACION
DE LA CULTURA Y CONGRESO PEDAGOGICO

Marcos A. AGUINIS

El solo hecho de provocar un debate a fondo de nuestra sociedad hermana las tareas del Congreso Pedagógico y del Programa de Democratización de la Cultura. Lograremos, estamos seguros, resultados alentadores. Pero igualmente alentadora es la forma, la metodología común que hemos elegido: la consulta, la participación y la creación de redes de comunicación que lleven a las autoridades los intereses y las necesidades del pueblo. Ya no se trata de planificar desde adentro de un despacho en forma vertical: no somos déspotas ilustrados, sino "viabilizadores" -extraña e interesante palabra- de las expectativas de la sociedad.

PROGRAMA NACIONAL DE DEMOCRATIZACION
DE LA CULTURA Y CONGRESO PEDAGOGICO
Marcos A. AGUINIS

Desde la Secretaría de Cultura de la Nación, pretendemos que cada ciudadano se reconozca como un yacimiento de cultura. Un analfabeto también lo es. Tiene además miedos y esperanzas y una reserva inmensa de leyenda, recuerdos y afectos. Por todo necesita nuestra atención. Ese yacimiento debe expresarse, surgir. En la medida en que lo haga, ese hombre pasará del rol pasivo al activo. Se sentirá autor, creador. Finalmente, a imagen y semejanza de Dios.

Somos capaces de crear, de inventar, y ello nos permite crecer. Por lo tanto, desde el campo de la cultura consideramos imprescindible que haya una atmósfera propicia para las expresiones, para la creación, que paulatinamente nos vaya sacando de la opresión y de la desvalorización.

Si los argentinos no nos consideramos capaces de resolver los problemas por nosotros mismos, vamos a seguir esperando las fórmulas mágicas o las fuerzas providenciales.

PROGRAMA NACIONAL DE DEMOCRATIZACION
DE LA CULTURA Y CONGRESO PEDAGOGICO
Marcos A. AGUINIS

Los maestros, por ende, son motivo de un especial interés por parte de la Secretaría de Cultura. Y queremos llegar a ellos a través del Congreso Pedagógico. Deseamos mostrar a cada argentino las enormes posibilidades que subyacen en su interior. Pretendemos que cada educando sienta que desempeña un rol importante y valioso y que la articulación de todos esos roles desarrolla la cultura de su país.

El Congreso Pedagógico ha sido un acontecimiento educativo significativo del período democrático iniciado en 1983. Las actividades inherentes a él comenzaron en agosto de 1984, al sancionarse la ley de convocatoria, y concluyeron formalmente en febrero-marzo de 1988, cuando tuvo lugar la Asamblea Final de Embalse, Río Tercero, Córdoba.

En primer lugar, creemos que es conveniente mantener y continuar un debate sobre el Congreso Pedagógico. No sólo es imprescindible considerar los acuerdos y las diferencias registrados en el C.P. como punto de partida, también es necesario superar las respuestas conyunturales, lanzadas al calor de los hechos que, como tales, suelen trasuntar un cierto pragmatismo que dificulta una reflexión sobre el sentido profundo de los acontecimientos. En este sentido, es importante efectuar un balance referido a aspectos fundamentales como la participación, la organización, el planeamiento y la orientación de los principales actores educativos en el país.

La ley 23.114, que convocó al Congreso Pedagógico, fue aprobada por unanimidad en ambas cámaras del Congreso Nacional. Así pues, la iniciativa del Poder Ejecutivo se transformó en un proyecto del conjunto de los partidos políticos con representación parlamentaria. La versión final de la Ley, con las modificaciones introducidas por el Legislativo, plasmó este espíritu plural en las presiones organizativas, que también expresaron una perspectiva federal. En efecto, se conformó una Comisión Organizadora Nacional integrada por miembros del Poder Ejecutivo y del Poder Legislativo (nacionales), así como de los ejecutivos provinciales. Si bien aquellas previsiones han sido objeto de diversas críticas, la impronta plural y federal, como tal, fue considerada en su diseño. A la vez, se contemplaba una estrategia participativa que, sobre todo, apuntaba a una vasta movilización de la sociedad civil y, además, existía un anhelo bastante difundido de *superación de viejas antinomias*.

Cecilia Braslavsky apunta a comprender la distancia que existió entre los objetivos que se propuso el Congreso Pedagógico y los resultados a los que efectivamente se llegó. La autora señala que la aspiración específica del Congreso fue "ofrecer a los ciudadanos, en tanto actores específicamente educativos, una oportunidad de expresarse poniendo entre paréntesis sus preferencias políticas, sus convicciones religiosas, su pertenencia al sector obrero o empresario, su riqueza o su pobreza". Ese intento no fue logrado, en gran medida, por una confluencia de tendencias, como las que obstaculizan la participación protagónica -especialmente de los más carenciados- y la "elaboración de consensos hacia delante". Braslavsky describe también la incidencia diferencial originada en la pertenencia de los delegados a distintas instituciones religiosas, políticas o jurisdiccionales.

Roberto Follari apunta a la deficitaria participación "que el grueso de la sociedad argentina expresó en el Congreso Pedagógico", y se aboca al estudio de sus causas y consecuencias. Entre otros factores causales, señala la índole misma de la propuesta de trabajo: hecha "desde arriba" -lo que "melló las posibilidades de participación"- siendo, a la vez, marcadamente *laissez faire* en las modalidades operativas -lo que no sólo implicaría un "aumento exponencial de propuestas poco realizables, sino también un auspicio objetivo a la reproducción de "poderes previos". Ello habría reforzado la hegemonía de amplios sectores de la Iglesia Católica, que tuvieron un notable involucramiento en el Congreso, con predominio de posiciones conservadoras (que son señaladas para el conjunto del país, aunque se detalla especialmente el caso de Mendoza).

Emilio Tenti focaliza su artículo en el tema de la participación en el Congreso Pedagógico. Recuerda que la participación se convirtió en una "consigna básica" y que, a la vez, "nadie discutió su necesidad y virtudes específicas. No obstante, afirma que la propia experiencia del Congreso hace posible y sugiere la necesidad de discutir más a fondo la noción y la práctica de la participación. El autor piensa que, si bien hubo "múltiples instancias de discusión y participación (...) quizás no fueron suficientes y eficaces las acciones orientadas a desarrollar las capacidades y distribuir los recursos necesarios para producir una participación más equilibrada". También cree que una mayor reflexión teórica puede facilitar una práctica participativa más rica. Por eso, Tenti se aboca, en buena medida, al desarrollo de categorías e hipótesis conceptuales que permitan una lectura más matizada de aquella participación en el Congreso. Sobre todo, se preocupa por analizar los procesos de producción de opiniones y representaciones sociales (por ejemplo, concepciones implícitas, determinantes sociales, modos de producción de opinión).

Varios autores destacan que, si bien el logro de una participación ciudadana masiva constituyó una aspiración fundamental de la convocatoria, los resultados fueron bastante menores que lo esperado. Se realza la escasa intervención de organizaciones sociales y, en particular, de actores educativos específicos (docentes, alumnos, padres, gremios docentes, organismos estudiantiles), particularmente en el sistema público. Por contraste, se recalca el peso de la participación de la Iglesia Católica, cuya gravitación habría sido muy alta en el conjunto del C.P. y en las conclusiones de la Asamblea de Embalse. La cuestión suscita posiciones encontradas en diversos autores.

Adolfo Stubrin señala que se verificaron grandes expectativas acerca de la participación y del pluralismo que, aunque hubo límites y obstáculos al respecto, "desde el punto de vista del gobierno fue un éxito moderado". Sostiene que, a pesar de aquellos límites, el Congreso logró colocar el debate educativo en un plano más destacado. Stubrin apunta que, si bien hubo participantes que "reaccionaron con reflejos del pasado", el diálogo superó al prejuicio y se tendieron puentes entre las concepciones laicistas y confesionales, registrándose un "intercambio intelectual de enorme valor".

¿Sistema educativo sin proyecto de país?

Gustavo F.J. CIRIGLIANO

Podría arriesgarse que el Congreso Pedagógico Nacional, que concluyó en Córdoba en marzo de 1988, se basó en una fantasía nacional: la suposición de que si de un Congreso similar salió una ley que duró cien años (la Ley 1420), otro Congreso podría producir hoy un milagro semejante: ¿Ilusión? Una substancial diferencia. En 1882 la Argentina ya tenía en vigencia un proyecto de país (o Proyecto Nacional = P.N.) y éste estaba prescripto en su misma Constitución.

¿Sistema educativo sin proyecto de país?

Gustavo F.J. CIRIGLIANO

¿Se ganó algo eludiendo el tema político del Proyecto de país? Quizá fue al revés. Es pensable que la intención de evitarlo -por más sana que fuera- permitió que aparecieran en juego *otros intereses*. Al no ser conducido hacia su natural dirección, el cauce quedó abierto no a los intereses superiores a los que se aspiraba sino a otros más sectoriales, tal vez mezquinos u oportunistas o bienintencionados por manipuladores.

¿Sistema educativo sin proyecto de país?
Gustavo F.J.CIRIGLIANO

Todo discurso dominante supone un discurso excluido. Al evitarse el enfoque político se caería en el predominio de un enfoque técnico (métodos de enseñanza, regímenes escolares, formas de administración, sistemas de financiación, órganos de gobierno, conducción de la escuela, estrategias para su ajuste o cambio, procedimientos, etcétera), quizá sin percatarse de que debajo de los planteos puramente técnicos siempre subyace una idea del país, aunque a veces de un país ajeno o dependiente o mimético.

Rememorando interioridades del Congreso Pedagógico Nacional
Ruben MAIDANA

Las proyecciones oficiales se parecían más al ejercicio pleno de una democracia utópica que a un evento de carácter educativo en una sociedad en crisis y con características histórico-culturales muy especiales como la nuestra. La trascendente convicción transformadora del oficialismo determinó que se llegaran a producir documentos conceptuales y metodológicos que se acercaban más a la fundamentación de una tesis de grado universitario que a un instrumento apto para generar un debate popular.

Rememorando interioridades del Congreso Pedagógico Nacional
Ruben MAIDANA

En síntesis, por el lado del oficialismo se percibía la posibilidad de que todo un pueblo se pusiera de pie incentivado por los objetivos del Congreso Pedagógico y definiera claramente la intencionalidad política colectiva vigente en materia de educación, superando fácilmente las contradicciones y heterogeneidades existentes.

Las imágenes que se proyectaban desde la oposición no eran menos creativas, ya que si bien se dudaba de la participación trascendente de la comunidad en el Congreso Pedagógico no se dejaba de pensar íntimamente en las posibilidades potenciales de un acontecimiento tan particular que se repetía después de un siglo.

Mientras tanto, las discusiones por parte de los equipos técnicos en torno a los aspectos que conformarían el temario del Congreso concitaban el interés general. Estas discusiones, que se prolongaron por varios meses entre 1986 y 1987, contituían ya un antecedente que anunciaba los futuros debates. Las posiciones no siempre se alineaban en función de encuadramientos partidarios sino que las concepciones ideológicas, político-pedagógicas e incluso personales generaban un variado intercambio de ideas y reubicaciones momentáneas.

En los primeros meses de 1987 ya comenzaba a vislumbrarse cómo determinados sectores relacionados con los servicios educativos privados habían captado claramente la importancia trascendente de una discusión de esta naturaleza. Organizaron convenientemente sus cuadros técnicos, docentes y de conducción, disponiéndose a asumir un papel determinante en los debates. Por otra parte, se hicieron presentes en cuanta reunión se programaba dentro de cada jurisdicción a todo lo largo de país. Esta situación causó una gran preocupación y más de un desvelo a la sociedad política nacional; se trataba nada más ni nada menos que la posibilidad de perder la iniciativa por parte del oficialismo y de la oposición al mismo tiempo.

El Congreso Pedagógico también sirvió para mostrar que una empresa de tal magnitud, en la que se convoca a todo un pueblo, requiere no solamente de las buenas intenciones de nuestros legisladores nacionales, sino también de los recursos y de la capacidad de gestión necesaria como para emprenderla de manera rigurosa y sistemática.

En este sentido es preciso señalar que los propios senadores y diputados nacionales que habían aprobado la Ley 23.114 brillaron por su ausencia, incluso algunos de ellos eran miembros de la Comisión Organizadora Nacional.

Considero que el Congreso Pedagógico es una de las experiencias más ricas y complejas vividas en nuestro país en la última década. Por lo tanto, además de las evaluaciones inmediatas que de él se hagan, tiene que ser objeto de estudios e investigaciones posteriores porque puede darnos muchísimas orientaciones acerca de los sectores sociales que se involucraron en el mismo, de sus intereses y mecanismos de acción, las coincidencias y las pugnas que se presentan en el campo de la educación en la Argentina de hoy, de los sectores que no pudieron participar del mismo y de los que se autoexcluyeron.

Se mantuvo el artículo 1º del proyecto del Ejecutivo, con lo que se reafirmó la intención de facilitar la participación de todos los sectores en el Congreso Pedagógico; de los directamente involucrados en la educación -docentes, estudiantes, padres, cooperadores escolares, gremialistas docentes, estudiosos del quehacer educativo- y de su ampliación a "el conjunto del pueblo", "a través de las organizaciones que representan sus intereses tal como estaban estructurados históricamente, "partidos políticos y organizaciones sociales representativas".

Luego de estas negociaciones, la conducción del Congreso quedó compuesta de manera prularista, lo que signó las etapas siguientes, prolongando los tiempos en que se resolvieron los temas y problemas, si bien tuvo la ventaja de permitir el debate de las diferencias principales en el interior de la conducción y resultaron más consensuadas las resoluciones cuando fueron propuestas al conjunto de la sociedad. Este era el estilo y tipo de negociaciones presentes en los comienzos.

La ley de convocatoria fue aprobada por unanimidad, tanto en Diputados como en el Senado, lo que puede interpretarse como la presencia de una voluntad política decidida a llevar adelante los objetivos del Congreso Pedagógico (art.2º) y que éste se realizara con la participación de todos los sectores (art.1º). También quedó claro que la responsabilidad de su conducción correspondería a una comisión organizadora nacional en la que participaban mayorías y minorías, el Poder Legislativo, el Poder Ejecutivo Nacional y los poderes ejecutivos provinciales, y que la responsabilidad de su operación y ejecución correspondería a las jurisdicciones. No era el proyecto del partido gobernante sino resultado del conjunto de partidos que tenían representación en el Parlamento nacional, que involucró a todas las jurisdicciones del país. Así, al evaluar éxitos y problemas, dificultades e ineficiencias tiene que tenerse en cuenta el rol protagónico que la ley le otorgó a las jurisdicciones y a las minorías.

¿Qué pasó entre la sanción de la ley y la declaración formal de inauguración?

Es un largo período que va de octubre de 1984 a abril de 1986. Aquí los ejes problemáticos variaron. Se centraron en el desafío técnico-político que significaba pasar de las cuatro grandes líneas políticas contenidas en el texto de la ley (participación ampliada, objetivos múltiples, conducción pluralista y ejecución federal) a poder concebir y concretar una experiencia inédita con todo su andamiaje institucional, sus contenidos y mecanismos de funcionamiento. Todo esto en un país que llevaba casi cincuenta años de autoritarismo y treinta de clausura del debate pedagógico.

Casi no se tenía formación y mucho menos experiencia en proyectos como el que se tenía por delante, en el que se trataba de conjugar el papel político de la educación con contenidos y propuestas válidas desde el punto de vista científico-pedagógico y con una mecánica y organización que permitiera la más amplia participación de todos los sectores sociales.

Del lado del sector "político" -autoridades educativas, legislativas y autoridades partidarias- había un predominio de determinadas valoraciones y de diferencia de necesidades que tampoco contribuyeron a un nexo fluido: tiempos distintos, mayor valoración de medidas de efectos inmediatos que de proyectos de largo plazo; valoración como "éxito político" de aquellas que se orientan al reclutamiento "clientelístico" y no al diseño de proyectos futuros.

La Secretaría Técnica del Congreso Pedagógico, en esa etapa, trabajó con un gabinete de representantes político-técnicos de los miembros de la comisión organizadora nacional y con grupos de trabajos técnicos que fueron propuestos por los partidos políticos, la asociación de graduados en Ciencias de la Educación y los centros de investigación educativa. Ahí se prepararon los documentos, las bases de los que posteriormente fueron publicados como pautas de organización, propuestas para trabajar los temas y los documentos de las series de materiales para la participación e información básica.

En las comisiones organizadoras, tanto la nacional como debieron serlo también las jurisdiccionales, se contemplaban la representación de los poderes legislativo y ejecutivo nacionales y provinciales, mayorías y minorías.

Esta es una cara, la otra es que a la representación se la apoyaba con organismos técnicos de distinta naturaleza para intentar conjugar los aspectos políticos y técnicos involucrados en el Congreso. Estas eran las comisiones honorarias de asesoramiento integradas por estudiosos del quehacer educativo más reconocidos en el área, el gabinete de representantes de los miembros de las comisiones organizadoras que debían tener representantes políticos pero con calificación técnica en educación para hacer el nexo con la secretaría técnico-administrativa que debía ser ocupada por las oficinas de planificación. Por lo menos, en la intención explícita, en esta instancia del Congreso se trató de relacionar la decisión política con la excelencia académica y la planificación.

En las instancias locales -juntas promotoras y comisiones organizadoras locales- se daba el lugar a la participación de las distintas variantes de representación existentes: autoridades electas; partidos políticos que actuaban en la zona; directores y rectores de establecimientos educacionales públicos y privados; representantes del personal docente de los alumnos y de los padres; representantes de las cooperadoras; representantes de las asociaciones de trabajadores, empresarios y profesionales; representantes de las comisiones de fomento y vecinales y asociaciones de bien público.

Hasta aquí el proceso de ida. Todos en conjunto deberían haber producido un informe preliminar sobre la situación educativa y la propuesta de solución, que debía ser sometida a la asamblea pedagógica de base, en la que podía participar cualquier ciudadano mayor de quince años, con el simple requisito de su inscripción.

Y comienza el proceso autogenerado: el informe final de la asamblea de base y la elección del delegado a la comisión organizadora jurisdiccional: nadie que no hubiera participado en la asamblea pedagógica de base podía ser delegado a una instancia superior. Continuaba luego con la asamblea jurisdiccional y su informe final y la elección de los delegados a la asamblea nacional que produciría el informe final del Congreso Pedagógico.

Miremos en primer lugar las actividades que se gestaron y desarrollaron en el marco institucional del Congreso Pedagógico. Era el momento en que comenzaron a funcionar las comisiones organizadoras jurisdiccionales, extendiéndose territorialmente las actividades. El ritmo de desarrollo y el despliegue de actividades fue muy dispar. Influyeron en esto una multiplicidad de factores no muy bien estudiados y complejos, que mostraron que no sólo dependía del partido político gobernante en la jurisdicción - radical, justicialista o provincial- sino que también influyeron factores culturales, condiciones geográficas y distribución de la población, que incidieron en el grado de avance, compromiso y extensión de las acciones. En esta etapa, algunas provincias de la zona sur -Chubut, Río Negro, Neuquén- realizaron actividades de base de la mayor importancia.

Han sido múltiples las actividades internas de muchas organizaciones sociales como preparación para el Congreso Pedagógico, que no están registradas formalmente. Miradas desde hoy fueron de gran riqueza e importancia y deberían ser reconstruidas a través de estudios especiales.

En aquel momento lo que fue perceptible era que en algunas zonas y localidades las actividades adquirieron un dinamismo propio y que en otros lugares eran más renuentes a la participación. En general se señaló que había poca participación de los docentes individualmente y de sus organizaciones gremiales, de los alumnos y de sus organizaciones estudiantiles y dificultades para atraer a las asociaciones gremiales, empresariales y profesionales.

Hacia finales de 1986 ya era perceptible una lentificación de las actividades preparatorias. Había un clima político diferente, las energías ya no se colocaban en este intento de ampliar los mecanismos de participación social en la definición y resolución de los grandes problemas nacionales. Otros temas sociales y políticos concentraron la atención, las elecciones internas, la Ley de Punto Final y los conflictos salariales docentes, entre otros.

Esta última etapa representó la reinstalación de las fuerzas y sectores interesados en mantener el inmovilismo y la clausura de verdaderos debates en torno a los desafíos actuales y futuros que se deben afrontar en materia de educación.

Esta fase final del Congreso sirve para ver cómo emergen los intereses y el peso de las corporaciones en la educación, en la defensa de los espacios que ocupan y de los recursos de que disponen, en el peso de las formas burocráticas de funcionamiento del sector. En este caso se pusieron en evidencia, a través del modo de trabajo de la Secretaría Técnica, que se preocupó más en asegurar el cumplimiento formal de los mecanismos e instancias institucionales previstos en las pautas de organización que de hacer visibles los debates políticos que se estaban produciendo. Indirectamente, tuvo como ventaja el permitir la libre expresión de las fuerzas y sectores que usaron los espacios de participación que se abrían no para impulsar cambios sino para asegurarse que nada o muy poco cambiara.

Las principales preocupaciones se refieren, en primer término, a la imposibilidad de captar las necesidades y expectativas de los sectores menos beneficiados en materia de educación. En segundo lugar, apareció nítidamente que hay sectores fuertemente consolidados en la defensa de intereses ideológicos y económicos en torno al mantenimiento de la situación actual, con capacidad de movilización y de empleo de los espacios que abrió el proceso de democratización. En tercer lugar, la dispersión de las fuerzas progresistas, las marcadas dificultades de los grupos y partidos de elaborar nuevas propuestas que faciliten dar direccionalidad y aceleración a la transformación educativa, de generar movimientos educativos con programas y empuje para la consecución de logros concretos y definidos. Y finalmente, la preocupación por la escasa participación de los docentes, ejecutores centrales y necesarios de todo cambio.

Los programas que buscan una movilización profunda de las posiciones de educadores y educandos en una dirección democrático-popular pueden tener muchas formas o modalidades pedagógicas. Pero lo que no puede faltar es la instancia de la auténtica participación. De lo contrario, se trata de nuevos programas de instrucción pública que, lejos de buscar la constitución de nuevos sujetos, tienen la intención de modernizar los antiguos. El mero cambio de contenidos no varía la naturaleza de la distribución del poder en el interior del proceso educativo.

El Congreso Pedagógico no pretendía revolucionar la educación nacional. Tan sólo se trataba de lograr una democratización de las instituciones y su puesta al día, mediante una discusión amplia de toda la sociedad y finalmente una legislación que recogiera los resultados de tal discusión. Esa era la intención de los radicales en su momento de euforia reformista inicial, que fue acompañada por todos los partidos políticos. Todos ellos miraban entonces al doloroso reciente pasado y en un efímero gesto de responsabilidad política y social consideraron importante realizar una gran consulta nacional sobre la educación que, finalmente, se ocupara de los argentinos que harán funcionar este país en las próximas décadas. Una preocupación eran los contenidos y también el autoritarismo y la represión que había calado profundamente en las relaciones entre educadores y educandos. Se sospechaba -como mostrarían poco después películas como *La historia oficial* y *Los Chicos de la guerra*- que una condición para el mantenimiento de esta débil democracia representativa era producir ciertos cambios en los discursos pedagógicos y en las posiciones de los sujetos sociales que los sustentaban.

