

Pedagogía de la formación:

la experiencia de la carrera de postgrado en la
Facultad de Filosofía y Humanidades de la
Universidad Nacional de Córdoba

Compiladores

Juan Pablo Abratte

Alicia Carranza

Marcela Sosa



Pedagogía de la Formación: la experiencia de la carrera de postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba por Carranza, Alicia, et al. se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 2.5 Argentina](#).



Pedagogía de la formación:

*la experiencia de la carrera de postgrado en la
Facultad de Filosofía y Humanidades de la
Universidad Nacional de Córdoba*

FE DE ERRATAS (Índice de Autores)

Donde dice:
Liliana Peretti

Debe decir:
Liliana Pettinari

Pedagogía de la formación:

la experiencia de la carrera de postgrado en la
Facultad de Filosofía y Humanidades de la
Universidad Nacional de Córdoba

Juan Pablo Abratte - Alicia Carranza - Marcela Sosa

Alejandra Birgin

Pedagogía de la formación : la experiencia de la carrera de postgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. / Alejandra Birgin ; compilado por Juan Pablo Abratte ; Alicia Carranza ; Marcela Sosa. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2015.
506 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-950-33-1210-0

1. Pedagogía. 2. Formación Docente. I. Abratte, Juan Pablo, comp. II. Carranza, Alicia, comp. III. Marcela Sosa, comp.
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 29/06/2015

Alicia Carranza - Marcela Pacheco - Joel Armando - Alejandra Birgin - Sandra Carli - Myriam Southwell - Inés Dussel - Gustavo Blázquez - Flavia Terigi - Deolidia Martínez - Juan Pablo Abratte - Silvia Roitenburd - Marcela Sosa - Adela Coria - Nora Alterman - Olga Silvia Avila - Alejandra Castro - Silvia Kravetz - Jorgelina Yapur - Nidia Leonor Agüero - Claudia Leticia de la Fuente - Carlos Chacón - Adriana Irene Ferraris - Silvia María Paredes - Liliana Peretti - Carola Rodríguez Torres - María Rita Sueiro - Gustavo Adolfo Vasallo Nancy Cristina Zalazar

Pedagogas/os que participaron en el desarrollo de la Carrera de Postgrado "Pedagogía de la Formación"

Docentes a cargo de Módulos y Seminarios: Abratte, Juan Pablo - Abrate, Liliana - Alterman, Nora - Ambroggio, Gladys - Avila, Silvia - Castro, Alejandra - Coria, Adela - Dalmas, María Elena - Falconi, Octavio - Germán, Gregorio - Kravetz, Silvia - Pacheco, Marcela - Maldonado, Mónica - Ortúzar, Silvia - Pavcovich, Paula - Roitenburd, Silvia - Salit, Celia - Sosa, Marcela

Tutores: Armando, Joel - Domjan, Gabriela - Esteves, Edurne - Foglino, Ana María - Gabbarini, Patricia - Giordanengo, Gabriela - Gutiérrez, Gonzalo - López, Vanes - Partepilo, Vanesa

Secretarias Técnicas: Jorgelina Yapur - Tatiana Zancov

Indice

PARTE I

Presentación 17
Alicia Carranza

Sentidos y estrategias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. La Carrera Pedagogía de la Formación en la UNC. 39
Marcela Pacheco y Joel Armando

Los sentidos posibles de una Pedagogía de la Formación..... 65
Alicia Carranza

PARTE II

Conferencistas

Experiencias internacionales contemporáneas que afectan a la a la formación docente. 87
Alejandra Birgin

La formación cultural en la Argentina contemporánea. Entre la memoria y la imaginación. 103
Sandra Carli

Escolarización, identidad y formación docente..... 117
Myriam Southwell

Historia de las regulaciones del cuerpo en la escuela. Otras lecturas de la historia de la pedagogía. 141
Inés Dussel

"En su pecho, la niñez, de amor un templo te ha levantado". Los actos escolares y la formación de subjetividades nacionales. 159
Gustavo Blázquez

Obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina; desafíos para la formación docente. 175
Flavia Terigi

El trabajo docente. 193
Deolidia Martínez

PARTE III

Docentes

Modernidad, escolarización y formación. Una aproximación histórica política. 219
Juan Pablo Abratte y Silvia Roitenburd

Legados pedagógicos y experiencias de formación 253
Marcela Sosa

Una y otra vez, la docencia interpelada...Algunos debates en el proceso de determinación de la política curricular y de enseñanza. Argentina 2004 – 2007. 267
Adela Coria

Disciplina, violencia y convivencia en las escuelas. Enfoques y tendencias. 301
Nora Alterman

Transformaciones sociales, niñez y escolarización. Pensar la infancia junto a las maestras en una localidad del interior cordobés. 327
Olga Silvia Avila

La gestión escolar en el campo educativo. 347
Alejandra Castro y Silvia Kravetz

Hacia una nueva organización de las prácticas de la enseñanza en el marco del Programa “Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años. 363
Jorgelina Yapur

PARTE IV

Egresados

Los docentes principiantes; problemas, tensiones, desafíos 383
Nidia Leonor Agüero

Los espacios de escritura en un IFD: tensiones, desafíos 399
Claudia Leticia de la Fuente

La formación docente para la educación rural. 411
Carlos Chacón

Gobierno, representatividad y participación democrática en los Institutos de Formación Docente. 423
Adriana Irene Ferraris

Una estrategia para la observación metódica de la práctica. Observar y analizar para desafiar la “gramática escolar”. 437
Silvia María Paredes

Escribir en los primeros años de la formación docente en un profesorado de Artes Visuales. 449
Liliana Peretti

Maneras de hacer y pensar las prácticas de la enseñanza..... 461
Carola Rodríguez Torres

La perspectiva de género en la formación docente..... 471
María Rita Sueiro

Tensiones y encuentros en la articulación teoría - práctica en los espacios de Taller en los Profesorados de Artes. 483
Gustavo Adolfo Vasallo

La función de investigación en el Instituto Superior de Formación Docente. 495
Nancy Cristina Zalazar

Los autores

Alicia Carranza.

Directora de la Carrera Pedagogía de la Formación (cohortes 2006 – 2008 y 2010- 2012). Ex profesora Titular de la cátedra Organización y Administración de la Educación en la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE). Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH). Es docente de posgrado en la FFyH y en el Centro de Estudios Avanzados (CEA). Ha sido Directora de Proyectos de investigación del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon.

Marcela Pacheco.

Secretaria Académica de la primera cohorte de la Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. Profesora Adjunta regular de Metodología de la Investigación Educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. de la UNC. Investigadora del Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon.

Joel Armando

Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Investigación Educativa por la UNC y Dra en Educación por la USC. Ex Coordinadora del Área de tecnología educativa y tutora de la Carrera de Posgrado "Pedagogía de la Formación". Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNC y ex integrante del Consejo de Conectar Igualdad del Ministerio de Educación de la Nación

Alejandra Birgin

Profesora regular e investigadora de la Universidad de Buenos Aires. Ha sido Directora de la Escuela de Capacitación Docente (CePA) de la ciudad de Buenos Aires y Directora Nacional de Formación Docente y Gestión Curricular del Ministerio de Educación de Argentina. Especialista en formación, trabajo docente y políticas educativas. Ha publicado libros y artículos académicos y de divulgación sobre dichas temáticas. Integra la RED ESTRADO

Sandra Carli

Es Doctora en Educación. Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Regular de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Investigadora del CONICET. Docente de posgrado. Ha publicado numerosos libros, capítulos de libros y artículos en relación a la temática de la niñez, la educación, la historia y la política.

Myriam Southwell

Pedagoga. Doctora por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra); Máster en Ciencias Sociales con orientación en educación FLACSO Argentina; Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación UNLP. Actualmente es Investigadora Independiente del CONICET y Secretaria Académica de FLACSO. Fue también Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y autora de numerosos trabajos en temas de teoría, historia y política de la educación.

Inés Dussel

Investigadora principal del Área de Educación de FLACSO Argentina. Ph.D Universidad de Wisconsin – Madison. Ha publicado libros, compilaciones y más de noventa artículos y capítulos de libros. También tiene experiencia en la producción audiovisual. Dirige el Diploma Virtual sobre Educación. Imágenes y Medios en Flacso, Argentina.

Gustavo Blázquez

Doctor en Antropología Social. Investigó cuestiones relacionadas con la formación de sentimientos nacionales y desde hace quince años sus trabajos están centrados en el análisis etnográfico de procesos de construcción de subjetividades y consumos culturales en la noche. Actualmente es Investigador Adjunto del Conicet y Profesor Titular en la Facultad de Artes (UNC). Entre sus publicaciones se encuentran *Músicos, mujeres y algo para tomar. Los mundos de los cuartetos en Córdoba (2008)*, *Los actos escolares: El discurso nacionalizante en la vida escolar (2012)*, *¡Bailaló. Género, raza y erotismo en el Cuarteto cordobés (2014)*.

Flavia Terigi

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación FLACSO. Argentina. Doctora en Educación. Profesora Titular Regular de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora – docente regular de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Ha publicado libros y artículos científicos y de divulgación sobre temas de aprendizaje, curriculum y formación docente

Deolidia Martínez

Psicóloga laboral y psicopedagoga. Trabajó en las Univ. del Salvador y del Comahue. Actualmente es subsecretaria de la Secretaria de Trabajo de la UNRC. (Argentina). En el exterior trabajó en la Univ. Pedagógica Nacional y UNAM de México. Es consejera y fundadora de la Red de Estudios del trabajo Docente (Red Estrado) desde 1999 a la actualidad.

Juan Pablo Abratte

Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación FFyH-UNC Magister en Ciencias Sociales ETS-UNC y Doctor en Ciencias Sociales FLACSO (Argentina). Profesor Adjunto de Historia de la Educación Argentina FFyH UNC. Ha trabajado en temas vinculados al campo de la Historia y la Política Educativa.

Silvia Rolitenburd

Doctora. en Historia UNC. Prof. Titular de Historia de la Educación Argentina-FFyH. UNC. Ha publicado libros y artículos sobre temas vinculados a las relaciones Iglesia, Política y Educación, Reforma Universitaria y experiencias alternativas en Córdoba.

Águeda Marcela Sosa

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (FFYH-UNC) y Magister en Investigación Educativa con Orientación Socio Antropológica (CEA UNC). Se desempeña como Profesora Titular Regular de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas en la Escuela de Ciencias de

la Educación, en tareas de docencia de grado y posgrado, y como investigadora en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Adela Coria

Doctora en Ciencias, con especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV-IPN-México, 2001. Profesora Titular Cátedra de Didáctica General, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Profesora Asociada Regular Asesora Pedagógica Facultad de Ciencias Económicas, UNC. Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Ha dirigido proyectos de investigación, publicado y participado en instancias de formación de posgrado en temáticas ligadas con la enseñanza, el curriculum, la formación de docentes y la tecnología educativa.

Nora Alterman

Magister en Investigación Educativa con orientación socio-antropológica. Centro de Estudios Avanzados. UNC. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (ECE). UNC. Profesora Titular de la Cátedra "Didácticas Específicas" y Prof. Adjunta a cargo de la Cátedra "Diseño y Desarrollo del Currículum", ambas de la ECE. UNC. Ha dirigido y co-dirigido numerosos proyectos de investigación y publicado en temáticas de Currículum, Didáctica, Disciplina y Convivencia Escolar y Escuela Secundaria.

Olga Silvia Ávila.

Magister en Investigación Educativa con orientación socio-antropológica. Centro de Estudios Avanzados. UNC. Licenciada en Ciencias de la Educación UNC

Ha sido Coordinadora del Postítulo en Gestión de las Instituciones Educativas; del Área Educación del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón"; Secretaria de Extensión y Vicedecana de la FFyH UNC. Actualmente es Profesora Titular Ordinaria de la Cátedra. "Análisis Institucional de la Educación". Dirige proyectos de Investigación

Ha sido responsable del Programa de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Alejandra Castro

Pedagoga. Docente e investigadora de la Escuela de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigación María Saleme de Burnichón, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Magister en Políticas y Estrategias, Centro de Estudios Avanzados, UNC. Doctoranda en Ciencias de la Educación, FFyH. Las áreas de estudio y desempeño profesional son las Políticas educativas y la organización y administración educacional.

Silvia Kravetz

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Investigación Educativa con orientación socio-antropológica. Centro de Estudios Avanzados. UNC. Profesora Titular Regular en la Cátedra Organización y Administración Educacional. Integrante y directora de proyectos de investigación. Se ha desempeñado como Secretaria Académica de la FFyH y Coordinadora Académica del Programa de Postulación en Gestión de las Instituciones. UNC.

Jorgelina Yapur

Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Pedagogía de la UNC. Doctoranda en Ciencias de la Educación en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Becaria CONICET.

Agüero Nidia Leonor

Profesora para la Enseñanza Primaria (Esc. Normal "Juan Facundo Quiroga"), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FF y H, UNC), Especialista en Pedagogía de la Formación (FF y H, UNC). Profesora Titular Cátedra Historia y Política de la Educación Argentina (I.S.F.D "Juan F. Quiroga"), Profesora Titular Cátedra Pedagogía (I.S.F.D en Letras e Historia. Chepes. La Rioja), Profesora del Postítulo "Especialización Superior en Gestión Curricular e Institucional"

(I.S.F.D "Juan F. Quiroga"), Profesor Tutor del Equipo de Práctica y Residencia (I.S.F.D en Letras e Historia), Profesora del dispositivo APE de Alfabetización Inicial, Miembro del Departamento de Desarrollo Profesional (I.S.F.D "Juan F. Quiroga).

Claudia Leticia de la Fuente

Es Licenciada y Profesora en Letras Modernas; Especialista en Pedagogía de la Formación por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha integrado el Equipo de Investigación perteneciente al C.I.F.F.y.H.

En la actualidad se desempeña como Directora de un Instituto de Enseñanza en el Nivel Medio y como Docente en un Instituto de Formación Docente en el Nivel Superior No-Universitario.

Carlos Chacón

Es Especialista en Pedagogía de la Formación. Docente en escuelas Superiores de Formación Docente. Su interés está focalizado en las problemáticas de la escuela rural y en la formación docente para desempeñarse en estas instituciones

Adriana Irene Ferraris

Profesora para la Enseñanza Primaria

Lic en Trabajo Social (UNLAR)

Lic en Educación (UNQ)

Especialista en Pedagogía de la Formación (UNC)

Docente del ISFD de la Escuela Normal "Dr. Pedro I. de Castro Barros" y del ISFD en Educación Física "Ricardo Viñas" de la Ciudad de La Rioja.

Silvia María Paredes

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNC), Especialista en Docencia Universitaria (UTN), Especialista en Pedagogía de la Formación (UNC), Diploma Superior de Universidad "Jóvenes en situación de dificultad. Enfoques interculturales y prácticas profesiona-

les" (Universidad de Paris 8/cem).

Candidata a doctora en el Doctorado en Estudios Sociales en América Latina orientación socio-antropología de la educación (CEA- UNC).

Actualmente se desempeña como docente y directora del Instituto de Educación Superior del Centro de la República "Dr. Ángel Diego Márquez" (Villa María) y docente investigadora de la Universidad Nacional de Villa María.

Liliana Beatriz Pettinari

Lic. Cs. de la Educación. Univ. Nac. de Catamarca.

Especialista en Pedagogía de la Formación – Univ. Nacional. de Córdoba. Docente en el campo de la formación pedagógica en el Profesorado de Educación Física. E.N.S. Juan B. Alberdi y en el Profesorado de Artes Visuales. Esc. Sup. de Artes Plásticas Martín Santiago. Deán Funes. Cursando actualmente el Doctorado en Cs. Humanas U.N. de Catamarca. Ha sido Co- Coordinadora y Docente en el Trayecto de Formación Pedagógica para graduados no Docentes y Co-Autora Proyecto del Centro Regional de Estudios Superiores, CRES- Deán Funes.

Carola Rodríguez Torres

Prof. y Lic. en Cs. de la Educación egresada de la Escuela de Cs. de la Educación, U.N.C. Especialista en Pedagogía de la Formación Docente U.N.C. Actualmente se desempeña como Regente en el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico dependiente de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba. Desde el año 2004 a la fecha participa como investigadora sobre temáticas vinculadas al aprendizaje y la enseñanza, área Educación, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Miembro del Equipo Editorial de la revista "Prácticas y Residencias en Formación Docente: memorias, experiencias y horizontes"

María Rita Sueiro

Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Pedagogía de la Formación (UNC). Diplomada en Equidad de Género como

Derecho de las humanas y los humanos (UNVM). Coordinadora de las carreras docentes del Instituto de Educación Superior del Centro de la República Dr. Ángel D. Márquez y docente del Profesorado de Educación Tecnológica y de la Tecnicatura Superior en Comunicación Social del mismo Instituto.

Gustavo Adolfo Vasallo

Es Profesor de Dibujo, Pintura, Escultura y Grabado, Especialista en Pedagogía de la Formación por la UNC y Especialista en Educación y TIC por el INFD. Profesor Responsable en el Profesorado de Artes Visuales del IFDC de Villa Mercedes (San Luis). Ha trabajado en numerosos proyectos de investigación y capacitación relacionados con el campo de la educación, las artes visuales y su contexto socio político.

Nancy Cristina Zalazar

Prof. y Lic en Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Filosofía Humanidades y Artes.

Especialista en Pedagogía de la Formación - Facultad de Filosofía Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Resolución de la CONEAU N° 695/05.

Profesora de Nivel Inicial - Escuela Normal Superior Sarmiento.

Profesora en cátedra/s en la Docencia Superior: Práctica IV "Residencia Pedagógica", Psicología de la Educación, Investigación Educativa I y Didáctica y Curriculum

PARTE I

Presentación

Alicia Carranza

Este libro intenta transmitir los sentidos que compartieron un grupo de pedagogos en una experiencia de formación que, desde la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, se organizó para docentes que forman maestros y profesores en los Institutos de Formación Docente (IFD). En esta presentación intentamos un balance seguramente incompleto, aunque –creemos– significativo, del recorrido de esta Carrera de Especialización denominada Pedagogía de la Formación¹ y delineamos brevemente las contribuciones que para la Carrera y para esta publicación desarrollaron conferencistas, docentes y un grupo de egresados.

Esta iniciativa tuvo su origen en el Ministerio de Educación de la Nación el que, a través de un concurso nacional, seleccionó la propuesta presentada por esta facultad para desarrollarla en las provincias de Córdoba, La Rioja, San Juan, San Luis y Mendoza, durante los años 2006-2008, experiencia luego replicada durante los años 2010-2012, esta segunda vez por propia iniciativa de la facultad.²

La propuesta se estructuró, por un lado, sobre la base de contenidos mínimos establecidos por el Ministerio y, por otro, sobre el trabajo de profesores que, en pequeños grupos, reformularon la propuesta curricular en formato de cursos (módulos) y seminarios, apoyados cada uno con cuadernillos escritos por los docentes. A lo anterior se sumó la labor de los tutores que fueron seleccionados para asistir a los alumnos durante todo su trayecto.

¹ Un análisis pormenorizado tanto de aspectos cuantitativos como cualitativos de esta carrera se encuentra en el trabajo presentado por Marcela Pacheco y Joel Armando, que forma parte de esta publicación.

² La primera versión de la carrera, financiada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fue aprobada por Resolución Ministerial N° 281/05; Resol. 695/05 de la CONEAU; Resolución Ministerial N° 838/06; Resolución N° 122/06 del H. Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba y Resolución N° 625/05 del H. Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. La segunda versión se aprobó por Resolución 33/09 del H.C.D de la FFyH, por Resol 167/09 del H.C.S. de la UNC y Resolución Ministerial 536/11. Se desarrolló durante los años 2010, 2011 y 2012.

Esta presentación analiza focalmente algunos componentes que caracterizaron esta experiencia formativa.

Entre varios componentes que caracterizaron esta propuesta se han seleccionado, para su análisis, los siguientes:

- Población a la que estuvo dirigida y objetivos propuestos.
- Orientación de la propuesta curricular.
- Ciclo de conferencias.
- Dispositivo organizativo.

La población y los objetivos de la carrera

En general, las carreras de posgrado en educación son ofertas a las que acceden personas con distintos intereses y experiencias, trátase de docentes en ejercicio en distintos niveles del sistema educativo, con formaciones de grado heterogéneas que buscan perfeccionar su trabajo pedagógico y en algunos casos iniciarse en la investigación, o de profesionales a quienes les interesa ingresar al campo de la educación como ámbito de docencia e investigación o de egresados de las carreras de educación que han elegido una trayectoria académica. La riqueza y también algunas limitaciones provienen de esta heterogeneidad de experiencias y propósitos. En general estas carreras son autogestionadas y autosostenidas, es decir, aranceladas.

La Especialización en Pedagogía de la Formación tuvo algunas características que la tornaron una experiencia diferente:

- En la primera cohorte, fue sostenida financieramente por el Estado Nacional y sin costos para los/las que la cursaron;
- estuvo dirigida específicamente a los profesores de IFD quienes fueron seleccionados, en su mayoría, teniendo en cuenta que no hubieran desarrollado tramos de formación a nivel de postgrado;
- si bien estos profesores tenían una formación de grado heterogénea, compartían la experiencia de ser todos docentes de futuros docentes.

Esta (cierta) homogeneidad experiencial fue una potencialidad para construir condiciones específicas para "hacer pedagogía", es decir, construir, reconstruir, un conjunto de reflexiones y de propuestas para el desafío profesional que todos comparten. Este desafío podríamos definirlo como el de involucrarse (los alumnos y los docentes) en una transmisión de algo que "yo ya soy o creo poseer, o necesito recrear o cambiar" (siempre en un sentido no definitivo sino precario, pero real). Y, en tanto lo que se transmite no es un conocimiento exterior a la propia experiencia, se presenta la situación de aprendizaje como la oportunidad de volverse sobre sí mismo o, en términos de Foucault³, como la oportunidad de la reflexión sobre sí mismo, como la reconstrucción permanente de la relación del yo consigo mismo.

Esto no significa que la carrera privilegió la pura reflexión de la experiencia singular o grupal sin soportes teóricos que representan teorías objetivadas, sino que las conceptualizaciones deberían remitir (idealmente) a una consideración sobre la propia subjetividad y las prácticas docentes en las que ella se manifiesta.

Además de todos los módulos del área troncal de fundamentación teórica, algunos módulos y seminarios profundizaron más específicamente estos sentidos (por ejemplo: Pedagogía y formación; Identidad docente; Sujetos, subjetividades y escuelas; Enfoques y tendencias en la formación docente). En fin, la experiencia laboral compartida por los estudiantes de esta carrera de "enseñar a otros a ser docentes" facilitó, por lo menos en parte, el logro de los objetivos que nos propusimos en el momento del diseño de la carrera: "Replantear con profundidad el trabajo de enseñar y la problemática de los sujetos de la formación,... profundizar en los sentidos de la formación y capacitación pedagógica de los docentes..."

La orientación de la propuesta curricular

Una propuesta curricular de posgrado dirigida a adultos profesionales, en proceso de formación permanente, debería cumplir por lo menos con dos requisitos: **coherencia o sistematicidad** y **rigor o exhaustividad** y no necesariamente gradualidad o progresividad, principio exigido para otros tramos de la educación.

³ Foucault, M. (1987). Hermeneútica del sujeto. Genealogía del poder Nº 25. Págs 45 - 74. Segunda Lección. Ediciones La Piqueta. Madrid.

Respecto del principio de **coherencia o sistematicidad**, esta carrera intentó alcanzarlo a través de tres perspectivas:

- La consideración de los contenidos mínimos o básicos planteados por el Ministerio;
- una orientación teórica que, ofreciendo líneas de indagación plural, pudiera, sin embargo, anclar una visión crítica del proceso de formación;
- docentes y tutores que, por su propia formación, pudieran sostener esta posición crítica.

Los contenidos mínimos

La cuestión de contar con contenidos mínimos ofrecidos desde el Ministerio, como una manera de sostener condiciones de posible **coherencia** en una experiencia formativa donde intervienen varios equipos de profesores, conlleva a una reflexión sobre las responsabilidades que le cabe al Estado al involucrarse en "la bajada" de orientaciones pedagógicas. Esta es una compleja discusión acerca de la autonomía de las instituciones y los docentes en las políticas curriculares y la responsabilidad del Estado al intervenir en esas decisiones.⁴

Sin entrar a fondo en esa discusión, sostenemos que tanto las instituciones formadoras en general, y las universidades en particular, deben gozar de autonomía, aunque no de "soberanía" respecto de las políticas educativas de un estado democrático. Ello no impide, por cierto, que ante algunas cuestiones de política educativa, las instituciones y los docentes deban resistir, cambiar, obstaculizar y aun imposibilitar el cumplimiento de algunas decisiones, cuando ellas carezcan de orientaciones democráticas, de sustentabilidad material o de posibilidad de "accesibilidad didáctica".⁵

⁴ Un análisis sobre las relaciones y articulaciones entre estado, sistema educativo, institución educativa y prácticas de enseñanza se encuentra desarrollado en el artículo de Marcela Pacheco y Joel Armando, en esta publicación.

⁵ Terigi, F. (2005). Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación. En Frigerio y Diker. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante (p. 71).

Sin embargo, en el escenario social de nuestros países, con condiciones materiales y simbólicas que todavía obturan en algunas instituciones la posibilidad de sostener los marcos pedagógicos necesarios, el estado tiene la responsabilidad de proporcionar apoyos que habiliten para que algunas de esas políticas, enmarcadas en concepciones pedagógicas abiertas, inclusivas, democráticas y críticas, apoyen a los docentes en el mejoramiento de la escuela.

Las universidades y algunos IFD están en condiciones de disputar con el Ministerio la mejor de las orientaciones curriculares, en tanto cuentan con profesionales preparados para hacerlo. No obstante, sostenemos que aun en esos casos es necesario mantener una posición de autonomía que no impida relaciones productivas con objetivos que involucren al conjunto del sistema educativo.

