

Construcción de sentidos sobre la reforma educativa

Retórica oficial, representaciones y prácticas institucionales: la "experiencia" de la reforma en una escuela del Conurbano Bonaerense

Autor:
Santillán, Laura

Tutor:
Neufeld, María Rosa

1999

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Antropológicas

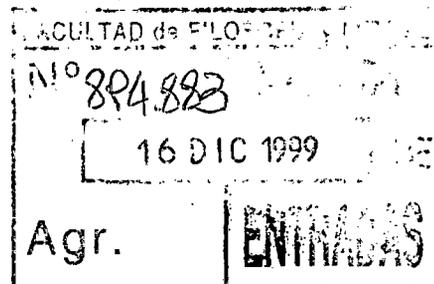
Grado

TESIS 7-6-13

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS



TESIS DE LICENCIATURA

**CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS SOBRE
LA REFORMA EDUCATIVA:**

Retórica oficial, Representaciones y Prácticas institucionales

(La "experiencia" de la reforma en una escuela del Conurbano bonaerense)

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIRECCION DE BIBLIOTECAS**

TESISTA

Laura Santillán

DNI 20.842.034

DIRECTORA

Lic. María Rosa Neufeld

Diciembre de 1999

Agradecimientos:

A mi directora de tesis, María Rosa Neufeld, por el tiempo dedicado en esta investigación, por las lecturas y los comentarios realizados, por su generosidad y por brindarme siempre el estímulo de “confiar” en mis pasos y poder así seguir avanzando.

A Hernán Laita, por el interés permanente, por las acotaciones y la valiosa colaboración generosamente brindada durante todo este proceso de trabajo.

A Ana Ramos y Mariela Rodríguez, por aquellos encuentros, en el inicio de nuestras tesis, de lectura y valiosas discusiones –que forman hoy parte de esta presentación final-- por todo lo compartido y aprendido y por la ayuda incondicional en este final del recorrido.

A Ana Padawer, a Gabriela Novaro y a Liliana Sinisi, por sus lecturas y comentarios en determinados tramos de esta tesis; que se constituyeron en valiosos aportes invertidos en esta indagación. Así mismo a Adela Ance y Alejandro Arri por sus oportunos comentarios y la generosa colaboración brindada. Particularmente a Virginia Manzano, por su valioso aliento en este acompañamiento mutuo de nuestros procesos de tesis.

A mi familia, por el acompañamiento y apoyo permanente; a mis padres, fundamentalmente, por su legado de “comprometerse” y “apasionarse” con aquello que uno elige hacer -- o ser--.

A mis amigos, con quienes compartí mi formación académica, por el interés que me expresan siempre y porque están implicados de distintas maneras en esta tesis; así mismo quiero agradecer a todos con quienes he compartido, en este último tiempo, nuevos espacios de formación, por lo aprendido y disfrutado en el trabajo conjunto.

Finalmente, agradezco especialmente a mis colegas, los maestros de la escuela, por su interés permanente en mi formación y fundamentalmente por su infinita colaboración en todo el recorrido de este proceso de conocimiento.

INDICE

1. Introducción	1
2. El abordaje teórico-metodológico	7
2.1 Construcción de sentidos acerca de la reforma: una aproximación teórica.....	10
2.2 Consideraciones metodológicas.....	19
3. Contexto de la reforma y sus principales lineamientos	29

PARTE I

El discurso oficial de la reforma educativa: textos oficiales y retórica del cambio	37
1.1. Una campaña publicitaria.....	39
1.2. Discurso persuasivo: “la nueva gestión institucional”.....	44
1.2.1 Modalidad discursiva intimista: acercamiento a lo local.....	45
1.2.2. Modalidad discursiva apelativa: la interpelación de un nuevo rol.....	46
1.3. Discurso marketinizado: “la cuestión educativa como producto calificado”.....	48
1.4. La ley de la oferta y la demanda: “el reciclaje docente”.....	50
1.4.1. El docente involucrado.....	51
1.4.2. El docente excluido.....	53

PARTE II

La dinámica local de la reforma: representaciones, prácticas docentes y apropiación de sentidos

1 Espacio y vida cotidiana: apropiación y disputa de “una campaña publicitaria	58
1.1. El espacio cotidiano de la escuela.....	58
1.2. El edificio de la escuela, estandarte de nueva imagen institucional.....	61
1.3 El edificio de la escuela, marco de reconocimiento para nuevas demandas locales.....	66
1.3.1. espacio institucional: integración/ evitación del tercer ciclo.....	66
1.3.2. organización institucional: orden/desorden en la nueva gestión.....	68
2. Proyecto educativo y saberes docentes: apropiación y disputa de “una nueva gestión institucional”	85
2.1. El devenir de los proyectos institucionales.....	86
2.2. Proyecto educativo: “captación de matrícula” y “prestigio institucional”.....	88
2.3. Proyecto educativo: condiciones y “usos” de	

un trabajo profesional conjunto.....	92
2.4. Proyecto educativo: “autonomía” y “cotidianeidad institucional”.....	101
3. Diseño curricular y estrategias docentes: apropiación y disputa de “la cuestión educativa como producto calificado”.....	103
3.1. El recorrido del diseño curricular: formulación oficial y concreción institucional.....	105
3.2. Diseño curricular: las “particularidades del contexto”.....	107
3.3. Diseño curricular: la “selección/exclusión” de contenidos.....	110
3.4. Diseño curricular: “logros” y “no logros” de los aprendizajes.....	116
4. Narrativas docentes: apropiación y disputa del “reciclaje docente”	125
4.1. El “ser docente” en el proceso cotidiano de reforma.....	126
4.2. El “ser docente” en la experiencia de la reforma.....	131
4.3. “Narrativas docentes” y la experiencia de la capacitación	139
 Palabras finales	
1. La trama cotidiana de la reforma en la institución escolar: nuevos universales para problemas locales.....	149
1.1 El sobredimensionamiento de lo local, su responsabilización en el cambio.....	150
1.2 El recorrido de la reforma en el escenario local: resignificaciones y usos.....	151
1.3 Continuidades y rupturas: “fortalezas” y “tensiones” en la dimensión local.....	154
Bibliografía.....	158
Anexo.....	165

1. INTRODUCCIÓN

El establecimiento de los sistemas escolares modernos en América Latina a mediados del siglo pasado ha significado la instalación de la "cuestión educativa" como política pública. La institución escuela ha sido - y continúa siendo en el presente- un engranaje fundamental de los proyectos hegemónicos orientados a promover la homogeneización cultural y la integración de gran parte de la población a la ciudadanía. Así proyectadas, las escuelas se constituyeron a la vez, para los sectores subalternos, como espacios propicios para la producción de saberes públicos y valores culturales.

Aún cuando la implementación del sistema educativo público promovió un sinnúmero de disputas polarizadas en torno al derecho a la educación, los sistemas escolares latinoamericanos han mostrado durante este siglo su creciente expansión. Cumplido este objetivo se le yuxtapone ahora uno nuevo. Tras los períodos de autoritarismo y la creciente hegemonización del modelo neoliberal conservador -- modelo que arrastra consigo críticas a "lo público"-- emergen, en los estados centrales de América Latina, los "discursos de reforma educativa". En estos discursos la centralidad se ha modificado. No consiste ya en la expansión del servicio, sino su reconversión en función de la calidad y eficiencia del sistema.

La presente investigación gira en torno a la cuestión de la reforma educativa en nuestro país. Esta reforma se formaliza en 1993 a través de la sanción de la Ley Federal de Educación --en el marco de una fuerte oposición de gran parte del gremio docente y las comunidades estudiantiles-- y se distingue de otras transformaciones acontecidas en el sistema. La diferencia primordial consiste en haber sido promulgada como ley nacional y, de este modo, en haber ocupado el rol de sucesora de la ley de Educación General 1420 sancionada en 1884 y que establece a la educación primaria como obligatoria, gratuita, laica, común y graduada.

Tras su promulgación, la reforma actual “avanzó” a través de nuevos términos, conceptos, y formas discursivas que llegaron --por diversos medios-- a las instituciones escolares y a la comunidad en general. En esos momentos fue que surgió mi interés por registrar estos primeros momentos de cambios. Tal interés no constituye un hecho aislado, sino que está en estrecha relación con el trabajo de campo que, en el marco de mi formación académica, vengo realizando desde el año 1994 con el fin de documentar “la vida cotidiana escolar” en una escuela del Conurbano bonaerense.

El primer abordaje al tema de la “reforma” se redujo a intentar establecer en que medida la escuela cumplimentaba o se desviaba de la normativa oficial. El pasaje a la descripción y explicación de la “implementación” de la ley tuvo lugar al re-situar la reforma educativa, no ya como hecho aislado sino como política del estado en el marco de las reformas que acontecen como consecuencia de un nuevo ordenamiento social.

Al considerarla en esos términos, “la reforma” adquiere relevancia por su capacidad de reordenar y desordenar las relaciones sociales, la constitución de sujetos y las especificidades del área en que interviene (Lechner, 1981). La ley que la reglamenta resalta no solamente por su carácter instrumental sino, fundamentalmente, por su dimensión normativa-simbólica. Así, política y discurso se articulan entre sí y, en este caso, posicionan a los postulados del ministerio como “referente general” acerca de como debe entenderse y concretarse “la cuestión educativa”.

Para el estudio del cambio educativo actual me planteo como primera pregunta ¿Qué rasgos asume --en el discurso oficial de la reforma-- aquello que el discurso mismo resalta? Esto es, qué configuración de lo educativo, de los sujetos y de la institución escolar construye el Ministerio en momentos en los que el neoliberalismo conservador se torna hegemónico. Considero que el análisis discursivo se convierte en una herramienta fundamental ya que permite dar cuenta tanto de los procesos sociales que intervienen en la producción de significado como de los posicionamientos subjetivos en el marco de determinadas relaciones de poder (Foucault, 1991).

Ahora bien, si los discursos llevan consigo significados, el proceso de su producción no termina allí, sino que se activa en el marco de las prácticas institucionales. Esta dimensión de las prácticas no puede verse dissociada del contexto actual de instauración de un nuevo orden social que, junto con las medidas “modernizantes” de racionalidad técnica y libre elección, implica la activación de las políticas del ajuste estructural.

El recorte del gasto social tiene entre sus efectos -- en el marco de la creciente pauperización de la matrícula escolar y de los propios docentes-- la focalización de la tarea asistencial en aquellas escuelas ubicadas en contextos sociales marginales. Presenciamos, en lugar de su debilitamiento, una profunda segmentación del sistema educativo que establece circuitos diferenciados de escolarización (Carro, Padawer, Thisted, 1995). Me pregunto, entonces, ¿Cómo se resuelve, a nivel de “lo local”, esta cuestión del reconocimiento de un marco de referencia que regula a la institución escolar, la práctica educativa y a los docentes a partir de la eficiencia y calidad en momentos de reforma de estado; reforma en la cual la experiencia del ajuste recae, principalmente, sobre aquellas escuelas signadas por condiciones económicas desfavorables?

La investigación que sigue plantea como tema general la articulación entre el discurso de una política de estado específica: la “reforma” educativa y los discursos y prácticas que tienen lugar en el ámbito institucional en momentos de su “implementación”. Me interesa la retórica oficial de la reforma, por lo que incluye y lo que excluye en su condición de discurso hegemónico y me interesa la producción de significados de los diversos discursos que tienen lugar en el “acontecimiento” de reforma en la práctica institucional de una escuela que trabaja con sectores populares.

En el presente trabajo el intento es, a través del enfoque etnográfico, registrar la dinámica de la reforma en la escala de lo local, es decir dar cuenta de los sentidos que adquiere la “implementación” de la propuesta oficial en el largo proceso que caracteriza a la cotidianeidad de una escuela en particular. He tratado de reconocer este pasaje particular de la reforma en lo que constituye una trama histórica y social más amplia, justamente con el reto de no perder de vista esta dimensión en la cual la instancia de lo cotidiano cobra completo significado.

A través de un abordaje que intenta incorporar, dialécticamente, las dimensiones micro y macro del problema planteado, me interesa articular las mediaciones de las condiciones y relaciones sociales que enmarcan la reforma, junto a los discursos y medidas que la integran, con las significaciones que adquiere la misma para los sujetos concretos que reciben la nueva propuesta. El propósito consiste en intentar establecer las relaciones que intervienen en el caso seleccionado y, a partir de allí, construir ciertos patrones; patrones plausibles de aplicar no sólo en otros “acontecimientos de reforma” sino que, además, permitan la comprensión de aquellos procesos sociales más amplios que los contienen (Rockwell, 1987)

El informe de tesis que sigue está organizado, básicamente, en dos grandes partes. Mientras la primera está dedicada al análisis de la retórica de la reforma educativa actual en su dimensión específicamente textual; la segunda se refiere a los procesos propios de la dinámica de la reforma en la dimensión local de la escuela atendiendo al análisis de los discursos y las prácticas institucionales.

Sintéticamente, en la parte I intento, reconstruir el marco de interpretación que el discurso del ministerio activa en la presentación textual de los postulados de la reforma, y me intereso básicamente en sus reglas de producción y circulación. Desde ahí avanzo y, siguiendo los postulados que plantean el carácter constitutivo del discurso, incorporo al análisis la representación que el discurso oficial construye específicamente sobre determinadas instancias que vuelve relevantes: la institución escolar, la cuestión educativa propiamente dicha, y la subjetividad de los docentes.

La parte II se organiza en cuatro capítulos en los cuales recupero, con relación al carácter constitutivo del discurso, estas distinciones recién mencionadas. El punto de partida de esta selección es la identificación del lugar destacado que cobran tales cuestiones en el discurso oficial; el interés es problematizarlas a través de los sentidos que adquieren y se producen en la vida cotidiana escolar.

Al respecto, el capítulo I es introductorio y por ello me centro en la configuración del espacio de la escuela en tiempos de reforma como marco organizativo de las representaciones y prácticas docentes. Indago específicamente la significación que adquiere el “edificio” de la escuela en momentos de su promoción por parte del Ministerio y a la vez como se configura en su interior la cotidianeidad institucional a través de una medida concreta de la Dirección General de Escuelas: la incorporación del tercer ciclo en momentos de implementación de las políticas de ajuste estructural. Sobresalen aquí cuestiones tales como integración, relaciones intersubjetivas, y los usos y apropiaciones del espacio.

El capítulo II retoma la cuestión institucional. Específicamente me dedico al proceso de constitución de la identidad institucional de la escuela tomando como caso el proceso de ideación del Proyecto Educativo Institucional. Me propongo, a través de este seguimiento; indagar acerca de cómo se resuelve a nivel local el mandato oficial de una nueva gestión organizacional autónoma en momentos donde la institución escolar se encuentra atravesada por procesos que la rebasan, tales como la creciente tensión entre descentralización/ re-centralización del sistema educativo. Se destacan aquí cuestiones tales como las relaciones de poder que intervienen en el sistema, las condiciones de trabajo institucional y las experiencias y saberes de los docentes.

El capítulo III vuelve sobre la cuestión propiamente educativa. Me detengo en la dinámica que adquiere en la dimensión local, el reto que propone el ministerio de alcanzar una educación de calidad a la vez que el respeto por las particularidades del contexto. Me centro para ello en el seguimiento de construcción del diseño curricular, cuestión que implica ver las mediaciones que intervienen entre la formulación oficial y su activación institucional. Esto implica rescatar particularmente las condiciones de emergencia de las representaciones y prácticas docentes acerca de lo educativo, el sujeto que aprende y las relaciones entre educación y trabajo.

Finalmente, el capítulo IV retoma a los “sujetos”. Específicamente está dedicado a la constitución de la subjetividad de los docentes en el marco de la retórica e implementación del plan de capacitación docente. Me intereso en este proceso teniendo

en cuenta tanto cómo son posicionados los docentes en la dinámica que adquieren las medidas de la reforma en la cotidianeidad institucional, así como en las narrativas que los propios docentes activan acerca de su profesión en el marco de nuevas formas de organización, categorización y ordenamiento laboral.

2. EL ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO

En relación con los objetivos propuestos acerca de abordar la articulación entre una política de estado específica: la “reforma” educativa y los discursos y prácticas que tienen lugar en el ámbito institucional en momentos de su “implementación”, adopto un abordaje que siendo básicamente cualitativo, está constituido por diversas orientaciones teórico-metodológicas que considero como no contradictorias sino más bien proveedoras de un fecundo marco de trabajo.

En tal sentido, en función del análisis de los discursos del Ministerio y de los docentes, me sirvo de un abordaje de lo discursivo que combina elementos de la lingüística con los aportes de la teoría social (Benveniste, 1977; Fairclough 1992; Halliday, 1986; Austin, 1971) El punto de partida es la revisión de la noción de lenguaje (Voloshinov, 1929), que implica su consideración ya no como sistema o --en uso-- sino teniendo en cuenta “el uso social” del mismo. Desde este nuevo planteo acerca de la relación entre lenguaje y contexto son dimensiones fundamentales a tener en cuenta las condiciones de posibilidad de un discurso en un momento histórico determinado y sus reglas de formación (Foucault, 1991)

Por otro lado, el reconocimiento de los procesos que suponen la “implementación” de la reforma a nivel de las prácticas institucionales tiene como marco general de análisis una perspectiva cuyo interés es desentrañar las significaciones de los fenómenos sociales atendiendo fundamentalmente a la perspectiva del actor, a las interpretaciones de sus propias experiencias (Geertz, 1987). Pretendo describir, justamente, la dinámica de la reforma en la escala de lo local, en este juego de superposición --o encuentro-- de interpretaciones (las del investigador y la de los sujetos), intentando la puesta en evidencia de distintas “construcciones de sentidos” acerca de la reforma y que hacen a la conformación del proceso social en el cual se inserta.

Para su abordaje adopto, particularmente, el enfoque de la etnografía educativa, definida como la descripción analítica de los contextos, prácticas y representaciones de los sujetos en los escenarios “naturales” educativos (Goetz y Le Compte, 1988) Perspectiva relevante, entonces, para analizar los procesos que dinamizan el ámbito escolar en los momentos actuales de la llamada reforma educativa.

Entre las distintas tradiciones teórico- metodológicas que aplican como método la etnografía, me interesa destacar el enfoque de Elsie Rockwell para quien la etnografía se constituye como articulación entre teoría, metodología y técnicas de investigación (Rockwell, 1987). Este es el marco en el cual tiene lugar la reflexión de mis supuestos previos a la entrada al campo y su reformulación constante a partir de las contradicciones, indicios, descubrimientos en el “campo”.

El presente trabajo queda así signado, entonces, como proceso dinámico consistente en la alternancia entre los supuestos teóricos, observación, construcción de nuevas categorías, reformulaciones, apertura a nuevos planteos (Rockwell, op.cit), como espacio donde es posible “apresar analíticamente aquello que la vida cotidiana reúne” (Rockwell, Ezpeleta, 1987) Abordaje donde la instancia de lo micro-- la escuela--, es vista desde su interior y en el marco de lo histórico y contextual.

Con respecto a los objetivos específicos de trabajo recupero la perspectiva etnográfica como herramienta principal para reconocer lo que los sujetos “hacen”, las estrategias que emplean, sus representaciones acerca de la práctica de su profesión (Woods, 1993), las formas de organización institucional y la estructuración de relaciones sociales (Goetz, LeCompte, 1988) en este momento histórico específico.

En función del estudio de las particularidades de este caso local --la reforma educativa actual en nuestro país-- recupero las reflexiones que al respecto de los saberes docentes, condiciones de trabajo, vida cotidiana escolar y las relaciones entre escuela y la sociedad general plantean, para el contexto latinoamericano, E. Rockwell, J. Ezpeleta, --y propiamente aquí E Achilli, G. Batallán y M. R Neufeld-- a través de esta práctica

investigativa de corte etnográfico, que aplican para la documentación de los escenarios locales educativos.

Finalmente, tomar como orientación la perspectiva etnográfica me permite reconocer el carácter constructivo y provisional de los conocimientos, cuestión que lejos de quitarle relevancia al trabajo, lo sitúa más bien en un proceso más amplio de construcción social a través del cual la exposición que sigue pretende aportar elementos que sirvan de base para nuevos saberes acerca de los procesos educativos y su dinámica de la vida cotidiana.

Me remito seguidamente a exponer, por un lado, los fundamentos teóricos básicos que orientaron este abordaje investigativo, y que nos permiten, por ahora, reconocer las dimensiones en las cuales tiene lugar esta construcción de sentidos que implica la cuestión de la "reforma"; y por el otro a especificar el proceso metodológico propiamente dicho con las técnicas utilizadas y los dilemas que he llevado a cuestas:

2.1. CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS ACERCA DE LA REFORMA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

El abordaje de la dinámica de la “reforma” a nivel local y su relación con las medidas y discursos de la política educativa oficial, implica la consideración particular de una determinada concepción de escuela, cultura, sociedad y estado.

Recupero, como marco general para el siguiente análisis, la postura de autores --que con diferentes matices-- incorporan respectivamente al estudio de los fenómenos sociales la cuestión de la ideología y hegemonía (Gramsci, Willis, Williams, Thompson, Hall), el poder (Foucault, Bourdieu) y la heterogeneidad de la vida cotidiana (Heller, Lechner).

Específicamente, con respecto a la cuestión educativa, trascendiendo los postulados funcionalistas que identifican a la educación en relación directa--libre de conflictos--con el sistema social general, así como los planteos reproductivistas que centran su análisis en cómo las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales de la sociedad, recupero la postura de los teóricos de la denominada “pedagogía crítica” (Giroux, Apple, McClaren, Da Silva) quienes alertan acerca de la necesaria relación dialéctica entre cultura, poder y resistencia al momento de analizar los fenómenos sociales. Retomo precisamente su propuesta de desentrañar la naturaleza de las condiciones de posibilidad de la resistencia, articulando las mediaciones subjetivas y culturales con el contexto social más amplio (Giroux, 1992).

Identifico, entonces, estas perspectivas como influyentes en el planteo teórico que fue acompañando mi trabajo de campo, permitiendo el ordenamiento -- en los términos de Willis (1980)-- del proceso de investigación.. Recupero sobre todo la concepción acerca de las “problemáticas” educativas no como hechos aislados sino en el marco de la dinámica social, la construcción social del conocimiento--tanto del investigador como del investigado-- como punto de partida del interés por reconocer cómo es producido y vivido por los propios actores, la importancia de la significación de las acciones--lo que

no implica el reduccionismo a los discursos totalizantes--(Mc Claren, 1994) y particularmente la insistencia en la crítica y posibilidades de emancipación como elementos fundantes de la práctica de investigación.

Luego de estas observaciones, entiendo que la "cuestión de la reforma", lejos de reducirse al "conjunto de medidas" legalizadas por el Ministerio de educación, se configura fundamentalmente en el entramado de siguientes dimensiones.

2.1.1. La reforma educativa como construcción hegemónica de política de estado:

En principio, al plantear la cuestión de la "reforma" educativa, me intereso por contextualizarla en tanto política de estado, en momentos de hegemonía del neoliberalismo conservador (cf. contexto) Al verla como "cuestión estatal" me sirvo para el análisis de una conceptualización de *Estado* que lejos de reducirse al "aparato de estado", se constituye como "relación", como campo de disputa. Siguiendo a Gramsci, el *estado moderno* más allá de limitarse a instrumento coercitivo de la división de clase, condensa una variedad de diferentes relaciones y prácticas, integra distintas arenas de lucha y en tanto incorpora la sociedad política tiene una función ética y cultural: incita, solicita y castiga; ejerce enseñanzas morales y educativas (Hall, 1996). Desde esta concepción amplia de estado-- que comprende sociedad política y sociedad civil (Gramsci, 1997)-- resalta su configuración como campo que condensa relaciones y prácticas diversas referidos a un proceso más amplio que los atraviesa: la construcción hegemónica de determinadas relaciones sociales de poder.

Pretendo así pensar la dinámica de esta reforma específica del estado--la educativa-- (esto es la articulación entre su dimensión global y local), inserta en los términos de lo *hegemónico* en tanto proceso social, total y vívido de ordenamiento de relaciones de dominación y subordinación. Proceso vívido de producción de significados y valores que se confirman experimentados como prácticas y sentidos acerca de cómo entender la realidad (Williams, 1980). En tal sentido resulta relevante analizar desde aquí el proceso por el cual el discurso educativo oficial, en tanto discurso hegemónico, busca en su

articulación con lo local construir prácticas efectivas de naturalización de sus postulados, haciendo que emerjan determinados significados en detrimento de otros.

Ahora, teniendo como punto de partida esta noción de hegemonía que, lejos de su apreciación como fuerza categórica y trascendental, implica el reconocimiento no sólo de relaciones de dominación sino de subordinación -a través de la búsqueda de consenso- como partes de un proceso total, incorporo al análisis el registro de los discursos y prácticas de oposición--*contrahegemónicos*-- en tanto conjunto de contribuciones, iniciativas, que aunque no resultan irreductibles a los términos de la hegemonía originaria, se hallan siempre vinculadas a este proceso.

En ese marco comprendo que el planteo de reforma oficial, en tanto postura hegemónica no es totalizador, por cuanto aún en el proceso donde direcciona sentidos y prácticas recibe los desafíos y resistencias de postulados y prácticas dispersos a los cuales intentará, a la vez incorporar o neutralizar.

2.1.2. La reforma educativa como construcción ideológica y de la dimensión cultural

Considerando el proceso hegemónico actual y el intento de instauración de un nuevo orden social, identifico "la reforma educativa" en tanto dimensión cultural de la política de reformas de estado. Dimensión que entiendo, lejos de ser mediación o reflejo, como interviniendo en el proceso de construcción social. Teniendo como base la revisión gramsciana acerca de lo hegemónico, ya no es el planteo de "lo cultural" como instancia correspondiente a una superestructura supereditada a lo estructural, sino que lo pienso más bien activamente participando en las interacciones materiales de la vida social (Williams, 1980)

Trabajo en esta investigación contemplando, desde esta perspectiva crítica, "la dimensión de la cultura" como cuerpo de prácticas y experiencias acerca de la totalidad de la vida que da forma al sistema de significados y valores constitutivo de lo social (Neufeld, 1994). En correspondencia con este planteo, si la "reforma" implica todo un proceso de

significación, de selección de contenidos culturales o diferencial acento valorativo de los mismos, destaco el carácter ideológico que adopta el planteo oficial al respecto.

Al respecto del concepto de ideología, recupero la dimensión material que Althusser le otorga a lo ideológico en tanto no se trata de un conjunto de ideas como sucesos meramente mentales, sino más bien sociales (Hall, 1998). Siguiendo estas consideraciones, y pensándola aún en su dimensión ideológica, me centro en el registro material que presenta la reforma, ya que lejos de ser una instancia abstracta funciona a través de la categoría sujeto, interpelándolos y constituyéndolos.

Ahora bien, teniendo en cuenta el planteo de Raymond Williams (op.cit), quien avanzando sobre las postulaciones althusserianas inserta la dimensión ideológica en el marco de lo hegemónico, entiendo que "la reforma", en tanto instancia ideológica, opera como práctica de control frente a lo que en realidad es una heterogénea gama de posibles significados producidos por hombres reales. Justamente la conceptualización acerca de lo cultural como proceso que interviene activamente en lo social me permite hablar de lo educativo no como simple proceso de adaptación, extensión o incorporación del planteo hegemónico de un determinado grupo de poder, sino más bien en continua disputa y transformación.

En ese proceso total de construcción de sentidos resalto, entonces, el carácter de lo ideológico como sistema de representación experimentado en lo real y significándolo al mismo tiempo. Proceso éste de estructuración ideológica de la sociedad en donde-- como varios autores lo han referido desde Bakhtin y Voloshinov, Gramsci y Althusser-- el discurso interviene como instancia fundamental.

2.1.3. La reforma educativa como construcción discursiva:

Si bien contemplo la reforma educativa oficial teniendo en cuenta su dimensión legislativa -- la sanción de la Ley Federal de Educación--, su dimensión política-- atendiendo a sus medidas y regulaciones-- en esta investigación resalto particularmente su dimensión discursiva--su presentación como conjunto de postulados insertos en

determinadas cadenas significativas en el marco de un orden más amplio de discurso como forma de situar a los sujetos, estructurar áreas de saber y modos de práctica social (Foucault, 1991).

Apelo para ello a una noción de discurso que combina los planteos de la lingüística con los aportes de la teoría social e implica, en principio, una conceptualización del lenguaje -posible de rastrearse en la obra de Voloshinov (1929)-- entendido como actividad social. El signo es visto como el producto de la continua actividad entre los individuos reales que se hallan inmersos en una relación social continua (Williams, 1980) y donde el lenguaje que lo contiene aparece no ya como mero referente de contexto sino creador del mismo (Benveniste, 1977, Voloshinov, 1929).

Siguiendo a Norman Fairclough (1992), quien retoma estos postulados, considero al discurso no sólo constituido por lo social, sino constituyente del mismo y esto implica entender que el discurso más que simplemente determinado por la estructura social tiene una relación dialéctica con ésta. Es decir, si bien las prácticas discursivas se encuentran constreñidas por cuestiones estructurales, son ellas mismas a la vez constructoras de contexto. Desde este planteo, es posible analizar al discurso no solo reproduciendo al mundo sino otorgándole significado, produciéndolo.

Al respecto, como Fairclough lo refiere, la obra de Foucault constituye una importante contribución acerca de la teoría del discurso sobre todo en cuanto a sus consideraciones sobre la relación entre discurso y poder, la construcción discursiva de los sujetos sociales y el conocimiento, y funcionamiento del discurso en el cambio social. Recupero en relación a ello el interés foucaultiano por las condiciones de posibilidad de emergencia de un discurso, es decir los sistemas de reglas de formación que permiten que ocurran ciertos enunciados en detrimento de otros en un tiempo, lugar y locus determinado. Sistema de reglas que constituyen para Foucault (1991) reglas de formación de los objetos, estrategias, conceptos, posiciones de los sujetos y modalidades enunciativas. La formación discursiva tiene lugar en términos de una relación, ya sea entre instituciones, procesos sociales y económicos o sistemas de normas. Allí es constituido y constituyente de lo social.

Cada intercambio lingüístico contiene potencialmente un acto de poder, en el cual las relaciones de fuerza entre los intervinientes son actualizadas en forma transfigurada para el ejercicio de violencia simbólica (Bourdieu y Wacquant, 1992) Teniendo en cuenta estos planteos, considero relevante analizar el discurso de la transformación educativa como acontecimiento específico, como la faceta discursiva de la reforma política-cultural en el actual orden social. Destaco, la relevancia de indagar los efectos de poder del discurso de la reforma teniendo en cuenta para el análisis justamente esta concepción productiva del poder, en tanto promueve cosas, discursos y formas de saber. Carácter éste que permite entender el discurso educativo como constitución de regímenes de verdad, es decir de procedimientos reglamentados que regulan las categorizaciones, clasificaciones que a la vez organizan el mundo (Foucault, 1979), en este caso acerca de los contenidos educativos y los sujetos intervinientes.

En el análisis de este devenir discursivo resalta como fundamental la noción de multiacentualidad de los signos, es decir el proceso a través del cual se fijan determinados acentos sociales (Voloshinov, op. cit). Recupero esta noción para indagar acerca del acento valorativo de ciertas palabras del discurso oficial y docente, ya sea teniendo en cuenta el enunciado, en tanto contenido de los textos, como también el plano de la enunciación, es decir la relación de esos acentos con los postulados de la política educativa vigente, el marco en que surgen y los destinatarios a los que se refiere (Sigal y Verón, 1986). Según estos autores es en el seno de determinadas relaciones sociales que tiene lugar la producción social de sentido. Sentido que pienso, no como instancia sólo objetiva ni meramente subjetiva, sino como resultante de la relación compleja entre la producción y la recepción de los intercambios discursivos (Sigal, Verón, 1986) En el caso que presento esto implica la relación entre el discurso oficial acerca de la reforma y aquellos que integran los ámbitos donde tiene lugar la práctica educativa, tales como la instituciones escolares.

2.1.4. La reforma educativa como construcción institucional y a nivel de las representaciones y prácticas docentes

Según los intereses que guían este trabajo, me intereso particularmente por la dinámica que la reforma adquiere en una institución escolar específica: la escuela. Al respecto, distanciándome de concepciones tanto estructuralistas que entienden a la escuela como aparato reproductor de estado, como esencialistas que ven a la escuela como instancia natural y cuya existencia se explica por sí misma, retomo las consideraciones teóricas de Elsie Rockwell, quien plantea que la escuela es una institución de la sociedad civil con historicidad propia, cuya conformación responde a procesos políticos que la constituyen y la rebasan (Rockwell, 1987).

Cuando hablo de *institución* lo hago, entonces, en los términos que lo plantea esta autora, como producto de procesos gestados y mantenidos por determinadas fuerzas sociales, como constructo social, producto del devenir, de la “transformación” o “conservación” del orden de lo social. En ese marco, las relaciones sociales de la trama institucional sostienen no un conjunto ordenado de concepciones, sino formas culturales heterogéneas y centradas más bien una norma práctica, donde lo político y el conocimiento acompaña el devenir de la institución.

La escuela que me intereso por describir en tiempos de reforma se conforma por la voluntad colectiva, por la práctica de sujetos concretos en el transcurrir de su vida cotidiana (Heller, 1994). En tal sentido, lejos entonces de las estipulaciones prescriptivas que hablan del “rol docente”, entiendo el trabajo de los maestros y profesores como propio de un saber específico: el saber docente. Saber que implica todo el conjunto de conocimientos y técnicas aprendidas tanto en la formación profesional, así como en el ejercicio mismo de su profesión; en el marco institucional y social de dicha práctica (Menendez y Di Pardo, 1996). Saber que no se corresponde directamente al de la ciencia, y que más allá de la teoría pedagógica se construye en la cotidianeidad de la vida escolar (Heller, 1994) tomando elementos de diversas tradiciones e implicando

estrategias tales como la negociación, apropiación o impugnación de las fuerzas sociales que lo atraviesan (Mercado, Rockwell, 1986).

Teniendo en cuenta esta noción del docente en el marco de su inserción institucional y social, un concepto que se torna relevante al momento de analizar la "dinámica de la reforma" es el de experiencia, en tanto concepto mediador entre el ser social --entendido como las interacciones materiales de la existencia histórica-- y la conciencia social en tanto conjunto de valores, conceptos a través de los cuales adquieren significado las acciones humanas (Thompson, 1984) Experiencia que implica acción más significación (Williams, 1980), que no es mero acontecer, sino que habla de un acontecer en el cual los docentes son sujetos "activos", en tanto "actúan" de acuerdo a valores, saberes, tradiciones; elementos a través de los cuales los docentes vivencian, sienten, interpretan, procesan la vida social--sus cambios en tiempos de reforma-- y sus relaciones.

Me centro, en función de ello en recuperar no sólo las prácticas cotidianas, sino también las representaciones, en tanto formas de conocimiento socialmente elaborado y compartido que actúan en la formación de la realidad (Jodelet, 1989) Representaciones que no se establecen como mero reflejo de la realidad sino que intervienen como procesos de interpretación de la misma.

Incorporo así mismo al análisis las consideraciones de Moscovi (1979), para quien estas "teorías" de las ciencias colectivas--las representaciones--son tanto otorgadoras de sentido como orientadoras de comportamiento en tanto resignifican y reacomodan los elementos situacionales. En ese proceso de apropiación del objeto, las representaciones recogen diversos discursos, experiencias, conductas trastocando más que refiriendo la realidad. Interesada en el reconocimiento de las representaciones de los docentes sobre lo educativo, no puedo prescindir de los procedimientos que este autor identifica en la ocurrencia de una representación.

Atiendo así en la construcción de representaciones docentes a la emergencia de procesos de objetivación, a la vez que implican mecanismos de naturalización, construcciones selectivas, esquematizaciones, reifican sentidos dispersos en objetos definidos y procesos

de anclaje que implican la incorporación de estos esquemas de pensamiento a la dinámica de lo social (Moscovi, op.cit) En relación con estas estrategias atiendo, fundamentalmente, a la categoría de representación en tanto instancia que contribuye en el proceso de formación de las conductas y orientación de las comunicaciones sociales.

Finalmente, refiriéndome a las representaciones y prácticas de los docentes como construcciones producto del devenir histórico, tanto a nivel social e institucional, como de las biografías personales de los sujetos pretendo más que evaluar el acatamiento o desvío de la normativa educativa, indagar acerca de las relaciones que se establecen entre la dimensión de la política discursiva de la denominada reforma y la dimensión de la vida cotidiana, en este caso de la institución escolar.

2.2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Si el recorrido que se establece en el proceso de una investigación, lejos de ser construcción individual, se configura como fenómeno colectivo de interacciones, influencias y discusiones, la cuestión metodológica de este trabajo contó con todo ello y un plus de introspección más evidente que en el resto de las etapas.

Ocurre que, en contraposición de las recomendaciones que apelan a no estudiar en los escenarios en los cuales uno tenga directa participación personal o profesional (Taylor y Bogdan, 1992), realizo el abordaje de esta investigación en una escuela del Conurbano bonaerense en la cual desarrollo a la vez mi actividad como docente en uno de los turnos.

Tal decisión se justifica por mi interés particular en continuar la indagación de la vida cotidiana de esta institución, cuyo registro inicié en 1994 en el marco de mi formación académica. Todas instancias que ahora identifico como partes integrantes del actual proceso y que fueron forjando los elementos que nutrieron mi desenvolvimiento en el campo bajo condiciones de investigación bastante particulares.

Me refiero concretamente a la manera en que se plantea en este trabajo analítico la relación específica entre investigador/comunidad investigada. Claramente podemos identificar que esta investigación lejos está de los abordajes antropológicos clásicos llevados a cabo en comunidades "exóticas", donde los antropólogos se conectan con una sociedad extraña a la suya teniendo que reconocer costumbres y códigos bastantes distantes a los de su sociedad. Más bien se acerca a los estudios realizados en la misma sociedad de origen del investigador, donde éste y los sujetos comparten el mismo contexto social--en sentido amplio-- e histórico, sumándose aquí el intervenir en el mismo ámbito laboral.

Aún en ese marco, y dado mi trabajo docente, tampoco cabe encuadrar esta investigación en el movimiento de "maestros-investigadores" consistente en la práctica etnográfica

llevada a cabo por los docentes mismos con la intención de aplicar los conocimientos adquiridos a su práctica profesional (Woods, 1993). Más allá que la presente investigación enriquezca mi formación docente, la cuestión que se plantea es mi lugar en la investigación como tesista, a la vez que como docente de la escuela investigada.

Desde algunas posturas, se está más cerca de evitar este problema que reflexionar acerca de él. Al respecto, este “poner en duda” la validez del análisis en los términos que aquí presento tiene como marco una concepción positivista del trabajo de campo que revela y enfatiza la existente y necesaria distancia entre investigador y objeto de estudio. Su referente es una noción acerca de los sujetos y los fenómenos sociales como hechos objetivos, externos al mundo de quien los investiga. La observación participante, en esos términos, es una técnica posibilitadora de la aprehensión directa de los hechos sociales; la participación a su vez simplemente se presenta como facilitadora de la recolección de datos (Holy, 1984)

Desde otra perspectiva, la fenomenológica, podemos reconocer asimismo numerosos planteos que abundan en recomendaciones metodológicas acerca de cómo participar sin desatender la recogida de datos, insistiendo en el trazado de una línea divisoria entre el rol de investigador y el resto de los sujetos, y de la pronta retirada del escenario de los informantes (Taylor y Bogdan, 1992) La participación, aunque necesidad pragmática para la aprehensión de los datos, se configura aquí a la vez como problema en tanto “detenta” la “naturaleza pura” del fenómeno.

Desde estas consideraciones resulta poco factible pensar la cuestión de “la participación” tal como se plantea en esta investigación. Aún más, si reparamos en los riesgos que Taylor y Bodgan enuncian al respecto, tales como la probabilidad que se analicen los fenómenos desde un solo punto de vista, el apego a sobrentendidos y la falta de una perspectiva crítica, todo parece indicar la imposibilidad misma de su realización.

Apropiándome por momentos, y sobre todo en el inicio de la investigación, de “este poner en duda” la validez de mi indagación, el marco de las anteriores consideraciones se me presentaba como un camino sin retorno. Por contrapartida, correr la discusión al

marco interpretativista me permitió pensar el problema de la participación bajo otros términos. En principio, la concepción de los fenómenos sociales como construcciones, como productos de interpretaciones más que como hechos dados, revela la importancia del proceso de significación puesto en juego. La tarea del investigador, definida por la interpretación --que se suma a la observación directa de los datos--, coloca como esencial la participación. Justamente, la validez de la investigación se define por el éxito del investigador acerca de su capacidad de interactuar con los sujetos compartiendo la misma experiencia social. Desde algunas posturas, como punto cúlmine se plantea la inmersión total del investigador en la comunidad investigada.

Aunque coincidiendo con este carácter constructivo de los hechos sociales y la importancia de la participación como instancia fundamental para sus interpretaciones, adopto a la vez una concepción de participación que lejos de entenderla como la búsqueda de una coincidencia experiencial entre investigador y sujetos, recupera la reflexión sobre las implicancias de la interacción misma (Holy, 1984). Es decir, más que asociar la participación con la empatía considerada necesaria para capturar las significaciones de las acciones, me interesa recuperar el carácter relacional de la construcción del conocimiento.

Situándome en este postulado interpretativista referido a estudiar, no ya “el caso”, sino “en el caso” – y donde tiene lugar la descripción del investigador como interpretación de otras interpretaciones (Geertz, 1987)-- entiendo a la “reflexión local”, por lo tanto, no como “el dato” a ser explicado sino como parte mismo del marco de interpretación en el que se insertan los conceptos analíticos (Strathern, 1987)

En ese marco, adopto una noción de trabajo de campo que no soslaya el encuentro sino más bien se detiene en la relación social entre investigador social y sujetos como la proveedora misma de forma y contenido del dato interpretable (Batallán, García, 1992). En tal sentido, entiendo a mis interlocutores como sujetos que no sólo interpretan sus acciones a través de un mundo significativo compartido, sino que en ese marco también son capaces de disputar sentidos.

En esos términos, la factibilidad de este trabajo es posible en el marco de una continua reflexibilidad (Hammersley, 1983)¹, que identifiqué fundamentalmente respecto de dos cuestiones: Por un lado, mi relación con los docentes, a partir de la cual la presentación de mi rol y el reconocimiento de los conocimientos mutuos fueron definiendo la construcción del dato en la negociación de las interpretaciones. Por el otro, con respecto al análisis de mis acciones e interpretaciones. Y en tal sentido fue necesario el recorrido por distintas etapas marcadas, en principio, por el reconocimiento de mis supuestos básicos, el cuestionamiento y el distanciamiento de aquellas cuestiones que forman parte de mi propia cotidianeidad, intentando de esa manera relocalizarlas fuera del campo de lo obvio.

Las siguientes, forman parte de las técnicas metodológicas utilizadas en el marco de este ejercicio reflexivo. Remito, en algunas de ellas, la referencia de cómo se fue configurando la relación entre las condiciones del trabajo de campo, los datos y su interpretación:

Como punto de partida, teniendo en cuenta que la presentación del investigador influye, entre otras cuestiones, en el carácter que adquiere la investigación como relación social (Holy, 1984) y por ende en la construcción del dato (Batallán, García, 1992) destaco que mi rol quedó definido desde un principio (a través de la explicitación a los docentes, directivos y auxiliares de la escuela) como una estudiante de antropología que realiza esta investigación particular que le permitirá cumplir el pasaje de estudiante a graduada.

Tal definición produjo la notoria solidaridad y colaboración de los docentes de la escuela, expresada durante todo el proceso de investigación a través de la predisposición de conversar, ofrecer datos, “seguir” la investigación. Considero que el riesgo de confiar en otra colega-docente “puntos de vista” y “datos”, en un ámbito compartido se mitiga a partir del reconocimiento de esta instancia como externa al “sistema”. Sabiendo que no se trata de un trabajo para la dirección de la escuela, ni para el gabinete orientador y que

¹Principio definido por la capacidad para reflexionar y examinar los propios pensamientos y acciones del investigador como cuestiones significativas para el proceso mismo de conocimiento. (Hammersley, 1983)

lejos está de tener como origen la Secretaría de Inspección, pierde la carga evaluativa y de control características de otras indagaciones oficiales.

2.2.1. Acerca de la participación con observación:

En esos términos, llevé a cabo observaciones de diversas situaciones institucionales tales como entradas y salidas de clase, recreos, actos escolares y reuniones informales entre el personal de la escuela. Al respecto, la incorporación de las múltiples observaciones que tuvieron lugar aún en momentos de mi ejercicio laboral fue fructífera como complemento del registro sistemático:

“Estaba yo en la cocina junto con otras docentes, la maestra de 3º, 4º y 6º, el profesor de educación física y dos porteras. Charlábamos sobre el festival realizado para juntar fondos para la escuela [.....]. Se empiezan a escuchar ruidos de mesas que se caen. La maestra de 4º presta atención y se pregunta si serán sus chicos. [.....] En esos momentos entran abruptamente una profesora de 3º ciclo, con un chico de 9º año tomándose la cabeza. Se le hace lugar para que el chico se moje la herida en la pileta de la cocina. Entran seguidamente, con gran ímpetu la maestra de tareas pasivas acompañada por la nueva secretaria de la escuela. La primera empieza a contar lo ocurrido:

Mtp: ¡No sabés como se agarraron! ¡Casi nos embocan a nosotras! (con la cara enrojecida)

M1: Pero ¿Dónde fue? ¿Qué pasó?

Prof: Allá en el pasillo se agarraron, yo había salido porque uno se sentía mal y ahí se agarraron.

(Mientras el chico se sienta en una silla los docentes y porteras van formando una especie de círculo entre ellos)

Mtp: ¡Están locos! ¿Qué hacemos? Se van a agarrar. Llamemos a la policía.

Yo: Pero, por qué no llamar a los padres para que los retiren en vez de a la policía.

Mtp: (con voz exaltada) ¡Pero ustedes no estaban! ¡Son chicos grandes! ¡No vamos a poder controlarlos, esto es para la policía!

(Registro de campo, el 28/05/98)

Situaciones que me permitieron reconocer la puesta en juego de distintas voces, puntos de vista, interpretaciones, representaciones, que forman parte de la “cocina”, de la intimidad de la escuela y que procuré “capturar” en función del análisis.

2.2.2. Acerca del análisis discursivo de documentos escritos:

A través del acceso directo a la documentación archivada en la escuela, consulté los cuadernos de comunicados e instructivos para los docentes, los registros escritos de las jornadas de perfeccionamiento que datan de 1992 a 1998, actas de reuniones de personal, los proyectos educativos desde 1990 a la fecha, las circulares de la Dirección General de Cultura y Educación y los cuadernillos y documentos del Ministerio de Educación de la Nación correspondientes al período actual de reforma.