¿Hubiera sido posible otro resultado o el alcanzado refleja los toques de modificaciones que puede soportar la Argentina actual? La respuesta radica en la comprensión de la profundidad de la crisis que vive la sociedad. Esa crisis se manifiesta a través de la imposibilidad en el marco del capitalismo de hallar soluciones económico-sociales sin afectar los intereses de las minorías explotadoras a la vez que en la resistencia de estos últimos sectores a ceder en función de la voluntad general.

El Congreso Pedagógico movió unas cuantas opiniones y tal vez movilizó sectores más importantes de lo que imaginamos. Al menos legitimó el rechazo de una mayoría al régimen educativo dictatorial. Abrió un espacio para el desarrollo de nuevas propuestas. Pero tales propuestas solamente van apareciendo en forma de aisladas microexperiencias, que avanzan con grandes dificultades (por ejemplo, los consejos escolares de la provincia de Buenos Aires).

Salvo raras excepciones, la historia de las políticas educativas argentinas es la historia de decisiones que los partidos o corporaciones en ejercicio del gobierno intentaron imponer a la sociedad. En efecto, el estilo más habitual de definir lo que se deseaba hacer con el sistema educativo fue siempre reunir a grupos de asesores, generalmente designados a partir de vinculaciones personales con los altos funcionarios de turno o de su pertenencia a corporaciones afines a esos funcionarios, alrededor de una mesa para que ellos dijeran qué medidas llevar a cabo y luego procurar imponerlas.

El Congreso Pedagógico fue un intento de romper con esta tradición. Su gran aspiración específica era generar vastos espacios de debate, para que las políticas educativas se formularan a través de nuevos mecanismos.

El Congreso Pedagógico Nacional debía servir de modelo para diseñar luego nuevos mecanismos de debate y discusión alrededor de todos los temas relevantes de la vida del país. Así se expresó, por ejemplo, en la reunión de apertura de las actividades del Congreso en la Capital Federal que tuvo lugar en el Teatro Odeón en 1986.

Pero la práctica cotidiana y los resultados del Congreso Pedagógico demostraron que no es tan sencillo romper con tres tendencias profundamente arraigadas en la sociedad argentina: 1) la gente tiene dificultades para expresarse y hacer propuestas desde y hacia protagonismos específicos, 2) la voz de los principales damnificados por nuestras miserias es muy débil y 3) la elaboración de consensos "hacia adelante" es muy costosa y en general parcial.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

Las pautas de organización del Congreso Pedagógico dictadas por la Comisión Organizadora Nacional preveían el funcionamiento del Congreso en tres instancias territoriales: local, jurisdiccional y nacional. En cada instancia debían organizarse Asambleas. Estas asambleas debían ser el eje del Congreso, pues eran el espacio previsto para la participación popular.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

En la previsión organizativa subyacía al menos dos fuertes supuestos: 1) la cuestión educativa era prioritaria para los ciudadanos y para las organizaciones políticas y sociales y 2) los ciudadanos y organizaciones políticas y sociales se sentían en condiciones de participar.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

La efervescencia de los primeros momentos de la transición a la democracia llevó a muchos políticos a pensar que era posible canalizar esa efervescencia en torno a proyectos participativos de amplio alcance que permitieran al ciudadano común rebasar a los grupos con alta capacidad de organización grupal. Sucedió exactamente lo contrario.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

Se sugirió que las asambleas de base se organizaran fuera de los establecimientos educativos. Un efecto paradójico de esta idea fue que a los padres, estudiantes y docentes de numerosas escuelas públicas les resultó muy difícil formarse una idea cabal acerca de qué era el Congreso Pedagógico. El diseño del Congreso como actividad paralela a la educación regular, entonces, en lugar de facilitar, dificultó la participación del ciudadano común.

El sector privado de la educación utilizó sus canales institucionales para promover la inscripción de sus estudiantes y docentes en las asambleas locales. Especialmente su subsector confesional demostró tener una gran capacidad de respuesta y ser capaz, además, de ofrecerse como continente organizador de la decisión de protagonizar el Congreso Pedagógico adoptada por la derecha política argentina, tradicionalmente refractaria a cualquier forma de participación directa.

Sectores tradicionalmente identificados con la escuela pública, perseguidos en diversas etapas de la vida del país y en particular durante los gobiernos militares de los últimos años no pudieron participar en igualdad de condiciones con los grupos de actuación ininterrumpida aglutinados por el sector privado. Habían sido perseguidos e inhibidos hasta de observar, leer y pensar. No habían tenido acceso a información válida, confiable y relevante sobre el sistema educativo. Muchas veces habían tenido vedado el ingreso al sistema educativo y se habían tenido que ganar la vida de cualquier cosa. No habían tenido tiempo ni oportunidades de reconstituir críticamente su pensamiento, su capacidad organizativa y sus vínculos solidarios.

19 de los 22 delegados a la Asamblea Pedagógica Nacional por la Capital Federal formaron parte de una lista integrada por miembros de la Iglesia Católica y de sus colegios, entre los cuales se ubicaron lo grueso de pertenencia de los funcionarios educativos de mayor predicamento durante los gobiernos de facto.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

Las pautas de organización del Congreso Pedagógico dictadas por la Comisión Organizadora Nacional preveían el funcionamiento del Congreso en tres instancias territoriales: local, jurisdiccional y nacional. En cada instancia debían organizarse Asambleas. Estas asambleas debían ser el eje del Congreso, pues eran el espacio previsto para la participación popular.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

En la previsión organizativa subyacía al menos dos fuertes supuestos: 1) la cuestión educativa era prioritaria para los ciudadanos y para las organizaciones políticas y sociales y 2) los ciudadanos y organizaciones políticas y sociales se sentían en condiciones de participar.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

La efervescencia de los primeros momentos de la transición a la democracia llevó a muchos políticos a pensar que era posible canalizar esa efervescencia en torno a proyectos participativos de amplio alcance que permitieran al ciudadano común rebasar a los grupos con alta capacidad de organización grupal. Sucedió exactamente lo contrario.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

Se sugirió que las asambleas de base se organizaran fuera de los establecimientos educativos. Un efecto paradójico de esta idea fue que a los padres, estudiantes y docentes de numerosas escuelas públicas les resultó muy difícil formarse una idea cabal acerca de qué era el Congreso Pedagógico. El diseño del Congreso como actividad paralela a la educación regular, entonces, en lugar de facilitar, dificultó la participación del ciudadano común.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

Supuestamente los delegados debían llegar allí defendiendo mandatos emanados de las asambleas jurisdiccionales. Dada la posibilidad de que en esos mandatos figuraran acuerdos consensuales, mayoritarios y minoritarios, en los hechos cada delegado se sintió en libertad de conciencia para defender sus propias convicciones. Esto permitió que desde el inicio mismo de la Asamblea se produjera un agrupamiento de fuerzas que nada tuvo que ver con las aspiraciones de la convocatoria.

Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso
Cecilia BRASLAVSKY

A excepción de los delegados de las provincias patagónicas (Santa Cruz, Chubut, Río Negro, Tierra del Fuego y Neuquén), los restantes delegados se agruparon en torno a sus partidos políticos o grupos corporativos de pertenencia.

Los límites de la participación
Roberto A. FOLLARI

Lo triste es que los destinatarios principales del llamado oficial fueron los que lo desatendieron: los sectores con posiciones populares y democráticas en relación con la sociedad; partidos políticos, sindicatos, uniones vecinales, organizaciones intermedias en general presentaron un perfil de presencia escaso, variable, sólo incrementado en el momento final de la Asamblea General, cuando el trabajo de las Asambleas de Base estaba finiquitado.

Los límites de la participación
Roberto A. FOLLARI

La dirección de la convocatoria hacia los sectores democráticos era clara, desde las características de la publicidad masiva del Congreso ("Un Cabildo Abierto"), a las figuras elegidas para formar parte de la Comisión Honoraria de Asesoramiento, y los textos publicados como estímulos de motivación a la discusión.

No todas las instituciones sociales permanecieron relativamente poco involucradas en el Congreso: la Iglesia Católica fue la notable excepción. Tanto en sus propias publicaciones (semanario *Esquiú*, lanzamiento de una serie de libros en torno al Congreso), como en declaraciones públicas de algunos de sus representantes (las cuales alcanzaron notoria presencia en los medios de difusión masiva), la Iglesia Católica se manifestó interesada en participar activamente, e incluso en más de una ocasión hizo saber de su "especialidad" en el manejo del tema, como algo que le perteneciera inherente.

Queda así plasmada la paradoja de esta participación; quienes se decidieron a realizarla lo hacían en gran medida desde premisas opuestas a las del llamado; eran quienes en realidad jamás habían abierto las puertas a un debate sobre el tema e, incluso, quienes en general son poco afectos a las discusiones masivas de la temática social.

a. La política en el país guarda una tradición fuertemente estatista, de modo que todo espacio de movilización en la sociedad civil tiende a ser fagocitado sin mediación en la lucha partidaria inmediatamente ligada con el control del poder administrativo del estado.

Una consecuencia de este proceso es el alejamiento del pueblo de algún sentimiento de participación, dado que la especialización de la política ha llevado a presentarla como espacio complejo propio "de los políticos". Por esto, el Congreso apareció como una convocatoria necesariamente lejana, no mediada por líderes intermedios o por políticos con capacidad de requisitoria directa.

El Congreso Pedagógico constituyó una ocasión para la producción y difusión de un notable conjunto de discursos y representaciones acerca de los distintos aspectos que configuran el sistema educativo nacional.

En el momento inaugural de un nuevo período de construcción democrática, se trató de organizar la constitución de un espacio institucional para que individuos (los ciudadanos) y sectores (grupos, instituciones, sindicatos, partidos, asociaciones de todo tipo) produjeran, difundieran y debatieran visiones y propuestas educativas.

La participación se convirtió en una consigna básica. Nadie discutió su necesidad y virtudes específicas. La participación de los sujetos individuales y colectivos en los asuntos públicos, es un rasgo básico del concepto moderno de democracia. En este sentido es el ingrediente inevitable de toda estrategia política que se precie de estar a la altura de las exigencias de la época.

El artículo 1º de la Ley 23.114/84 que convoca al Congreso Pedagógico se pronuncia por "la más amplia participación" del "conjunto del pueblo" en la discusión del problema educativo nacional.

En la Ley y en las pautas de organización se establece una distinción tanto en lo que refiere a los sujetos convocados como a los productos esperados.

Los primeros son:

a) Sujetos individuales (estudiantes, padres, maestros, especialistas, gremialistas, etcétera). Estos caben en la expresión "el conjunto del pueblo", esto es, la suma de los ciudadanos que conforman la República.

b) Sujetos colectivos a quienes se les adjudica una entidad y por lo tanto una serie de capacidades de participación. Aquí se incluyen "sectores", partidos políticos y aquellos actores colectivos que genéricamente se incluyen en la denominación "organizaciones sociales representativas" (sindicatos, iglesias, asociaciones, profesionales, etcétera).

La convocatoria no puede ser más amplia. Individuos u organizaciones, independientemente de su grado de implicación en el sistema educativo, todos sin excepción están llamados y "autorizados" para participar.

La ley del Congreso Pedagógico busca alentar la participación ciudadana en el planeamiento y resolución del problema educativo, ampliando así la concepción y la práctica de la democracia política que antes se limitaba a la participación periódica en las elecciones. Pero también indica un interés en "saltar el rango de las corporaciones" esto es, el romper con los exclusivismos de algunas organizaciones sociales en materia de influencias sobre dimensiones específicas de las políticas públicas. En este sentido es legítimo ampliar el campo de los productores de opinión acerca de los problemas educativos, posibilitando una ocasión de participar a quienes normalmente no son oídos o no tienen voz, o sólo se expresan a través de organizaciones sociales con los riesgos de "infidelidad" implicados en todo "contrato de delegación". Sin embargo no basta con establecer las condiciones políticas y jurídicas de la participación para que ésta objetivamente tenga lugar.

Aunque no aparece en forma explícita, subyace en el discurso oficial del Congreso una cierta concepción del proceso de participación que es preciso reconstruir y analizar en forma crítica.

1) En primer lugar, no es seguro que todo adulto tenga una opinión (o esté en condiciones de producirla) acerca de todos los problemas (y soluciones) de la educación nacional. Muchas evidencias indican que no basta ser un ciudadano para producir una opinión. Hacerlo supone la posesión de una serie de recursos que no están igualitariamente distribuidos en la población.

2) Las opiniones no se suman. De hecho la opinión pública no es, como lo pretende cierta teoría social, "una suma de opiniones individuales sobre una cuestión de interés público". Esta idea va de la mano con la concepción liberal de la igualdad formal entre todos los hombres que tiende a desconocer el hecho real de la concentración de los medios de producción e imposición de representaciones acerca de la realidad social. En general estos agentes de producción y difusión son sujetos colectivos ("organizaciones sociales") no sujetos individuales.

3) No todas las opiniones tienen el mismo valor. En realidad, las opiniones no pesan sólo por su consistencia o su "verdad intrínseca", sino que socialmente valen en función del poder, prestigio, reconocimiento o autoridad de quien la produce e inculca. No existe un mercado libre de productores libres (e iguales) de opiniones acerca de todo. Cuando las opiniones de diverso peso se acumulan y se "suman" tienden a producir artefactos desprovistos de sentido.

Analíticamente, pues, se puede distinguir por una parte un campo de producción ideológico, dotado de autonomía relativa, donde determinados agentes autorizados y delegados elaboran tanto los problemas (los constituyen como tales, dignos de ser discutidos, debatidos, etc.) como las respuestas posibles (las alternativas) dentro de un marco de competencia y conflicto; por otra parte están los agentes sociales dotados de competencias desiguales para identificar la pregunta como referida a un problema específico (ético-moral o político) y para darle una respuesta.

En términos muy generales, las probabilidades de producir opiniones son más elevadas para los hombres que para las mujeres, son mayores en el caso de los más jóvenes, de los que viven en las grandes ciudades, de los que poseen mayor capital escolar (medido según títulos y grados alcanzados) y económico (según el ingreso), etcétera. Además estas variaciones son más marcadas cuando están ligadas a problemas más alejados de la experiencia inmediata, cotidiana, doméstica, de los agentes y se ubican más sobre el plano abstracto, desconectado de las experiencias ordinarias y que por lo tanto requieren de respuestas originadas en principios y axiomas abstractos.

En el mercado de la opinión, los que tienen la suficiente competencia social y técnica, emiten los discursos autorizados y se diferencian de los incompetentes, los desposeídos, técnica y socialmente de los medios necesarios para "producir opiniones". Los primeros son los que reivindican con éxito el derecho a la opinión personal, los que pueden realizarlo, aunque la ideología dominante lo postula para todos los miembros de la sociedad.

Los que están desposeídos de recursos tienen que optar entre la renuncia total (que en los sondeos de opinión puede expresarse mediante las no respuestas y el desinterés) y la delegación, es decir la entrega más o menos completa a una instancia externa a la que se reconoce como portavoz. Los que optan por esta segunda alternativa, hablan y opinan por medio de la palabra de un mandatario, individual (caudillo, jefe, líder, secretario general, etcétera) o colectivo (partido, gremio, organización, aparato, etcétera).

El derecho a la opinión libre, al igual que tantos otros derechos liberales como el derecho al trabajo, a la educación, a la salud, al esparcimiento, etcétera, son propiedades que formalmente corresponden por igual a todos los miembros de la sociedad. Pero, para su realización, son necesarios ciertos bienes materiales y culturales que están muy desigualmente distribuidos en la sociedad.

La libertad de opinión, esto es, la posibilidad de producir una opinión, al igual que la capacidad de verbalizar intereses e integrar las opiniones según una lógica coherente y a partir de esquemas abstractos (principios, sistemas de pensamiento, ideologías, cosmovisiones, etcétera) están asociadas fuertemente con la posesión de capital cultural, y con su peso relativo con respecto al capital económico.

Una vez concluido el Congreso, Héctor Félix Bravo manifestó la sensación de muchos cuando dijo que "la participación no se corresponde con las expectativas que se habían creado inicialmente" y que esto era "una expresión directa de la insuficiencia de la democracia" (*Espacio Público* N° 1, octubre de 1987). Más o menos la misma opinión se reproduce en un artículo firmado por Carlos Pérez y publicado cuando el Congreso Pedagógico ya había finalizado. Allí se puede leer que "por motivos que aún se discuten los docentes permanecieron en gran medida ausentes" y que "los partidos y gremios docentes no tuvieron una participación orgánica". Consultado un funcionario acerca de las causas de este desenlace habría dicho lo siguiente: "La sociedad argentina respondió a la convocatoria como pudo, no podemos pedirle maravillas, en este sentido, a una sociedad que ha permanecido inmovilizada durante 50 años" (*Espacio Público*, Año 1, N° 8, mayo de 1988). Más allá de la más que discutible aseveración final, se reitera la misma impresión: ni siquiera los gremios docentes y los partidos políticos se movilizaron por el Congreso Pedagógico.

En las Pautas de Organización del Congreso Pedagógico se dice que es necesario "garantizar una participación amplia, crítica, creadora y respetuosa de las opiniones ajenas por parte del conjunto del pueblo" ("Informe Final", 1989, pág.27). El texto dice explícitamente "garantizar", esto es dar las garantías jurídico-políticas para que los que tienen opiniones las expresen.

Entre los individuos que participaron unos los hicieron produciendo opiniones a partir de un esquema teórico-doctrinario específico de producción (los especialistas e "ideólogos" de la educación), otros lo hicieron a partir de sus propios esquemas prácticos de percepción del mundo. A los anteriores se agregan aquellos que más que producir opiniones toman posición, eligen, entre distintas alternativas ofrecidas en el "mercado" estructurado de la opinión educativa nacional. Estos últimos, que no son pocos, opinaron por delegación y sumaron su voz a la voz de los grupos o asociaciones que "definen la línea".

En forma explícita, el Congreso Pedagógico buscó alentar la participación del ciudadano común. Los que ya están organizados para defender algún interés en el campo educativo no necesitan que se los convoque para producir y difundir opiniones. Esta es su tarea cotidiana y la desarrollan, en especial, cuando se trata de influir en los procesos decisoriales que estructuran las políticas educativas del Estado. Estas organizaciones (asociaciones de padres, instituciones educativas privadas, iglesias, sindicatos, partidos, etcétera) tuvieron una presencia significativa en todo el desarrollo del Congreso y en especial en sus etapas finales.

El Congreso no tuvo en cuenta estas distinciones. En los mismos escenarios se encontraban actores cuya existencia social es muy disímil. Muchas veces la opinión del ciudadano individual tuvo que enfrentarse con la fuerza de los intereses organizados.

Entrevistas
Dr. Héctor Félix BRAVO

El Congreso Pedagógico fue una Asamblea de la civilidad, no una reunión de técnicos y expertos como el Congreso de 1882; tampoco estuvo limitado a la comunidad educativa específica. De ahí que admitiera la participación de cualquier persona con quince años de edad o más, sin restricciones ni condicionamientos de ningún tipo.

Entrevistas
Dr. Adolfo STUBRIN

En realidad, efectivamente hubo varias ausencias sectoriales significativas, aunque no se podría generalizar. Los partidos políticos actuaron muy bien en algunas regiones y deficientemente en otras. Lo mismo ocurrió en el mundo gremial, hubo poco interés de las grandes organizaciones y de las cúpulas; sin embargo, se dio mucho la participación de militantes gremiales de base, insertos en las asambleas locales y en las comisiones organizadoras locales, en todo el país. Analizando estructuralmente la realidad educativa, diría que hubo poca participación institucional de los gremios.

El Congreso Pedagógico es concebido y convocado en medio de un esquema de máxima expectativa de participación y por su extensión en el tiempo atraviesa distintos momentos más o menos felices con respecto a esta idea. También podría decirse lo mismo con relación a la idea del pluralismo. El congreso se lanza en momentos casi idílicos del país con respecto a las ventajas y virtudes de una convivencia pluralista de las ideas, de las distintas formas de interpretar y adaptar la realidad. Sin embargo, en el transcurso de su realización, el país experimentó algunos retrocesos en cuanto a esto; muchos sectores que habían si no aceptado por lo menos consentido esta idea de pluralismo, pasaron a retraer su propia actitud y hasta a proponer explícitamente un pluralismo restringido, condicionado, en función del *status quo*.

En la base de la convocatoria al Congreso Pedagógico estaba proporcionar una oportunidad de participación a todas las entidades intermedias y estamentos de la sociedad, para que pasaran de una actitud meramente discursiva sobre la educación a una actitud mucho más efectiva alrededor de esta prioridad. Y creo que, en este sentido, el Congreso Pedagógico ha hecho importantes contribuciones, al poner a la educación en un plano mucho más destacado sacándola de ese papel retórico, casi de telón de fondo de otros acontecimientos que se suponen decisivos para la vida social.

Desde el punto de vista del gobierno fue un éxito moderado pues esperábamos indudablemente más participación, más pluralismo.

Anexo Capítulo III

Algunas fichas bibliográficas sobre:

- Supuestos teórico - epistemológicos
La relación sujeto - estructura

- Supuestos teórico - metodológicos
El trabajo de campo

METODOS CUALITATIVOS I
Los problemas teórico-epistemológicos
Irene VASILACHIS de GIALDINO

Lo que consideramos necesario es que al emprender esta reflexión epistemológica nos liberemos de los dogmatismos de las epistemologías que suponen que la naturaleza ontológica de lo conocido determina la existencia de una sola forma legítima de conocer. Entonces, desprendido de esta suerte de obstáculos cognitivos, podremos emprender una reflexión epistemológica ligada al quehacer filosófico si aceptamos que la filosofía

es un ir de camino y que sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta (Jaspers, 1965).

Esta reflexión epistemológica -que es de primer grado porque la realiza el científico respecto de su propia actividad y no el filósofo sobre la actividad del científico-.

METODOS CUALITATIVOS I
Los problemas teórico-epistemológicos
Irene VASILACHIS de GIALDINO

Esa tarea de carácter epistemológico consiste en descubrir, en la práctica científica misma, el pasaje de una aproximación más lejana a otra más cercana a la realidad (Bourdieu y col., 1986; Bourdieu, 1987).

De ese modo, los interrogantes acerca de cómo es posible el conocimiento científico en general son sustituidos por aquellos referidos a cuál es la forma, mediante qué procesos una ciencia en especial pasa de un conocimiento limitado o insuficiente a un conocimiento considerado superior no por ser aplicado a mayor parte de objetos sino por introducirse más profundamente en las peculiaridades de los fenómenos y de los objetos.