Las instituciones públicas no pueden aislarse por razones materiales y por razones políticas y éticas del sistema de educación público y deben procurar articularse con las políticas de formación, vigilando si éstas van en consonancia con lo que las instituciones están necesitando; y, en esa articulación, aportar críticamente en su implementación. Esto, en tanto defendamos la presencia de una educación pública con orientaciones que promuevan mayor democratización e igualdad educativa y propuestas formativas diferentes a las que ofrece el mercado.

En esta carrera de posgrado, los contenidos mínimos proporcionaron, efectivamente, un marco muy general a partir del cual los docentes proyectaron una propuesta que, en parte, se articuló con el mismo porque lo consideró adecuado y, al mismo tiempo, se desmarcó lo suficiente como para resultar finalmente una propuesta suficientemente autónoma.

La orientación crítica

Asumiendo entonces la responsabilidad de esa autonomía, la **coherencia** de la propuesta curricular estuvo posibilitada, entre otras cuestiones, por la sistematicidad con que, en los diferentes módulos y seminarios, se adoptó una perspectiva crítica de la educación y la pedagogía a través, por un lado, del tratamiento de los temas en clave histórico-genealógica y, por el otro, del análisis de autores que ofrecen herra-

mientas conceptuales muy potentes para la interpretación renovada de lo social y lo educativo. Nada se puede comprender en el vacío social y político; entonces, esa articulación de las dimensiones de la vida de las sociedades con lo educativo a través del tiempo, produce instituciones, sujetos y formas de verdad que se imponen sobre otras posibles y, al mismo tiempo, cambian.

La perspectiva histórica o genealógica (entendida como una visión comprometida de la historia, que marca posiciones, conflictos y decisiones hegemónicas que se impusieron sobre otras perspectivas) alimentó una sistematicidad que, a mi parecer, produjo **coherencia** en la medida que hubo un envite a reflexionar sobre lo que vivimos, enseñamos y definimos, y también sobre lo que somos como humanidad y como sujetos, desde representaciones alejadas de visiones sustantivas, esenciales e inamovibles.

El otro ingrediente que destaco en la **coherencia** que intentamos producir fue el tratamiento también sistemático en varios módulos y seminarios de autores que son relevantes en la construcción de una visión crítica y, a la vez, productiva de la educación; pensadores (filósofos, antropólogos y pedagogos) que tuvieron presencia en la carrera como referentes que brindaron las conceptualizaciones de fundamento para interpretar los planteos actuales. Estos autores, con todas las diferencias que los destacan, coinciden en cuestiones tan básicas como:

- La interpretación de lo social como procesos construidos históricamente;
- la visión relacional entre estructuras, instituciones y sujetos. (que se aparta tanto de visiones objetivistas-reproductivistas como de las subjetivistas) y
- el lugar del poder en la producción de sujetos e instituciones.

En síntesis, pensadores que desacreditan cualquier intento esencialista en la interpretación del pasado, el presente y el futuro.

La perspectiva de estos autores conlleva, asimismo, y esto es muy importante para los pedagogos, más allá del análisis de la función reproductora insoslayable de la educación y de la escuela (en la medida que deben transmitir la herencia del pasado) y de la dominación que

las estructuras de poder ejercen sobre las instituciones y los sujetos; el reconocimiento de la libertad (desujetación de cierto poder) y el reconocimiento de la creatividad de un poder productivo y no solo represivo. Por lo tanto, el reconocimiento de la posibilidad de una escuela y unos maestros que, asumiendo lo que hay, produzcan otra escuela, otras subjetividades. Son pensadores que acaban con la edad de la inocencia de la pedagogía.

Inés Dussel, en un artículo sobre Foucault, afirma:

...son pensadores que incomodan a los educadores, porque desmontan muchos de los pilares sobre los que se edificó la pedagogía moderna: la verdad, el saber, la neutralidad, el pastorado. Después (de ellos) es difícil sostener impávidamente que uno solo busca hacer el bien cuando educa o que la escuela fue una máquina maravillosa de asimilación y progreso cultural. Sin embargo, esta incomodidad pudo y puede ser domesticada.⁶

También intentamos coherencia y sistematicidad al enfatizar, en casi toda la propuesta curricular, en articulación íntima con la historia y la perspectiva crítica, la cuestión de la pedagogía como una opción política y ética. En realidad, esto es inseparable de la propia perspectiva teórica adoptada, pero es necesario destacarlo porque se trata de una cuestión que nos preocupa centralmente en los escenarios sociales en los que hoy se desenvuelve la escuela y la tarea de enseñar. De allí que los seminarios "Pobreza y educación", "Disciplina y convivencia escolar" y "Sujetos, subjetividad y escuela" analizan más específicamente esos escenarios y los conflictos y decisiones pedagógicas (que son también éticas y políticas) que tensionan el trabajo docente.

Los docentes y tutores

En la posibilidad de **coherencia y sistematicidad** jugaron un papel central los profesores, que llevaron adelante los módulos y seminarios y los tutores, en el apoyo a la producción de los alumnos. Sin duda que aquí se cumple el viejo precepto pedagógico que afirma que, en

⁶ Dussel, I. (2005). Pensar la escuela y el poder después de Foucault. En: Frigerio y Diker. Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del estante (p. 183).

última instancia, el hecho educativo como acto político y ético se juega en las posibilidades que el docente y los tutores ofrecen para que esto ocurra. Sabemos que construir esas posibilidades nos pone a prueba diariamente. En el caso de esta carrera, esas posibilidades estuvieron presentes en la selección del material bibliográfico, en la escritura de los cuadernillos, en las situaciones de transmisión en las clases presenciales, en el caso de los docentes, y en la calidad del acompañamiento, en la corrección y devolución de las producciones de los alumnos, en el caso de los tutores.

La selección de ambos profesionales tuvo en cuenta su formación de modo que la perspectiva histórica, crítica, política y ética pudiera sostenerse. Seguramente no todos estarán conformes con todos. No todos los profesores estarán satisfechos con su propia actuación y habrán pensando en modificar vaya a saber cuántas cosas. Para algunos tutores no habrá sido, en algunos aspectos, una experiencia satisfactoria. Algunos consideraron que la bibliografía fue demasiado abundante, otros, que, a pesar de la abundancia, faltaron algunas tratamientos más profundos de autores y problemas. En fin, aquí también se juega la idea de que una de las tareas imposibles es justamente la de educar en un sentido de completud total y, por tanto, la pedagogía es siempre inacabada, incompleta.

Como responsable académica de esta propuesta de formación debo un reconocimiento a todos los profesionales que intervinieron, porque el trabajo fue sostenido, comprometido, poniendo cada uno lo mejor de sí. Es importante capitalizar la actuación de docentes y tutores, en el sentido que su trabajo, contribuyó centralmente a producir **coherencia y sistematicidad**.

En cuanto al requisito de **rigor** de la propuesta curricular, entendemos que se refiere al conjunto de saberes que se seleccionaron, enseñaron y aprendieron para cumplir con los objetivos de "Replantear con profundidad el trabajo de enseñar (...) Replantear con profundidad el lugar de la escuela hoy (...) Replantear el lugar de los sujetos de la formación (...) Establecer un vínculo fluido entre los docentes y estudiantes con la contemporaneidad (...) Afirmar en las instituciones una identidad... En fin, "Profundizar en los sentidos de la formación y capacitación pedagógica de los docentes, ubicando las mismas en el contexto cultural social y político más amplio donde tienen lugar, cen-

trando el debate en la formación de docentes en el siglo XXI, sus sentidos y alcances."

¿Fueron los saberes a los que dio acceso la propuesta curricular los más rigurosos para cumplir con esos objetivos? Las respuestas deben contemplar, por lo menos, tres cuestiones:

- La intencionalidad de quienes los seleccionaron;
- el tratamiento de aquellos que los desarrollaron;
- el estudio y compromiso de quienes se involucraron en los aprendizajes.

De las dos primeras podemos dar cuenta, en tanto las entrevistas a docentes y estudiantes proporcionan datos que reafirman en buena medida la eficacia de la selección curricular y de la transmisión tanto de profesores como de tutores.

El rigor de estos saberes, como principio orientador para comprender la eficacia pedagógica de los mismos, está en directa relación con el compromiso de los que intervinieron y, en última instancia, con las prácticas de los docentes que cursaron la carrera. De ellos tenemos sus producciones, de las cuales se seleccionaron como muestra unas pocas para esta publicación. Cada uno de estos estudiantes-docentes, en sus instituciones, podrá dar cuenta de la proyección de esta experiencia.

El ciclo de conferencias

Tratando de ampliar el contexto significativo de referencias y prácticas, se resolvió un ciclo de conferencias con invitados especiales que no fueran docentes de la carrera y, en lo posible no lo fueran de esta Facultad. Se pretendió con esto contar con una presencia "por fuera" y poner en cuestión, por un lado, cierta posible endogamia institucional, que si bien hace a la coherencia que se pretendió, corría el peligro de no abrir a otras perspectivas y, sobre todo, a temas que no podían integrarse a los módulos/seminarios por razones de tiempo y sistematicidad interna.

A lo largo del dictado del postgrado se desarrollaron siete conferencias con temáticas disímiles aunque todas incluidas en los objetivos de la carrera. Participaron Sandra Carli, Miryam Southwell, Inés Dussel, Alejandra Birgin, Flavia Terigi, Deolidia Martínez y Gustavo Blázquez. Estas presentaciones fueron filmadas y con ese material, en el

Área de Tecnología Educativa de esta facultad, se produjeron sendos DVD que fueron entregados a los alumnos, a los IFD y a los Ministerios de Educación de la Nación y de las provincias. Estas conferencias forman parte de esta publicación.

Es necesario aclarar que, en alguna de ellas, hemos decidido conservar el estilo cuasi coloquial de la comunicación oral. En ese sentido pueden observarse expresiones un tanto “informales” en relación con lo exigible en un texto escrito de carácter académico. Sin embargo, nos parece que esa informalidad puede producir mayor empatía en la transmisión. También señalar que las mismas fueron desarrolladas a lo largo de los años en que se desarrolló la Carrera (2006 – 2012)

El dispositivo organizativo

Por último, unas palabras dedicadas al aspecto organizativo. El dispositivo combinó responsabilidades de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de los Ministerios de Educación de la Nación y de las provincias.

En lo que respecta a la carrera, sus coordinadores (una directora y una coordinadora académica) tuvieron la responsabilidad académica y de gestión de la misma; los profesores, conformando un equipo por cada módulo/seminario, tuvieron a su cargo la producción del programa, la selección bibliográfica, la escritura de los cuadernillos⁷ y el desarrollo de las clases en cada sede provincial. Un comité académico fue previsto para colaborar con la dirección de la carrera.

La relación de los tutores (9 en total, distribuidos en las sedes) con los alumnos estuvo diseñada: a) a través de su presencia en las reuniones del denominado Taller, en el que los alumnos en cada sede iban presentando las consideraciones acerca de sus trabajos parciales y trabajo final de la carrera (proyecto de intervención); b) a través de las devoluciones por escrito de los trabajos que presentaban para cada módulo y seminario y c) en la comunicación mediante un aula virtual que permitía consultas y participación en foros.

⁷ Los cuadernillos representaron una guía muy valorada por los estudiantes. A través de la presentación de la temática, el análisis de los autores y una serie de ejercitaciones opcionales y obligatorias, que permitieron un ejercicio de escritura, se procuró una mayor comprensión del contenido y los objetivos del módulo/seminario. Una referencia a este recurso didáctico se encuentra en el trabajo de Pacheco y Armando ya mencionado.

La mayor debilidad del dispositivo estuvo centrada en el aprovechamiento del recurso electrónico que fue escaso. Más allá de las dificultades presentadas por los alumnos para utilizarlo (falta de tiempo, difícil acceso a ordenadores, etc.), es necesario revisar las actividades que se previeron e imaginar otras que creen condiciones mejores para su utilización.

Por último, los alumnos, con la totalidad de los módulos y seminarios aprobados, presentaron un trabajo escrito final. Dicho escrito consistió en una propuesta de intervención planeada preferentemente para la institución en la que cada uno participaba como docente. Ese trabajo debía tener como referente un director, aprobado por el comité académico.

Para cerrar esta presentación quiero expresar la relevancia que reviste para las universidades públicas el apoyo financiero de los ministerios de educación, sean éstos de la Nación o de las provincias, para que se puedan concretar, como en el caso del primer desarrollo de esta carrera financiada por el Ministerio de Educación de la Nación; emprendimientos de extensión de la Universidad, hacia el conjunto del sistema educativo. Articular los apoyos para que las universidades puedan desarrollar experiencias como la que reseñamos en este libro, habla de la valoración del esfuerzo de las universidades para poner a disposición de la sociedad el trabajo continuo que realizan en la docencia, la investigación y la extensión.

La organización de este libro

Los capítulos que componen este libro se organizan en cuatro apartados que agrupan distintas producciones. El primero reúne consideraciones generales sobre la carrera. Las mismas están contenidas en esta **Presentación**, en el trabajo de Marcela Pacheco (Coordinadora Académica de la Carrera) y Joel Armando titulado “**Sentidos y estrategias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente en la carrera Pedagogía de la Formación de la UNC**” y en el artículo de la que suscribe, directora de la carrera, sobre “**Los sentidos posibles de una Pedagogía de la Formación**”

En el segundo apartado se presentan las conferencias desarrolladas por invitado/as especiales. Como se señaló, los disertantes eligieron libremente sus temas. La variedad incluye diferentes niveles de análisis: perspectivas globales de las políticas para la formación docente en la Unión europea, proyectando propuestas hacia el bloque del Mercosur, análisis de políticas educativas de Argentina, encuadres teóricos para reflexionar sobre la transmisión cultural en la formación docente, interpretaciones sobre la conformación histórica de las identidades docentes, el análisis de rituales y de la historia de los uniformes escolares y su conexión con el orden social. La variedad de temas responde a la decisión de que éstos se proyectaran más allá de lo prescrito en el diseño curricular. Sin embargo todos tienen una articulación con los problemas que hoy plantea la formación de los docentes y aportan reflexiones medulares sobre esta preocupación.

En un tercer agrupamiento están los trabajos de algunos docentes que participaron en el desarrollo de los Módulos o Seminarios y una ponencia presentada por la colega que apoyó la experiencia en calidad de Secretaria Técnica de la Carrera.

Por último en una cuarta sección se expone una muestra de trabajos de un grupo de alumnos que se destacaron a lo largo de la Carrera y en su trabajo final.

A continuación ofrecemos una breve síntesis de cada una de las ponencias

Además de esta **Presentación** que describe los componentes básicos de la Carrera, el artículo de Marcela Pacheco y Joel Armando integra otros, como la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. También describe componentes que corresponden a la dimensión organizacional y a la dimensión política, señalando en ésta, tanto las estrategias del Estado en la formación docente como las de la universidad pública. Finalmente propone una síntesis integradora en el análisis que realiza sobre el tratamiento que las TIC tuvieron como dimensión didáctica, tanto en el proyecto ministerial como en la carrera.

El artículo de Alicia Carranza sobre los sentidos posibles de una Pedagogía de la Formación, propone despejar los significados sobre educación, pedagogía y formación, inextricablemente articulados en el campo educativo. De esta forma procura fundamentar la denominación de la carrera dirigida especialmente a los docentes que forman docentes. En relación a esa búsqueda analiza las condiciones regulativas del discurso pedagógico y su relación con el proceso de la formación docente, entendiendo a éste como la experiencia de larga duración que se trama con la experiencia misma de la subjetividad. En esa dimensión sostiene que la pedagogía de la formación, parece necesitar de una reflexión de mayor compromiso del sujeto consigo mismo, de su vínculo con el conocimiento y sus formas de transmisión en tanto estos enseñantes son siempre sujetos significadores para los que se están formando como educadores.

II - Conferencistas

Los procesos de globalización creciente afectan a la formación docente. Alejandra Birgin ofrece en su exposición un detallado análisis del proceso de europeización de la educación superior en el espacio de construcción de la Unión Europea y en ese marco señala cómo se vincula este proceso con la formación docente. Reflexionando sobre la construcción de un espacio común latinoamericano o suramericano (MERCOSUR, UNASUR) invita a pensar en modelos que no repliquen lógicas mercantilistas, sino modos de integración más interesantes y emancipadores.

Sandra Carli aborda el tema de la formación a partir del sentido y las formas de la transmisión cultural. Se pregunta por los contenidos de esa transmisión cuando se trata del vínculo con el pasado, cuando se aborda la relación entre generaciones y cuando esa transmisión se despliega en las instituciones educativas, en un escenario no mercantilizado. En todos los casos destaca el papel de la memoria y la imaginación para tejer una relación entre el presente y el pasado y dar lugar, en el proceso formativo, a la interrogación, a la apertura de nuevos significados, evitando la tendencia a la repetición, promoviendo la creación de nuevas metáforas para leer lo que acontece en el presente.

Myriam Southwell desarrolla "los modos en que históricamente se fueron configurando las identidades docentes" y los nuevos dilemas que hoy enfrentan los docentes. Analiza el normalismo como la matriz pedagógica, política y cultural que influyó profundamente la formación, en un registro histórico y

documental que da pruebas de esa influencia como ideario civilizatorio. Más adelante nuevas nociones plantean críticas a esa tradición fundante, desarrollando formas renovadas de concebir la enseñanza y el sistema educativo. Finalmente reflexiona sobre aspectos que involucran a las políticas de los '90 para terminar poniendo en cuestión la misma idea de identidad docente en el presente, imaginando otros desarrollos para las instituciones formadoras.

En la necesidad de repensar la pedagogía, dando lugar a nuevos enfoques, a "otras lecturas", la conferencia de Inés Dussel, centrada en la historia de los uniformes escolares como reguladores del cuerpo, abre a la perspectiva de lo que la autora denomina la materialidad de la pedagogía: uniformes, rituales, posiciones de los cuerpos, regímenes de apariencia que conectan a la escuela con el orden social. Recorriendo esta historia de los regímenes de apariencia en Argentina, Francia y Estados Unidos abre a la reflexión sobre la temporalidad de tecnologías heterogéneas y sobre la representación de un espacio donde esas tecnologías de distintas épocas se van superponiendo y coexisten "a veces bien y a veces colisionando porque obedecen a impulsos iniciales distintos".

Gustavo Blázquez presenta en su conferencia una síntesis de algunos hallazgos de su investigación sobre los actos escolares y la formación de subjetividades nacionales. Define el acto escolar como un dispositivo performático de nacionalización de poblaciones y por lo tanto un recurso indispensable en los procesos de formación como productor, reproductor y transformador de sujetos a través de la construcción de sentidos compartidos. Efectivamente estos rituales seculares, por la carga emotiva con que supuestamente van acompañados, representan un recurso estético, pedagógico y político en el proceso de formación.

Flavia Terigi centra su análisis en la formación de los profesores de la escuela secundaria y los desafíos que esa formación conlleva ante la obligatoriedad de ese nivel. A partir de un diagnóstico sobre la formación de estos profesores, los saberes y las relaciones que se deberían establecer entre los contenidos necesarios en la formación inicial, también subraya los problemas que la obligatoriedad plantea a los docentes que ya están trabajando en el sistema. Articula lo anterior con la formación del profesorado de secundaria para nuevas funciones, y esto con la necesidad de cambiar el modelo organizacional de la escuela secundaria y las condiciones de entrada a los puestos de trabajo de los jóvenes profesores. Su propuesta de formación interpela a las políticas

educativas sobre decisiones necesarias para el nivel

Deolidia Martínez se refiere a aspectos específicos abordados en el estudio del trabajo docente. Propone un análisis histórico sobre cómo fue adquiriendo importancia el estudio de las condiciones del trabajo del docente a partir de los casos de desgaste psicológico y stress revelados por la cantidad de licencias por tratamiento psiquiátrico. Advierte tres aproximaciones al problema, en primer lugar en relación con la salud y la enfermedad, luego con los procesos de trabajo y las regulaciones y por último con el estudio de la escuela como local de trabajo. Sostiene que los trabajadores docentes tienen una representación escindida entre su práctica pedagógica, las condiciones de la organización escolar y sus derechos laborales. Considera que esto muestra una realidad escindida, En ese sentido reconoce un vacío de esta problemática en la formación docente.

III - Docentes

El trabajo de Juan Pablo Abratte y Silvia Roitenburd profesores encargados del Módulo Modernidad, Escolarización y Formación, aborda nudos centrales de la conformación de estados centralizados, la configuración del espacio público, la extensión de la ciudadanía y de las relaciones contractuales en la Modernidad. En esa trama, se analiza el surgimiento de la escuela como ámbito de disciplinamiento social. No obstante este origen, el trabajo destaca la presencia de visiones críticas, acompañadas por propuestas revisoras del modelo configurado que, manteniendo la centralidad de la institución escolar, replantearon su función. Examinar el surgimiento de la escuela desde un enfoque crítico apunta a comprender los alcances y los límites en los que se encuadró la institución, dentro de los marcos sociales en los que surgió a la vez que permite reflexionar desde una perspectiva histórico-política acerca de los actuales desafíos de la escuela en contextos de globalización, disputas entre estado y mercado en la política educativa, profundas transformaciones en la esfera pública y tensiones entre exclusión e inclusión social.

Marcela Sosa, como responsable del módulo Pedagogía y Formación, señala, en primer lugar, la tarea que se impuso en esta carrera para analizar el proceso de conformación del campo pedagógico. Luego se dedica a problematizar las variantes

de una propuesta de enseñanza que permita establecer “lazos de filiación de las nuevas generaciones” con el legado pedagógico. Reconoce en esta preocupación otra más general que alude a los interrogantes que hoy plantea la cuestión de la transmisión que “resurge como temática del campo político y pedagógico por crisis estructurales que han afectado la eficacia simbólica de la transmisión escolar”. En ese sentido plantea la necesidad de una enseñanza que, como transmisión, sea la que interroge, habilite encuentros y desencuentros entre las generaciones, y, aunque siempre incompleta, otorgue “enlaces para emancipar” y no contenidos supuestamente de importancia permanente y universal.

En la dimensión curricular del proceso de formación, Adela Coria aborda las principales aristas de la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina en el período 2004 – 2007. Para ello adopta un enfoque multirreferencial y de entrecruzamiento de políticas curriculares y de enseñanza. El texto se explaya en el mencionado entrecruzamiento advirtiendo que es fundamental una mirada que permita poner en foco las relaciones entre regulaciones estatales y sujetos. Luego de analizar críticamente la política curricular en la reforma de los '90, focaliza el nuevo escenario político que se configura a partir del 2003 en el que el discurso puso el acento en la enseñanza, los maestros y la escuela por sobre el discurso normativo del curriculum.

En uno de los seminarios diseñados para abordar nuevas situaciones que hoy están presentes en la vida escolar, Nora Alterman sostiene que una de los problemas invisibilizados hasta los '90, fue el proceso de mayor indisciplina y violencia que se vive en las escuelas. Propone “producir una distinción conceptual y metodológica entre disciplina, indisciplina, violencia y convivencia”. Esa distinción se vuelve necesaria para revertir la pura connotación negativa del concepto disciplina y para producir estrategias de intervención adecuadas a la gravedad de los conflictos. Luego de una breve síntesis histórica sobre las estrategias disciplinarias, se concentra en aclarar, por una parte, las diferencias entre sucesos de indisciplina y hechos de violencia, mientras que por otra, profundiza las notas distintivas entre disciplina y convivencia como proyectos formativos presentes en la pauta curricular nacional y provincial.

Olga Silvia Avila, co-responsable del desarrollo del módulo “Sujetos. Subjetividades y escuela” (junto a Mónica Maldonado), ofrece un material producido en una investigación en torno a las miradas construidas sobre la infancia como categoría social y los niños como sujetos en un contexto local. Se pregunta ¿cuáles son

las dinámicas sociales en las que se tejen la crianza, la experiencia social del niño y la escolarización? Para la interpretación de los problemas escolares que se presentan localmente, profundiza el análisis de las tramas sociales en la que se inscribe la situación de las familias y los niños y en esa urdimbre propone comprender las formas específicas “en que los niños más desprotegidos transitan su infancia y construyen su experiencia escolar”.

Las responsables del módulo Sistema Educativo e Instituciones Escolares, Alejandra Castro y Silvia Kravetz, ofrecen en su ponencia una reflexión sobre un tema desarrollado y discutido en la Carrera, el de la gestión escolar en las instituciones educativas. Revisan distintos significados atribuidos al vocablo “gestión” según perspectivas teóricas que lo posicionan como una forma de acción administrativa para el mejor gobierno de las instituciones, con énfasis en procesos burocráticos y tecnocráticos, hasta nuevos sentidos que desde el campo de la educación lo resignifican en los escenarios de las políticas educativas de los '90 y en las políticas socioeducativas de los últimos años.

Jorgelina Yapur fue una colaboradora indispensable en el desarrollo de la Carrera como Secretaria Técnica de la misma. Desde ese lugar y con un conocimiento de los contenidos de la misma, ofrece en su ponencia un análisis de un programa de inclusión escolar para adolescentes que “desafía pensar una Pedagogía de la Formación que vaya problematizando y ensayando experiencias que incorporen prácticas pedagógicas diferenciadas en el marco de la escuela media común”. Justamente el análisis del Programa “Inclusión y Terminalidad de la escuela secundaria y formación laboral” para jóvenes que abandonaron o no asisten a la escuela, interpela al formato tradicional de la secundaria e implementa un régimen académico para los alumnos y un régimen laboral para los docentes radicalmente diferente.

IV - Egresados

Interesada por la democratización del gobierno de los institutos de Formación docente, Adriana Irene Ferraris explicita algunos conceptos teóricos en los que se apoya, para realizar un sintético análisis histórico de intentos de cambios impulsados en los gobiernos democráticos recientes, para revertir en los IFD, los patrones socializadores autoritarios. Sin embargo considera que no han podido efectivizarse, en parte por las resistencias de las instituciones. Seguidamente realiza un diagnóstico de la situación de los IFD de la ciudad de La Rioja y propone la cons-

trucción de dispositivos específicos en un plan por etapas para la reconfiguración paulatina del gobierno de estos establecimientos.