Al respecto de este material, por un lado recuperé la información allí contenida como modo de reconstruir el contexto en que tiene lugar la reforma, reconocer en forma más sistemática la organización general de la institución y la perspectiva de los docentes plasmada en los registros escritos locales. Por el otro me detuve en el análisis específico del discurso oficial seleccionando como corpus, la revista "Zona Educativa" correspondientes a los años 1997 y 1998 y los cuadernillos "La transformación del sistema educativo" (1986) emitidas ambas por el Ministerio de Cultura y Educación.

Fundamentalmente, siguiendo la propuesta metodológica sugerida por Norman Fairclough (1992), abordé los discursos textuales como forma de reconstruir el contexto de interpretación de la reforma. Trabajé teniendo en cuenta las tres dimensiones identificadas por el autor: el discurso a nivel textual (refiriéndome a cuestiones como la gramática, vocabulario, cohesión); a nivel comunicativo (contemplando la producción, circulación y consumo de los textos) y a nivel social (centrándome en las matrices sociales en que se insertan los discursos). Atendí asimismo a las funciones que Fairclough, siguiendo a Halliday, advierte en la comunicación lingüística: relacional, identitaria, ideacional y textual como instancias discursivas de constitución de lo social².

²El análisis de la función identitaria cobra relevancia aquí para ver las maneras en que las identidades sociales de los distintos agentes (docente, alumno, comunidad educativa) se construyen en el discurso, cómo se los representa y qué nuevos roles se les otorga. La función relacional del lenguaje permite identificar como se establecen las relaciones sociales entre los distintos actores intervinientes en el sistema educativo. La función referencial del lenguaje resulta pertinente para ver cómo desde el texto se contribuye en la construcción de sistemas de creencias acerca de lo educativo, y a la instalación de

2.2.3. Acerca de las entrevistas

Seleccioné como técnica de campo, para reconstruir el marco de interpretación de la reforma en su dimensión local, la entrevista abierta y en profundidad. Entre los miembros de la escuela, entrevisté a la directora del establecimiento, a la preceptora de 3º ciclo, a cinco profesores de tercer ciclo y a 15 maestros de 1º y 2º ciclo.

Identifico esta instancia de entrevista como clave del carácter relacional del trabajo de campo que mencionara anteriormente. Fundamentalmente, en el encuentro con los docentes entrevistados se produjo el replanteo de la pertinencia de mi lugar, y asimismo dio lugar a cuestiones relevantes para el proceso de construcción del conocimiento.

El reconocimiento diferencial de los entrevistados hacia mi dio lugar a diversas estrategias discursivas de negociación. Al respecto me interesa señalar dos de ellas que ilustran el carácter constructivo de la investigación:

Primero, la creencia de un piso de supuestos compartidos (dada mi función docente) me permitió trabajar aquello que en el marco de una profesión entra en el plano de “lo natural”, de “lo dado”:

Yo: y qué te pasó acá con los chicos de tercero

M: De tercero tuve que bajar los contenidos, bajar bastante, digamos, poner lo mínimo para tercero, porque es un grupo bastante especial, digamos. Porque yo tuve otro grupo de tercer año en la 32 y era bárbaro.

En este ejemplo, la docente, a través del presupuesto³ (Ducrot, 1984) de “bajar contenidos” presenta como lo establecido lo que constituye una forma particular de seleccionar contenidos educativos.

conocimientos nuevos o resignificados. Finalmente la función textual se refiere a los modos de organizar la información de los textos y sus mecanismos referenciales. (Fairclough, 1992).

³ Según el autor, la presuposición, como un tipo particular de efecto de sentido, consiste en presentar lo que se dice como si fuera común a los hablantes y que conduce casi irremediablemente a aceptarlo así.

Ahora, si detectar tales cuestiones sirvió al análisis, y el esfuerzo por cuestionarlas me permitió profundizar acerca de sus sentidos:

Yo: Y acá me decías bajar los contenidos¿Cómo?

S: Es decir que ...bajar es como que pedirle lo mínimo.

Yo:¿Sacar contenidos?

S: No,no, no es sacar contenidos, o sí...por ejemplo, no sé...si ellos tienen no sé, te pongo un ejemplo con números que se me ocurre ahora...ponele ellos ven hasta el billón buen no sé vamos a ver números hasta el 10.000, no se una cosa así...bajar un poco los contenidos. Pero no quiere decir que ellos en cuarto puedan terminar de ver los números...Lo que pasa que acá no puedo...no se si se va a poder cumplir a fin de año... por eso te piden selección de contenidos antes de empezar las clases. Todos los contenidos que pide la reforma, porque son elevadísimo algunos...y algunos...y yo no le puedo pedir ese tipo de contenidos a mi grupo porque no le da el nivel. No le da. Por más que yo. ..yo se los puedo tirar pero si no le entran en la cabeza qué hago?

(Entrevista con la maestra de 3º año, el 11/06/98)

Segundo, en el caso de entrevistar a docentes con un conocimiento personal más cercano, el problema se presentaba ante el reconocimiento de mis supuestos previos--generalmente polémicos--hacia el sistema educativo. Aún así, en el marco de aquellos enunciados críticos por parte de estos docentes--y que podían entenderse compatibles a los míos--las fracturas en el discurso ponen de manifiesto la presencia de continuos disensos:

Yo: Si me tuvieras que resumir los planteos de la reforma ¿Cuáles son los puntos que se te ocurren?

M: Y de la reforma, que es un desastre. Otra estrategia contra nosotros. Vos viste que en lugar de ir para adelante, vamos para atrás.

Yo: Sobre todo¿A qué aspectos te referís?

M: Y que se yo, nos exigen más, hay que estudiar más. Curso de acá y allá. ¿Para qué? Si total, después venís al grado y a los chicos no les da la cabeza y volvéis al tema de dar menos.

Yo: ¿Te parece que el problema pasa por los chicos? Por ahí ...

M: Bueno, no todo pasa por ahí, pero la reforma en algunas escuela no va. La comunidad tiene que apoyarte también.

(Entrevista con maestra de 7º año, el 14/07/98)

Como ya señalé anteriormente, el carácter social y reflexivo del trabajo de campo permite la exposición de distintas interpretaciones sobre los hechos sociales. La negociación y disputa de sentido, que tiene lugar en las argumentaciones⁴ (Carranza, 1997) planteadas en la situación de entrevista van conformando contribuciones fructíferas para el proceso constructivo de conocimiento.

Siguiendo este punteo, destaco como fundamentales las conversaciones posteriores a realización de las entrevistas--es decir una vez culminada la situación de entrevista-- y las establecidas con quienes se interesaban por este proceso de investigación. Cuestiones estas últimas que podían tener lugar en momentos de mi función docente, en los que no pretendía registrar en un comienzo como tesista.

Unas vez "capturadas" para la investigación, identifiqué así estas instancias, las conversaciones y discusiones de "pasillo", las ocurridas en la cocina/sala de maestros, o en los encuentros circunstanciales durante el cuidado de recreos y en momentos de "hora libre"--posibles de ser registradas dada mi prolongada estadía en la escuela--como enriquecedoras fundamentales del trabajo de campo. Las mismas fueron un aporte importante para completar o confrontar los datos obtenidos por medio de las técnicas más sistemáticas, contribuyendo agudamente a este proceso de reconstrucción de la vida cotidiana en momentos de "reforma".

⁴ La argumentación, como un tipo dialógico, implica siempre debatir respondiendo a la posición opuesta e incorporando al discurso propio los argumentos contrarios. Según la autora, el sujeto que argumenta,

Finalmente, por todo lo anteriormente relatado, considero que mi situación de investigadora- integrante no canceló la posibilidad de realización de esta investigación. Más bien, esta indagación abordada en un contexto local dio lugar a un sugestivo proceso de construcción de conocimiento --a partir del cual múltiples saberes compartidos--, que puso en relevancia la especificidad de un abordaje propiamente antropológico. Da cuenta de ello el carácter analítico y reflexivo de las técnicas que he utilizado para organizar--en el sentido de interpretar-- el conocimiento de cómo los sujetos organizan su experiencia e interpretaciones, en este caso respecto a sus prácticas en tiempos de reforma. Cuestión ésta que más allá de configurarse como esfuerzo individual se permeó de las condiciones sociales que atraviesan todo proceso de conocimiento.

3. CONTEXTO DE LA REFORMA Y SUS PRINCIPALES LINEAMIENTOS

3.1. Neoliberalismo, reforma del estado y ajuste estructural

Como lo he anticipado, la reforma educativa que se formaliza con la sanción de la Ley Federal de Educación, se inserta en un proceso más amplio de reforma del Estado, que a nivel local, se consolida a comienzos de la década de los 90 en un período hegemonizado por el modelo de neoliberalismo conservador.

Dicho proceso tiene lugar, a la vez, en el marco de una serie de cambios que a nivel social, económico y político implican un nuevo ordenamiento no sólo del contexto nacional sino mundial. La implementación de un nuevo modelo de acumulación y de una lógica de único mercado tanto en la producción como en el consumo, trastoca diferencialmente a las distintas regiones, creando nuevos imperativos y restricciones. Entre sus efectos sobresale la creciente dualización entre países ricos y países pobres, la reestructuración de la relación capital/trabajo y una nueva relación entre Estado y Sociedad civil (Grassi, Hintze, Neufeld, 1994).

Puntualmente, este proceso de reforma y reconstrucción del Estado se retrotrae a los años 70 y principios del 80 cuando a nivel mundial tiene lugar una nueva crisis de acumulación capitalista que es entendida como crisis del estado de bienestar cuyo rol productor y redistribuidor de recursos caracterizó a los países occidentales tras la posguerra. Así vista la crisis, el discurso neoconservador tuvo rápido consenso y legitimación para nuevas soluciones: la desregulación económica y reducción del gasto fiscal, sobre todo el destinado al área social (Paviglianitti, 1993)

Como efecto, tiene lugar un sobredimensionamiento de lo económico que se expresa a través de medidas basadas en la racionalidad técnica en detrimento del bien común y subordinando la dimensión política a la funcionalidad de lo que comienza a establecerse

como un nuevo modelo de acumulación. Las economías nacionales deben adaptarse a las nuevas condiciones de la economía mundial a través del ajuste estructural: desregulación de los mercados, la política de privatizaciones y capitalización de la deuda externa se constituyen las expresiones de este ajuste para los países latinoamericanos (Grassi, Hintze, Neufeld, op.cit).

Así, entradas en los noventa, y en momentos de planteos de “modernización”, las economías de América Latina se encuentran con las más alta inflación en el mundo, acrecentamiento de su deuda externa, y una marcada distribución desigual del ingreso (Bustelo, 1992). Al sector de los pobres estructurales, se suman los “nuevos pobres”, conformado por quienes pertenecientes a la clase media tras las nuevas medidas, sobre todo en el orden laboral⁵, han sido afectados por el empobrecimiento (Minujín, 1992)

En este marco tiene lugar en nuestro país la revisión del papel del estado⁶, cuyos efectos principales abarcan fundamentalmente tres dimensiones: la privatización del sector empresarial estatal, la descentralización de las funciones sociales del estado y la politización de la administración nacional⁷ (Orlansky, 1996) Aunque más tardía que en otros países de América Latina, este proceso de reforma del estado actuó en nuestro país ya en sus primeras etapas con gran dinamismo (sobre todo en lo que respecta el proceso de privatizaciones). Contribuyeron en ello un conjunto de condiciones, entre las que cabe mencionar las recomendaciones de los organismos internacionales (FMI, Banco Mundial); la presión de los grandes grupos de poder y la legitimación ideológica de una “opinión pública”, que apropiándose de determinados enunciados neoconservadores,

⁵En 1991 tiene lugar la Ley de empleo como primera iniciativa de la flexibilización laboral, que se consolida en 1995 la Ley 24.465 y 24.467 que plantean nuevos tipos de contrato (eliminación de indemnizaciones, moviliada al interior de la empresa, etc)

⁶Reforma que toma carácter formal en 1989 durante el mandato del presidente Carlos Menem, en el marco de la promulgación de la ley n° 23.969 de Reforma del Estado y la ley n° 23.697 de Emergencia económica (Orlansky, 1994).

⁷De esta manera, según identifica la autora, el Estado Nacional, mientras se ha desembarazado de las funciones económicas y sociales, ha sobredimensionado la reproducción de las estructuras orgánicas del partido oficial a través de la creación de secretarías y programas, que lejos están del pretendido achicamiento del estado (Orlansky, 1996)

instalan en lo "estatal" los males de la burocratización, corrupción y por ende gasto injustificado (Cortés, Marshall, 1999)

En estos términos, como lo indican las autoras, tiene lugar la formación de una nueva política social, en la cual se inserta la reforma educativa, y que comienza a instalarse al compás de los cambios económicos. Conjugan en su emergencia, principalmente, las recomendaciones de los organismos financieros internacionales⁸, como así también el consenso que se crea entre la opinión pública --y hasta académica-- del deterioro del sistema educativo⁹.

3.2. La sanción de la Ley Federal de Educación

La Ley Federal de Educación, promulgada en abril de 1993 bajo el n° 24.195 y caracterizada fundamentalmente por la ambigüedad de muchos de sus textos, sobresale -- en correlación con las condiciones enunciadas-- por la orientación neoconservadora que le imprime (aún más) a la política educativa del país (Paviglianitti, 1993)

Siguiendo el análisis de esta autora, entre los nuevos lineamientos sobresale el carácter subsidiario que se le otorga al Estado: por un lado debe favorecer el desarrollo del sector privado a través de medidas pedagógicas, organizativas y financieras, y por el otro garantizar la gratuidad de la enseñanza pública (recién tras las reacciones públicas) sólo de la educación básica¹⁰.

Por otro lado, temas centrales de la política educativa que hacen a lo pedagógico e institucional quedan fuera de la determinación explícita de la ley y librados a las

⁸El Banco Mundial ya desde los ochenta instan a los estados a mejorar la productividad del sistema y garantizar el acceso y retención de la población proveniente de sectores de bajos recursos (Coraggio, 1997)

⁹Burocratización, inadecuación de programas, disociación con las necesidades sociales constituyen enunciados generalizados acerca de la situación de las escuelas, sobre todo tras el saldo dejado por el gobierno militar (Cortés y Marshall, 1999)

¹⁰En cuanto a la educación superior, la ambigüedad de los textos no permiten hablar de dicha garantía estatal.

interpretaciones arbitrarias al momento de su implementación (Paviglianitti, op.cit). Sólo se estructura básicamente los lineamientos generales que las distintas jurisdicciones deberán acordar en el Consejo General de Cultura y Educación¹¹, fundamentalmente en lo que respecta a cuatro cuestiones: la estructura del Sistema Educativo Nacional, la Gradualidad de la implementación, la Formación y Capacitación Docente y la Transformación Curricular.

En cuanto a la estructura del sistema¹², establece una nueva división conformada por la Educación Inicial, constituida por el jardín de infantes y maternal; una Educación General Básica, con una duración de 9 años a partir de los 6 de edad, la Educación Polimodal, de 3 años de duración como mínimo y el nivel Superior, dividida en profesional y académica.

El Consejo Federal de Educación plantea la gradualidad en la implementación de dichos niveles, postulando reducir al mínimo posible la coexistencia de ambos sistemas. Se deja en manos de cada jurisdicción el establecimiento de su propia estrategia de implementación de acuerdo con las posibilidades que se contarán con respecto a la capacitación docente y cantidad de establecimientos a ser incluidos.

En la base de estos lineamientos generales se ratifica este nuevo rol del Ministerio de Cultura y Educación no ya como administrador de los establecimientos sino como *garante del cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en la ley, teniendo en cuenta criterios de unidad nacional, democratización, descentralización y federalización, participación, equidad, intersectorialidad, articulación, transformación e innovación (art.51, LFE)*. Acorde con el proceso de reformas del Estado y de disminución del gasto público, la Ley Federal normatiza una tendencia que se retrotrae a más de tres décadas en nuestro país acerca de la descentralización del sistema educativo.

¹¹En su artículo 54, la Ley Federal define a este Consejo como el ámbito de coordinación y concertación del Sistema Nacional de Educación cuya misión es unificar criterios en todas las jurisdicciones, cooperar en la consolidación de la identidad nacional y en garantizar para todos los habitantes del país el derecho de enseñar y aprender en forma igualitaria y equitativa. (Ley Federal de Educación N° 24.195. 1993)

Esta tendencia de descentralización tiene como historia un proceso que se inicia en la década del 60, a través fundamentalmente de dos procesos: por un lado el estado nacional se desprende de la cobertura de las demandas educativas de las que comienzan a hacerse cargo las provincias y particulares y por el otro a través de la transferencia directa de la gestión de los servicios a las provincias¹³ (intentando superar la ingobernabilidad que a comienzos de los noventa se atribuía al sistema educativo ante las dificultades del estado por configurarlo) (Braslavsky, 1995).¹⁴ En esta última etapa de descentralización, en la cual la administración y financiación de los establecimientos educativos quedan a cargo de las jurisdicciones provinciales se desplazan los escenarios mismos en que se desarrollan los conflictos y de los actores intervinientes (Tiramonti, 1997).¹⁵

A la vez y como parte mismo de este proceso de descentralización tiene lugar el reposicionamiento del ministerio como administrador y sostenedor de proyectos de compensación (Plan Social, Plan de Nueva Escuela), planes de Evaluación educativa y mejoramiento de la calidad, planteándose lo que algunos autores denominan como fenómeno de recentralización¹⁶, que junto con la descentralización completan el organigrama de responsabilidades del sistema (Dussel, Thisted, 1995, Tiramonti, 1999). Al respecto el Ministerio de la Nación ejerce una fuerte influencia en la definición de las políticas educativas, por cuanto la distribución de recursos que dispone el centro a las

¹²El sistema comprende otros regímenes especiales cuyo fin es atender aquellas necesidades que no quedaran satisfechas por la estructura básica.

¹³Mientras que en 1978 tiene lugar la transferencia de las escuelas primarias del nivel nacional a las jurisdicciones, en 1992 y en el marco de la sanción de la Ley de Transferencias 24.049/91 sucede la transferencia de las escuelas del nivel medio y terciarias.

¹⁴A fines de los 80 tomaron mayor fuerza los conflictos entre el ministerio y los gremios docentes (teniendo lugar huelgas masivas, como la realizada durante tres meses en 1988)

¹⁵Como describe la autora, a partir del período de descentralización tiene lugar una dispersión del conflicto docente que recién en 1997 es revertido tras la instalación de la Carpa Docente frente al Congreso por parte de la CETERA (Tiramonti, 1997)

¹⁶En este proceso de recentralización confluyen la debilidad política y técnica de las administraciones provinciales, la concentración de recurso por parte del ministerio nacional, y las nuevas estrategias de intervención del Estado nacional (Tiramonti, 1999)

jurisdicciones tiene como contrapartida el cumplimiento de sus propuestas. En este proceso de provincialización del sistema, comienza una disputa entre las distintas jurisdicciones para posicionarse mejor frente al desafío de la responsabilidad del financiamiento.

3.3. La política educativa en la provincia de Buenos Aires

Tras el proceso de transferencia de las escuelas de la Nación a las provincias --que implicó la emergencia de conflictos por la disponibilidad de recursos-- llevado a cabo en 1992 durante el mandato del actual gobernador Eduardo Duhalde (1991-1995, reelecto hasta 1999) se produce en la jurisdicción un giro significativo de la política educativa provincial.

Anticipándose a la sanción de la Ley Federal de Educación, la Dirección General de Escuelas y Cultura, da a conocer en 1992 los "Lineamientos de la Política Educativa de la provincia". Bajo el encabezamiento "Educación para todos en la provincia de Buenos Aires" se presenta a través de una circular específica el nuevo perfil de la educación provincial. Como punto de partida se insiste en la enunciación de la crisis que presenta para esos momentos la educación bonaerense¹⁷. Se mencionan las críticas y circunstancias del sistema educativo introduciendo ya las nociones que se fijarán con la reforma actual: "gestión", "calidad", "equidad" y "cultura del trabajo", van constituyéndose como los ejes de la nueva política educativa.

En función de los mismos, se enuncian las medidas directas que se plantean con el objetivo de cambiar las condiciones de la estructura del sistema (y que vistas hoy constituyen el terreno para las medidas que luego se establecen con la Ley Federal¹⁸.

¹⁷Según se declara a partir del diagnóstico de situación, como explicación de la crisis se plantea los problemas económicos - políticos de las dos últimas décadas- marcadas por la dictadura militar y el gobierno democrático del partido opositor y problemas del orden de lo técnico - pedagógico propios del sistema educativo.

¹⁸Entre ellas se mencionan: Titularización masiva- que permite la continuidad del desarrollo de los cambios a instalar, la apertura de los C.I.Es- en función de la capacitación que se requerirá, erradicación de las escuelas de tres turnos, evaluación del servicio, perfeccionamiento docente a través de convenios con universidades, reforzamiento de los sistemas de documentación y publicaciones de la Dirección,

Este planteo anticipado que hace el poder ejecutivo provincial tiene como marco-- además de las intenciones de presentar su candidatura presidencial-- la asignación especial de fondos que recibe la provincia tras la creación del Fondo de Reparación histórica del Conurbano Bonaerense¹⁹ provocando cambios en el monto y gestión de recursos.²⁰

En tal sentido, el Poder Ejecutivo, al momento de concretar la derivación de recursos para la reparación y construcción de aulas y escuelas, a diferencia de la vía tradicional, entrega la asignación de dinero directamente a las instituciones locales, reduciendo el papel de los Consejos Escolares como simples mediadores entre ambas instancias. Como efecto se produce así, junto con la descentralización--que a nivel provincial se traduce en apelar a una mayor autonomía de las instituciones en la gestión de sus recursos y proyectos educativos-- la recentralización en lo que respecta a la asignación de recursos, trayendo aparejada una diferenciación entre las instituciones que deriva de su capacidad de negociación con el "centro" -- y donde las propias cooperadoras de las instituciones asumen mayores responsabilidades para la obtención de recursos que hacen al funcionamiento diario-- (Dussel, Thisted, 1995)

Finalmente estos cambios en los lineamientos educativos de la provincia se normatizan con la sanción de la Ley de Educación Provincial 11.612/95 que tiene como propósito ajustar el sistema provincial a los lineamientos estipulados por la Ley Federal de Educación. La Dirección General de Cultura y Escuelas, administrando directamente el Fondo Provincial de Educación²¹, establece como base organizativa del sistema

desarrollo de programas flexibles orientados a satisfacer las demandas de trabajo, implementación del Plan Integral de Reforma Administrativa.

¹⁹Creado en 1992, se legaliza a través de la sanción de la ley nacional 24.073/92 y provincial n° 11.247/92, la derivación del 10% de la recaudación de impuestos a la ganancia al financiamiento de los Programas Sociales del Conurbano bonaerense

²⁰A esta fuente de recursos se agrega la que proviene del Consejo provincial del Menor y la Familia, encargada por ejemplo del sostenimiento de los comedores escolares y la repartición de material didáctico, guardapolvos y zapatillas.

²¹Fondo que creado por la Ley se compone por los ingresos netos de los juegos de azar, donaciones y recursos eventuales.

provincial la descentralización regional²² y estructura el sistema adoptando la división normatizada por la Ley Federal, esto es Educación Inicial, General Básica, Polimodal y Superior. Al respecto, a partir de 1996 se plantea la implementación de la reforma en forma gradual. Primero, y ese mismo año para los 1º, 4º y 7º años²³ de la E.G.B , luego para 2º y 5º año en 1997. Ese mismo año se incorpora a la Educación General Básico el octavo, y en 1998 el noveno año. En consideración de tales cambios, el poder ejecutivo provincial promociona, a través de diversos medios de comunicación, la efectividad de la reforma en la jurisdicción, auto-proclamándose como “puntera” de la transformación educativa nacional.

²²Se divide a la provincia en 16 regiones, agrupando al interior de cada región un conjunto de distritos de acuerdo a rasgos compartidos (art.46, Ley Provincial de Educación n° 11.612/95). Careciendo de autoridad centralizada, las regiones actúan como organismos coordinadores entre la Dirección General y los supervisores de cada rama y tienen a su cargo la supervisión de las iniciativas que ejecuta la gestión central.

²³Se introduce para 4º y 7º año inglés como materia obligatoria)

PARTE I

1. EL DISCURSO OFICIAL DE LA REFORMA EDUCATIVA: Textos oficiales y retórica del cambio

El proceso de reforma educativa, que se formaliza sobre todo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, se presenta, como ya he señalado, como una de las facetas de cambio político- cultural en el actual contexto de neoliberalismo conservador. Ahora bien, ningún proceso de construcción de hegemonía política puede prescindir de una transformación de los discursos a través de los cuales “la realidad” adquiere sentido (Tadeu da Silva, 1997). Las palabras y sus significados, siguiendo a este mismo autor, se constituyen como parte central de cualquier proyecto de reforma al permitir o impedir que ciertas cuestiones sean pensadas.

Acorde con las innovaciones tecnológicas y de las comunicaciones actuales, la reforma educativa en su etapa de presentación se difundió mediante múltiples instancias: apareció en propagandas televisivas y radiales, en las páginas de los más importantes matutinos, en carteles callejeros, navegando por internet y hasta fue distribuida en las autopistas que unen la capital con los centros veraniegos, a través de cassettes con la grabación de las nuevas medidas a cargo de personalidades reconocidas del mundo del espectáculo.

La reforma queda inscripta, además, a través de una serie de textos escritos dirigidos a los propios protagonistas de la educación: las escuelas públicas y privadas comenzaron a recibir distintos tipos de publicaciones oficiales. Dentro de este conjunto de materiales de lectura se encuentra la serie de cuadernillos “La transformación del sistema educativo”, “Cuadernillos para la transformación”, “Ley Federal de Educación: la Escuela en Transformación”, la revista mensual “Zona Educativa”, todas emitidas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación entre 1996 y 1998, y particularmente en la

provincia de Buenos Aires los “Módulos de perfeccionamiento” y los “Documentos curriculares”.

Entendidas estas múltiples instancias como los espacios dónde es posible reconocer el contenido oficial de la “reforma” el análisis de su información constituye un abordaje sugerente. Sin embargo, sin descuidar esta dimensión, lo que me propongo aquí es avanzar más allá del análisis del contenido referencial del discurso oficial, preguntándome más bien acerca de su productividad; es decir de su capacidad tanto de recibir, como producir determinados efectos sociales de sentido, específicamente acerca de los objetos de conocimiento, de subjetividades y relaciones sociales (Fairclough, op.cit).

El objetivo en este apartado es analizar los postulados que el Ministerio propone para la transformación del sistema de enseñanza nacional. Me centro sobre todo en el proceso de construcción del marco interpretativo (Gollucio, et al, 1996) a partir del cual se intenta fijar la manera en que debe entenderse la “reforma”²⁴. Me interesa, desde este punto de partida, analizar luego qué sentidos se construye acerca de lo educativo, de qué forma son posicionados los agentes educativos, qué representaciones se construyen en cuanto a sus necesidades, funciones y relaciones, cuestión que implica finalmente ver qué modelo institucional se perfila.

Entre los distintos géneros discursivos a través de los cuales circula la información del Ministerio seleccioné como corpus para el análisis la serie de cuadernillos titulados: “La transformación del sistema educativo” emitida por el ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1996 para todas las escuelas²⁵. Si bien reconozco que este corpus no agota la totalidad de los elementos a través de los cuales el Ministerio discurre sobre la reforma, considero, luego de la observación de los textos oficiales, que es altamente representativo de los mismos. Estos cuadernillos tienen como objetivo, según se expresa

²⁴ Retomo las consideraciones de la autora, entendiendo al marco interpretativo como el conjunto de discursos que evalúan lo que se presenta como el “deber ser” actuando presuposicional y creacionalmente y por el otro lado orientan la interpretación y fijación de acentos (Gollucio, et al, 1996)

²⁵ Nótese que la mayoría de la selección de los ejemplos que siguen en el análisis corresponden al cuadernillo 1 de la serie titulada “ El sentido de la transformación”. (ver anexo).

desde el Ministerio, compartir con docentes, directivos y supervisores los fundamentos de la nueva propuesta.

1.1. Una campaña publicitaria:

El discurso oficial, lejos de ser monolítico se conforma a partir de un complejo proceso donde intervienen distintas voces e ideas. Esto no descarta de todas maneras que en su fijación textual, los postulados del Ministerio se presenten bajo una forma determinada en relación con el planteo general que orienta la política a implementar. De esa manera, aunque la pérdida de diversidad es total, los cuadernillos exponen una selección conformada por aquellos postulados que contribuyen en la fijación de determinados acentos en detrimento de otros.

Es en función de este proceso de fijación de acentos que la postura oficial activa la puesta en juego de un "espacio compartido" de entendimiento, un "piso común" desde el cual pretende orientar la recepción de la propuesta. Para ello, el Ministerio activa un conjunto de estrategias discursivas, dando a conocer sus postulados, no sólo a través de la selección de temas y contenidos, sino también mediante la forma misma en que los presenta.

En tal sentido, estamos frente a una nueva forma de producción, distribución y consumo de la información oficial. Anteriormente, el Ministerio de Educación se comunicaba exclusivamente por medio de circulares distribuidas a las escuelas vía canales formales y específicos como los consejos escolares. Dichas circulares se caracterizaban por presentar un formato determinado, cuyos rasgos principales eran los propios del género administrativo: el uso de un encabezamiento identificatorio, el sellado del ministerio y el empleo de un lenguaje formal propio de cualquier comunicado oficial.

Actualmente se evidencia cómo nuevas modalidades de comunicación van reemplazando y superponiéndose a las tradicionales: entre ellas se encuentran los cuadernillos aquí seleccionados, como así también la revista mensual del Ministerio y los folletos informativos. Todas estas publicaciones caracterizadas, entre otras cosas, por una

diagramación producida cuidadosamente, un nuevo uso de la tipografía y el empleo de un registro de lenguaje oral, hablan de la tendencia actual de un cambio discursivo

Entre los nuevos rasgos del discurso oficial sobresale cómo a través de la utilización de fotos, recuadros, frases sueltas, “apuntes de cuadernos”, tiene lugar la yuxtaposición de distintos órdenes y géneros discursivos vinculando al discurso educativo con presentaciones típicamente empresariales, tales como publicaciones informativas o folletines publicitarios²⁶. Identifico este proceso de superposición de géneros, de (des)articulación y (re)articulación entre los órdenes del discurso elementos fundamentales en el curso de la lucha hegemónica por la fijación de determinados acentos y que contribuyen en este caso en la construcción de este nuevo “marco de interpretación” desde donde “entender” la nueva propuesta educativa. Marco de interpretación que entiendo como *marketinizado* en cuanto se predispone a promocionar “la reforma” bajo formas cercanas a las publicitarias y *mercantilizado* en tanto pretende colocar la cuestión educativa bajo el modelo de ciertos patrones productivistas y empresariales²⁷.

Desde este marco marketinizado se va dando las pistas, no sólo para entender sino a la vez legitimar los nuevos postulados haciendo uso de un conjunto de estrategias discursivas. Como primer rasgo sobresale la persistente presentación de la propuesta educativa como “*novedosa*”-- y que por ello parece requerir de estas “formas novedosas” de transmisión. Tal exteriorización se configura a partir de la elección misma de los títulos, cuestión a tener en cuenta ya que a partir de los mismos podemos rastrear la temática y modalidad que se propone priorizar. En nuestro ejemplo particular, es claro cómo el título de una de las notas: “*Un proyecto educativo posible*” instala ya así la transformación como tópico principal. Aún más, ya a través del modo en que se presenta este tópico, además de novedosa, la reforma se configura como “*efectiva*”: el uso de determinadas palabras como “proyecto”, “posible” “propuesta alternativa” crea la

²⁶Ejemplo de ello son los cuadernillos de “Las normas ISSO de la serie 9000: contenido, interpretación y su implementación en la empresa”, como así también las publicaciones que particularmente cada empresa confecciona para el mejoramiento del sistema productivo (ver anexo).

presuposición de una historia anterior de supuestos fracasos, a la cual se contrapone la pretensión de efectividad de la reforma actual por medio de un cambio que, aunque ambicioso, se considera factible.

En este proceso de legitimación mucho tiene que ver la forma misma como se secuencian los enunciados referidos, en este caso, acerca de los cambios de la reforma. Al respecto, se comienza caracterizando el contexto social en la actualidad, valorando positivamente tanto el tipo de economía competente de hoy, como la mayor participación e igualdad en el plano político, a través de un determinado orden: primero se destacan los “beneficios” y los “logros”, luego se introducen algunas “amenazas” a esos logros. En el espacio dejado por ambos parece ubicarse una transformación educativa que se legitima ahora como “*necesaria*” para reforzar “los logros” y alejar “las amenazas”. Como efecto: se sobredimensiona la necesidad de la Ley presentándola como el marco regulatorio capaz de lograr la transformación educativa acorde a los cambios actuales.

La legitimación de la efectividad del cambio se establece a través de la particularidad misma en que se plantea la relación entre el Ministerio, en tanto agente propiciador del cambio, y los docentes receptores de los postulados oficiales. Me refiero concretamente con ello a la construcción del enunciador, el destinatario y la relación entre ambos.

Al respecto, el Ministerio de Cultura y Educación se presenta como el productor de esta serie de cuadernillos. Su posición, en tanto enunciador, se fija a través de determinadas estrategias, dirigidas hacia los docentes en tanto destinatarios. Es recurrente notar, en tal sentido, el uso de *interrogaciones*²⁸.

“¿Es suficiente la Ley para garantizar la transformación que docentes, alumnos, y comunidad reclaman?” (Cuad 1, pag. 17)

²⁷Al compás con esta mercantilización del discurso educativo oficial tiene lugar, estos últimos años, un creciente interés de parte de los empresarios por el rumbo de las políticas educativas (Tedesco, 1993)

²⁸Este apartado sigue el planteo que al respecto de la construcción del enunciador establece Emile Benveniste (1977)

A partir de las cuales el enunciador parece buscar una respuesta aprobatoria por parte del destinatario.

Las *intimaciones*, es decir las órdenes, los llamados, que van estableciendo una relación inmediata del enunciador con el otro:

“El docente, hoy se enfrenta al desafío de ser capaz de asumir un nuevo rol que requiere...” (cuadernillo, pag.26)²⁹

y finalmente, el Ministerio- enunciador intenta influir sobre los docentes-destinatarios a través del uso recurrente de aserciones, es decir enunciados caracterizados por expresar certidumbre, en este caso sobre la reforma:

“Resulta necesario encarar una transformación global” (pag.17)

Con ello vemos que al no aclararse el agente, es decir el “para quién” es necesario el cambio, se produce como efecto la naturalización de la necesidad de la reforma y de su consenso.

Al respecto de este tema del consenso, cobra relevancia la incorporación en el texto otras voces además de la del Ministerio. Los textos son principalmente intertextuales, es decir, están constituidos por enunciados de otros, por textos precedentes a los que está respondiendo y por aquellos a los que se está anticipando (Bahktin, 1993; Fairclough, op.cit). Centrándome, entonces, en el análisis de este texto en particular como un eslabón de la cadena discursiva, observo que la postura oficial se va configurando también a partir de la incorporación de las citas de especialistas de la educación (tratándose en la mayoría de las veces de intelectuales críticos), reconocidos por su alto grado de autoridad en materia educativa:

²⁹ A partir de lo cual, como muestra este ejemplo, al no identificarse el “quién” plantea el desafío parece que es la “realidad misma” y no el Ministerio la que requiere la redefinición del rol de los docentes. Constituye ésta una estrategia recurrente en la que el poder de la voz oficial queda mitigado y el cambio- o su necesidad-- aparece como “dado”.

“Los modos de gestión resultan de la articulación de una propuesta del directivo (tomado en sentido amplio) y del ajuste, más o menos logrado, con el resto de los miembros de la institución. En otros términos, resultan de la lógica de los actores institucionales y las características particulares del establecimiento.

Graciela Frigerio; “Cara o ceca”, Ed. Troquel, 1993.

La incorporación de estas últimas voces en estilo directo (Voloshinov, 1929) tiene en estos cuadernillos un sentido específico: se trae al contexto de la nota un extracto del discurso de algún especialista de la educación o se recurre a personalidades de alguna organización reconocida casi siempre para completar y avalar lo que se está afirmando en el texto. Sentido que, por otra parte, habla una estrategia característica de todo grupo hegemónico y que consiste en la apropiación de otros discursos haciendo un uso de los mismos para su propio fin: el de crear consenso. El discurso oficial educativo actúa aquí buscando la defensa e implementación de sus intereses no sólo a través de la imposición sino logrando el consentimiento de las medidas adoptadas a través del reconocimiento y uso de postulados que en su contexto de origen quizás surgieron como alternativas.

La intertextualidad, por otra parte, se hace manifiesta también con la incorporación actualmente creciente de la prensa escrita. Es recurrente la introducción de extractos de noticias del periódico ya sea para ilustrar el contexto que enmarca la reforma, como medio para justificar su necesidad o para ampliar u ofrecer información sobre los cambios:

“El controvertido papel de la tecnología

Es probable que el siglo XXI depare profesiones insospechadas para los que aún están en el jardín de infantes. Arquitectos solares, ingenieros eólicos y auditores de gestión ambiental, serán figuras codiciadas en un mercado cada vez más informatizado y preocupado -en teoría- por mejorar las condiciones de vida del planeta.

Clarín, 7 de diciembre de 1994”

El texto oficial queda así matizado con otros textos provenientes de otro género discursivo, en este caso la prensa, cuya relevancia es el alto grado de legitimidad que la misma tiene para la ciudadanía.

El discurso ajeno en general tiene en estos cuadernillos un sentido preciso: se hace uso del discurso citado explícito para avalar el sentido más amplio del discurso oficial, que es el de enfrentarse al discurso educativo anterior y proponer los nuevos lineamientos.

Reconocido este nuevo marco de presentación, la reforma se corporiza, es decir toma forma, a través de la presentación de determinados tópicos. En este proceso de tematización de la reforma, el Ministerio apela a conceptos y nociones, tales como "gestión", "eficiencia", "eficacia" que asociados con el nuevo marco interpretativo marketinizado y mercantilizado relocalizan a los nuevos lineamientos educativos en un campo semántico que tiene como referentes directos la empresa y el mercado. Básicamente, el discurso organiza estos lineamientos centrándose en tres ejes que identifica como los principales para el cambio: la institución escolar, la cuestión propiamente educativa--curricular-- y la figura del docente. Al respecto de ahora en más me interesa justamente profundizar en la productividad discursiva de sus sentidos.

1.2. Discurso persuasivo: la nueva gestión institucional

La construcción de un marco de entendimiento marketinizado y mercantilizado se extiende hacia la redefinición misma del ámbito en donde se desarrolla la tarea pedagógica: la institución escolar. Es momento aquí de rastrear qué nuevas significaciones adquiere tanto la institución en sí, como su organización; cuestión que implica, en definitiva, analizar la construcción de relaciones sociales en el actual proceso hegemónico en que se instala la reforma.

En principio, la persuasión oficial acerca de constitución de una nueva institución escolar se lleva a cabo fundamentalmente mediante dos estrategias discursivas: el uso de una modalidad discursiva intimista y de una modalidad apelativa.

1.2.1. Modalidad discursiva intimista: el acercamiento a lo local

La propuesta oficial plantea como eje del cambio una nueva organización de la institución escolar y busca su legitimación intentando crear un espacio común de encuentro con los docentes. En función de ello, sobresale en los cuadernillos el uso de un vocabulario que se aleja del registro formal para acercarse al registro coloquial. No sólo se trata de utilizar un vocabulario corriente sino que se incorporan preguntas retóricas, diálogos y situaciones representando, a través de voces locales la práctica educativa real:

*“Las tareas que tenemos que realizar en la dirección son tantas, nos exigen tanto papeleo, que a veces no tenemos tiempo de ver qué pasa en las aulas”
(Directora de una escuela, cuad.1, pag 4)*

“Por otra parte las directoras se la pasan de reunión en reunión y no te pueden asesorar en nada”

(Maestra de una escuela, cuad.1,pag. 5)

Modalidad discursiva *intimista* que contribuye en gran medida en la construcción misma de una nueva relación entre el Ministerio y la Escuela, a partir de la cual las distancias históricas entre mundo oficial y el mundo cotidiano escolar parecen acortarse.

Desde la postura oficial se demuestra conocer la vida interior de las escuelas y que son problemáticas reales las que se traen al texto para la discusión. Este ejercicio de confrontación, sin embargo, queda determinado y limitado por el control que el Ministerio tiene, en tanto enunciador, sobre el discurso de los cuadernillos. Es decir, si bien se incorporan ejemplos de situaciones cotidianas (cf. anexo: cuad.1, págs 5, 25, 26) se lo hace a través de toda una estrategia de selección y tipificación. Es desde ese lugar

donde se decide que fragmentos son los más representativos de lo que ocurre al interior de las escuelas, subsumiendo así otras posibles versiones a la dada por el oficialismo.

1.2.2. Modalidad discursiva apelativa: la interpelación de un nuevo rol

Una vez inaugurado este marco de reconocimiento de la “realidad institucional”, la voz del Ministerio avanza y hace su propuesta: la pretensión de un nuevo tipo de organización escolar. Se promueve la transformación integral de la institución escolar a través de, según se plantea, un nuevo modelo de “gestión organizacional”:

“¿Desde qué perspectiva se puede pensar la escuela?

Adquieren importancia los aspectos vinculados con la gestión³⁰, es decir aquellos que hacen a la organización, el funcionamiento, los procesos de toma de decisiones” (cuad.1, pág 12)

El Ministerio, aún cuando plantea reconocer la heterogeneidad de la vida cotidiana de la escuela y la singularidad de la institución escolar, incorporando nuevos conceptos extrapolados del discurso económico introduce un esquema desde el cual cabe pensar “lo local cotidiano” vs el “nuevo modelo”.

Cuestión ésta que, lejos de implicar la anulación del primer término, más bien consiste en redefinirlo en función del segundo. El discurso oficial persiste en revalorizar la escuela y en redefinir su rol y, es en función de este objetivo que se encarga de dar las “recomendaciones” para que los docentes y directivos, en conjunto, sean los “protagonistas” de la “nueva organización escolar”. La legitimación de esta propuesta se construye a partir de la crítica del sistema tradicional, caracterizado principalmente por

³⁰ Según el glosario del cuadernillo, gestión se define como “Acción y efecto de administrar, hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera. Se refiere a la previsión de las acciones que permiten que una institución cumpla con los objetivos que se propone. Es un concepto ligado al de gobernar, conducir, administrar” (Cuadernillo1, pág 29)

su estructura jerárquica³¹. Tras ello y retomando nuevamente el reconocimiento de las particularidades de las escuelas, apela a un mayor protagonismo institucional:

“Los nuevos modelos de gestión escolar consideran la importancia de los procesos de toma de decisiones dentro una institución escolar”

“Desde el planteo de calidad = equidad, la escuela debe ser considerada como el espacio que puede contribuir a superar las desigualdades que hoy caracterizan al sistema educativo. Un espacio organizado para transmitir y crear conocimientos”
(cuad 1, pag 22)

El llamado de un nuevo rol protagónico para la escuela se hace explícito mediante la incorporación de un tópico esencial de la nueva propuesta: y que es el de “autonomía institucional”. La institución escolar es colocada, desde el planteo del Ministerio, como el eje principal de la reforma y esto parece más bien en sus manos la garantía de su efectividad. En palabras aparecida en uno de los textos:

“En síntesis, para garantizar la transformación de la escuela resulta imprescindible una gestión capaz de comprometerse con la acción. En la situación que atraviesa la escuela hoy, esto se traduce en pensar, diseñar, conducir, concretar actividades tendientes a elevar los niveles de logro de alumnos y docentes de modo de garantizar la distribución equitativa del conocimiento a través del servicio educativo”

(cuad.5, pág15)

“La participación” se constituye como otro concepto que se inviste de nuevo significado en el discurso educativo oficial. Apropiándose del discurso de reconocidas teorías sobre

³¹En el caso de EEUU la introducción del concepto de gestión quedó legitimado tras la conclusión arribada por algunos estudios que indicaban que a pesar de un aumento del presupuesto educativo, en los últimos 20 años la calidad de la enseñanza había descendido debido a la falta de autonomía institucional (Tedesco, 1993)

instituciones³², se hace mención de las diversas maneras en que la participación puede tener lugar en función de los contextos y experiencias personales e institucionales. Desde allí se reconocen las condiciones necesarias como ser contar con una información que circule democráticamente y en los tiempos y mecanismos necesarios para ello. Sin embargo, junto con estas reflexiones se dejan de lado en el discurso mismo conceptos fundamentales para la discusión como desigualdad, distribución diferencial de poder, condicionamientos estructurales. Una vez más se apela a la puesta en juego de la “voluntades” pero no se reglamenta las instancias necesarias para el cambio.

Hasta aquí he identificado cómo, a través de la persuasión, el discurso oficial construye como representación un nuevo tipo de institución escolar, principalmente interaccionando dos modalidades discursivas --una intimista y otra apelativa-- que aunque contrapuestas le sirven para la redefinición y legitimación de un nuevo modelo de gestión.

1.3. Discurso marketinizado: “la cuestión educativa como producto calificado”

Tras el reconocimiento del marco de referencia mercantilizado y marketinizado en cual se instala la propuesta educativa oficial podremos comprender con mayor profundidad los sentidos que adquieren los elementos del cambio. En este apartado, me dedicaré específicamente al análisis de las estrategias discursivas que configuran “la cuestión educativa”, en tanto objeto de la política que se está analizando.

En el conjunto de los textos que emite el Ministerio es recurrente el establecimiento de “pistas” que indexicalizan determinados eventos (Gumperz, 1982) intentando fijar un determinado sentido de lo educativo. No se trata de discutirlo, sino de presentarlo. En función de ello, no es casual el uso casi exclusivo del verbo en tiempo presente que definiendo a las cláusulas como declarativas, otorga una modalidad categórica al propio enunciado (Fairclough, op.cit), poniendo en evidencia el acuerdo que existe entre lo que se enuncia y el enunciador, en este caso el Ministerio.

³²Recurrentemente se citan como autores especialistas en la materia a Graciela Frigerio, M. Poggi, Fernando Ulloa E Inés Aguerro.

Así, a través del uso de afirmaciones tales como *“resulta necesario encarar una transformación global”, “la educación, en tanto adquisición y dominio de conocimientos, resulta ser un factor fundamental en el mundo actual”* se produce como efecto un sobredimensionamiento de la relevancia de los cambios educativos. A esto se contraponen el subdimensionamiento que adquieren los procesos que los provocan. Es decir, perdiendo de vista que estos “cambios” son constructos, y más bien presentándolos como “lo dado”, se los naturaliza. Considero esta estrategia de naturalización elemento fundamental a partir del cual se busca instalar una determinada concepción de lo educativo en relación con el marco de interpretación mercantilizado visto anteriormente.

En función de ello, la nueva propuesta que se está dando a conocer se organiza, como vimos, en torno a todo un vocabulario nuevo, calificado por el propio Ministerio, como conjunto de “palabras claves” de la reforma. “Equidad”, “gestión”, “calidad”, “eficacia”, “eficiencia” son términos que no formaban parte del discurso educativo y que se traen ahora provenientes del ámbito económico, empresarial. Cobra relevancia, entonces, ver el uso que se le dan a estas palabras a la luz de los procesos de significación que se van construyendo en el proceso hegemónico actual.