El enfoque etnográfico intenta describir la totalidad de un fenómeno (grupo social, aula, etc.) en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de los que están implicados en él. Como rasgos más destacados que configuran la naturaleza de la etnografía, aunque no exclusivos de la misma, cabe señalar los siguientes:

- a) Su carácter holista: describe los fenómenos de manera global en sus contextos naturales, aceptando el escenario complejo que encuentra y la totalidad, como elementos básicos.
- b) Su condición naturalista: el etnógrafo estudia las personas en su hábitat natural. Observa, escucha, habla, anota las historias de vida y evita las formas controladas.
- c) Usa la vía inductiva: se apoya en las evidencias para sus concepciones y teorías, y en la empatía y habilidad general del investigador para estudiar otras culturas.
- d) Su carácter fenomenológico o émico: los significados se estudian desde el punto de vista de los agentes sociales.
- e) Los datos aparecen contextualizados: las observaciones se sitúan dentro de una perspectiva más amplia.
- f) Libre de juicios de valor: el etnógrafo evita emitir juicios de valor sobre las observaciones.

El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir
Roberto CARDOSO de OLIVEIRA
"Revista de Antropología avá"

La obtención de explicaciones, dadas por los propios miembros de la comunidad investigada, permitiría llegar a aquello que los antropólogos llaman el "modelo nativo", la materia prima para el entendimiento antropológico.

El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir
Roberto CARDOSO de OLIVEIRA
"Revista de Antropología avá"

El momento del Escribir, marcado por una interpretación "de" y "en" el gabinete, hace que los datos sufran una nueva "refracción", puesto que todo el proceso de escribir, o de "inscribir", las observaciones en el discurso de la disciplina está contaminado por el contexto del *being here*.

El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir
Roberto CARDOSO de OLIVEIRA
"Revista de Antropología avá"

Entiendo que un buen texto etnográfico, para ser elaborado, debe tener en cuenta las condiciones de su producción, a partir de las etapas iniciales de obtención de datos (el Mirar y el Escuchar), lo que no significa que deba enredarse en la subjetividad del autor/investigador. Antes, lo que está en juego es la intersubjetividad -de carácter epistémico-, gracias a la cual se articulan en un mismo "horizonte teórico" los miembros de su comunidad profesional. Y es el reconocimiento de esa intersubjetividad lo que transforma al antropólogo moderno en un científico social menos ingenuo. Creo que tal vez sea esa una de las más fuertes contribuciones del paradigma hermenéutico a la disciplina.

El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir
Roberto CARDOSO de OLIVEIRA
"Revista de Antropología avá"

Si el Mirar y el Escuchar constituyen a nuestra "percepción" de la realidad focalizada en la investigación empírica, el Escribir pasa a ser parte casi indisociable de nuestro "pensamiento", ya que el acto de escribir es simultáneo al acto de pensar. Quiero llamar la atención sobre esto, de modo de aclarar que, desde mi perspectiva, es en el proceso de redacción de un texto que nuestro pensamiento avanza, encontrando las soluciones que difícilmente pudieran aparecer "antes" de la textualización de los datos provenientes de la observación sistemática. Siendo así, sería erróneo imaginar que primero llegamos a conclusiones relativas a esos datos para luego, inscribir esas conclusiones en el texto. Por lo tanto, se disocia el "pensar" del "escribir". Por lo menos, mi experiencia indica que el acto de escribir y el de pensar son tan solidarios entre sí, que juntos forman, prácticamente, el mismo acto cognitivo. Eso significa que el texto no espera a que el autor tenga primero todas las respuestas para que, sólo entonces, pueda ser iniciado.

Raymond Firth: de la etnografía a la antropología
Carlos GONZALEZ VILLAR
"Revista de Antropología avá"

La elaboración del informe etnográfico es para Firth, un proceso de mediación de marcos de significado: las tradiciones teóricas que aporta el etnógrafo y el "punto de vista" del grupo nativo. El observador participante se involucra con el pueblo que estudia; el contacto se transforma así en un *encuentro* o *diálogo* en el que los significados se negocian. En este sentido, la antropología no es ni subjetiva ni objetiva; es interpretativa, mediando entre dos mundos, como resultado de un proceso de conocimiento reflexivo del otro y de sí mismo.

La etnografía. Método, campo y reflexividad
Rosana GUBER

Un investigador social difícilmente entienda una acción sin comprender los términos en que la caracterizan sus protagonistas. En este sentido los agentes son informantes privilegiados pues sólo ellos pueden dar cuenta de lo que piensan, sienten, dicen y hacen con respecto a los eventos que los involucran. Mientras la explicación y el reporte dependen de su ajuste a los hechos, la descripción depende de su ajuste a la perspectiva nativa de los "miembros" de un grupo social. Una buena descripción es aquella que no los malinterpreta, es decir, que no incurre en interpretaciones etnocéntricas, sustituyendo su punto de vista, valores y razones, por el punto de vista, valores y razones del investigador.

Para Harold Garfinkel, el fundador de la etnometodología, el mundo social no se reproduce por las normas internalizadas como sugería Talcott Parsons, sino en situaciones de interacción donde los actores lejos de ser meros reproductores de leyes preestablecidas que operan en todo tiempo y lugar, son activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen. Normas, reglas y estructuras no vienen de un mundo significante exterior a, e independiente de las interacciones sociales, sino de las interacciones mismas. Los actores no siguen las reglas, las actualizan, y al hacerlo interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido (Garfinkel 1967; Coulon 1988).

Los elementos del texto etnográfico son 1) la pregunta o problema, 2) la respuesta, explicación, o interpretación, 3) los datos que incluye como evidencias para formular el problema y para darle respuesta, y 4) la organización de estos elementos (problema, interpretación y evidencia) en una secuencia argumental (Jacobson 1991:2)

... lo que da al etnógrafo autoridad y al texto un sentido general de realidad concreta es la pretensión del escritor de representar un mundo tan sólo como alguien que lo conoció de primera mano puede hacerlo, constituyendo así un fuerte lazo entre la escritura etnográfica y el trabajo de campo".

El TC no se plantea como una cantera de hechos-datos, sino como **la experiencia misma sobre la cual la antropología organiza su conocimiento** (PANOFF, 1975:79). Dicha experiencia se lleva a cabo por el uso, el ensayo y el error, esto es, por **la participación**. Según los interpretativistas, **el investigador aspira a ser uno más**, copiando y reviviendo la cultura **desde adentro**, pues los significados se extraen de los usos prácticos y verbalizados, en escenarios concretos.

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

El TC se asocia así a la **inmersión subjetiva** (*subjective soaking*), por la cual el investigador intenta penetrar el punto de vista nativo, a través de la empatía. Asimismo, el TC es la instancia que permite efectuar una **traducción**: la etnografía se concibe como una decodificación y la cultura como un texto en lengua desconocida, que el antropólogo aprende a expresar en su propia lengua y términos, haciendo uso del procedimiento hermenéutico (AGAR, 1980; CLAMMER, 1984; GEERTZ, 1974; SPRADLEY, 1979; 1980). La perspectiva interpretativista incorporó a la antropología una concepción del TC **entendido como el modo en que el investigador aprende otras culturas. Las técnicas basadas en la participación son el medio por excelencia para recrear formas de vida a través de la experiencia.**

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

El sistema interpretativista de convalidación de teoría se asienta en el hecho de que si conocer una cultura significa aprender las reglas de un juego, los evaluadores deben ser aquellos que sepan cómo emplearlas: los nativos. Así, la efectividad de una traducción depende de que lo traducido sea reconocido por sus autores originales.

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

La comprensión sería, tanto una metodología de investigación de las ciencias sociales como la forma experiencia particular en que el sentido común toma conocimiento del mundo sociocultural (GADAMER, en GIDDENS, 1987:52). Aunque la comprensión no agote el proceso total de investigación, constituye un paso o etapa central hacia el conocimiento de lo social (Ibid.:148): permite reconocer el sentido que reviste el comportamiento para los actores y traza el marco desde el cual tanto actos como verbalizaciones, propósitos y motivos encuentran su sentido. Esta es quizá la mayor diferencia con el estudio positivista de la acción "objetiva" que desprecia la perspectiva de los actores, en tanto confundiría al investigador, haciéndole creer en falsedades o apariencias como si fueran verdades.

Afirmamos que describir y analizar el proceso social en su diversidad y singularidad implica rescatar la lógica de la producción material y simbólica de los sujetos sociales. En efecto, puesto en su tarea investigativa, el antropólogo se encuentra ante una determinada configuración histórica de acciones y nociones, sólo dentro de la cual el mundo social cobra sentido para quienes lo producen, a la vez que se reproducen en él. Dicha configuración es el resultado de una permanente tensión entre la continuidad y la transformación; no está cristalizada ni es siempre igual a sí misma; está en proceso pero es reconocible para sus miembros, que obran y piensan según las opciones que ofrece, y que, como ya hemos dicho, no es exterior a ellos, pero tampoco su producto intencional. Los actores se conducen en su mundo social de acuerdo con las reglas y opciones posibles (aunque esto no signifique que respondan automáticamente a ellas). Es en el entramado significativo de la vida social donde los sujetos tornan inteligible el mundo en que viven, a partir de un saber compartido -aunque desigualmente distribuido y aplicado-, que incluye experiencias, necesidades, posición social, modelos de acción y de interpretación, valores y normas, etc. Las prácticas de los sujetos presuponen esos marcos de significado constituidos en el proceso de la vida social.

Es aquí donde se manifiesta antropológicamente el movimiento de desnaturalizar lo naturalizado, descotidianizar lo cotidiano (LINS RIBEIRO, 1986), o exotizar lo familiar (DA MATTA, 1983). Es en el campo donde esa perplejidad puede y debe ser alimentada, instalando el proceso cognitivo en las contradicciones, las rupturas y las interrupciones en la comunicación. Entonces, el investigador se dispone a encarar dicho proceso no tanto a partir de identificaciones con los sujetos -como proponen las teorías de la comprensión- sino a partir del conflicto que le despiertan, por la distancia social y cultural, ese cúmulo de nociones y prácticas no compartidas. El investigador habría podido apartar su atención de los datos que no encajan, tratando de forzarlos, o bien suponer que **no ha mirado bien** y revisar los procedimientos técnicos. Pero sin embargo, los toma como una fuente de conocimiento, como "un momento de incertidumbre creativa" (WILLIS, 1984:11). Ello lo conduce a concientizar y explicitar el cúmulo de ideas, decisiones y comportamientos que asume en este proceso, sometiéndolos "al análisis en los mismos términos en que (lo hace con) los demás participantes". (HAMMERSLEY, 1984:45, paréntesis nuestro).

Para acceder a y construir la PA, para relevar aspectos informales o no documentados y establecer contradicciones y relaciones entre verbalizaciones y prácticas, para evidenciar la articulación entre los distintos aspectos de la vida social, para ampliar y descentrar la mirada sobre los sujetos, la presencia directa en el campo (pilar de las concepciones empiristas) **es condición necesaria pero no suficiente**. A ello se añade, ahora, la elaboración teórica y del sentido común que, desde el principio al final, permite apropiarse de la información, transformarla en dato y organizarla en una explicación. La antropología suministra un medio por demás adecuado para llevar a cabo estas tareas, pero entendiendo a ese medio no como un determinado cuerpo teórico o un bagaje técnico especializado, sino como un enfoque totalizador para el cual la PA es, a la vez un punto de partida -pues hay que comenzar por conocerla- y de primera llegada -pues constituye una parte de la explicación de lo real-. Concebimos al conocimiento reflexivamente, lo cual significa incorporar al investigador al campo del análisis y poner en cuestión su mundo académico, cultural y social, que es su condicionamiento, a la vez que su posibilidad de conceptualizar la objetividad social.

La vida social se expresa en nociones, actividades, representaciones, prácticas y contextos. Pero la enunciación de sus conexiones significativas, de los atributos que integren una descripción, su interpretación o su simple registro, responden en buena medida a la organización cognitiva del investigador.

La elaboración teórica no es ni anterior ni posterior a la tarea de recolección de información, sino soporte del conocimiento mismo y, por lo tanto, acompaña todo el proceso.

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

Dado que el investigador es quien lleva a cabo todo el proceso, no es posible escindir la tarea de reflexión teórica de la obtención de información. La tradición de elaborar datos de primera mano y de desechar o utilizar críticamente los mediatizados por otros **recolectores** (ayer misioneros, funcionarios coloniales, cronistas; hoy agentes estatales, asistentes sociales, personal médico y escolar, agencia noticiosas, encuestadores y censistas) obedece a que es en el mismo proceso de recolección que el investigador va internándose en la lógica del grupo en estudio gracias al simultáneo reconocimiento de sí mismo (de su sentido teórico y común*).

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

El proceso de investigación es flexible, creativo y heterodoxo, porque se subordina a esa constante y paralela relación entre la observación y la elaboración, la obtención de información y el análisis de datos. Este proceso, así planteado, permite producir nuevos conceptos y conexiones explicativas sobre la base de los presupuestos iniciales, ahora reformulados y enriquecidos por categorías de los actores y su empleo contextualizado en la vida social. Las ciencias sociales deben por eso respetar los "niveles de adecuación" (SCHUTZ) por los cuales los conceptos teóricos dan cuenta, al incorporarlas, de las categorías del **lenguaje natural**, es decir, de los actores. Si el investigador aspira a penetrar el sentido, el carácter significativo de la acción y las nociones, "las explicaciones deben realizarse en el contexto terminológico de los actores" (GIDDENS, 1987:153).

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

Ningún dato tiene importancia por sí mismo si no es en el seno de una situación, como expresión de un haz de relaciones que le dan sentido. Esto es: **los datos se recogen en contexto, porque es en el contexto donde adquieren significación.**

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

El bagaje teórico y de sentido común del investigador no queda a las puertas del campo, sino que lo acompaña, pudiendo guiar, obstaculizar, distorsionar o abrir su mirada. Hablar de diálogo significa eliminar, lo más posible, los monólogos tautológicos del investigador teoricista y la ilusoria réplica empirista de lo real. El objetivo del TC es, por lo tanto, congruente con el doble propósito de la investigación y consiste en recabar información y material empírico que permita especificar problemáticas teóricas (lo general en su singularidad); reconstruir la organización y la lógica propias de los grupos sociales (la PA como expresión de la diversidad); reformular el propio modelo teórico, a partir de la lógica reconstruida de lo social (categorías teóricas en relación a categorías sociales o folk).

Ahora bien, estos objetivos no se concretan en etapas sucesivas -como suele plantearse cuando se le asigna al TC un lugar diferenciado del trabajo teórico, del análisis de datos o, en general, del trabajo en gabinete-, sino a lo largo de un sólo y mismo proceso. El TC es una etapa que no se caracteriza sólo por las actividades que en él se llevan a cabo (obtener la información de primera mano, administrar encuestas y conversar con la gente) sino fundamentalmente por el modo **en que abarca los distintos canales y formas de la elaboración intelectual del conocimiento social**.

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

Si caracterizamos al conocimiento como un proceso llevado a cabo desde un sujeto y en relación al de otros sujetos cuyo mundo social se intenta explicar, **la reflexividad en el TC es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, modelo explicativo del conexiones tendenciales- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación.**

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

Tal como lo concebimos, el TC implica un **pasaje de la reflexividad general, válida para todos los individuos en tanto seres sociales, hacia la reflexividad de aquellos que toman parte en la situación de TC, desde sus roles de investigador o informantes.** Pero este pasaje no es meramente secuencial, es decir que el investigador no dispone y conoce primero su propia reflexividad y después accede a la de los informantes. Su propia reflexividad, al contrastarse con la de los sujetos que estudia, se resignifica y encuentra un nuevo lugar. A los efectos del grado de conocimiento, es muy probable que el investigador sepa más de su reflexividad después de haberla contrastado con la de sus informantes que antes del TC. Este proceso está íntimamente ligado con el aprendizaje de perspectivas no sociocéntricas. En un principio, el investigador sólo sabe pensar y orientarse hacia los demás y formular interrogantes desde su propio esquema cognitivo. A lo largo del TC, aprende a tener en cuenta otros marcos de referencia y, paralelamente, a establecer otras diferencias entre los demás y él mismo.

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

En la instancia del TC, el investigador pone a prueba no solo sus conceptos teóricos, sino fundamentalmente sus patrones de pensamiento y de acción íntimos. Esta puesta a prueba tiene lugar en varias instancias: la organización de la vida cotidiana en campo, el acceso y la relación entablada con los informantes, la apertura y el tipo de canales para obtener información cada vez más extensa y sistemática sobre aspectos previstos e inesperados.

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER.

Lo que saben y hacen informante e investigador en la situación de campo aparece mediatizado por su interacción, interacción pautada en tanto está estructurada socialmente y no como una mera improvisación azarosa. De ahí que el TC no sea un sólo medio de obtención de información, sino el momento mismo de producción de datos y elaboración de conocimientos. Esta premisa que impregna cada técnica e instancia de la investigación empírica, permite asignar al TC y sus vicisitudes un nuevo lugar en el conocimiento: de eventualidades y anecdóticos pueden **rescatarse las huellas del proceso cognitivo y las vías para su construcción.**

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

Las técnicas antropológicas de campo no se aplican ni de manera homogénea, ni más o menos correctamente. La corrección y el rigor se juzgan desde el proceso de aprendizaje del investigador y por el modo en que progresivamente va explicitando sus propios supuestos y su posición de enunciación, y en el que va diferenciando sus inferencias de los sentidos verbalizados y actuados por sus informantes. El investigador aprende entonces a distinguir su reflexividad de la de sus informantes, y la reflexividad creada en el seno de la relación. Esta es la mediación que le permitirá acceder más profundamente al mundo social de los actores.

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

Tanto en la obtención de la información a la que el investigador accede directamente mediante la observación (prácticas, acciones, objetos, etc.), como en la de aquella a la que accede a través de las verbalizaciones de sus sujetos (nóciones, representaciones, valorizaciones, sentimientos o bien hechos pasados y contemporáneos no atestiguados), el investigador desempeña un papel activo y estructurador, selectivo y clasificatorio, tanto de los contenidos como del contexto en que dichos contenidos se producen -su marco interpretativo no sólo resulta de la elaboración teórica sino, además, de pautas culturales de su sociedad o sector social-.

El salvaje metropolitano
Rosana GUBER

El registro de campo es una instancia que acompaña al investigador a lo largo de todo su trabajo y que expresa, a la vez que resguarda y sintetiza, su proceso de conocimiento. En su transcurso, se va elaborando una gradual separación cognitiva entre el mundo social del investigador y el del informante; el registro almacena inferencias, descripciones y explicaciones, expresiones de ininteligibilidad y sorpresa que devuelven, como una imagen especular, el conocimiento de sí mismo y el descubrimiento de un **otro**, de su lógica, su perspectiva. El registro no es entonces, un mero depósito de información, sino una instancia por la cual la reflexividad del investigador y de los informantes puede objetivarse.

La tesis principal de este volumen es que **el TC y las técnicas empleadas no son sólo medios de obtención de información, sino el proceso mismo de producción de conocimientos.** Son un camino que se abre a medida que el investigador puede reconocer al mundo social que estudia como un **mundo diferente** como un **otro**, así ese otro pertenezca a su medio habitual o a su propia unidad doméstica.

El sentido común pedagógico actual incluye una historicidad basada en el intensivo uso del esquema indeterminado "pasado-presente" para desarrollar un conjunto de significados en términos "tradicional-moderno", "caduco-vigente", "viejo-nuevo", "desactualizado-actualizado". Mediante esos significados se interpretan las diferencias entre las propuestas pedagógico-didácticas, los conflictos en sus propias prácticas y los modos de referirse a ellos. Incluso, lo "bueno" y lo "malo" -y estos términos son inevitables, dada la acentuada valoración moral, o moralizante, propia del carácter normativo de la pedagogía- se distribuyen a lo largo de esa línea pasado-presente: el "autoritarismo" es propio de una etapa "ya superada", lo mismo que el "conductismo", y los aspectos considerados negativos de la realidad actual son referidos, con frecuencia, como, "vuelta al pasado". Es posible que algún trabajo de etnografía escolar haya, en cierto momento, quedado atrapado sin advertirlo por la aparente obviedad de estos significados.

El sentido común pedagógico no se reduce a esta forma de significación, pero su predominio tiende a situar en un plano secundario a otras formas de historización que producen los maestros (y los padres), para dar cuenta de sus realidades inmediatas y de los procesos de surgimiento y desarrollo de las escuelas singulares, reales y concretas. Esas otras formas son potencialmente mucho más ricas, pero circulan como versiones no oficiales, domésticas, subalternizadas con relación al gran esquema "tradicional-moderno".

Y por último: el predominio y la perdurabilidad de este esquema sería inexplicable si se atendiera solo a los procesos internos de reproducción del sentido común pedagógico. Entre las condiciones objetivas que refuerzan esa reproducción de significado están los discursos centrados en la necesidad de "modernizar" la educación, difundidos desde las instituciones del Estado y producidos por los expertos, especialistas, pedagogos y didactistas encargados de elaborar las "mediaciones pedagógicas" entre los mandatos políticos dominantes y las prácticas escolares cotidianas. Esos discursos interpelan a los maestros -y los compelen a contestar en ese terreno- definiéndolos desde su crónica "desactualización" y el inevitable "retraso" de su formación profesional como una de las claves centrales para explicar la imprecisa, pero siempre mencionada, "crisis de la educación", así como la mítica "obsolescencia de los contenidos", como resultados de los "acelerados avances" del conocimiento, que autoriza a designar las actuales decisiones políticas en materia de educación -una vez más- como "modernización".

Frente a esta inequívoca operación de violencia simbólica, el trabajo etnográfico, en diálogo con los sujetos -en este caso los maestros- puede contribuir a objetivar las tramas de significado que sustentan las prácticas y encontrar otras formas de historizarse a sí mismos y a sus prácticas, como parte de la recuperación crítica de su propia identidad.

Notas sobre los desafíos a la hora de analizar datos cualitativos
o de cómo los investigadores construimos representaciones
Inés CORTAZZO y Patricia SCHETTINI

En el análisis de un trabajo de campo se realizan afirmaciones de diversos alcances y de distintos niveles. Pero en esta tarea intervienen componentes difíciles de dominar que tienen un importante efecto sobre el producto final, suficiente para lograr convicción: la elección de los materiales y las pruebas, cuya validez se asienta en una habilidad instrumental, tecnológica, y la *narración* final por la que se produce, circula y consume la significación de un fenómeno social, son en sí mismo un contenido.

En la medida en que se conciba la tarea interpretativa como el relato de elementos y aspectos de la realidad, la forma de contar el acontecimiento exige (fuerza) el acontecimiento mismo.