Cambiar las prácticas de escritura en la formación de los futuros docentes, es el tema que preocupa a Claudia Leticia de la Fuente. A partir de la crítica a la concepción tradicional sobre la actividad de escribir (actividad motriz que convierte fonemas en grafemas) que la trivializa y burocratiza en textos rutinariamente escolarizados, propone potenciar en los IFD un reposicionamiento de la escritura en las prácticas docentes. Para ello considera necesario un proceso de transformación del hábito que sobre la escritura despliegan conciente o inconscientemente algunos docentes. La reflexión crítica y colectiva sobre las representaciones de las prácticas docentes en el espacio de Taller sería la estrategia adecuada para reconstruir una representación de la escritura como práctica social subjetivante e integrarla en todos los espacios curriculares.

Nidia Leonor Agüero aborda los requerimientos formativos de los docentes que inician su etapa profesional. Considera que si bien en el contexto de cambios sociales, políticos, culturales y tecnológicos la formación permanente de los docentes se impone para todos, es necesario destacar el valor formativo de las primeras experiencias laborales.

Analiza las influencias que en esta etapa de iniciación laboral ejercen el instituto formador, la cultura escolar en la que se inserta el docente y las experiencias de su propia escolarización. En ese sentido, subraya las dificultades que debe enfrentar en soledad, y como se impone la experiencia de su biografía en el ámbito escolar, sobre lo aprendido en su formación. En relación a este análisis, expresa la necesidad de implementar programas de acompañamiento y apoyo para esta etapa a través de diferentes estrategias de intervención por parte del Instituto Formador.

A Nancy Cristina Zalazar le interesa plantear en su escrito por un lado, la necesidad de que en el ISFD el docente realice prácticas de investigación y por otro, indicar las dificultades para que ello ocurra. Analizando los testimonios de los docentes, describe formas de resistencia que obstaculizan la implicación de los sujetos en el trabajo investigativo y propone un extenso proceso de formación con la presencia de especialistas que asesoren y acompañen. Lo anterior está asociado a la necesidad de contar con formación académica de calidad, además de otras condiciones de trabajo que propicien la construcción de una cultura institucional diferente y las condiciones para que este proceso se lleve a cabo.

La perspectiva de género en la formación docente es el tema que trata María Rita Sueiro, en el ámbito de un profesorado de educación tecnológica. Luego de analizar genéricamente aspectos de la educación tecnológica y de los estudios de género, focaliza la relación entre género e institución escolar, señalando la relevancia de la experiencia de escolarización que deja huellas respecto a la invisibilización de procesos que reproducen relaciones entre los sexos signadas por la desigualdad de los géneros. En el análisis de los principales documentos que marcan orientaciones y normativas para el campo educativo, acuerda que si bien existe en ellos la voluntad de erradicar toda forma de discriminación, también se observa una exclusión de la presencia femenina. Concluye en la necesidad de incluir la perspectiva de género en la formación docente.

La preocupación de Carola Rodríguez Torres es instalar en los Institutos de formación docente en general y en un profesorado tecnológico en particular, la necesidad de problematizar las prácticas de la enseñanza. Argumenta que esta preocupación se fundamenta en que las experiencias escolares de los profesorado se desarrollan generalmente según los hábitos sobre las prácticas que han internalizado los formadores a lo largo de su experiencia de escolarización, que a su vez lo transmiten a los futuros docentes. Estas maneras de ser y hacer contribuyen a los procesos de rutinización y naturalización de las prácticas. Analiza la naturaleza de la "transmisión" en la formación de futuros docentes y en razón de la misma la necesidad de debatir entre los formadores de formadores "la enseñanza sobre la enseñanza", indagando los hábitos profesionales.

En torno a la misma problemática, Silvia María Paredes se interroga sobre cómo aportar a la construcción de autonomía profesional, entendiendo como tal la posibilidad de formar docentes capaces de tomar decisiones que desafíen la "gramática escolar" que se impone en la dinámica escolar y las prácticas. Considera que la mediación de las dimensiones organizacionales/institucionales inciden, junto a otras, en la construcción de lo que se denomina hábito profesional docente. En la definición del mismo explica el papel de los saberes y los conocimientos prácticos que conforman disposiciones, representaciones duraderas sobre las prácticas. Reconociendo el valor de lo institucional propone la organización de un dispositivo denominado Observatorio de la Práctica Educativa. En el análisis del mismo prevé diversas acti-

vidades intentando generar quiebres e inventar intersticios con el objetivo de desafiar la eficacia de la gramática escolar.

La formación de maestros para la escuela rural es el tema que preocupa a Carlos Chacón. Considera necesario mejorar la propuesta curricular y académica en las instituciones del profesorado, conformadas por una orientación homogénea y una práctica en escuelas urbanas. El cambio que propone se orienta a incorporar conceptos teóricos pero también acciones y actividades en situaciones reales de ruralidad que permitan a profesores y alumnos acercarse a los objetos y sujetos de la práctica e indagar sobre la complejidad, para desnaturalizar la cotidianeidad de la experiencia del maestro en la escuela rural

Refiriéndose a un profesorado de Educación artística, Gustavo Adolfo Vasallo considera el dispositivo Taller utilizado en todos los espacios curriculares, Éste contiene procesos sistemáticos de producción artística y habilidades operativas. Su preocupación hace foco, primero, en la presencia que la teoría debería tener en el espacio curricular de los Talleres. En ese sentido subraya la necesidad de reforzar la formación de los futuros docentes procurando un mayor acercamiento a la teoría. Luego observa una contradicción entre el lugar importante prioritario y obligatorio que la educación artística tiene en la Ley de Educación Nacional, en otras normativas y acuerdos y la consideración que el arte tiene en el curriculum y en las representaciones sociales.

En un profesorado de Artes Visuales Liliana Peretti observa que los alumnos manifiestan un desajuste en las habilidades de comunicación de la lengua escrita respecto a lo que los docentes requieren. En este caso particular, esto se complejiza porque los intereses de los alumnos se vinculan con otro tipo de lenguaje y competencias comunicativas. Propone un taller de escritura de textos académicos que posibilitaría la "alfabetización académica" necesaria para desarrollar la habilidad de saber escribir para explicar y argumentar, resumir y sintetizar, exponer explicaciones e interrogantes. En su escrito desarrolla un conjunto de reflexiones para fundamentar y materializar la propuesta, en la convicción de que la formación docente supone una fluida actividad de producción de distintos tipos de textos académicos, vinculada a la situación comunicativa que requiere la producción artística.

Un recorrido por las distintas producciones de los invitados, los docentes y algunos alumnos de la Carrera, interpelan al lector sobre un heterogéneo tratamiento de problemas que hoy están presentes en la formación docente. Esta variedad de intereses, niveles de análisis y alternativas de tratamiento conceptual pone

al descubierto, por un lado, los límites fluidos y en progresión permanente del campo pedagógico y por otro, el esfuerzo de sistematicidad que, como ya aludimos, se trató de imprimir a la Carrera porque, a pesar de la variedad de problemas y tratamientos, entendemos que lo producido compone un corpus significativamente conectado a los temas y problemas que hoy se presentan en lo que se ha denominado Pedagogía de la Formación o formación de formadores.

Sentidos y estrategias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. La Carrera Pedagogía de la Formación de la UNC¹

Marcela Pacheco

Joel Armando

Introducción

En este artículo se exponen algunos fragmentos del estudio realizado en la Universidad Nacional de Córdoba sobre componentes de la Carrera de Especialización Pedagogía de la Formación en el marco del Proyecto: "Universidad y sociedad del conocimiento: ¿es el e-learning la única respuesta a sus retos?".

Estudiamos el caso de una carrera de posgrado para la formación docente porque el interés de este proyecto radica en su carácter innovador en el contexto de la formación docente en Argentina. Esta característica que lo hace particularmente valioso como objeto de análisis se funda en las siguientes rasgos: a) En el ámbito de las políticas: por primera vez el Ministerio de Educación de este país propone una carrera de nivel de posgrado como política pública para la formación docente; b) en este ámbito universitario de posgrado se diseña un sistema de acompañamiento de los alumnos compuesto por un plan de tutorías y la producción de materiales de apoyo. De todos los componentes de la carrera, hemos seleccionado para esta presentación, en primer lugar, la descripción de los principales factores de la dimensión organizacional (alumnos, docentes, gestión, currículum, materiales, evaluación); luego, un análisis de la dimensión política y, por último, algunos elementos significativos de la dimensión didáctica con el uso de las tecnologías.

¹ Este artículo ha sido elaborado sobre la base del capítulo de la UNC del informe de la investigación "Universidad y sociedad del conocimiento: ¿Es el e-learning la única respuesta?" financiado por la AECID, en la que participaron, además de las autoras, las profesoras Gabriela Giordanengo, María Belén Uanini, Edurne Estevez y Valeria Chervin.

La formación docente en Argentina

En la Argentina, el espacio de la formación docente está compuesto por dos tipos de instituciones educativas: los **Institutos de Formación Docente (IFD)** destinados a la formación de profesores de enseñanza de nivel inicial, primaria y media, que dependen del Ministerio de Educación de cada provincia y tienen gestión de carácter público o privado; y las **universidades** públicas y privadas, reguladas por el estado nacional, que forman a los profesores para la enseñanza del nivel medio en disciplinas específicas. Se constituyen así dos circuitos de formación históricamente diferenciados y desarticulados, que ofrecen titulaciones semejantes destinadas a la enseñanza de las disciplinas en el nivel medio y en el nivel superior. Es necesario añadir que muchos profesionales o técnicos universitarios sin título docente también han integrado el cuerpo de formadores docentes en los IFD. Una de las apuestas políticas de la reforma de los 90, en particular desde la sanción de la Ley de Educación Superior de 1995, ha sido la articulación de estos circuitos a través de proyectos de capacitación o desarrollo profesional que resultaron inconclusos.

Al mismo tiempo es el Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación Argentina (MECyT) el que regula las políticas de formación docente; a través del Consejo Federal de Cultura y Educación, define los marcos generales para las carreras de profesorado y deja en manos de las provincias el desarrollo curricular. Las universidades tienen autonomía en cuanto a la definición de dichos contenidos, por lo que pueden incorporar innovaciones o propuestas de modificación. Esto genera innumerables tensiones que deben ser resueltas en cada provincia, en cada IFD y en cada universidad.

La carrera que nos propusimos analizar se encuentra entre dos tipos de instituciones con problemáticas diferentes, con encuadres de trabajo distintos, signada por la lucha entre los poderes del estado nacional, los estados provinciales y las autonomías universitarias por imponer sus modelos de formación.

La carrera Pedagogía de la Formación. La dimensión organizacional

En el marco anteriormente descrito, durante el 2005, en el contexto del Plan Pedagógico Nacional para la Formación Docente creado por Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 223 de agosto de 2004, el MECYT decidió un llamado a concurso público a las universidades nacionales de todo el país para la presentación de propuestas para "Carreras de Especialización de Posgrado" destinadas a directivos y profesores de los IFD.

La propuesta consistió en impulsar a las universidades nacionales a diseñar "carreras de especialización" bajo condiciones específicas de organización, financiamiento y definición de contenidos mínimos que se detallaron en las bases de la convocatoria, y que se diferenciaban de los modos históricos con los que se capacitó en ese nivel.

En particular, nuestro caso en estudio es una de las carreras de especialización para docentes de IFD que resultó seleccionada en el concurso y se implementó a partir del año 2006.

Los alumnos

Vale destacar que el programa nacional abarcó acerca de 1500 profesores de todas las provincias con tres tipos de carreras y la participación de más de 10 universidades. El caso que tomamos en este análisis es el de una de las universidades más importantes, que contó con 280 alumnos (docentes en ejercicio del nivel superior no universitario) de cinco provincias argentinas. El alumnado era altamente heterogéneo en su formación inicial, todos con titulación superior, y algunos de posgrado, aunque no todas procedían de la universidad. El marco disciplinar era también ampliamente heterogéneo (desde la música, la filosofía-teología, las ciencias sociales, la pedagogía, la computación o la educación física). Los unía una experiencia común: la formación de docentes de nivel medio y primario, pero ésta también estaba profundamente marcada por las historias de las instituciones de las distintas provincias.

Estos alumnos (profesores de los IFD) se inscribieron de manera voluntaria y fueron seleccionados de modo tal que pudieron constituir

un pequeño grupo por institución. Otro detalle no menos importante es que si bien el programa se dirige a profesores de instituciones públicas, al ser el reclutamiento docente en Argentina por horas cátedra, un gran número de ellos realizaba también su trabajo en instituciones privadas, incluso en otros niveles del sistema, especialmente en nivel medio y/o en funciones directivas.

Los docentes

El equipo de profesores del posgrado se conformó con 27 docentes de grado de la carrera de Pedagogía que asumieron diversos roles en el desarrollo del proyecto. Los responsables de módulos y seminarios fueron seleccionados por su carácter de especialistas en las temáticas y los tutores por su demostrada capacidad como formadores. Cada espacio curricular fue diseñado por un pequeño equipo de dos o tres profesores que, en algunos casos, incluyó a tutores especialistas en los temas. Estos profesores se distribuyeron el dictado de acuerdo a las posibilidades del cronograma por sede y tuvieron a su cargo el dictado de las clases presenciales.

En función de lo propuesto por el Ministerio en las bases del concurso, se implementó un sistema de tutorías, compuesto por un profesor tutor cada treinta alumnos, quienes tuvieron como tarea principal orientar el estudio de cada alumno durante todo el curso y evaluar los trabajos finales de módulos, seminarios y talleres. En ese espacio de trabajo se establecieron instancias de intercambio, asesoramiento a través de entornos educativos virtuales (e-mail, aula virtual, foros) que permitieron contactos personales y grupales. La comunicación de los tutores y los alumnos estuvo mediada por los contenidos y formatos de los materiales de estudio diseñados especialmente para la carrera.

La gestión

La gestión del proyecto de carreras de especialización docente articuló la intervención del MECyT de la Nación, la de la Universidad Nacional de Córdoba a través de la Facultad de Filosofía y Humanidades y los ministerios de educación de las cinco provincias que se definieron

como sedes. Para ello se constituyó un equipo de gestión conformado por una directora, una coordinadora de gestión y una secretaria administrativa, quienes centralizaron todo el proceso de comunicación académica y administrativa de esas relaciones.

Cada una de las instituciones involucradas cumplió un rol específico:

- El MECyT de la Nación financió el programa y realizó el seguimiento del cumplimiento de los objetivos, los plazos y la tarea de todos los actores involucrados.
- La Facultad fue la responsable del diseño, elaboración y desarrollo de los contenidos de cada uno de los módulos y seminarios, así como de los materiales didácticos que componen la carrera; de la organización de equipos de docentes para las clases presenciales en las sedes de cada provincia; del establecimiento de modos para sostener la comunicación entre alumnos y tutores de todas las sedes; y de la evaluación de las producciones de los alumnos.
- Los ministerios de educación de las provincias fueron responsables de garantizar la presencia de los alumnos en las sedes, la disponibilidad de los espacios físicos para las clases presenciales, la reproducción y distribución de los materiales de estudio, y el pago de las becas a los alumnos.

El currículum

La carrera contó con un diseño de contenidos organizado en: cuatro módulos (de cuarenta horas presenciales y veinte a distancia) y cuatro seminarios (de veinte horas presenciales y diez a distancia). Cada uno de ellos abordó una problemática vinculada a la formación de docentes, diferenciando su tratamiento según el objetivo de la unidad curricular: los módulos abordaron conceptos y teorías de fundamento para comprender las problemáticas y los seminarios buscaron propiciar la producción de alternativas e intervenciones adecuadas. Se dictó un taller de trabajo final destinado a orientar la elaboración de un trabajo de intervención pedagógica de treinta horas presenciales distribuidas en tres encuentros a lo largo de la carrera y veinte horas a distancia. Los

alumnos asistían a encuentros de tres días una vez por mes a lo largo de 15 meses, en el tiempo entre clases desarrollaban actividades, consultas a los tutores, evaluaciones y estudio personal o en grupo.

Se incluye aquí la estructura curricular de la carrera, para ubicar al lector en el mapa de la misma:

Área troncal de fundamentación	Núcleos problemáticos y de apoyo al trabajo final				
	Horas presenciales	Horas no presenciales	Seminario/Taller	Horas presenciales	Horas no presenciales
Pedagogía y formación	40	20	A. Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social	20	10
Modernidad, escolarización y formación docente	40	20	B. Disciplina y convivencia escolar: discursos y prácticas pedagógicas	20	10
Enfoques y tendencias en la formación docente	40	20	C. Sistema, escuela y fragmentación educativa	20	10
Identidad docente	40	20	D. Sujetos, subjetividades y escuela	20	10
Horas totales	160	80	E. Trabajo final	30	20
			Horas totales	110	60

Los materiales

Cada módulo y seminario contó con un cuadernillo escrito por los docentes, que presentaba:

- Conceptos centrales del contenido a trabajar
- Aportes teóricos relevantes
- Consideraciones bibliográficas
- Actividades integradoras

Se diseñaron, además, dos cuadernillos instructivos: un módulo introductorio general y un instructivo para el uso del aula virtual.

También se abrió un aula virtual en la plataforma que tenía el doble objetivo de, por un lado, poner en contacto a los alumnos con las nuevas tecnologías y, por otro, facilitar el intercambio de información tanto académica como administrativa. Además se elaboró una serie de materiales audiovisuales en DVD que permitieron la inclusión en la propuesta de expertos que, por diferentes motivos, no podían asistir a las diferentes sedes del curso.

La evaluación

Para aprobar la carrera y obtener el título de “Especialista en Pedagogía de la Formación” los alumnos debían entregar obligatoriamente un trabajo escrito al finalizar cada módulo o seminario en un plazo de un mes. Además, debían realizar un trabajo final de “Intervención pedagógica” en relación con las instituciones en las que trabajaban. La evaluación de los módulos y seminarios estuvo a cargo de los profesores tutores. El trabajo final era guiado por un director (que podía ser externo a la carrera) y evaluado por un comité académico especial.

Dimensión política

El intento de elaborar consideraciones teóricas de referencia que permitan dar cuenta de los procesos socio-políticos que intervienen en el diseño e implementación de prácticas de enseñanza, requirió la articulación de conceptualizaciones diversas provenientes de la sociología de la educación -particularmente la sociología de la política educativa-, de las teorías de la organización escolar y de la didáctica.

Para ello, en primer término se propone introducir una mirada sobre el Estado que permita comprender los procesos y articulaciones enunciadas entre “Estado - sistema educativo - institución educativa - prácticas de enseñanza”.

Siguiendo a Bourdieu (1997), interesa destacar dos aspectos de su conceptualización sobre el Estado: en primer lugar, la apertura del cam-

po estatal aproxima a un concepto de Estado que es resultante de un proceso histórico de constitución; en segundo lugar, la posibilidad de la imposición de la violencia simbólica como un atributo del Estado (Abratte y Pacheco, 2006).

Desde esta perspectiva, se reconoce

...al Estado como el poder de regulación sobre las estructuras de los campos, como ente capaz de instituir las reglas de juego de dichos campos y por lo tanto de conservarlas o alterarlas. Si bien el campo estatal y el campo del poder se encuentran estrechamente vinculados, en la conformación histórica de ambos se advierte un espacio de juego, una lucha de diversos actores, por el poder del Estado. (Abratte y Pacheco, 2006).

Es así que las estrategias políticas generadas en el seno del campo estatal tienen el poder de reconfigurar las relaciones entre los campos (educativo-científico) y al interior de alguno de ellos (el educativo en este caso).

En nuestro caso particular fue importante analizar las instituciones del campo educativo involucradas, sub-campo de la formación docente. Como anticipamos en la introducción, en Argentina la formación docente se produce en las universidades públicas y privadas reguladas por el Estado Nacional pero con "autonomía académica" y mayoritariamente en los institutos superiores de formación docente (ISFD o IFD), públicos y privados, laicos y confesionales, dependientes de los estados provinciales desde 1993. Es importante destacar que, independientemente de cuál sea la jurisdicción habilitada para otorgar los títulos necesarios para el ejercicio de la docencia, sigue siendo el Ministerio de Educación de la Nación quien ejerce el monopolio de su legitimación. En este espacio social se producen diversas disputas por la imposición de líneas teórico-pedagógicas para determinar la formación oficial de los futuros docentes y regular las prácticas de las instituciones formadoras. En esta pugna intervienen otros agentes con sus propios intereses como los sindicatos, la iglesia católica, las empresas editoriales y de informática, entre otros, quienes desarrollan diversas políticas, acciones, planes y programas para la formación docente.

Para comprender el proceso analizado, necesitamos situar la particular coyuntura política de la Argentina en los primeros años del siglo XXI. La profunda crisis económica, política y social que se desató en diciembre del 2001 fue un punto de inflexión en el discurso político del neoliberalismo que desde inicio de los 90 había hegemonizado el espacio público. En 2003 asume el gobierno Néstor Kirchner y nombra ministro de educación a Daniel Filmus, destacado académico del campo pedagógico, quien convoca a un grupo de intelectuales universitarios en ciencias sociales, para ocupar cargos de alta jerarquía. Las nuevas ideas se alinean en la tradición del discurso de los derechos sociales, en la idea de la educación como bien social no transable y en la recuperación de la centralidad y responsabilidad del Estado en este ámbito. La diferenciación contundente con las ideas de los gobiernos neoliberales de los 90 es un componente central de la estrategia en materia educativa (entre otras), tan es así que se dictan tres nuevas leyes que pretenden remediar algunos de los efectos de esas políticas y sus leyes.

La estrategia política del Ministerio de Educación

En ese marco se puede leer la intención de diferenciarse de gestiones anteriores, entre otras acciones, jerarquizando la formación docente desde una propuesta de posgrado. Las administraciones anteriores habían generado diversas ofertas de capacitación para los profesores de los IFD; sin embargo, en ningún caso se proponía la obtención de un título de posgrado universitario como el que se ofrecía en ese momento. Por el contrario, existía un malestar generalizado en los IFD por la falta de atención sistemática en las políticas, por la fragmentación de las ofertas de capacitación, por la suspensión de los programas iniciados y por el sometimiento a un proceso de acreditación y transformación institucional complicado.

En consonancia, con este rasgo diferenciador, se propone una diferente orientación de la formación. Desde el punto de vista de los contenidos, en principio se abandona la formación específica en las disciplinas y su enseñanza y se asume una perspectiva de carácter culturalista, generalista y política basada en la filosofía, la pedagogía, la historia, el psicoanálisis, los estudios culturales; atravesada esta por el tratamiento de la idea de "mundo contemporáneo".

Desde el punto de vista de la organización, esta estrategia requería de la intervención de otros espacios institucionales, tales como los ministerios de educación de las provincias -de quienes dependían los IFD- y de las universidades, únicas instituciones habilitadas para el desarrollo de carreras de postgrado.

Otro de los rasgos distintivos de la estrategia política del Ministerio es la articulación que propone con las universidades. La convocatoria a un concurso público dirigido a las casas de altos estudios evitó grandes negociaciones por los contenidos, la estructura organizativa y el tipo de titulación ya que estos aspectos fueron definidos en las bases de la convocatoria y debían ser aceptadas para poder participar. De este modo, "se traccionó" a la Universidad para que instale en su interior la agenda de la formación docente de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación, sorteando así el principio de autonomía académica universitaria.

Pero la fortaleza de la estrategia tendría un componente central. Acorde con el principio de responsabilidad del estado, se decidió subsidiar la oferta de formación docente a través del financiamiento del conjunto de la propuesta (honorarios docentes, gestión, materiales de estudio y dietas para los alumnos). Todos estos componentes constituyeron un esfuerzo para garantizar la hegemonía de la línea política educativa.

En relación con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, detectamos que se instalan de dos modos: las TIC como parte del tratamiento de la contemporaneidad desde una mirada culturalista, es decir, como un contenido teórico que debe ser abordado desde las distintas perspectivas, a tono con la idea general de la línea de formación docente. Y las TIC como un recurso instrumental, secundario y alternativo en el desarrollo de las tutorías. Aparecen como un paliativo cuando los costos no permiten la presencialidad de la actividad. No existe un tratamiento explícito de la idea de TIC como mediadora en la enseñanza, ni se incentiva demasiado su uso en el desarrollo del propio posgrado.

Estrategias políticas en la Universidad

En este punto es necesario entender al espacio universitario como un espacio particular de confluencia del campo estatal y el campo científico, e incluir las reglas del campo especializado en la producción del conocimiento científico del que, sin lugar a dudas, las universidades constituyen agencias especializadas y los académicos-científicos (dominantes y pretendientes) sus agentes más destacados. Al respecto Bourdieu (1999) señala:

El universo "puro" de la ciencia más "pura" es un campo social como cualquier otro, con sus relaciones de fuerza y sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y sus beneficios, pero donde todos estos invariantes revisten formas específicas. (Bourdieu, 1999, p. 102).

Entonces vale preguntarse acerca de qué significó esta convocatoria ministerial a las universidades en este caso en particular. Es importante detenerse en el dato de que esta institución tiene 12 facultades con aproximadamente 90 carreras de grado y 182 de posgrado; en ese marco la formación docente tiene diversos espacios que solos o coordinados podrían haber definido "asumir" el proyecto. Sin embargo, es posible que la complejidad de la lógica y el poco valor otorgado a la formación de docentes no universitarios en el ámbito de la mayoría de las "ciencias" y "profesiones", llevara a que finalmente el rectorado delegara el proyecto en manos de una facultad, opositora políticamente en ese momento, pero con experiencia y reconocimiento en el espacio educativo, que ya venía reclamando protagonismo en estos temas.

Finalmente, un grupo de académicos de pedagogía asume la gestión del proyecto, diseña la propuesta curricular, se presenta al concurso y organiza su implementación logrando así una doble legitimación. Por un lado, en el espacio universitario como productor de una posgraduación; y por otro, en el espacio de la educación general como referente de la formación docente para el sistema educativo.