Hacer mención a una “nueva gestión” es pretender plantear, actualmente, nuevas relaciones sociales en el interior de la escuela y nuevas modalidades de trabajo. Como modelo para ello se toma el de la empresa (Apple, Gentili, Da Siva, 1997), donde autonomía, versatilidad, capacitación continua, nuevos canales de comunicación, nuevas regulaciones, son algunas de sus características.

Por otra parte, adoptar el modelo de empresa provee el marco donde la finalidad educativa queda asociada al alcance de un producto de calidad, a través de la maximización de los recursos, por ejemplo. Específicamente, en los cuadernillos se plantea que la calidad se obtiene a través de la eficiencia, eficacia, equidad. Estas expresiones ven reducida su ambivalencia de significado ya que el mismo Ministerio se encarga de definir las. Puestas en contexto del discurso oficial estas palabras adquieren

acentos valorativos específicos: es así como “equidad” ya no es igualdad sino formas de trabajo adecuadas que puedan garantizar a todos los alumnos el éxito en los logros establecidos, “eficacia” es pensar en función de estrategias y “eficiencia” es optimizar los recursos disponibles (cuad. 1, pag 15)

Esta nueva representación de la educación es el punto de partida para la presentación de los nuevos contenidos de enseñanza. Los mismos, según lo informa el Ministerio, están seleccionados en función de un nuevo tipo de saber, el saber como “competencia” (cuad. 3: 25, Ministerio de Educación, 1996). En estos términos se plantea, por lo tanto, un diseño curricular acorde estrechamente con la lógica que impone la política del mercado y en relación con ello se apropia de sus conceptualizaciones: la categoría de “competitividad”, altamente significativa en el discurso de la producción, se introduce en la institución escolar como objetivo a alcanzar (Coraggio, 1997).

Ahora, ¿Qué efectos produce la instauración de estos nuevos términos relacionados con el macro objetivo de una educación de calidad al interior del sistema? Su efectivización, como se enuncia desde el discurso oficial mismo, no se logra con su mera enunciación. De allí el reto para quienes están a cargo de la tarea pedagógica, los docentes.

1.4. La ley de la oferta y la demanda: “el reciclaje docente”

Al plantear como modelo de institución escolar la retórica de la empresa, el discurso oficial instala una metáfora a partir de la cual la transformación educativa es visualizada como un gran emprendimiento que, además de novedoso, requiere de un alto compromiso por parte de los actores de la educación. Se apela a través de estas expresiones empresariales a despertar las voluntades de los sujetos para llevar adelante este “nuevo desafío”. Las marcas que el discurso fija al respecto son indicios que nos permiten el análisis de un proceso más amplio de producción de subjetividades en el nuevo proceso de cambio.

1.4.1. El docente involucrado:

Instalar este tema del “compromiso” de los docentes con la reforma tiene como trasfondo un objetivo más amplio y es la búsqueda de la legitimidad de los cambios. Como he referido, el carácter que adquiere la relación enunciador - destinatario resulta de vital importancia en ese proceso. En tal sentido es aquí relevante notar cómo en la generalidad de las notas la voz del Ministerio--en ausencia explícita como voz autorial-- se presenta como la voz de todos y desde allí recurre --a modo de entablar una comunicación directa con los destinatarios --a preguntas tales como:

“¿Cuál es el nuevo papel que le cabe al docente hoy? (cuad. 1, pag. 26)

“¿Qué significa ser un profesional de la educación?” (cuad. 4. pag. 12)

Apropiándose así de una figura retórica que es propia del género publicitario, el discurso oficial apela a los docentes a la toma de conciencia de la necesidad del cambio. Avanzando desde allí se apresta a recurrir al compromiso de los sujetos con la transformación en curso, a través del llamado a su participación.

Este involucramiento de los docentes queda manifiesto por la modalidad misma en que se postulan los cambios educativos en el transcurso del discurso: organizados por el Ministerio en tres ejes - la organización escolar, la capacitación docente y los contenidos, se tematizan a través del uso de una misma estructura que se repite. A saber: se introducen los tópicos enunciando en primer lugar los déficits del sistema anterior, se enumeran luego las características más importantes de la nueva propuesta y se concluye apelando a los sujetos intervinientes (especialmente docentes y directivos) como principales propiciadores y responsables del cambio. De esta manera, a través de un esquema que pasa de la descripción (de la crisis), a la declaración (del cambio), para terminar en una exhortación (hacia los docentes), el discurso se constituye como práctica que contribuye en la construcción de identidades sociales.

Esto es, a partir de cómo el Ministerio, en tanto enunciador, introduce los tópicos, los controla y desarrolla, es que se definen los posicionamientos y requerimientos de los actores: el docente parece tener que “recibir” la propuesta que el Ministerio “otorga” a través de la información de este cuadernillo.

Se busca una afinidad compartida, solidaridad y compromiso como protagonistas del mismo. Cabe notar que aunque no hay, desde el lenguaje mismo, un diálogo directo con los docentes se van creando “pistas” (Gumperz, op.cit) que los involucran con la propuesta de cambio:

“ Estos tres ejes cobran sentido si se los piensa como núcleos de procesos en transformación; si son capaces de guiar el proceso de transformación en cada escuela, en cada clase, en fin, en la tarea, en el acto cotidiano de enseñar y aprender, en el vínculo diario que establecen los docentes” y sus alumnos”
(cuad.1,pág.18)

Junto con esto, el discurso oficial, incorpora las voces de los protagonistas concretos del ámbito escolar: se da la palabra a los actores y se invita a abrir el debate. Se trata en general de referencias que tanto “docentes reales”, como “directivos reales” hacen sobre problemáticas que surgen al interior de los establecimientos educativos:

“Los directivos de lo único que se ocupan es de que estén los papeles al día”
(frase de maestra, pag 24)

“Muchos docentes se quejan pero cuando intentás delegar no quieren porque es más tarea para ellos” (frase de directora, pag. 24)

Ahora bien, aunque la voz autorial incorpore la palabra de docentes y directivos, sólo en algunos casos retoma lo dicho por estas últimas citas, más bien hace un uso de las mismas como leyendas para introducir o enmarcar lo que va a enunciar³³. Darles ese

³³Vemos aquí el uso de autonomía, es decir sólo se hace mención de la palabra del otro sin discutirlo. En el marco de la totalidad del texto este uso implica una distinción y jerarquización entre las voces

lugar y dejar sin contestación o comentario a las citas produce como efecto anular aquello que se anunciaba como un debate abierto. A la vez, en ocasiones se coloca luego de las “voces cotidianas”, “la voz experta” de determinados especialistas de la educación. La secuencia recurrente en que se presentan estos testimonios es por sí misma indicadora de que la opción correcta parece ser siempre la segunda, es decir la del especialista.

1.4.2. El docente excluido

Como vemos, aún cuando el Ministerio hable de “abrir el debate”, sin embargo, las cláusulas impersonales y la nominalización de la mayoría de los títulos colocan como cuestiones ya definidas aquellas que se presentan como tema de discusión:

“La capacitación y formación de los docentes” (cuad. 1, pag 25)

“Transformar el sistema educativo” (cuad. 2, pag 13)

“La identidad del docente” (cuad. 4, pag 6)

Se afianza así una idea en la cual la intervención de los actores --docentes y directivos-- parece quedar reducida a recibir la propuesta, a incorporarla a su práctica cotidiana, pero no a formar parte de su producción.

Todo ello contribuye a la conformación de una determinada identificación social del “ser docente” que, además, es reforzada a partir de la reiterada mención del déficit de su formación y escasa actualización profesional (cuad. 1, pag 25). En ese marco, las cláusulas del tipo:

“El docente, hoy se enfrenta al desafío de ser capaz de asumir un nuevo rol....”
(cuad. 1, pag 26)

marcadas y la autorial, a partir del cual esta última se posiciona preferencialmente para direccionar sentidos (Authier, 1984)

contribuyen en la designación de una nueva función, caracterizada por su anclaje en la voluntad, el compromiso, y que requiere de su capacitación. Se habla de un nuevo contrato entre docente- escuela. Un contrato que más que reconocer las condiciones de trabajo reales apela al “compromiso” de los docentes, textualmente:

“ Se trata de formular un nuevo contrato entre los docentes y la escuela,; se trata de reencontrar el entusiasmo y el compromiso con la tarea común. Esto no se consigue en poco tiempo: se trata de un proceso que nunca concluye, ya que la dinámica de las relaciones institucionales va presentando nuevos escenarios donde es necesario apostar al desarrollo de cada miembro del equipo .”

En los términos de ese “contrato” y acorde con el discurso del mundo de la producción se configura la construcción de un docente flexible, es decir poseedor de diversas competencias para ser capaz de afrontar múltiple problemáticas. En ese marco, la profesionalización implica el alcance de nuevos saberes y por ende la necesidad de capacitación. Se enuncian las medidas y reglamentaciones para el perfeccionamiento docente con la creación de la Red Continua de Capacitación. La misma queda legitimada a través de la crítica que se hace al sistema anterior: la pérdida de dignidad de la profesión docente se debe a la falta de competitividad de la carrera. En esos términos, la lógica de los nuevos lineamientos empresariales se introducen en la carrera docente donde la profesión parece empezar a pensarse en relación a la carrera de cada individuo por sobre los otros.

Resumiendo, considero relevante notar cómo el recurrente llamado a los docentes a jugar un papel protagónico y relevante para la efectividad de la transformación cobra desde el discurso un sentido particular: la reforma se presenta como un “nuevo libreto” a ser representado por un “actor” fundamental, el maestro, en su “escenario cotidiano”. Esta presentación del discurso oficial acerca del “rol docente” se instala fundamentalmente a través de un interjuego entre el llamado al protagonismo docente y la cancelación de su participación en el debate, interjuego que se resume en la figura contradictoria de un docente involucrado y un docente excluido.

Finalmente considero que este discurso oficial de la reforma se torna esencial no sólo en la construcción de las identidades docentes, sino de las mismas prácticas. Planteo esto en contemplación del discurso oficial como performativo (Austin, 1971/1998), es decir como discurso que es acción misma y que por lo tanto no sólo informa las nuevas medidas, sino que busca su imposición en tanto acción que es dirigida para provocar la acción de los otros.

Recapitulando, si el discurso es práctica social e histórica, su análisis nos permite ver, para este caso particular, las reglas y relaciones sociales hegemónicas que intervienen en la construcción que el discurso oficial realiza acerca de la cuestión educativa, los posicionamientos de los sujetos participantes y sus relaciones dentro del contexto de actuación.

Comprender este proceso de producción discursiva implica situar los nuevos mecanismos de significación y representación en el actual marco social. Estamos en presencia de una redefinición global que abarca tanto la esfera de lo económico como de lo político y lo social. Las transformaciones cobran relevancia por la forma misma en que asumen: vistas como parte de un proceso inevitable se las naturaliza como lo dado.

La reforma, instalada en este marco se inviste con determinados valores del mercado³⁴. Ahora, tras el abordaje discursivo realizado puedo decir que la construcción de este proceso de mercantilización de lo educativo debe pensarse en dos niveles. Por un lado, es en el *contenido* mismo del discurso de la transformación y por el otro en la *forma* en que se presenta.

Con respecto al *contenido*, la relación entre la reforma y los postulados del neoliberalismo queda planteada a través de la introducción de determinados tópicos y

³⁴Proceso que no tiene un sólo sentido, pues aunque no ha sido el objetivo aquí analizar el discurso empresarial, varios autores advierten la apropiación que este discurso realiza acerca de nociones tradicionales en el campo de la educación tales como la necesidad de formar un individuo integral, participativo, creativo y solidario

conceptos. La noción de “competencia” definida como la necesidad de adquirir cierto tipo de conocimiento para el desenvolvimiento en la sociedad, está en correlación estrecha entre los cambios que se identifican para el sistema productivo: la terciarización de la economía, la creciente tecnologización, la nueva organización laboral³⁵

Estos cambios implican la producción de nuevas subjetividades, sobresaliendo para este nuevo modelo, el planteo de un docente competente y profesionalizado, cuyo desenvolvimiento se torna fundamental en función del nuevo modelo institucional. El concepto que sintetiza la nueva propuesta de organización escolar y que se presenta como el marco en el cual se establecen las condiciones de las nuevas relaciones sociales es “autonomía”. El discurso sobre la heterogeneidad de la realidad escolar plantea la necesidad de que cada escuela adecue su propuesta pedagógica en función de sus particularidades, aun cuando no se explicita desde el discurso mismo las condiciones de su posibilidad.

Por otro lado este discurso hegemónico acerca de lo educativo, se construye, más allá del contenido, a través de la propia *forma* en como se presenta. En conjunción con la creciente mercantilización del orden social del discurso (Fairclough, op.cit) la transformación se “publicita” poniendo en juego nuevos medios y canales de comunicación. Así es como, mientras disminuye el empleo de géneros discursivos tradicionales como las circulares, crece el uso de nuevas formas tales como cuadernillos, revistas, propagandas mass-mediáticas con el fin de colocar y definir los contenidos de la reforma educativa.

A través de nuevos términos y atractivos slogans, la “reforma” se “vende” y junto con ello se va reforzando esta concepción de escuela como “bien de consumo”. El nuevo sistema educativo deviene, de este modo en producto publicitario, dando lugar a nuevas modalidades de reconocimiento y legitimidad en la sociedad.

³⁵En relación con ello se plantea como las aptitudes que deben ser trabajadas en la escuela: la capacidad para pensar estratégicamente, dominar las habilidades requeridas para la conducción, el trabajo en equipo y predisposición para adaptarse a los cambios continuos (cuadernillo 3, pag.15)

Para finalizar, *forma y contenido* no deben verse como instancias escindidas. Los significados de los textos están estrechamente entrelazados con las formas de los textos, y los rasgos formales pueden estar ideológicamente investidos a varios niveles. Los textos, como un todo, están investidos ideológicamente en tanto incorporan las significaciones que contribuyen a sostener o recrear las relaciones de poder (Fairclough, op.cit).

Ahora, el discurso oficial del Ministerio a la vez que incorpora estas estrategias propias del discurso publicitario y el empresarial, mantiene elementos propios y tradicionales de comunicación, tales como las circulares--en decreciente aparición-- y la transmisión oral mediante reuniones con inspección y en la implementación de los cursos de perfeccionamiento.

Justamente esta combinación de distintos géneros, formas y elementos permite hablar de las fragmentaciones de la práctica discursiva oficial educativa. Fragmentación que caracteriza al discurso oficial, más allá como fuerza e imposición, por sus quiebres y heterogeneidad.

Queda inaugurado, así, un nuevo escenario que puede caracterizarse como un momento de crisis en el que distintos tipos discursivos se encuentran simultáneamente encontrados y yuxtapuestos en la cadena social de la comunicación. En se marco, los sujetos que son ideológicamente posicionados en el marco de un determinado orden del discurso, son capaces, a la vez, de actuar creativamente ante las conexiones entre prácticas y enunciados ideológicos. La identificación del discurso oficial en continua transformación plantea la posibilidad misma de negociación y disputa. Podría preverse como las definiciones del "ser docente" y del "accionar docente" pueden ser disputadas, otras resignificadas y otras pueden comenzar a formar parte de prácticas naturalizadas en los escenarios locales donde transcurre la vida cotidiana escolar.

PARTE II
LA DINÁMICA LOCAL DE LA REFORMA
Representaciones y prácticas docentes

**1. ESPACIO Y VIDA COTIDIANA INSTITUCIONAL: apropiación y disputa de
“una campaña publicitaria”**

1.1 El espacio cotidiano de la escuela

Como lo planteara Ágnes Heller (1994), el contacto cotidiano tiene siempre su espacio peculiar. El de los maestros y alumnos es, aún cuando se encuentre atravesado por múltiples instancias, el que conforma la escuela, escuela en la cual se fija la vida cotidiana de quienes trabajan en ella, ya sea a partir de los límites objetivos que su estructura delimita, como por los usos y representaciones que allí tienen lugar.

Considero, por otra parte, que el espacio de la “escuela”, más allá del propio edificio, abarca también otros ámbitos donde se llevan a cabo prácticas referidas a lo escolar. En el caso que presento, la “placita de enfrente” constituye una extensión de la escuela siendo usada por los maestros para que sus alumnos investiguen o jueguen y por los mismos chicos cuando esperan su hora de entrada. Son parte de la escuela, también, las veredas circundantes de la institución, por cuanto son sitios donde las madres se quedan conversando sobre los maestros y sus hijos; lugar, por otra parte, donde los mismos maestros arreglan asuntos con los padres, sobre todo con aquellos, que en palabras de una maestra *“son difíciles de agarrar en la escuela”*.

De todas formas, en estos tiempos de reforma educativa, entre los ámbitos posibles de lo escolar, el “edificio” de la escuela sobresale constituyéndose como sitio privilegiado para la propaganda oficial: en su difusión por los medios de comunicación masiva, el discurso

oficial de la reforma se explaya reiteradamente acerca de las escuelas y su renovación edilicia³⁶.

Específicamente me pregunto en este apartado acerca de los rasgos que asume la dimensión del espacio institucional, en tanto ámbito organizador de las prácticas y representaciones. Considero que es en el espacio de la vida cotidiana justamente donde los sujetos experimentan los cambios actuales mediante la combinación y enfrentamiento de las formulaciones normativas-simbólicas de la "reforma oficial" con las formulaciones institucionales que se activan en la vida de cada contexto escolar particular.

En ese marco me propongo indagar cómo se va significando el espacio del edificio escolar en relación con determinadas coyunturas y en sentido inverso, como se va configurando la cotidianeidad escolar en el edificio mismo que, como dije antes, se inaugura y se presenta como parte del proceso de reforma que se comienza a aplicar. Al respecto organizo el análisis que sigue con relación a dos ejes: el espacio de la escuela en tanto estandarte de una nueva imagen institucional y por el otro en tanto marco de reconocimiento para nuevas demandas locales.

La escuela

Me propongo realizar el seguimiento general de la dinámica local que adquiere la reforma en una escuela primaria del Conurbano bonaerense perteneciente al Distrito escolar de Tigre.

La misma, aunque ubicada en una zona de casas quintas, cuenta con un alumnado constituido por chicos provenientes de familias pertenecientes a sectores populares³⁷. Creada en 1949 en terrenos cedidos por la familia del ex presidente Marcelo T. de Alvear, se encuentra específicamente en la zona del "centro cívico" de una de las

³⁶Propagandas televisivas y radiales dieron sobre todo cuenta de ello. Entre los medios específicamente educativos aparecieron numerosos artículos en la revista "Zona Educativa" emitida por el Ministerio.

³⁷Estas familias provienen tanto de un barrio aledaño constituido por viviendas precarias, como de una villa de emergencia ubicada a 15 cuadras del lugar.

localidades del distrito, ubicándose a cinco cuadras de la ruta que une esta localidad con los partidos de San Miguel y San Fernando. Cuando comenzó a funcionar en 1950 como escuela rural, contaba con una sola aula y una casa habitación para el personal directivo. Años más tarde con rifas, kermeses y festivales se compraron en dos etapas seis casillas prefabricadas, hasta que en el año 1980 la escuela se amplió con dos aulas de material con techo de chapa.

En 1985, por un convenio entre una empresa privada y la Dirección General de Cultura y Educación, se decidió la remodelación de la escuela que se llevaría a cabo en tres etapas. La primera se desarrolló ese mismo año e implicó la construcción del edificio que actualmente constituye la parte de adelante de la escuela. Las dos etapas restantes no se cumplieron de inmediato y tras una serie de reclamos elevados a la “La Plata” (denominación que le dan los intervinientes en el sistema a la Dirección General de Cultura y Educación³⁸), recién se concretaron en 1995. La remodelación se llevó a cabo bajo gobierno justicialista de Eduardo Duhalde, tras lo que constituyó una estrategia recordada por la directora como “osada” de parte de algunos integrantes de cooperadora³⁹:

“Si C..... y....R no le daban un golpecito final a las tres casillas de madera del fondo, que ya estaban re podridas y eran un peligro para los chicos, seguíamos esperando la construcción, te lo aseguro”

(directora de la escuela, mayo 1997)

Así, durante 1995, la escuela se reacomodó en tres turnos, ocupando pasillos y pequeños “recovecos” como aulas hasta el momento de culminación de la obra. En noviembre se inaugura el nuevo edificio que, junto con la parte de adelante, constituyen el espacio que reconocemos en el momento de trabajo de campo. Así, la escuela cuenta, según como

³⁸En ocasiones dicha instancia será nombrada luego con las siglas D.G.CyE.

³⁹ Esto nos habla del proceso de “re-centralización” del cual me he referido anteriormente (cf contexto) y a partir de lo cual se produce una creciente estratificación institucional según los recursos materiales y de negociación que cuenten las distintas escuelas.

fue planeado desde la Secretaría de Arquitectura de la Dirección General, en su parte delantera con un hall de entrada que conduce a la secretaría, a la cocina y a tres baños. A la derecha tiene cinco salones, de diferentes dimensiones y características, de los cuales dos fueron pensados como sala multiuso y salón de actos. A través de un pasillo interno y de otro externo se accede a la parte posterior formada por la dirección y tres salones. Subiendo una escalera interna nos encontramos con dos salones más, la sala de computación y el gabinete. La escuela cuenta además con dos patios de reducidas dimensiones, sin protección contra la lluvia o el sol

1.2. El edificio de la escuela, estandarte de una nueva imagen institucional

Los efectos de sentidos del marco de interpretación marketinizado que el discurso oficial construye y a partir de los cual define las reglas de cómo entender y legitimar los postulados de la reforma (cf. parte I), rebasan la dimensión propiamente textual y se instalan en otras dimensiones tales como la configuración del espacio. En relación con la pretensión oficial de legitimar la novedad, necesidad y efectividad de la reforma, el énfasis puesto en el objetivo de erradicación de “escuelas rancho” parece asociar “escuelas nuevas” con una “educación nueva”.

En ese marco, la remodelación del edificio, esperada por largo tiempo en esta escuela, es presentada por el oficialismo como un estandarte más de la renovación que se aproxima. En relación con ello, no pasó desapercibido en su momento el cartel puesto por la Dirección General de Cultura y Escuelas en frente del edificio detallando la obra del gobierno, ni el telegrama que enviara la misma esposa del gobernador el día de la inauguración.

En esta primera etapa, correspondiente a la de inauguración del edificio, y coincidente con los pre-anuncios de la efectivización de las medidas de reforma, la remodelación del edificio adquirió para los integrantes de la escuela un sentido preciso. Según algunos lo recuerdan, era una buena oportunidad para “cambiarle la cara a la escuela”:

“ Y viste, siempre hablan mal de la escuela...cuando inauguramos el nuevo edificio hicimos todo un trabajo con los chicos, escribimos en papelitos las cosas feas de la escuela y en otros los deseos y propósitos para la nueva escuela...quemamos las cosas feas y a los propósitos, en cambio los largamos al aire...usamos un montón de globos...nosotras queríamos que la escuela empiece a ser bien vista, nos ponía triste que se hable mal...”

(maestra de 4º, 7/08/97)

Vemos, entonces, cómo la centralidad que adquiere la renovación del edificio, en buena parte debido a la promoción oficial, es apropiada por los docentes y directivos de la institución para el intento de superar una problemática de creciente visibilidad⁴⁰ : la pérdida de prestigio entre las escuelas de la zona.

Sin embargo, el nuevo edificio promocionado y presentado con orgullo por los integrantes de la escuela en el acto de inauguración, sólo se mantuvo con los fines ideados en el mes último que restaba del 95 y durante 1996. Si la coyuntura de la reforma fue propicia para efectivizar el pedido de remodelación del edificio, la implementación de sus medidas influyeron en la instalación de un nuevo problema. Específicamente a comienzos de 1997, con la implementación del tercer ciclo de la Educación General Básica, el uso y distribución del espacio sufrió nuevas modificaciones.

Puntualmente, ante la creciente matrícula--coincidente en principio con la inauguración del nuevo edificio y luego con la incorporación de los 8º años-- se requirió la compra de la casa aledaña a la escuela. Sin embargo tal adquisición no se concretó: la restricción presupuestaria, como producto de las políticas de ajuste estructural, se hizo sentir aún en plena campaña de la renovación educativa bonaerense.

⁴⁰Actas de reuniones de personal docente expresan, durante 1994 y 1995, la preocupación del plantel docente por la pérdida de matrícula y en relación a ello el reconocimiento del “mal prestigio” de la escuela a través de diversos comentarios que circulan en la zona.

Esto puso de manifiesto, por otra parte, las dificultades de la injerencia de la cooperadora y los directivos en la gestión por la asignación de dinero, en el contexto actual de descentralización⁴¹, dónde la cooperadora de cada escuela debe tratar directamente, sin intermedio formal del Consejo, la cuestión de las partidas presupuestarias con la D.G.C y E⁴².

De esa manera, el mismo edificio que se inauguraba en 1995 albergó desde esa fecha hasta el momento de fin de trabajo de campo, en 1998, una creciente cantidad de integrantes. La escuela pasó de 18 secciones a 23, en términos de matrícula, de 505 alumnos a 670⁴³ y en términos del plantel docente, de 18 maestros a 41 docentes⁴⁴. El plantel de maestranza pasó de 3 a 8 porterías- 2 de ellas con tareas pasivas y continuó manteniéndose dentro de la planta funcional el cargo de una directora, vice directora, una orientadora social, una maestra recuperadora y una orientadora educacional. En 1998 se eliminó de la planta funcional uno de los dos cargos de secretaría, suplantándolo luego con un puesto de prosecretario.

El nuevo edificio inaugurado no alcanza para todos. La falta de recursos marca un corte entre dos etapas que identifiqué con respecto al espacio: si, como vimos la primera se configura como “la gran inauguración” que queda ligada a la publicitación de un nuevo edificio y su uso para una nueva escuela, la segunda queda signada por el ajuste y el reordenamiento de la organización institucional que implica tanto transformaciones en la

⁴¹ Al respecto, desde 1997 el gobierno de la provincia descentralizó la gestión para la construcción de 3.500 aulas. Ante la denuncia de los consejeros escolares de 28 partidos del Gran Bs As por el atraso de las obras, el gobernador Eduardo Duhalde declaró la responsabilidad de las cooperadoras a quienes oportunamente según el gobernador se les entregó el dinero. Sin embargo los consejeros escolares insistieron en denunciar a la Legislatura la efectivización de los pagos recién en febrero de 1998 y la falta de idoneidad de parte de las cooperadoras para el contrato de las empresas constructoras (Clarín, 26/03/98).

⁴² Si en 1995 las estrategias de negociación por parte de la cooperadora fueron exitosas y lograron la remodelación del edificio, en momentos de la incorporación del 3º ciclo en 1997 las mismas no tuvieron la misma suerte.

⁴³ la matrícula corresponde al número de alumnos al finalizar el período lectivo correspondiente.

⁴⁴ De los 41 docentes, 21 corresponden a E.G.B 1 y 2, mientras que 20 se incorporaron en E.G.B 3

representación del espacio y sus usos, así como la designación de tareas, nuevas toma de decisiones y relaciones interpersonales.

Como primera cuestión, en plena reforma y promoción de la "calidad" educativa, docentes y directivos, en el espacio de encuentro propuesto para planificar el año, centraron su atención en la cuestión de la distribución del espacio:

"La directora anuncia en la reunión de personal que "nos vamos a tener que acomodar todos en esta escuela hasta que "La Plata" compre la casa de al lado". Los maestros se quedan callados. Una docente pregunta cuando sería eso y la directora le responde levantando los hombros y demostrando así su incertidumbre. Ella comenta que con la vice directora pensaron que se podía dividir el salón más grande para que gabinete quede atrás del mismo. Agrega que las porteras ya colocaron "esos armarios viejos" para lograr la separación. (Se dirige con la mirada a la maestra a la que le tocaría ese salón pero todavía no está presente). Anuncia que va haber cambios y que todos se van a tener que ajustar. Nadie hace comentarios...(.....)

Tres maestras se encuentran en el pasillo y van a mirar el salón. Cuando yo me acerco miro cómo el aula quedó dividida en dos por medio de tres armarios casi deshechos que ni siquiera superan el metro y medio de altura. Uno tiene un gran agujero. Las maestras meten la cabeza saludando y luego imitando a los chicos y a la maestra recuperadora en ese lugar actúan distintas situaciones de "clase". Las maestras van haciendo comentarios unas con otras acerca de la decisión de dirección. Cuando llega la maestra que quizás ocupe el salón dos maestras le cuentan la situación. La docente se enoja y tras encontrar en el pasillo a la directora le comenta que ella se niega a enseñar allí. Tras la insistencia de la directora de que no hay otra solución, la maestra le pide que al menos se coloque una buena madera. La directora le dice que no hay plata de cooperadora. En ese momento intercede la orientadora educacional y recordando el reacomodamiento de 1995 propone que se cierre el pasillo con una madera para armar el gabinete allí. Esta propuesta es aceptada por la directora y la maestra."

(del diario de campo, 5 de marzo de 1998)

Valga la extensión de este registro como reconocimiento de las *estrategias* que se ponen en práctica ante una situación de conflicto en la escuela: Por un lado el “silencio” en la reunión, frente a la directora que anuncia una medida-- y que sólo se rompe con los “comentarios de pasillo”-- y las conjeturas sobre las posibles decisiones de la dirección. Por el otro, la representación, a través del uso de la *parodia*⁴⁵--anticipando una situación previsible y de la ocurrencia de los chistes como modo de expresar las críticas. Todo junto nos habla de la coexistencia de, por un lado un discurso oficial que habla de la mayor participación en la toma de decisiones y por el otro, el mantenimiento de las tradicionales relaciones de poder en la institución escolar.

En ese marco, finalmente, se establecieron los cambios en la distribución del espacio. Descontando la cocina y los baños, que siguieron funcionando como tales--aunque dos de éstos últimos en un momento dejaron directamente de funcionar--, se redefinió la utilización del resto de los ámbitos. En el proceso de reforma, que implicó en 1997 la incorporación de octavo año al primario y en 1998 la de noveno, la secretaría perdió su exclusividad para lo administrativo, ya que en ese mismo lugar se instaló la dirección--con su directora y vice directora y dos maestras de tareas pasivas. En los salones multi-uso se instalaron los 8° años y se habilitó la pequeña sala de dirección y el gabinete como salones. La sala de computación mantuvo su función--en el marco de que la escuela había sido la única designada en el distrito para recibir nueve computadoras de la Dirección de Escuelas. El gabinete quedó instalado en la parte de atrás del pasillo de entrada, cerrándose con una madera de 2 m de alto, con una abertura como puerta y clausurándose así una de las salidas al patio.

Si esta resultó ser la nueva distribución del espacio, me interesa de aquí en más reconstruir los usos y sentidos que adquiere la misma para los sujetos, además de analizar qué relaciones sociales se establecen entre los miembros de la escuela en el transcurrir

⁴⁵ Siguiendo a Gerard Genette, uso el término *parodia* --y no *parodia* estricta definida por el autor como desviación de un texto por su mínima transformación--, como imitación satírica, representación cargada de exageraciones y ciertos recargamientos estilísticos. Concepción ésta que recupera desde la poética aristotélica el uso de *parodia* como burla de una *epopeya* obtenida por disociación de su letra con su texto o estilo y de su espíritu, el contenido heroico (Genette, 1989)

de estos primeros años de aplicación de la reforma educativa en la provincia de Buenos Aires. En otras palabras me propongo indagar aquí qué dinámica adquiere específicamente la dimensión del espacio institucional, teniendo en cuenta dos ejes fundamentales para su reconocimiento: la relación entre el espacio y la incorporación del 3º ciclo y por el otro, la relación entre el espacio y el ordenamiento institucional--la disciplina--, en momentos en que el discurso oficial intenta a través de la promoción de la remodelación edilicia legitimar la *novedad, necesidad y efectividad* de la reforma.

1.3. El edificio de la escuela, marco de reconocimiento para nuevas demandas locales

1.3.1. Espacio institucional: integración/evitación del tercer ciclo

Alfred Schütz (1974) interesado en la comprensión de las distintas formas de acciones sociales propias de la cotidianeidad, plantea que la construcción significativa del mundo social se establece a partir de las interacciones entre los antepasados, los sucesores, y los contemporáneos. Para el autor, la interacción entre estos últimos constituye la relación social esencial, la relación cara-a-cara, a partir de la cual se establece una comunidad de tiempo y espacio entre los actores sociales. Ahora bien, si pensamos en nuestro caso particular, éstas son relaciones constantes en el ámbito de la escuela y constituyen la base para la construcción de esquemas interpretativos y de significados del mundo social.

La incorporación de los adolescentes y de los nuevos docentes⁴⁶ instala nuevas posibilidades a las interacciones cara-a-cara. Las circulares de la Dirección General de Escuelas a comienzos de 1997 enfatizan mismo en la relevancia de este encuentro:

“La implementación del Tercer ciclo de E.G.B y, concretamente la puesta en marcha del octavo año, constituye un punto crucial en la Transformación Educativa. Como ya se ha señalado, en este Ciclo se produce la conjunción de dos culturas escolares: la ex-primaria y la actual media.”

(circular de la D.G.E.yC 13/02/97)

Y ante esa presentación, el ministerio provincial exhorta a los destinatarios a prever trabajos conjuntos facilitando la integración de los docentes, la articulación de las instituciones, la promoción de prácticas pedagógicas efectivas en procura de alcanzar la mayor calidad educativa. Sin embargo, el registro del primer día de clase de 1997 se torna significativo para reconstruir este proceso de reforma en la cotidianeidad escolar:

“Es el primer día de clase, los chicos entran y salen de la escuela, los grandes se saludan, golpeándose las palmas de las manos; los más chiquitos buscan a sus maestras del año anterior [.....] Terminado el primer recreo los chicos de octavo siguen yendo de un lado hacia el otro.. Mientras un octavo entra a clase, el otro tiene su primer hora libre: no tiene profesor asignado. La directora, con ayuda de la maestra de tareas pasivas, intenta hacer quedar a los chicos dentro del salón. Muchos desobedecen y le piden estar en el patio. La directora accede con la condición de que no molesten a los otros grados. Un grupo de chicos se sienta en el patio de la escuela, otros dan vueltas mientras miran como tres chicos conversan a los gritos, a través de la ventana, con unas chicas de 7°. La maestra sale y los reta, mientras llega la directora le comenta que estos chicos van a necesitar una preceptora si no van a tener profesores. La directora levanta los hombros, mostrando incertidumbre.”

(del registro de campo, en marzo 1997)

Así, aunque ya muchos fueran viejos conocidos --habiendo sido alumnos de la escuela durante el primario-- la continuidad en el establecimiento de los egresados de 7° desencadenó, en muchos de los integrantes de la escuela, una percepción semejante a la que se pone en juego ante la presencia de un “otro” diferenciado de un “nosotros”:

“...pusieron...ocuparon....bueno ahora todavía no tenemos el edificio preparado para...pero es como que de repente agarraron un primer año, un segundo año porque no había lugar en la escuela, te lo vinieron y encajaron acá...”

⁴⁶En referencia a los profesores de Media que son transferidos al tercer ciclo de la E.G.B.3.

(maestra de 3º grado, el 7/04/98)

La decisión particular de la dirección de este establecimiento de pasar a todo el tercer ciclo a la mañana provocó una suerte de sobredimensionamiento de la presencia de los adolescentes y la percepción del espacio usurpado. En el proceso de reforma, hablar de los chicos de octavo, es para muchos hablar del estado actual del edificio. Aunque ya el deterioro del mismo edificio nuevo era un proceso anterior a la incorporación de octavo año (en mayo de 1996 se cae entera la baranda de cemento y acero de la escalera, ese mismo año se desprende medio metro de techo, los baños se tapaban y se rompían fácilmente sus accesorios)⁴⁷, culpándolos de todos los desarreglos de la escuela, los chicos de tercer ciclo quedan reducidos a la categoría de “problema”:

D: El desgaste más grande fue este año y el pasado al incorporar los octavos y los novenos.

E: ¿Qué significó para vos eso?

D: Y la destrucción del edificio. y ante la falta de fondos para poder arreglar todo eso...que la cooperadora haciendo un gran esfuerzo...fijate que en las vacaciones de verano se trató de arreglar al máximo por lo menos lo más grueso no?, después de marzo a julio rompieron todos los baños taparon todas las cañerías, que había cualquier cosa. En julio, en realidad, la presidenta de cooperadora con el marido arreglaron todo. Por eso se citó a los padres, antes y después de las vacaciones para que vean como estaba deteriorado y arreglo que habían hecho. Y al 30 de septiembre cuando a mi me agarra esta crisis otra vez está todo destruida...y lo peor, no se cuentan, no pagan cooperadora y el Estado no podemos contar ni con un peso para hacer esas mejoras.

(entrevista a directora, el 10 /10/98)

⁴⁷Un informe del Suteba denuncia en 1997 los problemas y peligros de las construcciones y refacciones prometidas por la D.G.C.yE. Entre los riesgos sobresalen deficientes instalaciones de gas, electricidad y agua, desprendimientos de techos, falta de protección en escaleras, deficiencias en desagües, falta de habilitación definitiva (En “La Educación en nuestras manos N° 48”, Suteba, 1997)

Considero este tema de la *integración* del tercer ciclo como campo potencial donde se dirimen varias cuestiones. Según lo registrado durante el trabajo de campo, puedo decir que en este proceso de reforma cobra relevancia el carácter complejo del reacomodamiento que supone la ampliación de la primaria. En tal sentido, la toma de decisiones por parte de los docentes y directivos con respecto al tercer ciclo de la escuela presenta un recorrido de idas y vueltas, de ensayo y error, que comienza con una suerte de *evitación* tanto a nivel del uso del espacio, como en la organización de las prácticas institucionales y continúa con una dificultosa participación⁴⁸.

Al respecto del primer punto, siguiendo a Edmund Leach (1985), entiendo que el espacio en tanto construcción social y no natural, no es un sitio neutral ni estático. No hay “un espacio”, sino una “disposición espacial” y un “uso del espacio” y en ese uso entran la temporalidad y las prácticas. El espacio de la escuela tiene *indicadores y señales*⁴⁹ que van *marcando* la dinámica de la vida cotidiana local. Las láminas que los chicos hacen sobre los temas que van aprendiendo, los retratos de próceres, los abecedarios colgados sobre los pizarrones se constituyen, entre otros, como los indicadores que significan a la escuela como lugar de transmisión o formación en el conocimiento, mientras que las láminas con las pautas de convivencia, nos hablan de la función socializadora que se impone la institución escolar⁵⁰. Por otro lado, hay señales que marcan los procesos de uso de estos indicadores, tales como la reescritura en las láminas, o su misma rotura. Si todas éstas constituyen de la escolaridad primaria ¿Qué indicadores y señales dan cuenta del nuevo ciclo que se integra?

Los salones, los pasillos y galerías siguen presentando indicadores exclusivamente de la primaria. Sólo en ocasiones muy acotadas, como las campañas masivas o fechas

⁴⁸Habla de ello la no incorporación a ciertas prácticas cotidianas de la escuela: en los primeros actos escolares no se elige como abanderado a un alumno de 8º, sino a uno de 7º, durante todo 1997 el 8º año actuó en un solo acto, quedaron, además, fuera de las excursiones que hicieran otros cursos de la escuela, no están considerados desde el gobierno para la partida de refrigerio.

⁴⁹Leach diferencia entre indicadores y señales, mientras los primeros son indicios estáticos del espacio, las señales se constituyen como instancias dinámicas que implica secuencias temporales de causa y efecto (Leach, E, 1985)

⁵⁰También encontramos indicadores que hablan de la presencia de otras instancias externas, ya sea gubernamental, sindical o barrial, a través de láminas con distintas informaciones

particulares, se exponen los trabajos de los chicos del tercer ciclo. Los chicos de 8° y 9°, junto con sus profesores, llevan a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre tablas de multiplicar representadas con porotos, abecedarios con figuritas, dibujos infantiles (tales como enanitos divertidos y mariposas multicolores). Claro, que puestos bien arriba de la pared, a una altura que, en palabras de una docente "ni el más alto de 9° pueda llegar". De todas formas los chicos llegan y se encargan de ir dejando sus señales: el abecedario queda pintado con figuras obscenas, los porotos desaparecen rápidamente, las paredes se llenan con frases sexuales, "malas palabras" o con los nombres de los chicos del curso. Son éstos, algunos de los indicios de un espacio que los chicos van forjando ante la falta de otro que debiera brindar la propia institución para las necesidades de los chicos adolescentes.

En última instancia esta disposición del espacio pone de manifiesto cómo en momentos de transformación educativa, los chicos de octavo y noveno se encuentran en un estado de *liminalidad*, recordando lo que Victor Turner define como aquello que se encuentra en un sitio indefinido, que no es ni lo uno ni lo otro. A la vez esta suerte de indefinición - que de todas formas implícitamente va definiendo un lugar-- se proyecta en la modalidad que adquieren las actividades organizadas a nivel institucional. Estos alumnos, a la vez que no participan de varias de las actividades del ex primario, tampoco encuentran en la escuela elementos que marquen el pasaje al secundario:

"Acá fue peor quedaron en el mismo edificio, eso no los ayudó. Ellos siguieron contagiándose de sus vicios, de sus costumbres. Es difícil desenraizar lo que está enraizado y siguen estando en la misma geografía. La escuela que articuló con una media, ya sólo el hecho del pasaje al chico le creó un límite. Yo no sé lo que va a pasar acá. Una expectativa: "Ojo esta no me la mando porque no sé" En cambio el ya conocía, era por muchos, a lo mejor, apañados, este por mil cosas que le hubiesen pasado que uno ya los conocía y bueno era apañado. Entonces él se sentía dueño del asunto. Es otra realidad porque se quedaron en el mismo lugar."

(profesor de 3° ciclo, el 17/09/98)

La ausencia de un cuerpo de preceptores, de elementos básicos (como libros de temas para los profesores, cuaderno de comunicados, libreta de notas) indicadores del nivel medio-- se instala para algunos docentes como causal de una adecuada integración de los chicos del tercer ciclo. La presencia de los mismos, en el marco del ajuste, se hace notar. La falta de personal docente designado provoca una creciente cantidad de horas en las cuales los chicos no tienen clase. Ante la falta de espacio propio y la falta de personal no docente (en 1998 hay una preceptora para 4 cursos, pero que se extiende al cuidado de tres séptimos años que no tienen preceptora designada), estas instancias refuerzan esta representación del sobredimensionamiento de su presencia. Las horas sin clase son momentos donde los chicos, según lo describieran muchos docentes, "dan vueltas":

" Los chicos de octavo B tardan en entrar, la profesora insiste, los llama por su nombre, uno por uno, levanta la voz, pero sólo algunos obedecen. Varios se quedan con los chicos de octavo A. La preceptora se encarga de hacerlos entrar, mientras les dice que la hora libre la tienen que hacer en el aula. Un grupo de chicos discute con la preceptora y le hacen gestos. Esta se dirige a dirección porque la llama la secretaria. Algunos chicos se ponen a caminar por el pasillo. Dos, mientras caminan, van desgarrando las láminas puestas por los chicos de tercer grado sobre el día de la bandera. Los chicos de noveno también están afuera, esperan a la profesora que está en la cocina. Un grupo golpea las paredes, mientras que con voz fuerte piropean a un grupo de chicas, que se ríen y empiezan a correr a los varones. Entre cachetazos y pellizcones, se caen sobre un nene que traía las jarras vacías de la merienda y la fuente con el pan que había sobrado...en el camino dos chicos de octavo se encargaron de dejar la fuente vacía"

(del registro de campo, junio de 1998)

y en ese "dar vueltas", en este encuentro cara-a-cara, los sujetos, en la comunidad de tiempo y lugar, no solamente se comunican verbalmente sino a través de la mirada, el gesto, y toda la serie posible de sus expresiones corpóreas. Y frente a ello emergen diversos discursos que crean determinados sentidos acerca del encuentro:

"Mirá ese pasillo es una locura...yo ni me animo a pasar, soy tan chiquita. Prefiero esperar y cuando se van ellos paso yo ..."

(maestra recuperadora, 4/11/98)

"P leng: Ay, mirá, no se que va a pasar. Yo cuando paso por los pasillos y veo que están chapando (se tira sobre otra compañera para demostrarlo) ¡No lo puedo creer!"

P. inglés: Pasar por esos pasillos es terrible.

P inglés2 :Peor era cuando estaban allá en el fondo, si el pasillo es más angosto.

P. soc: ¿No les daba miedo allá en el fondo que les robaran? Estábamos tan apretados.

(conversación en la cocina, registrada en agosto de 1998)

Los cuerpos son instancias discursivas, refieren y a la vez significan, es decir son otorgadores de significado. Recurrentemente observé, como los chicos golpean las paredes mientras caminan por los pasillos, desgarran láminas colgadas como "al pasar", pegan patadas contra los armarios y continúan haciéndolo aún cuando sean llamados a la atención por algún docente que pase por allí, su preceptora o el mismo directivo. Entiendo que esta exposición del "cuerpo" de los chicos del tercer ciclo y de sus "usos" no está exenta de sentidos ⁵¹, sino que refuerzan --en el tránsito de la incorporación de este ex primer año--, la percepción de los docentes del espacio usurpado.

Ahora bien, considero que esta *exposición* de la violencia que configura al alumno de tercer ciclo como "problema", más allá de instalarse o desencadenarse a partir de la *visibilización* que adquiere su cuerpo, plantea un *conflicto* que tiene como base un componente de clase. Es decir no sólo adquiere relevancia para los integrantes de la escuela que "se quedaron -o- entraron" chicos adolescentes sino que, en su mayoría, provienen de familias con bajos recursos económicos. La contraposición, instalada históricamente en la escuela, entre un "turno mañana" que presenta mayoritariamente

⁵¹Peter McLaren ya nos llama la atención sobre la importancia del cuerpo como órgano de mediación de en la construcción de resistencia del estudiante a la pedagogía autoritaria de la escuela. El autor plantea

alumnos de clase media, y un "turno tarde" compuesto por chicos provenientes de sectores populares, comienza a quebrarse ahora con el pasaje de los chicos de 7° de la tarde:

"Y la escuela cada vez va cambiando, antes era la escuela de barrio, ahora cada vez hay más chicos de la villa....entró cada uno con el octavo..que asusta..."