Notas sobre los desafíos a la hora de analizar datos cualitativos
o de cómo los investigadores construimos representaciones
Inés CORTAZZO y Patricia SCHETTINI

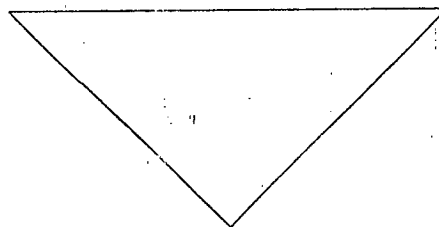
Todo análisis, toda interpretación es producida por sujetos: sujetos históricos con sentimientos, pasiones, ideologías y esos análisis e interpretaciones son también elecciones de fragmentos de discursos pertenecientes a sujetos que al igual que el que analiza tiene historia e ideología. Por esto es que nos parece interesante -en metodologías cualitativas- correr del concepto de dato (muy pegado al tratamiento estadístico) en el sentido de circunstancia o detalle de la realidad que es *necesario* para tener idea de un hecho, para pensar mejor en términos de *prueba* en el sentido de que su elección encierra una construcción que no es útil ni válida por sí misma sino en función del efecto que produce en la construcción final que sea suficiente para lograr convicción.

Si es el lenguaje el que asume *carácter de mediador*, como traductor de los procesos de recolección, análisis e interpretación de las *pruebas* cualitativas, identificamos un campo para el quehacer interdisciplinario de aportes sociológicos, antropológicos, lingüísticos, jurídicos, políticos, y también, un espacio de confluencia de paradigmas. Cuando además lo importante es poder captar la perspectiva de los sujetos, sus propias definiciones y significado del fenómeno social, a la hora de divulgar los hallazgos la narración pasa a ser el eje de la cuestión.

Defino la perspectiva etnográfica en educación como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades. La cultura escolar, como producto contingente de una construcción social e intersubjetiva específica (Berger y Luckmann, 1979), se configura a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías.

En el vértice inferior de un triángulo invertido se ubican las categorías sociales, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. En otro de los vértices, ubicado en el nivel superior izquierdo del mismo triángulo, se ubican las categorías de quien interpreta, que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado. En el último vértice superior se sitúan, de modo paralelo, las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción.

CATEGORIAS
DEL INTERPRETE



CATEGORIAS
TEORICAS

CATEGORIAS SOCIALES

En etnografía el análisis de la información no es un proceso diferente al de la investigación. Este comienza en la fase anterior al trabajo de campo, en la formulación y definición de los problemas de investigación y se prolonga durante el proceso de redacción del texto. Formalmente, empieza a tomar forma mediante notas y apuntes analíticos; informalmente, está incorporado a las ideas, intuiciones y conceptos emergentes del etnógrafo.

Los conceptos sensitivos son un importante punto de partida, son el germen de la teoría emergente y proporcionan criterios para la recogida posterior de información.

Una vez que se adoptan una o dos categorías analíticas, ya sean del observador o de los propios actores, la siguiente tarea es comenzar a desarrollarlas dentro de un esquema teórico: establecer relaciones entre los conceptos y los que añadan posteriormente. Una de las estrategias disponibles aquí es lo que Glaser y Strauss (1967) llaman el método comparativo "contrastante". Se toman sucesivamente diferentes segmentos de información para ver con qué categorías se pueden relacionar, y luego se comparan con otros segmentos de información previamente categorizados. De esta manera, el espectro y variación de una categoría dada se puede proyectar en la información y ver la relación que hay con otras categorías. Conforme se desarrolla el escrutinio sistemático y se definen los contornos de la comparación, emerge un modelo de interpretación definido. Aparecerán más nítidamente las relaciones mutuas y las estructuras internas de las categorías. De todas formas, el desarrollo de la teoría raramente toma la forma puramente inductiva señalada por Glaser y Strauss (su perspectiva es heurísticamente práctica). Las ideas teóricas, las expectativas del sentido común y los estereotipos juegan frecuentemente un papel clave. Efectivamente, son ellos los que permiten al analista seleccionar en primer lugar las características más sorprendentes, interesantes e importantes.

Existen al menos dos maneras importantes de encarar el problema de la validación en etnografía.

En primer lugar, no se trata simplemente de encontrar un indicador para cada concepto. Más bien se trata de interrelacionar los indicadores encontrados y la conceptualización de las categorías analíticas. Esto se deriva del carácter inductivo y reflexivo de la etnografía, donde el proceso de análisis envuelve el desarrollo simultáneo de conceptos e indicadores para que se ajusten mutuamente. Cuando escribimos el análisis la relación entre conceptos e indicadores se convierte en una relación asimétrica, puesto que estos últimos sirven de evidencia para comprobar la validez de los conceptos.

Frente a las recomendaciones de despojarse de la teoría, de buscar un acceso directo atóxico a la realidad social o a los significados otorgados a esa realidad por los actores, así como frente a las frecuentes críticas a la etnografía por considerarse "empirista", era necesario reconsiderar la relación entre el trabajo teórico y el proceso etnográfico. El reconocimiento de que existen conceptualizaciones implícitas necesariamente en cualquier descripción etnográfica, mostró que era justo el trabajo teórico el que permitía una mayor explicitación de las conceptualizaciones usadas y a la vez un mayor acercamiento al mundo empírico. Así, se contraponía a la idea inductivista de que "las categorías surgen de los datos" la experiencia de poder observar nuevas relaciones al construir o usar nuevas categorías analíticas.

Otro problema de la construcción de los registros se expresa como la distinción entre interpretar y describir. Esta distinción nos llevó inicialmente a registrar la "descripción" y la interpretación aparte en columnas, con el supuesto de poder separar uno de otro. Como entrenamiento funcionó. Nos obligó a tomar cierta conciencia de los procesos más evidentes de interpretación, de evaluación, etc. y tender hacia una mayor fidelidad en el registro del intercambio verbal. Lo cierto, sin embargo, es que la distinción es estrictamente imposible. A toda descripción le antecede ya una conceptualización, algún nivel de interpretación. El registro descriptivo está mediado por interpretaciones semánticas de la interacción verbal, de las cuales a veces solo nos damos cuenta en momentos en que diferimos dos observadores en las palabras mismas que suponemos haber escuchado. La selectividad de nuestra atención, observación y registro implica la interpretación de aquello que es comprensible, significativo, estructurable; de lo que es "normal" ver y oír en determinada situación. La precisión con la que relatamos y escribimos la descripción misma implica ya varios niveles de interpretación.

Preferimos limitar las interpretaciones explícitas en el registro a aquellas que se dan en la situación misma de la observación o bien que aportan información contextual, y no incluir en el registro de campo todos los múltiples niveles de interpretación posibles, que se reservan para el proceso de análisis. Si bien estas distinciones que sostenemos no siempre son claras en los hechos, dan cierta idea de los límites de lo que es pertinente incluir en los registros.

La discusión en torno a la descripción y la interpretación se relaciona tradicionalmente con esa otra interrogación constante a la etnografía: la cuestión de "la objetividad y la subjetividad". Sin entrar en las complicadas redes de argumentación epistemológica de este problema, cabe una última reflexión sobre el sentido de la construcción de los registros de campo; su propósito no es tanto lograr la "objetividad" como asegurar la "objetivación", por escrito, lo más amplia posible, de la experiencia de campo del etnógrafo como sujeto, de tal forma que ésta pueda someterse después, repetidas veces, a la reflexión y al análisis. La objetividad es más bien logro, siempre relativo, del proceso de análisis, logro que debe más a la consistencia y coherencia del trabajo conceptual que a las condiciones de la percepción primaria en el campo. Es un logro que es tanto más sólido cuanto más se haya podido incluir conscientemente, en lugar de eliminar, en los registros y notas de campo, la subjetividad afectiva y cognitiva de uno en el proceso de campo. La reflexión sobre esta subjetividad y sus implicaciones en lo que se construyó, observó, y registró en el campo es una condición necesaria para el análisis etnográfico.

En nuestra experiencia el análisis etnográfico es un trabajo específico que conduce a la construcción de nuevas relaciones, no previstas antes de hacer el análisis. Según esta definición, se ha hecho análisis cuando las concepciones que se tuvieron acerca del objeto de estudio al inicio del estudio resultan transformadas (modificadas, complejizadas, condicionadas, determinadas, etc.) en alguna medida. El análisis etnográfico no responde a un procedimiento técnico idéntico para todo estudio; el método (camino) del análisis debe marcarse en cada caso, según las características particulares del objeto de estudio.

También interesa distinguir el análisis etnográfico de la interpretación hermenéutica centrada en la comprensión del texto. Desde luego este tipo de interpretación forma parte del proceso analítico en la etnografía en diferentes niveles u órdenes; para muchos antropólogos (Geertz 1973, Erickson, 1983) es incluso la característica definitiva de la etnografía. Sin embargo hay varios problemas con esta noción de interpretación, por los cuales prefiero hablar del análisis etnográfico. La interpretación se define centralmente en términos de la comprensión del significado otorgado por los sujetos a su propia realidad social, aún cuando intervenga la conceptualización propia del investigador. Desde nuestra concepción, no comprende el proceso de construcción del objeto de estudio o de transformación conceptual que caracteriza al análisis etnográfico. En segundo lugar, la idea de interpretación alude más bien a la lectura y paráfrasis del material de campo, que a la forma de trabajar con ese material para construir nuevas relaciones conceptuales.

Consideramos que se ha hecho análisis etnográfico cuando se modifica sustancialmente la conceptualización inicial del objeto de estudio; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar cuenta del orden particular, local y complejo del fenómeno estudiado; cuando la descripción final es más rica, más "densa" (Geertz, 1973), que la descripción inicial.

Nunca emerge uno de la experiencia etnográfica pensando lo mismo sobre el asunto que al inicio; no se trata tanto de descomprobar y desechar esa concepción original, como de complejizar, matizar, enriquecer y abrirla, dar contenido "concreto" a aquellas ideas iniciales, abstractas, que provee la teoría como punto de partida.

En el sentido material, el proceso analítico no es más que una secuencia larga en que se alternan la lectura y la escritura; la re-lectura y la re-escritura. Siempre es necesario regresar a las notas, a los registros iniciales, a aquellos escritos que constituyen, a partir de la experiencia de campo, el primer paso analítico. La lectura de los registros constituye, a su vez una nueva observación; de hecho frecuentemente tiene uno la sensación de estar "viendo" por primera vez algo que no se había visto, al releer, por enésima vez, los registros que uno mismo escribió. Estas observaciones "nuevas" son consecuencia de la construcción teórica, también nueva, que acompaña el proceso analítico.

Al inicio del proceso analítico, en las primeras lecturas de los registros, suelen intentarse tres cosas que son poco fructíferas, aunque tal vez inevitables. La primera es algo conocido como la adecuación "ad hoc" de fragmentos de registros a categorías posibles. Un detalle, discurso o suceso se toma como instancia de tal relación, proceso, tipo, etc.; otro fragmento se vuelve significativo para otra relación. Este procedimiento generalmente resulta en la dispersión, reflejada en la incoherencia de los primeros textos analíticos, previos al recorte y la definición de ejes que ordenen el análisis. Otra cosa que suele suceder inicialmente es que se lea todo el registro como instancia de determinado proceso o concepto (todo es "reproducción" o bien todo es "resistencia"). No se cuenta con categorías suficientemente finas para poder afirmar o negar la pertinencia o existencia de ciertos procesos o relaciones en relación con la realidad estudiada. Nuevamente, sólo el trabajo conceptual permite delimitar conceptos y desglosar categorías para poder distinguir los matices presentes en lo cotidiano.

La tercera tendencia inicial en el proceso real de análisis se debe a la misma complejidad y cantidad del material (notas, registros, transcripciones, entrevistas abiertas) que se genera en el campo: es el intento de "reducir" o de "procesar" los datos con algún sistema de clasificación y codificación, con miras a manejar posteriormente solo "los datos" codificados, y no los registros originales. Salvo que se tengan ya muy claras las categorías que efectivamente se necesitarán para determinado análisis (en cuyo caso generalmente se debiera haber utilizado alguna técnica más estructurada en el trabajo de campo), este camino no parece funcionar muy bien al inicio del estudio etnográfico.

En cierto momento, a medio camino del proceso real, se llega a un cierre en la conceptualización. Esto generalmente significa recortar el objeto y desechar numerosas ideas que sedujeron a uno en la etapa inicial; pero a la vez permite fijar los ejes articuladores de la exposición. A veces describimos este momento como aquel en que se puede explicitar "la lógica de lo construido" como resultado del análisis de los materiales.

Realizar el último paso analítico; la redacción del informe final. Esta etapa aún requiere mucho trabajo. Generalmente las descripciones analíticas ya redactadas quedarán totalmente reordenadas bajo una secuencia de categoría nuevas que expresan las relaciones construidas. Si la exposición no ha de ser una larga serie de registros comentados (aunque algunos han resultado el problema por esta vía), el material debe reordenarse en apoyo a los conceptos (procesos, relaciones, etc.) centrales que se presentan.

No es a partir de los "datos concretos" que se "abstrae", para llegar a un supuesto contenido "esencial". Mas bien se tiende a empezar con ciertos conceptos iniciales muy abstractos (se suele sintetizar mucho con una palabra o frase, por ejemplo, A.I.E., reproducción, o incluso escuela, maestro, alumno), y es necesario progresivamente construir categorías analíticas cada vez más precisas, que permitan unir los hechos "continuos" y separar los "discontinuos" en aquellos que registramos de la experiencia cotidiana en una localidad. En este proceso, se buscan categorías capaces de dar cuenta de la especificidad de la realidad local, delimitada en el tiempo y el espacio, en términos de relaciones que también sean relevantes para otras realidades estudiadas.

Otro problema en este procedimiento es que los materiales de campo sirven para varios objetos de estudio distinto; un mismo registro o fragmento se puede utilizar de distinta forma para cada objeto. El conjunto de usos posibles de los registros es demasiado difícil de prever al inicio del estudio para poder diseñar un sistema de codificación exhaustivo. Finalmente, este tipo de técnicas tiende a la larga a generar una gran cantidad de trabajo relativamente mecánico que no es compensado en tiempo, dada la necesidad (y las ventajas) del continuo retorno a los registros originales.

Intervienen en el proceso múltiples tareas y habilidades: el esfuerzo por tornar conscientes nuestros procesos de inferencia continua y ponerlos a prueba en la búsqueda en el campo y en las notas; el hábito de debatir las interpretaciones logradas, con uno mismo y con otros del equipo. La disciplina necesaria de escribir, de escribir mucho, todo lo posible dentro de los marcos siempre demasiado restringidos dada la enorme magnitud de los "pequeños mundos" que exploramos en la etnografía. La disposición de pensar sobre lo registrado con los conceptos teóricos, y no solo sobre los conceptos teóricos (diría Geertz). En este proceso las continuidades y rupturas entre conceptos teóricos y sentidos comunes (propios y ajenos) se van precisando. En ese sentido, en lugar de buscar "métodos para tratar" los datos (estadística, análisis del discurso, etc.) que sean "libres del sujeto" (aún cuando estas pueden ser útiles de vez en cuando), se disciplina a la subjetividad presente en todo el proceso analítico para cuidar ("vigilar" diría los bachelardianos) la validez de las afirmaciones que se aventuran.

En las sucesivas aproximaciones escritas, se va logrando mayor concreción y mayor coherencia en relación con el objeto de estudio. Se empieza a delinear aquello que realmente es posible construir dada la información que se tiene y los conceptos que se pueden explicitar. En este proceso, a medio camino, que se pueden precisar y seleccionar o jerarquizar las categorías que pueden ordenar el análisis y la exposición.

Para abordar la relación entre lo particular y lo general en etnografía es importante recordar el hecho de que existen muchas diferentes descripciones posibles de cualquier realidad. Cada descripción posible implica alguna conceptualización, aún cuando ésta sea implícita y poco coherente (no es lo deseable). Lo importante es que no hay "datos puros", no hay descripción neutra o atórica de los hechos. Desde luego, en el proceso de investigación interpresa llegar a una conceptualización cada vez más explícita y coherente; esta conceptualización debe ordenar la descripción que se escoge hacer, y por otra parte permitir una formulación más general del objeto de estudio, es decir una formulación que pueda, potencialmente, ser relevante para otras situaciones o casos empíricos. Se logra una descripción más coherente, y a la vez más concreta, inteligible y determinada de la situación particular, en la medida en que se hayan formulado en términos generales aquellas relaciones que articulan la descripción.

En la antropología la posibilidad de llegar a esa formulación más general se da sobre todo cuando se ha comprendido "lo particular" de cada caso estudiado, generalmente con procedimientos de contrastación o comparación que llevan a profundizar en cada caso. El camino "hacia adentro" lleva a lo general y permite construir relaciones que llegan a tener cierta "fuerza deductiva", es decir relaciones no solo históricamente reales sino lógicamente "necesarias" (Levi Strauss).

Si consideramos la descripción (narrativa) como característica distintiva de la etnografía frente a otras formas de investigación, el problema analítico central se encuentra en la construcción de ese texto descriptivo desde determinada concepción teórica del objeto de estudio. Esta parte central de la investigación etnográfica es la que generalmente ha permanecido sin explicitación en los manuales, que tienden a ofrecer cuando mucho una colección de recomendaciones prácticas para el manejo del cuantioso material de campo. Consideramos en cambio que es posible explicitar el proceso de análisis etnográfico en términos del tipo de "operaciones" que permiten ir transformando el material de campo en una exposición final. El proceso consiste en la redacción de una serie de descripciones sucesivas. La primera descripción que se elabora es de hecho la "ampliación" de las notas de campo o de transcripciones de interacciones o entrevistas grabadas. Este material puede reescribirse de muchas maneras y generalmente se transforma por lo menos dos veces antes de integrarse a la exposición final de los resultados de la investigación. Estos textos analíticos intermedios pueden tomar diversas formas.

En este proceso de construcción de descripciones (cada vez más articuladas) de cierta parte (nunca del "todo") de la realidad estudiada, es posible distinguir, si bien no siempre separar, ciertas operaciones analíticas, es decir ciertas cosas que se hacen con el material para transformarlo. A continuación describiremos cinco de estas operaciones que denominamos: a) interpretación; b) reconstrucción; c) contrastación; d) contextualización y e) explicitación.

Algunas de estas operaciones pueden quedar de hecho incluidas en otras, al elaborar determinado texto descriptivo.

1. Interpretación: como se planteó anteriormente, la interpretación es la "comprensión del significado" de las acciones. Esta definición desde luego, resuelve poco, ya que existen muchos diferentes niveles de "significado" y muchos lugares "desde donde" se comprenden. Retomaré aquí solo el nivel más elemental.

La interpretación de "lo que se dijo" es una operación fundamental y continúa en el proceso etnográfico. La comprensión de "lo dicho" requiere bastante más que un supuesto conocimiento del idioma utilizado; involucra no solamente el léxico local, ya en sí un reto a la comprensión, sino también los aspectos semánticos y pragmáticos de las expresiones lingüísticas. Es decir, es necesario no solamente comprender el significado de las palabras o expresiones enunciadas, sino también el sentido en que se dice (por qué se dicen en ese momento, entre esas personas) y la fuerza que tienen (qué efecto tienen en quienes escuchan). Toda interpretación también requiere inferir el significado de enunciados indirectos en la interacción.

Interpretar requiere además compartir en lo posible "el conocimiento local"; comprender lo dicho como lo hacen otros sujetos de la localidad implicaría entre otras cosas, compartir toda su experiencia común, lo cual es imposible. No obstante, la progresiva asimilación de referencias y sentidos locales del lenguaje es parte de lo que marca el avance en el trabajo de campo; las situaciones en que participamos "ponen a prueba" el conocimiento que se tiene de los antecedentes de la situación y del conocimiento local.

2. Reconstrucción: una segunda operación característica del análisis etnográfico consiste en armar o reconstruir redes de relaciones, tramas de pequeñas historias, la secuencia y la lógica de sucesos relevantes o de series de situaciones entrelazadas o recurrentes.

Generalmente se utiliza para ello una gran cantidad de material obtenido en diferentes momentos y situaciones que incluso puede ser fragmentario y disperso; el material puede incluir detalles que se notaron y registraron inicialmente sin comprender su relación con tramas o sucesos significativos. Idealmente, comprende varias versiones sobre los mismos hechos (la llamada "triangulación") e integra observaciones con entrevista.

3. Contextualización: otra operación constante en el análisis etnográfico es la contextualización de lo dicho o lo hecho; esto desde luego también encierra una gama de referencias posibles, sobre todo en función de la escala, ya que el "contexto" puede significar desde la oración en que aparece determinada palabra o la situación en que se enmarca determinado "discurso", hasta el entorno local, regional o nacional en que sucede lo registrado en el campo. De hecho, es imposible manejar y conocer con precisión todos estos "contextos" de los procesos estudiados. Lo que generalmente hacemos es tratar de establecer y mostrar, en el análisis, cómo la consideración de características específicas de algunos de estos contextos son relevantes para hacer inteligibles los fenómenos que se estudian.

4. Contratación: esta es la forma más elemental de trabajar con la diferencia en el análisis etnográfico, aunque desde luego es posible, con mayor riqueza de materiales y de categorías, plantear análisis sistemáticos de variación de los fenómenos estudiados.

5. Explicitación: esta operación de hecho implica el uso de las anteriores, pero obliga a un análisis más exhaustivo de algunos de los eventos o sucesos que por su riqueza sintetizan una gran cantidad de características de los fenómenos estudiados. Se trata de re-escribir, de forma mucho más amplia que el registro original, aunque igualmente cercano a los detalles particulares de lo que se observó, una situación (clase, asamblea, etc.) tratando de explicarse a uno mismo y a otros, lo que está "pasando" en esa situación.

Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982)-1985)
Elsie ROCKWELL

La centralidad del trabajo conceptual dentro de la etnografía está relacionada con la posición epistemológica desde la cual se asume esta forma de investigar. Esta posición parte del hecho de que se observa y se describe, necesariamente y siempre, a partir de determinadas conceptualizaciones del objeto. Es decir, no se observa para luego construir una conceptualización; es a partir de una conceptualización que es posible observar. No se describe para después hacer teoría; se hace teoría para poder describir.

Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982)-1985)
Elsie ROCKWELL

Esto requiere aclarar qué se entiende por conceptualizar. Los conceptos encierran relaciones, no denominan cosas, los conceptos se definen en términos de relaciones. Las relaciones son lo que no es observable en la realidad estudiada; las relaciones son justamente lo que se tiene que construir, son lo que permite articular de manera inteligible los elementos observables, pero en sí no son observables.

Esto no quiere decir que no son reales, son muy reales, y su conocimiento permite explicar lo que se observa. En el proceso de construir el conocimiento se establecen relaciones que permiten integrar como tales los elementos que son observables (18)

Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982)-1985)
Elsie ROCKWELL

En la tradición etnográfica construir un conocimiento significa dar contenido concreto a los conceptos que se elaboran teóricamente. Significa establecer las relaciones no solo entre conceptos "en abstracto", sino entre conceptos con contenidos derivados de un contexto histórico determinado, la localidad del estudio.

Se ha planteado como característica central del proceso etnográfico la reconceptualización de la realidad estudiada.