En ese sentido puede interpretarse que desde la Facultad se resignifica la propuesta adaptándola a su propia historia. Esta resignificación implicaba un reconocimiento a la trayectoria de los profesores de la carrera de pedagogía de esta Universidad, en sus prácticas de inter-

vención dentro del sistema educativo; y la búsqueda de legitimación del espacio específico de las ciencias de la educación, la Facultad y la Universidad, como referentes en la formación docente de la provincia y resto del país. La Facultad en general y el espacio de las ciencias de la educación en particular han desarrollado en su historia individual y colectiva fuertes lazos con el sistema educativo no universitario que las han transformado en una agencia importante y reconocida en este subcampo. Particularmente con la formación de docentes para todos los niveles, a través de cursos, programas de postulación, carreras de grado y de posgrado.

Por otra parte, en ese momento, el Ministerio de Educación tenía características particulares, ya que estaba poblado de académicos de alto prestigio, por esta razón, para los pedagogos locales participar en este proyecto permitía fortalecer relaciones con sus pares de la capital y dar señales de aprobación y reconocimiento a las políticas que estos diseñan como funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación. Al mismo tiempo, permite difundir la perspectiva propia como pedagogía oficial hacia cinco provincias argentinas.

La participación en el proyecto implicaba reconocer a la política como valiosa, constituía un gesto de aprobación y compromiso en general y una serie de posibilidades de “relaciones” entre los académicos del interior con los de la capital, es así entonces que atender a la demanda del MECYT genera reconocimiento de pares prestigiosos y un espacio para la palabra de los pedagogos cordobeses en el debate “nacional”.

En un trabajo anterior (Edelstein et al., 2009) describimos a esta Universidad como una de las macrouiversidades latinoamericanas, sin lugar a dudas lo es, los problemas de financiamiento y los salarios docentes insuficientes son parte de las características propias de muchas universidades latinoamericanas. En este punto, cualquier proyecto de posgrado que tenga financiamiento estable (que no depende de que los alumnos paguen o no los aranceles) permite ampliar las posibilidades laborales de los docentes en dos sentidos: uno económico y otro simbólico, relacionado a la alta valoración del espacio del posgrado, ya que participar en este nivel de enseñanza permite cobrar honorarios especiales y otorga puntajes adicionales en las evaluaciones de desempeño de los profesores. Es así que esta carrera también se convirtió en la oportunidad de obtener un espacio de trabajo en posgrado, para algunos profesores sin experiencia en este nivel.

El proyecto preveía financiamiento para la elaboración de los materiales y un sistema de tutorías que permitía acompañar a los alumnos como estrategia para evitar el altísimo índice de abandono que tiene el nivel de posgrado. Esto fue un desafío profesional que permitió desplegar una serie de recursos materiales y simbólicos importantes. Los profesores, como expertos en contenidos, y el grupo de apoyo de especialistas en tecnologías educativas se encontraron con la posibilidad de materializar sus ideas en productos específicos para la enseñanza (cuadernillos, DVD, aulas virtuales) apoyados por el financiamiento otorgado por el Ministerio a tal fin.

Algunas consideraciones pedagógico-didácticas

Para el análisis de las prácticas recuperamos como fuentes de datos el cuadernillo impreso de un módulo seleccionado por su centralidad en el desarrollo de la carrera, y algunas prácticas en el ámbito virtual de la docente y los alumnos del mencionado módulo. Tanto el cuadernillo como las prácticas fueron analizadas en una de las sedes de la carrera (Córdoba). Si bien el análisis fue acotado, las consideraciones más generales dan cuenta de procesos asimilables al conjunto de la carrera. En ese sentido, la opinión de los alumnos, en algunos casos, es significativa al referirse a “los cuadernillos” en plural.

El cuadernillo como organizador de las clases y la evaluación

Aquí focalizamos el análisis de los materiales atendiendo al tipo de tareas que se proponen, los procesos de aprendizaje que se ven favorecidos por ellas (actividades de reproducción, problemas que implican aplicación o reconstrucción de saberes, análisis de casos, etc.) y la secuencia en que esas tareas son presentadas. Algunas de las preguntas que guiaron el análisis son: ¿Cómo se inicia la propuesta? ¿Qué lugar ocupan las explicaciones, las actividades de estudio, los problemas, etc.? ¿En qué instancias se incluyen tecnologías? ¿Qué recursos se incorporan en cada tarea? ¿Cómo favorecen esos recursos la resolución de la tarea?

El análisis del módulo seleccionado y las entrevistas realizadas muestran la vinculación entre las actividades propuestas en el cuadernillo, las tareas realizadas en la clase presencial y las exigidas como evaluación final. Un aspecto que da cuenta de esta relación es la presencia de las consignas de trabajo en el cuadernillo impreso. Allí se proponen dos tipos de actividades diferenciadas: la "actividad integradora" y la "actividad final de evaluación obligatoria". La primera se pensó como instancia de cierre de cada núcleo y, pese a no ser obligatoria, se sugiere su realización como ejercicio de reflexión para la tarea final:

Funcionó muy bien (el cuadernillo). Lo que nunca hice fueron las actividades propuestas, porque nunca me dan los tiempos ni la voluntad. (Entr. 1. Alum. 12:5)

La actividad obligatoria, en cambio, es el corolario de todo el módulo.

También en el cuadernillo, en el apartado "Actividad final de evaluación obligatoria" se explicitan criterios formales de presentación, de evaluación, así como recomendaciones para su realización. Es decir que, si bien la propuesta es presencial, el material condiciona desde el inicio la propuesta de enseñanza explicitando la consigna y criterios de evaluación.

El cuadernillo como organizador del estudio

Como hemos venido analizando, el cuadernillo impreso se vincula con la propuesta de enseñanza en varios sentidos: los contenidos desarrollados en él se corresponden directamente con los ejes del programa, se presenta la bibliografía obligatoria del curso, la consigna de evaluación y las claves de corrección. Al respecto, podemos agregar que el cuadernillo también ayudó a configurar las prácticas de estudio de los alumnos. En varias entrevistas, ellos hacen referencia a este aspecto:

Yo no empiezo a leer la bibliografía, sin antes leer el cuadernillo. (Entr. 1. Alum. 2: 9); Porque es como que me presenta el panorama, me organiza los núcleos..., no, los cuadernillos son fantásticos. (Entr. 1. Alum. 3: 8); Muy completos. Porque yo siempre leía el cuadernillo como orientaciones de todo lo que podía llegar a leer. (Entr. 1 Alum 6: 3).

Respecto de la obligatoriedad, los cuadernillos presentaban actividades "no obligatorias". Resulta interesante destacar que, si bien los alumnos consideran que eran muy adecuadas, en su mayoría no las realizaban:

Muy útiles, las actividades también. Más allá de que uno las realice o no, problematizarse con las consignas está bueno. (Entr. 1. Alum. 12: 6).

Este último comentario indicaría que los materiales estructuraron el estudio de los alumnos no necesariamente por su carácter de obligatorios, sino por su nivel de articulación con la propuesta y con las modalidades de estudio de los sujetos.

Si cotejamos estas interpretaciones con los datos provistos por la encuesta, vemos que los estudiantes expresan, en su mayoría, que el cuadernillo fue una guía para la lectura (27%) y les sirvió para resolver la evaluación (64%). Llama la atención que un porcentaje significativo (9%) indique que su lectura bastó para resolver la evaluación (es decir que no fue necesaria la lectura de los textos obligatorios).

En este sentido, la valoración mostrada por los alumnos en las entrevistas sobre los materiales se reafirma en la encuesta: el 90% de los encuestados considera buenos y muy buenos a los cuadernillos en relación con sus contenidos y como guía para el estudio.

En síntesis, podemos apreciar que, en general, hay una muy buena valoración de estos materiales, los alumnos los usaron y rescatan su utilidad como apoyo para el estudio.

Las interacciones

En este apartado nos referimos a las interacciones mediadas por tecnologías: los foros y mensajes del aula virtual, los intercambios por correo electrónico entre la profesora del módulo y sus alumnos, así como a las opiniones vertidas en entrevistas y encuestas sobre el uso de estos medios de comunicación.

La estructura del aula virtual

Cada sede de la carrera contó con un aula virtual creada en la plataforma de la Universidad en la que los alumnos desarrollaban la actividad de todos los módulos. La profesora a cargo de la sede era la responsable de la comunicación con los alumnos a través de esta herramienta. El curso correspondiente a la sede estudiada presentó en la plataforma los siguientes espacios:

- Una sección de **Secretaría**, con un foro de novedades que usó la secretaria de la carrera para enviar anuncios.
- Una **sección destinada a cada uno de los módulos y seminarios** de la carrera, en los que se incluyó el módulo impreso en formato pdf, materiales complementarios usados por los profesores en clase y en muchos casos un foro de consultas.
- El espacio del **Trabajo final**: estaba previsto que el espacio curricular de Taller de trabajo final se diera, de manera intercalada, con los otros espacios en tres instancias presenciales. En este caso las profesoras responsables brindaron un cuarto espacio optativo. La primera clase de taller se llevó a cabo en abril de 2007 y la última en abril de 2008. Como este se extendió durante tanto tiempo, las profesoras abrieron dos foros para proponer que consulten sobre el material teórico, intercambien inquietudes, etc.

Las interacciones en el aula virtual: usos previstos, usos apropiados por los sujetos

Antes de describir el uso de las herramientas de comunicación del aula virtual es necesario reconstruir cuáles fueron los usos previstos, tanto desde el diseño de la propuesta a nivel del Ministerio como las apropiaciones realizadas en la Facultad.

En el documento que prescribe la organización de la carrera no se menciona la necesidad de usar herramientas específicas para la comunicación a distancia. Si bien se prevé un sistema de tutorías, no se define el modo en que los tutores se comunicarán con los alumnos.

En la Facultad se definió que se abriría un curso virtual para cada sede de la carrera. En el marco de ese curso, a cargo del profesor responsable de la sede, se distribuyeron los espacios para cada módulo. En las reuniones iniciales entre los coordinadores de la carrera y los tutores se les propuso el uso del aula virtual para responder consultas. Se les informó que no estaban obligados a recibir los trabajos por vía electrónica, ni a devolverlos de ese modo, aunque si alguien prefería usar el correo electrónico podía hacerlo. Sin embargo, se organizó una reunión de capacitación con el grupo de tutores en la que se explicó el funcionamiento básico de la herramienta. Es decir que su uso no se planteó en un marco de obligatoriedad para los profesores tutores y veremos que tampoco fue exigido a los alumnos.

Las decisiones centrales respecto del diseño de las aulas se tomaron en el Área de Tecnología Educativa de la Facultad en conjunto con la coordinación de la carrera. Al respecto una profesora nos dice:

El aula tenía varios aspectos que ya estaban estructurados cuando empezamos, los bloques ya estaban configurados, y en el proceso se fueron configurando desde acá (Área de Tecnología Educativa) otras cosas -subir filminas, agregar cosas, modificar fechas o nombres. (Ent. 3. Prof. 1:1).

Me acuerdo que subimos clases instructivas para enviar mensajes y para abrir un foro. (Ent. 3. Prof. 1:1).

En el marco de estos condicionantes, analizaremos el modo en que se usaron los foros en el curso estudiado.

Como mencionamos antes, en el espacio de la **Secretaría** se creó un foro de novedades. Contenía mensajes con fines administrativos. Su principal uso fue el de difusión de informaciones. De los 28 mensajes 21 fueron iniciados por la secretaria, 6 iniciados por las dos profesoras y uno por el Área de Tecnología.

En los **espacios de los módulos**, las docentes sistemáticamente abrieron foros, invitando a realizar comentarios sobre el material teórico. En los mismos hubo escasa participación y resulta significativo que en el foro en el que se acumularon más intervenciones se trataba de saludos de fin de año.

Esto nos habla de que los alumnos no se apropiaron de los foros. Una explicación posible es que los tiempos de entrega de trabajo se desfasaban respecto de los tiempos de cursado. Esto significó que las discusiones propuestas por las docentes no se correspondían con lo que los estudiantes estaban trabajando. Según explica la profesora del módulo analizado, fue por este motivo que no se abrieron nuevos foros en los espacios destinados a los seminarios. Los foros podrían haber funcionado como espacio de encuentro virtual, sin embargo, las personas se conocían entre sí y compartían tanto encuentros presenciales como trabajo cotidiano, por lo que este uso tampoco fue imprescindible.

El análisis de los contenidos de los foros muestra, en líneas generales, que:

- Hay una preeminencia de intervenciones de las tutoras intentando fomentar la participación, sobre la de los alumnos.

- Pese a las sucesivas aclaraciones e intentos de encauzar teóricamente la discusión por parte de la profesora, los mensajes de índole administrativa y/o técnica se hicieron presentes. Los aportes de Coria y otros (2004) iluminan este análisis cuando hacen referencia puntualmente a la supuesta interactividad que suponen las herramientas como el foro, afirmando en el caso de su estudio, que no siempre que hay intercambio hay genuina comunicación y que las intervenciones pueden ser pseudocomunicativas, por lo tanto, de escaso valor en términos de la enseñanza.

- La profesora no sostiene un criterio uniforme respecto a la forma de participación en los foros como “espacio social”, advertimos así una débil explicitación de las reglas de intercambio, más allá de las consignas iniciales. Esto denota, en términos de Bernstein (1998), un débil enmarcamiento.

Cuando preguntamos a la profesora sobre la valoración del aula virtual, ella comenta:

...la verdad es que mientras no exista un criterio de obligatoriedad me parece que no da para mucho más (...) Hoy creo que no hay necesidad en más de un espacio sobre todo si se dan clases presenciales. Sí para los espacios de taller, para ese tipo de espacios sí lo sostendría. (Entr. 3. Prof. 1: 2).

Aparecen aquí, en palabras de la docente, dos aspectos que consideramos centrales: la obligatoriedad de las actividades y qué herramientas son necesarias para el desarrollo de la carrera.

Los sujetos: historias y vínculos con los medios

Además del vínculo entre los materiales y la propuesta de enseñanza, consideramos que los sujetos destinatarios, sus condiciones objetivas y sus historias en relación con los medios condicionaron el uso efectivo del cuadernillo y el aula virtual. Si profundizamos el análisis en relación con las aulas virtuales tenemos que la frecuencia de uso fue bastante baja.

Una mirada sobre las características de los sujetos y de sus experiencias en relación con este tipo de medios nos muestra que más del 50% manifiesta tener “dificultades en el acceso”, casi el 75% dijo no haber tenido ninguna experiencia anterior en este sentido y si analizamos el equipo desde el cual accedieron vemos que se distribuye de un modo bastante uniforme entre casa, institución, ciber y otros (lo que podría estar dando cuenta de la ausencia de conectividad en los hogares). Una estudiante, así lo explica:

Bueno. Sí funciona, cuando funciona bien. Porque la primera parte yo ya te dije que no nos podíamos contactar, yo las veces que hice alguna consulta, a los dos o tres días tuve la respuesta. Lo que pasa es que creo que nosotros no estamos acostumbrados. De por sí, hay docentes que ni tienen Internet, porque acá algunos te dijeron, yo vivo no sé donde, y ni hay... (Entr. 1. Alum. 7: 17).

Si analizamos los usos que realizaron los alumnos del aula virtual, vemos que hay un porcentaje alto que dice que sí usaron el aula para bajar archivos, seguido de consultas a secretaría. El uso del aula para bajar archivos sería acorde con la importancia que los estudiantes otorgaron a los cuadernillos: por un lado, se trata de materiales que ellos pueden utilizar luego, incluso con sus alumnos; por otro, no exige “exponerse” ante el profesor y compañeros.

Cuando indagamos sobre qué es lo que les cuesta realizar, aparece como “difícil” y “muy difícil” el sistema de mensajería y los foros. En este sentido podemos entender el “fracaso” de los foros propuestos por la docente.

En síntesis, tenemos, por un lado, estudiantes con importantes dificultades en el acceso (tanto físicas como relativas a los conocimientos) y, por otro, podemos corroborar que los usos realizados por los alumnos son acordes con sus necesidades, con su vínculo con los diferentes medios y con las exigencias propuestas por la carrera. Por lo tanto resaltamos dos aspectos centrales para el estudio del uso de medios y materiales de enseñanza: el vínculo con la propuesta de enseñanza en general y su relación con los sujetos destinatarios. Es decir, en nuestro caso explicamos la preeminencia de uso del cuadernillo impreso y escaso uso del aula virtual.

Conclusiones

Hasta aquí hemos recorrido la descripción y el análisis de los principales aspectos de un caso de enseñanza universitaria donde se incorpora el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Hemos intentado interpretar cómo las distintas dimensiones intervienen y determinan usos y prácticas.

Para sintetizar este trabajo, esbozamos a continuación algunas ideas que se articulan en una mirada más general y permiten generar algunos nuevos interrogantes.

Explicamos, en el apartado sobre la dimensión política, que en el discurso ministerial, detectamos dos ideas centrales acerca de las TIC. Una, preponderante, en la que las tecnologías son parte del tratamiento de la "contemporaneidad" desde una mirada culturalista. Es decir, como un contenido teórico que debe ser abordado desde los distintos módulos, a tono con la idea general de la línea de formación docente. Y otro como recurso instrumental, secundario y alternativo en el desarrollo de las tutorías. Aparecen como un paliativo cuando los costos no permiten la presencialidad de las actividades. En este sentido, no existe un tratamiento explícito de la idea de tecnologías y su mediación en la enseñanza ni se incentiva demasiado su uso en el desarrollo del propio posgrado; estas dos ideas no se articulan en ningún momento. En el desarrollo de la carrera, es decir, en el proceso de reformulación realizado por la FFyH, no encontramos contenidos conceptuales que aborden explícitamente a las TIC como parte del mundo contemporáneo; la inclusión de las tecnologías parece haberse focalizado en los medios para la enseñanza.

El no tratamiento de problemáticas relacionadas con las TIC como contenido de la cultura contemporánea puede explicarse por lo incipiente de los debates y las lecturas sobre los nuevos medios y las tecnologías en el campo de la pedagogía local, más allá de la perspectiva especialmente didáctica con la que se enfoca la "Tecnología educativa". Todavía no se incorporan como contenidos de las diversas disciplinas que ingresan a la carrera (historia, filosofía, antropología, psicología, sociología, etc.) los desarrollos teórico-conceptuales sobre los procesos de transformación cultural ligados a las TIC.

Lo que sí hace la carrera es generar una serie de alternativas, de formatos específicos, de dispositivos distintos para facilitar esta comunicación entre los tutores, los profesores y los alumnos, que está en términos de disponibilidad, no de obligatoriedad. Hay un uso diferencial porque depende de quiénes lo tomen y cómo lo tomen, cómo se adapten a él, cómo los usen. Esta idea de tratamiento no obligatorio se asienta en un modo de trabajo con las TIC que reconoció la diversidad de trayectorias, y las dificultades materiales y simbólicas de acceso de los alumnos.

En ese sentido, se explica la primacía de los materiales impresos. Por un lado, por el nivel de articulación que tenían con el resto de la propuesta y porque habían sido previstos de antemano. Por otro, el vínculo específico que tienen con ese tipo de materiales los destinatarios de la carrera, y por ello, la alta valoración. Más allá de que los materiales sean buenos o muy buenos, esa valoración de los alumnos tiene que ver con un vínculo con los materiales impresos, con que puedan llevárselos a sus alumnos, con otro tipo de relación. Y eso explica en parte lo que nosotros llamamos escaso uso del aula virtual. Si pensamos en relación con los destinatarios, y con la no obligatoriedad, no fue tan escaso. Hay gente que, al principio, no la usaba y que luego la usó, que obtuvo su dirección de correo electrónico durante la carrera. Esto permite problematizar la categoría de "escaso uso".

Consideramos que surgen a partir de este sentido algunas líneas de indagación que pueden profundizarse.

En relación con los modos de apropiación de los sujetos a las tecnologías, las categorías que tienden a valorar el uso realizado tanto por los docentes como por alumnos se mostraron insuficientes para el análisis

del caso. Hablar de usos "adecuados" o "escasos" no permite comprender el modo en que los sujetos se apropian de los medios. En este sentido, resultó de utilidad vincular la descripción de los usos realizados con el resto de los componentes de la carrera, las exigencias de evaluación y las condiciones de los sujetos. Profundizar esta línea de indagación permitiría comprender las decisiones de docentes y alumnos en el marco de los condicionamientos institucionales.

En relación con el modo en que las tecnologías se constituyen en contenidos de la formación docente, podemos decir que en este estudio esbozamos la manera en que las prescripciones ministeriales sobre los contenidos vinculados con la sociedad del conocimiento son apropiadas por el grupo de profesores a cargo de la elaboración de la carrera. Aparecen aquí tendencias en relación con cómo se entiende esta inclusión. Consideramos que se podría profundizar el análisis sobre cuáles son los contenidos que ingresan a la formación docente y qué forma asumen (¿se constituyen en asignaturas? ¿Son transversales? ¿Son instrumentales?).

Bibliografía

- Abratte, J. y Pacheco, M. (2006). *La escuela técnica en Córdoba. Un análisis de mesonivel*. Córdoba: Editorial FFyH.
- Ball, S. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Ball, S. (1995). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista Páginas*. ECE. FFyH. UNC. N° 2 y 3. Córdoba.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Cognition and curriculum. En *Handbook of research on curriculum*. American Educational Research Association.
- Bernstein, B. (1988, 1989, 1993). *Clases, códigos y control*. (Vol. 1, 2 y 3). Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bonal, X. (1988). *Sociología de la Educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Boudieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J. y Passeron, J. (1986). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- Burbules, N. y Callister, T. (2000). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Gráfica.

- Candela, A. (1995). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. En Rockwell, E. (Comp.). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Carranza, A. (2000). Pedagogía, escuela y reforma educativa. *Cuadernos de Educación del CIFYH*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Carranza, A. et al. (1999). Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la reforma educativa en la provincia de Córdoba. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Córdoba: Narvaja Editor.
- Coria, A. y Edelstein, G. (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 2 n.º 2 y 3. Córdoba: Narvaja Editor.
- Coria, A., Armando, J., Pacheco, V., Saddi, M. (2004). El uso de nuevas tecnologías en el campo de las ciencias económicas. Un estudio exploratorio de las interacciones virtuales. VIII Congreso de Educación a Distancia CREAD MERCOSUR.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En Bonal, X. et al. *Globalización y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Delamont, S. y Stubbs, M. (1975). *Las relaciones profesor-alumno*. Madrid: Oikos-Tau.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós.
- Edwards, V. (1997). Las formas de conocimiento en el aula. En Rockwell, E. *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- García Delgado, D. (1995). *Estado y sociedad*. Buenos Aires: Norma/Flacso.
- Gewerc Barujerl, A. (Coord.) (2009). *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Davinci.
- Goodson, I. et al. (2002). *Cyber spaces/social spaces. Culture Clash in computerized classrooms*. USA: Palgrave Macmillan.
- Gussin Paley, V. (1998). Buscando a la urraca: otra voz en el aula. En McEwan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, A. (1994). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gutiérrez, A. (2002). Acerca de "campo" y "habitus" como categorías analíticas. *Revista Páginas de la ECE*. N.º 2 y 3. FFyH. UNC. Córdoba
- Jackson, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Marova: Madrid.
- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lopez Yañez, J. (2008). La Universidad como organización. Retos y problemas en la sociedad del conocimiento en <http://stellae.usc.es/unisic/informes/INFORME%20FINAL%20PROYECTO%20D.pdf>
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Mercado, R. (2003). *Los saberes docentes como construcción social*. México: FCE.
- Pereyra, M. (Comp.) (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomanes-Corredor.
- Popkewitz, T. (1995). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.

- Popkewitz, T. (1996). *El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones estado/sociedad civil*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, T. (Comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Barcelona: Pomanes-Corredor.
- Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Stodolsky, S. (1992). *La importancia del contenido*. Madrid: Paidós.
- Van Haecht, A. (1999). *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Biblos / Miño y Dávila.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I: Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: CEAL.
- Wainerman, C. y Sautú, R. (Comp.) (1998). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Belgrano.
- Weiler, H. (1996). Enfoques comparados en descentralización educativa. En Pereyra M. et al. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomanes-Corredor.

Los sentidos posibles de una Pedagogía de la Formación.

Alicia Carranza

Intento en esta intervención, justificar la denominación y los sentidos construidos sobre la carrera de postgrado desarrollada por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, dirigida principalmente a profesores de los Institutos de Formación Docente (IFD).

En la Presentación de este libro, se reseña un balance sobre las intenciones y algunos resultados de esta carrera que se diseñó como una "Especialización en Pedagogía de la Formación". Se señala que la misma se desarrolló "por iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación el que, a través de un concurso nacional, seleccionó la propuesta presentada por esta Facultad para implementarla en las Provincias de Córdoba, La Rioja, San Juan, San Luis y Mendoza durante los años 2006 - 2008, experiencia luego replicada durante los años 2010 - 2012, esta segunda vez por propia iniciativa de la Facultad".¹

Acercarnos a los sentidos de un emprendimiento que se propuso ofrecer una oportunidad de interlocución entre pedagogos de nuestra Facultad y docentes que se desempeñan en los IFD, para reflexionar sobre teorías y prácticas de la formación docente, necesita despejar semánticamente algunos términos que en el campo de la educación están inextricablemente articulados; me refiero a educación, formación y pedagogía. Los dos primeros aluden a procesos y acciones; el tercero a la disciplina que los analiza y propone mejorarlos. Una reflexión sobre los significados construidos de cada término puede ayudar a justificar la denominación elegida para esta carrera.

¹ La primera versión de la Carrera financiada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, fue aprobada por Resolución Ministerial N° 281/05, Resol. 695/05 de la CONEAU, Resol. N° 625/05 del HCD de la FFyH de la UNC, Resolución Ministerial N° 838/06 y Resol N° 122/06 del HCS - UNC. La segunda versión se aprobó por Resolución 33/09 del H.C.D de la FFyH, por Resol 167/09 del H.C.S. de la UNC y Resolución Ministerial 536/11.