(maestra de turno mañana, el 27/08/87)

"Yo me encontraba en los primeros minutos de mi clase, algunos chicos aún se acomodaban cuando entra Laurita (una nena del grado) con su mamá. Ésta se retira llevando a su otra hija al salón. Mientras yo le ubico una silla a la nena y pasados unos minutos, escuchamos con los chicos unos gritos en el pasillo. Enseguida, la madre de Laurita, sofocada, entra al salón, hablando fuerte (en ese momento no le entendía) y se lleva de la mano a su hija. En la puerta me dice, aún nerviosa, "que ella acá no las deja..que es una vergüenza...que semejantes chicos y que vienen de la villa..." cuando intento calmarla, la señora empieza a irse, llevándose con fuerza a sus dos hijas. Salgo para ver que pasaba y encuentro en el pasillo a un grupo de seis chicos de 8°, que estaban buscando sillas. Según me cuenta otra maestra que estaba allí, la señora tuvo que pasar entre los chicos de 8° y cuando llegó al salón de cuarto al darse cuenta que la maestra no había venido, miró a los chicos de 8° y salió casi corriendo.."

(del registro de campo, el 12/05/97)

Así, en el contexto actual de ajuste estructural y de creciente fragmentación social, se refuerza, con la incorporación del tercer ciclo, un proceso ya presente en la escuela, de *estigmatización y prejuicio* hacia el "otro villero"⁵²: *Estigmatización* que no se reduce a casos acotados al interior de la escuela sino que se dirige a la propia institución, ya que

el concepto de encarnamiento como similar al proceso de "intextuación" usado por De Certeau, que implica la transformación de los cuerpos en significantes del poder. (McLaren, P, 1997)

en el proceso actual de pauperización de matrícula, la entrada irrestricta de alumnos implica, para muchos, la progresiva mala imagen de la escuela.

En el proceso actual de estratificación del sistema y teniendo en cuenta la construcción de un *ranking de escuelas*⁵³ este establecimiento se encuentra entre las menos deseadas de la zona. Según declara el libro de matrícula, efectivamente hubo un movimiento de entradas y salidas de alumnos⁵⁴, evidenciándose como los dos tercios de los salidos eligen instituciones designadas en la comunidad como “prestigiosas” y entre los ingresantes, un 60 % de esos chicos se conforma por alumnos que eran de la escuela:

E: Y estoy pensando ahora en los chicos que volvieron a la escuela

D: Bueno, esos, esa fue la gran crisis, el grado proyecto (haciendo referencia a un grupo de chicos que constituyó un proyecto espacial de la escuela ante las dificultades que presentaban) el problema serio de los novenos fue ese. Eso lo tengo bien analizado. Fue reincorporar todos estos chicos que habían sido del grado proyecto y que habían fracasado en la escuela Media, ni siquiera lo habían intentado. En ese momento no los tuvimos en cuenta, pero después cuando los empecé a ver...y si cuando los teníamos en el grado proyecto cual era mi consigna, que pasarán para que terminarán 7° y estuvieran habilitados para trabajar. Entonces los elementos más dificultosos fueron estos chicos..

E: ¿Y siguieron estos chicos?

D: Y algunos siguieron...

E: Y en ese momento se detectaron esos problemas y bueno, ¿Qué medidas tomaron?

⁵²El seguimiento de esta problemática de estigmatización y prejuicio hacia los chicos de bajos recursos ha sido identificada en el marco de otros trabajos de indagación en esta misma escuela y que se rastrean a 1994.

⁵³ Con este término se designa a la diferenciación institucional que coloca a las escuelas en una estratificación jerarquizada dentro del sistema (Neufeld, et al, 1995)

⁵⁴ A fines del ciclo lectivo de 1996 salen de la escuela un 40 % de los chicos de 7° grado, de los cuales un 33% elige como destino una escuela Técnica y otro 33% se inscribe en las dos escuelas consideradas como las “mejores de la zona”. A la vez ya en 1997 ingresan 24 chicos a 8° año, cuyas edades superan los 14 años, provenientes de la escuela Media (por repetición o abandono)

D: Hubo chicos que echamos...chicos que repitieron. Bueno, este año, yo ya había dado la consigna- y la V.D la sigue- que a los de noveno los hagan pasar por todos los períodos compensatorios, pero que pasen y si alguno llegara a repetir que salga de la escuela.

(Entrevista con la directora, el 10/10/98)

En principio, este movimiento de alumnos no está libre de contradicciones, ya que esa primera tendencia admisiva en función de aumentar la matrícula, queda contrarrestada con las prácticas excluyentes que se efectivizan en la cotidianeidad escolar. Habla de ello la certificación sólo formal de rendimientos y la activación por parte de los directivos de reiteradas medidas disciplinarias hacia los “chicos problema”.

En ese marco “la vuelta a la escuela”, lo que fuera uno de los enunciados proclamados como argumento en favor de la reforma por el gobierno (y en palabras del mismo gobernador Eduardo Duhalde), constituyó una compleja situación. Este “ir a casa”, que Heller caracterizara como *moverse en la dirección de un punto fijo en el espacio donde nos esperan cosas conocidas, habituales, la seguridad y una dosis fuerte de sentimiento* (Heller, op.cit), no escapó a todo un proceso contradictorio entre un discurso presente en las reuniones de personal sobre integración y el tratamiento de la *diversidad* y la *desigualdad* como *déficit* o *problema*:

“...como el secundario no era obligatorio, había un 30% que decantaba, que no seguía la secundaria. Entonces uno recibía, digamos, más filtrados. Entonces nosotros bajamos a otra realidad. Había un 30 % que no seguía la secundaria, ahí teníamos un filtro. Después tenías las escuelas técnicas que te tomaban encima un examen de ingreso, o sea que todos no entraban a determinadas escuelas, un freno ¡Y ahora no lo tenés, si entran todos! Entonces bajaste a una realidad socioeconómica distinta, obviamente cómo no te vas a encontrar con una realidad distinta si ahora es obligatorio. Fuimos a parar a realidades socioeconómicas distintas dentro de instituciones no preparadas con el esqueleto para recibirlos. Con nada.”

(profesora de 3º ciclo, el 17/09/98)

La explicación que dan muchos docentes, junta “a los chicos” con sus “costumbres”, forjando como representación la pertenencia de los mismos a una “subcultura” distinta a la suya. Así, la *integración*- o la *falta de integración*- recae sobre los sujetos mismos. Vemos, de esa manera, como en el proceso actual de reforma, aún cuando desde el oficialismo se pronuncia la renovación edilicia como símbolo del cambio, la dinámica del uso del espacio está lejos de ser una cuestión libre de conflictos:

E: Así que notás dificultades de los chicos en particular....

M: No porque no quieran. No la tenían, no tenían herramientas. Es como que recibís a un paciente y no tenés como operarlo. ¿Y qué haces si no tenés con qué operarlo? Entonces vos en la secundaria vos te encontrabas con, bueno, ¿no? tenías normas claras de convivencia: el preceptor, primero que tenías más preceptores, fundamental, la preceptora te marcaba la entrada, la salida, los partes, cómo tenía que venir el muchacho alineado, el pelo...la directora ponía esas pautas y se cumplía sí o sí. No se cumplía la directora tomaba las medidas...

E: Acá en las Medias de la zona..

M: Claro, no se cumplían las pautas, el chico era citado para la dirección. La directora primero charlaba, después procedía, a las 25 ya se quedaba afuera. Acá no tienen un régimen de amonestaciones. Se charla y van y viene..

(Profesora de 3º ciclo, el 17/09/98)

Muchos docentes de la escuela hoy en día claman y reifican la estructura de la institución como productora de ese orden perdido y de las anteriores condiciones de trabajo. Posicionándose frente al tema de la incorporación de octavo y noveno, ponen allí de manifiesto un conjunto de consideraciones que trascienden este tema puntual. Más bien este hecho se instala como lugar donde los sujetos, exponen sus críticas acerca de la organización institucional y de las medidas de reforma. Las distintas opiniones sobre la relación entre espacio, alumnos, y docentes convergen en un tema y es el de la “disciplina”. Este se constituye como otra instancia en la cual indagar las prácticas y representaciones docentes en el contexto social actual.

1.3.2. Organización institucional: “orden” y “desorden” en una nueva gestión

Como muchos autores lo han analizado, hay en las escuelas sitios, tales como la sala de profesores, donde lo privado se hace “público” y se socializa información sobre las cuestiones institucionales⁵⁵. En esta escuela en particular, la cocina se presenta como el lugar de encuentro entre maestros y profesores, pues allí se dirigen antes de empezar sus clases, durante los recreos o al hacer tiempo para ir a la otra escuela. Allí, las conversaciones de los docentes atraviesan diversos tópicos. Un tópico que no está ausente es el de la “disciplina”. El tema adquiere en la escuela singular importancia y si bien se centra en el comportamiento de los chicos del tercer ciclo, se extiende también al resto de los alumnos. Por otra parte, la “disciplina” que es tema en donde los docentes piensan la organización institucional, permite reconocer las relaciones interpersonales y de poder que atraviesan la vida institucional⁵⁶.

Ahora bien, estas prácticas de los chicos, signadas como “indisciplinadas” por algunos docentes, lo que están indicando es una ruptura con la conducta esperada dentro de una institución escolar. Ya Foucault (1989) planteara extensa y profundamente acerca de la génesis de la disciplina y sus efectos sobre los sujetos: la distribución de los individuos en el espacio, en una secuencia que va desde la clausura, la diferenciación, los emplazamientos funcionales, la clasificación, produce disciplina y que los edificios tienen un rol fundamental al momento de vigilar y encauzar:

“ Yo empecé en una escuela vespertina, donde yo entraba y el alumno se paraba y había un respeto. El docente...era vespertino y yo daba mi clase ...eran otras reglas y otros códigos de relación profesor-alumno, de exigencias, de valor hacia

⁵⁵ Stephen Ball nos advierte la relevancia de registrar el encuentro de los docentes en la sala de profesores ya que las relaciones sociales que allí tienen lugar a menudo son reflejo directo de la estructura micropolítica de la institución. (Ball, 1989)

⁵⁶La “indisciplina” observada por los maestros está vinculada con el uso del espacio. Cuando los docentes de esta escuela se juntan y hablan de problemas de conducta se refieren tanto a las “peleas físicas”, a las “contestaciones” como al movimiento general de los alumnos: los corren por toda la escuela, entran y salen de la cocina o de la dirección sin autorización previa, sacan libros de la biblioteca sin aviso a los docentes, juegan con los mapas, abren los armarios, utilizan el patio y los pasillos que no les corresponde y se quedan allí aún ante el llamado de atención de algún docente.

el estudio. Era otra cosa, impresionante. Ahora hay una arritmia, para mi hay una arritmia, todos estos años”

(profesora de 8° y 9° año, el 17/09/98)

“Yo no sé si existe un régimen o no. Ahí (refiriéndose a otra escuela de la zona) lo aplicaron de esta manera para mantener la disciplina.. Vos cuando tenés las amonestaciones, que tanto las critican...una vez me dijeron “las amonestaciones no nos va a mejorar la conducta” puede ser que no, pero te vas a tener que ir de la escuela. Con el tiempo van a tener que entender”

(profesora de 7°, 8° y 9°, 15/04/98)

La mirada puesta más bien en el “estado” de crisis institucional que en el “proceso”, da muestra de la naturalización de un devenir conflictivo, que provoca el descorrimento en la atención del papel de los condicionantes estructurales.

Al respecto, muchos de los conflictos e improvisaciones de la escuela tiene como substrato la falta de condiciones materiales adecuadas producto de las políticas de ajuste que llegan a las escuelas⁵⁷. Todo un conjunto de cuestiones a partir de lo cual se evidencia que en el contexto actual, tal como ya mencionara anteriormente, la segmentación entre las escuelas aumenta.

En contraposición con la subdimensión que adquieren las condiciones materiales, sobresale en el discurso docente el cuestionamiento hacia el tratamiento del orden institucional. En momentos de reforma dónde la pérdida de la figura del directivo adquiere mayor visibilización, es prácticamente unánime el reconocimiento que hacen los maestros y profesores de la falta de idoneidad del equipo directivo de la escuela, colocando esto como causal de los problemas organizativos institucionales de esta escuela.

⁵⁷En el marco donde las cooperadoras ha recibido, en estos últimos años, una creciente responsabilidad en el mantenimiento del establecimiento (cf contexto.) en esta escuela Los baños no se arreglan, faltan materiales didácticos y para lo administrativo, el mobiliario roto no se renueva.

El requerimiento generalizado de la presencia de una autoridad fuerte se plantea paradójicamente en momentos en los cuales el discurso hegemónico promueve la democratización en la toma de decisiones institucionales. En el marco de un planteo de educación nueva, necesaria y efectiva, la reivindicación en la necesidad de imponer un cierto “orden” se asocia con las condiciones actuales donde coexisten nuevos desafíos e incertidumbres: la incorporación de los chicos de 8° y 9°, nuevos contenidos, nueva forma de planificar son algunos de los elementos que aparecen con la reforma junto con la flexibilidad laboral, el ajuste, el crecimiento de la pobreza y la violencia.

A la vez, la solicitud de una mayor autoridad institucional tiene lugar en momentos en los cuales se instala en la escuela el discurso público de la “inseguridad”, que viene a agregar un plus de sentido a la indisciplina ⁵⁸.

Entro a la cocina. Allí están la profesora de plástica de 9°, la profesora de Ciencias Sociales de 7° y 8°, la profesora de inglés de 7° y la profesora de Lengua del mismo año. Están sentadas en rueda charlando, mientras una de las porteras se encuentra parada detrás de ellas escuchando. Presto atención a la conversación y escucho:

P soc: No puede ser, esto va para peor.

P leng: Si te digo que yo lo veía y no sabía que hacer.

P soc: Pero si yo ayer vi cuando sacaban los sócalos y le avisé a María Rosa (D), pero, mirá si te cuento.....entró al curso y con voz suave dijo “Bueno chicos esto no se puede hacer más”... ¡ Y se fue! ¡ Yo si fuera directora, sabés el grito que pego!

P inglés: Sí, falta fuerza.

⁵⁸ A colación de este discurso, el requerimiento por parte de padres y docentes de la presencia de mayor fuerza ante la indisciplina tiene una extensión que va más allá de la escuela. La amenaza, a través de comentarios de pasillo, de que “falta poco para que llamemos a la policía” se concreta con la presencia de algún agente de las fuerzas de seguridad bonaerense en la plaza para intervenir en las peleas que los chicos del tercer ciclo tuvieron a la hora de salida de la escuela, y continúa con la entrada de la policía dentro de la escuela ante el llamado de un grupo de padres. Esto nos habla de la ruptura de la escuela como aquella institución infranqueable para la policía, prácticamente único sitio donde los chicos de sectores marginales se sentían libres de esta fuerza coercitiva.

(comentario registrado en agosto de 1998)

Y aún cuando no es de común acuerdo, la entrada de la policía a la escuela --que se hace efectiva en dos ocasiones-- se instala como tópico a partir del cual se afianza la puesta en duda de la capacidad del personal de la institución para hacerse cargo de determinadas circunstancias, tales como la violencia de los chicos del tercer ciclo y su integración.

Considero que el tema de la disciplina se constituye, por lo tanto, como espacio de controversia, de disputa entre los integrantes de la institución, a la vez que instancia dónde se instalan otras disconformidades. La escuela, lejos de presentarse como una organización en equilibrio se presenta como campo de lucha, como sitio donde emerge el conflicto por intereses, objetivos, estrategias encontradas o contrapuestas. Todo un entretrejo de cuestiones que implican la *micropolítica* (Ball, 1989) de la escuela que se plantea como el conjunto de estrategias con las cuales los individuos y grupos hacen uso de sus recursos de poder e influencia con la finalidad de promover sus intereses⁵⁹

En el marco de la aplicación de la ley Federal, las disputas entre los integrantes de la escuela giran, sobre todo, en torno a cuestiones referidas a la incorporación de los 8° y 9°. Sobre salen, en ese marco, los posicionamientos diferenciales entre los miembros docentes de la institución:

En el pasillo esta la preceptora retando a unos chicos de 8° que no habían traído su cuaderno de comunicados. Ellos le ruega que igual los dejen salir antes, en la hora libre por la ausencia de la profesora de sociales. La preceptora se niega. En esos momentos sale ofuscado el profesor de música del aula de 8°. A su lado dos chicos, riéndose. Primero se dirige a la preceptora, pero sin llegar a comentarle el asunto entra a la dirección a buscar a la directora. El profesor sale de la dirección preguntando en voz alta por qué nunca está la directora. Le indican

⁵⁹Ball, distanciándose de las teorías clásicas de las organizaciones, coloca como relevante el análisis de la micropolítica de las instituciones educativas como modo para conocer tanto los intereses de los actores, el mantenimiento del control de la organización y los conflictos acerca de la definición de la escuela (Ball, op.cit)

que está viendo la casa de al lado que se está intentando comprar. La preceptora les dice a los alumnos que esperen en la dirección. Una maestra que estaba allí dice que vio como estos chicos daban vueltas y tenían cohetes en las manos, pero que como habían entrado a la clase del profesor.... En esos momentos entra la directora. En el pasillo el profesor pide la amonestación de los chicos. La directora escucha, mira los chicos, les dice "como no les da vergüenza, ustedes volvieron a la escuela a estudiar, no a pelear. El profesor insiste en las amonestaciones, la directora recordándole que no es del sistema disciplinario de la escuela primaria, le dice que se va a citar a los padres. Se dirige luego a la maestra de 3° grado y le dice que "que lástima que no avisó, que nos tenemos que ayudar entre todos". Mientras la directora hace quedar a los chicos en la puerta de dirección, el profesor, enojado se dirige al salón, comentando en voz alta que un día van a tirar la escuela abajo..."

(nota de campo, el 22/05/97)

Al respecto, los profesores designados para el tercer ciclo, provenientes de la rama Media, exigen a la dirección toma de decisiones "adecuadas", dejando entrever en esos reclamos su disconformidad en determinados puntos de la implementación (en este momento de transición de la organización del sistema). Por otro lado:

".....Lo que pasa es que desde el momento que se implementó octavo y noveno acá adentro es como que ellas no existen, por lo menos a la mañana, no existen. Vos, o te la tenés que arreglar más o menos sola/ cuando están (con énfasis), viste, están acá en octavo y noveno dando charlas, explicando o retando. Las tenés que esperar 15 o 20 minutos fuera del pasillo para que te vean y se den cuenta, viste, vengán a atenderte o....cuando no están por ahí lo arreglas con las chicas que tengan antigüedad y por ahí te dan la solución más fácil que por ahí esperarlas a ellas, viste. Yo no les hecho la culpa a ellas, digo que todo esto de la reforma y incorporar los chicos de octavo y noveno dentro de las escuela me pareció terrible. Yo no sé como era antes esta escuela antes que entren los chicos, viste pero..."

(maestra de 6° año, el 14/07/98)

En los docentes de primaria, más bien tiene lugar la experiencia “del abandono” que reconocen sentir ante la centralidad que adquiere en la institución la resolución de los conflictos con el tercer ciclo.

En simultáneo, la estrategia elegida por el equipo directivo de la escuela frente a las demandas de los docentes, consiste en reingresar al circuito de las acusaciones internas un llamado de atención sobre “la falta de colaboración”, colocando esta cuestión como factor causal de los conflictos organizacionales de la escuela:

“La V.D. se para frente al grupo y comenta que en las encuestas sobresalió la falta de una correcta conducción con respecto a la falta de disciplina y organización escolar y la ausencia del equipo. Dice que al estar de licencia la D. ella opta por concurrir más tiempo a la mañana ya que hay más problemas por los 8° años. Ella dice que igualmente tiene la sensación que las cosas se agrandan. Que el viernes cuando ella estuvo ausente y hubo problemas con octavo, el panorama se le presentó como trágico. Una portera con ataque de nervios, actas, etc. Considera que el punto principal fue no saber actuar en ausencia de la dirección y que la causa de ello es la falta de “compañerismo” (subrayándolo con énfasis). Una docente le responde que el problema no pasa por allí. Otra agrega que no entiende que significa esa falta de compañerismo.”

(jornada de perfeccionamiento, el 7/10/97)

La incorporación del tercer ciclo a la escuela primaria agrega nuevos elementos en las representaciones de los sujetos acerca del trabajo institucional. Colocándose como “el acontecimiento” por el cual se agudiza las dificultades institucionales, en la búsqueda de explicaciones, un común denominador que parece primar entre el personal docente y directivo es la responsabilización mutua. Así, mientras se subdimensionan los condicionantes estructurales que intervienen en los nuevos cambios (la falta de personal

designado, el espacio reducido, la falta de asesoramiento ante las nuevas medidas) las posibilidades de cambio parecen sólo depender de lo que sucede "entre casa"⁶⁰.

A la vez, las posibilidades mismas de encuentro y debate en ese "entre casa" se encuentran constreñidas a las eventualidades que ofrece el espacio. Así, en el contexto actual signado por los cambios, las tomas de decisiones abruptas, las negociaciones inminentes cobran en la distribución actual del espacio una mayor exposición no siempre proveedoras del desenlace esperado.

La directora realiza actividades de rutina --y que implican situaciones de negociación y toma de decisiones que en ocasiones se apartan de la reglamentación formal-- ante la presencia continua de otros miembros de la institución⁶¹. Este trabajar "codo a codo" inciden en las modalidades que adquieren las interrelaciones (en el sentido qué hacer, según ante quien, qué decir o silenciar) y en el desenlace resolutivo de los conflictos⁶².

Atender las dimensiones de lo espacial y organizacional de la escuela me permitió reconocer las prácticas y representaciones, que investidas ideológicamente, se muestran como fragmentarias, contradictorias en el proceso de implementación de los cambios actuales. En tal sentido, entiendo que la integración conflictiva del tercer ciclo, los discursos discriminatorios, la responsabilización mutua son parte de un acervo, que aunque heterogéneo, se encuentra asociadas con el proceso actual de ajuste estructural y exclusión social.

⁶⁰Al respecto de las quejas e interpretaciones de las condiciones de trabajo cabe mencionar que en esta escuela el porcentaje de docentes que se adhiere a las huelgas decretadas por los gremios de suteba y F.E.B tiene una tendencia notoriamente decreciente que llega al momento de finalización de trabajo de campo en 1998 al acatamiento del 10% del personal.

⁶¹ La directora lleva a cabo entrevistas a padres y docentes por determinados problemas ante la presencia de las maestras de tareas pasivas y la secretaria. Recurrentemente concreta "llamados de atención" a los alumnos reuniéndolos en círculo, en medio de un pasillo frecuentemente transitado por alumnos, docentes y porteras.

⁶²A colación de esta falta de diálogo abierto, muchas de las tomas de decisiones son conocidas mucho antes de su anuncio formal a través de comentarios en la cocina que reafirman antes de tiempo lo que en realidad aún estaba en una etapa de negociación.

A la vez, si he recuperado la dimensión de lo espacial y organizacional a nivel de la vida cotidiana de la institución, lo he hecho fundamentalmente porque considero que son sitios donde los sujetos piensan y se posicionan frente a la reforma oficial. Pienso que la focalización en la presencia de los chicos del tercer ciclo, la conflictiva integración de los mismos, la culpación que sobre ellos se realiza acerca de los deterioros del edificio no son mera expresiones azarosas sino que se instituyen como los intersticios a través de los cuales los docentes, de manera diferencial, expresan su oposición a ciertas determinaciones y medidas que conforman la nueva política educativa.

2. PROYECTO EDUCATIVO Y SABERES DOCENTES: apropiación y disputa de “una nueva gestión institucional”

Existen en las escuelas ciertas prácticas que reiterándose año tras otro comienzan a formar parte de las rutinas de la vida cotidiana. Tanto para los docentes como para los directivos, el idear el proyecto educativo institucional tiene que ver con ello. Es a comienzo de cada ciclo lectivo que deben confeccionar el plan que “ordenará” la práctica pedagógica

En el marco de la Ley Federal, el discurso oficial plantea un tipo de gestión institucional que a diferencia de la tradicional administración, consista en ejecutar nuevas acciones “eficaces” y “eficientes” para el cambio integral del funcionamiento de la escuela. De ello se deriva la solicitud que la Dirección General de Cultura y Educación impulsa desde sus comunicados y publicaciones⁶³ a las escuelas: la conformación del modelo institucional concretamente a través de la ideación del Proyecto Educativo Institucional:

“La sociedad se transforma y reclama de la escuela una transformación semejante: una institución que forme personas competentes y que esté comprometida con los resultados. Luego de los C.B.C y los diseños curriculares, la escuela toma verdadero protagonismo al elaborar su propio Proyecto Educativo Institucional.

(Revista Zona Educativa n° 12, pag.28, marzo de 1997)

Aún cuando armar el proyecto no algo nuevo para las escuelas, lo que aparece como novedoso es la relevancia con que se pretende investir a través de su ideación a los docentes y directivos como protagonistas del cambio:

⁶³una circular enviada por el poder ejecutivo de la provincia de Bs As el 24/02/ 97 se dedica especialmente de la legislación de la capacitación y concreción de la autonomía institucional a través del P.E.I.

“ Un proyecto constituye siempre una anticipación que emana de un análisis riguroso y de reflexiones acerca de necesidades y compromisos fundados en la responsabilidad social de quienes lo formulan . En este caso, los equipos directivos y docentes están ante el desafío de apropiarse de la propuesta jurisdiccional y en su marco de fundamentos, prescripciones, concepciones sustentadas para la resolución de las distintas problemáticas y orientaciones, elaborar el Proyecto Educativo Institucional”

(circular oficial, 24/04/97)

Desde el discurso oficial, la propuesta se presenta haciendo hincapié en la *autonomía*⁶⁴ institucional, propiedad que se relaciona con el concepto de descentralización reestablecido en la política educativa en los últimos años. La apertura del curriculum provincial, se enuncia, promueve un mayor dinamismo institucional y el respeto por las particularidades comunitarias e institucionales.

Mi objetivo aquí es analizar cómo se va configurando justamente en esta escuela la ideación de su “modelo institucional” en el proceso actual de reforma. Concretamente me interesa qué sentidos y contenidos específicos adquiere a nivel local la cuestión de la autonomía en momentos que no están marcados sólo por las nuevas medidas educativas sino también por las políticas de ajuste estructural.

En función de este objetivo, me centro específicamente en el proceso de construcción del Proyecto Educativo Institucional, reconociendo las representaciones y prácticas propios de los saberes que los docentes activan en su ideación. Al respecto me propongo analizar las articulaciones que se establecen entre estos saberes, los postulados del discurso oficial y las condiciones que signan a esta institución en particular.

⁶⁴Autonomía se define desde el Ministerio como “la posibilidad de tomar decisiones dentro del marco global político normativo vigente” (En el glosario del cuadernillo: “La transformación del sistema educativo n° 5, 1996).

2.1 El devenir de los proyectos institucionales

El Proyecto Educativo Institucional, más allá de ser el plan organizativo del trabajo anual de la escuela, se configura como el espacio donde los sujetos *piensan y activan* una determinada *identidad institucional*, en tanto la atribución de un sentido holístico que los docentes, en este caso, construyen para esta escuela específica⁶⁵. Conjunto de ideas sobre lo institucional que no queda manifiesto sólo en el producto final del P.E.I, sino que puede rastrearse en el proceso mismo de su construcción. ¿Qué sentidos específicos fue teniendo en esta escuela *el hacer* los proyectos educativos en los últimos años y que relación tiene esto con el proceso actual de ideación del P.E.I?

Entre los sentidos que fueron marcando el hacer el proyecto institucional en los años anteriores inmediatos de la reforma actual (1991-1994) sobresale el carácter formal con que se invierte su ideación. Si cada inicio del ciclo lectivo marcaba el momento de elaboración del plan institucional, se lo hacía ante todo como presentación ante la supervisión escolar y no como referente del trabajo concreto de los docentes. En ese marco, estando a cargo exclusivo del equipo directivo, es recordada por los mismos como “un asunto más” que toma las mismas características de las cuestiones administrativas.

Vistos hoy sus resultados, todos los proyectos comparten una estructura que se repite: los objetivos se dividen en las áreas correspondientes a lo técnico-pedagógico, lo administrativo y lo socio-comunitario, y cada proyecto tomó como base al del año anterior, agregándose sólo objetivos referidos a determinados aspectos coyunturales, tanto sociales--como la aparición del cólera en 1993--, como institucionales--la atención cada vez creciente a la pérdida de matrícula, manteniéndose en todos los proyectos la cuestión del fracaso escolar.

⁶⁵Según lo indica Ana Padawer, las identidades institucionales se construyen mediante procesos de distinción y asimilación que los sujetos atribuyen y actúan para definir a cada establecimiento (Padawer, 1996)

En el trazado de su construcción, esta suerte de *re-utilización*, en la que la ideación del proyecto nuevo consiste prácticamente en el traspaso del proyecto anterior, nos habla de la conformación del proyecto educativo de la institución como instancia--entre muchas otras que caracterizan a una escuela-- percibida por los docentes como burocrática y repetitiva.

Ahora bien, teniendo como base esta historia, el análisis continúa con la descripción del proceso que tiene lugar a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación. Al respecto, identifico cómo el proyecto de la escuela, en el recorrido de su conformación, ha ido significado diferencialmente. Fundamentalmente, si en un principio se constituye para los integrantes de la escuela como estandarte para la transformación del perfil de la escuela, luego se configura como marco de reconocimiento de las condiciones de un trabajo profesional.

2.2. Proyecto educativo, “captación de matrícula” y “prestigio institucional”

La configuración de los proyectos como instancia fundamentalmente burocrática parece quebrarse en 1995 cuando el Ministerio hace su primera propuesta de ideación del Proyecto Educativo Institucional en el marco de la capacitación obligatoria de los Módulos de perfeccionamiento. En correlación con las nuevas medidas que esta capacitación anuncia, aparece un discurso oficial que promulga la constitución de un proyecto participativo y afín con los cambios que se avecinan.

En 1997, desde el discurso oficial, cobra aún mayor relevancia la concreción del P.E.I y por ello la D.G.C y E propone las jornadas de perfeccionamiento para trabajar en función de ello⁶⁶. Como ya lo he mencionado, todo esto está en relación con la significatividad que adquiere el proyecto educativo como modo de poner de manifiesto la autonomía institucional, y la constitución de un espacio donde parece tener que definirse la “calidad educativa” proclamada desde el discurso oficial.

⁶⁶La relevancia que el Ministerio le otorga al tema del P.E.I queda de manifiesto a través del anuncio anticipado de su organización en dos etapas, fijando tiempo y monto remunerativo que le correspondiera a cada agente interviniente.

El requerimiento de constitución del Proyecto, transmitido a través de las publicaciones del Ministerio⁶⁷ y de las reuniones de los directivos con la Supervisión, llega a las escuelas en tanto mandato a ser cumplido durante el ciclo lectivo. El reto para los docentes consiste en poner en juego la capacidad de objetivar la propia institución, esto es, posicionar su lugar de trabajo como objeto de estudio, a la vez que espacio de intervención de nuevas prácticas. ¿Cómo se resuelve a nivel de lo local esta cuestión de reflexionar acerca del ámbito que conforma las prácticas diarias bajo la solicitud de un renovado profesionalismo?

2.2.1. El proyecto en su nueva etapa: recepción y apropiación de sentidos

En el seguimiento analítico de la constitución del proyecto institucional un interés permanente gira en torno al posicionamiento de los diferentes actores que se relacionan con su ideación. Me refiero específicamente aquí a la actuación de los maestros, de los profesores de esta escuela⁶⁸ y el equipo directivo⁶⁹. En tal sentido, el énfasis que sobre todo demostrara la directora de la escuela y el establecimiento de un grupo de docentes voluntarios (conformado por 10 de los maestros titulares) para la organización de las tareas en función del armado del proyecto habla de la constitución de un imaginario que, trascendiendo el nivel de lo individual, se conforma como puesta en juego de un “nosotros institucional”⁷⁰.

⁶⁷ Ejemplos de esas publicaciones son la revista “Zona Educativa” y los cuadernillos “La transformación del sistema educativo”, emitidos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

⁶⁸ La escuela cuenta al momento de idear el P.E.I. en 1997, con 21 docentes de EGB 1 y 2 (de los cuales 11 son titulares y 4 pre titulares, 2 provisionales y 4 suplentes) y 20 docentes de EGB 3 (entre los cuales sólo 3 son titulares transferidos del nivel medio)

⁶⁹ El equipo directivo se conforma por una directora titular con 15 años consecutivos en el cargo y una vice directora interina, nombrada ese mismo año por concurso, y que anteriormente perteneciera a la escuela durante los últimos 10 años como maestra titular.

⁷⁰ Planteo esto en relación al carácter relevante que adquiere, en el discurso de los docentes y directivos, este grupo voluntario como representante de toda la escuela para “finalmente realizar un proyecto significativo” (en palabras de una de las maestras integrantes del grupo voluntario, el 29/04/97) Todo una amalgama de cuestiones que tienen lugar no sólo a nivel de lo material, sino que se constituyen en el plano de lo simbólico. Incorporando el planteo que el respecto hace Castoriadis (1993) acerca de la dimensión fundamentalmente simbólica de toda institución, me interesa la puesta en juego de los

Ese espacio se va conformando a través de diversos discursos, reconociéndose cómo en un comienzo sobresale la posición del equipo directivo como mediador entre el discurso oficial transmitido por las inspectoras y el cuerpo docente. Al respecto, apropiándose de uno de los sentidos que imprimiera el ministerio al proyecto institucional, desde la dirección se reviste a dicho proyecto como la instancia reveladora de la “oferta educativa del establecimiento”:

“Chicas, durante este año nos toca hacer el P.E.I, pero hacerlo bien, porque lo que hacíamos antes era en parte eso, pero en realidad es mucho más rico como se enfoca ahora....con el P.E.I, que ahora lo tenemos que armar entre todos, vamos a darle otra cara a la escuela...vamos a levantarla para que no sigan yéndose chicos...”

(directora, en la 1º reunión de personal, 5/03/97).

Apropiación que, sin embargo, no descarta el agregado de un plus de sentido a la presentación que el discurso oficial activa con respecto al proyecto institucional. De centrarse en el mismo como “oferta cultural y educativa de la escuela hacia la comunidad” se reifica en esta institución como aquella instancia, ya perfilada anteriormente, que permite renovar la imagen de la escuela. Puntualmente, el espacio que el Ministerio deja para el planteo de la propuesta pedagógica es retomado en esta escuela como instancia fundamental para recuperar la matrícula perdida:

“Tenemos que ser ingeniosas... este... pensar por ejemplo en un slogan que tenga engancho y que se yo, ponerlo en un pasacalles: “La escuela....viste? como tiene Carrefour: “El precio más bajo o le devolvemos la diferencia”, así...eso nos comentaba la inspectora en la reunión que tuvimos el otro día”

(directora, 16/04/97)

distintos elementos que hacen al proyecto justamente en momentos de reforma dónde en el seno de la institución parecen configurarse nuevos signos, que se levantan sobre símbolos precedentes, resignificándose viejos sentidos.

La marketinización y mercantilización, como procesos hegemónicos hoy presentes en el discurso educativo⁷¹, confluyen con el sentido particular que le imprimieran al proyecto los directivos de la escuela. La yuxtaposición de discursos, en tanto práctica social, va configurando el “hacer” del proyecto en la escuela y estableciendo el piso sobre el cual se asienta el reto de un trabajo profesional y participativo para la resolución del problema específico que aquí se define: la pérdida de matrícula.

Este problema, lejos de instalarse uniformemente, va adquiriendo significación en el entramado de los posicionamientos y características de los docentes. Mientras sólo una minoría de los docentes (los maestros provisionales o titulares interinos) comenta su preocupación por la pérdida cuantitativa de matrícula⁷², el resto de los maestros primarios, despreocupado por la pérdida en la cantidad de alumnos, más bien se centra en la cuestión de la pérdida de la antigua composición social de la matrícula.⁷³

En tal sentido, en esta escuela cobra relevancia cómo la conformación del grupo de docentes voluntarios para organizar al proyecto educativo, coincidente con los maestros titulares, centró su atención, más que en recuperar matrícula, en “levantar el nivel educativo --y social-- de la escuela”:

“Los chicos acá tienen muchas dificultades de aprendizaje, vienen de casas sin estímulo...pero igual cuando hagamos el P.E.I tenemos que elevar el nivel...yo trabajo en un privado, tengo el mismo grado y la diferencia es abismal. Ahora vamos todos..bueno, primero un grupo de maestras que somos voluntarias para la coordinación y vamos a armar el P.E.I.... vamos a tratar de que la escuela salga adelante y sacarnos de encima la fama que tiene..que sea la escuela del barrio...

(comentario de la maestras de 2º grado, abril de 1997)

⁷¹La marketinización hace referencia a la creciente tendencia de promocionar las cuestiones educativas haciendo uso del género publicitario, mientras que la mercantilización específicamente se refiere a la consideración de las cuestiones educativas como cuestiones de mercado. (Fairclough, 1992)

⁷²Cuestión que está en íntima relación con la posibilidad--ante la reducción de matrícula y consecuentemente de la planta funcional docente-- de perder el cargo.

⁷³Los profesores del tercer ciclo no participan en la construcción del proyecto ya que todos decidieron hacerlo en las escuelas Medias.

Coincidiendo así con los análisis que plantean la tendencia en las escuelas periféricas -- y en el marco de la reducción presupuestaria-- de hacer del proyecto institucional una forma de mantenimiento de la planta funcional-- y por ello de captación de matrícula-- (Carro, Padawer, Thisted, 1995), puedo agregar aquí que esta estrategia no parece tener un sentido unívoco. Vemos que aún en ausencia de una reflexión sistemática de esta problemática, la cuestión de la "matrícula" anticipa distintos posicionamientos, poniendo en evidencia cómo el proyecto institucional se presenta como un punto de confluencia donde convergen diferentes ideas. Ahora ¿Qué resoluciones va adquiriendo en la conformación del proyecto la definición de esta problemática y cómo se va significando su construcción misma tras esta primera etapa de recepción?

2.3. Proyecto educativo: condiciones y "usos" de un trabajo profesional conjunto

2.3.1. La dilatación del P.E.I: cómo pensar lo institucional en la vida cotidiana de la institución

Al momento de plantear la confección del proyecto educativo institucional, el discurso oficial apela al protagonismo docente recurriendo justamente a la profesionalización de los maestros y profesores. En ese marco, el desafío que se plantea específicamente es cómo traducir, a través del saber profesional, las problemáticas propias de la institución en cuestiones posibles de atender desde la intervención pedagógica. Para ello, los maestros tienen que definir "profesionalmente" aquello que se les presenta en la cotidianeidad de su trabajo. Hacerlo implica poner en práctica un conjunto de estrategias que entiendo como hechos sociales institucionalizados, en tanto implican saberes y técnicas que más allá de inscribirse en determinada disciplina, se encuentran rebasados por procesos sociales, económicos e institucionales (Menéndez, Di Pardo, 1996)

En ese marco, la dilatación del inicio del Proyecto institucional (en la primera mitad de 1997 no había indicios que marcaran su comienzo), al mismo tiempo que pone en jaque

la anunciada formulación oficial de "transformación institucional", expone la dinámica que en la cotidianeidad adquiere este mandato.

Al respecto, si armar el proyecto compromete a los docentes y directivos a reflexionar sobre la institución, justamente es el marco de esa dimensión, el referente fundamental de las representaciones y prácticas del ejercicio de su profesión (Rockwell, Mercado, 1986). Siguiendo a estas autoras considero que en el proceso de construcción del Proyecto educativo institucional, junto con la instauración de un discurso hegemónico acerca de cómo se define lo educativo, intervienen determinados factores propios de la dimensión local de la escuela y de su relación con el marco social global. Al respecto, identifico por un lado, el conjunto de las condiciones materiales de la vida institucional al momento de concreción del proyecto educativo y por el otro, el conjunto de experiencias del "saber hacer" un trabajo profesional conjunto.

Primero, las condiciones materiales --referidas tanto a los recursos físicos que cuenta el maestro en la institución, como así también la organización en tiempo y espacio de lo escolar (Rockwell, Mercado, 1986)--, cobran en tiempos de reforma nuevos rasgos. Como he mencionado anteriormente, actualmente, tanto el espacio de la escuela como su organización sufrieron una serie de transformaciones. La implementación de las nuevas medidas junto con el ajuste estructural coadyuvan en el carácter específico que la institución adquiere al momento de tener que concretar el proyecto institucional: concretamente aquello que se prescribe desde el discurso oficial como la necesidad de una "gestión empresarial" se traduce en la vida cotidiana en intentar lidiar con problemáticas nuevas y conocidas.

En momentos de reforma, la práctica profesional del docente se va configurando en el marco de un complejo entramado de funciones. Aunque muchas de ellas se retrotraen a tiempos previos, las medidas de cambio actuales y de ajuste presupuestario inciden en su mayor visibilización o complejización. Los docentes y directivos de esta escuela llevan a cabo su trabajo específicamente pedagógico bajo condiciones de antigua data -- tales como la conformación numerosa de cursos, la burocratización de la tarea y la desvalorización remunerativa (Martinez, 1993)--, y adicionándose nuevas tareas.

Enseñan o supervisan y también preparan listas para los planes oficiales de vacunación y documentación; reparten útiles, prueban y distribuyen zapatillas y delantales; seleccionan, compran y reparten el refrigerio, cuidan a los chicos de los cursos que no tienen preceptor, realizan un número mayor de tareas administrativas y participan activamente en la cooperadora.⁷⁴

Así a la organización particular de la institución escolar caracterizada por la falta de materiales, el escaso espacio y adecuación constante a nuevas medidas y requerimientos de la Dirección General, se empalma el “voluntarismo” por parte de los docentes que provoca su involucramiento en un ritmo urgido por diversas ocupaciones. En ese marco, la práctica profesional queda signada, en su cotidianeidad, como “la capacidad resolutive” de emergentes que ponderan más la inmediatez que la reflexión conjunta.

Como segunda cuestión, la dilatación en la concreción del P.E.I tiene como marco el conjunto de experiencias que los docentes tienen tanto acerca del “saber hacer” estos proyectos, como el de llevar adelante un trabajo en equipo en el escenario de las relaciones de poder que se establecen en su interior.

Con respecto a los saberes que se suponen necesarios para hacer el proyecto, los docentes cuentan con un piso de conocimiento cuyo trazado indica la conformación del mismo como una cuestión ajena a su intervención. Esta historia en la cual la participación de los docentes en la construcción del proyecto queda reducida a su ejecución o mero reconocimiento formal, anticipa el dilema actual frente a una nueva petición ministerial: a la falta de conocimientos (que los docentes reconocen tener con respecto a la elaboración de un proyecto bajo los nuevos términos de la reforma) se agrega la falta de su saber hacer.

⁷⁴Como ya se ha anticipado, las cooperadoras se constituyen en el proceso de reforma actual como instancias privilegiadas en la gestión de recursos, quedando signadas diferencialmente según el poder de negociación de sus integrantes. Al respecto, son varios los docentes de esta escuela que ante la falta de cobertura de cargos por parte de padres, participan activamente en la cooperadora, saldando según su perspectiva las carencias producto tanto de la escasa participación como de la idoneidad de los mismos.

A esto se suman los condicionamientos que a un nivel más general enmarcan la práctica de trabajo de los docentes y con esto planteo el tema del mantenimiento de una estructura vertical, que aún en momentos donde el discurso oficial plantea mayor participación, persiste en la dinámica del sistema educativo. Aunque desde el Ministerio se pretenda que los docentes sean activos protagonistas--basándose para ello en su profesionalización-- la falta de asesoramiento se combina con los miramientos que aún los sujetos conservan con respecto al orden jerárquico establecido. La espera de los docentes hacia las órdenes de los directivos para empezar a trabajar y la búsqueda del consentimiento ante una reflexión conjunta, nos habla de la pervivencia del respeto por la superioridad que tiene como origen un histórico pero aún vigente ejercicio del control y la vigilancia.

Todo junto, las condiciones materiales que constriñen a la institución, así como el bagaje experiencial que cuentan los docentes para afrontar un trabajo profesional y participativo, se constituyen como componentes posibilitadores de determinadas prácticas en detrimento de otras. Específicamente aquí, el atravesamiento de nuevas problemáticas que se establecen junto con el mantenimiento de elementos conservadores del orden jerárquico contribuyen al retraso de la configuración del proyecto. Como efecto, tienen lugar una primera tensión que identifico entre el mandato oficial de construcción del proyecto institucional y las posibilidades de su cumplimiento considerando los emergentes que abortan su concreción. Tensión que aunque difícil de prever se suma a los imponderables de la vida cotidiana institucional.

2.3.2. Primeros pasos de concreción: el “saber hacer” y “su producción final”

El tema del proyecto educativo institucional toma nuevamente relevancia, recién en la segunda mitad del año de su anuncio, y esto sucede ante la inminencia de las jornadas obligatorias propuestas por la Dirección General de Cultura y Escuelas para trabajar en función del proyecto conjunto. Como vemos, el proceso de construcción del proyecto adquiere un ritmo discontinuo, cuya presencia en la agenda de la escuela parece estar marcado, de alguna manera, por el tiempo que impone el ministerio.

Sin embargo, si el ministerio insta a la realización de las jornadas, el espacio de las mismas es resignificado por los integrantes de la escuela:

“En primer lugar, la V.D reparte un cuestionario tipo encuesta para que los docentes completen en forma anónima. Comenta que desea que sean sinceros en tanto ella es frontal y está sintiendo un clima denso, cuestionador hacia el equipo directivo. Los docentes comienzan a completar la hoja, algunos plantean la necesidad de hablar en la reunión acerca de los problemas con el tercer ciclo [.....]. Seguidamente, la V.D presenta la charla de la O.E justificando el cambio de orden --primero de iba a plantear el trabajo con el proyecto-- ya que debe retirarse antes [.....]. Luego de una actividad grupal sobre evaluación, la V.D hace unos comentarios redefiniendo algunos conceptos y dice que dado el poco tiempo que queda el tema de P.E.I quedará para la próxima jornada. Anticipa que se trabajará con la “visión de la escuela”. Hace una introducción del tema preguntándole a los docentes ¿Ustedes saben que es el P.E.I ? Una maestra dice “ un proyecto en conjunto” ella pregunta para qué , cuáles son los pasos. Los docentes contestan, pero ella espera cierta respuesta específica suponiendo que los maestros leyeron al respecto. Define la “visión de la escuela” como “aquello que nos va a presentar como escuela ante la comunidad”. Agrega: “La escuela es como una empresa, tenemos que tener un slogan como tienen los supermercados “para vender”. Así da concluida la reunión.

(nota de campo de jornada por el P.E.I, 30/09/97)

Disputas internas entre el personal y el equipo directivo, cuestiones emergentes como el tema de la evaluación, la disciplina, los problemas del tercer ciclo, van dando el “contenido” a las jornadas, dejando hacia el final de las mismas alguna breve referencia acerca del proyecto.

Esta suerte de corrimiento en la atención del proyecto no descarta, de todas formas, su conformación. Paradójicamente, si antes vimos que la conservación de la estructura

jerárquica provocó la dilatación de la realización del proyecto esa misma cuestión produjo los primeros pasos de concreción. Al respecto, los directivos, teniendo aún como imaginario una vigilancia sancionadora y conservando el respeto ante el control superior (que en el discurso oficial pretende desterrado) establecen como estrategia adelantar la concreción del proyecto antes de la visita de Supervisión

Ahora, a la vez que los directivos denuncian la falta de asesoramiento oficial cuando dicen que *“Ni las inspectoras saben como hacer el P.E.I”*, no se concreta el espacio para que el grupo coordinador se encuentre. La intervención exclusiva del equipo directivo en la confección del P.E.I va en detrimento de una resolución que se suponía conjunta. Como estrategias que sobresalen en esta solución tiene lugar el intercambio bibliográfico, de modelos de proyectos y las consultas sólo entre directivos de las escuelas. Todo en simultáneo con las reuniones de supervisión, que según lo confiaran nuestras interlocutoras se caracterizan por no resolver sus inquietudes.