¿Cómo se pueden cambiar las conceptualizaciones? ¿Por dónde se inicia el cambio, si la observación y la descripción son consecuencia de la conceptualización? Generalmente la respuesta a esto se plantea en términos de un enfrentamiento con el "dato puro", con lo empírico, como comprobación o refutación "independiente" de la conceptualización que intentamos verificar. Pero no existen "datos" que no se construyen desde alguna conceptualización.

La teoría psicogenética explica esa posibilidad de reconceptualización como resultado de cambios que se generan por las reacciones del sujeto ante ciertas "perturbaciones".

Primero, es importante recordar que las teorías, o más bien las conceptualizaciones previas, no son necesariamente coherentes, no son cerradas o únicas. La teoría con la que nos aproximamos al mundo empírico es múltiple y contradictoria; permite la observación de cosas contradictorias que son inteligibles desde diferentes procesos de conceptualización. En ciertos momentos desde alguna concepción distinta se observa algo que potencialmente desequilibra el esquema predominante que se tiene acerca de algún objeto en estudio; entonces se da la posibilidad del cambio conceptual, siempre y cuando no se niegue simplemente lo que se percibió como "perturbación", reacción bastante frecuente.

A la vez que defendemos el trabajo teórico en la etnografía creemos necesario mantener su carácter de descripción. ¿Por qué es la descripción condición sine qua non de la etnografía? En parte esto responde a la búsqueda de una forma de exposición que rebase a los especialistas, que alcance a un público más amplio, pero hay otras razones importantes para conservar la descripción de lo específico de la localidad estudiada.

Primero, ya que la validez de las relaciones que se construyen se postula solo para un contexto dado, se requiere la integración de este contexto dado al objeto construido.

En segundo lugar se intenta conservar algo de la unicidad y organicidad de la realidad local estudiada frente a todos los recortes analíticos que necesariamente se tienen que hacer en el proceso investigativo ya que nunca es posible reconstruir completamente "la totalidad".

El concepto de *habitus* constituye una suerte de bisagra en la construcción teórica de Bourdieu, en la medida en que:

...permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas, y comprender que tanto éstas como aquéllas, lejos de ser extrañas por naturaleza y de excluirse recíprocamente, son, al contrario, dos estadios de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita y se inscribe a la vez e indisolublemente en los cuerpos y en las cosas.

En trabajos anteriores, como veremos especialmente en *Le sens pratique*, el autor se propone rescatar la dimensión activa, inventiva, de la práctica y las capacidades generadoras del *habitus*, rescatando de ese modo la capacidad de invención y de improvisación del agente social. Aquí Bourdieu define a los *habitus* como:

... sistemas de disposiciones durables y transferibles, estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente 'regladas' y 'regulares' sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, selectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.

En otros términos, podría decirse que se trata de aquellas disposiciones de actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia. El *habitus* es, pues la *historia hecha cuerpo*.

Producto de la historia, es lo social incorporado *-estructura estructurada-*, que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo, como una segunda naturaleza, naturaleza socialmente constituida.

Por otro lado, al ser inculcados dentro de las posibilidades y las imposibilidades, las libertades y las necesidades, las facilidades y las prohibiciones inscritas en las condiciones objetivas, estas disposiciones durables (en términos de *lo pensable* y *lo no pensable*, de lo que es *para nosotros* o *no lo es*, *lo posible* y *lo no posible*) son objetivamente compatibles con esas condiciones y de alguna manera preadaptadas a sus exigencias.

Como *interiorización de la exterioridad*, el *habitus* hace posible la producción libre de todos los pensamientos, acciones, percepciones, expresiones, que están inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares - histórica y socialmente situadas- de su producción.

En consecuencia, el *habitus* es, por un lado, objetivación o resultado de condiciones objetivas y, por otro, es capital, principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan, según las representaciones que tiene de las mismas. En este sentido, puede decirse que el *habitus* es, a la vez, posibilidad de invención y necesidad, recurso y limitación.

Historia incorporada, hecha naturaleza, y de ese modo olvidada como tal, el *habitus* es la presencia activa de todo el pasado del cual es el producto: por lo tanto, es el que confiere a las prácticas su *independencia relativa* en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato.

Hablar de *habitus* entonces, es también recordar la historicidad del agente, es plantear que lo individual, lo subjetivo, lo personal, es *social*, es producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas.

Hemos dicho que las prácticas y las representaciones generadas por el *habitus*, pueden estar *objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de los fines y que pueden ser objetivamente regladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas.*

En efecto, ellas son el producto de un *sentido práctico*, es decir, de una aptitud para moverse, para actuar y para orientarse según la posición ocupada en el espacio social, según la lógica del campo y de la situación en la cual se está implicado.

El *habitus* como sentido del juego, es juego social incorporado, vuelto naturaleza.

... permite producir la infinidad de los actos de juego que están inscritos en el juego en estado de posibilidades y de exigencias objetivas; las coerciones y las exigencias del juego, por más que no están encerradas en un código de reglas, se imponen a aquellos - y a aquellos solamente- que, porque tienen el sentido del juego, es decir el sentido de la necesidad inmanente del juego, están preparados para percibir las y cumplirlas.

Vemos entonces como toda práctica, y aún el respeto a la norma explícita debe ser entendida en términos de estrategia en defensa de los intereses ligados a la posición que se ocupa en el campo de juego específico, todo ello sin recurso a la reflexión consciente, es decir, sin ser el agente social necesariamente consciente de este mecanismo.

El *habitus* constituye un sistema de disposiciones durables, pero no inmutables. El encontrarse enfrentado a situaciones nuevas, en el contexto de condiciones objetivas diferentes a aquellas que constituyeron la instancia de formación de los *habitus*, presentan al agente social instancias que posibilitan la reformulación de sus disposiciones. Aunque, es necesario aclararlo, la mayor parte de los agentes sociales se encuentran estadísticamente expuestos a encontrar circunstancias semejantes u homólogas a aquella en las cuales se formaron sus disposiciones, y por ello, a vivir experiencias que tienden a reforzar esas disposiciones.

Hablar de *habitus* de clase supone el reconocimiento de semejanzas entre los sistemas de disposiciones de los individuos que comparten similares condiciones objetivas de vida -condiciones de clase-. Pero, al hablar de *habitus individual*, se pone de relieve que esos sistemas de disposiciones no son necesariamente iguales, sino que cada uno de ellos se diferencia de los otros por la singularidad de la trayectoria social, a la cual están asociadas series de determinaciones cronológicamente ordenadas, que no se identifican con las de las otras trayectorias.

Más aún, la estructuración de las experiencias nuevas, realizada en función de las experiencias anteriores, constituye una *integración única*, dominada fundamentalmente por las primeras experiencias. Aunque estas experiencias son estadísticamente comunes a los miembros de una misma clase.

Estos conceptos de grupo como nudos, espacios, procesos, renuncian a la aprehensión de la totalidad del grupo, aceptan en cambio que en cada acontecimiento grupal hay inscripciones múltiples, hay acontecimientos que se cruzan y de los cuales no es posible dar cuenta en forma total. Postulan un inacabamiento del grupo y del conocimiento acerca de él.

Dentro del vasto campo de lo grupal surgen procesos grupales específicos y singulares que pueden recorrer trayectos o hacer historias más o menos prolongadas en el tiempo y pueden lograr grados y tipos de grupalidad muy diversos. A estos procesos grupales podemos llamarlos *grupos* en tanto a partir de un *dispositivo grupal* o sea un conjunto de personas, un espacio y tiempo común, una meta u objetivo, una institución convocante se generan espacios de interacción, una red de relaciones reales e imaginarias, unas significaciones compartidas, unas expectativas mutuas, unos sentimientos grupales, unos sentidos de pertenencia que se entrelazan dando un carácter de singularidad a cada grupo.

Lo grupal surge en tanto hay pluralidad de individuos en situación de copresencia para algo. A ello hace alusión el concepto de dispositivo grupal que podrá tener cantidad de variantes en función de tipos de grupo, encuadre y artificios técnicos.

Lo grupal podrá tomar formas diversas desde agrupamientos más o menos efímeros y lábiles hasta grupos primarios muy consolidados.

¿Qué es el grupo? El grupo es "una totalización en curso", es movimiento constante, es inacabamiento. Surge de la lucha de la praxis contra un orden "práctico-inerte" que a su vez persiste y se constituye en "una resistencia material", en un negativo a la acción de los grupos.

"(...) el grupo se define por su empresa y por ese movimiento constante de integración que trata de hacer de él una praxis pura y trata de suprimir en él todas las formas de la inercia (...)" (Sartre, J.P. 1979, Libro I, pág.395).

"Hacia una didáctica de lo grupal"
Marta SOUTO

Afirmar que un grupo tiene historicidad, proceso, es simplemente reconocer que a partir del encuentro, intencional o no, de personas se gesta algo nuevo, que surge de los intercambios entre ellos y se construye a través del tiempo como suceso social, como red de relaciones. No es adjudicarle una vida como organismo, ni constituirlo en entelequia.

Lo grupal nace en el encuentro de personas y está atravesado por coordenadas de tiempo y de espacio. El tiempo lo ubica en la historia, en una sucesión de hechos temporales, en una época, período, año, día. Implica un punto de surgimiento, de origen. Con un pasado social y cultural y un futuro. El espacio lo ubica en una geografía, una sociedad, una nación, una comunidad, una institución, lo localiza y ubica en el mundo.

El tiempo y espacio atraviesan los grupos y forman parte de ellos. Lo diacrónico y lo sincrónico se constituyen en dimensiones de lo grupal que en lugar de cosificar, relativizan la vida y los procesos grupales.

"Hacia una didáctica de lo grupal"
Marta SOUTO

La institución en tanto organización cobija una propuesta, convoca, propone, provoca, facilita, materializa un encuentro en un espacio y un tiempo. Otorga, como organización ya existente, una estructura estructurante, una dinámica y funciones, un conjunto de significados, compartidos, una historia, la impronta de un origen, la circulación de fantasmáticas diversas. Sitúa a ese conjunto de subjetividades en un ámbito más amplio que tiene una disponibilidad para su fundación y origen, pero que no es materia inerte sino procesos vivos dramáticos que atravesarán y se incluirán de maneras diversas en esa vida grupal que se inicia.

"Hacia una didáctica de lo grupal"
Marta SOUTO

Toda situación de enseñanza pone en juego un dispositivo técnico peculiar: conjunto de componentes organizado en formas diversas, que da especificidad a la enseñanza. Se trata de componentes clásicos de todo proceso de enseñanza: objetivos, contenidos, técnicas, actividades, evaluaciones, recursos, que en conjuntos más o menos coherentes organizan la tarea específica de enseñanza.

"Hacia una didáctica de lo grupal"
Marta SOUTO

La enseñanza ha sido pensada desde la didáctica de diversas maneras, pero ha predominado un tipo de conocimiento que, basándose en un estado ideal, en un deber ser, intentó sistematizar los procedimientos, métodos, técnicas a aplicar para lograr aprendizajes y establecer algunos principios tomados de otras ciencias, en especial de la psicología de aprendizaje. Se construyeron "modelos para" que más que explicar, normativizaron y prescribieron formas de enseñanza. La dinámica se reemplazó por un proceso instrumental o conjunto de pasos que predeterminaban la acción. La planificación, los objetivos, los métodos y estrategias docentes, la conducción y la evaluación ocuparon el pensamiento didáctico dentro de una racionalidad técnica, de raíz positivista y de un pensamiento determinista causal. El diagnóstico establecía las condiciones del estado inicial para llegar, a través de la aplicación de un plan, a otro estado. La relación proceso-producto guió la mayor parte de la investigación didáctica.

"Hacia una didáctica de lo grupal"
Marta SOUTO

Ana María Fernández (1) habla de tres momentos epistémicos en la constitución de saberes grupales. El primero considera al grupo como un todo que es más que la suma de las partes. A él pertenecen la teoría de Lewin y las teorías psicosociológicas de los roles, del liderazgo, de la comunicación, de la cohesión, etc. El segundo, intenta conceptualizar la estructura, las invariantes del grupo, las organizaciones grupales, los organizadores que determinan los movimientos grupales. A él pertenecen distintas teorías del psicoanálisis de grupos. El tercero, intenta superar las disciplinas de objeto discreto, producir redes transdisciplinarias y desmontar dos ficciones: la del individuo y la del grupo como intencionalidad. Se asocia a los nuevos paradigmas de la ciencia aún en proceso de formulación.

"Hacia una didáctica de lo grupal"
Marta SOUTO

Los grupos pasan de ser un objeto discreto a ser un campo de problemáticas a estudiar, la pregunta acerca de qué es un grupo se reemplaza por la de qué atraviesa lo grupal y allí se hace necesario recurrir a distintas teorías y disciplinas.

"La escuela por dentro" - cap. 7
Peter WOODS (1987)

"La recogida de datos inicial dibujaba los contornos de la experiencia, ante todo, a partir de las perspectivas de los participantes, y "redescubría" la pertinencia de diversas propiedades contenidas en la "teoría formal" existente sobre el tema.

"La interpretación de las culturas"
Clifford GEERTZ (1972)

"Hay que atender a la conducta y hacerlo con cierto rigor, porque es en el fluir de la conducta -o, más precisamente, de la acción social- donde las formas culturales encuentran articulación".

"Lo mismo que en todo discurso, el código no determina la conducta".

"La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse, de manera causal, acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, denso".

En primer lugar, es sabido que se "aprende" a investigar "investigando". Es más, tal como han dicho diversos autores, la investigación supone una práctica cuyo aprendizaje se va adquiriendo de un modo similar a como se realizaban los aprendizajes de "oficios" medievales. Es decir, junto a un "maestro/a" y al interior de un proyecto de investigación en el que se van realizando apropiaciones, muchas de las cuales, se producen implícitamente en los innumerables intercambios concretados en las "trastiendas" de cualquier proceso de investigación (R.Mills, 1979; P.Bourdieu - L.Wacquant; 1995; C.Wainerman, 1997)³. Ello significa que mucho de lo que sucede en el quehacer investigativo no resulta fácilmente "codificable" y, por lo tanto, es de difícil transmisión. O dicho de otro modo, mucho de los acontecimientos confusos, de idas y vueltas, de decisiones y contradicciones que se multiplican y se mezclan, a veces "a-lógicamente", en la investigación "en acto" quedan, generalmente, fuera de las reconstrucciones que se realizan a posteriori. Reconstrucciones que, además, generalmente se plantean desde un "deber ser" de la investigación tendiente a normatizar la lógica de construcción de conocimiento. Se produce, entonces, tal como lo plantea A. Kaplan (1954)⁴, una distancia entre lo que el autor llama la "lógica en acto" y la "lógica reconstruida".

Una segunda problemática de las pedagogías de la investigación se podría presentar a modo de *conjuntos tensionales*. La *tensión* que supone apropiarse conceptualmente de las cuestiones metodológicas de los procesos de investigación y, a la vez, criticarlas, recrearlas, inventarlas en el momento de su implementación en una investigación en concreto; la tensión entre transmitir la necesidad de sistematicidad, rigurosidad y, a la vez, no neutralizar la imaginación y creatividad de quienes están "aprendiendo" a investigar; la tensión entre la idea de transmitir las complejidades y dificultades de un oficio -tendiente a evitar reduccionismos o simplificaciones en el conocimiento de los procesos sociales- y, a la vez, no inhibir, ni generar un permanente estado de confusión (aún cuando sabemos que, en los procesos de conocer, se generan siempre momentos de incertidumbres y confusión); la tensión entre romper con los *empirismos* a qué puede llevar el *trabajo de campo* tal como lo plantean algunas etnografías y, a la vez, la dificultades de construir tramas conceptuales que posibiliten integrar y relacionar la información; la tensión entre ciertas pertinencias de la escritura de Proyectos o Informes de Investigación -claridad, "economía" discursiva- sin "romper o frustrar los estilos personales.

* Algunos registros de campo

Registros de campo - Escuela "A"

El ingreso al campo

06/03/99

Aprovechando el horario que decidí dejar libre, para esta investigación, los días martes, me dirigí a la escuela para presentarme, en esta nueva ocasión, a Valeria, su directora. ¿Estaría ella todavía? ¿Cuanto tiempo pasó desde la última vez que nos vimos? Fue en el 98, me parece, cuando me acerqué a llevarle el libro con el trabajo que hicimos antes. Entonces me comentó que ya tenía ganas de jubilarse ... ¿se habrá ido?

A decir verdad, es bueno esto de continuar trabajando en un lugar ya conocido, con personas que también a mí me habían conocido.

Además, el trabajo anterior fue bueno ... quedamos bien ... A ellas les gustó que yo les llevara los borradores para que analizaran lo que había puesto. Fueron buena gente. Demostraron su extrañeza pero, también, su satisfacción por haber sido consultadas y tenidas en cuenta...

A mí me ayuda, ahora, ya conocer un montón de cosas de la escuela: sé su organización, sus horarios, los lugares en los que puedo encontrar a quienes busco ... En fin, ¿estará Valeria? ¿me recordará? ... ¡seguro!

Al fin, llegué a la escuela: la reconocí, como antes, por el inmenso edificio del S.B., que ya se ve desde la esquina y queda al frente.

Al cruzar la puerta de entrada, todo me pareció familiar: ya me acuerdo, la puerta del frente lleva a la galería de las aulas de la planta baja; a la derecha, frente a mí, la sala de maestros y dando la vuelta, la secretaría y el despacho de la directora.

A esta hora (son las 8.30), ya deben estar en clase: no se sienten ruidos, no debe ser, todavía, la hora de recreo. Tampoco hay maestros en la sala. ¿Estarán?... Espero que no sea un día de paro, como me pasó la vez anterior. ¡Qué historia!

Accedo a la secretaría y pregunto por Valeria: me dicen que está, ¡que suerte!

Se siente voces en su despacho, ¿con quién estará conversando?

Aprovecho, mientras espero, para mirar la secretaría: está todo ordenado y limpio, como siempre. Han quedado unas láminas y guirnaldas en la pared del fondo: deben haber tenido, hace poco, algún festejo.

Allí sale, parece, la mujer que estaba antes. Atrás, apareció Valeria. ¡Qué bien está! ¡Qué linda y arreglada se la ve! Hasta me parece más joven de lo que esperaba. ¿Será porque tiene el pelo corto? ¿o está más delgada?

Al vernos, nos fundimos en un abrazo. ¡Qué grato! ¡Que bueno reencontrarnos! Casi con avidez me pidió que pasara, y me sentara. Me preguntó si quería un té y le respondí que si ella tenía tiempo, yo me quedaría un ratito con mucho gusto.

Antes que nada, por supuesto, le pregunté por ella ... ¿cómo estaba? le comenté mi preocupación por no encontrarla. Allí me respondió que todavía le falta un poquito para tener la edad de jubilarse... A lo mejor, ya podía

pedir licencia más cerca de fin de año. Estaba contenta con su familia; sus hijas, ya grandes.

Averigüé por Rosaura: también estaba en la escuela, pero no en ese horario.

También estaba bien, todo normal ... todo en orden. ¡Qué suerte! Llegar fue tan fácil, como me había imaginado.

Le pregunté si seguía, como antes, enfrentada con los supervisores y con todo el sistema. ¡Por supuesto! me dijo, y se ofreció a contarme unas cuantas historias.

Allí traen el té. Tendré que empezar a decirle para qué vine ahora. ¡Adelante!

Le digo que estoy pensando en realizar otra investigación, que sigo trabajando en la Facultad y que, a nosotros, allí, nos exigen estas cosas.

Ahora quiero saber no tanto sobre sus vidas, sino, más propiamente, sobre su trabajo: concretamente, que me gustaría saber qué y cómo planifican, por qué lo hacen, etc... etc....

Aparentemente, me entiende bien: estamos hablando el mismo lenguaje.

Aunque igual que antes ... me pregunta qué voy a hacer a cambio. ¡Qué bárbaro! pienso cómo los docentes parecen estar condicionados a demandar, a requerir que se les enseñe...

¿Qué pensarán ellos que nosotros sabemos? ¿Por qué, nosotros, (los universitarios) les terminamos haciendo creer que sabemos? ¿Qué sabemos? ¿Tenemos algo para enseñar? ¿Qué cosa?

Aún cuando la actitud de ella, que ahora percibo como interesada, me molesta un poco, no puedo hacerme la desentendida.

¿A ella también le parecerá que yo soy interesada? ¿Qué vengo a sacar cosas y a no dejar nada? ¿Qué pensarán ellos (los maestros) que voy a hacer con este trabajo? ¿Por qué no valorarán que una investigación ya es, en sí misma, algo interesante?

En fin, tengo que responder ... Entonces le explico que, seguramente, podremos hacer después algunos talleres con lo que vayamos encontrando y aprendiendo juntas, pero que tendrán que ser después de que yo haya podido saber cómo piensan y cómo trabajan ellas, si no, las estaré influyendo y determinando sus conductas ... y yo no quiero, precisamente, hacer eso.

Al fin, aceptó: quedamos que eso sería, en todo caso, más cerca de fin de año, cuando yo pudiera tener mi trabajo más avanzado.

Allí le pregunté por los horarios de trabajo y si podría grabar. Me dijo que sí. Prendí el grabador.

Segunda visita a Valeria - Escuela "A"

09/03/99

Ayer estuve realizando la desgrabación de la primera entrevista, en la que Valeria me dio las primeras "definiciones" de lo que era, para ella, el planeamiento. Allí también me contó lo que había pasado cuando, en el año 95, por primera vez realizaron el "P.E.I." (proyecto educativo institucional) de la Escuela.

Al escuchar nuevamente la grabación; volví a sentir lo mismo que cuando charlamos el tema. A mí esta cosa del PEI como sigla me molesta: es una más de las mil quinientas siglas con esta famosa e insoportable Transformación Educativa nos está llenando la vida a los docentes.

Cuando empezamos a hablar de eso, en aquel momento, me llamó la atención que a Valeria parecía que no le pasaba lo mismo: no me dijo nada que expresara desagrado o fastidio. Aparentemente, era una cosa más de la vida cotidiana de la escuela que ... ¿no le causaba nada?

Aunque no sé muy bien porqué, a mí esto me parece raro: ¿porqué Valeria, que confrontó durante toda su vida profesional contra las imposiciones arbitrarias del sistema escolar (esto lo sé porque es lo que trabajamos juntas en la investigación anterior), ahora no parece molestarse?

Trataré de averiguarlo en la nueva charla.

Acabo de llegar y ya Valeria me recibe, con la misma buena predisposición de siempre. Nuevamente, me ofrece un té y acepto, ya instalada frente a su escritorio. Advierto que hoy, no sé muy bien por qué es un día más convulsionado: se sienten voces a lo lejos (llegan desde las galerías); sonó el teléfono dos o tres veces; entran y salen maestras trayendo papeles a la secretaría del lado: se sienten los saludos, las bromas, las risas.

Aún así, como no se me ha dicho que ella tenga problemas me dispongo a conversar, saco el grabador, etc.