Pedagogía, educación, formación

Desde hace varios años, la difundida expresión **Formación de Formadores** originó algunas preguntas. ¿Se trata de la formación inicial de los que se preparan para ser maestros y profesores? ¿o de la "mayor" preparación continua de los profesores que forman a su vez maestros y profesores?. Como expresión y propuesta puede extenderse, por supuesto, a cualquier docente que apueste a esa formación continua, aunque en el caso de nuestra carrera era un requisito trabajar con profesores que se desempeñan en instituciones de profesorado.

Por educación, en sentido amplio, se puede entender casi todo lo que ocurre en el mundo de la vida sobre todo en la niñez y adolescencia, porque todo lo que ocurre en esas etapas no es neutro, tiene incidencia sobre el cuerpo y la conciencia de los sujetos. En ese sentido educación, socialización, educación informal son términos asimilables.

Otro sentido del vocablo refiere a experiencias que están planificadas, con el objetivo de producir algún efecto específico en los sujetos, aunque siempre con un grado de indeterminación variable. En esta acepción se identifica a la escolarización o educación formal. También a la educación no formal si ésta ocurre fuera de la institución educativa, pero con objetivos planificados.

La idea de formación remite a un proceso de larga duración (de límites indefinidos en el tiempo comparada con la escolarización, aunque como proceso forma parte de la misma) que se trama con la experiencia de la subjetividad, con lo que el sujeto ha vivido, potenciado y proyectado a lo largo de su vida. La reflexión sistemática sobre este proceso forma parte de una pedagogía que apuesta con énfasis a la escucha, a la comprensión de las trayectorias subjetivas y a la creatividad en el proceso de transmisión. Posee un plus de indeterminación aún más fuerte que el que intentamos señalar para los resultados de la tarea de transmisión/adquisición en cualquier ámbito educativo. Es más difícil de conceptualizar. Trataremos de hacerlo más adelante. En el cuadernillo del módulo "Enfoques y tendencias en la formación docente" se señala que la formación docente constituye un campo intelectual, político y de práctica altamente controvertido. Alude a tradiciones, instituciones, sujetos, saberes, formas de hacer como envite para apuestas diferenciales sobre los imaginarios para la educación de las nuevas generaciones.

Con respecto a la Pedagogía, se la considera una *disciplina*, en tanto es un campo académico sistematizado, aunque con una escasa o ambigua codificación en relación con otros campos, lo que la vuelve una disciplina con cierta característica de incompletud, susceptible de ser considerada dentro del campo de las ciencias humanas o del arte, o de ambos conjuntamente. Como se señala más adelante, la necesaria incompletud deviene de las transformaciones de los contextos en los que debe interpretar las condiciones cambiantes en que se desenvuelven los procesos educativos y sus prácticas. De allí que la construcción – reconstrucción permanente de sus orientaciones está ligada a las herramientas conceptuales que ofrecen las ciencias sociales y humanas para interpretar esas condiciones.

En el Cuadernillo del Módulo Pedagogía y Formación² se señala que ante las acuciantes problemáticas sociales y educativas que se expresan en las instituciones, se hace necesario repensar la pedagogía, la educación y los espacios en los que se dirimen estos procesos, dando lugar a nuevos enfoques que incorporen nuevos y viejos saberes acerca del hombre, la educación y la sociedad.

Como puede observarse en el párrafo anterior, las posibles definiciones sobre educación y pedagogía están abiertas, inacabadas, en tanto los problemas educativos demanden nuevas formas de interpretarlos, en un intento de cambiar o mejorar los resultados de la acción educativa. La pedagogía posee una dimensión claramente regulativa sobre esos procesos educativos; demanda un grado de racionalización de lo que conviene realizar, reflexiones fundadas, una estructura metodológica que planifique decisiones que produzcan algún resultado de lo que se pretende sobre los cuerpos y las conciencias de los sujetos, aunque con un grado variable y a veces imprevisible de indeterminación en los resultados.

² Los cuadernillos fueron elaborados por los docentes de cada módulo y seminario. Representaron una guía muy valorada por los estudiantes. A través de la presentación de la temática, de los autores seleccionados y de una serie de ejercitaciones opcionales y obligatorias, que permitieron un ejercicio de escritura, se procuró una mayor comprensión del contenido y los objetivos del módulo/seminario. Una referencia a este recurso didáctico se encuentra en el trabajo de Pacheco y Armando.

Intentaremos señalar más específicamente en primer lugar, la función reguladora de la Pedagogía para luego reflexionar sobre su articulación con el proceso de larga duración que representa el vocablo formación.

La Pedagogía como discurso regulativo

Bernstein (1997), plantea que el discurso regulativo es, en sí mismo, la condición de cualquier discurso pedagógico, cuya particularidad radica en crear una regulación moral de las relaciones sociales de transmisión/adquisición, es decir, reglas de orden (jerarquías, vínculos, autoridad) de relación (entre esas jerarquías con los saberes y los vínculos con los sujetos) e identidad (formas de ser enseñantes y estudiantes) y este orden ético es antecedente a la transmisión de saberes específicos y condición de que la misma se logre o se fruste.

Por moral o ética según el diccionario, se entiende el conjunto de normas que regulan las conductas de las personas. Deberíamos completar este sentido con el vocablo **política** ya que lo moral no se refiere solo a valores y conductas individuales, sino también a lo que se sostiene y practica en las instituciones (el conjunto de ideas, valores, prácticas que "hacen" cotidianamente a una escuela)³.

Esto significa que la función y los procesos específicos de la escuela, aquéllos que la diferencian de otras instituciones sociales, es decir la transmisión/adquisición de conocimientos, saberes, valores, disposiciones, se obtienen en un contexto condicionante de relaciones que sostienen un orden político-ético.

En distintas épocas, se fueron consagrando determinados modelos o paradigmas de un orden político ético en educación, es decir diferentes pedagogías que proyectaron prácticas concretas sobre el proceso de transmisión.

Con el tiempo las prácticas pueden naturalizarse e incorporarse con la fuerza de lo inmodificable. Se corre el riesgo de abandonar, en el trabajo escolar, la reflexión sobre el orden político-ético que las contiene, reflexión que sostenemos como la tarea de la pedagogía.

³ En este trabajo los vocablos moral, ética y política tienen un tratamiento equivalente en tanto aluden a la trama de sentidos que portan tanto los sujetos individualmente como los grupos y las instituciones.

En ese proceso de naturalización de ciertas prácticas es necesario incorporar en nuestro análisis otras influencias que, provenientes del campo laboral y administrativo se mixturán con las prácticas pedagógicas y generan reglas básicas "de ser y hacer" que suelen subordinar y debilitar el poder de la regulación pedagógica Ezpeleta (2004)

"Con la progresiva masificación y burocratización del sistema educativo, los controles más definidos sobre el trabajo docente se fueron consolidando en las dimensiones administrativa y laboral y por ello éstas se erigieron en contención y límite de la dimensión profesional pedagógica" "En la experiencia de los maestros estas distinciones y dimensiones que hace posible el análisis, operan simultáneamente, integrándose en una representación y una experiencia unívoca de su trabajo" Ezpeleta (2004: 412)

A la pedagogía se la puede incorporar entonces de forma consciente, reflexivamente o como práctica naturalizada y entramada con otras regulaciones, a través de discursos, saberes, vínculos, conversaciones, silencios, intervenciones u omisiones, premios y castigos, gestos, "formas de ser y hacer"; en fin, opciones pedagógicas explícitas o implícitas. Se puede mostrar coherencia entre lo que se dice y lo que se practica o contradicciones. Estas opciones pedagógicas pueden naturalizar el orden imperante o ponerlo en cuestión. Formatean el proceso de socialización de los alumnos y la socialización profesional de los docentes, generan climas institucionales, interacciones, políticas institucionales explícitas, micropolíticas implícitas, curriculum oculto, identidad institucional, formas de enseñar y aprender, etc.

Rockwell (1997) denomina a todo esto el "contenido" de la experiencia escolar cotidiana. Indagar este contenido es dilucidar formas de transmisión, de organización, de relaciones e identidad. Es decir reglas; la mayor parte implícitas, naturalizadas, que sostienen un orden moral.

En síntesis la pedagogía como disciplina regulativa consiste, como primer núcleo de sentido, en reglas que imponen un cierto orden político-ético a las tareas y a la identidad de los docentes, y en el marco de ese orden, conjuntamente con otras dimensiones que regulan el trabajo docente (laborales, administrativas y didácticas), se construyen las prácticas de la transmisión/adquisición.

Un núcleo del conocimiento pedagógico, como campo disciplinar, para los que se forman en esta disciplina y para los que profundizan esa formación, reside en desentrañar esas opciones pedagógicas en los diferentes momentos históricos de la humanidad. La historia es necesaria para reconstruir los sentidos que ayer impregnaron las prácticas, la inercia con que esos sentidos y esas prácticas persisten y las posibilidades de cambiarlos. Este punto es importante para pensar la formación docente. A lo largo de la historia se puede comprobar cómo las distintas pedagogías (Comenio, los jesuitas, Rousseau, la escuela lancasteriana, la escuela nueva, etc,etc) han necesitado de un soporte moral, que justificara un disciplinamiento (fuerte o relajado) de las relaciones y de los cuerpos para la transmisión de saberes, cuyos sentidos están correlacionados, aunque no en un sentido lineal ni unívoco, con dimensiones significativas del contexto social.

Entre las distintas pedagogías están aquéllas que proporcionan ejemplos de desujetación de ciertos modelos hegemónicos y proponen experiencias educativas que asumen otras posibilidades de educar o, si se quiere sujetadas a otro orden posible.

Los avatares de la Pedagogía como disciplina.

El discurso pedagógico se inicia con la modernidad. Lo hizo en nombre de valores trascendentes apelando a la verdad, el saber, la civilización, en una disposición de salvación de las almas que se consideraba todavía no estaban maduras o se encontraban en situación de peligro en y para la sociedad (el pastorado).

Más tarde, el siglo XX fue prolífico en pensadores que desmontaron muchos de los pilares sobre los que se edificó la pedagogía moderna (Dussel y Caruso, 1999) Esas teorías criticaron el orden moral de estas pedagogías y desocultaron su contribución al disciplinamiento conservador de las relaciones sociales bajo un discurso idealizado sobre la formación integral, en base a valores considerados universales y beneficios para el desarrollo personal y social.

En un registro crítico de esas construcciones idealizadas, se interpretó los contenidos de la pedagogía y las prácticas de la escuela, como funcionales al nuevo orden social que implicaba la formación de los

estados nacionales y la educación, de ciudadanos que respetaran las leyes del estado y contribuyeran a la gobernabilidad de la sociedad.

La ideología del pastorado, fue desplazada por una visión política de la escuela y la pedagogía como institución y disciplina, que contribuyeron y contribuyen al orden social a través de la inculcación de determinadas representaciones de ese orden.

Esa desocultación terminó, por lo menos en el mundo académico, con la inocencia y la omnipotencia de la pedagogía. Las teorías pusieron patas para arriba las funciones declaradas de la educación y denunciaron las funciones invisibles de la reproducción social.

En relación con lo anterior, hoy sabemos que la representación de la pedagogía como posibilitante de un orden ético y político de la educación, no se construye con solo voluntad individual y grupal sobre valores privilegiados desde el sentido común o la voluntad de hacer el bien (pastorado), sino que, como representación e imaginario social está conectada a un orden más general relacionado con el poder y la regulación social.

Pedagogía y contemporaneidad

Al mismo tiempo que la crítica sobre la pedagogía avanza hacia propuestas desmistificadoras y renovadoras de sus prácticas, los avatares de los cambios económicos, sociales y culturales contemporáneos ponen en cuestión justamente el poder de los estados y de las instituciones en la regulación de la vida social.

Desde una mirada general sobre el mundo contemporáneo que no se detiene a analizar las resistencias parciales y los cambios más focalizados, se observa efectivamente, que en los últimos 45 - 50 años la humanidad está atravesando un cambio de época cuyos hechos históricos más notables son el impacto combinado de una revolución tecnológica basada en las tecnologías de la información/comunicación, la formación de la economía global y un proceso de cambio cultural cuyas principales manifestaciones son la transformación del rol de las mujeres en la sociedad y el aumento del desarrollo de una conciencia ecológica. (Castells, M 1994).

Desde esa mirada, que analiza las tendencias generales, se observa que la economía global se desregula del control que ejercían los estados nacionales y la lógica de la ganancia sobrepasa a la de la distribución y el bien común. En relación a valores, sentimientos y prácticas sociales se impone un modo de comprender y vivir el mundo en relación a objetivos más individuales que colectivos, una tendencia a reemplazar la ética del trabajo por la estética del consumo, una actitud de indiferencia hacia la participación política; un debilitamiento de los compromisos individuales y grupales hacia las instituciones en general, incluidas las educativas, un quebrantamiento de los lazos de confianza y lealtad hacia las instituciones que fueron proveedoras de los dispositivos de control y reproducción social básicos de la sociedad moderna: estado, familia y escuela.

Se verifica, un reemplazo en el control social que ejercían estas instituciones, sobre todo la familia y la escuela, por el control directo que sobre las conciencias ejercen los mass media en general y las nuevas formas de acceso y uso de la información.

Se habla y se escribe sobre el desfundamiento de las instituciones, la desintegración del lazo social, la vulnerabilidad de los estados nacionales, el desprestigio de la autoridad, el fracaso de las leyes, la fluidez de los principios, la muerte de la tradición, la hibridación de la cultura, la crisis de la escuela.

Otros fenómenos sociales como el aumento, sin precedentes en la década de los '90, de la pobreza, la marginación y la consiguiente desigualdad social, están presentes en el análisis sobre el siglo XXI.

Lo distintivo en la actual configuración social parece focalizarse en la magnitud que adquiere la inestabilidad institucional, la incertidumbre por la vertiginosidad con que se suceden los acontecimientos, su impacto en las instituciones y en los sujetos y la situación de desigualdad que acompaña a estos procesos.

En el campo de la educación las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs), en la medida que crean las condiciones y estímulos para la generación de conocimientos y procesamiento de la información, posibilitan a su vez, nuevas búsquedas cognitivas, nuevos avances tecnológicos, nuevos conocimientos.

La renovación permanente y acelerada de estas formas de innovar en la propia producción cognoscitiva, impacta tanto en las maneras de gestionar las instituciones educativas (menos burocráticas, más horizontales), como las estrategias de enseñanza de nuevos contenidos y los procesos de apropiación de los mismos; se acentúan las desigualdades entre los grupos que acceden o no a estos nuevos conocimientos y prácticas.

La combinación del desencanto sobre la educación y la pedagogía modernas por un lado, junto a la inestabilidad institucional y la incertidumbre instaladas por la vertiginosidad con que se suceden los acontecimientos y su impacto en las instituciones y en los sujetos por otro, alimentan visiones pesimistas sobre un mundo que, efectivamente cambia, aunque no necesariamente en un sentido lineal y apocalíptico. En algunos casos, estas interpretaciones, además de señalar procesos que efectivamente se comprueban, pueden desembocar en una representación determinista de la historia.

Sin embargo, algunos de los mismos pensadores que ponen al descubierto las funciones complementarias de la educación y las pedagogías con las formas de gobernabilidad, el poder de las estructuras y los efectos de verdad que transmiten, también se desmarcan de una visión determinista, apocalíptica y terminal de la historia y desarrollan una perspectiva **relacional** que pone al descubierto las complejas relaciones entre macro y micro estructuras, (Foucault, Bernstein, Bourdieu, Ball, Popkewitz, Hunter, por nombrar solo a algunos entre los extranjeros y un número relevante de pensadores y pedagogos argentinos y latinoamericanos), perspectiva en la que las influencias estructurales condicionan pero no determinan un único escenario para la acción colectiva e individual.

Desde esta visión crítica y desmitificadora de la pedagogía, reconceptualizan las perspectivas de la educación contemporánea utilizando un enfoque teórico-metodológico para estudiar los complejos procesos de cambio educativo, mediante una reconstrucción de las trayectorias de las políticas y de sus articulaciones con las dinámicas institucionales y con los sujetos. Instituciones y sujetos son núcleos de comprensión para interpretar las nuevas regulaciones, más diversificadas, más focalizadas, más dependientes de situaciones diferenciadas en sociedades fragmentadas, en las que el poder también se descentraliza de referentes consagrados.

Esta consideración del componente institucional y subjetivo deviene de la comprensión de la vida contemporánea, como una matriz compleja de interacciones múltiples, heterogéneas, contradictorias (dificilmente lineales ni homogéneas) que involucra al sujeto "condicionado" por el nuevo orden social y al mismo tiempo desujetado de formas históricas de imposición social que le permiten más autonomía sobre su vida individual y su actuación profesional.

Lo anterior conduce a sostener que el estudio de las macroestructuras educativas, requiere un análisis simultáneo de los procesos de traducción y asignación de sentidos que los actores institucionales producen sobre estas regulaciones (estrategias de aceptación, resistencia, negociación, rechazo, resignificación, cambio). Estas representaciones subjetivas, en la medida que se proyectan hacia las instituciones en discursos, decisiones y acciones, en algunos casos presentan efectos considerables en la escala macropolítica, produciendo reacciones, revisiones y nuevas regulaciones. Algunas experiencias recientes lo confirman cuando decisiones políticas volvieron atrás ante la resistencia de los docentes y otros actores.⁴

Estas perspectivas revelan una concepción del poder no meramente represiva, sino como relación construida y productiva en distintas proporciones, en todos los niveles del sistema. Revela que el poder de las estructuras condiciona aunque no determina el comportamiento de las instituciones y los sujetos y que las formas sociales son históricas, contingentes, arbitrarias y modificables.

Lo anterior no implica una visión optimista e ingenua, que no valore el poder asimétrico que se impone entre las estructuras y los sujetos y los condicionamientos de la experiencia social en los diferentes grupos y clases sociales, sino que también comprende las posibilidades que tienen hoy los ciudadanos en sociedades democráticas que avanzan sobre derechos y participación política.

⁴ La resistencia de docentes, estudiantes y padres ante un artículo del proyecto de Ley de Educación de la Provincia de Córdoba cuya redacción ambigua daba lugar a considerar la posibilidad de incorporar la enseñanza de la religión en las escuelas estatales, impulsó una serie de audiencias públicas en la Legislatura cordobesa que finalmente modificó el citado artículo.

Volviendo a la pedagogía en la contemporaneidad, podemos señalar que la construcción de esa regulación moral de las relaciones sociales que posibilita los procesos de transmisión/adquisición, es compleja, producto de la combinación de condiciones estructurales que atraviesan la vida cotidiana de la escuela (el poder naturalizado de las estructuras y los efectos de verdad que producen, las condiciones del trabajo docente, los apoyos o la falta de éstos en la búsqueda de mejora, la responsabilidad del Estado para sostener esas mejoras, etc.) y también producto de capacidades y condiciones institucionales e individuales: la de resignificar esos efectos, la de redefinirlos y encausarlos en determinadas direcciones y la de analizar y resolver cuestiones que no dependen tanto del contexto como de las singularidades individuales y grupales que explican dinámicas diferentes en escuelas que reciben los mismos impactos de un determinado entorno.

En síntesis, el discurso de la pedagogía y su práctica están afectados por un lado, por las condiciones estructurantes (entre las cuales tienen especial influencia las sociales, culturales, administrativas y laborales) y por otro, por las posibilidades que catalizan esas condiciones según el conocimiento, el deseo y el poder del que se encuentran investidos los miembros de la institución.

Como ya señaláramos, si el discurso pedagógico es, por naturaleza regulativo y su potencialidad es crear una regulación moral de las relaciones sociales de transmisión/adquisición, es decir, reglas de orden, relación e identidad y este orden es antecedente a la transmisión de saberes específicos y condición de la misma (Bernstein, 1997); parece necesario reconocer la necesaria incompletud del discurso pedagógico contemporáneo para regular el complejo, heterogéneo y cambiante campo de la educación. Incompletud que no debe interpretarse como déficit, sino como una necesaria flexibilidad de las conceptualizaciones que ofrece para una regulación más acorde a las capacidades institucionales y subjetivas de los que trabajan en las escuelas.

Parafraseando a Mouffe (2007) cuando reflexiona sobre la sociedad democrática podríamos argumentar que la pedagogía contemporánea en las sociedades democráticas debe proporcionar, en sus conceptualizaciones y análisis, formas de identificación colectivas en torno a los valores éticos y políticos - de democratización, inclusión social e igual-

dad para todos – pero requiere de un debate sobre alternativas posibles de implementación y siempre existirán variaciones respecto al modo en que esas alternativas deberían ser implementadas.

Hoy parece necesario hablar de pedagogías posibles inventadas según el orden ético político consensuado en sus principios generales, aunque reinventadas permanentemente en sus prácticas, (y entonces la pedagogía se incluye no solo en las humanidades sino en el campo del arte)

Pedagogía, Formación y Formación de Formadores

Entendemos que, cuando se trata de educación escolarizada, se concibe un proceso necesariamente regulado en base a opciones pedagógicas que, en el marco del orden político - ético del que estuvimos hablando, encauza el contenido de los procesos de enseñanza/adquisición mediante estrategias de intervención diseñadas, accionadas y evaluadas. Hay que insistir en este punto, que las opciones pedagógicas están tramadas con las condiciones y posibilidades que ofrecen las dimensiones administrativas de las reglas del sistema.

En esos contextos institucionales ¿qué se puede entender por formación?

Habíamos señalado que la idea de formación remite a un proceso de larga duración que se trama con la experiencia de la subjetividad; con lo que el sujeto ha vivido y potenciado a lo largo de su vida. También se señaló que la reflexión sistemática sobre este proceso forma parte de una pedagogía que apuesta con énfasis a la creatividad en el proceso de la transmisión. Posee un plus de indeterminación aún más fuerte que el que intentamos señalar para los resultados de la tarea de transmisión/adquisición en cualquier ámbito educativo.

La formación no solo se relaciona con la pedagogía en su función de instaurar un orden ético-político del proceso educativo, de encauzarlo mediante estrategias diseñadas a esos efectos, sino con experiencias menos controlables y más difíciles de evaluar. Esto no quiere decir que el control y la evaluación del proceso de transmisión escolar sean tareas

sencillas y produzcan los resultados esperados. Ya sabemos que lo que enseñamos no necesariamente es rezeptado y asimilado. En el mejor de los casos se asimila parcialmente y puede ser modificado, pero algo de los saberes específicos que pretendemos transmitir en la escuela debe perdurar, en algunos casos, sin modificación alguna.

La formación sería transmisión en el sentido de un pasaje no solo de saberes, sino fundamentalmente de las formas como nos implicamos con esos saberes. El pasaje de una experiencia más íntima con el conocimiento que contiene una dimensión emocional, fuerte, que despierta sensibilidad, imaginación y afecto y tiene perdurabilidad en la vida de las personas. Las modifica en un sentido profundo y perdurable.

Sin embargo esto se puede pensar en relación a cualquier situación de transmisión. Hoy ya no se discute el lugar que ocupa el afecto y las emociones en el desarrollo de lo cognitivo. Habría, sin embargo un matiz importante en el lugar que ocupan estos aspectos cuando se trata de la formación de formadores porque apunta a la construcción de “una manera de ser enseñante”

¿Qué me proporcionaron algunos profesores y algunas experiencias en mi carrera para intentar otras formas de ser enseñante?

¿Qué transmitía la profesora de literatura? No solo contenidos específicos sino su pasión por esos contenidos, el vínculo que esa entrega inspiró a sus alumnos, las ganas de seguir leyendo cuando la clase terminaba y el descubrimiento de disfrutar la literatura.

¿Qué sentido tuvieron las funciones de teatro? No tengo el recuerdo preciso de algunas obras que se representaron, pero se transmitió algo del orden de lo creativo, de la experiencia vital de sentir la necesidad de preguntarse, preguntarnos y ensayar hipótesis sobre el drama humano.

¿Qué significado tuvo el viaje con los pibes de la primaria? Primero poner “en carne y hueso” el mapa, tan abstracto y poco decidor y, sobre todo, mirar de cerca a los habitantes, sus necesidades, sus formas de vida. ¿Qué transmitió esa experiencia?. Cada uno lo sabrá. Pienso que la dimensión de lo social, dejó de ser un discurso y el concepto de ciudadanía, y derechos humanos caló más hondo en cada uno de nosotros.

Por cierto que la experiencia formativa no debe dejarse al azar y la espontaneidad. Se diseña con todo cuidado previendo situaciones y

delineando objetivos, actividades, etc como toda empresa educativa, como dispositivos de formación integrados (Davini: 1995). Sin embargo, los efectos son poco previsibles (menos aún que cualquier proceso educativo - instructivo) y las evaluaciones tradicionales contraproducentes.

La transmisión formativa es un proceso que es parte del proceso educativo y de la construcción de una pedagogía más inventada que sancionada; es una experiencia cognoscitiva y emocional que los rebasa, los excede, cuando lo que moviliza tiene efectos perdurables y conmociona profundamente al alumno.

¿Es la pedagogía de la formación distinta a la pedagogía, en general?

Las consideraciones teóricas sobre la pedagogía valen tanto para un maestro de primaria, un profesor de secundaria como para un profesor de nivel superior. El concepto de formación también, en la medida que, incorporado a la enseñanza en los distintos niveles del sistema produzca modificaciones importantes en los sujetos, alteraciones y cambios que seguramente tendrían sus efectos en la participación en el mundo social.

Pensar la pedagogía para la formación, o la formación de formadores conlleva a una situación especial, en principio porque se solapan dos situaciones cuasi simétricas, la pedagogía de la formación inicial de los docentes y la de los propios formadores, cuando transitan espacios de formación continua.

En este último caso, en la medida en que somos docentes de futuros docentes o de docentes en ejercicio, todo lo que producimos en relación al conocimiento, al vínculo con los alumnos y a las prácticas en general está, más allá de nuestras intenciones, contribuyendo en cierto grado, a la formación, entendida ésta, como ya dijimos, a experiencias que proyectan efectos menos controlables y más difíciles de evaluar.