Concretamente, en esta escuela se realiza la confección de encuestas, lectura de material, entre otras cosas, sorteando en la etapa de su confección la consulta con el resto del personal. En ese marco, lo que se va haciendo, por su discontinuidad y aislamiento, pierde valor para la mayoría de los docentes. Los mismos no reconociendo el proceso de construcción, se centran en las entrevistas en la ausencia del producto terminal:

M: Para mi un proyecto institucional es una concordancia entre todos los docentes. Es ponernos de acuerdo en qué queremos lograr, qué queremos reformar, qué queremos hacer.

E: ¿Cómo ves que se está llevando a cabo aquí?

M: Yo no vi ningún proyecto institucional en esta escuela, (con énfasis) yo no lo vi.

E: Pero vos ves que se está encaminando o..

M: Todavía no lo veo

E: ¿Por qué crees que no se concretó?

M: No se, pero yo acá no lo veo. Una vez en una jornada en la otra escuela armamos un proyecto institucional, hasta lo pusimos en afiches. Estaba abierto a la comunidad, abierto al personal y lo armamos entre todas. Pero acá no vi.

(maestra de 3° grado, 9/10/97)

Conjugándose falta de participación, con la llegada de un discurso marketinizado que comienza a poner determinadas cuestiones del quehacer escolar como productos (la presentación final del P.E.I como oferta de la escuela), los docentes aún cuando no se reconocen como protagonistas en el proceso de ideación del proyecto, contribuyen luego en la ejecución de tareas de diagnóstico. Las mismas, que implican --en comparación con los proyectos anteriores-- un esfuerzo más sistemático de recolección de datos, se activan en un marco dónde a la falta de asesoramiento, se suma escaso espacio de discusión institucional.

Como ejemplo de ello, al momento de armar lo que se denomina “la visión”⁷⁵ de la escuela, se llevan a cabo actividades que recaen sobre los esfuerzos individuales de quienes se involucran en esta etapa del P.E.I utilizando aquellos saberes que se han ido apropiando en la experiencia personal y de ayuda mutua⁷⁶. Como resultado, en esta etapa de diagnóstico se plantea el tema de la marginalidad de los alumnos, las dificultades de aprendizaje y se habla genéricamente de las “carencias” y “necesidades”. Y en tal sentido tiene lugar la pervivencia de una representación del trabajo docente como *apostolado*, de protección hacia el alumno en tanto disminuido⁷⁷. A la vez que unánimemente se habla de problemas de aprendizaje, el discurso de la calidad educativa queda como subsidiario al

⁷⁵Desde el discurso oficial se define la “visión” de la escuela como la imagen de la institución proyectada hacia el futuro. Es la escuela deseada. (Zona Educativa N°11, pag.31)

⁷⁶En tal sentido, a partir de la elaboración del equipo directivo, los docentes ejecutan encuestas, entrevistas, trabajo de indagación entre los chicos, padres, ex alumnos y diversas personalidades de la comunidad.

⁷⁷Como lo indican Batallán y García, en los contextos sociales suburbanos el rol es percibido por los docentes como una idealización de su práctica, sobresaliendo el carácter protector hacia una infancia a la que se entiende inmersa en la pobreza material y moral. (Batallán, García, 1992)

de la función social, que en tal caso aparece como prioritario en esta institución. Los maestros redactan la visión de la escuela⁷⁸:

“Formar personas aceptadas socialmente, capacitadas para desenvolverse en forma crítica y reflexiva en la sociedad, a partir de acciones implementadas que tendrán que ver con una excelente formación de los docentes y total compromiso con la tarea”

(emunciado de la “visión” que surge en la reunión y que se integra a la versión definitiva del P.E.I de la escuela, octubre de 1997)

Formulación que por un lado, a la vez que condensa a través del tópico de la “aceptación social” inquietudes de antigua data por parte de los docentes acerca de la población estudiantil de la escuela --y que se plantearán en esa misma reunión a través de diversos enunciados, tales como:

“qué hacemos con la disciplina” (maestra de 3º grado)

“hay que sacar a los chicos que arman quilombo” (maestra de T.P)

“Acá dejamos entrar a cualquiera, vienen todos los locos, después no nos quejemos de que tenemos mala fama” (maestra de 2º grado)

“Bueno, no se puede privar a nadie de la educación y sino además nos vamos a quedar sin chicos” (directora)

(Reunión de perfeccionamiento por el proyecto,)

por el otro, incorpora el tópico de la “competitividad docente”. La yuxtaposición de ambos discursos da lugar a la recreación del *apostolado* como figura profesional, produciendo como efecto de sentido su vigencia bajo una forma discursiva renovada.

⁷⁸En la construcción de la visión de la escuela participan sólo los maestros de E.G.B1 Y 2 ya que los docentes de E.G.B3 realizaron, por elección, su participación en las escuelas Medias donde cumplen otro cargo.

Tras la formulación diagnóstica, el proceso de construcción del proyecto se corre de la escena central de las discusiones docentes y ante la desorientación de muchos maestros, él mismo se encuentra terminado hacia la finalización de ese mismo año. La directora y la vice directora se encargaron de formular los objetivos, las estrategias y las instancias y períodos de su evaluación, quedando en evidencia que más que un trabajo de elaboración conjunto se produjo una *ritualización del deber cumplido*.

Para las docentes con más antigüedad en la escuela esto a la vez que expone la modalidad que adquiere la participación a nivel institucional, se configura como espacio en el cual instalar otras disconformidades:

E: Contame a tu parecer los puntos que resumen la reforma

M: Se propone un cambio...en varios aspectos. Nuevos contenidos, planificar por proyectos, se agregaron materias, tecnología, inglés, ¿qué más? Bueno, la autonomía institucional...que bueh...acá con lo del P.E.I...¿Ves? Ahí tenés un ejemplo de que por un lado la teoría y por el otro la práctica. Porque mucho, la autonomía, que vamos a hacer nuestro modelo de escuela...pero lo de siempre, lo terminaron de hacer M.R y Z (por los directivos). Habíamos formado un grupo de voluntarias que ni nos llamaron, al final cuando querés participar terminás enterándote que ya está hecho. Puras exigencias. De arriba dicen "Un proyecto renovador", "Una nueva escuela" pero ¿Cómo y cuándo? ¿En qué tiempo?

(Maestra de 5º año, el 11/11/97)

El equipo directivo, en su exclusiva intervención para confeccionar el proyecto educativo institucional fijó la dirección del mismo imprimiéndole como rasgo el tratamiento exclusivo de la disciplina. Confluyendo, en la redacción de los objetivos, discursos como el de la *tolerancia a la diversidad*, con el del docente como *dador de saber*, sobresale la preocupación de los directivos por reificar el carácter tópico--el "establecido" y considerado "continuo"--de la institución escolar como instancia disciplinadora y correctora. Las "acciones" seleccionadas, acorde con esto, se centran en la creación de la "Junta de disciplina" y de "estatutos" para padres, docentes y alumnos.

Si antes he planteado la tensión que se crea frente a la delegación de tener que idear el proyecto bajo las condiciones obstaculizantes de la propia vida institucional, ahora se

agrega una segunda tensión que tiene lugar entre el mandato del ministerio de la construcción de un proyecto educativo, apelando a la profesionalización de los docentes y directivos y la ausencia de capacitación al respecto, a la vez que la permanencia de saberes conformados más por un accionar individual y pragmático que por la reflexión institucional.

2.4. Proyecto educativo: “autonomía” y cotidianeidad institucional

El Proyecto Educativo Institucional de la escuela ya está encarpado, aunque finalmente ningún inspector lo supervisó y muy pocos docentes conocen su versión final. Según lo registrado a partir de las entrevistas, no hay de parte de los maestros y profesores un reconocimiento del proyecto institucional como marco del cual se deriva el trabajo pedagógico diario.

Sin embargo, si el producto es aún territorio desconocido para los propios actores de la escuela, su proceso de construcción deja entrever cómo y bajo qué rasgos se configura la identidad institucional de esta escuela específica y qué articulaciones se establecen con respecto a los lineamientos de la política educativa actual y las condiciones materiales que atraviesan la institución.

Recapitulando, en el contexto actual de reforma del estado, el mandato ideación de un nuevo modelo institucional, generado en el marco de un planteo político hegemónico más amplio, atraviesa a cada institución escolar y lo hace mediante estrategias que, aún en el marco pretendidamente democratizante del discurso, coaccionan a las escuelas. En el marco de los procesos de descentralización- re-centralización, el ministerio supone un proyecto/producto eficiente en correspondencia con una institución eficiente obviando en lo explícito tanto los condicionamientos estructurales, como experienciales de los sujetos a cargo de su ideación. Como efecto, emergen las tensiones identificadas en su proceso de construcción, tanto entre el cumplimiento del mandato oficial y las posibilidades de su concreción, como entre el planteo de un nuevo profesionalización y la ausencia de una capacitación acorde a este desafío.

A la vez, este proceso coactivo no tiene como único sentido la coerción ya que actúa al tiempo que el consenso. Movimiento éste que lejos de ser mera aceptación se constituye a partir de una activa creación de los sujetos. En tal sentido, la construcción del proyecto educativo institucional se fue estableciendo, sin que ese proceso implique la aplicación directa de la propuesta oficial. Como muestra de ello, si bien la Dirección General de Cultura y Escuelas marcó los tiempos y fines de su implementación, los docentes de la escuela se apropiaron de los mismos resignificándolos. Por un lado, como vimos, usaron el espacio de las jornadas para la discusión de sus problemáticas, cancelando o retrasando el tratamiento del proyecto. Por el otro, adoptaron el proyecto, no en su sentido originario como herramienta renovadora de lo pedagógico, sino más bien como marco de legalidad en la búsqueda de soluciones o concreción de estrategias en procura de lograr intereses específicos de la escuela.

Lejos de ser directa su aceptación o implementación, la apropiación misma del sentido que le dieran los sujetos de esta escuela al proyecto educativo institucional se encuentra atravesada por condicionantes que son a la vez históricos, sociales e institucionales. En este ejercicio de objetivar la propia institución sobresale una práctica que retoma viejos saberes que se articulan con nuevas condiciones estructurales. Como resultado, por un lado se revitaliza la subalternidad con que se inviste el trabajo docente aún en momentos de una pretendida reconversión y que se expresa aquí en las dificultades de concretar la especificidad del trabajo pedagógico. Por el otro, los sujetos activan continuamente estrategias resolutivas con los saberes a mano, que permitan descomprimir las tensiones de lo "no hecho" o "aquello dificultoso de concretar". Finalmente, en esta escuela, el proceso de conformación del proyecto institucional se constituyó para los mismos docentes de la institución como *experiencia formativa* (Rockwell, 1995) acerca del conocimiento de las condiciones de trabajo, las relaciones de poder y la relación institución - estado en el momento actual de reformas.

3. DISEÑO CURRICULAR Y ESTRATEGIAS DOCENTES: apropiación y disputa de “la cuestión educativa como producto calificado”

La selección de los contenidos que definirán los aprendizajes educativos de los alumnos constituye una de las tareas características del trabajo docente. Los maestros diagraman al comienzo del año lectivo la planificación anual conteniendo aquellos saberes que se consideren relevantes, de acuerdo a los objetivos propuestos y a las características del grupo a cargo. En momentos previos a la reforma, el diseño curricular tiene como base la propuesta oficial de los “nuevos lineamientos” conformado por “los objetivos” que los alumnos deben alcanzar a lo largo del año⁷⁹.

En el marco actual de reforma la propuesta oficial del diseño curricular adquiere nuevos sentidos. El ministerio de educación provincial, enfatizando en *la búsqueda de la equidad en un mundo donde las desigualdades han crecido y el fortalecimiento y aumento de la calidad del servicio educativo* (DGCyE, módulo 0,1995) plantea como propuesta la “vuelta a los contenidos”.

Se propone una redefinición tanto de la concepción del “contenido educativo” como de su organización en el diseño curricular. Al respecto, tomando como marco las modernas teorías del currículo⁸⁰, el discurso oficial conceptualiza al “contenido” más como el conjunto de saberes necesarios para la conformación de competencias, que como el conjunto de datos o conductas, (cf, parte I), introduciendo de esa manera a la ya característica propiedad de conocer, la cuestión del “saber hacer”⁸¹.

⁷⁹Puesto en vigencia sobre todo desde 1986, los nuevos lineamientos son parte de un anteproyecto más amplio de reforma curricular que se plantea en la provincia con el reestablecimiento de la democracia.

⁸⁰Entre los autores que se citan se encuentran Gimeno Sacristán, Perez Gomez, Pozzo y Coll. Desde de allí, el currículo queda definido como *objeto socio-cultural en permanente transformación que orienta una práctica educativa escolar articulada y coherente* (Módulo 0, DGCyE, 1995)

⁸¹Al respecto se introduce la clasificación establecida por Cesar Coll acerca de la división de los contenidos en: conceptuales, como conjunto de informaciones que caracterizan a una disciplina; los

En este marco, la Dirección General de Escuelas impulsa la organización, selección y formulación de los contenidos, colocando como criterio la significatividad tanto a nivel disciplinar como en relación con el sujeto que aprende⁸², y a la vez alertando en el mantenimiento de una base común a nivel nacional que permita la articulación entre jurisdicciones⁸³.

Ahora bien, aún cuando se presente como recurso técnico del sistema educativo, el currículo no es una instancia neutra. Como punto de partida para el siguiente análisis adopto una concepción del currículo como constructo y producto de relaciones sociales, que se involucra con determinados procesos formativos y productivos (Da Silva, 1997). En relación a ello pienso el currículo como instancia política e ideológica, representante de determinados recursos ideológicos y culturales. El currículo educativo oficial constituye una instancia que, aunque de forma contradictoria y lejos de ser unilineal, vehiculiza a través de sus contenidos, valores y reglas, el contenido cultural hegemónico en un tiempo y momento determinado (Apple, 1987). Desde esta perspectiva de trabajo, destaco entonces su intervención en el proceso de reproducción social como productor mismo de significados y recursos culturales.

Por otro lado, la implementación de todo currículo contempla, más allá de las directrices del currículo oficial, la activación del denominado currículo oculto --como conjunto de prácticas, rituales, relaciones de poder, reglas, procedimientos y discursos que constituyen aprendizajes no explicitados en el currículo oficial (Da Silva, 1995)--. Al respecto, siguiendo el planteo del autor adopto una concepción del currículo oculto según el cual, más allá de ser poseedor de una fuerza infranqueable, se configura por su

procedimentales, que abarcan las formas de abordaje de un objeto para su estudio y los actitudinales, que responden al aspecto valorativo que todo conocimiento conlleva (DGCyE, Módulo 0, 1995)

⁸²La significatividad disciplinar se refiere a la actualización de los contenidos de cada ciencia y la significatividad desde el punto de vista del individuo alude a las posibilidades cognitivas y del interés del alumno, que se extiende a la potencialidad de ese contenido para el dominio de su entorno social (Módulo 0, D.G. CyE, 1995)

⁸³Según lo establece la Ley Federal, el currículo comprende tres niveles de especificidad. Uno Nacional, que comprende los Contenidos Básicos Comunes para todo el país, el Jurisdiccional y finalmente el último nivel de concreción es el Institucional.

conexión con otras instancias, ya sea la organización del trabajo, la influencia de los medios de comunicación y las relaciones sociales de un lugar y tiempo determinado.

Varias son las cuestiones, entonces, que surgen al momento de pensar el currículo no ya como mero postulado de contenidos escolarizados sino como proceso activo de construcción de significados culturales. Preguntarse acerca del recorrido, que tiene como punto de partida la formulación oficial hasta su activación en la institución escolar, implica analizar las mediaciones que se establecen entre los distintos niveles de concreción y el lugar de los docentes en este proceso constructivo. ¿Qué espacios de contestación o reformulación quedan si el discurso oficial direccionaliza no sólo el sentido de lo educativo sino también las posibilidades de su replanteamiento. Por otra parte, en tanto el currículo interviene como productor de contenidos culturales ¿Qué relación se establece entre el proceso de construcción del currículo institucional y las nuevas modalidades de producción económica?

Teniendo en cuenta estas cuestiones me interesa aquí indagar el proceso a través del cual se va significando esta dimensión específicamente educativa de constitución del diseño curricular en el interjuego de las dimensiones del discurso oficial y el de las prácticas cotidianas del contexto escolar. En función de ello me detengo fundamentalmente en el análisis de cómo se resuelve a nivel local la selección de contenidos y la acreditación en un marco dónde el discurso oficial por un lado enfatiza en la descentralización y regionalismo curricular y por el otro activa operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa.

3.1. El recorrido del diseño curricular: formulación oficial y concreción institucional

En la provincia de Buenos Aires, el diseño del currículo comienza a plantearse, al igual que el proyecto educativo institucional, en el marco de la capacitación masiva de los módulos de perfeccionamiento llevada a cabo en 1995. El discurso de la Dirección General de Cultura y Educación enfatiza en la diagramación del currículo que, a la vez que se anuncia afín con el espíritu de la Ley Federal, insiste en imprimirle los rasgos

particulares de los lineamientos de la política educativa bonaerense.⁸⁴ Por ello, al momento de plantear las bases del diseño curricular jurisdiccional, la Dirección General de Cultura y Educación conjuga en su discurso enunciados que afirman por un lado la inclinación prospectiva del currículo, es decir que esté relacionado con los requerimientos de la economía y sociedad actual, y a la vez insista en la conservación y afianzamiento de la identidad bonaerense.⁸⁵

Ahora bien, aún considerando este énfasis del Ministerio de la provincia en delinear de una determinada manera al currículo bonaerense, presumo que el proceso de diagramación en los distintos niveles de concreción implica un proceso de mayor complejidad. En principio, una vez aprobados los contenidos básicos comunes, los docentes reciben los nuevos contenidos--acompañados en algunos casos de recomendaciones metodológicas-- a través de un conjunto de cuadernillos diseñados por el Ministerio de Educación de la Nación. Ésta, y no la jurisdiccional, es la propuesta que se instala como referente durante todo el ciclo lectivo de 1996 hasta la fecha, poniéndose en entredicho la construcción de un diseño curricular oficial vehiculizador de los contenidos o valores de la identidad bonaerense.⁸⁶

Desde la perspectiva de los docentes, el pasaje del currículo "Nuevos lineamientos" a la implementación del nuevo planteo curricular actual implicó cierta perturbación y desconcierto, a la vez que la activación de estrategias que implican la apropiación de aquello que se presenta como novedoso:

⁸⁴Nos referimos por ejemplo al objetivo que ya mencionamos de fortalecer la cultura del trabajo, que según el poder ejecutivo se encuentra sustituida por la cultura de la especulación (Circular de la D.G.CyE, 1992)

⁸⁵En ese sentido el currículo oficial es colocado por el Ministerio provincial como instrumento transmisor por determinados valores, significados y sentidos, todos ellos hegemonizados por el oficialismo en el período de gobernación Duhaldesta. Recordemos, al respecto, la insistencia del poder ejecutivo provincial en plantear la existencia de la "cultura bonaerense" caracterizada a partir de un número definido de rasgos y la necesidad de recuperar la identidad bonaerense a través de, por ejemplo, determinados símbolos como la creación de una bandera provincial.⁸⁵

⁸⁶Como lo indican A Bortón y Gabriela Novaro son justamente estas contradicciones--posibles de encontrar en una propuesta oficial--, los intersticios para la producción de significados distintos a los de su formulación primaria (Novaro y Bortón, 1997)

“Al final siempre nos pasa que te acostumbras a usar algo y de repente te lo cambian...el curriculum por objetivos era claro..ahí estaba clarito lo que tenía que saber el chico en-cada grado. Cuando nos dieron los C.B.C agarrate! Muy difíciles...con un lenguaje rebuscado...además no está especificado por grado. Mirá en ese momento nos volvimos locas, después algunas cosas fuimos aprendiendo, otras todavía no las sabemos, bah, yo no las sé, así que las dejo de lado y sigo. ¿Por qué pusieron tantas palabras difíciles? Se puede hacer más accesible, pienso yo, ¿no?”

(Maestra de 1º año, 26/06/97)

En función de este cometido de aplicación de los contenidos básicos comunes, la Dirección General encomienda a las escuelas a través de circulares y por intermedio de las inspectoras regionales la conformación del tercer nivel de concreción del diseño curricular, el denominado Proyecto Curricular Institucional. Instalándose desde el discurso oficial como nuevo mandato, los docentes reciben el reto de efectivizar, a través de la construcción del currículo, una educación de calidad atendiendo a la vez las particularidades del contexto (circular de la DGCyE, EL 24/04/97). Al respecto del recorrido de este reto a nivel institucional, organizo el análisis identificando una primera etapa en la cual el diseño curricular se significa como estandarte para una educación de calidad adecuada a las particularidades del contexto, luego se ratifica como instancia para la preparación laboral.

3.2. El diseño curricular: las “particularidades del contexto”

Según lo observado en el trabajo de campo y a través del análisis de las entrevistas, en este proceso de especificación del Proyecto curricular, el recorrido que se establece indica que los docentes reciben la versión final de los contenidos básicos comunes, y que sobre esta base es que realizan, a comienzo de 1996 y durante todo 1997, la organización y selección de los contenidos. Este proceso, sin embargo, a diferencia de la conformación del Proyecto Educativo Institucional, no se estableció dentro un espacio institucional específico, ni se acompañó de bibliografía especializada acerca del tema.

La secundarización que adquiere el proyecto curricular a nivel institucional en la agenda del ministerio provincial, sumado a la intermediación de las inspectoras (caracterizada, según lo afirman los directivos, por ofrecer información discontinua y poco esclarecedora) se constituyen en el marco a partir del cual los docentes de esta escuela deben establecer a nivel institucional la configuración de una educación para la calidad.

Como efecto, la selección de los contenidos educativos se llevó a cabo como forma de diagramar la planificación anual áulica individual de cada docente. En esa tarea los maestros y directivos se encontraron ante el desafío del reconocimiento e interpretación de nuevos contenidos de enseñanza -- experimentando un proceso de reconstrucción de sus prácticas marcado en un comienzo por la inquietud de "aquello que no se conoce" y seguido por toma de decisiones tanto individuales como colectivas-- en función de un objetivo que se presenta como perspectiva compartida a nivel institucional y que se resume en el discurso de esta docente:

M: Para mí... digamos que yo parto siempre de que además de educarlos, educarlos como ...eh.. para que ellos tengan hábitos que no los tienen en la casa, tenés que hacerlo acá en la escuela. Lo que realmente tendría que ser de la escuela, que es la instrucción del nene, que es el aprendizaje.... aparte es educarlo e instruirlo a la vez, porque tienen pocos hábitos de la casa, no, no respetan, no tiene normas.

E: Hoy en día tu propósito cual sería?

M: es como ponerles hábitos para el trabajo cuestión que ellos después puedan trabajar en un clima ordenado para que ellos puedan aprender, que es a lo realmente vienen a la escuela. Por eso el currículo lo pienso como, por un lado elevar el nivel... con esto de la calidad... pero también adaptarlo a las necesidades de esta comunidad.

E: ¿Y cómo sería eso de adaptarlo?

M: Qué se yo...ahora hay contenidos nuevos para estar preparados para los avances tecnológicos, bueno que aprendan eso...pero primero trabajar con lo que les falta, hábitos, modales...

(Maestra de 2º año, el 9/04/98)

En la resolución de este mandato acerca de conjugar una educación de calidad y respeto por las particularidades, los docentes de esta escuela se apropian de la representación del nuevo diseño curricular como forma de “preparar” a la comunidad a una educación adecuada a sus rasgos y necesidades particulares.

En el proceso de concreción de este propósito de construir un currículo ajustado a las características del contexto, los docentes deben llevar a cabo la selección de los nuevos contenidos oficiales. Para ello ponen en práctica diversas estrategias en relación a su biografía personal, las tradiciones pedagógicas, el contexto institucional y el social. Al momento de incorporar los nuevos contenidos educativos, dentro del conjunto de estrategias posibles, la cooperación entre pares y la comparación con los viejos lineamientos se establecen como las prácticas más recurrentes, sobrepasando como elección a la capacitación y la consulta bibliográfica.

En ese marco, los contenidos comunes correspondientes al nivel nacional pierden el carácter orientador que el Ministerio pretende otorgarles: los docentes de esta escuela ratifican a los mismos más bien como prescriptivos y los transcriben a su planificación respetando su enunciación oficial. Esto no anula de todas formas que en la puesta en práctica redefinan sus sentidos y usos:

E: Y vos como te encontraste con los contenidos, como te manejaste

M: Ehh..yo los reformo a lo que es el grupo...obviamente tenés un tiempo para estudiar tu grupo y ahí vos te das cuenta el nivel que tiene y hasta donde podés dar.

E: y qué te pasó acá con los chicos de tercero

M: De tercero tuve que bajar a los contenidos, bajar bastante, digamos, poner lo mínimo para tercero, porque es un grupo bastante especial, digamos. Porque yo tuve otro grupo de tercer año en la 32 y era bárbaro.

E: Y acá me decías bajar los contenidos ¿Cómo?

M: Es decir que ...bajar es como que pedirle lo mínimo.

E: ¿Sacar contenidos?

M: No, no, no es sacar contenidos, o sí... por ejemplo, no sé...si ellos tienen no sé, te pongo un ejemplo con números que se me ocurre ahora...ponele ellos ven hasta el billón buen no sé vamos a ver números hasta el 10.000, no se una cosa así...bajar un poco los contenidos. Pero no quiere decir que ellos en cuarto puedan terminar de ver los números...Lo que pasa que acá no puedo...no se si se va a poder cumplir a fin de año... por eso te piden selección de contenidos antes de empezar las clases. Todos los contenidos que pide la reforma, porque son elevadísimo algunos...y algunos...y yo no le puedo pedir ese tipo de contenidos a mi grupo porque no le da el nivel. No le da. Por más que yo...yo se los puedo tirar pero si no le entran en la cabeza qué hago?

(Maestra de 3º año, 11/06/98)

Según lo observado, en el espacio dejado a los docentes para la selección de contenidos --en función del objetivo que apela al respeto por las particularidades-- se conjugan dos procedimientos simultáneos. Mientras que, como he mencionado, los contenidos básicos comunes correspondientes al nivel nacional son utilizados por los maestros y profesores en sus planificaciones respetando la redacción original, se instala como práctica generalizada la exclusión de determinados contenidos. Y con ello me refiero a la determinación por parte de la mayoría de los docentes de dejar fuera del plan anual una serie de contenidos que se suponen los correspondientes a año que tienen a cargo.

3.3. Diseño curricular: la “selección/exclusión de contenidos”

La práctica de exclusión de contenidos --que puede ser parte de una estrategia a nivel institucional de reestructuración curricular o de reordenamiento en el modo de trabajar los contenidos-- parece cobrar en esta escuela más bien un carácter eventual. Sin ser el resultado de una reflexión sistematizada, los contenidos que se excluyen no

necesariamente se vuelven a retornan en otro momento del proceso de escolarización de los chicos.

E: Contame qué decisiones tomas cuando decidís lo que vas a enseñar. ¿Cómo organizas los contenidos?

M: y veo de acuerdo al nivel en que se me presenta el grupo. Hay grupos...por ejemplo cuando ahora hice la selección de contenidos, yo sabía que mi grupo, en matemática más que el número 9999 no va a rendir, quizás sí pero bueno eso lo voy a ver más adelante si sigo o no.

E: Entonces para este grupo sacaste contenidos...

M:Ehh... de matemática sí, de lengua también algunos y de sociales no, porque dentro de todo con la interrelación uno se defiende.

(Maestra de 3° año, el 7/04/98)

Entre las instancias que forman parte del proceso de construcción curricular me interesa, en principio, detenerme en el análisis de las representaciones de los docentes con respecto a este procedimiento específico de selección de contenidos, para luego indagar acerca de las condiciones de su ocurrencia en el contexto actual de reforma.

Antes, reconozco que esta práctica específica consiste en una selección que podría considerarse de segunda mano por cuanto los docentes se basan en otra selección previa realizada desde el Ministerio. La presentación oficial de los contenidos básicos constituye una versión particular del conocimiento que tiene lugar en tanto tradición selectiva--en los términos de Williams⁸⁷-- de aquello que se considera válido de ser aprendido en el proceso de escolarización formal. En ese marco maestros y profesores hablan de "bajar a lo mínimo" o "sacar contenidos" haciendo referencia a la no aplicación o consideración de determinados contenidos de la propuesta oficial.

⁸⁷Me sirvo de la noción de *tradición selectiva* acuñada por Raymond Williams, entendida como expresión o manifestación-- ya no en un nivel general sino específica-- de la hegemonía cultural, que procede a través de la instauración de una versión selectiva de un pasado configurativo y un presente pre configurado (Williams, 1980)

Ahora, desentrañando los sentidos de esta práctica en las representaciones de los docentes, esta acción de “bajar contenidos” no se establece como hecho aislado, ni tiene finalmente ocurrencia azarosa. Más bien constato, a partir de los discursos de los docentes, que tiene como referente una determinada concepción del sujeto que aprende:

“La directora, frente a un numeroso grupo de maestros y algunos profesores comenta cual es el trabajo a realizar: “ahora van dividirse en grupos, por años, y van a seleccionar los contenidos que van a trabajar en el año...la idea es que seamos realistas. Ya sabemos con que chicos trabajamos...no les podemos pedir mucho, así que más vale poner pocos contenidos, sacar los más elevados y cumplir con las expectativas de logro.” Todos los docentes escuchan y algunos asienten con la cabeza. Seguidamente la directora propone hacer un ejemplo entre todos. Es así como todos abren sus cuadernillos de contenidos y mientras la directora lee en voz alta los contenidos conceptuales de lengua para primer ciclo, las maestras deciden cuál sacar: “Ese no porque es muy difícil” y ante el silencio del resto, la directora reitera que a estos chicos hay que prepararlos para trabajar rápido, que no van a seguir estudiando porque no cuentan con recursos económicos para eso y tampoco les da la cabeza para más contenidos”

(del diario de campo, el 5/03/97)

En esta práctica de toma de decisiones sobre la inclusión o no de contenidos para trabajar en el año, aparece como representación una noción de los alumnos que se corresponde a la de “sujeto carenciado”. En momentos donde se plantea como preocupación institucional la cuestión de la pérdida de matrícula y del descenso del nivel educativo --y social-- de la escuela, se refuerza como perspectiva compartida la presencia de un alumnado caracterizado por la falta de recursos materiales; cuestión que va ligada a la carencia de aptitudes cognoscitivas y hasta morales. Vinculado con esto, la marginalidad vista como producto de la pobreza, asociada con el déficit, incide en el carácter asistencialista a partir del cual muchos de los docentes de la escuela asumen la propuesta pedagógica⁸⁸.

En momento en los cuales los docentes se ven ante el desafío de efectivizar la calidad educativa a través de la construcción del diseño curricular institucional, esta representación que se construye acerca de los alumnos y de sus posibilidades de aprendizaje va ligada a la preferencia de expectativas a ser cumplidas, antes que el

“fracaso”, que los docentes manifiestan experimentar año tras año ante los problemas en el aprendizaje de varios alumnos. En otras palabras, se establece así una relación directamente proporcional entre “el nivel de exigencia” y la vivencia del “nivel de frustración”: como solución se plantea la disminución de los contenidos cognitivos a trabajar:

E: Y con la reforma ¿hubo un cambio en los contenidos de matemática?

P: Y están los C.B.C. Cierto, eso vos los miras. Yo los he leído, yo me he tomado el trabajo de leerlos, de analizarlos, de seleccionarlos. Yo seleccioné, yo seleccioné lo que puedo llegar a hacer con la realidad que tengo. Y ahí hago y ando y no sé, que alguien venga y mire. Que se yo. Yo hago

E: Pero eran los contenidos que vos manejabas anteriormente?

P: Si, en realidad, no, aparecieron otros, pero, bueno, yo he hecho una melange y no puse a todos en forma concreta.

E: ¿Qué criterio usaste para la selección?

P: y los que consideré que podía dar. Pese que ellos me dan una hora más de cátedra, bueno tampoco...ahí en la escuela vos tenés gente que le hablás de medio kilo de pan más un cuarto de kilo de pan y no sabe cuanto tiene en la canasta.[.....]

E: Si me tenés que mencionar los puntos más importantes de la reforma que se te ocurren

P: Mirá el otro día a un chico de 1º año (pensando en el nivel medio) le dije: “Ah, pero usted es Atila” Ahora te dice: “¿Por qué? Porque es el rey de los Unos.” Y de Historia ¿qué está viendo? ¿nadá? (se ríe) Porque ¿Quién es Atila? Entonces yo digo ¿Qué estarán viendo en historia? Porque antes se veía Atila el rey de los Hunos. Yo no sé que pasa ya, porque antes el chico tenía, manejaba otros temas. Parecen que las cosas quedaron algunas dormidas, no sé si en esta melange que se está dando.

E: Y cuándo fuiste recibiendo lo nuevo con la reforma que...

P: (riéndose) Que se yo, viste. Yo te digo porque hace años que lo vengo haciendo y ya unos años atrás Atila se conoce que no se lo ve más. (risas) Que se yo, así como eso son otras situaciones más. Yo digo, para otro tema de matemática ¿Y no vieron amplitud térmica? ¿Y no vieron los años anteriores a Cristo? Yo creo, o

⁸⁸Ya hemos visto como tal perspectiva delimitó la visión que los docentes formularan en el proyecto educativo institucional. (cf parte II, Cap 2)

bien que fueron viendo así, así y no fijaron o... pero muchos conceptos no están fijados. Quizás, yo no sé si atribuir al maestro o a lo mejor por allí los dan sin fijarlos y evaluarlos, sin explicar un porque y a lo mejor vacíos.

(Profesora de 8º y 9º año, 17/09/98)

En este proceso de selección de contenidos sobresale, por parte de los docentes, la puesta en práctica de un saber profesional que contiene en su activación determinados rasgos del saber cotidiano. Al respecto, los docentes al momento de decidir la exclusión de contenidos resuelven pragmáticamente aquello que se presenta como un problema en particular--"las dificultades de aprendizaje"--, y girando alrededor del objetivo específico de cumplimentar el diseño curricular, resulta dificultoso independizarse de él. Los pensamientos y las ideas sobre cómo seleccionar contenidos no buscan otras relaciones sino que se acotan al ejercicio de su puesta en práctica (Heller, op cit)

Al respecto del cumplimiento del diseño curricular, la exclusión de contenidos adquiere el carácter de regla: se establece como práctica repetitiva, económica y válida en función del contexto en que se aplica. Validez que tiene como sustento la figuración de su probabilidad exitosa.

Ahora bien, ¿Cuáles son las condiciones de la emergencia de estas representaciones y prácticas docentes activadas en esta selección particular de contenidos? Si bien considero que los docentes, lejos de ser sujetos pasivos, construyen su práctica cotidiana activando determinados procedimientos, el hacerlo no implica de todas formas la anulación de ciertos condicionantes que intervienen construyendo cierto campo de posibilidades de esas prácticas.

En principio, en la constitución del saber profesional que interviene en la ideación del currículo actúan las magras posibilidades anteriormente identificadas del trabajo conjunto. Posibilidades que son producto tanto de los avatares cotidianos, efectos de las políticas de ajuste estructural, como así también de la escasa ejercitación de prácticas de discusión y democratización.

En relación con ello, fundamentalmente intervienen las condiciones específicas de trabajo docente como factores influyentes en la práctica pedagógica. Teniendo en cuenta el análisis realizado observo que las posibilidades de reflexión y crítica en el proceso de selección de contenidos por parte de los docentes de esta escuela está en relación con la posición subordinada a partir de la cual se configura la profesión (Achilli, 1992). La adjudicación de una función docente más cercana a la ejecución que a la producción, las dificultades para acceder a nuevos saberes, dada la improvisación y restricción con que se organiza la capacitación, inciden en una selección signada por la práctica individual y carente de reflexión sistemática, aún cuando tenga que legitimarse socialmente como saber técnico diferencial.

Por otra parte, la selección de contenidos asociada a la representación del alumnado como carente de aptitudes cognitivas y sociales, tiene como marco la creciente segmentación del sistema educativo. Como he referido anteriormente, cada institución construye una particular identidad institucional en relación con el posicionamiento que asume dentro de la diferenciación existente en el sistema (cf parte I, cap 2). En este caso, la autorreferencia de esta institución como escuela de "alto riesgo" contribuye a la configuración de determinadas representaciones y expectativas sobre el aprendizaje de los niños que delimitan el campo de lo pedagógico a los contenidos mínimos. Como fuente de estas decisiones preexisten una serie de intuiciones acerca de lo que es posible que aprendan los alumnos y que son el resultado de toda una acumulación de experiencias sobre los logros y fracasos escolares que van reconociendo los maestros en el paso por las distintas escuelas.

Y finalmente considero que esta práctica específica de selección de contenidos se encuentra contenida en la exposición de un discurso educativo oficial que a través de su ambigüedad y falta de información no resuelve un dilema que desde el mismo discurso se genera: la articulación entre el objetivo de equidad y calidad- que se dice cumplir con la formulación de los contenidos básicos comunes a todas las jurisdicciones- y el respeto de las particularidades de las comunidades o énfasis en el regionalismo. Más bien en el hiato dejado entre ambas dimensiones, y ante la falta de un espacio institucional- jurisdiccional para su debate, el *respeto por las particularidades del contexto* se traduce en esta

escuela en la no inclusión de determinados contenidos educativos y su falta de recuperación bajo otra forma alternativa de aprendizaje.

Una vez reconocidos los condicionantes que intervienen en el proceso de selección de los contenidos curriculares ¿Qué efectos trae aparejado sobre las representaciones referidas a su puesta en práctica?. Sin detenerme en la implementación efectiva que cada docente activa con respecto a los contenidos en el aula, me interesa reconstruir los rasgos que asumen estas prácticas desde la significación que adquieren en el discurso mismo de los docentes. En tal sentido, la naturalización de la desigualdad (reafirmada en la exclusión de determinados contenidos considerados como “no necesarios” y “no posibles de ser aprendidos”), se desplaza hacia la postura pedagógica asumida. Resalta así el carácter supletorio que adquiere la enseñanza, en tanto inculcadora de los hábitos que no llegan a aprender en el entorno de la familia y de su contexto social, dando lugar a una práctica pedagógica que se presenta desde el discurso mismo de la mayoría de los docentes como socializadora antes que académica y como compensatoria antes que preparatoria.

El quebrantamiento del supuesto oficial acerca de la equidad--que tiene lugar aquí a través de la exclusión de varios contenidos básicos comunes-- es el punto de partida de una práctica pedagógica que se presenta en *tensión* en tanto no puede resolver la posición subordinada de esta escuela en relación a la distribución del conocimiento. Si la autorreferencia de esta institución como escuela de alto riesgo justifica la nivelación descendente de lo pedagógico, la implementación de los nuevos contenidos y modelos teóricos queda más librado al criterio individual que a una propuesta conjunta institucional. El mantenimiento de estrategias pedagógicas no siempre acordes a los nuevos enfoques disciplinares y la referencia altamente recurrente a los libros de textos que ofrece un mercado cada vez más amplio de editoriales educativas, en detrimento de un perfeccionamiento crítico y de la consulta teórica de bibliografía, constituyen el marco donde se dirime el planteo institucional de una educación calificada.

A partir de este marco del diseño curricular en el cual interviene la exclusión de contenidos me interesa indagar la resolución que a nivel local tiene el segundo mandato proveniente del discurso oficial y que se refiere a la efectivización de la acreditación o

certificación de los aprendizajes en función de los nuevos requerimientos del mundo de la producción.

3.4. Diseño curricular: “logros” y “no logros” de los aprendizajes

La *acreditación*⁸⁹ de las expectativas escolares se presenta, en tanto proceso ideológico, como instancia de control delimitando la parte del conocimiento que se entiende como deseable (Gomez, 1994). Ahora bien, en correspondencia con la relación subordinada que los alumnos de esta institución tienen con respecto al conocimiento oficial, el proceso de acreditación adopta en su implementación similares características a las puestas en juego en la práctica de la enseñanza.

En momentos en que el discurso oficial nacional otorga un lugar relevante al ejercicio de *evaluación*⁹⁰, la Dirección General de Educación de la provincia pone en práctica desde 1997 los denominados períodos compensatorios⁹¹ para determinar la promoción de aquellos alumnos que no alcanzaron a cumplimentar los contenidos esperados durante el año lectivo. La realización de esta nueva modalidad adquiere en la escuela rasgos específicos:

M: Que muchos chicos no aprenden. Ahora se inventó lo del periodo compensatorio, pero ahí no se recupera lo del año.

E: ¿Por qué creés que hay muchos chicos que como vos decís no aprenden?

M: Y porque para mi deben tener o algún problema físico o tiene algún bloqueo o algo a lo cual no estamos preparadas nosotras para resolverlo.

E Y ¿Qué haces ante ello?

⁸⁹Desde el Ministerio la acreditación se define como el reconocimiento institucional de las competencias adquiridas en función de los logros propuestos (circular de la D.G.C y E, 24/03/97)

⁹⁰Desde el año 1993 el Ministerio de Cultura y Educación lleva a cabo los Operativos Nacionales de Evaluación con alcance en todas las jurisdicciones del país.

⁹¹Con este nombre se designa a los espacios institucionales en los cuales los docentes deben preparar a aquellos niños que tras las cuatro instancias evaluativas durante el año no alcanzaron satisfactoriamente las expectativas seleccionadas para ese curso.

M: y bueno yo agarro, veo su nivel y de ahí le hago hacer cositas ¿entendés? otra cosa no se me ocurre, vamos a ver que pasa con la reforma.

(Maestra de 3° año, 9/10/97)

Los docentes implementan los períodos compensatorios resignificando tanto la modalidad de su aplicación como sus contenidos. Por un lado establecen estrategias que modifican elementos que hacen a su organización⁹²; a la vez que aplican -- en contraposición a lo establecido por el Ministerio-- formas tradicionales de evaluación⁹³.

Como marco de estas prácticas, se establece un discurso oficial que se presenta fragmentado con respecto al tema de la acreditación. Es decir, mientras que por un lado el Ministerio de educación provincial presenta esta nueva modalidad de acreditación como estrategia constructiva de aprendizaje y así lo deja asentado en las circulares (circular 3376/98), por el otro se transmite a través de la intermediación de inspectores la evitación de la repetición como tendencia generalizada, sobre todo para aquellos distritos que presentan un alto porcentaje de los índices de fracaso escolar⁹⁴:

“La secretaria de la escuela, continúa comentando a las maestras las directivas sobre el período de compensación. Ella dice que muchas veces se le adjudica a los chicos las dificultades y que en realidad quizás estén mal elegidas las expectativas de logro. Una maestra por lo bajo comenta “si no le da la cabeza, si no tenés apoyo de la casa” La secretaria insiste en que no se trata de tomar exámenes sino que deben ser proyectos de trabajo compensatorios [.....] el

⁹²La implementación de los períodos compensatorios se realizó en esta escuela a través de estrategias de negociación entre el personal docente y directivo, a partir de lo cual se establecieron turnos para atender a los alumnos sólo en algunos días de la semana, por menos horas que las reglamentadas y aplicando en la mayoría de los casos exámenes escritos tradicionales

⁹³ Se trató en la mayoría de los casos de la aplicación de exámenes parciales y escritos, para culminar en una prueba escrita final

⁹⁴En ese sentido, según comentarios de vieja data por parte de maestros y directivos, el distrito de Tigre presenta uno de los índices más altos de repetición del Conurbano bonaerense. Cuando al respecto indagué en Sede de Inspectores, las supervisoras me notificaron la inexistencia de datos sistematizados acerca de las tasas de repetición, deserción y desfasaje de edad del distrito. Como solución la secretaria de la sede acotó: “Poné que mínimo, acá en Tigre la repetición es baja...deserción casi no hay..”

director suplente interviene en la explicación de la secretaria y comenta acerca de que la política es que no haya repetición y agrega que nuestro partido es uno de los que tiene mayor índice de repetición. Las maestras escuchan en silencio”

(De nota de campo en reunión de personal, 21/10/98)

El consentimiento de esta estrategia persuasiva que transmiten algunos inspectores y directivos no se establece unívocamente. Mientras algunas maestras reconocen aceptar la intermediación de la dirección como modo de reducir la lista de los alumnos candidatos a la repetición del año, la apropiación que varios docentes establecen sobre los períodos compensatorios impugnan esta presentación -- que aunque no es explícita en las circulares oficiales se transmite oralmente-- como forma de agotar todas las instancias posibles para la promoción de los alumnos (con o sin los aprendizajes adquiridos).

Ahora, en este marco ¿Qué significación adquiere en esta escuela la acreditación, aún en consideración de la diversidad en la cual se establece su implementación?

Entramos así al terreno de las categorizaciones instaladas desde la institución escolar acerca de lo que se identifica como “alcanzado”, “logrado”, “exitoso”, categorías que están en función de los requerimientos que se colocan como prioritarios para alcanzar. Actualmente, estos requerimientos se plantean desde el Ministerio a través de lo que se denominan “expectativas de logro”⁹⁵.

Al respecto, los docentes redefinen las maneras de clasificar, no sólo porque al momento de hacerlo reconocen hacer uso de procedimientos tradicionales tales como la corroboración a partir de los viejos objetivos curriculares o de la apreciación subjetiva acerca de lo que sabe o no cada alumno, sino por el manejo mismo de dichas expectativas. En tal sentido, el proceso de selección de expectativas que acreditan los aprendizajes se establece analógicamente a la selección de contenidos: se excluyen

⁹⁵Con el término de expectativas de logro se designa a las metas mínimas a las cuales arribar como resultantes de un proceso de enseñanza - aprendizaje. Las mismas se presentan a la vez como punto de partida de la propuesta didáctica (circular de la D.G.C y E, 24/03/97)

aquellas expectativas que no se entienden por su enunciación o que se consideran muy elevadas para el nivel de los alumnos.

En el marco de este establecimiento selectivo de expectativas de logro, me interesa detenerme en la producción de un segundo nivel de exclusión. Me refiero a la situación que experimentan aquellos chicos que presentan, desde la perspectiva docente, aún un cúmulo mayor de dificultades que el resto de los alumnos en tanto no cumplen con el mínimo de expectativas seleccionadas.