Al principio, le pregunté desde cuándo ella recuerda haber planificado; creo que la respuesta fue algo así como "siempre" (después lo veré en la desgrabación)

Anudamos cosas, la charla fue muy fluida. No me pareció que distinguiría demasiado entre un "antes" y un "ahora" en la historia del planeamiento. ¡Ojo! Tengo que recordar que, en su historia de vida, pude reconstruir un hecho importante: ella se sintió, en sus "años mozos" interesada, dispuesta e involucrada con la Reforma Educativa de los 70.

Allí había participado de todas las "novedades" por lo que es dable suponer que ella ya conocía, desde la perspectiva tecnológica dominante entonces, las normas y las técnicas que entonces se impusieron.

¿Será por eso que ahora no le llama la atención que esa historia, con otros o parecidos contenidos, se repita?

La dejé hablar lo más libremente que pude (ver después desgrabación) y ella, me parece, centró todo lo que dijo en otra línea: me pareció que

quería destacar, realmente, que en el 95 ella había "tomado la iniciativa". Me parece que le pregunté, especialmente, si no había recibido indicaciones de los supervisores.

Fue firme: no, fue una decisión de ella, que decidió convocar a la maestras. Pensaré sobre esto: parece ser importante para ella.

Me llamó la atención, más que otras veces, cómo destacaba lo buena que había sido la respuesta de las maestras. Destaca que vinieron, incluso, durante los días de carnaval.

Aunque no soy jujeña, hace más de diez años que trabajo en esta Provincia y nunca, nunca vi que hubiera ninguna actividad. Me acuerdo del año en que, sin saberlo, "me clavé" aquí durante tres días con la Facultad cerradísima.

Habla muy bien de "sus" maestras. En esto de la propiedad es igual a la mayoría de los maestros, directores y supervisores que conozco. Pero, le pregunto: "¿son todas buenas?" Me responde: la mayoría.

La verdad, pienso, es que deben ser santas para responderle de esa manera. Ya veré cómo es esto.

Además, en esta charla, como mil veces, me parece, ha deslizado la palabra "las chicas". Yo sé que esto es recurrente ... ¿por qué me llama la atención, ahora?

Habla de otras cosas, de muchas; de la satisfacción que tienen los padres con la escuela, por ejemplo. Dice que tanto ella como Rosaura (la vice) están muy satisfechas.

Arreglo otras cosas: los horarios, por ejemplo. Le hago saber que durante la semana del mes en que estaré en la Provincia, vendré los días martes y pasaré en la escuela toda la mañana.

Todo parece ir bien: no tiene problemas. tengo la agradable sensación de que confía en mí y me abre las puertas. Me habla de la sala de maestros, y de cómo organizaron el horario escolar para que un día por semana los profesores especiales tomen todas las horas continuas de cada ciclo, de modo que los maestros puedan reunirse, charlar, planificar (¡qué bueno para mí, que podré ver cómo trabajan!), corregir trabajos, etc..

Veo quienes tienen el día libre los martes: el segundo ciclo ... ¡Genial! trabajaré con ellos.

Antes de terminar, me pregunto qué fue lo más impactante de la charla: esa cosa de "obediencia" ¿será? de las maestras hacia Valeria. Ella es la jefa o quiere serlo ... no caben dudas.

Tercer Registro, posterior a la desgrabación
de las dos primeras entrevistas
con Valeria (Esc. "A")

Acaba de terminar la desgrabación. No salió muy nítida: algunas frases se perdieron, Valeria habla muy bajito y había mucho ruido en el ambiente.

Aún así, tengo bastante fresco lo conversado, de modo que hay cosas que puedo reconstruir con lo que recuerdo.

Algunas cosas en las que me quedo pensando: esto de planificar solo, o planificar con otros. Valeria reconoce que hay dos momentos en su historia: uno, antes, cuando era maestra, planificaba sola. Ahora, ya directora, otro momento diferente "como que se trata de hacerlo con otros", dice, "entonces el trabajo es más rico".

Anduve, sin quererlo, todo el día pensando en este asunto: ¿qué recuerdo yo? Yo también fui maestra, ... y profesora en el nivel medio. ¿Planificábamos solos o con otros? Sola, hasta donde yo recuerdo, hasta los años 70, por lo menos. ¿Y después, durante el Proceso, imposible! Estaba prohibidísimo reunirse.

¿Y antes todavía? ¿Cómo planificaba mi mamá, que era maestra? En casa, sola, los domingos por la tarde, se sentaba a hacer unas "sábanas" inmensas: eran las "unidades de trabajo", en las que se "correlacionaban" los temas que se iban a tratar en la semana.

¡Interesante! Me acuerdo con tanta nitidez de eso: es que pude entenderlo, cuando fui, en la secundaria, a la Escuela Normal, me explicaron todas esas cosas...

¡Tiene razón Valeria! Yo también he visto y he vivido eso. Ahora, me parece que recién debe haber sido en los 80, con Alfonsín y la democracia, que se empezó a propiciar el asunto de trabajar en grupos. ¡Claro! Allí se tenían que hacer en las escuelas "talleres de reflexión"... me acuerdo.

¡Qué bárbaro! Cómo me encuentro pensando lo mismo que Valeria o, por lo menos, entendiendo lo que dice. Al final, yo no soy tan "extraña", de modo que puedo comparar lo que dice con lo que yo recuerdo. Esto debe ser "triangular", de alguna forma. O, al menos, le puedo creer. A las dos nos atravesó la misma historia... en cualquier lugar del país, con más o menos intensidad, pasó lo mismo.

Al pensar en todo esto, me parece que, en esta investigación, yo también soy "informante": no puedo negar mi historia. Entonces, ¿en qué me diferencio, en esto, de Valeria? Bueno, no puedo perder el foco: yo puedo entenderla pero, lo que quiero saber ("mi pregunta") es qué piensan, hoy, los maestros del planeamiento. Tengo que escucharlos.

Aparte, hay otras cosas que dice. tengo que tener en cuenta que, a quien estoy escuchando, es una directora. A los directores les toca "organizar" la escuela. "Organizar" y planeamiento: es una palabra que parece imprescindible, pero no siempre, se usa. De alguna manera, me

parece que sí. Releo lo de ese momento en que "no hizo consenso" y "exigió" ... ¿qué exigió? ¿una "planificación homogénea" ... una "organización homogénea". Lo primero, no sé ... podían decidir las formas: centros de interés, o proyectos ... Según Valeria: "hay que atender la diversidad".

En fin, me parece que tengo que seguir pensando sobre esta cuestión de la organización... o mejor ¿no me está hablando de "articulación"? Reviso: "mientras tengan en cuenta lo del PCI (los contenidos) pueden trabajar con criterios distintos"... "no había una relación entre turno tarde y turno mañana". ¿Cómo se "gobierna" una escuela compleja y grande si cada uno hace cosas diferentes?

¿Por qué estoy pensando en "gobierno"? Todas las definiciones instaladísimas de "planeamiento", en nuestra Facultad, por ejemplo, dicen que "planeamiento es una herramienta de gobierno" (Fernández Lamarra). ¿Será porque mi interlocutora, aquí, es una directora? ¿Y ella sabe y todos sabemos que gobierna?

Primera entrevista con la Vice-directora
Escuela "A"

16/04/99

Accedí a la escuela como siempre, casi inmediatamente después del ingreso de los chicos.

También, como siempre, fui primero a la dirección y ¡sorpresa! junto a Valeria estaba también, igual que antes, Rosaura, la vicedirectora.

¡Fue un gusto encontrarnos! Ella también había sido una de mis interlocutoras, en la anterior investigación.

Apenas empezamos a charlar, Valeria dijo que tenía un compromiso de una reunión con la supervisora, tomó sus cosas y se retiró.

Rosaura, también como otras veces, quedó a cargo de la dirección. Siguiendo una práctica ya instalada en la escuela, también me invitó a tomar un té. Acepté ... y nos tomamos unos minutos para "ponernos al día" en el intercambio de noticias acerca de nuestras vidas.

Así, me contó que sigue siendo vicedirectora en el turno de la mañana; que ella lleva todos los asuntos vinculados con lo pedagógico y la enseñanza; que en general, se lleva muy bien con todas las maestras y no hay conflictos demasiados graves.

Ahora recuerdo que Valeria dijo de ella: "es muy dulce" ... creo que tiene razón. ¿O será que el de vice-director es un rol que queda, en las escuelas, menos investido de autoridad?

Por mi parte, vuelvo a contarle toda la historia de esta nueva investigación que ya le había transmitido a Valeria. Advierto que se habían comunicado entre ellas y que había muchas cosas que ya sabía.

Así, llegué a decirle que, aparte de las entrevistas que, cuando pudieran, seguiría teniendo con ellas, a mí me interesaba, esta vez, llegar a los maestros.

Analizamos, ya más desde lo pedagógico, el tema de en qué grupo o ciclo centrar el trabajo. Le dije porqué, a mí me parecía que trabajar con el primero o tercer ciclo no era lo mejor, en este caso; son ciclos donde los docentes reciben y sienten una presión social muy fuerte sobre los rendimientos de los alumnos y, por eso, no siempre pueden decidir tan tranquilos y tan desde ellos como debería ser.

Está de acuerdo conmigo. Como si yo hubiera apretado, justo, el disparador de un tema conflictivo, empieza a hablar de los padres ... me parece que está diciendo cosas muy interesantes.

Parece estar muy comprometida emocionalmente, como si no pudiera parar... No quiero interrumpir; entonces, le pido permiso con una seña y prendo el grabador mientras la sigo escuchando con atención.

**Primer encuentro en la sala
de maestros - 2º ciclo**

17/04/99

Acordé ayer con Rosaura que hoy, a las 9 hs., ella me presentaría a los maestros del 2º ciclo, en el horario que ellos han habilitado para su jornada semanal de "perfeccionamiento docente".

Allí estuve, puntual, nos encontramos en la dirección y marchamos juntas a la sala en la que habitualmente se reúnen.

Al entrar, encontramos allí cinco maestras: cuatro estaban sentadas alrededor de una gran mesa central, bastante separadas entre ellas, cada una tenía desplegados delante un conjunto de carpetas y papeles (parecían trabajos de los alumnos que estaban corrigiendo), parecían concentradas en lo suyo aunque también tuve la sensación de que, de a ratos, se comunicaban, hacían comentarios o dialogaban en voz alta. La otra estaba parada como a punto de irse: sostenía su portafolios sobre una mesita lateral.

Rosaura saludó en general con un: "Hola chicas! ¿cómo están?" al que todas respondieron de alguna manera.

Yo dije: "¡Buen día!" como para incluirme y permitir que Rosaura me presentara. Dijo que yo trabajaba en la universidad, que estaba haciendo una investigación y que iba a ir a conversar con ellas. Habíamos acordado también eso antes.

En cuanto ella terminó, pregunté si en ese momento no las estaba molestando en sus tareas, porque, si no, podía volver para conversar el respecto en algún otro momento. Me respondieron casi al unísono que no, que estaba bien que me quedara, que ellas estaban trabajando pero que podían postergarlo. Sentí que querían, realmente, que me quedara: me parece que, sobre todo, tenían curiosidad.

Entonces, me senté también a la mesa, mientras ellas corrían sus papeles, los ordenaban o guardaban con una evidente actitud de ponerse a disposición. La maestra que estaba parada, que resultó ser una profesora de áreas "especiales" aclaró que a ella la estaba esperando sus alumnos en el aula pero que estaba interesada y dispuesta a colaborar. Hecha la aclaración, se retiró. También Rosaura se despidió.

Mientras yo esperaba que la escena se acomodara para empezar a conversar se produjo un pequeño silencio que aprovechó una de las maestras (yo tenía la sensación de haberla visto antes) para decir, precisamente, "Yo, a usted, la conozco".

Ante mi atenta mirada continuó: "Yo fui a la Facultad, estuve incluso en algunas de sus clases". Allí pregunté si seguía yendo y ella aclaró que no, que había empezado y tenía avanzado los estudios en ciencias de la educación pero que, ahora, había postergado ese proyecto porque sus compromisos laborales y familiares en este momento no se lo permitían.

Aproveché para preguntarle su nombre: era Fedra y, a partir de allí, pedir a cada una que se presentara como quisiera. Apareció Dolores que dijo en qué área trabajaba y siguieron las demás.

Antes, yo les había preguntado si no tenían problemas en que grabara; me respondieron que no, y encendí el grabador.

A medida que hablaban yo trataba de que el grabador les quedara cerca. Era tanta su buena predisposición que, al terminar cada una lo corría para pasarlo a la compañera que seguía, corriéndolo sobre la mesa.

Así siguió la reunión (ya la desgrabaré) en un clima muy cordial.

Además de eso que, por suerte, era para mi una inmensa ventaja, anotaré aquí, mientras las tengo "frescas" algunas cosas que más me llamaron la atención.

* Parecen estar muy contentas con esa posibilidad de tener ese espacio de trabajo todas las semanas: lo llaman como "horas de perfeccionamiento", lo valoran porque lo han organizado ellas mismas en la escuela (las otras escuelas no lo tienen); me da la sensación de que les gusta ese día porque no tienen que correr con las urgencias de las clases, pueden encontrarse, discutir preocupaciones, sienten que se ayudan entre ellas ... en fin, "buena onda".

* Cuando hablaban de planificación insistieron muchísimo más de lo que yo me imaginaba y hubiera esperado con el tema del "diagnóstico", tanto que les tuve que preguntar de qué se trataba. Esta importancia, ¿será porque es lo que están haciendo, precisamente, en esta etapa del año? Tendré que averiguarlo y pensarlo.

* Otro tema que apareció reiteradamente para mi sorpresa es el de "los padres" ¿Qué pasará con eso? Lo veré. También a ese asunto se refirió Rosaura.

* Me vuelve a aparecer como algo interesante esto de qué se comparte y qué no en la tarea de planeamiento. A mí no se me había ocurrido y es todo un tema. En este encuentro, por ejemplo, "estaban juntas, haciendo lo mismo pero cada una lo suyo". No sé por qué, pero me "engancha" esta reflexión. ¿Qué me pasa a mí con esto? Me da inseguridad encontrar cosas que no había pensado. Siento que me están llevando ... ¿a dónde?

Anexo Capítulo IV

Algunas descripciones analíticas

Descripciones analíticas:

El plan de 2º ciclo de la Escuela "A "

03/01/2002

Acabo de re-leer, ya por segunda o tercera vez, el plan del 2º ciclo de la escuela "A".

Ahora me vuelven a la memoria (debe ser bueno que así sea, seguramente) algunos detalles de los que más me impactaron en el momento en que me lo entregaron: era un martes (como siempre), día de reunión de los maestros en la sala. Apareció Fedra (cada vez tengo más la impresión de que es la líder del grupo), contenta, sonriente, dispuesta a sorprenderme... Me dijo, escondiendo algo detrás de su espalda: "Tengo una sorpresa!". Ante mi mirada que, seguramente, habrá sido de curiosidad, agregó: "¡Al fin salió! ¡Ya está listo!... Aunque todavía en borrador ... falta pasarlo". Allí descubrió lo que ocultaba: un conjunto de hojas de carpeta, que me empezó a mostrar: "Es el plan del ciclo!! Nos reunimos en casa este fin de semana y, por suerte, lo pudimos terminar. X no fue pero, no importa, con ella casi siempre hemos estado de acuerdo".

¿A qué vendrán, ahora, todos estos recuerdos? A lo mejor, porque me sigue asombrando esta "constitución del grupo" que parece, realmente, nacer de las energías puestas por las mismas maestras. Algo así como reconocer, por mi parte "lo hacen porque quieren". ¡que maravilla!".

Al volver sobre esto, hago lo posible para no volver a detenerme en eso: Ya analicé ese asunto de "la base social de los proyectos"; me parece que siguen volviendo esas ideas de "formación" y no sólo de "formulación" ... bueno, todo eso que escribí en el trabajo que preparé para Remedi ... ¿le parecerá bien? ¡ojalá!

Ahora tengo que pensar en otra cosa: ¿qué significará este plan, desde la perspectiva pedagógica para los maestros?

A primera vista, lo que me impacta es esa cantidad de cosas tan heterogéneas ... como que en este plan hay de todo, "como en botica".

¿Por donde la empiezo a analizar? Por ejemplo ¿cómo se juntan esos "pétalos" que han llamado "esquema explicativo de organización?". Aparentemente, ellas (las autoras) también tienen conciencia de que es algo complejo ... si no, no hubieran pretendido hacer un "esquema explicativo" ¿no?

Allí hay ... de todo: "centros de interés", (eso lo estudié en la Escuela Normal, cuando con "el Osito", veíamos la Escuela Nueva); "tópicos" (esa palabra es más vieja todavía: estaba en las planificaciones que hacía mi mamá, había algo que se llamaba "cuaderno de tópicos"); "globalización" (volvemos a la escuela Nueva) y, además, "expectativas de logro", "estrategias metodológicas" y "criterios de evaluación" (acá ya arrancamos de la década del 70 hasta la Transformación)

Plan del 2º ciclo . Escuela "A":
los centros de interés

10/01/02

Aproveché los ratos libres de toda esta semana para "meterme" en el libro sobre la Escuela Activa en Rosario de Marcela Pelanda. Fue una suerte encontrarlo y haberlo traído porque no encuentro, ahora, mucho material sobre este tema.

¡Qué bárbaro! Estas maestras del 2º ciclo me están llevando a leer sobre cosas que yo creía que habían desaparecido.

El planteo del libro me parece ingenuo, pero tiene mucha información que puede servirme y que yo, por supuesto, no "tenía fresca". Así que subrayé todo lo que me pareció útil y que, en una de esas tendré que usar, ¿o no? como fichas en algún momento.

Ahora vuelvo a pensar sobre eso que han llamado "centros de interés" anuales. ¿Qué son?. Aparentemente, grandes categorías que permitirán "nuclear"? "organizar"? "integrar"? "articular"? contenidos, de tal manera que, a lo largo del año, en cada grado, sólo se estudiarán: tres unidades en 4º, cinco unidades en 5º y cinco unidades en 6º. Hasta ahora, parece razonable esta necesidad de armar sólo algunas "unidades de aprendizaje" ... no se puede enseñar todo ... ¿se podrá enseñar todo en paralelo, como "líneas que no se tocan"? No parece posible: sería un caos.

Aquí se me ocurre pensar en los alumnos; los alumnos de esa escuela, en 4º año tienen, apenas, nueve años. Es cierto que ya "están escolarizados" y que el mundo actual es muy estimulante para quienes pertenecen a los sectores sociales medios, al menos.

¿Será por eso que las maestras creen que tienen que nuclear los temas en "centros de interés"?

Aquí hay que tener cuidado con este concepto: la escuela Activa puso el eje de la pedagogía en los niños, sostenía, con la incipiente psicología científica que éstos no eran "adultos en miniatura"; que tenían capacidades y pensamientos propios y, sobre todo, "intereses". ¿Esa es la palabra clave?

Tanto que una de las críticas que se hicieron a algunas de sus aplicaciones didácticas era que, precisamente, no se trabajaba en serio en identificar, previamente, los intereses de los chicos.

Más bien lo que terminó pasando es que los adultos suponían y, finalmente, establecían lo que, supuestamente, a los niños "les interesaría" saber.

Acotemos el asunto a este plan: ¿los alumnos participaron, de alguna manera, para que se pudiera saber que esos son "sus intereses"? A mí me parece que no: no tengo ningún indicio, ni en las entrevistas, ni en las observaciones, que me demuestre lo contrario.

Así las cosas.... ¿qué habrá detrás de estos "centros de interés"? Algunos parecen contruidos teniendo en cuenta las regiones geográficas de Jujuy, en 4º año: "la selva", "las alturas". Otros, en 5º, retoman el eje de

la regional, pero dan la sensación de que se centran en las operaciones del lenguaje: "lo que cuentan", "poetas", "el placer del lector", el desafío de "ser autor":

Al fin, a mí se me pueden o no ocurrir algunas cosas acerca de por qué trabajan acá.

Pero ... ¡ojo! no puedo inventar yo las razones de la gente... tengo que poder reconocer qué piensan las maestras. A su juicio, ¿por qué hacen lo que hacen?

¡Cuidado! no tengo que irme demasiado del material empírico que tengo: ¿Qué me dijeron en las entrevistas?

Fedra dijo en algún momento: "Creíamos que no había coherencia con respecto a los contenidos" (en el ciclo). En las "finalidades" del plan dicen: "Ser coherentes en nuestra práctica, unificando criterios"... ¿o contenidos?

Me parece que hay algo que están diciendo: sienten la necesidad de realizar una integración horizontal, entre las áreas, en la conformación del ciclo.

Plan del 2º ciclo de la Escuela "A"

algunas "relaciones"?

17/01/2002

Acercarme a este plan me moviliza mucho: vuelvo y vuelvo a re-leerlo. Siento que tengo que "escuchar" a los maestros que están detrás, más allá de todas las presiones y limitaciones: por ej., las que vienen de nuestra propia historia de pedagogos, acostumbrados a "juzgar" y encontrar, siempre, lo "mal hecho", lo "no logrado", etc. en el trabajo de los docentes.

Algunos ticks" de los que debería correrme:

* "Engancharme" en la heterogeneidad de la propuesta: -Por ej. si fuera una pedagoga "formal" debería estar diciendo: "Hay incoherencia en ese Plan: los centros de interés no lo son, estrictamente; los "tópicos bimestrales" ¿qué son? ¿lo mismo?, las "expectativas de logro": son las de los CBC? ¿cómo fueron seleccionadas?" etc., etc.

¿Y si pensara al revés? ¿Si viera, por ej. que la "incoherencia" no está en el plan, sino en el discurso pedagógico de toda una época y que, por el contrario, los maestros buscan, precisamente, contrarrestarla, buscando "juntar" todo lo que se pueda", "lo que se pueda"?

Al final, ellos dicen que buscan "coherencia" ¿no? En el trabajo en el ciclo, entre los maestros de las diferentes áreas condenadas, si no, a la soledad y a la fractura.

¿La "coherencia" en el trabajo de los docentes dentro de la escuela, (que ellos buscan, según lo que declaran), será lo mismo que la "coherencia didáctica" de la propuesta?

Aparentemente, no; pero... no son incompatibles ¿Tendrá esto que ver con la tensión entre "lo colectivo" y "lo individual" que empecé a pensar como categoría teórica cuando describí los "sentidos del planeamiento" en la escuela?

A lo mejor, "lo colectivo", como denominador común, ¿será lo que llaman "globalización"?... Es muy interesante el gráfico que elaboraron bajo ese nombre: están todas las áreas; usan, en el centro, otras "palabras fuertes": "interrelación" e "interacción". Parece que sí. ¿Entre qué? Aparentemente son contenidos que pueden tener tratamientos ¿conjuntos? pero con perspectivas y usos diferentes en cada área. Por ej.: entre lengua y plástica, los "textos expresivos: populares y regionales". ¿Qué decidieron? Que esos contenidos "valen más" o "son más importantes", seguramente, desde algún sistema valorativo que están dispuestos a compartir...