Las prácticas de los llamados formadores de formadores indican, ya desde esta misma denominación que, a pesar nuestro, siempre producimos algo en relación a lo que los otros perciben de nuestra identidad docente. Ya sabemos que la identidad no es inalterable en nuestras prácticas, pero algo de nuestra subjetividad y de los sentidos que hemos construido, en relación a la educación y la pedagogía "se despliega y

juega en términos de una relación, la del sujeto significador con otros presentes o ausentes, reales o imaginarios" (Diker y Terigi: 1997: 50)

En tanto enseñamos cualquier contenido, enseñamos a ser maestros, nunca en un sentido lineal y definitivo, pero no podemos dejar de ser ese "sujeto significador". Dirán que esto es la situación de cualquier enseñante, solo que en el caso de los formadores, la experiencia no se dirige a formar al ciudadano en general sino al ciudadano profesional (maestro, profesor). En ese sentido somos sujetos significadores continuamente, aún en las experiencias que no perduran ni conmocionan (esto puede parecer contradictorio), porque también transmiten algo del orden de lo pedagógico (el sentido de lo que no hago, lo que dejo de hacer, lo que no me preocupa).

En esa dimensión, la pedagogía de la formación, parece necesitar de una reflexión de mayor compromiso del sujeto consigo mismo. Es la oportunidad – en términos de Foucault – de la reconstrucción permanente de la relación del yo consigo mismo, de la producción de la experiencia de sí, no a través de un ejercicio solitario, sino precisamente, "creando algunas opciones... como modos sistemáticos de procesos de análisis sobre las prácticas docentes, de modo colectivo, siempre con la presencia de otros, se trate de teorías, se trate de la mirada de otro que ayuda a objetivar, se trate de una producción cinematográfica o de un relato de ficción que nos interpela y ayuda a pensar y recrear experiencias desde otro lugar" (cuadernillo del Módulo Enfoques y Tendencias en la formación docente. Pág. 5)

Pero desenmascarar los efectos reguladores y normativos de nuestro propio discurso no es sencillo. Sin embargo existe esa posibilidad de inventar dispositivos que propicien y estimulen la reflexión sobre las prácticas y logren los climas de confiabilidad y credibilidad para producir formas de expresión que abran a la interioridad de las imágenes de los sujetos sobre sí mismos, sus formas de enseñar, sus dudas, sus fracasos y proyectos.

Sin idealizar y sin abusar y transformar la reflexión sobre sí mismos en un ritual o un "trámite" de autorreferenciamiento sin un diálogo con las teorías y con los otros, y anticipando todo lo que puede suceder en las relaciones humanas (resistencia, obstrucción, seducción, agresividad, arbitrariedad), esta reconstrucción reflexiva y narrativa sobre las prácticas, es una opción para que la formación de docentes pueda ser

la oportunidad de producción pedagógica, es decir de la invención de una pedagogía que sobre un orden ético – político consensuado en sus principios generales, se reinvente permanentemente.

Pedagogía, formación y escuela.

La pedagogía en general y la pedagogía de la formación de maestros y profesores, finalmente se dirime en la escuela. Es una disciplina normativa que se orienta básicamente a producir cambios. Para ello incita a conocer profundamente “lo que está ahí” en la escuela que hoy tenemos, para producir “desde ahí” la mejora. La comprensión e interpretación del “ahí” necesita del conocimiento sobre lo social para producir diagnósticos necesarios. Entendemos que estos diagnósticos no deberían transformarse en visiones deterioradas sobre la vida escolar... Entre los docentes suelen imponerse visiones pesimistas y dilemáticas sobre la situación actual y los cambios posibles. Se suelen interpretar los signos de la época como parte de un proceso irreparable de deterioro. Existen expresiones como : los alumnos cada vez saben menos, no se interesan por nada, los padres cada vez se ocupan menos de la educación de sus hijos.. la escuela es impotente para contrarrestar lo que impone el contexto...

Hay un giro psicológico y profesional si estos diagnósticos, en buena parte ciertos, son expresados desde un discurso más racional, reflexivo, crítico y comprometido, usando las herramientas teóricas provenientes de las disciplinas sociales y humanas, entre ellas la pedagogía, que permitan explicar estos acontecimientos, y comprender los procesos individuales y sociales que conmocionan a la escuela y los sujetos

Creemos que si se transita desde la descarga emocional individual hacia estas visiones más ilustradas y compartidas, es posible también diseñar y practicar desde la pedagogía unas mejoras posibles.

Para ello en las instituciones educativas como colectivo, se necesita una comprensión de las posibilidades y de los límites de una renovación pedagógica en el trabajo cotidiano en las aulas, al interior de cada institución educativa, identificando el conjunto de factores que inciden sobre esas posibilidades y dificultades.

No hay recetas generalizables. Como ya señalamos, esta incompletud del discurso pedagógico no debe tomarse como un déficit, porque la riqueza y potencialidad de la educación en el mundo contemporáneo tiene horizontes extensos, cambiantes, modificables y por lo tanto la reflexión sobre el campo deberá reinventarse a menudo en las propias instituciones (y no solo en el debate de los científicos).

La variedad de lo situado aquí y ahora de cada institución, obliga a pensar los acontecimientos pedagógicos en cada lugar, en cada escuela; consensuar el orden moral o ético político de los principios que no se negocian (igualdad, inclusión, derechos), pero discutir y concertar las formas en que se deberán implementar en cada escuela (reglas de orden, relaciones, e identidad) e inventar nuevos dispositivos que atiendan a necesidades diversas. La invención tiene un envite a la participación, a la reflexión, y al estudio sistemático de las teorías pedagógicas.

Por cierto que entre los actores principales para este debate está en primer lugar el Estado y sus políticas, por su responsabilidad en crear las condiciones de sustentabilidad del trabajo cotidiano de los docentes.

Y la justificación del nombre de esta Carrera?

Cierro esta introducción planteando en síntesis que la Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación intentó justificar esta denominación al constituirse en una mirada acerca de la formación docente, congruente con lo que se acaba de expresar acerca de la pedagogía como disciplina y de la formación como concepto y proceso, en tanto incorporó, discutió e integró diversas perspectivas de abordaje que pusieron en tensión las categorías pedagógicas construidas y en uso; abrió la posibilidad de la construcción de otras que hicieran visibles, para la propia práctica formativa, los problemas que articulan las dimensiones estructurales con las subjetivas.

Esa fue la propuesta y en los distintos módulos y seminarios se intentó, con teorías, recursos no tradicionales y creativos, transmitir algo del orden de lo que entendemos como formación. De allí que los núcleos prioritarios de los módulos y seminarios enfocaron los problemas de la pedagogía como disciplina, la formación como proceso, las tendencias históricas en la construcción de la pedagogía y la formación,

las políticas educativas que ofrecen orientaciones a estas perspectivas, el tema de la identidad docente, el de la pobreza y exclusión social, y cuestiones tan actuales y dilemáticas como la disciplina y la convivencia escolar. Y un espacio para trabajar el currículum, como la norma pedagógica por excelencia que, más allá de los sentidos construidos en su formulación, será seguramente reconstruida e implementada según cómo operen las variables sociales, pedagógicas, laborales y administrativas que los docentes puedan resignificar desde las perspectivas de su formación.

Sobre todas estas cuestiones se pretendió reflexionar y también accionar en un proyecto de intervención, como trabajo final de la Carrera. Los resultados siempre inciertos de la enseñanza no opacan el esfuerzo y el compromiso que se procuró en la transmisión de los contenidos.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1997) Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión escolar. Ed. CIDE. Santiago de Chile.
- Birgin, A. (1998). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas en juego. Ed. Troquel. Bs. As.
- Birgin, A. (2012) (comp..) Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Ed. Paidós. Bs.As.
- Carli, S (2004) Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso en Frigerio, G. Diker,G.(comp) (2004). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Ed. Del Estante. Noveduc. Bs. As.
- Castells,M (1994) Nuevas perspectivas críticas en educación. Ed. Paidós. Barcelona
- Davini, M.C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Ed. Paidós. Bs. As.
- Diker,G. Terigi,F. (1997). La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta. Ed. Paidós. Bs As.
- Dussel,I. Caruso, M. (1999). La invención del aula. Ed. Santillana. Bs.As.
- Eldelstein G. y Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Kapelusz. Bs.As.
- Eldelstein G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Ed. Paidós. Bs. As.
- Frigerio, G. Diker,G.(comp) (2004). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Ed. Del Estante. Noveduc. Bs. As.
- Frigerio, G. Diker,G. (comps.) (2005) Educar: ese acto político. Ed. Del estante. Bs. As.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Ed. Morata. Madrid
- Merieu,P. (2004). En la escuela, hoy. Ed. Octaedro. Barcelona

Popkewitz, T. (1994). Sociología política de las reformas educativas. Morata. Madrid.

Rockwell, E. (coord.) (1997) La escuela cotidiana. FCE. México.

Sosa, M y Saur, D (2014) Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la UNC, en Carli, S (2014) Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana. Miño y Dávila, Buenos Aires

Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico. Edit. Santillana

PARTE II

Conferencistas

Experiencias internacionales contemporáneas que afectan a la formación docente

Alejandra Birgin

Buenos días. Para mí es un gustazo estar acá por muchos motivos: porque tengo un vínculo de muchos años con esta provincia y con quienes enseñan en ella en el marco de un posgrado que hicimos desde FLACSO y la UEPC. También porque sostenemos un intercambio académico muy interesante con colegas de la Universidad de Córdoba. Pero sobre todo, porque me invitaron a ser parte hoy de una carrera que creamos allá por el 2006 desde el equipo del Ministerio de Educación de la Nación y que la UNC mantiene viva y la ha reformulado y enriquecido con la experiencia transcurrida.

Cuando me invitaron pensé en un tema que a lo mejor pueda resultar un poquito extraño, pero yo creo que es muy importante. Ténganme confianza, porque el recorrido puede parecer arduo al principio: se trata de pensar experiencias internacionales contemporáneas que afectan a la formación docente; en particular, les propongo indagar el proceso de europeización de la formación docente que se está construyendo en esta década. Voy a agregar una explicación en primera persona: trabajando en el exterior (como lo hago estos años) me cuestioné mucho la mirada que tenía desde acá de lo internacional, tanto porque hoy creo que era una mirada pobre como porque muchas veces probablemente fui parte de una asimilación insuficientemente crítica de lo que se proponía en otros lugares. Entonces, quiero compartir con Uds las experiencias de otros países o regiones que conocí más de cerca, no como modelo inspirador a seguir, sino para reflexionar sobre ellas desde una perspectiva crítica, posicionarnos como pares para mirar lo que está pasando en otras geografías. Creo, además, que cuando nos posicionamos con esa mirada también hacemos visible lo que nosotros hacemos. A esta altura hay una enorme riqueza en nuestras prácticas y experiencias en la región que hay que poder poner en valor y hacer circular. Entonces, no voy a hablar de pedagogía inicialmente, aunque por supuesto es a eso a lo que remite lo que quiero contarles.

Ciertamente, creo que hay problemas comunes con Europa. No lo afirmo desde una posición homogeneizante que encubre profundas diferencias sino que, junto con reconocer historias, tradiciones y perspectivas muy distintas entre Europa y América Latina, no dudo que hay dilemas compartidos, que parecieran atravesar nuestra época. Por ejemplo, a veces uno lee allá algunos artículos de diarios sobre el tema del malestar docente que, traducidos a nuestra lengua, se podrían publicar acá. Por supuesto que hay condiciones materiales muy distintas. Pero el malestar también tiene que ver con lo que pasa hoy con la pedagogía y con las escuelas en tanto inquietud, que atraviesa Occidente más allá de las distintas condiciones de cada uno de nuestros países. Tenemos problemas comunes que tienen declinaciones propias en cada lugar, en cada región, etc. porque -me parece- algunos son dilemas de época. Por otro lado, estamos viviendo momentos muy distintos en Europa y en esta región de América; no voy a abundar sobre la nueva crisis del capitalismo y sus brutales manifestaciones: solo pensar las cifras del desempleo en Grecia, España, Portugal que superan al 50% de los jóvenes. Esas son variables que hoy atraviesan, de modo desigual, a los distintos países de Europa. Y hoy uno empieza a ver argentinos, o uruguayos que emigraron a Europa por razones económicas -dejo fuera por supuesto el exilio- que empiezan a volver, y efectivamente acá hay algo de otro horizonte en la Argentina y en la región que los convoca. Se trata de una región que, no sin batallas y contradicciones (no podría ser de otro modo!) empieza a construir otras cosas, puede plantarse diferente.

Entonces, hice esta referencia porque el tema que elegí tiene que ver justamente con la construcción de región, en este caso con como se está construyendo la región europea ahora y, en particular, como esto se realiza en la educación superior y en la formación docente. Creo que nos puede ayudar a pensar un problema complejo y muy actual como es construir nuestra región (MERCOSUR, UNASUR son avances en ese sentido): no se trata solo de una cuestión económica sino sobre todo política, cultural, también identitaria. Y en una época marcada por la internacionalización y la globalización, tiene manifestaciones institucionales educativas y en la formación docente particularmente productivas que no podemos obviar.

En un contexto de globalización creciente, la construcción regional se declina de muchas maneras: hay muchas estrategias en juego en la construcción de la europeización que tienen manifestaciones particulares en nuestro tema, la formación docente. Yo no voy a hacer una mirada exhaustiva porque no me da el tiempo y tampoco soy experta en el tema como para realizarla: pero sí quisiera contarles un poco los cambios en la Educación Superior en Europa en la última década en el marco de la europeización y también de la mercantilización del conocimiento en tanto procesos simultáneos.

A partir de allí, lo que voy a conversar con Uds busca plantear algunas líneas ligadas a la formación docente en Europa y su evaluación en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Lo voy a hacer en tres partes: Una primera que tiene que ver con la organización del EEES, en un segundo lugar, cómo se vincula esto con la formación docente y, en tercer lugar la evaluación de la formación docente. Llegado ese punto, buscaré compartir con Uds, algunos análisis y discusiones.

Entonces, comienzo con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Ustedes saben, la Comunidad Económica Europea se transformó en la Unión Europea que fue, en principio, solo un proyecto económico que pasó a ser un proyecto explícitamente político-cultural, de institucionalización de lo que ellos llaman la europeización. En términos educativos, los ministros de educación en el año 99 pactan lo que se denominó el Proceso de Bolonia (lo habrán escuchado nombrar porque generó muchas inquietudes y movilizaciones). Fue a partir de allí que se plantea la construcción de un espacio de educación superior común a toda Europa. Es un tema curioso e interesante porque si pensamos siete siglos atrás (alrededor de 1300, fines del Medioevo), lo que había era una fuerte peregrinación académica por Europa, peregrinación de profesores y de estudiantes por el territorio de la Europa. Acá, por supuesto, estamos hablando de otra cosa. Se crea entonces a partir del 99 este espacio de integración y se toman una serie de medidas para su construcción. El objetivo buscado (así lo plantean los primeros documentos) era una revolución universitaria sin precedentes basada en la plena convergencia universitaria del conjunto de los países involucrados y la conformación de un distrito único en el que, a partir del

2010, estudiantes, profesores, investigadores se moverían sin barreras. Se trataba de un proyecto de enormes dimensiones, con una dinámica intergubernamental nueva, que implicaba la construcción de una serie de medidas que voy a enumerar solo para que las tengamos en cuenta. Básicamente son dispositivos de control para que un espacio europeo (que se nombra como un distrito universitario único) sea construible, es decir, que el que sale de Grecia pueda ir a trabajar o continuar estudios a Portugal o Alemania. Eso que se planteaba lograr en 2010 ya se postergó; por supuesto que no es nada ni lineal ni sencillo y tiene muchas aristas el debate, pero creo que nos equivocáramos en el análisis si no tenemos en cuenta que esto se realizaba en el marco de los Tratados de Libre Comercio (TLC) que buscan la expansión de la esfera de la acumulación del capital a áreas que, como la educación, estaban aun relativamente ajenas al comercio. Como ustedes saben, nuestro país y nuestra región se alejaron del ALCA en 2005, y específicamente diversos países se han opuesto a la comercialización de la educación como servicio tal como lo promueve la Organización Mundial de Comercio (OMC). De hecho, la Ley de Educación Argentina dice, creo que en el artículo 10, que no se van a avalar tratados que conciban a la educación como un bien lucrativo. Pensemos esto en relación con las luchas que se llevan a cabo hoy en Chile respecto de la Educación Superior, solo para poner un ejemplo muy cercano.

En este contexto de europeización que propone el EEES, de proyectos intergubernamentales, de tratado de libre comercio, se construyeron 5 herramientas básicas:

La primera es la preocupación por la comparabilidad entre las titulaciones, para eso construyen un sistema común de titulaciones pero, sobre todo, un sistema común de estructuras; así se conforman estudios de primer, segundo y tercer ciclo. El primer ciclo es el grado universitario y el segundo la maestría. Se arman con dos esquemas posibles según los países: un esquema 3+2 y otro 4+1. Quiere decir: los grados universitarios pasan a ser de 3 o 4 años, la maestría de 1 o 2 años, y después el doctorado. Piensen esto en relación con la extensión de nuestras estructuras universitarias! En general, la discusión o la adopción de uno u otro modelo tiene que ver con el tipo de conflictividades que esto producía en cada país para definir las estructuras propias; hoy podemos

decir que el 80 % de los países que forman y conforman este espacio se han adaptado a cualquiera de estas dos estructuras. Así, salvo algunas carreras como medicina e ingenierías que mantienen otra extensión, todas pasan a ser de este tipo. Y los másters tienen (ya tenían) en general dos opciones: un máster académico, se llama máster de investigación o un máster profesionalizante, es decir, para el ejercicio de un trabajo.

Entonces, el primer punto es el cambio de estructura: la mayor parte de las instituciones que pertenece a la educación superior y que está dentro de estos espacios se adapta a lo que he descripto. Luego veremos cómo esto marca la formación docente.

Lo segundo es un sistema de créditos que ya estaba establecido desde fines de los 80 pero que cobra mucha importancia: es un sistema de acumulación de créditos para equivalencias con el fin de promover el traslado de los jóvenes a estudiar a distintos países. Esto hoy está muy institucionalizado y entonces permite que alguien diga: "bueno, yo quiero ir a estudiar este seminario a tal lado y me vale para el título que me va a dar mi institución de base".

Tercero, lo que se llamó un suplemento europeo de título. La idea de la consolidación de la europeización viene de la mano de la idea de construcción de un mercado de empleo único; para ello, se incorpora en todos los títulos los suplementos que consisten en un certificado que establece, de acuerdo a cierta normativa, la descripción de la carrera que se hizo, el nivel que se alcanzó, en la lengua del país de origen y en inglés. Imagínense lo que significa esto en Europa, que la lengua sea el inglés! Como ustedes saben, remite a otros poderosos que no son precisamente los que forman parte del espacio europeo. Entonces, aquí se ve bien esta cuestión de la relación entre el rediseño de la educación superior y el mercado de empleo, con la intención de un mercado de empleo único.

La cuarta herramienta introducida y desarrollada desde el proceso de Bolonia es el Marco Nacional de Cualificaciones (NQF). Se trata de una herramienta que permite describir y expresar las Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior (FQ-EHEA) en relación con los Marcos Nacionales de Cualificaciones, que incluirán el uso de descriptores genéricos basados en resultados de aprendizaje, competencias y créditos.

Lo que está claro es que todo el tiempo se están produciendo nuevas normas y formas de regulación. Eso me interesa ver con ustedes: la construcción de nuevas herramientas que regulan la vida educativa, laboral y la circulación, en este caso, en el contexto europeo.

Y el último punto, el quinto, es el acuerdo sobre Estándares y Directrices y la creación del Registro Europeo de Garantía de Calidad. En 2004 se constituyó la Asociación Europea para la Garantía de Calidad en la Educación Superior y en 2008 el Registro Europeo de Garantía de Calidad en la Educación Superior que supone un registro de agencias europeas de garantía de calidad, en función de los Estándares y Directrices de Calidad en el EEES.

Es decir, tenemos créditos, suplementos de títulos, una nueva estructura y, además, un lugar que se encarga de registrar la calidad de la educación superior que se brinda. Para mí este espacio es particularmente polémico e interesante en términos de la formación docente, porque allí se registran las agencias europeas que son las que finalmente avalan o no la calidad de la formación. La mayoría de estas agencias no son gubernamentales.

No sé si logro ser clara con la parafernalia de instituciones que se van desplegando para producir otra forma de gobierno de la educación superior. Imaginemos solo 20 años atrás: cada país tiene su sistema universitario, sus carreras, sus modos propios de regulación; empieza la competencia entre los modos múltiples que hay de cambiar las acreditaciones docentes. Luego, estos espacios únicos para uniformar que son las agencias (que tienen que ver con el desdibujamiento de los estados), es decir, esta construcción transnacional tiene, por supuesto, elementos políticos, económicos, etc.. Bueno, en ese contexto se va produciendo la institucionalización que requiere la europeización planteada para la educación superior.

En 2010 hay 17 agencias europeas registradas que son las que se encargan de certificar la calidad de la educación que se brinda. Gozan de independencia tanto legal como operativa respecto de los gobiernos y de las instituciones de educación superior. La agencia o el organismo nacional de cada país tiene competencias para autorizar el funcionamiento de instituciones o no y, en algunos casos, (según lo dice Eurydice, ámbito de la producción estadística europea educativa que se creó

hace más de 30 años) el gobierno central mantiene la competencia de títulos. Bueno, más allá de que uno puede imaginar que esto produciría una fortísima homogeneización -se supone que eso se busca- la verdad es que esto se enfrenta, discute con las culturas locales, con las historias propias de cada lugar, con las tradiciones académicas, con las modalidades de legitimación, con normas específicas. Hay disputas locales y otras mucho más amplias; como ya sabemos, los campos de recontextualización son campos de batalla, entonces hay muchos procesos de disputa y de luchas involucrados en cualquier traducción de principios genéricos a prácticas institucionales.

La construcción del EEES, propuesto para el 2010, se posterga por muchas resistencias pero también porque tiene una complejidad muy alta: es muy ambicioso el proyecto a construir e implica la inversión de muchos recursos. Pero, en todo caso, se trata de la interconexión entre lo global, lo nacional y lo local; y ahí se producen muchos movimientos. A pesar de la postergación, hay muchas estrategias y procedimientos ya instalados: la creación de las agencias, los suplementos de títulos, los cambios de estructuras, etc. que están absolutamente incorporadas en la educación superior europea.

Otra cuestión que está muy incorporada y que es muy interesante es la movilidad estudiantil. La movilidad estudiantil de educación superior en Europa hoy es muy alta, por supuesto en algunos países más que en otros... Por ejemplo: en Alemania, el 60% de los chicos que hacen grado cursan un semestre en otro país. Para ello, el punto de partida es el manejo de otras lenguas, claro.

Ahora bien, es muy interesante reflexionar sobre las nuevas formas de producción de jerarquías y desigualdades. Porque también es cierto que se puede escuchar este relato de la construcción de la región en Educación Superior imaginando pares en el intercambio. Sin embargo, con solo mirar las noticias que trae el diario de hoy, Alemania y Grecia no están en condiciones iguales o equivalentes; la desigualdad de los intercambios es muy visible en cada uno de estos ítems, particularmente en la movilidad estudiantil. La movilidad alemana es la más exitosa porque múltiples razones, entre otras que es el país más sólido en términos económicos en esa región, tiene una clara política de construcción de hegemonía regional, además que hay un desequilibrio muy claro

entre el este y el oeste. Un dato interesante para analizar claramente las desigualdades es la lengua que impera: un estudiante para hacer un semestre en otro país (hay un sistema de becas muy expandido al respecto) tiene que conocer la lengua de ese país y, entonces, esto habla también del tipo de formaciones de base como condición para participar de la movilidad estudiantil.

Las últimas dos décadas han cambiado brutalmente las reglas de juego, las universidades se empiezan a adaptar a un mercado competitivo a escala (al menos europea), y también hay nuevos interlocutores que toman vitalidad en la discusión de la educación superior. Me refiero al BM (Banco Mundial), OCDE, OMC (Organización Mundial de Comercio) que pasan a participar como actores en este debate. Por supuesto, también, los lobbies empresariales.

Bueno, ¿qué tiene que ver todo esto con la **formación docente**? Desde un panorama muy sintético: la formación docente en Europa es parte de la educación superior, no hay formación docente que no se dé en educación superior y diría que casi no hay que no se dé en las universidades. Entonces, en primer lugar: hablar de formación docente es hablar de educación superior. (Solo una acotación: este es un problema que, seguramente por las tradiciones de las instituciones que estaban en el origen de la formación docente en nuestro país, nos cuesta incorporar al debate: pensar la formación docente en Argentina también es pensar la Educación Superior, o a la inversa).

¿Cómo se relaciona lo que acabamos de describir del panorama de la educación superior en Europa con la formación docente? Lo sintetizaría en tres puntos:

1. Se consolida la inserción de la formación docente en las universidades.
2. Cambia la estructura de la formación docente, obviamente de la mano de lo que les conté recién, no ligada al problema de cómo mejorar la formación de un docente sino por la pertenencia a la EEES.
3. Una condición para integrar este espacio es realizar las evaluaciones periódicas acordadas. Así, la formación docente pasa a ser fuertemente evaluada.

Veamos estos elementos.

Respecto de la estructura, en la configuración actual europea para ingresar a trabajar de profesor hace falta mayoritariamente tener un máster, que se resuelva de distintas maneras en distintos países, (puede ser 3+1, 3+2, 4+1). Los candidatos, entonces, pasan por un grado, en general ligado a una disciplina particular y después la formación en educación es la que brinda el máster. Y tienen, en la mayoría de los casos, un periodo de prueba previo al examen para entrar a trabajar como docentes.

Por tanto, el punto que solo mencioné pero que es muy importante aquí: el sistema de evaluación de la educación superior pasa a aplicarse a la formación docente, que ya venía de modo heterogéneo discutiendo la propia. La comisión europea que se deriva del proceso de Bolonia crea un grupo de expertos en el 2005 cuya función es la "mejora de la formación docente y de los formadores", y que trabaja básicamente en generar indicadores que describan a un buen docente para, a partir de ellos, construir un sistema de evaluación y acreditación de la formación inicial.