El "fracaso escolar" constituye un tema al que la bibliografía pedagógica y social ha hecho extensa referencia. Desde distintas perspectivas teóricas se ha abordado la cuestión del porqué ciertos alumnos no adquieren en un momento determinado de la escolarización los aprendizajes esperados⁹⁶. La cuestión de "fracaso escolar" ha formado también parte de las preocupaciones de los docentes titulares de esta escuela⁹⁷ a partir de la creciente cantidad de alumnos repitentes o que son promovidos año tras año sin culminar el proceso de alfabetización. Según quedó constatado en documentación de la escuela y en el comentario de los docentes con mayor antigüedad, al respecto se activaron distintas estrategias resolutivas: con respecto a los últimos años, se llevaron a cabo entre 1987 y 1996 proyectos a corto y largo plazo lo cual nos habla de intentos esporádicos que a nivel institucional se proponían en función de los problemas detectados.⁹⁸

⁹⁶Ente las diversas posturas que abordan el fracaso escolar se encuentran las explicaciones patologistas, que reducen esta cuestión a problemas individuales-- físicos o psicológicos-- de los niños, las posturas sociológicas que adjudican la causa al origen social de los niños y finalmente trascendiendo estos planteos la postura crítica intenta analizar la problemática incorporando los factores de la propia institución escolar (Lus, 1987)

⁹⁷Diversos registros de jornadas de perfeccionamiento y reuniones de personal previos a la reforma en curso dan cuenta del nivel de preocupación por parte de las maestras acerca de los chicos que presentan dificultades en la adquisición de los conocimientos escolares. Estas consideraciones datan tanto del período de gobernación de Antonio Cafiero y aún previas a la misma.

⁹⁸En 1989 se creó un grado conformado solamente por los niños repetidores y con dificultades de conducta. Denominado a este curso "el grado proyecto" recibió durante sus primeros años de creación diferencial atención. Se seleccionaba especialmente a la docente a cargo, el gabinete dedicaba más horas a su atención y se insertaron actividades de arte y recreación en forma exclusiva. Sin embargo el impetu

Interesada en indagar el seguimiento de este tema, identifiqué cómo, en momentos de reforma, la cuestión de fracaso escolar adquiere nuevos significados y espacios en tanto preocupación institucional:

“Bueno, ahora viste, con la reforma tenemos más exigencias..contenidos nuevos, nuevas formas de enseñanza..no se como vamos hacer y también tenemos chicos con muchos problemas de aprendizaje..van a quedar más rezagados porque ahora tenemos un montón de cosas nuevas para dar y no nos alcanza el tiempo”

(Maestra de 4º año, el 25/09/97)

La retórica de la reforma con sus nuevos lemas y la implementación desahogada de las nuevas medidas, en tanto hechos que se presentan como acuciantes, contribuyen en el creciente relegamiento de la cuestión del fracaso escolar como problema institucional a dirimir en los términos de discusión pública. En momentos en que el discurso oficial habla del respeto por la diversidad--y en ese marco tiene lugar aquí la práctica que excluye contenidos y expectativas de aprendizaje--, el fracaso escolar, en concordancia con la instauración de un marco de interpretación mercantilizado de lo educativo, comienza a adquirir así sentido como problema más bien individual, en donde el logro del conocimiento parece establecerse más en términos de incapacidad competitiva frente a la oferta educativa que particularmente plantea esta institución.

Ahora, teniendo en cuenta este tema de los fracasos y logros escolares, y la cuestión de la acreditación delimitando los conocimientos considerados como válidos ¿Qué relaciones se establecen entre las representaciones de los docentes acerca de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la institución, las nuevas formas de trabajo y los discursos que al respecto promulga la reforma educativa? El discurso educativo oficial fundamenta la transformación del sistema insistiendo justamente en la necesidad de ofrecer los nuevos saberes que la revolución tecnológica actual requiere. En tanto planteo que se presenta totalizador, la cualificación del trabajador se coloca como meta y a la vez logro

puesto en este proyecto decaec en 1992 cuando cambia la vicedirección y el proyecto recibe críticas por su carácter de homogeneizador.

del nuevo modelo económico, pretendiendo a través de su alcance, su consentimiento y legitimación.⁹⁹

Aún cuando la cuestión de la cualificación como adquisición de nuevos saberes intelectuales quede en entredicho como medida totalizante, la propuesta educativa que los chicos de esta escuela reciben dista en cierta forma de la que explicita el Ministerio. En ese marco, varios docentes de esta escuela, en relación con la concepción ideada del alumno como sujeto carente y con bajas probabilidades de un adecuado rendimiento escolar, plantean y legitiman en sus discursos una práctica pedagógica cuyo fin es la preparación de estos chicos para el trabajo manual, y no para el intelectual:

Yo trato de dar todo lo mayor que puedo de mi. En eso no escatimo. Pero veo que ellos están limitados y que el gobierno se equivoca, quiere que todos sean iguales, que todos tengan las mismas posibilidades de estudio y trabajo, pero a mi me parece que en ciertas escuelas públicas habría que hacer otra manera. Que el chico llegara a 7° grado, nada más y ahí construir talleres de perfeccionamiento.. Salida laboral inmediata Cómo? Talleres de tornería, talleres de electricidad, talleres de costura. Que el chico de 7° grado ya con tres o cuatro años de talleres de perfeccionamiento o de panadería, que diera una ayuda laboral. Y a las chicas por ejemplo, que ...ropa (con énfasis) vestidos para fábricas, que no se trajera tanta ropa importada. Un oficio.

(Maestra de 4° grado, el 25/09/97)

Y este planteo me permite corroborar el postulado que he venido trabajando acerca de que la selección de contenidos llevado a cabo por los docentes de esta escuela no constituye una práctica aislada sino que más bien tiene lugar en el marco de determinadas condiciones. A los factores reconocidos anteriormente como intervinientes en este proceso de selección, agrego que las orientaciones que cada institución escolar construya de su propuesta educativa tiene como marco general la configuración que adopta la división social del trabajo¹⁰⁰.

⁹⁹Da Silva relativiza en principio esta apreciación de una mayor tecnologización en todas las áreas de la producción y del sujeto trabajador (Da Silva, 1997)

¹⁰⁰Al respecto, la escuela contribuye, como lo plantea Da Silva, en el proceso de división del trabajo y no solamente por la distribución desigual del conocimiento, ni por el contenido de sus planteos sino fundamentalmente por las relaciones estructurales que se establecen entre educación y producción La

En relación con ello, la derivación de la oferta educativa de esta escuela como preparación para el trabajo manual viene a cuenta de las explicaciones docentes que, retomando los postulados de determinadas posturas teóricas --como el culturalismo--, justifican desde allí el bajo nivel exigencia a partir de la incapacidad cognitiva y hasta cultural de los alumnos¹⁰¹.

D: Y finalmente aceptarlos, porque primero uno se cuestiona, tiene pautas culturales tan distintas a la de uno que vos, por ahí querés imponerle tus pautas culturales- yo creo (pensando) que hay pautas culturales que tiene que ser comunes a toda la sociedad, pero que ahora no existen, empezando por la televisión. Entonces yo me puse a pensar y ¿andá a saber cómo viven?! ¿cómo serán las casas de ellos? Entonces como podemos pretender que cuiden una pared, un baño, una puerta, una ventana si ellos ni siquiera lo tienen..que lean, que aprendan, si ni libros tienen... Es una tarea titánica enseñarles eso. Si no lo conocen."

(Directora de la escuela, el 10/10/98)

Como marco de esta ideación acerca de los aprendizajes se presenta un discurso oficial que coloca a la escuela de la reforma como modelo privilegiado, como espacio de distribución y producción de los saberes considerados necesarios para la sociedad actual; los contenidos educativos, las expectativas de logro se colocan en función de este macro objetivo de la educación. Sin embargo su implementación, según lo hemos analizado, no cubre necesariamente en las distintas escuelas las expectativas de esta narrativa totalizadora.

escuela incide en la definición y legitimación de la división social del trabajo por el hecho mismo de instalarse como instancia ligada a uno de sus sectores: el del trabajo intelectual (Da Silva, 1997) Desde esta perspectiva tiene lugar la insistencia del discurso oficial acerca de la necesaria correspondencia que debe existir entre la educación y los nuevos requerimientos del mundo de la producción sobre todo con la inserción de nuevas tecnologías. La fundamentación de la reforma educativa tiene como principal argumento la satisfacción de la oferta educativa hacia la demanda de la producción.

¹⁰¹Liliana Sinisi nos alerta como el uso "acrítico" de teorías sociales por parte de muchos docentes, supone cierta manipulación y naturalización de categorías que pasan a formar parte de sus representaciones y explicaciones sobre determinados sucesos de la realidad escolar (Sinisi, 1999).

Cuestión ésta que deviene a la vez de una propuesta oficial que pone en tensión aquello que en el discurso se presenta como el desafío de cumplir con una educación de calidad a la vez que respeto por la diversidad. El postulado de un diseño curricular regionalizado se traduce en esta escuela en una selección e implementación de los contenidos de la reforma a partir de la idea de déficit. En función de ello y teniendo como marco la dificultad de un trabajo reflexivo y crítico que permita alternativas de trabajo, la práctica pedagógica se define aquí como una versión cercenada, de alguna manera distante de la propuesta--explícita al menos--del oficialismo. Mientras que se impugnan varios de los sentidos del discurso del Ministerio, se producen determinados significados que nos permite hablar de la educación como hecho que va más allá de ser distribuidora de saberes. En tal sentido, los chicos de la escuela "aprenden" y "reconocen" su posicionamiento en la división social del trabajo no solamente por las habilidades y contenidos aprendidos en la escuela sino fundamentalmente porque son las prácticas del transcurrir de la vida cotidiana de la misma las que ponen en evidencia y se constituyen como referente de dicha ubicación.

4. NARRATIVAS DOCENTES: apropiación y disputa del “reciclaje docente”

En el momento actual de reforma educativa, el discurso oficial pone particular relevancia en la figura del docente. En correspondencia con el carácter relevante que adquiere la instancia local de la escuela como eje fundamental del cambio, el Ministerio, a través de un conjunto de estrategias discursivas (cf. Parte I, cap 1.4) legitima su propuesta y la efectividad del cambio apelando a la voluntad, el compromiso y la competitividad de los maestros y profesores.

En todo este proceso de producción subjetiva, la participación adquiere un sentido preciso: los docentes antes que constructores del proceso de reforma quedan signados ya desde el discurso oficial como implementadores de las medidas. Sin embargo, aún bajo ese sentido instrumental de la intervención de los docentes, el Ministerio, presuponiendo la desprofesionalización de los sujetos, prescribe su necesaria capacitación de los mismos.

Tras el reconocimiento que he realizado acerca de la configuración que adquiere la dimensión espacial, institucional y curricular en tiempos de reforma, me interesa aquí centrarme en los sujetos, principales articuladores de las prácticas que conforman la heterogeneidad de la vida institucional. El seguimiento del proceso de producción de la subjetividad de los docentes, completa el registro acerca de la dinámica que adquieren las medidas de reforma en la institución escolar. Son los sujetos referentes fundamentales de la vida cotidiana en la cual la reforma cobra significatividad histórica y es la retórica de la capacitación la instancia aquí elegida para esta reconstrucción.

Como punto de partida, y tras el análisis discursivo realizado, podemos entrever que los postulados del Ministerio acerca de la capacitación suponen una determinada concepción del “sujeto docente”. En correlación con la creciente hegemonización del neoliberalismo, sobresale en el discurso educativo oficial una noción de sujeto definida principalmente

como una premisa, como unidad que no cambia en el tiempo, poseedora de una identidad establecida en relación directa a los propios intereses de la persona (cf Parte I, cap. 1.4).

Este supuesto de un sujeto libre y autónomo se proyecta, más allá del nivel individual, en la figura de un colectivo docente. El genérico “ser docente” queda legitimado a partir de los postulados que el discurso oficial educativo va apropiándose en todo un proceso complejo de construcción hegemónica. Entre ellos, la “capacitación” como un nuevo “deber ser” a cumplir por todos los docentes está asociada con el carácter prescriptivo y normatizador característico de la teoría pedagógica y con la noción de “rol”, que no sólo reduce al sujeto docente como actor social, funcional a su lugar de trabajo, sino que lo define sobre la base de un conjunto de conductas deseables y esperadas (Ezpeleta, 1991).

Así, a través de la narrativa totalizadora de la capacitación, el discurso oficial objetiviza un “sujeto docente”, homogeneizando en un número definido de rasgos su identidad profesional, sin reconocimiento explícito de los factores que intervienen en su constitución. En ese marco me interesa, a través del trabajo etnográfico y del análisis del discurso docente, reconocer en principio las particularidades que adquieren las distintas conformaciones del “ser docente” en la práctica cotidiana escolar y de los discursos de los docentes, para luego articularlas con el proceso de capacitación que se está desarrollando en la actualidad.

4.1. El “ser docente” en el proceso cotidiano de reforma:

No podemos hablar de “la docencia” y “los docentes” sin referirnos al contexto inmediato en el cual se desarrolla su práctica. El proceso escolar, como entramado de prácticas y relaciones marcadas históricamente tiene lugar en el transcurrir de la vida cotidiana institucional. Y es esta última fuente privilegiada de la experiencia formativa docente, marco en el cual se entretajan las condiciones que posibilitan a los docentes--en tanto sujetos activos-- la apropiación selectiva de prácticas y saberes en el desarrollo de sus tareas (Rockwell, 1995).

En el contexto actual, las medidas de reforma junto con el deterioro de las condiciones de trabajo docente¹⁰², suponen y activan la constitución de un “sujeto docente” que se supone “operativo”, es decir capaz de conjugar la nueva política educativa con problemas de antigua data en contextos escolares marginales:

“Pretende...se ajusta poco a la realidad. A eso voy yo. Que es muy lindo todo lo de la reforma, es muy lindo, pero cuando la realidad es diferente...decir que no tenés ni siquiera...en escuelas como la 32... borrador...acá tampoco tenés material para trabajar con los chicos. Yo estoy en tercero y me cuesta bastante porque...no sé...hay material que falta, ya sea como fotocopias porque no hay plata (con énfasis) vos tenés que entender eso “que no hay plata”, que yo no sé...con tanto la reforma, la reforma, la reforma, que sé yo, los libros...los libros tuvimos que comprar un libro re viejo porque salía barato que sirve como material de consulta pero lo ideal es trabajar con un libro que esté con la E.G.B, la reforma..o un libro bien...a vos en el profesorado te enseñan que si para elegir un libro hay que analizarlo, tiene que tener esto, tiene que tener determinados puntos para que vos puedas enseñarle al chico y de repente te ves en una realidad en que tenés que elegir un libro de \$10 o elegís uno nuevo de \$37 y no te lo compran. Lo compra uno solo. Es una frustración.

(Maestra de 3º año, 3 años de antig. 11/06/98)

Situaciones que más allá de presentarse libres de conflictos, contribuyen en la construcción de una identidad profesional fragmentada, en tanto los docentes experimentan, en su cotidianeidad, las fisuras entre la formación profesional y su práctica concreta.

En este marco, en el cual la implementación de la reforma dista de ser una aplicación directa, los docentes adecuan muchas de las medidas recurriendo a viejos recursos y saberes¹⁰³:

“La exigencia se planteó en el momento que uno tenía que planificar de determinada manera, o trabajar de una determinada manera y no sabías cómo

¹⁰²Según lo indica Sofía Thisted, asistimos en este último tiempo a una intensificación del trabajo docente, que junto con la desvalorización remunerativa y las magras condiciones, marcan un nuevo rumbo del mismo: producto tanto de los procesos globales imperantes hoy en el mundo laboral, como de las definiciones de la política educativa nacional y jurisdiccional (Thisted, 1995).

¹⁰³ La cooperación entre maestros continúa siendo una estrategia recurrente, que generalmente se prefiere, en estos momentos de cambios a la consulta bibliográfica.

¿entendes? Porque, que se yo, ibas y preguntabas y lamentablemente, no es por culpa de los directivos, pero ellos tampoco estaban asesorados porque no tenían a nadie que los asesore ¿entendés? Entonces era toda una cadena. En ese momento, si uno se siente presionado, pero después con el manejo, eh que se yo, de algún libro, alguien que uso un cursito, más o menos vas sacando cosa, viste, y ya después..”

(Maestra de 6º año, 7 años de antig, 7/07/98)

Los diversos posicionamientos frente a los cambios no son referencias azarosas, sino que se constituyen a partir de la integración de conocimientos de muy diverso origen, tales como la biografía del sujeto, las tradiciones pedagógicas e institucionales y la experiencia cotidiana. Así, aunque los postulados oficiales suponen y colocan a los docentes como sujetos capaces de implementar sin distorsiones aquello ideado desde las políticas, la apropiación local de los nuevos contenidos, formas de planificación y metodologías se lleva a cabo a través de la activación de diversas estrategias y estimaciones.

La recepción de un “un nuevo rol” y su resignificación se extiende, más allá de los maestros y profesores, hacia los directivos de las escuelas. En la cotidianidad escolar actual, la identidad del director cobra rasgos específicos que rebasan las funciones reconocidas anteriormente para su desempeño. Al legado tradicional del director como conductor de la vida intelectual de los docentes, supervisor y propiciador del quehacer pedagógico, se agregan nuevas consideraciones:

“Será necesario vencer miedos y resistencias; reconocer errores no sólo de los otros sino también de los propios, tolerar diferencias, discrepancias, disensos, ser capaz de sortear obstáculos.” (Ministerio de Educación, cuad 5, pág. 16, 1996)

El planteo del discurso oficial coloca al directivo de la institución escolar como “gestor” y esto se traduce en la práctica cotidiana de esta escuela particular en su capacidad para administrar recursos materiales y humanos¹⁰⁴.

E: Contame un poco acerca de tu trabajo en la escuela

D: Y tendría que ser lo pedagógico pero la mayoría del tiempo se te va en lo administrativo, en lo concreto, lo que nos pasa todos los días...en el problema de los pozos, en arreglar los baños..coordinar con los de cooperadora todo lo que es de la comida, el servicio alimentario, la compra de la casa, los trámites...que todavía está todo pendiente

E: Y ante todo esto cómo llevas a cabo tu función de supervisar lo pedagógico?

D: Mínimo, mínimo y no se trata de ver la carpeta. Sería entrar al grado...el trabajo lindo, suponete, es instalarte en un grado e ir comparando el proyecto con las actividades diarias, si se dan, no se dan, si hay un pensamiento, una calificación coherente, y como se plasma eso en el chico, en el trabajo del chico, es ese...¿Pero en qué tiempo? Entonces lo que intentás hacer, alguna vez cada tanto, pedís las carpetas, aparte las reuniones y ahora con esto de la reforma todas las estadísticas.

(Directora, 24 años de antig, 10/11/98)

El ajuste, cuestión ineludible de la cotidianeidad escolar en escuelas del conurbano, en conjunción con los lineamientos de recentralización --que plantean una nueva relación entre Dirección de Escuelas y la escuela--constituyen las condiciones necesarias para que el mandato del rol directivo como gestor autónomo se traduzcan en un mayor control de su función, a la vez que la creciente pérdida de su especificidad pedagógica.

Como vemos, la puesta en escena de las medidas de reforma no descuida el trastocamiento de ninguno de los cargos. Tanto la función del maestro como del profesor se promueve a través de un nuevo perfil “profesionalizado”, el director debe cumplir una

¹⁰⁴Recordemos que los directivos, en el marco del proceso de re-centralización, deben gestionar la solicitud de recursos directamente con “La Plata” y administrarlos en momentos de su obtención.

nueva función como gestor eficiente y así mismo llegan nuevas directivas para los maestros de tareas pasivas¹⁰⁵.

Una vez reconocidas estas instancias, fundamentales en tanto condiciones reales en que se desarrolla el proceso de configuración de la subjetividad de los docentes, entiendo que las experiencias de “ser docente” no pueden darse fuera de las categorías de representación que se ponen en juego en este proceso, ya que es así como adquieren sus significados (Hall, 1998.) Siguiendo a este autor, nos adentramos entonces en el campo de las ideologías, por cuanto los sistemas de representación y significado son los que posibilitan a estos sujetos específicos la interpretación de su experiencia y de sus posicionamientos sociales. Este proceso de precisión de significado y representación se inscribe discursivamente, y aunque no se reduce a este proceso, es a través del mismo que los sujetos organizan su vivencia de la reforma y de su propia subjetivación (Voloshinov, 1929/1992)

Respecto de ello organizo el análisis que sigue reconociendo determinadas configuraciones que en el propio discurso docente se traslucen y entretejen en términos de narrativas identitarias (McClaren, 1997). Entiendo la identidad de los docentes como reafirmandose en el transcurrir de los relatos particulares, en el marco de la narratividad de la vida social¹⁰⁶. Las narrativas de los docentes se sitúan apropiando, negociando y disputando aquello que la narrativa global de la reforma incluye y excluye de la experiencia diaria. Contienen, por ello, argumentaciones que implican la presentación de alguna toma de posición, y que se ejecutan a través de determinadas estrategias discursivas de selección y convencimiento (Carranza, op.cit).

¹⁰⁵La Dirección General se encarga de redefinir la función de aquellos docentes a los que por diversas causas se les justifica el alejamiento de actividades que requieran responsabilidad directa con alumnos. Con el fin, según se explicita, de lograr la recuperación productiva de estos docentes se piensa en un aprovechamiento de las experiencias y capacidades ya adquiridas y en función de ello se establecen propuestas de actividades: “ayudante de secretaria”, “gestor administrativo”, “agente de socialización barrial” entre otras.

¹⁰⁶ Mc Claren se refiere con este término a las historias que se definen como representación discursiva de una secuencia de acontecimientos que organizan el pensamiento y la misma acción de los sujetos (Mc Claren, P, 1997)

Incorporo a este análisis los entrecruzamientos entre los discursos docentes y los discursos hegemónicos sobre “el ser docente”, intentando en su deconstrucción descifrar las pautas ideológicas de constitución de subjetividades en el marco de todo un proceso más amplio y complejo activado en el intento de hegemonización de un nuevo ordenamiento social. La naturaleza inherentemente dialógico del discurso (Bakhtin, 1993) permite indagar el carácter de los discursos docentes como constituidos por múltiples enunciados, influenciados por ellos y a la vez respondiéndolos. Este proceso que plantea distintos grados de un “nosotros” y de “otros” tiene implicaciones fundamentales en la constitución de los sujetos y a la vez en los cambios de identidad social.

4.2. El “ser docente” y experiencia de reforma: “narrativa del voluntarismo” y “narrativa del profesionalismo”

Frente a la heterogeneidad en que se invistió el trabajo docente, identifiqué fundamentalmente el emplazamiento --o construcción social-- de dos narrativas sobre la identidad profesional: me refiero por un lado a la construcción de la “narrativa del voluntarismo” como aquella que resalta la idea “del deber ser”, de cumplimiento de un “rol” --que implica tanto la socialización de los niños con necesidades insatisfechas, como el logro de los macro objetivos educativos actuales-- sorteando las dificultades coyunturales. Por el otro identifiqué la “narrativa del profesionalismo” que afianza en la configuración de la práctica docente como “trabajo” y en la identidad del docente como un profesional autónomo e idóneo para los cambios actuales.

Las medidas de reforma comprenden transformaciones para todos los niveles del sistema y en tal sentido se presentan como nuevas directivas para los docentes en su totalidad. No obstante, en el marco de difusión del discurso educativo oficial, y en correlación con una configuración magisterial prescriptiva, son las maestras¹⁰⁷ de primaria las que en su

¹⁰⁷Planteo el término en femenino, mientras que durante el período de trabajo de campo no se registro la incorporación de docentes de primaria masculino, fue el término elegido por la mayoría de las maestras entrevistadas aún en referencia del sector más amplio de los maestros.

mayoría apropiándose de la narrativa del voluntarismo ponen mayor énfasis en la centralidad de su figura como responsables del cambio:

M: No se, como una vez lo hablábamos quizás es culpa nuestra si hay cambios que realmente no...o sea (con énfasis) si no hay cambio es porque nosotras siempre dijimos que estaba todo bien, todo bonito. La culpa quizás sea en parte nuestra.

E: ¿Vos decís cuando apenas se implementó la reforma?

M: Claro...y ahora mismo, cuando hubo lo del P.E.I y todo esto ..vos fijate que la mayoría de los docentes se lo tomaban como algo más y no tomaban conciencia de lo que realmente eso implicaba.

(Maestra de 3º año, 10 años de antig., el 7/04/98)

“Yo, por ser bastante nuevita creo que la reforma va más allá de la realidad porque pide una exigencia a nivel enseñanza. Yo trabajo bien por mi voluntad, no porque el gobierno me de los medios. Creo que el docente está para enseñar, pero hay poco compromiso de los padres. La reforma tiende a levantar el prestigio docente. Es una propuesta diferente pero que requiere el compromiso del docente. Pienso que es hora de que los docentes cambien. Sus modos de enseñanza, la tecnología requiere el cambio. Hay que dar otra cosa y elementos variados. El mismo chico cambió. Nada más.”

(Maestra de 3º año, 3 años de antig., el 11/06/98)

El “voluntarismo” como instancia posibilitadora de la efectivización de las medidas de cambio, en un contexto signado por la falta de recursos y asesoramiento, contiene apropiaciones y resignificaciones. El uso de los conectores adversativos en esta última docente realza, justamente, la figura magisterial como determinante para los cambios a pesar de los condicionamientos.

El posicionamiento de las maestras como implementadoras de los cambios no impide, de todas formas, que la misma se presente como una cuestión libre de contradicciones. Junto con la revalorización e incentivo oficial de la autonomía profesional docente y su protagonismo para el cambio, muchas son las maestras que manifiestan en sus representaciones y vivencias acerca de las condiciones de trabajo, la tensión frente a las nuevas demandas:

Y hay cambios de exigencias... por ejemplo que yo salga de primer ciclo. Por ejemplo esto, que a mi me falta...y yo me siento en falta hacia el otro, entendés? Yo tengo libros, antes de ir a una clase me preparo, voy leyendo. Ahora te digo un poquito más, mirá soy honesta, un poco más preparada estoy, pero en tercer ciclo --para dar lengua--...no...no totalmente como los tendría que preparar para un octavo año. Mmm. Porque hay muchas cosas que yo las he visto allá y hace mucho tiempo.

(Maestra de 1 año, 26/06/97)

E: ¿Contame cómo lo fuiste resolviendo?(acerca de la recepción de los nuevos contenidos)

M: Pidiendo a compañeras que yo conocía, que habían tenido lengua en séptimo, que trabajaban bárbaro y bueno: material, libros y pidiendo carpetas y mirando y bueno más o menos sacando. ¿viste? Pero lo que pasa es que lamentablemente te la tenés que arreglar vos, sola. No tenés ayuda de ningún lado. Eso es lo que es por ahí problemático. ¿no? "Sí, implementamos una reforma, un cambio tremendo para el bien de los chicos", que se yo, pero ¿Cómo hacés que eso sea un bien para los chicos? Porque vos te hacés un matete y como se lo transmitis eso "toodo bieeen" (alargando esta palabra) sencillo a los chicos.

(Maestra de 7º año, 7 años de antig. 14/07/98)

Esta maestra, parafraseando el discurso oficial, a la vez que se refiere a su posicionamiento en la organización del trabajo docente, intenta distanciarse reflexionando o poniendo al menos en cuestión la imposición de las medidas¹⁰⁸. Con ello vemos que si bien el discurso interviene en la construcción de la identidad de los sujetos, éstos pueden estar comprometidos también con una práctica que contesta y tiende a reestructurar las instancias discursivas. En ese sentido, si bien esta reflexión incluye el reconocimiento mismo de su condición subalternizada¹⁰⁹, no obstante, la docente

¹⁰⁸Fairclough destaca que el parafraseo, en tanto ingeniería semántica, y rasgo del nivel metadiscursivo tiene importantes implicancias en las relaciones entre discurso e identidad. Aquí el hablante se posiciona como fuera del discurso, con capacidad de alguna manera de manipularlo o controlarlo (Fairclough, 1992).

¹⁰⁹Batallán y García caracterizan al trabajo docente por su condición fundamentalmente dual: como subalternidad jerárquica dentro de una institución pública y como posición relativamente independiente de poder dentro del ámbito del salón de clases (Batallán, García, op.cit).

incorporando el discurso oficial en estilo directo y conservando sus entonaciones (Voloshinov, op.cit) expone sus críticas sobre las medidas de reforma.

Por otro lado, y en cuanto a la capacitación, la configuración que establecen los maestros acerca de su profesión contiene discursos que recurrentemente hacen mención sobre la falta de los saberes intelectuales necesarios para su función. Esto, que en ocasiones se presenta como rasgo individual, aparece a la vez como rasgo de un “nosotros” conformado particularmente por las “maestras de primaria”:

E: ¿Te referís a los documentos curriculares?

N: Me parece que es mucho BLA, BLA, BLA, BLA y en lo teó...en lo que va a la práctica, lo que vos necesitás, este, en nada. Porque uno que se yo, uno generalmente busca la didáctica, la práctica. Viste, qué bueno, hay un sistema nuevo, se implementaron estas cosas; bueno, “dame un ejemplo de cosas que se puedan hacer con esto” ¿entendés? y nadie te da nada. Es todo muy teórico, muchas palabras, muchas palabras, por ahí enredadas. Contenidos que están expresados muy difíciles, por ahí el nivel de nosotras y vos decís ¿Qué es esto? Y cuando después entrás a analizarlo con otras personas te das cuenta de que es algo totalmente sencillo.

(Maestra de 7º año, 7 años de antig., 14/07/98)

El replanteo que esta docente hace --sobre todo a través de la representación dialógica de sus comentarios-- permite ver cómo en esta etapa de implementación de las medidas de reforma se actualiza la configuración de la identidad de los docente como trabajadores intelectuales interferidos (Batallán, García, op cit) en cuanto ejecutores de un saber organizado por fuera de su intervención.

Aún cuando el planteo oficial de la competitividad docente se presenta hegemonizando el discurso educativo, se mantienen y emergen versiones diferenciales de construcción identitaria, que ponen en entredicho “la nueva profesionalización”. Al respecto sobresalen en los discursos de muchas de las maestras la relevancia de la función social actualizando una configuración de su identidad que, más allá del mandato de “rol profesional”, apela al vocacionismo y el apostolado:

“Y ahora que este profesor se presentó a concurso estaba sorprendidísimo por todo lo que le dimos para leer, porque no lo conocía. En Media también...por eso (con énfasis) fue que largaron todo el fardo a primaria. Porque más que mal, o somos más ovejitas, más obedientes, la gente se adapta más a los cambios y con las falencias, con las cosas, bueh...se baja que hay que planificar con mapas o redes. Mal o bien intentamos hacerlo. Ellos nada

(Directora, el 9/10/98)

Varios planteos se ponen en juego y entrecruzan en el proceso de reforma. La vocación y el apostolado recrean aún la representación del trabajo docente como un servicio (cf. parte II, cap 2).

Ahora bien, esta construcción del “ser docente”, presente en las narrativas que realizan las maestras de esta escuela, se distancia de las representaciones de los profesores del tercer ciclo quienes fueron transferidos a la Educación General Básica provenientes de las escuelas Medias.

Lejos, entonces, de la reducción de un colectivo docente homogéneo, las narrativas de los profesores a diferencia de los maestros, contienen en sus enunciados la representación de su función docente ya no en términos de “servicio” sino bajo la categoría de “trabajo” y de “profesión”. A través de comentarios o acotaciones en reuniones informales o de personal, los profesores provenientes de Media -- aún cuando no participen directamente a nivel gremial-- retoman de la narrativa “del profesionalismo” el énfasis en los derechos y especificidad de su profesión:

E: Cuando estás diciendo este proyecto...

M: En el que supuestamente los jefes hicieron cambios. De lo que vino ellos le agregaron algo...los jefes, no es cierto? el directo...consultas con nosotros medio imposible, te digo la verdad ¿Por qué? Porque nosotros trabajamos las horas que nos pagan. Ellos los jefes de departamento tienen 4 horas pagas.

E: Pero de todas maneras a vos te ofrecieron consultarte?

M: Noo, a mi no me consultaron nada, de nada. Obviamente, si me hubiesen consultado yo les hubiera hecho el planteo: “ ¿Que tengo que venir un sábado? le hubiese dicho (bajando su voz) entonces yo no. También, te lo digo, me van a decir que vaya un sábado...es como no sé...ese tiempo.

(Profesora de 8° y 9° año, 22 años de antig., 17/09/98)

Por otra parte son en su mayoría los profesores provenientes de Media, a diferencia de los maestros, los que mantienen en sus discursos el reconocimiento de su idoneidad aún en estos momentos de cambio. Continúa la misma docente:

Yo: ¿Me decías que no tuviste devolución? (En cuanto a la planificación que entregó a dirección en forma de proyecto)

M: Y qué... yo pienso que ella (por la directora) tampoco debe tener mucho esqueleto con qué cotejar, si no debe ni saber de lo que doy, que va a saber. El director no tiene la culpa pero le encajetaron... como si a mi me pusieran jefa de un quirófano... y yo que sé de un bisturí...

Yo: O sea quien te supervisa, decís, quizás no sepa de tu tema?

M: ¡Pero no debe tener la menor idea! ¡Qué va a saber! ¡No debe tener la menor idea! Que debe saber el director de lo de octavo y noveno.

Yo: Pero vos tenés una calificación como el resto....

M: Si, me calificaron, si te digo..pero no sé yo si ellos manejan todo lo que sea octavo y noveno, no creo. Los contenidos desde ya que no. Las que tendrían que haber reaccionado son las autoridades de E.G.B que les tiraron un fardo sin más sueldo, sin más nada..y ¡No reaccionaron en su momento!. Ellos recibieron una herencia, así boom de laburo.

(Profesora de 8° y 9°, 22 años de antig, 17/ 09/98)

Este reconocimiento de la idoneidad profesional mantenido discursivamente sufre a la vez un quiebre en el marco de la falta de información e inestabilidad en que asumen las medidas. Concretamente, los cambios en la organización curricular, junto con el ajuste presupuestario provocan la desaparición de materias o su fusión, contraviniendo de esa manera la especialización que el profesor del nivel medio forjó en su carrera de formación:

P: Mirá, como lo dicen ellos..desde el Ministerio...viste?...la interdisciplinaridad (sic) es positiva. Sino fijate en mi, yo soy profesora recién recibida de Geografía y tuve más oportunidades de las que pensaba...porque con esto que los profesores

no querían agarrar en 8° o agarraron y dejaron, yo ahora tengo unas cuantas horas como profesora de sociales. Eso sí, en geografía todo bien, pero en historia me tengo que poner a estudiar el día anterior...el otro día me confundí con una fecha de la creación de la bandera...que se yo...pobres pibes..después se los hice arreglar...pero te das cuenta!! y después la reforma es para la calidad, calidad de acá, calidad de allá...(riéndose)

(Profesora de 8°, dos años de antig, 21/10/97)

El tono utilizado por esta docente y el desajuste entre el significado aparente en la primera parte del enunciado y el contexto situacional relatado posteriormente, nos muestran como a través de la ironía (Fairclough, op, cit), esta profesora hace mención de la toma de decisiones oficiales reconociendo, a la vez que criticando, la lógica puesta en juego en la organización curricular oficial. Lógica que lo posiciona más que como profesional de su materia, como estratega ante un “mercado restrictivo de trabajo docente”.

En tal sentido, el profesor incorpora, en yuxtaposición con la narrativa del profesionalismo, discursos que lo posicionan como ejecutor de las estrategias pedagógicas y receptor de las decisiones provenientes de un estrato superior:

E: Claro, yo el comentario que tengo, a ver si vos lo escuchaste de otros docentes: Que cada establecimiento, en función de la autonomía elegía su orientación y las materias de la currícula, digamos...

P: Noo, que mat..las materias ya vinieron impuestas y cada uno agarrará y lo reubicarán donde está por el trabajo, que vamos a elegir...

E: ¿Hubo recortes en eso de las materias?

P: Y si, y no te estoy diciendo, mirá, creo que química, contabilidad, matemática sale de quinto, eso son así en reglas generales lo que he escuchado porque los directores manejan eso. Nosotros recibiremos lo que nos digan

E: No hay información exacta?

P: Nosotros, exactamente qué voy a hacer yo de mi vida el año que viene es una incógnita.

Una vez reconocidas estas narrativas docentes que apelan al “voluntarismo” y al “profesionalismo”, destaco que las mismas distan de presentarse como un todo homogéneo. En el proceso de apropiación, los docentes activan en sus discursos quiebres y rupturas, yuxtaponiendo, muchas veces, características diversas en un mismo relato. Los sujetos, aún posicionándose en una determinada configuración identitaria, incorporan elementos que la rebasan, dando lugar de esa manera a la continua recreación de estos “relatos” acerca del “ser docente”.

Por otro lado, como vimos, el discurso oficial, en tanto narrativa dominante, instala actualmente tramas y tópicos que se colocan como referenciales para los docentes. Sin embargo, mientras las “capacidades” y los “saberes” constituyen tópicos recurrentes en los discursos docentes -- y sobre los docentes-- las condiciones de trabajo se disocian muchas veces de la narrativa totalizadora de la competitividad docente. Al respecto, el reto de un nuevo rol, entra en pugna con las particularidades que el “ser docente” adquiere en una cotidianeidad marcada por la incertidumbre frente a la instauración de medidas repentinas.

En el marco de un nuevo ordenamiento del mundo de la producción, su principal rasgo - la flexibilización laboral-- alcanza al gremio docente a través de cambios significativos en su estatuto. Junto a estas nuevas condiciones, impera un discurso acerca de la función docente basada en la autonomía, creatividad y espíritu innovador, contribuyendo en la construcción de un sujeto --en tanto trabajador-- más calificado. Varios docentes incorporan esta representación en sus discursos:

E: Y por ahí tu decisión ahora de hacerlos cuál sería ?(hablando de los cursos que comenzó a hacer esta docente)

M: Este...poder actualizarme ¿si? el hecho, viste, que hay tantos cambios, hay tantos requisitos para el trabajo, para esto, que no me gustaría quedarme. ¿si? y dentro de mis posibilidades -no matarme- dentro de mis posibilidades ir haciendo cursos y no quedarme..(se rie) porque uno nunca sabe lo que puede pasar el día de mañana.

E: con quedarte vos que me querés decir ¿no quedarte en qué?

M: En el título de maestra, viste y en los contenidos que me enseñaron en el magisterio. Yo creo cuando vos más capacitada estés, más posibilidades de trabajo tenés (con énfasis). Ponele yo con los cursos no me quedo solamente de 1° a 6° si no yo puedo adquirir 7°, 8° y 9° ¿entendés? (levantando la voz) Voy ampliando mi campo de trabajo. Ponele ahora me anoté en un curso de administración pública...no sé qué carajo es admin...

E: ¿Es para maestros?

M: Es para cualquiera que haya hecho trabajos comunitarios...me avisó la profe de sociales... me anoté. No sé lo que es administración pública pero en principio no pagas. Es bárbaro, no pagás, es semi presencial, bueno tenés que ir a Campana aunque quizás pongan una sede...

(Maestra de 6° año, 7 años de antig, 14/04/98)

Ahora ¿Qué relación se plantea entre la retórica de la capacitación que, adosada a las nuevas condiciones donde el trabajo aparece como instancia de disputa, condiciona a los docentes --todos-- bajo la amenaza de la inclusión o no dentro del sistema y las narrativas diferenciales que se recrean en el discurso de los docentes?

4.3. “Narrativas docentes” y la experiencia de la capacitación :

La actualización y reconversión, que se enmarca en la denominada Formación Docente Continua legislada en la Ley Federal de Educación se organiza en la provincia de Buenos Aires a través de un “Proyecto Global de Capacitación”, que comienza con la llamada “Capacitación Masiva” ocurrida en 1995 y la primera etapa de la “Reconversión de los docentes de 7° grado”, y continúa con un proyecto programado para desarrollarse entre agosto de 1996 y diciembre de 1998. Este último, coincidente con la etapa de trabajo de campo, consiste en cursos dictados por las instituciones pertenecientes a la Red de Formación¹¹⁰ y en principio está dirigido exclusivamente a los docentes del tercer ciclo y

¹¹⁰Gestionan estos cursos instituciones de la Red Federal, Institutos Superiores de la D.G.Cy E, de gestión pública y privada, los C.I.E.s, Universidades y Equipos interdisciplinarios. La acreditación se alcanza mediante la cumplimentación de las evaluaciones propuestas por los grupos coordinadores y la elaboración de proyectos educativos. Su aprobación implica la adjudicación de los créditos que se sugieren como necesarios el desenvolvimiento eficiente de la carrera profesional.

directivos, con el planteo de ir abarcando a todos los docentes del sistema por área, nivel y modalidad.

La capacitación, y este marco de legalidad que le imprime el ministerio, constituye el escenario para la presentación de los lineamientos de la política oficial¹¹¹. Asignada desde el ministerio como articuladora entre las leyes vigentes, los enfoques disciplinarios curriculares y las nuevas propuestas de organización institucional, selecciona como temáticas prioritarias, el conocimiento de roles y funciones de los actores institucionales, la gestión, los nuevos contenidos y perspectivas disciplinarias¹¹² (módulo de perfeccionamiento 0, 1995).

Tras la primera etapa de capacitación--en 1995-- la segunda --a partir de 1996 hasta 1998, se realiza simultáneamente cuando muchas de las medidas de la reforma ya se efectivizaban. Junto con la retórica del cambio, el plan de formación docente tiene lugar a través de la creciente oferta y demanda de los cursos de capacitación¹¹³. Aún cuando las reglas de validez y obligatoriedad de los cursos no son del todo claras, esta oferta atrajo sobre todo la concurrencia masiva de los maestros de primaria. La retórica de la capacitación que lleva en su interior una concepción de sujeto docente capaz de actuar,

¹¹¹ Esto que hace referencia al avance del discurso oficial, no implica considerar que en el desarrollo de los mismos se mantengan estos sentidos. Aunque no he realizado un registro sistemático de los cursos de capacitación, no descarto que en su implementación emerjan continuos disensos impugnando en más de una ocasión a los mismos planteos oficiales.

¹¹² En ese marco, maestros, profesores y directivos de todas las escuelas de la jurisdicción se vieron comprometidos a cumplir con el perfeccionamiento masivo de 1995 a través de los módulos emitidos por la Dirección General de Cultura y Educación. Aún en momentos en que el discurso oficial insiste en promulgar la participación de los docentes en el proceso de construcción de la reforma, ya esta primera fase de la capacitación sobresale por la falta de participación en la confección de los programas temáticos. Yuxtaponiendo un discurso pretendidamente progresista con extensa información sobre contenidos disciplinares, esta capacitación masiva logró el desconcierto de varios docentes sobre el devenir de la transformación. Se propugnaba un nuevo modelo educativo para la calidad no acorde a las medidas que se tomaban en ese momento. De todas maneras la atención sobre esta contradicción parecía quedar opacada ante la invasión de todo un conjunto de conceptos, vocabulario nuevo e información extensa sobre el cambio que pronto acontecería.

¹¹³ A la par con el proyecto de formación continua del Ministerio, comenzaron a emerger las propuestas de las editoriales educativas, institutos privados.

en función de sus propios intereses, contribuye en la representación de una libre elección ante la oferta de capacitación.

Sin embargo, lo que esta narrativa dominante deja relegado es el proceso a partir del cual se definen los criterios de estas elecciones: en la práctica misma de su implementación, aún cuando se insista en *"...permitir a cada docente de la jurisdicción organizar su propio proyecto de capacitación eligiendo los tramos en un corpus común y en una secuencia adecuada a sus necesidades y posibilidades..."* (Circular de la D.G.CyE, 30/06/96), es el Ministerio el que impone los tiempos, modalidades y destinatarios de la capacitación¹¹⁴.

Centrados en los docentes del tercer ciclo, los maestros del primario optan por la participación en aquellos cursos que más allá de la incumbencia de su temática le otorgue los créditos que se dicen necesarios ya sea para la función actual, como una futura recompensa remunerativa. Así, aún careciendo de información oficial, la mayoría de los maestros accedieron a un mandato que basado fundamentalmente en una transmisión predominantemente verbal, apela al necesario cumplimiento de "180 créditos" para continuar dentro del sistema¹¹⁵.

A la vez, los maestros de 7º y los profesores de 8º y 9º quedan en el centro de toma de decisiones abruptas¹¹⁶, informaciones contradictorias, oficiales y no oficiales, provocando

¹¹⁴ La segunda fase que se planifica para 1996 se dirige exclusivamente a los docentes del tercer ciclo. Solo son los profesores de Media en ejercicio y los maestros con cargo efectivo en 7º grado quienes están habilitados para su participación; la pretensión de ir incorporando al resto de los docentes durante 1997-1998 finalmente no llegó a concretarse

¹¹⁵ A respecto no llega a las escuelas material alguno que por escrito comunique a los docentes la cumplimentación de estos créditos para mantener sus funciones en el marco de la reforma. Se trató sobre todo de una transmisión oral entre maestros, directivos y supervisores.

¹¹⁶ Como telón de fondo de la modalidad que adopta la implementación del plan de capacitación, cabe resaltar el dilema que creo la escasa cantidad de cupos por curso. En los Institutos de Formación docente se abrió un sólo curso de cada circuito para toda la región, con un máximo de 40 personas. Como consecuencia los docentes establecieron diversas estrategias para la conquista del lugar: la llegada con varias horas de anticipación al primer día de inscripción, la realización del trámite aún sabiendo anticipadamente la ubicación en largas listas de espera y hasta la negociación individual con los profesores a cargo para ser integrados con posterioridad al comenzado de las clases.

más incertidumbre que el pretendido protagonismo. Un punto crucial al respecto fue la resolución 11827/97, a partir de la cual los docentes con cargo en el tercer ciclo, se ven frente a la cumplimentación de un nuevo plan de capacitación¹¹⁷. Su presentación no sólo produce en los docentes la desazón de una medida que se estima como improvisada, sino que pone en cuestión la validez de los cursos ya realizados. En momentos donde la información queda reducida a las escasas circulares oficiales, la mayoría de los docentes, en superposición con los cursos que en esos momentos estaban realizando, accede al nuevo plan de capacitación:

E: Y este curso que vos estás haciendo es el que te habilita para dar en el tercer ciclo? ¿Es el que te da créditos o el que te habilita como profesora? ¿Cómo es?

M: Mirá, en realidad no...(se rie)..no se sabe bien definido de qué o qué te da

E: Ah, ¿lo preguntaron ahí?

M: Lo preguntamos pero bueno...Depende de la Universidad de San Martín. Supuestamente dice que te habilita para trabajar en 3º ciclo, octavo y noveno ¿si? Muchos decían que salís con el título de profesora; yo no creo..pero sería buenísimo...yo lo hago por eso..por las dudas....

(Maestra de 7º, 7 años de antig, 7/07/98)

E: ¿Y qué expectativas vos ahí con respecto de la reforma?

P: Y si a nosotros nos iban a capacitar en serio, bueno yo pensaba que tenía que haber algún otro tipo de aprendizaje para nosotros...más que aprendizaje..porque yo estoy haciendo el curso de los sábados...mirá que seriedad. A mi el año pasado para estar en octavo de E.G.B me notificó María Rosa (directora), me notificaron todas mis directoras de E.G.B que yo tenía que hacer un curso de la Red, muestra zona pasaba a depender de la Universidad de General Sarmiento(Por la Universidad de San Martín).