¡Ojo! No tengo que remontarme a cualquier cosa ... La pregunta es: aquí y ahora, ¿para qué "les sirve", a estos maestros, este plan que ellos hicieron?

Aquí reaparece "mi movilización": tendría que poder pensar "como maestros". Y sí, no me es tan difícil: yo he sido maestra de primaria, profesora de secundaria... sé lo que se siente. Por ejemplo: se siente

"demanda", mucha demanda, todos exigen, todos "creen saber cómo se hace".

Ahora, incluso, con toda la sanata de las "modernizaciones" impuestas, esto ha llegado a ser abrumador, ¿insuportable?

Arriba de nuestras cabezas "se hace pelear" a autores y enfoques que ni conocemos ni podemos estudiar seriamente. A mi, por ej., en mi propia biografía (seguramente parecida a la de estas maestras, aunque ellas son más jóvenes) me enseñaron que "lo bueno" era la "escuela activa" cuando iba a la Escuela Normal; que era la "taxonomía de Bloom", cuando iba a la Facultad; que eran los "contenidos" de distinto tipo, los "mapas conceptuales" etc., con la Transformación. ¿Cómo se "junta" o no se junta todo esto?

A lo mejor, lo que los maestros hacen aquí es tratar de construir un orden, desde sus propios saberes, por supuesto (si no, ¿con qué?)

Algunas cosas que me siguen pareciendo importantes: que ya vi en los otros materiales y no debo olvidar:

- trabajan juntos, quieren trabajar juntos, son ellos lo que decidieron eso ... quieren ser "un equipo cooperativo"
- están preocupados por "acercar" y trabajar, también de común acuerdo, algunos temas, ¿para "defenderse" mejor?
- quisieran hacer que la enseñanza sirva pero, también, que "les interese" a los alumnos. (no habría que discutir más, entre los maestros cuáles son esos intereses? ¿cómo han cambiado o van cambiando?)
- en una de esas, tratar el tema en más de un lugar puede ayudar a que se aprenda más ¿o mejor?

En fin, tengo para seguir pensando.

Análisis de las planificaciones

31/01/2002

A decir verdad, me he pasado las vacaciones "zambullida" en un montón de planificaciones. pero ... bueno, no tengo otros momentos de tranquilidad para trabajar en esto y ... además ... es lo que me gusta!

Analiqué ya casi todas, por supuesto, tratando de tomar en cuenta las de todas las escuelas porque ... la verdad es que tienen diferencias según las escuelas, algunas, las de la Escuela "D" parecen ser, más bien, informes a posteriori; otras, las de la Escuela "C" son densas, más formales, más estructuradas; en fin, no es ninguna novedad que "cada establecimiento es un mundo" ¿no?

Además, vuelvo a leer mis descripciones, trato de distanciarme, de "escuchar" en mi evocación a los maestros, de distanciarme...

Aquí no encontré demasiado material teórico que pudiera ayudarme; mucho menos, en la Argentina. Anduve, fui y volví por la investigación de las chicas de la UBA (no las conozco: Agustoni, o algo así). ¡Interesante! Es lo más cercano que pude encontrar.

Ahora bien, ¿con qué me quedo? Ayer, mientras caminaba, esto "me rondaba" en la cabeza.

Hay algunas cosas fuertes, los maestros parecen necesitar "acotar" (¿"poner coto" = límites?). Sí, exactamente eso es lo que siento.

Algo así como "poner límites" a las exigencias ¿Cuáles? ¿Son sólo "fantasmáticas", aquellos que nos advertía Remedi?

Aquí tengo también, sobre mi mesa de trabajo, los C.B.C. ¡A la lona! esto no es un fantasma... si no, payada de proyección!!

A la luz de la teoría, a su vez (de esto no me cabe ninguna duda) esto es un recorte! ¿de qué? de "la cultura", que es... TODO. Todo, todo, todo, podría, ¿o debería? ser tratado en las escuelas ...

Y el supuesto "currículum prescripto" = los C.B.C, supuestamente, también, ya hizo el recorte. ¿Qué recorte? ¿Cómo se hace para "enseñar" todo eso? O al menos, ¿cómo se hace para "simular que se enseña? ¿qué está en las carpetas, o cuadernos? o algo? ¡Hay que estar en el lugar de los maestros!

Así, me parece que lo que ellos necesitan hacer ... y para eso usan las planificaciones didácticas es: "darle forma" a esa masa de cosas. ¿Forma? ¿qué forma? ¿por qué "forma"? ¿"Formato"? Si, algo así. Tendré que releer a Gimeno, que utiliza esa palabra ... me parece.

Aún así: ¿"para qué" forma? Aquí no se trata de una cuestión de apariencia, o de belleza; se trata de "poder enseñar" algo!!!

Así, sería: "dar forma" para que algo sea asible, manejable, "enseñable", desde el lugar de los maestros, desde sus saberes, desde "lo que saben hacer".

¿"Formato" pedagógico"? Algo así ... me parece que por ahí va la cosa. ¿Y el currículum? qué es? Eso, eso que resulta de "la forma que da el

planeamiento". ¿El planeamiento: es el "formato" del curriculum"? Algo así: eso es lo que queda, eso es lo que los docentes saben hacer, y eso es lo que, entonces, finalmente ... harán!

¿Va por ese lado? Me parece que sí.

¿Era esto lo que los maestros "decían"? ¿o lo que tienen consciente? No en estos términos teóricos, al menos.

¿Es lo que yo pensaba antes de hacer la investigación?. No sé, creo que no: yo me hubiera quedado en "cómo se hace" un plan, en qué niveles, con qué insumos ... pero esto de: "que sienten los docentes?, qué sentidos le dan a eso de "hacer planes"? me parece que estoy encontrando muchas "buenas razones" que yo no me detuve, antes, a pensar demasiado. ¿Será porque, en realidad, no pensamos "en los otros"? ¿Ni en ellos, ni en su lugar, ni en su pensamiento?

*PROYECTO
EDUCATIVO
INSTITUCIONAL
ESCUELA "A"*

AÑO 1995

FUNDAMENTACION

Ante el inicio de un ciclo lectivo se hace imprescindible el planteamiento del proyecto institucional, que sirva para enunciar los objetivos institucionales y las acciones pedagógicas a implementar para el conocimiento de los mismos.

OBJETIVOS INSTITUCIONALES

- ❁ Formar personas íntegras, capaces de desenvolverse en la sociedad con libertad y compromiso.
- ❁ Canalizar los intereses de los alumnos para lograr su inserción en la comunidad laboral y profesional con honestidad y sentido ético.

ACCIONES PEDAGOGICAS

- ❁ Organizar la enseñanza
- ❁ Desarrollar conocimientos
- ❁ Seguir los aprendizajes
- ❁ Evaluar y promover
- ❁ Mantener vínculos con las familias y las instituciones del medio
- ❁ Mantener buenas relaciones interpersonales
- ❁ Compartir las actividades
- ❁ Asumir las responsabilidades de cada uno

La institución requiere un docente:

- *solidario*
- *comprometido*
- *competente*
- *abierto al cambio*
- *con capacidad de diálogo*
- *con una presentación personal acorde con el ambiente en el que presta servicios*
- *cristianos comprometidos con lo que enseñan y viven*

** que adhiera a los principios del IDEARIO de la institución.*

PERFIL DEL ALUMNO

Los alumnos y las alumnas de la institución deberán ser capaces de enriquecer con sus actitudes personales el proyecto educativo, haciéndolo realidad en su vida diaria, siendo:

- ✿ respetuosos de su propia vida;
- ✿ capaces de relacionarse y solidarizarse con los demás
- ✿ siendo respetuoso de las normas sociales, escolares y familiares
- ✿ con posibilidades de expresar sus ideas libremente;
- ✿ demostrando que están abiertos al diálogo
- ✿ logrando discernir entre lo bueno y lo mejor para sí mismos y los demás;
- ✿ demostrando cuidado en su aspecto personal;
- ✿ valorizando su cuerpo;
- ✿ cuidando sus expresiones dentro y fuera del ámbito.

CONCEPCIONES

- ❁ EDUCACION: la escuela, a través de una educación sistemática cumple la función de formar hombres capacitados y útiles para la sociedad de acuerdo a los aspectos socio-culturales del momento
- ❁ PROCESO EDUCATIVO: El educando recibirá, de parte de los docentes no sólo la instrucción, sino también formación necesaria para actuar de acuerdo con los valores fundamentales de la sociedad.
- ❁ TRABAJO COMUNITARIO: La escuela buscará por todos los medios mantener relaciones y proyectos conjuntos con las instituciones del medio, los institutos de formación docente, etc.
- ❁ EVALUACIÓN: Será permanente, tanto de las acciones pedagógicas como de los rendimientos de los alumnos. Se iniciará, con un diagnóstico de los conocimientos previos, adquiridos en el año anterior.

OBJETIVOS GENERALES
IMPRESCINDIBLES -AÑO 1995

Que nuestra escuela:

- sea un lugar de fraternal relación y viva en comunión con la familia, favoreciendo un clima de respeto y amor;
- atienda a la realidad de las personas y de los grupos, promoviendo un testimonio sencillo y directo; y
- se renueve permanentemente en el proceso de aprendizaje

El edificio escolar es totalmente de material, su estado es óptimo. Cuenta con salones de clases con mobiliario adecuado y suficiente; un patio interno techado y uno al aire libre que es usado como playa para prácticas deportivas y recreativas.

El edificio es de tres plantas. En la planta baja se dictan las clases del Nivel Inicial, del Primer Ciclo y del Segundo. Las clases del Área de Expresión Integral se dictan en la planta alta.

Las clases del Tercer Ciclo se dictan en la segunda planta, en los nuevos espacios que creara la institución para atender las demandas curriculares propias de este ciclo.

En la tercera planta se inauguraron en este ciclo lectivo un Salón de Usos Múltiples, sectores de Sanitarios y un patio con sectores techados y al aire libre.

Cuenta con todos los servicios públicos provinciales y municipales, tales como luz eléctrica, teléfono, recolección de basura, etc.

Los salones específicos de INFORMÁTICA y COMPUTACIÓN están equipados con alta TECNOLOGÍA, conectados a la RED de INTERNET.

El SALÓN de MÚSICA y de VÍDEO cuenta con un PIANO, TELEVISOR y VIDEOCASETERA, con videos específicos para las diferentes áreas curriculares y RETROPROYECTOR.

Las clases del Nivel Inicial se dictan en sus dos salas, un espacio destinado a las clases de CATEQUESIS, el RINCÓN DE JESÚS y un patio propio del nivel.

Cuenta también, con equipos de Sonido, Fotocopiadora, Fotoduplicadora, adquiridos con el aporte mensual de los padres y tutores.

El INSTITUTO adquirió en el transcurso del año 1995 un predio de 2 hectáreas localizado en SANTA INÉS, que se destina a la realización de competencias deportivas, recreativas y de encuentro de REFLEXIÓN, RETIROS para los alumnos y la comunidad parroquial.

y P... ..

y

Reuniones de Personal

<u>MES</u>	<u>FECHA</u>	<u>HORA</u>	<u>CICLOS</u> <u>SECCIONES</u>
ABRIL	Miércoles 4	18. 00 hs.	Todas las secciones
MAYO	Martes 8	18. 00 hs.	Todas las secciones
JUNIO	Miércoles 6	18. 00 hs.	Nivel Inicial E.G.B.1y2
	Sábado 23	08.00 hs.	E.G.B.3
AGOSTO			
SEPTIEM.			
OCTUB.			
NOVIEM.			

TURNOS
CARTELERA - PIZARRONES
1º CUATRIMESTRE

26/02	al	02/03	6º Año "B"
05/03	al	09/03	5º Año "B"
12/03	al	16/03	4º Año "B"
19/03	al	23/03	3º Año "C"
26/03	al	30/03	3º Año "B"
02/04	al	06/04	2º Año "C"
16/04	al	20/04	2º Año "B"
23/04	al	27/04	1º Año "C"
30/04	al	04/05	1º Año "B"
07/05	al	11/05	6º Año "B"
14/05	al	18/05	5º Año "B"
21/05	al	25/05	4º Año "B"
28/05	al	01/06	3º Año "C"
04/06	al	08/06	3º Año "B"
11/06	al	15/06	2º Año "C"
10/06	al	22/06	2º Año "B"
25/06	al	29/06	1º Año "C"
02/07	al	06/07	1º Año "B"

2º CUATRIMESTRE

23 / 07	al	27 / 07	6º Año "C"
30 / 07	al	03 / 08	6º Año "A"
06 / 07	al	10 / 08	5º Año "C"
13 / 08	al	17 / 08	5º Año "A"
20 / 08	al	24 / 08	4º Año "A"
27 / 08	al	31 / 08	4º Año "C"
03 / 09	al	07 / 09	3º Año "A"
10 / 09	al	14 / 09	2º Año "A"
17 / 09	al	21 / 09	1º Año "A"
24 / 09	al	28 / 09	6º A
01 / 10	al	05 / 10	1º A
08 / 10	al	12 / 10	1º A
15 / 10	al	19 / 10	2º A
22 / 10	al	26 / 10	3º A
29 / 10	al	02 / 11	4º C
05 / 11	al	09 / 11	4º A
12 / 11	al	16 / 11	5º C
19 / 11	al	23 / 11	5º A
26 / 11	al	30 / 11	6º C
	al		

Nº 1 A
1º A
2º A
3º A
4º C
4º B
5º C
5º A
6º C

MAYO

Fecha	Ornamentación	Programa	Libro	Curso T.M.	Curso T.T.	Conducción T.T.	Fuente T.M.	Fuente T.T.	Galerías	Resp. de ascollas	Evaluación
	2º Ciclo T.M.	5º C	5º C	1º A	Prof. C. Mendiet a	Prof. R. Sfeir	4º C- 1º A 4º C	1º B 1º C 3º C- E.G.B.2	2º Ciclo T.M.	4º A 2º C	
25				6º C		Prof. S. Kadiz	6º A				

JUNIO

Fecha	Ornamentación	Programa	Libro	Discurso T.M.	Discurso T.E.	Conducción T.M.	Conducción T.T.	Puntos T.M.	Puntos T.T.	Galérrias	Resp. de escoltas	Evaluación
10	3º Ciclo T.T.	Prof. Sra.E. Bianciotto	Prof. Sra.E. Bianciotto	4ºA	4ºB	2ºA	5ºB	5ºA 5ºC 3ºA Música "A"	6ºB 5ºB Música "B"	-----	4ºC 3ºC	
		4ºC	4ºC	5ºC	Eduf. Física	5ºA	6ºB	2ºA 1ºA 6ºC	2ºB 2ºC 1ºB 1ºC 3ºB	1ºCiclo T.M.	3ºA 3ºC	
20	1º Ciclo T.M.					Prof. N. Menler						

ACTOS DE CLAUSURA

Fecha	Ornamentación	Programa	Libro	Discurso	Conducción	Puntos	Galerías	Resp. de escuelas	Evaluación
M.I.		N.I.	N.I.	N.I.	Sra. G. Beñacar	Nivel Inicial			
E.G.B. 1 y 2	1° y 2° Ciclo		Sra. Silvia		6°A	5°A -6°C 2°A-1°A- 4°C	1° y 2° Ciclo T.M.	Sra. C. Espíndola	
	T.M.	1°A	Srta. G.Portel		3°B	1°B- C 2°B-C 3°C-4°B			
E.G.B. 3		Prof. Tecnología Srta. L. Omíniuk	Prof. Tecnología Srta. L. Omíniuk	Prof. Sr. M. Giménez	Prof. R. Sfeir	Prof. D. Pires Prof. M. Pires Porf. A. Peruchi		Prof. T. Lugo	

PROYECTO N° 1

Nombre del Proyecto: RESCATANDO LOS VALORES

Fundamentación:

Resaltar los valores humanos tan descuidados por nuestra sociedad y tratar de ser un disparador para trabajar éstos en el aula y en toda nuestra institución junto a las familias de los alumnos.

Objetivos:

- ◆ Reconocer la importancia de actuar en consonancia con los valores fundamentales de la vida
- ◆ Identificar valores y realizar acciones que manifiesten su aplicación.

Destinatarios:

Alumnos – Padres – Directivos – Docentes –

Actividades: A través de actividades concretas:

- * Collage
- * Exposición de trabajos artísticos – Poemas –
- * Campañas solidarias.

Cronograma: Se tomará una semana por mes para resaltar un "valor"

Abril: Semana de la tolerancia y el respeto. (del 23 al 27)

19 : Día del Aborigen

29 : Día del Animal

Mayo: Semana de la igualdad (del 21 al 25)

8: Día de la Cruz Roja Internacional

21 al 15: Semana de Mayo

Junio: Semana de la solidaridad y honradez (del 11 al 15)

17 : Día del Padre

20: Día de la Bandera.

21: Día de la Ancianidad.

Julio: Semana de Amistad y la Libertad (del 02 al 05)

9: Día de la Independencia

20: Día del Amigo

Agosto (del 10 al 17)

17: Aniversario de la Muerte del General San Martín

29: Día del Arbol

PROYECTO N° 4

Nombre del Proyecto: APOYO ESCOLAR

Fundamentación:

Surge a partir de la necesidad de acompañar a los alumnos que fueron incorporados al curso inmediato superior con dos materias pendientes.-

Objetivos:

- ♦ Optimizar los aprendizajes en las disciplinas curriculares.
- ♦ Brindar herramientas para facilitar la aprobación de las áreas Curriculares en el turno de Examen en el mes de Julio.

Destinatarios:

Alumnos de 8° y 9° Año que adeuden hasta dos Áreas Curriculares que estén cursando año inmediato superior

Actividades:

Clases de Apoyo en grupos reducidos
Aplicación de Técnicas de Estudio y Razonamiento

Cronograma:

Durante el 1° Cuatrimestre, cada 15 días, los sábados de 8.00 a 11.00 hs.

Fechas estimativas:

Marzo	Sábados • 24 • 31
Abril	Sábados • 21 • 5
Mayo	Sábados • 5 • 19
Junio	Sábados • 2 • 16 • 30
Julio	Sábados • 7

Recursos:

Humanos: Docentes de Áreas Curriculares –
Alumnos – Equipo Psicopedagógico – Padres

Materiales:

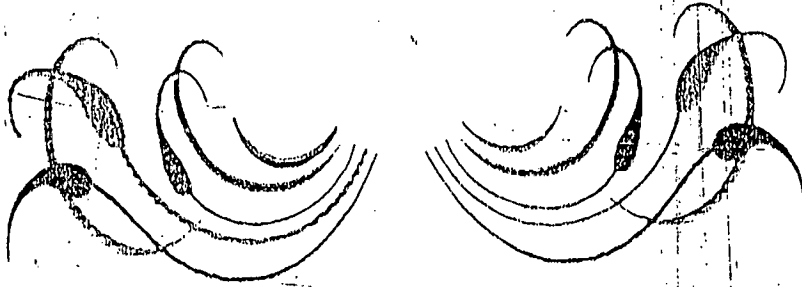
Libros de Textos - Fotocopiadora – Mapas.

Responsables :

Marcelo Giménez
Nancy Memler
Sergio Kadiz
César Chamorro
Marisa Giménez
Graciela Portel

Evaluación :

Evaluación parcial. Mes de Mayo
Evaluación final Mes de Julio.



El proyecto "Apoyo Escolar" se desarrolló ampliamente. El mismo se realizó los días sábados con alumnos y alumnas de los 8^{tos} y 9^{nos} años de ambos turnos con áreas pendientes.

A pesar de haberse desarrollado este proyecto, el 50% de los alumnos no alcanzaron las áreas en las que recibieron apoyo en el mes de Julio. Asimismo al mes de noviembre quedan con áreas pendientes, de este grupo de alumnos, 4 (cuatro) que aún no han promocionado. 3 en el área de Lengua y 1 (uno) en el área de Cs. Sociales.

PROYECTO N° 6

Nombre del Proyecto: DEPARTAMENTO de EDUCACIÓN FÍSICA
"Jornada Feliz"

Fundamentación:

Favorecer la integración social.
Acrecentar la salud.
Integración Padre - Hijo
Compartir con la Comunidad
Apoyo a la niñez

Objetivos:

- ◆ Integrar la comunidad escolar con la Parroquial y Barrial.
- ◆ A través del deporte y la recreación alejar al niño de la droga, de la calle.
- ◆ Fortalecer el grupo familiar

Destinatarios:

Alumnos de la escuela y de la comunidad parroquial y sus familias.

Actividades:

Torneos de Fútbol
Encuentros deportivos y recreativos. - 1993

Cronograma:

Próximo al Día del Niño. - 1993

Recursos

Humanos: Profesores del Área - Alumnos - Familias de los alumnos
Materiales: Artículos deportivos. - Reglamentos de Deportes.

Responsables:

Rosaura Sfeir
Horacio de Luca
Diego Pires
Clotilde Espíndola
Luis Cossia

Evaluación:

A través de la participación de los alumnos en la jornada y las actividades propuestas.



PROYECTO N° 12

Nombre del Proyecto:

VIAJE INTEGRADO PARA LA FORMACIÓN DE VALORES

Fundamentación:

Objetivos:

- ♦ Reconocer la importancia de actuar en consonancia con los valores fundamentales de la vida
- ♦ Identificar valores y realizar acciones que manifiesten su aplicación.

Destinatarios:

Alumnos de 7° Año "A" y "B" - Padres -

Actividades: A través de actividades concretas:

- Reuniones periódicas con los padres para recaudar fondos
- Seguimiento del proyecto por parte de los docentes de las áreas citadas.

Cronograma: viaje semana del 05 al 12 de octubre.

Recursos

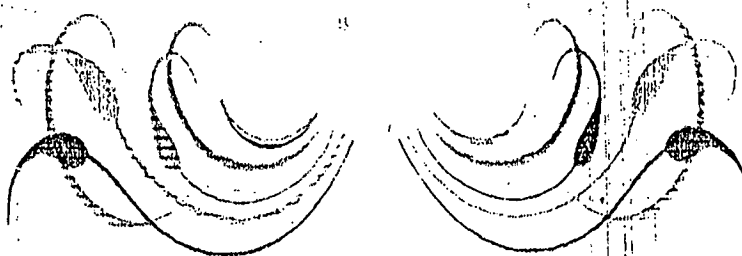
Humanos: Docentes de las Áreas de Ciencias Sociales - Ciencias Naturales y Formación Ética - Alumnos - Padres

Materiales: Recursos monetarios para su concreción

Responsables: Elvira Alvez
Marcelo Giménez
Ramona Bogado

Evaluación:

A través de la participación de los alumnos en la concreción del Viaje programada.



Proyecto no realizado debido a la "Gran Crisis económica" que afecta al país a partir del mes de julio. Lese a esto, el viernes 6 de Julio, se llevó a cabo en el local escolar, una reunión de padres para evaluar las posibilidades de concretar o no el citado. b.l. viaje fue pospuesto para el próximo año escolar.