Así, se crea en Europa la Red Europea de la Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior y es en ese marco y con respeto por esas normas que se desarrolla la evaluación de la formación docente. Lo que está absolutamente establecido es la relación entre calidad y evaluación. Uno no sabe si se afirma medir la mejora o que medir mejora. En esa hipótesis, el hecho de medir, mejora; o es que preocupa medir la mejora? En cualquier caso, esto tiene antecedentes en las últimas décadas europeas: el tema de las autonomías de las escuelas, de la designación de docentes desde cada escuela, la ampliación de las responsabilidades de los profesores: con pensar en la Thatcher de los 80 y las transformaciones que empezaron en el sistema educativo en Gran Bretaña se encuentran ahí los primeros antecedentes. De la misma manera que otro antecedente muy fuerte son las consecuencias de PISA (su implantación es contemporánea con el Proceso de Bolonia). Otro comentario personal: cuando llegué a Europa, yo pensaba que solo nosotros coríamos cuando PISA salía con los resultados acerca de lo poco que aprenden nuestros chicos pero no es así, es tapa de todos los diarios y eje de muchos debates públicos en los países europeos que

participan. Así, cuando salió el 1° PISA en el año 2000, produjo un impacto de enormes dimensiones en Alemania, que se dio en llamar el "shock Pisa": los alemanes se encontraron con que les iba muy mal en las pruebas! Eso derivó en importantes modificaciones en su sistema de enseñanza y en el establecimiento de los derechos y deberes de los docentes así como de estándares educativos.

Según estudios de Eurydice, en 2006, y a excepción de Luxemburgo, los 30 países que analiza cuentan con un sistema de evaluación de la formación docente que varía de un país a otro. De ellos, en 24 está regulado solo por la normativa que evalúa el conjunto de la educación superior. En general, hay dos tipos de evaluaciones (eso no les va a sonar desconocido): una es la externa y otra la interna. La evaluación interna tiene que ver con las formas de autoevaluación y sus consecuencias son proyectos de mejora. La externa, ¿quién la hace? La llevan a cabo las agencias, los comités de evaluación u órganos independientes y/o servicios de auditorías, así es como se llaman cada una de esas instituciones. Dos tercios de los países recurren a esas agencias y un tercio a instituciones propias de las estructuras locales. Las consecuencias son múltiples: el cierre o el retiro de las posibilidades de otorgar títulos son las extremas. En algunos casos, además, esto viene por supuesto ligado al tema del financiamiento; el incremento o el debilitamiento del incremento de acuerdo a los resultados de la evaluación. Bueno, a eso se han incorporado por supuesto otras formas de evaluación pero no voy a entrar en eso: las evaluaciones a la salida de la formación, para entrar a la carrera, del desempeño docente; la batería evaluativa es inagotable.

La otra cuestión que también es sometida a evaluación, por supuesto, es lo que se llama desarrollo profesional o formación continua, que tiene sus propios procedimientos. El panorama sobre la formación continua es muy, muy diverso y disímil en Europa, sería tema de otra conversación.

El último punto para dar cuenta del panorama son las modalidades que se ponen en juego para cubrir áreas de vacancia donde no hay profesores que, en general, se trata de áreas ligadas a las ciencias duras, matemática, física, etc. Entonces, en algunos países, se han creado sistemas de licitación para instituciones que se presentan a fin de formar gente para lo que hace falta, es decir, son licitaciones con un objetivo

puntual. Por ejemplo, hacen falta 1000 profesores de física para las provincias del norte; se licita, se realiza la formación y se termina. Como es obvio, es una modalidad que tiene que ver, por un lado, con la lógica del mercado, y por otro, está fuertemente contrapuesta con toda la parafernalia burocrática que les acabo de describir para la construcción del EEES. Es que a veces vienen juntas, por un lado una pesada construcción burocrática regional junto a otras que tienen la marca opuesta, un alto nivel de labilidad.

Me parece particularmente productivo observar las tensiones en la construcción de un espacio regional que tiene a la base muchas diferencias, entre otras un contexto donde hay nacionalidades muy fuertes y otras nuevas o débiles. Me voy a detener en el caso de Francia donde, como ustedes saben, la formación docente se inscribe en esa larga tradición de la Ilustración y de las escuelas normales, con una enorme presencia del estado nacional en la formación docente; que es una particularidad francesa que difiere de Gran Bretaña, por ejemplo.

Hace poco más de 20 años, en el 89, se crean los IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), institutos universitarios de formación de maestros y profesores cuya institucionalidad nosotros miramos con particular interés durante largo tiempo. Allí se formaba al egresado universitario con una propuesta de 2 años: un 1° año de formación más teórica (pedagógica, didáctica y en la normativa burocrática); quien aprobaba ese examen pasaba a un año de prácticas (trabajaba en una escuela 4 días por semana, el quinto era reflexión sobre esa práctica) y, ese año, después de haber pasado un examen muy duro, el *stagiaire* ("practicante") cobraba un salario. Entonces, la formación culminaba con ese año de inserción en la escuela a cargo del Estado después del cual quedaba el último examen para entrar y ahí era funcionario toda la vida. La entidad de ser funcionario es muy valorada allí, por las tradiciones y la serie de condiciones laborales que implica. El último paso (luego de pasar por el IUFM dos años), era ese examen nacional. Una vez aprobado -era muy difícil-, podía haber 10 o 15 colegas compitiendo por un cargo. Una vez que ingresaba como funcionario era enviado, como en las viejas épocas del estado-nación en Argentina, a donde hacía falta ese profesor, que podía ser en distintas regiones o ciudades del país. Después se pedía el traslado, bueno, esas cosas que

ustedes ya saben porque, pasaban con las escuelas nacionales antes de la descentralización en nuestro país.

A partir de las críticas que ciertos sectores le hacían a la formación pedagógica que se daba en los IUFM, y en el contexto del Pacto de Bolonia, nace lo que se llama la masterización. Una vez egresado de una carrera, de un grado, en vez de ir al IUFM se ingresa al máster en las universidades. Los IUFM han sido disueltos como instituciones formadoras, quedaron con la responsabilidad territorial de distribución de docentes pero la formación queda exclusivamente en manos de la universidad. Eso viene de la mano de la reforma de la educación superior y de las incumbencias universitarias en Francia.

Durante un año, los IUFM y las universidades se resistieron mucho a realizar sus planes de máster (porque cada universidad debía entregar el plan con el cual iba a formar a los docentes). Finalmente, las universidades armaron sus propuestas y ya están funcionando los másteres. Están hechos básicamente en relación con lo que tenían disponible las universidades, es decir, poco de pedagogía y didáctica. No tienen forma de resolver aún la formación en la práctica y entonces quedaron como máster algunos más pegados a los clásicos, a los que ya existían y otros más preocupados por una formación pedagógica.

Nosotros hemos mirado durante muchos años desde acá los IUFM como una propuesta interesante, sobre todo por el vínculo con la práctica que proponían, que es lo primero que fue desactivado. ¿Qué cuestiones se combinan en esta política? Muchas, pero creo que tiene un peso particular dos: por un lado, encuadrarse en la construcción del espacio europeo y por el otro, la legitimidad del saber experto que está en la universidad. ¿Dónde queda la pedagogía, la didáctica, el saber de la práctica, la necesidad de aprender en la práctica? ¿Dónde quedan la particularidad nacional, las tradiciones locales? Por el otro lado, una cuestión no menor es que con esta reforma el estado se ahorra pagar el segundo año de formación, que eran 16.000 puestos de trabajo. Lo que quiero señalar es que nos equivocáramos si mirásemos solo el ahorro de los 16000 puestos de trabajo. Me parece que se trata de una combinación de elementos que confluyen en una política que tendrá consecuencias en el mediano plazo en las escuelas. Por lo pronto, varios diarios y revistas, este año, cuando empezó el ciclo lectivo, entrevistaban a

egresados de los máster de formación docente (la primera cohorte) y contaban el pánico que les producía entrar a las aulas. Tampoco habría que subestimar el efecto de presentar públicamente a los recientes docentes como desvalidos, el efecto en los padres de leer el miedo que le da al maestro de su hijo entrar a hacerse cargo de él.

Bueno, esto es muy sintéticamente lo que está pasando hoy en Francia con la formación docente, es decir, hay acá un efecto de las políticas europeas generales de las que, por supuesto, Francia es co-autora, pero hay también una marca del gobierno que tiene el país. Al punto que la formación docente es uno de los puntos de la agenda de debate de quienes aspiran a la nueva presidencia en Francia que se elegirá en 2012.

Recorrimos hasta aquí algunos rasgos de la construcción de la europeización y como se la aborda desde la Educación Superior, en particular a partir del Pacto de Bolonia. Vimos también como esto afecta de modo específico a la formación docente y recorrimos algunos rasgos del caso francés. Para cerrar, me tomo unos minutos para algunas reflexiones finales más teóricas y generales y, después, si les parece, discutimos y hablamos de lo que tengan ganas.

En primer lugar, quisiera señalar que lo que está cambiando son los modos de regulación social, es decir, se están construyendo nuevos modos de regulación (en términos de Popkewitz), pues hay una construcción, por un lado, de nuevos y diferentes vínculos entre los actores de los organismos gubernamentales y la sociedad civil y, por el otro, una reformulación del estado mismo como regulador. Entonces, uno puede decir: el proyecto de educación superior europeo es un proyecto paneuropeo que muestra filiaciones y antecedentes previos pero que también los supera absolutamente, que nada de esto nace solo con Bolonia, sino que acá operan el conservadurismo Thatcher, esa línea de modernización conservadora, el nuevo laborismo, la tercera vía. Hay, obviamente, un desmantelamiento de la legitimidad del estado, con la presencia del discurso evaluador; lo nacional aparece como un discurso viejo y se produce un cambio, un incremento en la responsabilidad local e institucional. Este cambio en la concepción del estado y de la nación, este lugar de lo transnacional coloca en nuevas responsabilidades a lo local y a lo institucional. Es un desdibujamiento de las instituciones intermedias clásicas y, en ese sentido, se trata de una muy fuerte reconfiguración

de las relaciones entre lo global, lo local, lo nacional, lo supranacional para lo cual se crean nuevas tecnologías políticas y se intensifican otras que ya existían. Desde la mercantilización hasta el gestionalismo están presentes.

Estos cambios en la Educación Superior inciden de modo absolutamente directo en la formación docente que tiene ya una instalación (más o menos) consolidada en las universidades.

La evaluación está construida con un discurso tecnocrático, despojado de disputas; no hay ninguna discusión sobre los sentidos. Se universalizan categorías y se borran las diferencias. Lo que se obvia es que cualquier construcción de esas categorías o estándares, es una decisión; que toda evaluación es política, se inscribe en reglas, se inscribe en normas y permite clasificar experiencias, descartar otras, identifica los conflictos, silencia otros, produce aislamientos, genera nuevos parámetros. Yo creo que es Bauman quien dice que en la modernidad líquida se demandan respuestas biográficas (individuales) para lo que se produce socialmente.

Es en ese sentido que el discurso de la evaluación resulta avasallante con su retórica del talento y la selectividad, operación que delega en los individuos y/o en las instituciones (y en la maximización de las oportunidades de éxito de cada uno) las responsabilidades, oscureciendo los procesos de construcción social, cultural y política.

Habría que pensar que en la reestructuración educativa en marcha en la Unión Europea (en particular, en la formación docente) las orientaciones confluyen con la marca de otras transformaciones triunfantes de una agenda transfronteriza que pone como prioridades los criterios de calidad, competitividad, eficiencia del gasto y desde ellos define la evaluación.

Les decía al principio: traje para pensar juntos la construcción del EEES porque no creo que nos sea ajeno, aunque sí lejano. Todos sabemos que construir nuestra región latinoamericana es un largo proceso que se inició hace ya muchas décadas y que se trama inevitablemente con lo que transmitimos en las escuelas. También que allí la formación docente tiene un papel importante a jugar que no deja de ser un problema político complejo ligado a qué sentidos nos proponemos que tenga y, muy especialmente, a como alberga nuestra diversidad.

Por eso, necesitamos pensar los modos de nuestra integración y la construcción de denominadores comunes sin ingenuidad. La necesidad de hacer visibles las reglas, de indagar en la causalidad del presente para reconocer los riesgos sin abandonar los compromisos ni las convenciones parecen ser condiciones para que la formación docente y su evaluación encuentren modos genuinos de ser debatidos y construidos.

A la globalización creciente podemos imprimirle otros significados también si producimos otros espacios comunes. Por eso, mirar la recreación del espacio europeo nos puede ayudar a reconocer que no se trata de acontecimientos y lógicas irreductibles, pero sí de coyunturas políticas específicas, que no nacen de la nada, sino que es un terreno arado, que se construye en tensión con las políticas, experiencias, trayectorias previas. El tema es desde donde, desde qué parámetros construimos región; para mí, el sentido de contarles acerca de los modos de construcción de la región europea hoy en Educación Superior tiene que ver con alimentar esa conversación, saber que esos modos no son únicos ni irreductibles.

Nuestra región está viviendo un tiempo excepcional. La experiencia de construcción de espacios latinoamericanos comunes puede ser muy interesante si enciende las alertas pero a la vez se nutre de las mejores tradiciones, críticas y posibilidades creativas que estimula una historia tan rica y diversa como la nuestra. Me parece que la posibilidad de construir espacios comunes latinoamericanos o suramericanos es un desafío a la imaginación bastante más alto que si pensamos en replicar otros modelos, y también bastante más interesante y más cercano a la emancipación. Para ello, sin duda, hace falta hacer condicional aquello que, a veces, parece inevitable.

Bibliografía consultada

- Brunner, J.J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, pp. 119-145. Madrid: MEC.
- Buisson-Fenet, H. y Pons, X. (2012). L'europanisation de l'école française en débat: le cas contrasté de l'évaluation des établissements scolaires. *Revue Politix*.
- EURYDICE (2006). La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo.
- Feldfeber, M. (2009). Internacionalización de la educación, Tratados de Libre Comercio y políticas educativas en América Latina. En Bartolozzi, E. y Oliveira, D. (coord.). *Crise da escola e políticas educativas*. Auténtica, Belo Horizonte: MG.
- Lawn, Martin y Ozga, Jenny (2004). La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza. Barcelona: Ed. Pomares.
- Martínez Bonafé, Jaime (2006). La pedagogía de las competencias. ¿Una nueva obsesión eficientista?. *Fedecaria*, 10, 139-142. Sevilla: Díada.
- Pierrot, Alain (2011). Mythe nomade et logique migratoire. *Revue Lignes* n°34. L'exemple des roms/Les roms, pour l'exemple. Editions Lignes.
- Pereyra, M.; Luzon, A. y Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del espacio europeo de educación superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 113-143.
- Popkewitz, T. (2009). El cosmopolitismo en la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia. Madrid: Morata.
- Rochex, J. Y. (2010). Les trois "ages" des politiques d'éducation prioritaire: une convergence européenne? En Ben Ayed, Ch. *L'école démocratique. Vers un renoncement politique?*. Paris: Armand Collin.
- UNESCO (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa.

La Formación Cultural en la Argentina Contemporánea, entre la Memoria y la Imaginación¹

Sandra Carli

Introducción

Las inquietudes planteadas en las últimas décadas respecto de la formación de las nuevas generaciones se tradujeron, entre otras búsquedas, en la exploración del concepto de transmisión, que adquirió una particular relevancia teórica (Carli, 2001, 2006; Frigerio y Diker, 2004; Souwhtell, 2012; entre otros). En esas derivas intelectuales, abonadas en particular por la filosofía, el psicoanálisis y la pedagogía, la transmisión ha sido planteada como un enigma histórico, pero ha oficiado también como un horizonte teórico.

A partir de la pregunta por el contenido, el sentido y las formas de la transmisión se expresó, en primer lugar, cierta demanda o aspiración de fortalecer una herencia cultural y cierta continuidad con el pasado, en un país como la Argentina que experimentó transformaciones profundas y dramáticas en un período relativamente corto de tiempo. Pero también tradujo la complejidad emergente de la inscripción de los procesos de formación en el escenario global, ante la creciente mundialización del conocimiento y de la cultura, y el particular debilitamiento de las referencias, tradiciones y experiencias locales.

En segundo lugar, la pregunta por la cuestión de la transmisión cultural expresaría también la necesidad de comprender las particularidades contemporáneas del vínculo entre adultos y niños y jóvenes, en un contexto de mayores desigualdades sociales, de ampliación de la esfera cultural del mercado, de altos niveles de incertidumbre respecto del sentido de futuro de la educación y de discontinuidad y distancia respecto de las nuevas culturas generacionales.

Por último, la pregunta por la transmisión cultural puso en primer plano tanto las posiciones de los educadores frente a tareas de notable

¹Este texto constituye una versión revisada y actualizada de la conferencia dada en el año 2007, en el marco de la Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación de la Universidad Nacional de Córdoba.

responsabilidad pública, como las características materiales y simbólicas de los contextos de la formación. Se trataba, y se trata, de ahondar tanto en los desafíos en curso de maestros y profesores, como de poner la mirada en las escuelas y en las universidades públicas, en ocasiones acechadas por dificultades de todo tipo. Pensar los procesos de transmisión cultural supone invariablemente ahondar en las tareas de formación considerando los desafíos de los educadores, que sin ser reificados desde posturas míticas o voluntaristas, se enfrentan a la necesidad de revisar su oficio cotidiano y a poner en cuestión las condiciones desde las cuales esas tareas se llevan adelante.

En este texto me interesa retomar la pregunta por la transmisión cultural. Para ello incursiono en textos de distintos autores, localizados en territorios, tradiciones y épocas diferentes, con la idea de recuperar algunos conceptos, como herramientas teóricas que invitan a pensar la complejidad de las tareas de formación que se dirimen siempre entre los desafíos de la memoria, de la imaginación y de la política.

1) En torno a la selectividad de la tradición

Todo proceso de formación cultural se ve sujeto a la tensión entre tradición e innovación. El discurso innovador, asociado a la promesa de modernización institucional, suele ser portador de una concepción universalista, sostenida en la creencia de que es posible "importar" cambios y propuestas educativas sin considerar las particularidades culturales de espacios y sujetos de formación. Suele confrontar con discursos apegados a ciertas tradiciones de pensamiento, de distinto signo ideológico, que con diverso poder buscan conservar versiones del pasado que configuran una lectura del presente, también con aspiraciones universales.

Si recuperáramos aquí la tesis gramsciana de la educación como pieza clave de la hegemonía política y cultural, el vínculo con el pasado adquiere significación, no como materia inerte y estática, sino por su conexión activa con el presente. Cuando desde la historia cultural inglesa, Raymond Williams se detuvo en el concepto de tradición, rechazó asociarla a la idea de "supervivencia del pasado", para considerarla en cambio como "un medio de incorporación práctico más poderoso": para el autor la tradición selectiva consistía en "un proceso deli-

beradamente selectivo y conectivo que ofrece una ratificación cultural e histórica de un orden contemporáneo" (1980, p. 138). Ese proceso se concebía como poderoso, por estar ligado a continuidades prácticas (de familias, lugares, instituciones, idiomas), pero también vulnerable, por quedar sujeto a límites y presiones contemporáneas y porque otras versiones alternativas o en oposición resultan disponibles.

Esta definición de tradición, que lleva las marcas del debate marxista de finales de los años ochenta del siglo XX respecto de la relevancia de atender las dimensiones culturales en el terreno de lo político, nos retrotrae también a la reflexión pedagógica sobre la producción de alternativas, que desarrollara Adriana Puiggrós desde América Latina (1984). Si la tradición es solo una versión selectiva del pasado, es posible activar otras, movilizar nuevas visiones del pasado que entren en pugna con las naturalizadas, recuperar los fragmentos de discursos pedagógicos y experiencias educativas que no devinieron en tradiciones ni en instituciones sólidas.

Problematizar las formas, modos, sentidos y temas de la transmisión cultural, invita a una conexión activa y selectiva del pasado, que conlleva consecuencias identitarias, en tanto moviliza procesos de identificación así como de desidentificación, con efectos performativos sobre el presente. Supone poner en cuestión tanto las versiones sobre el pasado común como los encargados de elaborarlas y transmitir las: en tanto la "selección de la cultura" es un proceso activo, conectivo, aunque también vulnerable, es necesario mirar los espacios donde se lleva adelante (las políticas públicas, la enseñanza en el aula, el trabajo editorial, los medios de comunicación), reconocer los actores (políticos, maestros, profesores, periodistas; intelectuales en el sentido más amplio de la categoría) con capacidad de operar esa selección y considerar las mediciones en juego (personales, políticas, culturales, institucionales), que indican tanto su vulnerabilidad como su potencia. Se trata entonces de pensar que esa selección del pasado excede una visión simple y liviana de lo curricular, para convertir lo curricular en cambio en un campo activo de intervención, encarnado, polémico, con consecuencias éticas, estéticas y políticas en el terreno de la formación.

Algunas de las preguntas que se abren son: ¿qué seleccionar del pasado?, ¿cómo conectar referencias del pasado con situaciones y de-

mandas del presente?, ¿cómo lidiar con los límites contemporáneos que tornan vulnerables los procesos de transmisión?, ¿cómo se produce una conexión sensible con el pasado que active nuestro compromiso con el presente?, ¿cómo evitar que el vínculo con el pasado devenga en una inquietud ilustrada anodina para pensarse en cambio como una selección política y crítica que promueva los deseos de formación y autoformación?, ¿cómo posicionarse desde una multitemporalidad que explore las articulaciones entre lo acontecido y el porvenir?

II) La relación entre generaciones: intersubjetividad, temporalidades y enigma

En todo proceso de formación se pone en juego una relación que es con otros y que incluye cierta direccionalidad de la transmisión por parte de la figura del educador; y fenómenos de sociabilidad y de relación entre pares, que se sustraen a los lugares de autoridad cultural para animar otro tipo de intercambios. Se trata de una relación intersubjetiva, intergeneracional e intercultural que se despliega en el cruce de distintas temporalidades (pasado, presente, futuro), en tiempos superpuestos -tomando la expresión del historiador alemán Reinhart Koselleck (1993, p. 14)- y no en un tiempo único lineal, que excede el tiempo cronológico de los calendarios escolares o académicos, y que no logra regular ni disciplinar el conjunto de experiencias intrageneracionales que al mismo tiempo activa, llegando a negar sus mejores fundamentos. Por último, esa relación no es previsible en cuanto a sus alcances sino enigmática, en tanto da lugar a procesos de identificación y de desidentificación, de creación y de anomia, de apropiación y de rechazo o indiferencia. Solo elaboramos hipótesis sobre qué hacen los otros, los alumnos, los estudiantes, con lo que uno enseña o transmite; cuestión que se vincula, en otro lenguaje, con la distinción que la didáctica plantea entre enseñanza y aprendizajes como procesos conectados pero a la vez autónomos. Es decir, siempre se trata de un enigma, aun cuando la evaluación pueda intentar medir sus resultados. Es a través de los relatos retrospectivos sobre la experiencia formativa cuando deja de ser un enigma y es posible leer qué sucedió allí.

El vínculo del pintor Carlos Alonso con su maestro Lino Spilimbergo y la edición de las obras completas de la escritora Norah Lange

que exploramos en algunos trabajos (Carli, 2004, 2012) o el video que relata la trayectoria de la educadora entrerriana Celia Ortiz de Montoya, realizado por la Universidad Nacional de Entre Ríos (2005), son referencias, por mencionar algunas, vinculadas con la historia cultural y educativa argentina que tienen una resonancia particular para mí, como mujer, universitaria, de sector medio, dedicada a la investigación histórica e interesada en la cultura argentina. Si retomamos la interpretación feminista sobre la relación personal con el conocimiento y la tesis que plantea que "toda enunciación está siempre localizada" (Mignolo, 2002, p. 21), no es posible suponer que esa selección sea universal, pero tampoco rechazar la aspiración a la universalidad que puede transmitirse en los espacios de formación, en los que se ponen en común aprendizajes y experiencias culturales desde posiciones generacionales, genéricas y sociales.

Para generaciones jóvenes estas referencias pueden resultar desconocidas, inscriptas en un escenario global y postnacional, de creciente mercantilización cultural y declive de imaginarios públicos, pero también por la distancia con un tiempo histórico lejano con el que cuesta encontrar hilos de continuidad. El interés que el arte conceptual, el diseño o las nuevas tecnologías tienen para algunos jóvenes, seguramente sea más atractivo que para aquellos que fuimos formados en el arte representativo, en la pedagogía institucionalizada y en la cultura escrita. Esa diversidad de intereses se reitera en todos los grupos sociales, entre referencias del pasado y referencias del presente vinculadas también con la cultura popular. Poder nombrar esa diferencia generacional, admitir que no hay un suelo cultural común, supone reconocer que esa distancia no necesariamente es improductiva, sino productiva.

Es necesario que reconozcamos el corte que se ha producido entre distintos ciclos históricos en los que estas referencias resultan indicativas de ciertos imaginarios culturales, discursos y experiencias epocales, y el actual ciclo histórico, inaugurado por el genocidio cultural de la dictadura y las transformaciones económicas de las últimas décadas del siglo XX, que han permeado los procesos de transmisión cultural de manera particular, generando tanto una mayor hibridación cultural como mundos culturales y aprendizajes crecientemente segmentados.

En todo proceso de formación cabe reflexionar sobre los alcances

de estos cortes históricos para, desde allí, comenzar a trabajar. Hay que poder nombrarlos, darles sentido en un relato que integre las discontinuidades de nuestra historia, las dificultades de un relato cohesivo que sostenga una comunidad imaginada. Por otra parte, también es necesario reconocer las marcas en la formación de los componentes cíclicos e inestables de la Argentina vinculados con situaciones de crisis sociales y políticas en las últimas décadas, que pueden imprimir elementos permanentes de duelo, melancolía y repetición, provocando tanto una mitificación del pasado como una obturación del presente.