E: Estás haciéndolo?

¹¹⁷ A realizarse ese mismo cuatrimestre en que son comunicados los docentes--como comienzo de las clases se fija el 10 de noviembre--, el curso se presenta bajo la modalidad de ser semipresencial y por la duración de dos años. Su cumplimiento promete la habilitación del desempeño como docente en cualquiera de los tres años que constituye el 3º ciclo (circular del CIE, Tigre, s/f, en relación a la resolución 11827). Si esta constituye la información por escrita, se transmite oralmente a través de los directivos e inspectores-el alcance de todos los créditos requeridos a partir del cumplimiento de los tres cuatrimestre.

P: Esperate que te explico: nos citaron el año pasado. el curso era aparentemente, para seguir en octavo teníamos que tener este curso

E: ¿Si no te sacaban?

P: No se sabe, soy titular, no se , me van a echar e indemnizar, no se sabe...nunca se sabe nada! (levantando la voz con énfasis) una incertidumbre (se rie)

E: Nada por escrito.

(Profesora de 8º y 9º año, 22 años de antig, 17/09/98)

Aún cuando el Ministerio parte de la concepción de un “colectivo docente” que ante su “desprofesionalización” requiere “nuevos saberes” actúa, en la implementación del proyecto de capacitación, al compás de las narrativas diferenciales de los docentes. Y con esto me refiero no al establecimiento de circuitos de capacitación que distingue entre maestros y profesores, sino cómo las características que va adoptando el proyecto de capacitación de la Dirección General de Cultura y Educación se empalma con las particularidades que antes he mencionado acerca de la configuración de la subjetividad de los docentes.

El cumplimiento por parte de los docentes de los cursos de capacitación, tiene como marco la coacción de nuevas reglas y requisitos. Y aunque esto recae tanto para los maestros y como para los profesores, la exigencia de una mayor calificación se empalma con los rasgos de voluntarismo presentes en las narrativas identitarias de los maestras primarias, provocando por parte de las mismas la puesta en juego de estrategias que están más cerca de rasgos de escolarización que de un renovado profesionalismo. Muchas de las maestras activan estrategias que le permiten tanto desembarazarse de ciertas obligaciones--dejar la firma por anticipado y poder faltar, la copia de trabajos o proyectos ya realizados--, a la vez que operacionalizar diferencialmente los contenidos curriculares de los cursos:

M: No, si no siguieron haciendo cursos no. Eso es lo que pasa, que a vos te dicen “este curso te habilita para 7º, 8º y 9º” vos vas y lo haces/te matás haciéndolo ¿no? Y después salen con que no sirve ¿entendes? Y así mismo cuando vos vas a hacer cursos vos vas con la expectativa de que , bueno, voy a aprender esto, voy a aprender lo otro, que sé yo. Yo te digo realmente que fueron

muy pocos los que me sirvieron. Yo hice el de sociales y naturales juntos/que nos pasamos todas las vacaciones de verano yendo a los cursos los sábados y te digo que el único que me sirvió fue el de naturales.

E: y había contenidos nuevos en naturales

M: Si, porque está todo lo de la célula, los átomos. Porque el de sociales fue un plomazo, Lo único de lo que hablábamos fue de crisol de razas y mosaico étnico. Ellos empezaron con eso y terminaron con eso y te digo que actualmente no sé lo que es un crisol de razas y un mosaico étnico.

(Maestra de 7º, 7 años de antig, 7/07/98)

En el caso que sigue, por otro lado, la docente, justamente, intenta a través del *relato* (Carranza, op.cit) de su experiencia --narrando los acontecimientos, los personajes y conflictos--, compartir su perspectiva crítica con respecto a la implementación de los cursos de perfeccionamiento:

P: No. Entonces dijimos con las chicas: " nos anotamos " muy bien, empezamos a ir..eh, octubre, los sábados. Por supuesto que no estaba, no podías...había diversos horarios, pero si vos estabas trabajando, no estabas eximida por ese curso, entonces sábado ¡Sábado! A mi me tocó acá en un colegio privado de la zona, fue la sede. Ahí se nos dijo que el curso era obligatorio, iba a durar un año y medio, tres cuatrimestres. El primer cuatrimestre se inició septiembre del año pasado, iba a ser hasta diciembre, con una evaluación y trabajos. Bien. Llega diciembre y entregamos la primer parte y apareció otra serie de trabajos para cumplimentar ese primer cuatrimestre que se rinden en marzo. Febrero nos tuvimos que reunir porque lo que más nos costó fue la parte de psicología (ininteligible)...otras tendencias...hacer todos esos trabajos nos costó..todo lo del adolescente, que la sociedad está adolescentizada y que son ellos el boom, y bla, bla, bla

E: ¿Y en cuanto a tu disciplina?

P: Nada, querida, de nada. Yo ya lo que fui ahí, lo que esa señora me dio yo ya lo sabía, no más unos ejemplos nuevos que siempre hay, vamos a ser concretas: tomás cualquier libro de otra editorial.

E: Así que vos, siendo profesora ya recibida accediste a hacer este curso..

P: Bueno, pero esperate, claro..y marzo de este año, esperate, nos dicen que faltaba tanto para...todo para terminar ese cuatrimestre! y se extendió hasta que nos tomaron un coloquio en mayo, el 19 de mayo. Muy bien. Al día de hoy no nos han convocado cuando se inicia el segundo cuatrimestre. Porque todo eso que se

hizo era una prolongación del primer cuatrimestre. Entonces ahora, el director de la escuela que pidieron prestada me decía que igual habría que elevar un acta...porque si esta gente ha usado tu tiempo...porque vos dejaste tu tiempo suspendido los sábados ...la falta de seriedad que ha tenido esto ¿Cuáles son los motivos? ¿no le pagaron a los profesores? No sabemos nada. Sabemos que aprobamos.

(Profesora de 8° y 9°, 22 años de antig, el 1709/98)

La improvisación e impronta de los inicios del Proyecto de Capacitación organizada por la Dirección General de Escuelas continúa con desprolijidades en la cursada y culmina con la interrupción, sin explicación oficial, de la mayoría de cursos. Los docentes no sólo vieron frustrada su posibilidad de culminar la capacitación correspondiente al nuevo proyecto del Ministerio que les prometía cumplimentar créditos sino que tampoco les garantizó a los maestros primarios la posibilidad de acceder a horas cátedra en el 3° ciclo. Valga la siguiente transcripción de un tramo de la entrevista con la maestra de séptimo grado en la cual se expone las contradicciones de las medidas de capacitación que contribuyen en la construcción de la subjetividad de los docentes:

M: Yo tengo como cinco cursos.

E: Claro, se supone que tenes que estar en el listado oficial

M: Me tiene que habilitar (con voz de angustia) Lo que pasa que yo la otra vez cuando me fui a anotar en el listado de emergencia me decían que era para séptimo nada más. Bueno yo me anoté...

E: ¿Y octavo y noveno?

M: Me dijeron, me dijeron que cuando te evaluaban, si vos estaba capacitaba como para 8° y 9° te iban a pasar...yo le presenté todos mis cursos ¿si? me dijeron que como yo me anoté para eso, para 7° tengo que estar en 7° nada más. Así que ahora..

E:Mmm.

M: Ahora surgió un nuevo listado ¿no se si te enteraste?

E: No

M: Bueno, ayer pasaron el comunicado acá. Si, hay un nuevo listado para 7º, 8º y 9º para cubrir áreas. Hay un montón de distintas escuelas, de todo: ciencias, matemática, artística, ingles

E: ¿Y quien se puede anotar a este?

M: Cualquiera, estés capacitado o no estés capacitado.

E: O sea que a principio de año hubo montón de restricciones y ahora este lo abren para cualquiera?

M: Claro, para cualquiera.

E: Y ahí te podrias anotar.

M: Si pero atienden lunes y jueves de 8 a 12 cuando trabajo.

(Maestra de 7º año, 7 años de antig, 7/07/98)

Recapitulando, si la retórica de la capacitación parte de una conceptualización del docente definido a partir de la desprofesionalización y descalificación; la implementación, caracterizada por su improvisación y coacción, revitaliza la subalternización de los maestros y profesores en la escala jerárquica del sistema educativo.

Al establecer las modalidades y tiempo de los cursos, los destinatarios a los cuales está especialmente dirigido, al seleccionar las temáticas a abordar, al insistir la idea de un nuevo "rol", identifico al Plan de Capacitación organizado por la Dirección General de Cultura y Educación no sólo como espacio para el reconocimiento de las nuevas tendencias curriculares sino como práctica misma de disciplinamiento profesional. Planteo esto en el sentido foucaultiano de poder disciplinar como encauzador de conductas, como constructor de subjetividad que procede a través de determinadas técnicas de control y sanción, fijando de esa manera determinadas identidades (Foucault, 1989).

En principio, el plan de capacitación dispone a los maestros y profesores frente a los nuevos contenidos y marcos pedagógicos como parte de un ejercicio de legitimación y convencimiento de la efectividad de las medidas. A la vez que normaliza los contenidos

que deben integrar la reforma, "ordena" aquellos que puedan plantear sentidos divergentes.

Bajo este carácter normativo, la retórica de la capacitación actúa sobre los sujetos mediante dos procedimientos: la gratificación, en tanto promete la seguridad en el cargo, el ascenso y la recompensa remunerativa y a través de la sanción, expuesta sobre todo en la división que establece entre incluidos o excluidos al sistema. La acreditación de los cursos se instala como instancia que no sólo califica a los sujetos, sino que los clasifica y ordena. Produce en el gremio docente diferenciaciones y nuevas solidaridades: docentes calificados- docentes no calificados forman parte de un nuevo esquema organizacional del escalafón docente.

Ahora, esta aspiración oficial de reconversión docente --esto es volver a convertir-- nos habla de la pretensión de formar nuevamente a los docentes. Al respecto, esto que en un primer momento parece plantearse como preparar a los docentes para los nuevos conocimientos en detrimento de sus conocimientos anteriores, más bien implica, relocalizar viejos saberes, características y funciones en un nuevo marco de referencia. El proceso se basa en la recreación de un discurso meritocrático, cuyos enunciados legitiman un nuevo ordenamiento del trabajo donde el posicionamiento de los sujetos está en relación a la capacitación y competitividad de los mismos.

Sin embargo, los sujetos no se encuentran pasivamente posicionados en las tramas que tejen los discursos y así, aún cuando tienen como referente un marco de interpretación mercantilizado, se apropian diferencialmente de ciertos enunciados hegemónicos y mantienen o activan discursos de oposición que se traducen en la impugnación o resignificación de los sentidos que el Ministerio pretende imponer como totalizantes. Por otro lado, si bien la mayoría de los docentes accede a la realización de los cursos, ponen en juego estrategias referidas a prácticas de selección, resignificación de acuerdo a las conveniencias personales. De hecho muchos docentes descalifican el contenido formacional de los cursos y usan más bien ese espacio como modo de estar al tanto de las reglamentaciones y cambios que en el marco de la reforma puedan llegar a trastocar su posicionamiento dentro del sistema.

La implementación de la capacitación actúa como marco de reconocimiento de la modalidad que adquieren los cambios. Las posibilidades de contestación o apropiación están así mismo en relación con la posición de cada docente con respecto a su caudal formativo y experiencial. El “colectivo docente” existe en el plano de las narrativas totalizantes, en tanto pretensión hegemónica de ordenamiento social, pero la práctica concreta social nos habla de la multiplicidad en que se descompone la subjetividad docente. En su construcción intervienen factores que más allá de la vehiculización del discurso se crean en la experiencia cotidiana y en relación las condiciones materiales de existencia.

En ese marco las medidas adoptadas por la reforma educativa agregan nuevos elementos al proceso de producción de subjetividades que no actúan sobre el vacío sino yuxtaponiéndose a las narrativas ya existentes. Los docentes, posicionados frente a nuevos desafíos --en relación con un ordenamiento social más amplio¹¹⁸-- se apropian, negocian y disputan estos elementos de cambio recreando así mismo las narrativas particulares.

Para finalizar, la centralidad que adquiere la figura del docente en el discurso oficial se correlaciona con las posibilidades efectivas --a través de, por ejemplo, la capacitación-- que cuenta el ministerio para su ordenamiento en detrimento de otras instancias que conforman el universo educativo. Luego del registro de la dinámica local de la reforma que he realizado, cobra sentido este énfasis del discurso oficial en la centralidad de la figura docente ya que, aún cuando su control no esté exenta de conflictos, son eventualmente los sujetos docentes los mediadores de las medidas de reforma y articuladores fundamentales del contenido que estas adquieren la cotidianeidad escolar.

¹¹⁸Al respecto, la capacitación y el discurso de un nuevo perfil docente se imponen en un contexto de desestabilidad laboral y ajuste estructural provocando reacomodamientos en los distintos cargos del sistema educativo.

PALABRAS FINALES

LA TRAMA COTIDIANA DE LA REFORMA EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: NUEVOS UNIVERSALES PARA PROBLEMAS LOCALES

El término “reforma”, en una de sus acepciones, queda definido como “aquello que se propone, se proyecta y ejecuta como innovación y mejora”¹¹⁹. La propuesta oficial de la reforma educativa en curso conlleva en su discurso mismo, según hemos observado, este sentido de transformación como modernización o progreso.

Tras el recorrido realizado en esta investigación acerca de la dinámica que la reforma cobra, particularmente en la cotidianidad de una escuela del Conurbano bonaerense, vislumbramos que la “cuestión de la reforma” contiene múltiples piezas que rebasan al “conjunto objetivo de medidas ministeriales de cambio” para constituirse en un entramado de diversos procesos, sucesos y mediaciones subjetivas que intervienen en su acontecer.

El tratamiento que me he propuesto realizar acerca de la “reforma” reúne una “dimensión global”, referida a la injerencia del estado en su formulación, con una “dimensión local”, la apropiación que la escuela hace de ella. Justamente la articulación entre ambas dimensiones “sirve” para reconstruir elementos de un nivel más amplio que las contiene y que por su nivel de abstracción resulta imposible de abordar empíricamente: el ordenamiento social más general en el que se insertan los fenómenos sociales.

Según se deriva del análisis, la dimensión estatal se mantiene aún como espacio en el cual se dirimen las relaciones y divisiones sociales. Configurándose como referente general, los sujetos a partir del mismo se reconocen en su vida cotidiana como integrantes de ese orden social desigual. Este proceso de diferenciación social, lejos de extinguirse, se ha ido acrecentando en los momentos actuales de hegemonía neoliberal y junto con ello se han recreado las formas de legitimación de la producción y reproducción social.

La tensión centralización/descentralización, que traje a colación en tanto marco en el cual se inserta la reforma educativa, viene a dar cuenta de ello. Aún cuando desde la instancia estatal--bajo la forma del ministerio de educación-- se promueva la descentralización-- que viene a descompensar la resolución de conflictos del centro y los deriva a la periferia--, continúa ejerciendo el control de aquellos aspectos--tales como la capacitación docente, el diseño curricular, y planes de compensación-- a través de los cuales direcciona aquellos sentidos relevantes para la reproducción del sistema.

En ese marco, el ministerio de educación instala la cuestión de la reforma como nuevo "referente general" acerca de cómo debe entenderse y activarse la práctica educativa. Las medidas de "reforma" se acompañan con discursos de "reforma" sobresaliendo así la relevancia que la práctica discursiva tiene en tanto práctica social.

1.1. El sobredimensionamiento de lo local, su responsabilización en el cambio

Comprender la dinámica que la reforma adquiere en la dimensión local de la escuela implicó, desde la perspectiva de este trabajo, indagar a la vez la configuración del discurso oficial, justamente como forma de reconocimiento de los procesos sociales que están involucrados en la producción de significado y de posiciones institucionales y subjetivas (Foucault, 1991).

Deteniéndome en las reglas que el discurso hegemónico educativo activa para la creación de sentidos --acerca de la institución escolar, la educación y la subjetividad del docente--, identifiqué el uso de un esquema que se repite. Según se desprende del análisis, el Ministerio frente a la presentación de una nueva medida establece un acercamiento hacia lo local, y desde allí, reconociéndolo, lo interpela. Concretamente esto se ilustra con el pasaje de un lenguaje formal a otro más intimista y cotidiano, que permite hablar de una pretendida democratización del discurso oficial.

¹¹⁹ Definición extraída del diccionario de la Real Academia Española (1992)

Como efecto, ya desde el discurso mismo se producen nuevas relaciones entre el Ministerio, la escuela y los sujetos dando lugar, a la vez que al sobredimensionamiento de lo local, al subdimensionamiento de la imposición de las medidas sobre todo a partir del desdibujamiento de las marcas manifiestas de poder.

Tras esta regla de interpelación hacia la instancia local de la escuela, el discurso oficial instala un marco de interpretación que he caracterizado como marketinizado y mercantilizado. Presentando las nociones empresariales de eficiencia, calidad y competitividad y enfatizando en esos términos como absolutos--no pasibles de cuestionamiento--, el discurso oficial crea nuevas categorizaciones que se traducen en distinciones polarizadas en tanto no dejan lugar para matices: las instituciones parecen tener que reconocerse en ese marco dicotómico en términos de eficientes/no eficientes, ofertando una educación calificada/no calificada y a cargo de docentes competentes/ o no competentes.

El discurso oficial, en su investidura de discurso hegemónico, incorporando nuevos conceptos, resignificando otros y fundamentalmente rearticulando las relaciones entre estado- escuela- sujeto a partir de este marco de inclusión/exclusión, se instala como discurso normativo para la categorización, clasificación de los objetos y sujetos de la práctica educativa. Planteada la ordenación del sistema en esos términos, el sobredimensionamiento que he identificado de lo local deviene, entonces, en su creciente responsabilización en la efectividad del cambio.

1.2. El recorrido de la reforma en el escenario local: usos y resignificaciones

La reforma, legislada a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, y su retórica de transformación llegan a las escuelas como conjunto súbito de nuevos términos, conceptos y medidas. Ahora, en su recorrido hacia el escenario local, los postulados oficiales sufren una serie de mediaciones; entre las cuales sobresalen la capacitación, la oferta bibliográfica y la transmisión oral de las reuniones entre directivos y supervisores, recreándose así continuamente el marco de su interpretación.

Ya en el ámbito local de la escuela, el encuentro de los docentes con la reforma --y propiamente con las medidas que comienzan a aplicarse en la jurisdicción bonaerense a partir de 1996-- indica un recorrido que, lejos de ser implementación directa, tiene lugar en un proceso marcado por distintas etapas. Al momento primero de recepción o conocimiento de la medida, que fue percibido en general con cierta inquietud, le sigue el momento del reconocimiento que implica la comprensión del contenido del nuevo concepto o medida y --ante su eventual dificultad-- su traducción. Como estrategias recurrentes los docentes de esta escuela establecen el uso de analogías eligiendo como parámetro las prácticas tradicionales de la profesión, los saberes conocidos, la ayuda entre pares o la consulta al directivo. Aquí tiene ya lugar la apropiación, que implica, en el momento de la "implementación" de la medida, su resignificación, el corrimiento en los tiempos de su ejecución o así mismo su desacarte.

La apropiación de las medidas de reforma no implica un fenómeno autónomo sino que se encuentra atravesado por procesos propios de la institución, de la coyuntura social y del discurso oficial. Concretamente, en la implementación de los ejes presentados como básicos de la reforma--la organización institucional, los contenidos escolares y la capacitación docente-- sobresale un recorrido marcado, en principio, por la apropiación que los docentes hacen de estas instancias, tomando la configuración dada por el discurso oficial como estandartes de transformación/mejoría, y en ese marco las resignificaron como espacios donde derivar un problema específico de esta institución: la pérdida de matrícula y del buen prestigio de la escuela con respecto a otros establecimientos de la zona¹²⁰.

Ahora, al insertarse estas instancias, que fueron resignificadas como potenciales transformativos, en la comprensión de los avatares de la coyuntura que enmarcan la dinámica de la institución -- tales como la tensión descentralización/centralización, las

¹²⁰En ese marco el edificio nuevo se configuró como posibilitadora de mejorar la imagen de la escuela, el proyecto educativo se propició en su primera formulación como instancia para la captación de matrícula y mejora del nivel social de la escuela, mientras que el diseño del currículo llevó consigo la ideación en "marco legal" que habla del respeto de las particularidades del contexto, la preparación de la matrícula para una salida laboral rápida. La capacitación viene a cuenta de estar preparados para las nuevas medidas y exigencias para integrar el sistema.

nuevas medidas y el ajuste estructural --, las mismas quedan configuradas en una segunda etapa como marco de reconocimiento de la modalidad que adquieren los cambios, a la vez que para la disputa de sentidos.

Concretamente, el nuevo edificio queda configurado, sobre todo a partir de la incorporación del tercer ciclo, como escenario de conflictos interpersonales y para el reclamo de nuevas demandas sobre las condiciones de trabajo. El Proyecto Educativo Institucional, en el marco de las magras condiciones materiales que signan a la institución y una experiencia profesional docente marcada previamente por la falta de participación, deviene en instancia fortalecedora de una solicitud docente: el disciplinamiento de la escuela. El diseño curricular, a través de la exclusión de contenidos, a la vez que expone la ubicación marginal de esta escuela en la segmentación del sistema general, pone en entredicho la cuestión de una educación de calidad. Y el plan oficial de capacitación, si por la arbitrariedad de sus medidas revela la posición aún subalternizada de los docentes, se resignifica para muchos docentes como "campo" informacional de las medidas de reforma.

La descentralización deviene en un acrecentamiento de la responsabilidad individual en la resolución de determinados problemas: la adquisición de un espacio de trabajo adecuado tiene relación con la capacidad de negociación de cada institución en particular; la centralidad que adquiere la disciplina en el proyecto educativo expone la consideración del tema de la violencia como problema creciente al interior de la institucional, mientras que la construcción del curriculum a partir de la selección de los contenidos mínimos, relocaliza el problema del fracaso escolar como problema del sujeto que aprende. Individual es también, ante la falta de organización oficial, el cumplimiento de la capacitación.

Tras el análisis realizado se vislumbra que, si bien es política explícita del estado la gestión eficiente de la institución, la calidad educativa y la competitividad de los docentes, no forma parte de la política explícita la configuración de la escuela como contenedora de la creciente pauperización de la matrícula. Consecuentemente, en tanto calidad, equidad y competitividad son política de estado, se establecen --al menos

formalmente-- medidas para su efectivización: respectivamente da cuenta de ello los planes focalizados de compensación, el plan nacional de evaluación y la regulación central de la capacitación. En tanto ajuste, violencia y fracaso escolar son problemas particulares de la institución--cuando no del individuo-- carecen aún del "status" necesario para ser atendidas oficialmente. Más bien estas cuestiones, traducidas en problemas locales, se incorporan a la "agenda" de la institución, ámbito desde el cual se espera su resolución.

1.3. Continuidades y rupturas: "fortalezas" y "tensiones" en la dimensión local

Ahora, según ha quedado registrado, las medidas de reforma que llegan a las instituciones para su implementación quedan atravesadas por los procesos que intervienen en la cotidianeidad institucional y mediada por la acción de los sujetos. Al respecto, los docentes de esta escuela traducen los nuevos conceptos y las nuevas medidas apelando, en más de una ocasión, a viejas tradiciones y rutinas. En el marco de efectivización de los cambios, se establecen ciertas continuidades que se constituyen como las *fortalezas*¹²¹ para enfrentarlas: la ayuda entre pares, la consulta a los directivos, la decisión "económica y pragmática" caracterizó a muchas de las prácticas. Así mismo, la conservación del "voluntarismo" permitieron en un marco institucional signado por la falta de recursos sobrellevar la tarea pedagógica diaria en momentos de cambios.

Sin embargo, mientras los emergentes cotidianos parecen quedar resueltos o saldados desde estas tomas de decisiones, hay en el recorrido de la reforma tensiones que se presentan como difíciles de ser resueltas a través de las estrategias a mano. La tensión entre la integración de nuevos actores y la falta de condiciones estructurales, la tensión entre la ideación profesional del proyecto educativo y la falta de asesoramiento, la tensión de cumplir un diseño curricular acorde a una educación de calidad y el postulado local de la "necesaria" exclusión de contenidos, y sobre todo la tensión frente lo que se identifica como mayores signos de violencia y desazón dentro de la institución.

¹²¹ Con este término la directora de la escuela se ha referido, en momentos de construcción del proyecto institucional, a aquellas aptitudes positivas que cuenta la institución --tales como los valores personales, la voluntad-- para llevar adelante la resolución de desafíos (del registro de campo, mayo de 1997)

Al respecto el “voluntarismo” sobresale por que aunque efectivo para la resolución o cumplimiento de los avatares diarios, insume a la vez los esfuerzos que luego requiere el trabajo conjunto y sistemático para llevar adelante aquellos emprendimientos a más largo plazo. La recurrencia, frente a estas tensiones, de la “responsabilización mutua”, si bien por un lado descomprime la “falta” individual, por el otro, contribuye en una mirada puesta más en el estado de crisis que en su proceso, retrasando la posibilidad de una crítica colectiva hacia una instancia exterior a la propia institución.

En este contexto se producen rupturas, entre las que sobresale el re posicionamiento que sufren los docentes con respecto a sus tareas. Al respecto, los directores tienen el agregado de nuevas tareas que los colocan como estrategas de nuevas gestiones, alejándolos aún más de las funciones pedagógicas. Los profesores de secundaria vivencian sobre todo el quebrantamiento de su especificidad disciplinar y los maestros quedan principalmente frente al dilema que se genera entre la subvaloración de su profesionalización y la sobrevaloración como implementadores de la reforma: en el intermedio tiene lugar la recreación del vocacionismo y apostolado manteniendo así su vigencia en la vida institucional.

Como marco de estos re-posicionamientos, el planteo oficial acompaña el sobredimensionamiento de lo local como efectivizador del cambio justamente a partir de la conjunción de estos esfuerzos individuales. Ahora, cuando esta sugerencia de un “contrato” institucional queda atravesada por los efectos del ajuste estructural y la falta de asesoramiento profesional se producen nuevas exigencias para cada uno de los sujetos. En esos términos tiene lugar un doble nivel de delegamiento de “responsabilidades” y “culpas” acerca de los “no logros” el de los docentes en relación con la institución y el de la institución con respecto al sistema educativo en general.

Como trasfondo de este ideal de contrato institucional, el discurso oficial instala el planteo acerca del respeto de la diversidad. Lo hace de todas formas colocando como norma determinados “universales” y obviando las desigualdades. De allí, en términos más amplios, las tensiones que emergen en la institución, de allí también que la autogestión se

traduzca en nuevas exigencias y nuevos dilemas para los sujetos que intervienen en el trabajo diario pedagógico.

Varias estrategias, aunque dispersas y fragmentadas, hablan de las disconformidades y oposiciones frente a los mismos: el uso de la parodia como meta-práctica que expone --a través de la sátira-- el desacuerdo de alguna toma de decisión, el retraso en la ejecución de ciertas medidas, las quejas instaladas con la incorporación del tercer ciclo, los comentarios "de pasillo" y la negociación entre docentes y directivos "manipulando" determinadas disposiciones, dan cuenta de ello.

Concluyendo, la ideación de la reforma como modernización o progreso toma en el entramado de la cotidianeidad escolar diversos significados. En palabras de una maestra:

"No... (se ríe) que esto de la reforma es todo lo mismo pero pintado de otro color. Para mi el único cambio que hubo... ¿viste que no hay conciencia de los docentes tampoco? Es como que... bueno vos trabajas con proyectitos, pero que en definitiva si yo tengo más o menos - si uno tiene- uso de la razón... María Rosa (la directora) la otra vez decía que cuando ella empezó a trabajar también trabajaba por proyectos, así que lo mismo que antes."

Sobresale en los discursos docentes cómo, al hablar acerca de la reforma, acudan a términos como *"pintado de otro color"*, *"disfrazado con otras palabras"*, *"es lo mismo pero más extravagante"* *"son sólo otros nombres"*, trayendo a cuenta y a la vez poniendo en cuestión esta configuración marketinizada del discurso oficial de la reforma que he referido aquí. Hay otras figuraciones discursivas elocuentes del proceso registrado. Sigue la conversación con misma docente:

Yo: ¿Más o menos sería que sentís que te quedaste con cosas nuevas un poco a la deriva...?

M: Sí, como que vos tendrías que salir a flote... (se ríe) te tiran al bote..

Metáfora ésta del naufragio acerca de la reforma, que viene a cuenta en este contexto conversacional de las condiciones de trabajo de la docente. Metáfora que luego encuentro --en el marco de las cadenas discursivas que tiene lugar a nivel de lo social-- en una obra de Robert Castel, de la cual me sirvo para continuar el proceso de su significación. Al respecto el autor finaliza su relato sobre el escenario social actual diciendo:

“Por cierto, cuando el buque hace agua, todos deben achicar, pero, en medio de las incertidumbres que hoy en día son múltiples, hay por lo menos algo claro: nadie puede reemplazar al Estado en la dirección de las maniobras para evitar el naufragio, y ésta es por otra parte su función fundamental”¹²²

La reforma actual y su retórica modernizante y de racionalidad mercantil basa buena parte de su efectividad, fundamentalmente, en el planteo de un “trastocamiento” de lo local. Desde allí, el desafío para los sujetos --y que resume a todos los que tienen lugar en la cotidianeidad institucional-- se basa principalmente en cómo capturar una “interioridad” que se presenta en este contexto como conflictiva, a partir de la “exterioridad” en que se invisten la mayoría de las medidas. Representaciones y prácticas locales van significando, en ese marco, los procesos escolares atravesados por continuos cambios.

¹²²En el capítulo “El individualismo posesivo” perteneciente a su libro “La metamorfosis de la cuestión social”, 1997.

BIBLIOGRAFIA

ACHILLI, Elena (1987): *Notas para una antropología de la vida cotidiana*. En Cuadernos de la Escuela de Antropología N° 2. Universidad Nacional de Rosario.

ACHILLI, Elena (1992): *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. En Cuadernos de Antropología Social N° 2. FFy L, Buenos Aires.

APPLE, Michael (1987) : Educación y poder. Ed. Paidós, Barcelona.

APPLE, Michael (1994): *O que os pos-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial*. En Gentili, P y Tadeu Da Silva, T: “Neoliberalismo, qualidade total e educação” Vozes, Brasil.

APPLE, Michael (1996): El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Paidós. Buenos Aires

AUSTIN (1971/ 1998) : Como hacer cosas con palabras. Paidós Buenos Aires.

AUTHIER, J (1984): *Hétérogénéité (s) énoncitive (s)* en Caugages 73 pp 98-111

BALL, S (1989): La Micropolítica de la escuela. Paidós. Barcelona.

BAKHTIN, M (1993): Problemas de la poética de Dostoievski. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

BATALLÁN, G y GARCÍA, F (1992): *Antropología y participación. Contribución al debate metodológico*. En Publicar-en Antropología y Ciencias Sociales. Año 1, N° 1

BATALLÁN, G, GARCIA, F (1992): *Trabajo docente, democratización y conocimiento*. En Cuadernos de antropología social Vol 1 N°2. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

BATALLÁN, G, NEUFELD, M.R (1992): *Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina*. En Cuadernos de antropología social vol 1 N° 2

BATALLÁN, Graciela (1993): La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile. Mimeo.

BOURDIEU, P y WACQUANT (1992): *Language, Gender, and Symbolic Violence*. En An Invitation to Reflexive Sociology. Chicago: The University of Chicago Press

BRASLAVSKY, C y COSSE, G (1996): *Las actuales reformas educativas en América Latina*. Trabajo presentado para PREAL/Santiago- Diálogo Interamericano.

BUSTELO, Eduardo (1992): *La reproducción del estado de malestar. Ajuste y política social en América Latina*. En Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina. ed. Losada.

CARRANZA, Isolda (a) (1997): Argumentar Narrando. México D F: U.A.M.

CARRANZA, Isolda (b) (1997): *Autoridad retórica y conversación*. En Diálogos Hispanos Vol 2. Ed Rodopi. Amsterdam.

CARRO S, PADAWER A, THISTED S (1995): *El ajuste en las escuelas del conurbano bonaerense*. En Cuadernos de Antropología Social, N° 9. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

CASTEL, Robert (1997): La metamorfosis de la cuestión social. Paidós.

CASTORIADIS, Cornelius (1993): *La institución y lo imaginario: primera aproximación*. En La institución imaginaria de la sociedad. Ed Tusquets. Buenos Aires.

CORAGGIO, José Luis (1997): *Economistas y educación*. En Políticas, instituciones y actores en educación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

CORTÉS, R y MARSHALL, A (1999): *Estrategia económica, instituciones y negociación política social de los noventa*. En Desarrollo Económico -Revista de Ciencias Sociales N° 154. Buenos Aires.

COULON, Alain (1995): Etnometodología y educación. Paidós. Barcelona.

DA SILVA, Tadeu (1995): Escuela, conocimiento y curriculum. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires

DUCROT, Oswald (1984): *Presuposición y sobrentendido*. En El decir y lo dicho. Hachette. Buenos Aires.

DUSSEL, I y THISTED, S (1995): Descentralización educativa: el caso del municipio de San Fernando, Provincia de Buenos Aires. Serie de Documentos e informes de investigación. FLACSO.

EZPELETA, Justa (1991): Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

EZPELETA, J., ROCKWELL, E (1983): La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Documentos del DIE. México.

FAIRCLOUGH, Norman (1992): Discourse and Social Change. Cambridge (UK): Polity Press.

- FRIGERIO, G, POGGI, M, GIANNONI, M (comp.) (1997): Políticas, instituciones y actores en educación. Ediciones Novedades Educativas, Bs.As.
- FOUCAULT, Michel (1989): Vigilar y castigar, siglo XXI, Bs As.
- FOUCAULT, Michel (1991): *La función política del intelectual. Respuesta a una cuestión*. En Saber y verdad, ed La Piqueta, Madrid.
- FOUCAULT, Michel (1992): Microfísica del poder, ed La Piqueta, Madrid.
- GEERTZ, G (1987): La interpretación de las culturas. Gedisa.
- GENETTE, Gerard (1989): Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Alfaguara. Madrid.
- GENTILI, Pablo (comp) (1994): Poder económico, ideología y educación. Miño y dávila, Bs As.
- GENTILI, Pablo (comp) (1997): Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública ed. Losada. Buenos Aires.
- GIROUX, Henry (1992): Teoría y resistencia en educación. Hacia una pedagogía para la oposición. SigloXXI. México
- GIROUX, Henry (1997): Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Paidós. España.
- GOETZ, J y LeCOMPTE, M (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata. Madrid.
- GOLLUCSIO, Lucia et al (1996): *La construcción discursiva de una comunidad*. Ponencia presentada en las Jornadas de Literatura mapuche. Temuco.
- GOMEZ, Victor (1994): *Acreditación educativa y reproducción social*. En Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- GRAMSCI, Antonio (1997): Notas sobre Maquiavello: sobre la Política y el Estado moderno. Nueva visión. Buenos Aires.
- GRASSI, E., HINTZE, S. y NEUFELD, M.R. (1994): Políticas sociales, crisis y ajuste estructural. Ed Espacio. Buenos Aires.
- GUMPERZ, J (1982): Discourse Strategies. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

HALL, Stuart (1998): *Significado, representación e ideología: Althusser y los debates posestructuralistas*. En Estudios culturales y comunicacionales. Análisis, producción y construcción cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo. AA.VV.(comp.). Paidós. Barcelona.

HAMMERSLEY, Martyn (1984): *Reflexibilidad y naturalismo en la etnografía*. En Dialogando. Nº 4. Santiago de Chile.

HELLER, Ágnes (1994): Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península, Barcelona.

HOLY, Ladislav (1984): *Teoría, metodología y proceso de investigación*. En Ethnographic Research. A Guide of General Conduct. Ellen (comp.), pp 13-34. London, Academic Press.

JODELET, D (1989): Les représentations sociales PUF

KARABEL, J y HALSEY, A (1976): *La investigación educativa: una revisión e interpretación*. En Poder e ideología en educación. Oxford University Press. Nueva York.

LEACH, Edmund (1985): Cultura y Comunicación. La lógica de la conexión de símbolos. Ed. SXXI

LECHNER, Norbert (1981): *Acerca del ordenamiento de la vida social por medio del Estado*. En Revista Mexicana de Sociología. Año XLIII. Vol XLIII, Nº 3.

LUS, Angélica (1987): *Hacia un enfoque dinámico del fracaso escolar*. En Alternativas. Centro de Producción Educativa. Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Buenos Aires. Tandil.

MARTINEZ Deolidia (1993): El riesgo de enseñar. Secretaría de Cultura y Educación. Suteba, BsAs.

McLAREN, Peter (1994): La vida en las escuelas Siglo XXI editores, México.

McLAREN, Peter (1997): Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Ed.Paidós, España.

MENENDEZ, E y DI PARDO, R (1996) : De algunos alcoholismos y algunos saberes. Atención primaria y proceso de alcoholización. Ciesas.

MERCADO, R y ROCKWELL, E (1986): *La Escuela: lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

- MINUJIN, Alberto (1992): Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina. ed. Losada.
- MOSCOVICI, Serge (1979): El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul, Buenos Aires.
- NEUFELD, María Rosa (1994): *Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología.* En Antropología. Eudeba. Buenos Aires.
- NEUFELD, María-Rosa (1995): Informe final presentado al Proyecto UBACyT "Crisis del Estado de Bienestar y redefinición de la articulación entre instituciones públicas y familias (Educación, Salud y Asistencia Alimentaria)" (CS018). Unidades ejecutoras: Instituto de Ciencias Sociales e Instituto de Ciencias Antropológicas.
- NOVARO, G, BORTON, A (1997): *Los contenidos básicos comunes, una mirada desde la antropología.* En Revista Propuesta Educativa Año 8 N°16. FLACSO. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- ORLANSKY, Dora (1994): *Crisis y transformación del estado en la Argentina (1960-1993).* En Ciclos. Año IV, vol IV, N° 7.
- ORLANSKY, Dora (1996): *Reforma del Estado, reestructuración laboral y reconversión sindical en el sector público.* En Aportes. Papel del Estado y la administración gubernamental. Año 3 N° 6. Publicación de la asociación de Administradores Gubernamentales, Buenos Aires
- PADAWER, Ana (1996): El problema de la desigualdad social en la educación básica: la experiencia de una escuela sin grados de la Provincia de Buenos Aires. Informe final de Proyecto de Investigación 1992-1995.
- PAVIGLIANITTI, Norma (1993): *La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina.* Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional "La Educación y el Mercosur", Porto Alegre.
- POPKEWITZ, Thomas (1994): Sociología política de las reformas educativas. Edd Morata. Madrid.
- PUIGGRÓS, Adriana (1997): La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo. Ed. Galerna. Buenos Aires.
- ROCKWELL, Elsie (1980): *Etnografía y teoría de la investigación educativa.* En Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- ROCKWELL, Elsie (1983): *Escuelas y clases subalternas.* En Cuadernos Políticos N° 37. Era. México.

ROCKWELL, Elsie (1985): *Relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. En Memorias del Tercer Seminario de Investigación Educativa. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica. Bogotá.

ROCKWELL, Elsie (1987): *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

ROCKWELL, Elsie (1987): Repensando institución: una lectura de Gramsci. Die, IPN, México.

ROCKWELL, Elsie (1995): *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. En La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.

SCHUTZ, Alfred (1974): El problema de la realidad social. Amorrortu editores. Buenos Aires.

SIGAL, S y VERON, E (1986) : Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista. Ed. Lagasa.

SINISI, Liliana (1999): *La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización*. En De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Neufeld y Thisted (comp) Eudeba. Buenos Aires.

STRATHERN, Marilyn (1987): *Los límites de la auto-etnología*. En Anthropology at home. Jackson, A (de.) Tavistock Publications, London and New York. Traducción Laura Vugman.

TAYLOR, S y BOGDAN, R (1992): *La observación participante en el campo*. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona.

TEDESCO, J.C (1993): *Educación y sociedad en América Latina: Algunos cambios conceptuales y políticos*. En Para qué sirve la escuela. D Filmus (comp) Tesis Norma. Buenos Aires

THISTED, Sofia (1995): Condiciones de trabajo docente en escuelas que atienden a sectores populares. El caso del Distrito de San Fernando. Informe final de Beca.

TIRAMONTI, Guillermina (1997): *Los imperativos de las políticas educativas de los 90*. En Propuesta Educativa. Año 8. Nº 17. Ediciones Novedades Educativas

TIRAMONTI, Guillermina (1999): *Reestructuración del sistema educativo argentino en la tensión del cambio y la permanencia de las tradiciones políticas*. En Sociedad 12/13. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

THOMPSON (1984) : *La sociedad inglesa del siglo XVIII. Lucha de clase sin clase?* En Tradición, revuelta y conciencia de clases. Ed Crítica. Madrid

ULIN, Robert (1990): *Hermenéutica y Antropología crítica: síntesis de la razón práctica y la razón crítica*. En Antropología y Teoría Social. Siglo XXI.

VOLOSHINOV, V (1929) 1993: El marxismo y la filosofía del lenguaje. Alianza. Madrid.

WEILER, Hans (1996): *Enfoques comparados en descentralización educativa* en Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Pomares-Corredor, Barcelona.

WILLIAMS, Raymond (1980): Marxismo y Literatura. Península, Barcelona

WILLIS, Paul (1980): *Notas sobre el método*. En Culture, Media, Language. Hall, S et al. Hutchinson; London. Traducción realizada por Gabriela López.

WILLIS, Paul (1988): Aprendiendo a trabajar. Ed. Akal, Madrid, España.

WOODS, Peter (1993): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Ed Paidós. Barcelona.

Fuentes:

Circulares de la Dirección General de Cultura y Educación. Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires. Años 1997 - 1998.

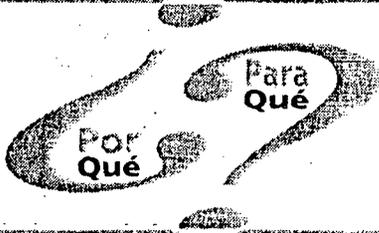
Cuadernillos "La transformación del sistema educativo", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. N° 1 al 5. Año 1996.

Módulos de Perfeccionamiento docente, Dirección General de Escuelas y Cultura, N° 0 al 8, Año 1995.

Revista "Zona Educativa". Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Años 1997-1998.

ANEXO

LA TRANSFORMACION DEL SISTEMA EDUCATIVO



Presidente de la Nación
DR. CARLOS SAÚL MENEM

Ministro de Cultura y Educación
DR. JORGE ALBERTO RODRÍGUEZ

**Secretaria de Programación
y Evaluación Educativa**
LIC. SUSANA BEATRIZ DECIBE

**Subsecretaria de Programación
y Gestión Educativa**
LIC. INÉS AGUERRONDO

**Subsecretaria de Evaluación
de la Calidad Educativa**
PROF. HILDA LANZA

**Subsecretario
de Políticas Compensatorias**
PROF. SERGIO ESPAÑA

EQUIPO DE PRODUCCIÓN

Coordinación

JOSETTE BRAWERMAN

Elaboración

ROSA KLAINER Y SUSANA ANYSZ

Colaboraciones

ESTER NUL Y PATRICIA MADDONNI

Diseño Gráfico

DAVID BURIN Y MARÍA E. DI TULLIO

Fotografía

DAVID BURIN Y DARIO DRESZMAN

Asesoramiento Técnico

UNIDAD DE PUBLICACIONES DE LA SECRETARÍA
DE PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

**Ministerio de Cultura
y Educación de la Nación**

**Secretaría de Programación y
Evaluación Educativa**

PIZZURNO 935
(1020) CAPITAL FEDERAL
REPÚBLICA ARGENTINA

-1996-

Con la sanción de la LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN se inicia una nueva etapa para la educación argentina.

La Ley es el instrumento, las realizaciones dependerán del protagonismo que puedan ejercer sus actores: alumnos y sus familias, docentes, directivos y supervisores, especialistas y funcionarios.

Ser protagonista implica ganar espacios de opinión y decisión; reconocer presiones, tensiones, resistencias; asumir dificultades y a partir de ellas avanzar hacia nuevos horizontes; aceptar que todos los aportes son necesarios, aún desde el disenso.

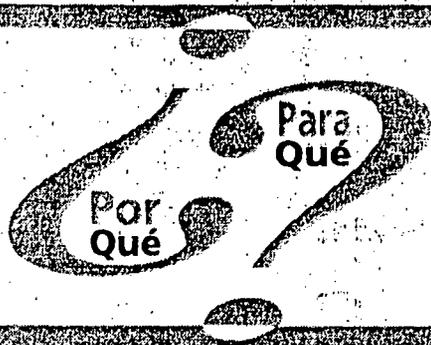
El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación ha iniciado una serie de publicaciones cuyo objetivo es plantear problemas, revisar lo realizado, capitalizar logros, analizar desaciertos, fijar metas y rumbos acordes con los desafíos del presente y del futuro y construir nuevos caminos.

Esta nueva serie de cuadernillos pretende compartir con docentes, directivos y supervisores los fundamentos de la nueva propuesta educativa y favorecer el intercambio y la búsqueda de alternativas transformadoras de la práctica con el fin de **fomentar la discusión y abrir el debate**.

Se han incorporado:

- situaciones o ejemplos extractados de la realidad cotidiana (opiniones, discusiones, registros narrativos de desarrollo de clases, etc.);
- citas bibliográficas
- recortes periodísticos
- un glosario con los términos identificados en el texto como **dl**.

LA TRANSFORMACION DEL SISTEMA EDUCATIVO



Temas básicos



NUEVA ESCUELA
LEY 24.195
MAS Y MEJOR EDUCACION PARA TODOS

1. El sentido de la transformación



EL SISTEMA EN CRISIS

Una coincidencia de todos

EL SENTIDO DE LA TRANSFORMACION

El tema de la educación se ha instalado como preocupación en la sociedad actual.

La escuela se ha convertido en un tema de discusión y polémica. Surgen críticas, demandas, reclamos, prioridades, necesidades, dudas.

Desde sectores diferentes, la gente opina...

El desprestigio que tenemos los docentes se refleja en las escuelas: ni los chicos, ni los padres nos respetan y valoran como antes... se nos hace responsables de la crisis del sistema, somos el chivo expiatorio...

Además nunca sabés con cuánto tiempo contás, durante el día te llenan de papeles y notas, no respetan tu tiempo, te interrumpen la clase a cada rato.

Los chicos vienen cada vez con menos ganas de estudiar, no les interesa nada... una viene preparada, con cosas para trabajar, pero la apatía es total...

Nosotros nos preocupamos, pero las condiciones de trabajo son difícilísimas, no sólo por los sueldos sino también por la situación de las aulas, la falta de materiales nuevos, las cosas que no funcionan

Las tareas que tenemos que realizar en la dirección son tantas, nos exigen tanto papeleo, que a veces no tenemos tiempo de ver qué pasa en las aulas

Lo que pasa es que la escuela se convirtió en un centro asistencial y la función de enseñar se ha perdido, además llegan con una violencia y un comportamiento que dificulta poder enseñar



EL SENTIDO DE LA TRANSFORMACION

En este cuadernillo se analiza el tema de la transformación y su sentido.