PROYECTO N° 14

Nombre del Proyecto:

Primeros Auxilios en la Escuela

Fundamentación:

El presente proyecto responde a la necesidad cotidiana de atender a los alumnos que requieran atención no especializada. En los casos que se aconseja una atención más especializada se recurre a un profesional médico.-

Objetivos:

- Asistir a los alumnos descompuestos, lastimados, con dolores, etc.
- Ayudar, socorrer, informar, asistir.
- Brindar información, consejos sobre sexualidad, primeros auxilios, botiquín, odontología, adicciones, etc.

Destinatarios:

Alumnos de E.G.B.1 - 2 y 3.

Actividades:

- Realizar inventario de botiquín.
- Abastecer el botiquín.-
- Organizar un botiquín para salidas, paseos, campamentos.
- Demostraciones prácticas.-
- Charlas Informativas

Cronograma: Todo el Ciclo Escolar
Evaluación Parcial : Mes de Junio

Recursos

Humanos: Docentes- Padres y profesionales de la salud invitados.

Materiales: Elementos de Botiquín – Folletos Explicativos.

Responsables:

Ester Cura
Teodoro Figueredo
Elli Trinidad
Menideta Catalina
Stella Cavenago

Mega Mercedes
Rabi Margarita
Elvira Alvez
Lucía Cuba

PROYECTO N° 15

Nombre del Proyecto:

Compartiendo Momentos

Fundamentación:

Viendo la necesidad de mejorar la relación entre el personal docente y no docente que integra la familia educativa, acrecentando los lazos de solidaridad y comprensión.

Favorecer la comunicación y enriquecer la convivencia del personal.

Objetivos:

Favorecer la comunicación y enriquecer la convivencia del personal.

Destinatarios:

❖ Personal Docente y no Docente del Instituto

Actividades:

- Confeccionar una lista con las fechas de cumpleaños de todo el personal.
- Acompañar a los miembros de la comunidad escolar con la oración y gestos de solidaridad, en momentos especiales.-
- Recordarlos con un saludo especial en el día de sus cumpleaños con un mensaje en el pizarrón, en sala de Maestros.-
- Comunicar las novedades agradables o no a todo el personal

Tiempo:

Durante todo el ciclo lectivo.

Recursos

Humanos:

Docentes responsables.

Materiales:

Presentes florales

Tarjetas

PROYECTO N° 16

Nombre del Proyecto:

Nivel Inicial

Fundamentación:

Consideramos importante que el niño amplíe sus conocimientos a través de actividades de manipulación, creatividad y vivencias directas. Contando con los recursos humanos: maestras, niños, padres; deseamos que el Jardín sea para él, un ambiente familiar.

Objetivos:

- Lograr un mayor vínculo afectivo entre: escuela- familia - niño.
- Dar la oportunidad de tomar contacto con la naturaleza, respetándola y cuidándola.

Destinatarios:

Alumnos de nivel Inicial y sus Familias.

Cronograma de Actividades:

- Taller de Cocina con los padres. A realizarse para el Día de la Familia
- Cuaderno viajero. Fecha: 17 de Agosto o 12 de octubre
- Creación de un espacio verde en la Sala. A partir de Agosto hasta fin de año.
- Cambio de lugar de Juegos
- Visita a la Granja.
- Paseos por la ciudad.
- Chocolate con los Abuelos

Recursos

Humanos: docentes de nivel inicial. Alumnos. Padres.

Materiales: materiales de deshecho, plántulas, etc.

Responsables: Yasnikowski María Silvia- Garau Claudia- Olguín Alina-

Evaluación:

A través de la concreción de los talleres, mediante la exposición de los trabajos; en los meses de Octubre y Noviembre.



Nombre del Proyecto:

La Tecnología y el Arte de la Informática

Fundamentación:

Este proyecto surge a partir de la necesidad de actualizar a los alumnos en conocimientos y técnicas vinculadas a la informática. El fin es que aprendan a realizar un diseño arquitectónico utilizando las herramientas que le brinda la computadora, para que los alumnos se manejen correctamente y dibuje dentro de un soporte y fuera de un papel.

Objetivos:

- Adquirir conocimientos y saber utilizar las nuevas técnicas y adelantos dentro de la informática.
- Conocer y manejar para la producción y utilización de un diseño gráfico arquitectónico con herramientas básicas

Destinatarios: Alumnos de 9º año.

Contenidos:

- Manejo de herramientas de diseño (Informática).
- Diagrama de Bloque.

Tiempo: se trabajará en el 2º cuatrimestre.

Recursos

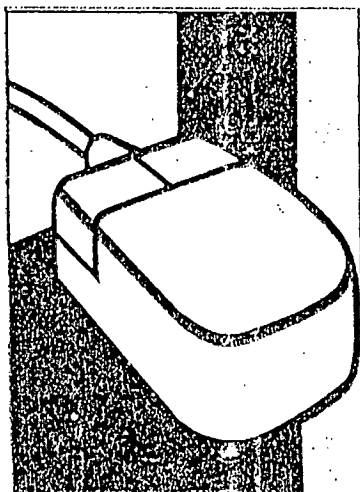
Humanos: docentes- alumnos.

Materiales: computadoras. Papeles. Etc.

Responsables : Profesores Silvia Almada (Tecnología), Liliana Oniñuk y César Chambró (Prof. de Informática).

Evaluación :

A través de la presentación de un trabajo final y defensa del diseño, se evaluará en forma conjunta (profesores de Tecnología e Informática).



Nombre del Proyecto:

Biblioteca - Mapoteca y Videoteca

Fundamentación:

Objetivos:

- Incentivar en los niños y jóvenes el placer por la lectura.
- Lograr un lugar de lectura y consulta apropiada cada vez más completo.
- Presentar el material en buenas condiciones.
- Que alumnos y docentes sepan que tienen un lugar de consulta verás; con datos actualizados.
- Crear hábitos e interés a través de los que leen.
- Despertar espíritu de colaboración en todos.
- Hacer más agradable el hábito de la lectura con distintos métodos.
- Aprender a actuar.
- Aprender a cuidar lo que puede servir a todos.
- Interesarnos por aquellos temas que despierten interés.
- Dar mensajes breves que dejen enseñanzas.
- Lograr que se cuide y respete con cariño el lugar.
- Estar actualizados con los libros, videos, mapas con los que contamos.
- Aprender a utilizar la lectura como medio de crecer en conocimiento y acercarnos más a Dios.
- Tener en cuenta fechas importantes.
- Adquirir nuevas enseñanzas de cómo recrear historias, cuentos, etc.

Destinatarios:

Alumnos - Docentes - Directivos

Actividades:

- Organizar los libros.
- Inventariar los libros. Llevar un fichaje apropiado. Enumerarlos.
- Reacondicionar mapas, libros, láminas, etc.
- Adquirir nuevos libros acordes al plan de estudios en los distintos ciclos.
- Actualizarnos con distintos temas y materiales didácticos.
- Utilizar distintos recursos para lograr que la biblioteca sea útil a todos y agradable.
- Buscar y lograr la colaboración de todos.
- Incentivar la utilización de videos, etc.
- Concursos de lectura.
- Obras de teatro sencillas, cuentos, dramatizaciones.
- Posibilitar la utilización, con responsabilidad y cuidado, del material disponible a docentes y alumnos.
- Realizar encuestas entre los docentes, alumnos y demás personas que se acerquen al lugar.
- Colocar carteles indicadores que inviten a integrarse al círculo de lectores.
 - Carteles con diversos consejos alusivos a lectura y conducta.
 - Informar a alumnos y docentes del listado del material con que se cuenta.
 - Crear un espacio de espiritualidad para adultos y niños que recreen el espíritu.
 - Proponer donaciones.

PROYECTO
EDUCATIVO
INSTITUCIONAL

ESCUELA "B"

AÑO 1995

FUNDAMENTACION

A fin de proponer su proyecto institucional esta Escuela, que se define como renovadora, abierta a la comunidad, cooperativa y preocupada por el permanente control de la calidad de sus servicios educativos, cree necesario, en primer lugar, identificar los problemas que se le presente. El diagnóstico fue realizado a través de la observación de clases, de entrevistas a docentes y estudiantes, de conversaciones informales con los alumnos y del análisis de carpetas y cuadernos. La diagnosis se realiza en forma conjunta, surgiendo los siguientes emergentes:

- 1º año A, B y C: Lengua: el grupo total presenta una gran heterogeneidad; para facilitar el trabajo docente, cada división se formó con los alumnos que, según las pruebas iniciales, tenían semejantes niveles de aprendizajes previos.
- 2º año A y B: Lengua: mucha inseguridad al escribir; se desempeñan mejor en la copia pero falta comprensión; lectura muy dificultosa; vocabulario escaso; mayor espontaneidad en las comunicaciones orales.
- Matemática: dificultad para leer y escribir números; no manejan el valor posicional;

errores muy frecuentes en las operaciones, sobre todo, de resta.

3º año A y B: tienen fluidez en el lenguaje oral; la lectura y la escritura son muy dificultosas: no leen, casi, por iniciativa propia y las redacciones, con muchos errores ortográficos, muestran falta de puntuación, errores de sintaxis y pobreza de vocabulario. Se muestran entusiasmados cuando se hacen representaciones y escuchan con atención la lectura de cuentos.

Matemática: dificultades para pensar, solos, como resolver problemas; hay algunos alumnos que se destacan como excepcionales.

4º año A y B: Lengua: falta de interpretación en las consignas, lectura silábica, confunden letras (ll, y) inseguridad al escribir, muy lentos en realizar sus trabajos.

Matemática: dificultad en la escritura de números, operatividad, elaboración de enunciados.

Problemas de indisciplina.

5º año A y B: Lengua: significativa pobreza en el vocabulario, que redundo en descripciones superficiales, con poco análisis.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS - AÑO 1995

- generar espacios de participación que promuevan la autonomía; creatividad y compromiso del alumno;
- propiciar el espacio donde el lenguaje oral y escrito favorezca la inter-acción entre pares y el medio;
- formar una persona abierta, respetuosa frente a distintas ideas, preparada para asumir equilibradamente los cambios.
- respetar y mantener los valores morales y éticos universales, siendo tolerante frente a las diferencias.

➤ Postura pedagógica

a) Escuela de índole cooperativa:

Nuestra experiencia nos ha mostrado que la escuela cooperativa es un recurso válido para posibilitar la educación democrática, en tanto, implica un cambio en el vínculo Maestro- Alumno. Promueve la educación intelectual, moral, cívica, social, económica y cooperativa.

El desarrollo de este enfoque pedagógico, supone una nueva ética de la educación que tiende a hacer del individuo el responsable y creador de su propio progreso cultural. A la vez, al suscitar en los Educandos un proceso endógeno de participación activa permite capacitarlo para asumir crítica y constructivamente su proyecto personal y el de transformación de la realidad. El cooperativismo se convierte en puente hacia la vida y hacia el conocimiento, en tanto los Alumnos, en lugar de almacenar informaciones, priorizan relaciones y asocian procesos.

Instrumentar este enfoque de cooperación y libertad en la enseñanza, implica socializar la información de la que el alumno es portador, valorizando los aprendizajes espontáneos y extraescolares

La escuela cooperativa permite establecer vínculos entre Escuela y Comunidad:

a) Al cumplir actividades extraeducacionales fuera del local escolar.

b) Al requerir el concurso de diversas organizaciones y empresas del medio social, para el desarrollo de sus tareas.

c) Al reconocer a Padres y Familiares, el derecho de transmitir conocimientos y de participar activa y directamente en las tareas educativas, atendiendo siempre, a los canales reales de comunicación (entre Padres, Directivos, Docentes y Alumnos).

b) Enseñanza personalizada:

La educación personalizada exige del Educador un cambio de mentalidad, una valoración nueva, una adaptación, un ejercicio de observación, un espíritu de crítica, un conocimiento psicológico del Alumno y un acercamiento al Alumno individual, concreto, como persona, no al Alumno como colectividad.

Se fundamenta en la persona y tiende al despliegue integral de todas sus facultades. Se propone como objetivo despertar en el niño el espíritu de iniciativa y observación, la adquisición de hábitos, la sociabilidad, la responsabilidad.

Favorece la actividad del Alumno, la búsqueda y la reflexión.

Se apoya en la consideración del ser humano como persona y no simplemente como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio.

Concibe al alumno como un ser escudriñador y activo, que goza y se estimula explorando el mundo que lo rodea.

En síntesis, el objetivo principal consiste en la educación plena o integral del hombre para que pueda asumir todas las responsabilidades de su proceso educativo.

c) Concepción de un aprendizaje desde un enfoque constructivista (Fundamentación técnica del proceso de enseñanza y aprendizaje)

La tarea educativa que despliegan los Docentes y Directivos de esta Institución, se sustenta desde un enfoque teórico, constructivista e interaccionista.

La construcción social del conocimiento es uno de los pilares del modelo didáctico que intentamos poner en acción, asignando un papel primordial a la interacción, al intercambio en el ámbito escolar.

➤ PROPUESTA INSTITUCIONAL

De acuerdo con este marco teórico actualizado, la Escuela se propone enfrentar la enseñanza en todas sus dimensiones.

Aún así, se destaca como problema básico, evidenciado en todos los niveles y áreas, que los alumnos evidencian poseer una baja comprensión lectora.

A raíz de eso, surge este Proyecto que denominamos:

**CONSTRUYAMOS los SABERES para un
MEJOR PROTAGONISMO**

Esto nos permitirá:

- * decidir e implementar líneas de acción relacionada con la actualización y el auto-perfeccionamiento docente y
- * proponer diversas actividades que lograrán incrementar el nivel de comprensión lectora generando espacios de participación y relación para asumir un papel protagónico real.

ÁREA TÉCNICO PEDAGÓGICA

1. Reuniones de reflexión, estudio. 1º ciclo: lunes de 8 hs a 9:45 hs. 2º ciclo: miércoles 9 hs a 10:45 hs.
2. Reuniones con el personal de la Escuela en función de compatibilizar las normas organizativas y disciplinarias de la Institución y el estudio de las mismas.
3. Reunión de personal una vez al mes o cuando las circunstancias lo requieran. Nivel inicial: segundo martes de cada mes: 18 hs. E.G.B 1 y 2: primer martes de cada mes: 17:30 hs. Bimestralmente: reunión conjunta con Docentes de Áreas especiales Jornadas de PEI.
Organización de grupos de reflexión con la coordinación de la Psicopedagoga o de otro personal idóneo, en los cuales el Docente podrá volcar y pensar sus experiencias en equipo, con sus pares, existiendo la alternativa de que surja la necesidad de consulta o intercambio con otros profesionales y/o instituciones.
4. Elaboración de estrategias de trabajo para que a principio y a final de año se comuniquen lo trabajado en cada uno de los ciclos a fin de permitir la elaboración de futuros planes.
5. Orientación del trabajo a fin de optimizar la integración de áreas y la articulación de los distintos ciclos. El trabajo del Equipo Docente permitirá de esta manera, una coherencia en la articulación interdisciplinaria.
Se formularán objetivos generales estableciéndose la graduación correspondiente en las distintas áreas.

A) Planificaciones: De acuerdo a los lineamientos

ÁREA ADMINISTRATIVA

A) Objetivos:

A.1) Organizar, orientar y perfeccionar permanentemente la estructura administrativa para que sea ágil y eficiente.

A.2) Reunir, organizar y estudiar datos estadísticos (matrículas, deserciones, repitentes).

A.3) Estudiar datos estadísticos. Mes de diciembre: Dirección y Secretaría para así poder hacer un diagnóstico y efectuar una futura programación, como así también cada vez, que a nivel provincial sea requerido por autoridades competentes.

A.4) Promover el conocimiento y la correcta interpretación de las normas legales en el que se apoya la estructura administrativa del sistema educacional.
Evaluación permanente.

B) Actos escolares: de acuerdo al calendario del Consejo General de Educación aprobados por S.P.E.P.M. Los Docentes se distribuirán democráticamente actividades (Coordinación general. Asistente de Coordinación. Musicalización. Manejo de los equipos. Ambientación. Escenografía. Libros de actos. Invitaciones. Cartelera).

ACCIONES

ACCIONES	RESPONSABLES	RECURSOS	CRONOGRAMA
* Curso de actualización docente: "Nuevo enfoque del qué, cómo, y para qué enseñar".	Dirección, Asesora pedagógica	Cooperadora	Encuentros de 2° horas, alternando turnos cada 15 días
* Auto-perfeccionamiento docente: lectura y análisis de bibliografía e intercambio de experiencias de las prácticas relacionadas	Dirección, Asesora Docentes (todos)	Bibliografía a distribuir	Encuentros una vez al mes: primera semana, en distintos horarios
* Talleres de lectura de docentes y alumnos	Maestros de 2° y 3° ciclo	Libros de la biblioteca	Una vez por semana: Lunes a la mañana y tarde
* Campañas hacia la comunidad: elaboración y concurso de afiches	Maestros de 3° ciclo Maestros especiales	Cooperadora	Una por mes
* Obras de títeres: redacción y producción	Maestros de 2° y 3° ciclo. Docentes especiales. Padres. Alumnos	Cooperadora	Reuniones de trabajo cada quince días

DEBILIDADES y FORTALEZAS

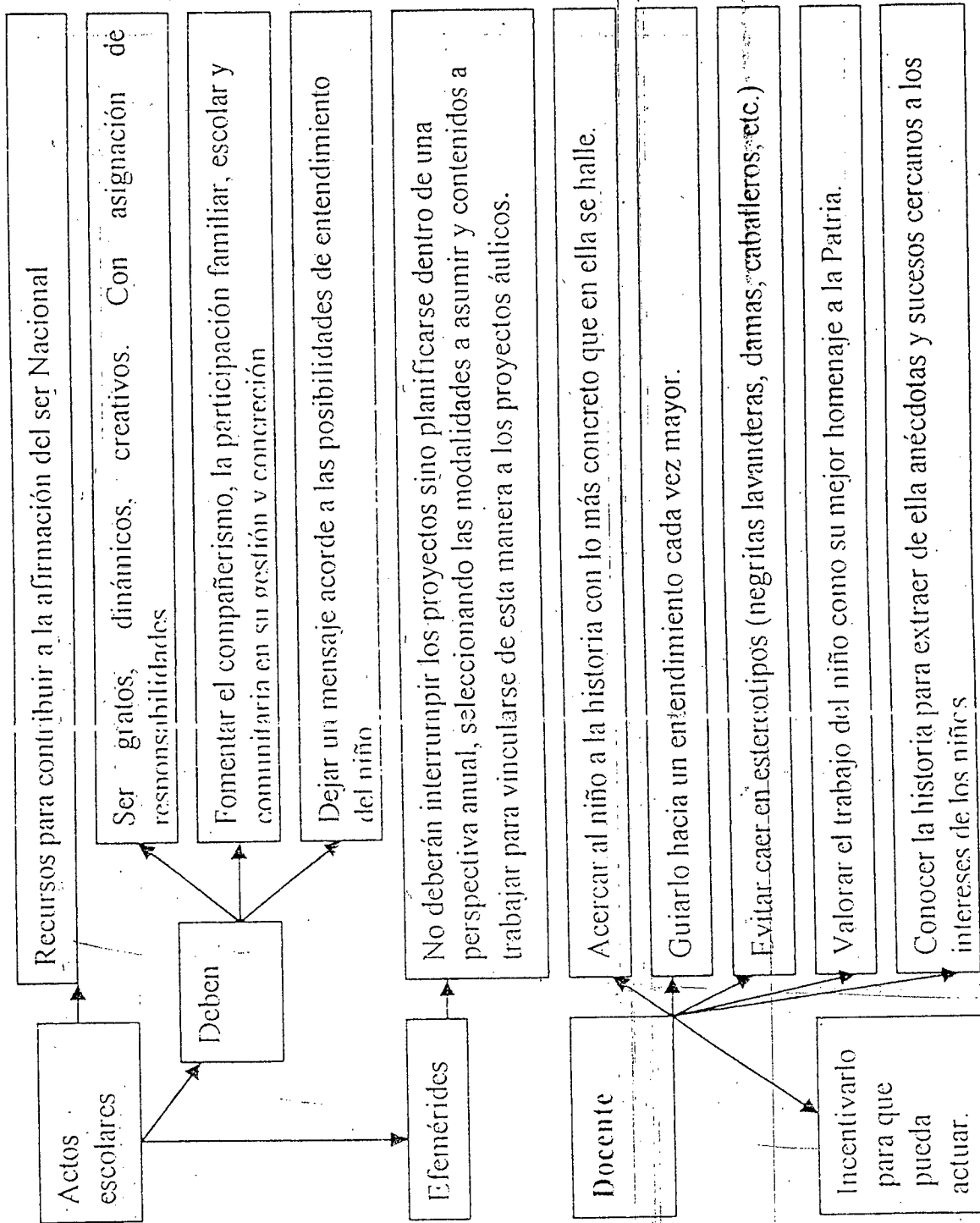
- FORTALEZAS

- ★ Abundante material didáctico
- ★ Material bibliográfico abundante a nivel docente
- ★ Material actualizado y diverso en la biblioteca
- ★ Relaciones humanas buenas
- ★ Respeto a las propuestas de trabajo
- ★ Trabajo en equipo
- ★ Personal docente actualizado

- FORTALEZAS

- ★ Escasa colaboración de los padres
- ★ Grupos de alumnos desmotivados
- ★ Dificultades para mantener la disciplina

No sólo actos escolares



Actos: Distribución de tareas

		Responsable	2º número	Tarjeta	Libro	Escenario	Otros
2 de Abril		6º					
25 de Mayo	24 de Mayo	3º	N. Inicial	Marcela	2º - N. Inicial	N. Inicial - 2º	
20 de Junio	17 de Junio	4º	5º	Salas 3 y 4	1º	2º - 5º	
F. de Ciencias	23 y 24 de Junio	Marcela		Silvina	Sala 4	Psicop. - Gustavo W.	
Sem. del Cóop.	1 al 8 de Julio	Elena		1º	Auxiliares	Gustavo W. - Museo Fotos	
9 de Julio	8 de Julio	2º	Elena	Psicoped.	Sala 3	Gary - 5º - 6º	
17 de Agosto	17 de Agosto	5º	N. Inicial	2º	4º	3º - Sala 5B	
Día del Niño		Ed. Física					
11 de Septiembre	9 de Septiembre	1º			Ana		
21 de Septiembre	20 de Septiembre						
12 de Octubre	12 de Octubre	6º	3º	Salas 5 A y B	Silvina	2º - 5º	
Día de la Familia	14 de Octubre	Gabriela G. -	Liliana - Ana				
10 de Noviembre	10 de Noviembre	4º	1º - N. Inicial	Auxiliares	5º	6º - 5º - M.M.	
30 de Noviembre	29 de Noviembre	6º		Gary	5º		
Campamento		Ed. Física	Alejandra - Ariel - Graciela				
Muestra Inglés							
Muestra Artística y Tecnología	22 de Noviembre			Auxiliares	2º - Gary	Informática	
M. Informática							
M. Educ. Física	29 de Noviembre						
Cierre del Ciclo	2 de Diciembre	2º		Marcela	3º		

PCI