En primer término se aborda el problema de la crisis del sistema educativo. Luego una breve referencia histórica y su contexto actual.

Finalmente se presentan los ejes de la transformación en el marco de la Ley Federal de Educación y la aprobación de los contenidos básicos comunes (CBC)

INDICE

 El sistema en crisis, una coincidencia de todos	4
 Un viejo problema... y un nuevo contexto	7
La escuela tiene historia	7
El contexto cambió	10
 Un proyecto educativo posible	14
¿Qué pasa hoy en la Argentina?	14
Un marco para mejorar la calidad	16
Los contenidos de la educación	18
La organización de la institución escolar	22
La capacitación y formación de los docentes	25
 Glosario	29
Bibliografía	30
Acciones concretas para la transición	31

El sistema educativo está hoy seriamente cuestionado. Las críticas provienen no sólo de los especialistas en educación; expresan su insatisfacción los alumnos, sus padres, los docentes, los directivos, la opinión pública en general.

Se habla de CRISIS del sistema educativo. Pero...

¿Qué quiere decir CRISIS?

La palabra CRISIS evoca diferentes significaciones: desequilibrio, replanteo, desajuste, desarreglo, etc.

¿Qué relación hay entre estas interpretaciones y la situación educativa?

De acuerdo con las observaciones registradas se percibe un descontento, un desajuste entre lo que la escuela ofrece y lo que los protagonistas esperan de ella:

- los contenidos son poco significativos para los alumnos;
- hay escasa relación de los planes y programas con las necesidades socio-económicas y culturales del mundo actual;
- existe un déficit en la formación y capacitación docente;
- los modos de gestión están burocratizados^{ca} lo cual impide la resolución eficaz de los problemas;
- fracasan grandes sectores de la población que no logran finalizar con éxito un ciclo o nivel;
- están desvinculados el mundo de la escuela y el mundo del trabajo;
- los sesgos de autoritarismo^{ca} impiden el desarrollo de una educación verdaderamente democrática;
- la especulación y el automatismo se privilegian frente a la producción y la reflexión;
- la tarea docente se encuentra desvalorizada y desprestigiada.

Estas manifestaciones no son nuevas.

Con el transcurso del tiempo y ante la falta de respuestas y propuestas estructurales, los problemas se agudizaron y fueron conformando...

«...Se plantea con singular crudeza la creciente desconexión entre el mundo escolar y el mundo real que sufrieron nuestros países en las últimas décadas... La profundidad del cambio operado nos impide encontrar respuestas en un pasado en el cual la educación cumplió satisfactoriamente con los requerimientos sociales del momento»

Dr. Jorge A. Rodríguez, Ministro de Cultura y Educación de la Nación.

Seminario Sub Regional sobre Educación para el Trabajo y lucha contra la Pobreza. 20/11/95

Se evidencia la necesidad de un replanteo del sistema educativo en su conjunto.

La palabra CRISIS evoca diferentes significaciones: desequilibrio, replanteo, desajuste, desarreglo, etc.

¿Qué dice el diccionario?

CRISIS: Mutación importante en el desarrollo de procesos ya sea de orden físico, espiritual o histórico. Situación de un asunto o proceso cuando está en duda la continuación, modificación o cese. Juicio que se hace de una cosa después de haberla examinado cuidadosamente.

Definición de la Real Academia Española



Cada uno mira al sistema desde su propio lugar y todos afirman que algo anda mal: la educación es vista más como un problema que como un logro.

La escuela es un "como sí". Cuando viene el supervisor tenés que mostrar lo mejor y así todos quedan contentos con tu tarea

Las maestras son un problema... un año les toca una buena que les hace hacer cosas novedosas o que tiene buen sistema, pero al otro año les toca una con otro sistema y se va todo al diablo... no hay criterios comunes

Por otra parte las directoras se la pasan de reunión en reunión y no te pueden asesorar en nada

La escuela parece estar en tela de juicio. Opinan, reclaman, demandan; padres, alumnos, profesores, políticos, todos. Muchas veces son exigencias contradictorias, como si fueran contrapuestas

En nuestra empresa tomamos personas con experiencia porque los chicos que hoy terminan el secundario no tienen suficiente preparación; usted les pide que escriban una carta y lo hacen con errores ortográficos, incluso casi no saben expresarse

La maestra de Juancito falta mucho y así todo le queda prendido con alfileres

En la escuela lo que te enseñan no te sirve para nada... las clases son super aburridas... aprendo mucho más en mi casa o en el club... en la escuela no te dejan hacer





Calidad =
equidad; eficacia; eficiencia.



¿Qué debe priorizar el sistema educativo para lograr **calidad**?

✓ **Equidad** en la distribución de las oportunidades educativas destinadas al conjunto de la población.

Esto quiere decir, diseñar programas y formas de trabajo en el aula que puedan garantizar a todos los alumnos, sin distinciones, el ingreso, la permanencia y la adquisición de las capacidades básicas; el éxito en los niveles de logro establecidos.

✓ **Eficacia**, para alcanzar y superar los niveles de logro propuestos. Significa buscar todo tipo de estrategias, alternativas, métodos, técnicas, de modo de lograr las metas y objetivos propuestos con toda la población.

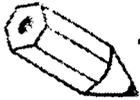
✓ **Eficiencia**, de modo de hacer rendir al máximo aquello que se tiene. Implica optimizar los recursos disponibles, los cuales no siempre corresponden a las realidades escolares, y utilizar el máximo ingenio y creatividad de la comunidad educativa en su conjunto.

Calidad no solo implica *actualización* de los programas, el equipamiento, los métodos y las técnicas.

Calidad es trabajar atendiendo a los resultados e incrementar oportunidades de aprendizaje para todos con la permanente intención de ir disminuyendo progresivamente las diferencias y aumentando las perspectivas del "saber pensar", "saber hacer" y "saber ser".

"...sostenemos que el problema de la calidad de la educación y su mejoramiento implica un enfoque desde el sujeto, desde aquél que aprende, el alumno... la administración eficiente del sistema, los recursos materiales, el financiamiento, los recursos pedagógicos e incluso el perfeccionamiento docente están en función -y no deberíamos olvidarlo- del aprendizaje del alumno, de la "relación pedagógica" que ocurre cotidianamente en todas las escuelas."

*Verónica Edwards Risopatrón;
"El concepto de calidad de la educación"; UNESCO-OREALC; Sgo. de Chile; 1991.*



UN PROYECTO EDUCATIVO POSIBLE

EL SENTIDO DE LA TRANSFORMACION

En los capítulos anteriores se han expuesto algunos testimonios cotidianos de la crisis que se vive en la escuela y de qué manera ésta repercute en algunos sectores de la sociedad.

También se esbozó una breve síntesis de los antecedentes históricos y su ubicación en el contexto latinoamericano actual.

¿QUÉ PASA HOY EN LA ARGENTINA?

El desafío que está planteado actualmente es el crecimiento productivo, una distribución más equitativa de los ingresos y mayores oportunidades de participación política y social para toda la población. Esto en un marco regional y mundial de alta competitividad económica, afianzamiento de la democracia y amplias garantías de los derechos individuales.

Hay acuerdo en otorgar a la educación un papel fundamental en el crecimiento económico y en el desarrollo de las relaciones sociales, tal como ocurrió en otros momentos históricos del país.

En efecto, la educación puede constituirse en un factor facilitador u obstaculizador en la construcción de una sociedad más justa, más solidaria, menos violenta, más participativa, con mayores posibilidades de crecimiento y despegue.

El sistema educativo deberá jugar un rol decisivo, y su cumplimiento depende de que pueda enfrentar con éxito el desafío que la actual realidad impone:

La calidad del servicio educativo

«...el cambio educativo se juega en las prácticas pedagógicas, en las cuales el docente es el actor principal... en última instancia la calidad de la educación se decide en la calidad de las prácticas de enseñanza-aprendizaje que los educadores llevan a cabo con sus alumnos, en el marco de la institución escolar y de las relaciones de ésta con las familias y la comunidad.»

Iván Nuñez, Rodrigo Vera; "Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación", UNESCO-OREALC; Sgo. Chile.

Aumentan los índices de crecimiento

Créditos para las PYMES

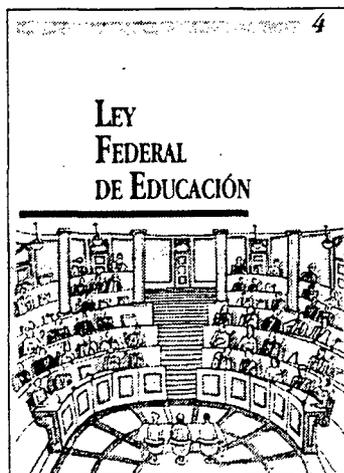
LA APERTURA DE LOS PARTIDOS

Internas abiertas

Apoyo a la Reconversión Productiva

MEXICO Y EL MERCOSUR
Una crisis que duele
Los empresarios piden más ajuste

LA SEMANA MAS DIFICIL DE LA CONVERTIBILIDAD



La Ley Federal de Educación brinda el marco normativo indispensable para promover mayores niveles de equidad, eficiencia y eficacia en el sistema educativo.

- La incorporación de principios fundamentales tales como:
 - conservación del medio ambiente;
 - superación de la discriminación;
 - derecho de los aborígenes a preservar sus pautas culturales;
 - participación de organizaciones sociales en la gestión educativa;
 - respeto por la integridad, dignidad y libertad de conciencia del alumno;
 - dignificación y jerarquización docente.
- Una nueva estructura del Sistema Nacional de Educación, extendiendo la obligatoriedad escolar y organizando nuevos niveles y ciclos.
- Mecanismos federales de concertación para la toma de decisiones sobre: contenidos de la educación, formación docente, acciones compensatorias, certificados y títulos.
- Canales de participación que pueden ser utilizados por los diferentes sectores que conforman la comunidad educativa.
- Pautas para el financiamiento y el incremento del presupuesto educativo.
- Articulación de la educación escolar con la educación no formal.
- Procedimientos permanentes de evaluación de la calidad del servicio educativo en todo el país.

La Ley, entonces, brinda el marco normativo indispensable para promover y garantizar los procesos de transformación hacia una mayor **calidad** y cumplir con los principios de **equidad, eficiencia y eficacia**.

Pero...

Para que el sistema educativo cumpla ese rol, no alcanzan reformas parciales o soluciones fragmentadas de problemas urgentes.

Resulta necesario encarar una **transformación global**.

¿Es suficiente la Ley para garantizar la transformación que docentes, alumnos y comunidad reclaman ?

La innovación educativa puede quedar limitada a una expresión de deseos si no existe la conciencia colectiva necesaria para emprender el arduo y expectante camino de su concreción en la tarea cotidiana, ya sea en la escuela como en el aula.

le
no
or
za
fi-
in

ad
)
ro
os
e-

s-
os
r-
n-
ta-
no

o)

UN MARCO PARA MEJORAR LA CALIDAD

Hasta el año 1993, el país no tuvo en su historia una Ley General que abarcara al sistema educativo en su conjunto.

El ámbito educativo se regía por una serie de normas jurídicas, leyes, disposiciones, reglamentaciones, de diferente nivel jurisdiccional -nacional, provincial o municipal-.

A veces, muchas de ellas se encontraban en superposición e incluso contradicción, con lo cual la organización del sistema, los derechos y obligaciones, los principios básicos, los planes y programas, formaban parte de la interpretación de las diferentes gestiones que llevaron adelante la administración escolar.

Con la sanción de la Ley Federal de Educación (Nº 24.195) en abril de 1993, se abre un capítulo completamente novedoso para la historia del sistema educativo argentino.

Se crea un marco normativo que regula la totalidad de aspectos de la educación y esto se produce, por primera vez, en el marco del funcionamiento de las instituciones democráticas.

Este hecho es trascendente y no puede desconocerse. ¿Dónde radica la trascendencia? ¿por qué su importancia?

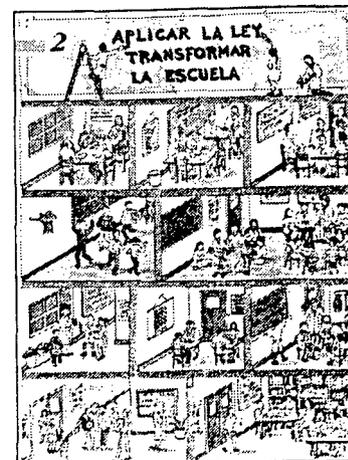
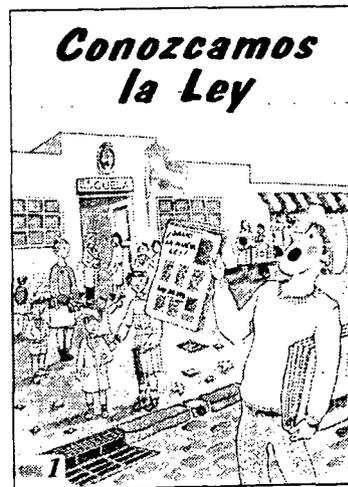
Una Ley es un marco regulatorio, un instrumento donde se determinan, en forma explícita, los derechos, obligaciones, garantías que deben asumir las partes involucradas.

En el caso de la Ley Federal de Educación, los involucrados son quienes tienen vinculación, directa o indirecta, con el hecho educativo:

- el Estado Nacional
- los Estados Provinciales y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires
- educadores
- alumnos y sus familias
- las organizaciones sociales

Para cada sector, cada docente, cada familia, queda establecido aquello que le corresponde, su responsabilidad y, por lo tanto, lo que puede y debe exigir.

¿Por qué esta Ley sienta las bases de una nueva situación educativa? Fundamentalmente, porque establece en forma explícita:



EXPERTOS CONSULTADOS DICEN QUE LA REFORMA ERA NECESARIA

Expectativas, aunque con cautela

Lilia Fornasari de Menegazzo, directora de la revista "Vocación nivel inicial" destacó como un logro largamente anhelado la instauración por ley de la obligatoriedad de la enseñanza preescolar. "Claro que -acotó- de no crearse suficientes jardines, todo quedará en una expresión de buenos deseos."

Según Daniel Filmus, director de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), "reformar solo los currículos de las escuelas no alcanza. Es necesario también perfeccionar a los docentes y reformar las condiciones de las escuelas. Si no, el cambio será solo superficial."

Para Mirta Goldberg, autora y columnista especializada en la materia, los nuevos contenidos "elaborados con seriedad", a su entender incorporan ampliamente al ámbito de la clase elementos de uso cotidiano como el video, la computadora y el diario, relegados hasta hoy -cuando no marginados- de la realidad educativa.

Clarín, 30 de noviembre 1994 (extractado)

MATEMÁTICA

La recolección y organización de información a través de cuadros y gráficos, que hasta ahora se proponían recién en cuarto año del colegio secundario, será una tarea para chicos de entre 9 y 11 años.

LENGUA

Tendrán importancia los contenidos orientados a mejorar la comprensión y producción de textos, la ortografía y la sintaxis. Encuentra un lugar en la escuela el aprendizaje de la lengua oral.

CIENCIAS NATURALES

Se introduce el concepto de "alfabetización científica". Cobran valor las ciencias naturales por el papel que cumplen para la promoción de la salud y la conservación del medio ambiente.

TECNOLOGÍA

Todos los chicos, desde el nivel inicial, deberán aprender "procedimientos", como el análisis de productos y el diseño de proyectos. Tendrán que saber manejar los recursos "tiempo" y "espacio".

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En todas las escuelas del país, los alumnos tendrán acceso a un lenguaje alternativo, como el teatro o la expresión corporal.

CIENCIAS SOCIALES

Se articulan disciplinas como la historia, la geografía, la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología. Se equilibra el estudio de los espacios lejanos y cercanos.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Incorpora el estudio y la asunción de los valores universales, los derechos humanos, la educación para la salud, el amor y la sexualidad, la condición humana y la dignidad de la persona.

¿Cómo se expresa hoy la relación **calidad = equidad** en el conocimiento escolar? Implica pensar que no alcanza con alfabetizar en el dominio de la escritura y el cálculo.

Quien no logra apropiarse del conocimiento socialmente válido²⁴ carece de las herramientas fundamentales que le permitirán mantener un vínculo con el mundo y, por lo tanto, queda en situación de marginación y exclusión.

Resulta necesario repensar:

¿Cómo debe entenderse el conocimiento?

¿Qué papel juega?

¿Cuáles son los contenidos?

¿Para qué enseñar determinados contenidos?

¿Cómo enseñarlos? ¿Con qué procedimientos?

¿Con qué estrategias didácticas?

¿Por qué y en qué momento?

Es decir, ¿qué se entiende hoy por conocimiento en el marco de una escuela que pretende transformarse y busca mayor **equidad, eficiencia y eficacia**?

En diciembre de 1994 y luego de un arduo y complejo proceso de discusión y elaboración, se han aprobado los **contenidos básicos comunes (C.B.C.)**.

Este es un logro importante. Conforman los núcleos centrales básicos que deben dominar todos los alumnos.

Pero...

Un plan o un programa de contenidos es necesario. Sin embargo... no es suficiente para la transformación de la práctica docente.

Los planes y programas para convertirse en conocimiento construido y recreado por la relación docente-alumno, requieren un desarrollo en dos sentidos:

- llegar a conceptualizar, comprender e interpretar los contenidos básicos;
- lograr estrategias metodológicas para su implementación.

Emprender con éxito una propuesta de transformación global del sistema educativo requiere de la acción conjunta, sistemática y permanente sobre tres ejes de la reforma:

- los contenidos de la educación
- la organización de la institución escolar
- la capacitación y formación de los docentes

Estos tres ejes cobran sentido si se los piensa como núcleos de procesos en transformación; si son capaces de guiar el proceso de transformación en cada escuela, en cada clase, en fin, en la tarea, en el acto cotidiano de enseñar y aprender, en el vínculo diario que establecen los docentes y sus alumnos.

LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN

La educación, en tanto adquisición y dominio de conocimientos, resulta ser un factor fundamental en el mundo actual.

Hoy las necesidades y los requerimientos sociales que tienen los jóvenes no son los mismos que tenía la generación anterior, y aún más alejada se encuentra respecto de otras generaciones.

Un joven para sentirse preparado para ingresar al mundo del trabajo y, por ende, al mundo de los adultos, debe contar con capacidad para:

- adquirir, adaptar, modificar, enriquecer, crear **conocimientos** y...
- saber usarlos.

Básicamente, "**saber pensar, saber hacer**".

A esto se refiere el concepto de **competencia**.

Los contenidos educativos no se consideran como conocimientos o datos aislados, sino que apuntan a la formación de "capacidades para..."

El objetivo es lograr individuos capaces de resolver problemas, de resolver mejor sus necesidades básicas de la vida social.

Las competencias-son-capacidades complejas tanto para "hacer" como para "conocer", referidas a las diferentes expresiones de la actividad humana.

La aplicación será gradual

Los contenidos básicos comunes ya tienen forma, pero falta todavía un tiempo para que cobren vida. Llegarán a los pizarrones de las escuelas, a los cuadernos de los chicos, a las manos de los padres, recién en 1996. Primero, las provincias y la Capital Federal deberán armar los nuevos "diseños curriculares" inspirándose en sus lineamientos. Y los docentes de todo el país tendrán que capacitarse para poder dictarlos.

Cada provincia podrá poner en marcha la Ley Federal de Educación según la estrategia que considere apropiada. Eso depende de la infraestructura edilicia, de la actualización de maestros y profesores, y de que los fondos presupuestarios lleguen a destino a tiempo. Pero hay una meta en común: **para el año 2000 todas las escuelas del país deberán funcionar dentro del nuevo sistema.**

La puesta en marcha de la ley es **gradual**. El año que viene será obligatorio el preescolar para todos los chicos argentinos de cinco años. Dos provincias, **Mendoza y Misiones**, se animan a dar un paso más allá: **empezarán a experimentar con los nuevos contenidos en los tres primeros grados de la educación general básica.** Sus ministros coinciden en que pueden hacerlo, porque tienen dadas las condiciones.

"... cada maestro de acuerdo con su propia valoración del conocimiento enfatiza ciertos temas y rechaza otros, incluye contenidos ausentes en el currículo oficial y excluye algunos de éste, reinterpreta y traduce cada tema en relación con la forma como imagina a los estudiantes, etc."

"... cada maestro, a pesar del programa oficial, lleva al salón de clases lo que cree que es digno de enseñarse y no lleva lo que considera que no vale la pena. Con ello lo que se plantea como problema fundamental es el cómo se constituye en cada maestro la valoración de lo que es digno y lo que no vale la pena de enseñarse."

Rafael Quiroz, El maestro y la legitimación del conocimiento; en "Ser maestro"; compilación; Secretaría de Educación Pública; México; 1985.

La relación del docente con el conocimiento implica una serie fundamental de vínculos con los alumnos, modos de aproximación a los diferentes temas, etc., sin los cuales es impensable el aula y la tarea que nuclea a los alumnos y sus docentes.

Un punto clave en cuanto a la calidad del sistema educativo está en el tipo de relación que los alumnos logren establecer con los contenidos de la educación.

Esto se expresa en las oportunidades que brinda la escuela (ya sea estrategias, recursos, técnicas, etc.) para despertar el deseo de saber, mantener las ganas de conocer.

Avanzar en esta dirección implica saber más acerca de lo que acontece en el interior de las aulas, fundamentalmente en:

- formas de transmisión y apropiación del conocimiento escolar;
- visiones del mundo y de la vida que se transmiten en el desarrollo de los contenidos escolares (concepto de niño, de adolescente, de hombre, de mujer, de pareja, de trabajo, de legalidad, de tolerancia, etc., etc.)
- tipo de relación que establecen -docentes y alumnos- con los contenidos de la educación (adaptación, creación, producción, imitación, etc.)

La relación que el docente mantiene con el conocimiento, sus deseos de saber, el placer o el temor que *siente frente a nuevos conocimientos*, se construyen a lo largo de su historia personal y experiencias de vida, en el transcurso de su propia escolaridad.

En otro cuadernillo de esta serie se analiza específicamente la problemática del conocimiento en el ámbito escolar y se amplían las concepciones desde las cuales se está gestando la actual propuesta de transformación de los contenidos educativos.

El tema de los contenidos de la educación no sólo abarca qué enseñar.

Es importante analizar:

¿Cómo se decide lo que hay que enseñar?

¿Qué criterios adoptar para orientar la selección?

¿Cuáles son los tipos de capacidades que tienen que dominar los egresados del sistema?

¿Qué experiencias pueden garantizar el desarrollo pleno de las capacidades?

¿Cuál es el papel que le cabe al docente?, ¿cómo incide su propia experiencia e historia en este proceso?

Los alumnos entran al salón de clase. Cada uno se dirige a su respectivo lugar. La maestra los saluda.

Están todos entusiasmados comentando sus experiencias en el campamento. Van relatando anécdotas y diversas situaciones graciosas. La maestra también participa pues los ha acompañado.

Todos quieren contar, hablar, participar del relato. Pasados unos minutos, la maestra mira su reloj y dice:

- «Bueno, ahora, silencio absoluto. Vamos a empezar con la clase de lengua».

Registro realizado en 3° grado, octubre, 1993



EL SENTIDO DE LA TRANSFORMACION

Los alumnos están en el salón de clase. Trabajan divididos en grupos. Deben realizar la cartelera del aula en la cual extraen de los diarios y revistas las noticias que les parecen más importantes.

Un grupo distrae la atención de los demás pues comienza a discutir en forma acalorada. La maestra se acerca.

Maestra: - ¿Qué pasa?

Alumna: - No nos ponemos de acuerdo con este tema del Sida.

Alumno: - Es eso del sexo y la droga.

Todos los chicos quieren decir algo, incluso los chicos de otros grupos. Todos tienen cosas para decir o preguntar. Se produce un alboroto pues quieren participar al mismo tiempo.

Maestra: - ¿Todos están interesados en este tema o sólo es un problema para este grupo?

Los alumnos intervienen afirmando su interés por este tema, manifiestan sus dudas, sus interrogantes. Todos quieren intervenir, la maestra ordena las preguntas y las va transcribiendo en el pizarrón.

Maestra: - Bueno, parece que hay muchas cosas sin saber, no? Les propongo realizar una investigación en serio. Primero será importante establecer un plan y determinar qué queremos saber y cómo nos parece que podemos responder nuestras preguntas.

Registro realizado en 7° grado, junio, 1993



No hay comunidad educativa sin proyecto compartido y asumido como responsabilidad colectiva y no habrá proyecto común sin comunicación y conexión.

El trabajo docente es el contexto necesario de toda acción de perfeccionamiento. Este deberá partir de la reflexión conjunta sobre la práctica cotidiana. ¿Qué hacemos? ¿Cómo lo hacemos? ¿Qué dificultades no podemos superar?

Marta Marucco; "Atención maestros trabajando", Libros del Quirquincho, 1989.

La experiencia vivida en décadas recientes permite afirmar que sin cambio en la escuela y en el aula, la transformación no es posible; sólo es una expresión de deseos o bien un documento impreso.

Los nuevos modelos de gestión escolar consideran la importancia de los procesos de toma de decisiones dentro de una institución escolar.

En un proceso en el que se toman decisiones, se puede optar entre dos alternativas:

- considerar a todas las escuelas iguales, como si fueran "bloques homogéneos".
- reconocer las diferencias existentes entre las escuelas, cada una con su propia modalidad, sus características particulares; "bloques con su propia dinámica".

Cada alternativa implica un modelo de gestión diferente.

Si se consideran a las escuelas como «bloques homogéneos», las decisiones son elaboradas por la superioridad; de «arriba hacia abajo».

En cambio, si se consideran como «bloques con su propia dinámica» las decisiones parten de las necesidades reconocidas por la escuela, la comunidad educativa asume como propias estas necesidades, se generan por un proceso de **autonomía**.



Los nuevos modelos de gestión escolar consideran la importancia de los procesos de toma conjunta de decisiones dentro de una institución escolar.

Adoptar la segunda alternativa no es sencillo en la Argentina. Hay muy poca experiencia histórica en proyectos de autonomía en el interior del sistema educativo.

Tanto en los gobiernos populares, como en los de carácter militar, el país se caracterizó por mantener una estructura de gestión o bien paternalista o bien autoritaria; pero, en general, las decisiones fueron generadas de arriba hacia abajo.

En un modelo de gestión con autonomía, resultará importante:

- redefinir los roles y funciones de cada miembro de la institución, a partir de diagnósticos serios de cada centro escolar;
- modificar conductas muy arraigadas dentro del sistema educativo argentino, sobre todo aquellas caracterizadas por temer desarrollar proyectos novedosos e innovadores, impedir la discusión u opiniones diversas, intentar la homogeneización sin reconocer ni respetar las diferencias, etc.

LA ORGANIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

La escuela, al igual que la organización de los contenidos, ha permanecido inmóvil en una sociedad que se ha modificado y que cada vez es más dinámica y cambiante.

¿Desde qué perspectiva se puede pensar la escuela?

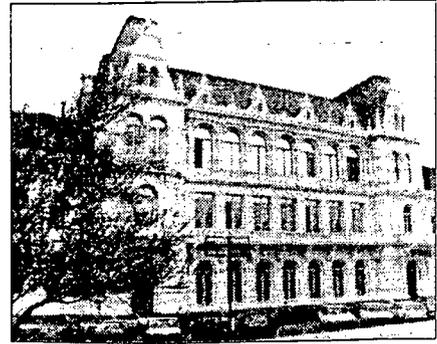
Las investigaciones recientes en materia educativa han ubicado a la escuela como el centro o núcleo del trabajo pedagógico y, por lo tanto, en el centro del debate sobre la calidad y equidad de los sistemas educativos.

Desde el planteo **calidad = equidad**, la escuela debe ser considerada como el espacio que puede contribuir a superar las desigualdades que hoy caracterizan al sistema educativo. Un espacio organizado para transmitir y crear conocimientos.

Adquieren importancia los aspectos vinculados con la **gestión**, es decir, aquellos que hacen a la organización, el funcionamiento, los procesos de toma de decisiones.

Las teorías de la organización aplicadas al campo de la educación afirman que resulta imposible ofrecer un servicio educativo de calidad si no se modifican aspectos básicos de la **organización, funcionamiento y conducción a nivel escolar**.

Señalan que no es posible cambiar globalmente la educación si no se cambian los modelos de gestión y conducción en los que se realiza la práctica escolar cotidiana.



Frente a reiterados problemas en los recreos, en el momento de la salida de la jornada escolar y numerosos accidentes ocurridos en una escuela, se pueden adoptar actitudes diferentes:

- *El equipo de conducción reúne al personal, le plantea la situación y su preocupación. Determina un espacio y tiempo para reflexionar y analizar las diferentes causas con el objetivo de generar alternativas y estrategias que permitan lograr entre todos una mejor convivencia institucional a través de normas claras y explícitas que puedan ser acordadas y consensuadas.*
- *El equipo de conducción reúne al personal, lee el reglamento escolar, las normas de disciplina. Hace hincapié en el debilitamiento de las normas establecidas, sugiriéndole a todo el personal mayor firmeza para lograr su cumplimiento.*

Estas diferentes formas de actuar frente a un conflicto están mostrando distintos modelos de gestión. En un caso se genera participación en el proceso de toma de decisiones, con el fin de seguir los cursos de acción más efectivos para una situación que es siempre particular. En el otro, en cambio, no se ofrece la posibilidad a los protagonistas de participar en la interpretación de los acontecimientos, ni acordar explicaciones o generar soluciones.





Para que este modelo sea posible, es necesaria una tarea mancomunada en varios niveles: la supervisión, la escuela, el aula.

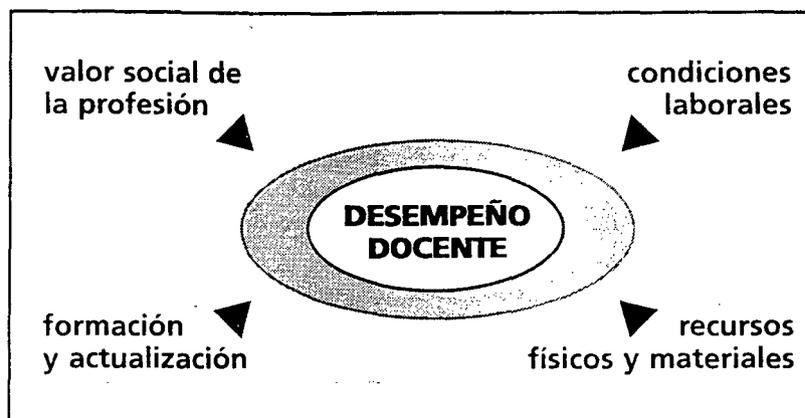
Todas las instancias que intervienen en la organización son responsables por la calidad del servicio educativo. De su articulación e integración en un proyecto común depende el logro de buenos resultados.

En otro cuadernillo se desarrolla la temática de la organización en sus dos circuitos: la relación entre el Estado y las escuelas y la gestión al interior de la institución escolar.

LA CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Existe una multiplicidad de factores que determinan un déficit en el desempeño docente, a pesar de esfuerzos importantísimos realizados por maestros, directores, profesores, supervisores, preocupados y comprometidos con la calidad y la equidad de la oferta educativa.

En el cuadro podemos ver algunos de ellos:



Sería caer en un análisis simplista considerar que la solución de un solo factor, permitiría, por sí solo, revertir la situación actual en que se desenvuelven las prácticas educativas en el interior de las aulas.

Por ejemplo, ampliar los recursos técnicos o de estructura, si bien son factores importantes, no significan, por sí, un mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Los planes y programas de formación docente prácticamente no han tenido variación desde el año 1968, año en el que se cambió su estructura organizativa y pasó a constituir una «formación terciaria».

Frases cotidianas

Los directores:

- "En un día es poco el trabajo de asesoramiento que podemos hacer, porque siempre tenés miles de problemas que resolver: que la cooperadora, que desarreglos del comedor, que la limpieza, la disciplina, un padre que se queja... etc. ..."
- "Muchos docentes se quejan pero, cuando intentás delegar no quieren porque es más tarea para ellos."
- "En mi escuela somos cuatro en el equipo de conducción pero nunca tenemos tiempo de reunirnos para planificar."
- "Tenemos que aprender a delegar, formando equipos de trabajo..."

Los maestros/as:

- "Los directivos de lo único que se ocupan es de que estén todos los papeles al día."
- "Jamás observan una clase, o te hacen un señalamiento pedagógico."
- "Hemos organizado reuniones por ciclo de asesoramiento, pero siempre surgen problemas por las cuales se suspenden..."
- "En nuestra escuela la directora organizó reuniones de planificación por ciclos; nos resultó mucho más útil, logramos ponernos de acuerdo entre nosotros y tenemos proyectos compartidos."



Los modos de gestión resultan de la articulación de una propuesta del directivo (tomado en sentido amplio) y del ajuste, más o menos logrado, con el resto de los miembros de la institución. En otros términos, resultan de la lógica de los actores institucionales y las características particulares del establecimiento.

Graciela Frigerio; "Cara o ceca", Editorial Troquel, Buenos Aires, 1993.

Esto implica un cambio de actitud que, básicamente, parte de re-crear el concepto de trabajo cooperativo en el ámbito escolar y construir nuevos vínculos entre docentes y directivos.

Al mismo tiempo, y en un punto que generalmente resulta difícil, reconocer errores y dificultades.

Es decir, otorgar un nuevo sentido a cada tarea, poner en juego actitudes, habilidades, valores diferentes.

Un modelo de autonomía escolar supone la posibilidad de:

- generar proyectos de trabajo compartidos,
- partir de las necesidades y expectativas reales de cada comunidad,
- implementarlo y realizar su seguimiento,
- evaluar resultados de modo de recoger información que permita corregir rumbos y profundizar aciertos.

Hay que reconocer errores, otorgar un nuevo sentido a cada tarea, poner en juego actitudes, habilidades, valores diferentes.

En una reunión de personal docente, un maestro plantea la dificultad en relación con la producción y lectura de textos de un grupo de alumnos de 3° grado. Los maestros intervienen:

- Estos chicos son de sectores muy carenciados, vienen sin ninguna estimulación, los padres ni se preocupan.

- Con que lean y escriban es suficiente, tenés que bajar las expectativas, no podés proponerte tanto; no te queda más remedio que bajar el nivel.

- No estoy de acuerdo, a estos chicos hay que ofrecerles lo mejor y, sobre todo buscar diferentes estrategias para que puedan aprender más, elevar el nivel; la escuela tiene la obligación de comprometerse con esta tarea.



Los docentes, mas allá de sus respectivas posiciones, no pueden, ni deben quedar al margen de esta discusión.

El debate forma parte de una responsabilidad y un compromiso no sólo con el trabajo sino con la función que el docente cumple en la sociedad, pues su tarea tiene características que la hacen única y particular.

"...no cabe esperar unanimidad en los enfoques ni en las propuestas sobre los contenidos... menos todavía cuanto más se reconozca el pluralismo social a garantizar en una democracia. No hay respuestas técnicas ni soluciones universalmente aceptadas, ni consensos fáciles o definitivos... Este será

un debate siempre vivo, inacabado y escurridizo porque refleja el carácter abierto, plural y cambiante de la sociedad y la cultura. Si el debate no surge y se instaura un aparente consenso y quietud, quiere decirse que se hurta a la educación la posibilidad de participar."

José Gimeno Sacristán; "Dilemas y opciones" en Cuadernos de Pedagogía. N° 225, Barcelona, 1994.



Si el docente no puede estar en contacto con la realidad, la realidad queda fuera de la escuela.

Y... ¿por qué es importante el contacto con la realidad? ¿Qué tipo de contacto con la realidad?

Será necesario:

- generar el intercambio desde una actitud abierta, reflexiva, libre de prejuicios y dogmas, asumiendo errores, equivocaciones, puntos de vista divergentes que permitan consensuar los requisitos necesarios para alcanzar la dignificación y profesionalización del trabajo docente, tal como lo expresa la Ley Federal de Educación.
- apropiarse de conceptos que, a modo de herramientas, permitan conocer, comprender, analizar, criticar la realidad y, al mismo tiempo, incorporar habilidades y capacidades que permitan acercarse, transformarse y transformar.

Más allá del nombre circunstancial que han adoptado las asignaturas, y a pesar de los grandes avances experimentados en todas las áreas del conocimiento y las relaciones sociales y culturales, dicha formación ha permanecido prácticamente sin modificación.

La formación docente fue cayendo, poco a poco, en la obsolescencia y las medidas que se tomaron resultaron aisladas, poco coordinadas e incluso incoherentes.

Comparando esta situación con la de otros profesionales, por ejemplo: ¿es posible valorizar a un médico o un odontólogo que se ha quedado con los conocimientos básicos sin actualizar, que no se compromete con sus enfermos, sus dolores y padecimientos?

Desde el marco legal existe un compromiso de los gobiernos nacionales, provinciales y municipal para garantizar los derechos de los trabajadores de la educación.

Desde los docentes existe un reclamo por la dignificación y profesionalización del rol.

Desde las familias, una demanda de mejor formación de docentes para una mayor formación de sus hijos.

Desde los alumnos, un pedido de un cambio en la actitud y el tratamiento de los contenidos y metodologías empleadas en las clases.

Pareciera que hay un acuerdo explícito y un marco legal de referencia. Estarían dadas las condiciones objetivas para emprender la tarea.

¿Cuál es el nuevo papel que le cabe al docente hoy?

El docente, hoy se enfrenta al desafío de ser capaz de asumir un nuevo rol que requiere:

- la voluntad de cambio, en relación a sí mismo y su práctica,
- el compromiso en relación con su escuela y con la gestión institucional,
- la necesidad de mejorar su propia calidad profesional.

La distribución no equitativa y, por lo tanto injusta, de los contenidos escolares y la calidad deficiente de los servicios que brinda el sistema educativo, son temas centrales en una discusión e intercambio de ideas que tiene como objetivo encarar una transformación global del sistema.



El docente hoy se enfrenta con el desafío de ser capaz de asumir un nuevo rol

GLOSARIO



Autoritarismo

Es un fenómeno complejo, por el cual se usa y abusa de la autoridad.

Se manifiesta en diferentes ámbitos o planos de la realidad asumiendo características y formas peculiares:

1) el autoritarismo como fenómeno socio-político manifestado en la estructura del poder político, jurídico; 2) el autoritarismo sociocultural que impregna la sociedad a partir de las políticas culturales, los medios de comunicación; 3) el autoritarismo psicosocial relativo a las relaciones de poder que aparecen en el seno de las instituciones y 4) el autoritarismo como fenómeno psicológico que tiene que ver con los resortes internos subjetivos de las personas.

En los ámbitos educativos, además se expresa en las relaciones verticalistas entre los sujetos (maestros - directivos - supervisores) como en las relaciones con el conocimiento y el saber (maestro que sabe - alumno que no sabe).

Burocracia

Jerarquía graduada de funcionarios cada uno de los cuales es responsable ante su superior. Se aplica este término a la organización gubernamental en sus ramas administrativas. Se acostumbra a caracterizar al burocratismo por su apego a la rutina, por sus normas más o menos inflexibles, las dilaciones y su resistencia a introducir innovaciones.



Conductismo

Esta teoría psicológica surgió a fines del siglo XIX. Su gran impulsor fue el estadounidense John B. Watson.

Postula que la psicología es el estudio objetivo de la conducta, evitando así el análisis de la conciencia y de la introspección y basándose sólo en los datos fisiológicos y observables.

Las tesis conductistas tuvieron un gran impacto en la vida intelectual y sus principios se proyectaron a otras disciplinas.

En educación se convirtió en una de las teorías de aprendizaje de mayor significación. Establecer objetivos de aprendizaje en términos de conductas observables y evaluables fue uno de los principios de esta teoría.

Conocimientos socialmente válidos

En una sociedad pluralista, son plurales y diversas las demandas de las diferentes grupos sociales respecto a la educación: conocimientos que exige el mundo del trabajo, conocimientos que implican la plena inserción de las personas a la comunidad a la cual pertenecen, conocimientos que permitan el desarrollo y la formación de ciudadanos democráticos.

Frente a la acumulación de conocimientos que producen las sociedades, y la división progresiva en las funciones de los individuos en las mismas, se hace necesario la transmisión de determinados saberes específicos, técnicos, procedimentales, conjuntamente con los valores sociales.

Gestión

Acción y efecto de administrar, hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera.

Se refiere a la previsión de las acciones que permiten que una institución cumpla con los objetivos que se propone. Es un concepto ligado al de gobernar, conducir, administrar.

Acciones orientadas por uno o más objetivos llevadas adelante por uno o varios actores de una institución.



-Profesora, ¿para qué nos sirve saber de memoria la larga lista de reyes que reinaron en Francia?
 -Es parte del acervo cultural que una persona tiene que adquirir...
 -Pero profesora, ¿esto después lo olvidamos!
 -Señores, no pueden discutir tanto. Estos son parte de los contenidos de la materia que ustedes deberán saber para aprobar...

-Para comprender la monarquía europea actual es importante conocer cuál fue su desarrollo histórico. Realizaremos una investigación bibliográfica focalizando en distintos periodos destacando características principales y la incidencia de estos sistemas en la vida cotidiana...
 -¿Podemos relacionarlo con la vida cotidiana actual?
 -Podría ser, ¿qué preguntas por ejemplo te harías?...



EL SENTIDO DE LA TRANSFORMACION

La enseñanza escolar muchas veces no se preocupa lo más mínimo por mostrar que los conocimientos sirven para algo más que para contestarle al profesor y pasar los exámenes, y esto creo que es una de las manifestaciones más claras del fracaso de la escuela.

Juan Delval; "Cantidad o calidad" en Cuadernos de pedagogía N° 225, Barcelona, mayo 1994

Frente a un egresado del sistema educativo al que el mundo del trabajo y de las relaciones sociales exige adaptabilidad, re-conversión permanente, búsqueda de información, utilización de nuevos equipos tecnológicos, creación, modificación, etc., persisten en la escuela prácticas educativas de tipo vertical, rígidas, autoritarias, memorísticas, faltas de significación, con poca o nula aplicación.

La formación, capacitación, nivelación, actualización de los docentes (maestros, profesores, directores y supervisores) resulta ser un punto de partida fundamental para el logro de la transformación educativa.

Esta serie cuenta con un cuadernillo enteramente dedicado a este tema.

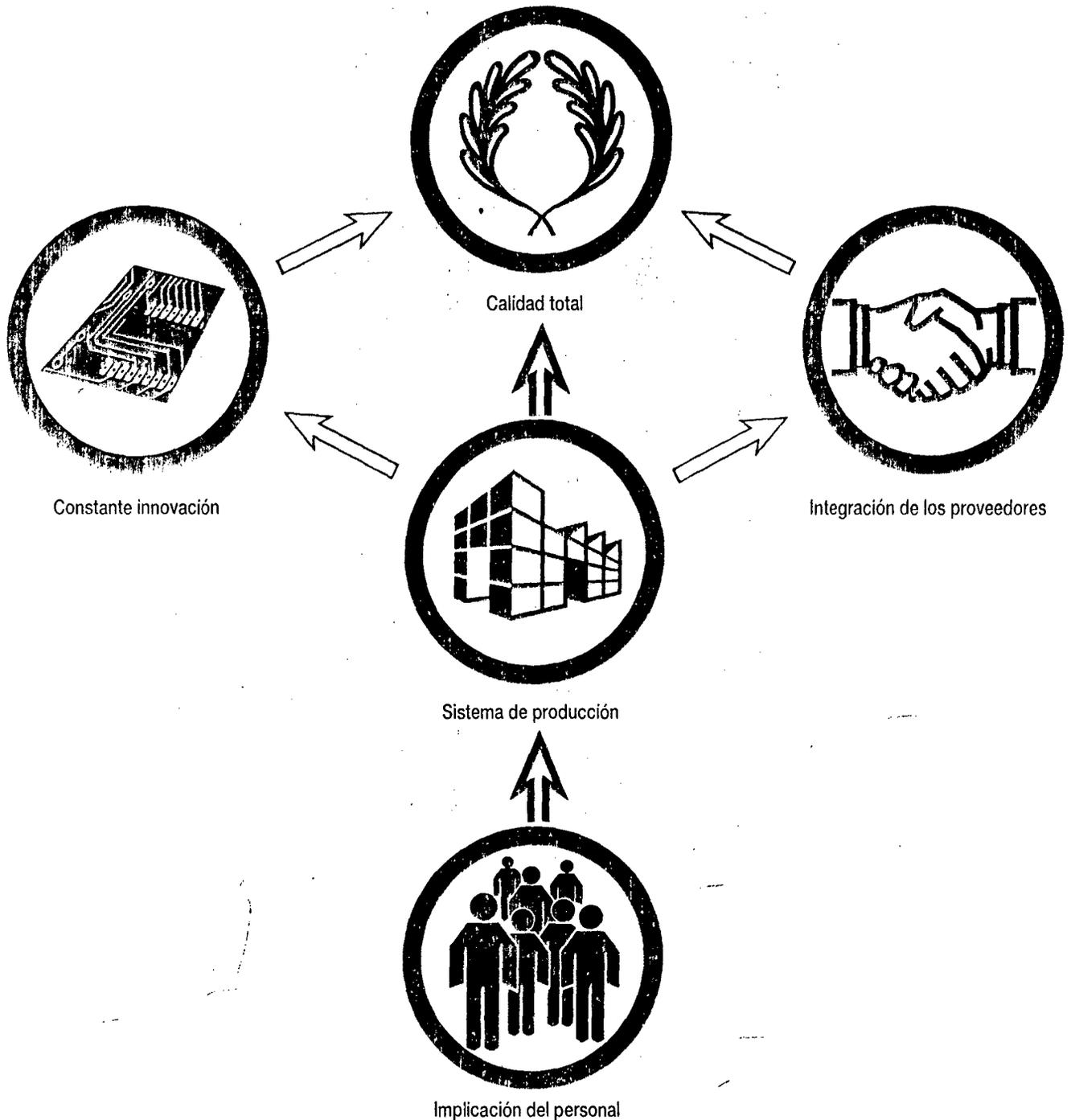
572.028:37 Antropología social; Educación
DM Antropología social; Educación
DT Reforma educativa

TESIS 7-6-13



243284

LOS CINCO EJES VALEO



PARA SATISFACER LAS EXPECTATIVAS DE SUS CLIENTES, VALEO SE HA FIJADO CINCO EJES DE ACCIONES ESTRATÉGICAS PRIORITARIOS, SU PUESTA EN MARCHA SIMULTANEA Y EN TODAS LAS UNIDADES DEL GRUPO DEBE PERMITIR LA CONCEPCIÓN Y LA FABRICACIÓN DE PRODUCTOS INNOVADORES Y DE CALIDAD SUMINISTRADOS EN EL PLAZO ACORDADO Y AL MEJOR PRECIO.