Pero las dinámicas globales y regionales de los últimos años han posibilitado pensar nuevamente conexiones específicas entre pasado y presente y nuevos modos de articulación intergeneracional, si consideramos la activación de debates públicos y la producción de nuevas narrativas sobre el pasado (en ocasión de la conmemoración del bicentenario de los procesos independentistas, sobre la historia reciente y las dictaduras militares en el continente, entre otros). La intensa renovación mediática, tecnológica y visual y, en particular, la creación de un canal público, ha habilitado y creado condiciones para informar y recrear nuestro paisaje cultural y nuestras visiones sobre el pasado y sobre el presente.

La diversa experiencia histórico-subjetiva de cada generación, que marca las experiencias de formación, es potencialmente fértil y siempre se construye en un destiempo: es posible pensar las diferencias no como faltas ni como carencias, sino como aquello que cada generación, edad, grupo social, trae como testigo de tiempos históricos distintos y desde allí trabajar. Enseño en el tiempo presente, me vinculo a través del conocimiento con el pasado y el futuro anida como horizonte de expectativas.

Una anécdota permite ilustrar el choque entre la temporalidad moderna y la temporalidad global. Una conversación con mi hija sobre los materiales biodegradables y la diferencia entre el papel y el plástico (tema de ciencias naturales), la llevó a concluir que los juguetes de plástico que saturaban su dormitorio podían llegar a sobrevivir mucho más que los libros de papel. Resulta clave pensar no solo en la diversa materialidad que define el mundo de los objetos culturales del pasado y del presente, como en sus distintos significados y su coexistencia en el

presente, su ensamble. Distintas temporalidades que atraviesan también a los lenguajes y a los modos de aprender. El tema es, en todo caso, cómo articular en la escena del aula esas experiencias generacionales disímiles y lograr que diversas referencias culturales (textos, autores, acontecimientos) pasen de ser opacas a ser luminosas, a alimentar un imaginario personal o colectivo compartido, dejando de ser propiedad exclusiva de un grupo para devenir en un bien cultural compartido, democratizado no solo en cuanto a su disponibilidad, sino también a su disfrute.

Si bien el sentido de esas referencias se dirime en el relato del conocimiento que las presenta y les otorga significación, no está atado exclusivamente a un trabajo de transmisión, en tanto circulan en el juego de las búsquedas personales y colectivas, alentadas o desalentadas por las instituciones. No solo dependen de una voluntad educadora, del gesto que las coloca en el escenario de la formación, sin negar que ese gesto hace posible la inclusión de contenidos curriculares que de otra manera quedarían en el olvido. En la reflexión sobre la formación hay que reconocer que hay algo que se sustrae al control del educador y que se trata más bien de crear "ambiente pedagógico", retomando la expresión del normalismo del siglo XIX; de favorecer las búsquedas autónomas. Hay un recorrido de conocimiento por un sendero que abre el estudiante, en todo caso, en un terreno fértil, sedimentado por la enseñanza, pero que lo lleva a un lugar que desconoce.

Esas referencias culturales se inscriben en biografías y épocas, pero las exceden, en tanto pueden ser inscriptas -a través de la formación- en otras genealogías, que no son las del pasado sino las que se modulan desde intereses y preguntas del presente. El historiador busca entender y explicar la emergencia de ciertos bienes culturales en una época, situándose en ese pasado que le dio significación; el educador, en un sentido amplio, opera entre aquella significación, su pervivencia en el tiempo y su actualización en el presente.

III) La implicación afectiva con el conocimiento y pedagogía de la representación

Toda transmisión cultural debe lidiar en un escenario de mercantili-

zación de los bienes culturales, en el que autores, textos y objetos, pero también experiencias, quedan sujetas a la lógica de la oferta y la demanda individual, generando un borramiento de significaciones, ordenando por igual los productos o provocando su desecho rápido, por no tener valor de mercancía. La mercantilización ha sido definida como uno de los procesos de des-diferenciación en la cultura posmoderna que se vincula con la esfera del consumo y de la producción y que ha avanzado sobre la educación y el ocio (Lash, 1997, p. 69-78).

Pero la transmisión cultural se despliega en las instituciones educativas, y también lo que Williams llamaría formaciones culturales, en las que se desarrollan aprendizajes sociales y procesos de autodidaxia, ligados con dinámicas de intercambio y sociabilidad. En un escenario de formación, no mercantilizado, se trata de promover la vinculación con lo desconocido a partir del deseo de conocimiento, de propiciar intercambios no utilitarios, pero no por ello menos fácticos y materiales, de alentar formas activas del pensamiento con sus estilos y modalidades y de sensibilidad cultural, de reconocer la implicación afectiva con el conocimiento. Mientras la mercantilización de los bienes provoca el agotamiento de la experiencia cultural en el acceso y el consumo, la formación puede movilizar otra experiencia sensible con el conocimiento.

Destacar la cuestión de la sensibilidad y la implicación afectiva con el conocimiento supone desnaturalizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y reconocer que siempre son resultado de una construcción histórico-cotidiana en la trama de vínculos intersubjetivos. Los estudios actuales vinculados con una antropología de los sentimientos, con la construcción social de los afectos o con la teoría de las pasiones, indican precisamente el carácter construido de los sentimientos. En el terreno del conocimiento se modula una sensibilidad que puede rastrearse en los relatos de formación.

Esa sensibilidad e implicación afectiva con el conocimiento se halla ligada con lo que el pedagogo norteamericano Henry Giroux denominará pedagogía crítica de la representación (1997). En las últimas décadas el debate acerca de la representación y las tesis sobre su crisis se han expresado en todos los campos (la filosofía, la política, el arte, la cultura en general) y en particular en la teoría política y en los estudios culturales, dando lugar a consideraciones teóricas muy relevantes, ahondando

en la tensión entre ausencia y presencia, entre realidad y representación y en el papel de la ficción. Desde el punto de vista pedagógico y retomando el planteo de Giroux, una pedagogía crítica de la representación debe ahondar en los vínculos entre poder y conocimiento, hacer problemático el concepto de autoridad textual presente en cualquier práctica del aula y desarrollar prácticas pedagógicas que permitan a los estudiantes hablar de sus propias experiencias. En el escenario de la formación el educador aparece en ocasiones como representante de una cultura cuestionada o perimida y las formas de representación del conocimiento quedan atadas a opciones fijas, sin ampliarse las posibilidades de experimentar otras. Si, como señalara Giroux, las representaciones se producen siempre dentro de límites culturales y fronteras teóricas (1997, p. 256), la expansión audiovisual, mediática y digital propone revisar críticamente el momento de la recepción como también el de la producción del conocimiento.

La pregunta refiere también a cómo se narra el conocimiento, pensando la narración como un espacio de representaciones: podemos recuperar aquí las ideas que para las ciencias sociales planteara el especialista en comunicación y cultura Aníbal Ford en los años ochenta, respecto de la propuesta de entrar por las pequeñas historias, por la memoria, las biografías, rescatando la oralidad frente al peso de lo escrito (1987). Resulta un camino fértil y atractivo para incursionar en el conocimiento, que Ford propuso frente al declive de los relatos totalizadores y que hoy es sugerente ante la mayor heterogeneidad cultural que anima a las generaciones.

Pensar y analizar entonces la representación del conocimiento en las aulas, teniendo en cuenta la existencia de nuevos lenguajes y soportes (digitales-visuales), invita a movilizar distintas formas de la sensibilidad, en una época de notables cambios en la experiencia de la lectura y la escritura, atravesadas por la hegemonía de la imagen. Pero, como siempre, se trata de pensar en la combinación multitemporal de experiencias, evitando una secuencia lineal donde cada tecnología reemplaza a la anterior. Respecto de los contenidos de la formación, necesitamos pensar en qué medida la educación en sus distintos géneros (enseñanza, producción académica, intervención pública) construye una visión de la realidad o resulta en ocasiones una "realidad de representaciones", que

no nombra los sucesos y problemáticas, el vínculo denso entre conocimiento, sensibilidad y acción.

IV) El papel de la memoria y de la imaginación

La formación cultural siempre se encuentra tensada entre la memoria y la imaginación. Como trabajo de la memoria pretende tejer una relación entre el presente y el pasado, como ya vimos a partir del concepto de tradición selectiva. Cuando nos referimos a la memoria debemos destacar: la relación entre memoria y olvido, en tanto la memoria es siempre selectiva y está constituida por el olvido; el papel de la memoria en la configuración de una trama de sentidos que se expresa en el relato de la transmisión, y la importancia para la formación de los procesos de conservación e institucionalización del conocimiento del pasado.

Como trabajo de la imaginación, la formación cultural pone en relación el presente con lo emergente y se vincula con la "capacidad de acoger lo nuevo". Debemos destacar algunos rasgos: la imaginación como salto, su relación con lo inesperado; su relación con la discontinuidad y la diferencia cultural; la relación entre pensamiento e imaginación.

El filósofo y psicoanalista Cornelius Castoriadis sostiene en sus textos que la imaginación en el sujeto singular supone un flujo de representaciones, afectos y deseos que le crean al sujeto un mundo propio genérico compartido, que la socialización nunca logra modelar y domar totalmente. La institución se apodera de la imaginación singular del sujeto y clausura la posibilidad creativa del mismo. A modo de ejemplo, las prevenciones frente a la imaginación infantil por parte de la pedagogía positivista expresaron el avance de la institución escuela sobre capacidad autónoma del niño de pensar. La posibilidad de creación se encuentra entonces limitada ante coacciones de diverso tipo, entre otras institucionales, pero también por códigos de lenguaje y las tradiciones del pasado, que imponen una clausura.

Para Castoriadis "clausura quiere decir que no se puede cuestionar lo que ha ya sido pensado. Ahora bien, a partir del momento en que en toda sociedad humana hay lenguaje, existe la posibilidad de preguntar" (1998, p. 322). Si la clausura que las instituciones imponen cierra las posibilidades imaginativas del sujeto humano dotado de lenguaje, lo que

están obturando es la capacidad de preguntar, que es la cuestión central en toda experiencia de conocimiento. Hay producción de conocimiento nuevo, hay un trabajo productivo en el terreno de la formación, si hay posibilidad de preguntar, de habilitar las preguntas de los otros.

La posibilidad de interrogar propicia la reflexión, que "aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se interroga, no solo acerca de sus contenidos particulares, sino acerca de sus presupuestos y fundamentos", poniendo en juego el trabajo de la imaginación radical del sujeto (1998, p. 324). La reflexión requiere actividad representativa y desprenderse de certezas, constituye una "actividad abierta como interrogante" e interviene en la "creación de figuras (o modelos) de lo pensable que crean condiciones para la organización de la empiria o de forma más general del pensamiento" (1998, p. 325-327). Es decir, según Castoriadis, las formas de pensar no proceden de la realidad, sino de la capacidad de interrogar, de un pensar abierto, de la creación de figuras de lo pensable, ubicando al sujeto en un papel creativo, no clausurado por la institución o por la realidad que lo agobia.

Si "la reflexión es definible como el esfuerzo por quebrar la clausura en la que necesariamente estamos siempre capturados como sujetos, venga de nuestra historia personal o de la institución histórico-social que nos formó, vale decir que nos humanizó" (1998, p. 330), la búsqueda de la verdad debe entenderse entonces "no como adecuación del pensamiento a la cosa sino el movimiento mismo que tiende a abrirle brechas a esa clausura en la que el pensamiento siempre tiende a encerrarse de nuevo" (p. 330).

En el terreno de la formación y del conocimiento, esto implica pensar que es necesario hacer lugar a ese movimiento de interrogación y de apertura, a un ejercicio de la imaginación que, a partir de nuevas figuras, permita leer lo cercano y lo lejano, pero también explorar lo desconocido. Supone también analizar las clausuras que nos imponen la historia y las instituciones y también ciertos procesos y dilemas de la Argentina contemporánea que obturan un pensamiento abierto al devenir. Invita, por último, a identificar las articulaciones que en el terreno de la formación se producen entre distintos planos, en tanto el vínculo intergeneracional se mueve en el plano subjetivo-personal-intimo y al plano social-público-colectivo.

Considerar la formación cultural como un trabajo de la memoria y de la imaginación intenta evitar la tendencia a la repetición y la melancolía, con su componente ahistórico, y promover la creación de nuevas ficciones y metáforas para leer lo que acontece en el presente. Pero también se trata de pensar lo deseable: es el momento, también, de lo político. Podemos decir que el trabajo de la memoria en educación excede los procedimientos académicos de la historia de la educación, y el trabajo de la imaginación, los de las disciplinas ligadas con el arte y la creación. Sin embargo, la historia de la educación pone a disposición nuestra herencia educativa, con sus luces y sombras, un reservorio de experiencias hegemónicas y alternativas, de proyectos exitosos e inconclusos, de biografías luminosas u opacas; por otra parte, las disciplinas ligadas con la cultura nos ofrecen también una herencia estética a descubrir e interrogar, inagotable.

Pero ese acercamiento a las herencias culturales no debe ser una intervención descarnada sobre los textos, sino que debe movilizar una experiencia sensible. Retomando a Julia Kristeva, la reconocida semióloga y psicoanalista francesa, habría que superar la noción de texto y recuperar la noción de experiencia "que comprende el principio de placer así como el de re-nacimiento de un sentido para el otro y que no podría entenderse de otro modo sino en el horizonte de la experiencia-revuelta" (1998, p. 25). En tanto el acto de interpretar forma parte de esa experiencia-revuelta, la formación cultural constituye una construcción a la vez política y subjetiva, que colabora en la modulación de una nueva sensibilidad frente al conocimiento, a los otros y al mundo que nos rodea.

Bibliografía

- Carli, S. (2001). Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la Argentina contemporánea. En *Entre generaciones. Ensayos y experiencias*, Año 8, N°40.
- Carli, S. (2004). Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Carli, S. (2006). Los dilemas de la transmisión en el marco de la alternación de las diferencias intergeneracionales. Clase del Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO.
- Carli, S. (2012). La memoria de la infancia. Los escritos autobiográficos de Norah Langhe y Arturo Jauretche. En *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1988). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ford, A. (1987). *Desde la orilla de la ciencia. Ensayos sobre identidad, cultura y territorio*. Buenos Aires: Puntosur.
- Giroux, H. (1997). El pesimismo radical de León Golub: hacia una pedagogía crítica de la representación. En *Cruzando límites*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Kristeva, J. (1998). *Sentido y sinsentido de la revuelta. Literatura y psicoanálisis*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Lash, S. (1997). *Sociología del posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Mignolo, W. (2002). Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. En Walsh, C. et al. *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. México: Nueva Imagen.

Southwell, M. (Comp.) (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO. Homo Sapiens ediciones.

Williams, R. (1980). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.

Conferencia: Escolarización, Identidad y Formación Docente

Myriam Southwell

Quiero proponerles hoy retomar algunos rasgos que conocemos y vincularlos con otros nuevos, para pensar cuáles fueron los modos en que históricamente se fueron configurando las identidades docentes; luego, un paso más adelante, quisiera discutir con ustedes cómo esas identidades clásicas de la docencia argentina se ponen hoy en tensión y se enfrentan con nuevos dilemas.

Normalismo: homogeneización y autoridad

Permítanme retomar algunos aspectos conocidos para ustedes, pero para poder llegar a desplegar el argumento. Como saben, durante el siglo XIX argentino, la preocupación por regular, modelar y prescribir la tarea docente estuvo dirigida centralmente al magisterio para la enseñanza primaria. La escuela media y sus docentes tuvieron una historia diferente, ya que ella no fue parte de la enorme "empresa civilizatoria" que buscó hacer masiva la escuela elemental. Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara características de masividad; en general, en los países occidentales la escolarización masiva de los jóvenes se dio recién avanzado el siglo XX.

Para la historia de la escuela primaria argentina, el normalismo constituye uno de los discursos pedagógicos más influyentes dentro del espacio educativo y cultural del país. Conformado a partir de la experiencia institucional de las escuelas normales, se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de educadores. Esa concepción se ocupó de normar hasta sus actos más cotidianos, considerando la escuela como el espacio privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público y posicionando al docente como funcionario, ubicado en el lugar del principal difusor de los valores que estaban configurando el Estado-Nación que nacía. El Estado argentino intentó constituir por esta vía un cuerpo especializado y homogéneo de profesionales para dirigir y sostener la expansión escolar. Ese propósito ataba a la escuela

normal —a pesar de ser ella, una escuela de nivel posprimario— a la escuela primaria común y masiva. Se plasmó así, una de las piezas claves de la “maquinaria escolar”, la formación de docentes, bajo el imperio del control político del Estado y el control científico de la pedagogía (Diker y Terigi, 1997).

Los datos disponibles indican que el tránsito hacia la consolidación de este cuerpo homogéneo civilizador, en la docencia argentina, fue trabajoso. Antes de que esa expansión se produjera, la mayoría de los docentes de las escuelas elementales recibían autorización del Consejo General para el ejercicio de la docencia, pero no se trataba de maestros egresados de escuelas normales. Así lo mostraban algunos relatos de inspectores como este, fechado en Tucumán en 1880:

De los maestros, solo hay uno, con título profesional. La idoneidad de la mayor parte, deja mucho que desear. La remuneración no es compensadora. La profesión vilipendiada en su consecuencia. La paga nunca es puntual. Aceptan por necesidad y como modus vivendi. Firman recibos por doble de la suma que deberían cobrar, y aun esa mitad es mala e irregularmente pagada.¹

Vamos a señalar otra característica. Muchas investigaciones nos han mostrado la característica de feminización del trabajo docente de nivel primario, y la conformación de una fuerza de trabajo económica y disciplinada sobre la base de la subordinación de género en la sociedad del siglo XIX.² En sus artículos de los primeros números del *Monitor de la Educación Común*, Sarmiento recomendaba a los funcionarios de las provincias la contratación de mujeres para el cargo de maestras, como modo de abaratar los costos y mejorar el aprovechamiento de las subvenciones nacionales para el sostenimiento de la educación primaria. Afirmaba:

Creemos importante (...) estudiar los resultados económicos que ofrece la introducción de mujeres en la enseñanza pública. Las

¹ GARCÍA Y GARCÍA, Antonio (1881). Extracto del informe del Inspector nacional de Educación D. A. García y García fechado en Tucumán el 3 de Abril de 1880. En: *El Monitor de la Educación Común*. Tomo 1 — pp. 36-37.

² Según Daniel Pinkasz, “Para el Bachillerato se observa que en 1917 el 90% del cuerpo docente estaba formado por varones. En los años siguientes se observa el aumento progresivo del profesorado femenino hasta alcanzar la mayoría en el quinquenio que va de 1951 a 1956”.

proporciones en que están los salarios de hombres y mujeres, y el número que se emplea de cada sexo, muestran el partido que puede sacarse preparando a las mujeres para dedicarse con ventaja del público a la enseñanza primaria (...) La educación de las mujeres es un tema favorito de todos los filántropos; pero la educación de mujeres para la noble profesión de la enseñanza es cuestión de industria y economía. La educación pública se haría con su auxilio más barata... (Sarmiento, 1858).

Las mujeres —vistas como madres— debían ser “ángeles del hogar”, único lugar simbólico y material de existencia natural y feliz (Nari, 1995). Así lo decía J. B. Alberdi en las *Bases*:

En cuanto a la mujer, artífice modesto y poderoso, que desde su rincón hace las costumbres privadas y públicas, organiza la familia, prepara el ciudadano, echa las bases del Estado. Su instrucción no debe ser brillante. No debe consistir en talentos de ornato y lujo exterior, como la música, el baile, la pintura, según lo sucedido hasta aquí. Necesitamos señoras y no artistas. La mujer debe brillar con el brillo del honor, de la dignidad, de la modestia de su vida. Sus destinos son serios; no ha venido al mundo para ornar el salón sino para hermoear la soledad fecunda del hogar.

Los testimonios anteriores dan cuenta no solamente de la importancia asignada a las mujeres para la docencia de nivel primario, sino también el carácter de “trabajadoras baratas” y de subordinación en el que ellas eran incluidas.

Asimismo, con el normalismo hubo una muy significativa ampliación de los sectores sociales que fueron incorporados en esta dinámica de formación; los sectores bajos y medios y la población femenina, en particular, encontraron una importante vía de incorporación a una formación más allá de la instrucción básica con un importante acceso al capital cultural así como al mundo del trabajo³. La otra cara del “progreso” fue la construcción de un lugar subordinado en la jerarquía

³ Existen muchos trabajos que hacen foco en la feminización del trabajo docente, y en el proceso de conformación de una fuerza de trabajo docente económica y disciplinada sobre la base de la subordinación de género en la sociedad decimonónica. En sus artículos de los primeros números del *Monitor de la Educación Común*, Sarmiento recomendaba a los funcionarios de las provincias la contratación de mujeres para el cargo de maestras, como modo de abaratar los costos y mejorar el aprovechamiento de las subvenciones nacionales para el sostenimiento de la educación primaria.

cultural, que acompañó el proceso de subordinación de los sectores populares en los terrenos económico y social.

También resulta observable la fuerte política estatal puesta en juego para regular una docencia homogénea que fuera propulsora de los valores y de la ideología de los sectores dominantes. Es así que el Estado, que estaba formándose, da un lugar central a una serie de políticas que van a acompañar y sostener la expansión educacional: fundación de escuelas, prescripción de los métodos y enseñanzas considerados válidos, políticas de lectura y del texto escolar, control de los modos correctos de ser alumno y de ser docentes. En este despliegue de gobierno escolar, docentes, directivos e inspectores fueron componentes claves de intermediación entre la micropolítica escolar, la política más amplia y lo político en tanto ciudadanos de un momento preciso.

Por otro lado, las fuentes históricas ponen de manifiesto que la docencia -fundamentalmente la de nivel primario- adquirió desde su origen un perfil ligado a la abnegación y el sacrificio. Uno de los aspectos que constituyó este rasgo fue el modo que esa tarea era remunerada.⁴ Otro inspector, en este caso de Salta, La Rioja y Mendoza, en 1883 señala:

Dicho personal está míseramente remunerado, siendo esto lo que hace difícil hallar buenos maestros, en un pueblo como este donde la actividad e inteligencia encuentran recompensas halagüeñas, dudoso es que pueden consagrarse por el sueldo mezquino de 20 o 25 pesos bolivianos, que es lo que ganan los ayudantes, nombre que se les da porque enseñan a los pequeñuelos⁵.

La preocupación, entonces, por el grado de preparación de los do-

⁴ "Corroboro lo anterior el hecho siguiente: en la Escuela Normal de Maestros de esta Capital se han graduado en los años que lleva de instalación, 32 maestros; de estos solamente 22 ejercen la profesión, y de los diez restantes, 2 estudian derecho, 1 medicina y los demás son unos empleados provinciales, y otros desempeñan diferentes ocupaciones. Dolorosa cosa la que pasa! Cuánta plata gastada sin provecho para formar maestros a hombres que después de recibir sus diplomas se dicen: ¿Qué camino nos toca seguir ante la perspectiva de los sueldos? Si salimos fuera del seno de nuestras familias es para perecer y vegetar entre deudas y miserias. Si conseguimos emplearnos en nuestros pueblos, bien; pero fuera de ellos no."

⁵ ANTEQUEDA, Manuel (1883) Informes de los inspectores de Escuelas en las Provincias de Salta, Tucumán, la Rioja y Mendoza. En: El Monitor de la Educación Común. N°26 Año II.

centes, por su situación laboral y por la -todavía- precaria acción estatal en ese territorio de la enseñanza, alcanzó su cauce privilegiado: la prescripción metodológica. Si se lograba establecer y difundir con claridad y precisión cuáles eran las metodologías adecuadas, el progreso escolar parecía estar garantizado. Con esa lógica, se afianzó una pretensión de neutralidad e imposición de una objetividad al trabajo pedagógico, así como la abnegación para llevar adelante la tarea. Esas características fueron condiciones necesarias para la construcción de una autoridad estatal a través de una autoridad docente. Esto, además, se unía a la preocupación ligada a que ningún aspecto del ejercicio docente quedara fuera de control, lo que se vinculaba con alcanzar una homogeneización cultural y moral puesta en manos de esos funcionarios civilizadores llamados maestros. Decía Leopoldo Lugones, escritor argentino, que además fue inspector de enseñanza secundaria en 1910, que la docencia no es una profesión liberal sino una carrera esencialmente burocrática cuya demanda depende de las necesidades del Estado.

Quiero acentuar nuestra atención sobre dos aspectos. Uno que mencionábamos recién al pasar: esta matriz de formación político-pedagógica instauró una identidad en torno a situar la autoridad. Esa autoridad era pedagógica pero también estatal, y se establecía a través de la imposición de un mandato, estatal y civilizador, centrado en el adulto, adultocéntrica. En ese sentido, esa concepción estaba influida por la pedagogía moderna de E. Durkheim, cuando afirmaba que la educación es una relación definida y estructurada por los adultos, en la que los niños (sujetos inmaduros) deben "aprender" el destino social que les está asignado. Esta definición de la educación implica también una visión particular de la autoridad: quién la ejerce, cómo la ejerce, cuáles son los saberes que se consideran verdaderos en esa transmisión y cuáles son los que quedan excluidos. Durkheim sostenía que la educación debía tender a la formación moral del individuo, promoviendo una cierta regularidad (norma) en la conducta de la gente. Decía, además, el sociólogo francés: "para cumplir las obligaciones y actuar moralmente [...] es necesario que la persona se constituya de tal manera que sienta que hay una fuerza más allá de él que no depende de sus preferencias personales, y a la que obedece" (Durkheim, 1911, en Buisson, p. 532).

Esta figura moral estaba ejemplarmente representada en el maestro de escuela, que debía actuar como si estuviera hablando en nombre de una realidad superior y elevada y sentirse investido de una fuerza superior a sí mismo. El maestro era quien debía inculcar en los niños ese respeto por la sociedad instituida, mostrándose como una autoridad legítima, justa y necesaria.

La segunda cuestión sobre la que quiero focalizarme es sobre la estrategia de formación del educador homogéneo, difusor de los valores civilizatorios del Estado e inculcador de derechos ciudadanos y espíritu patrio. Esa formación fue pensada como parte de una estrategia de modernización que incluía a otras esferas sociales. Estas medidas diseñadas desde el Estado pueden ser consideradas como intentos por constituir al magisterio en una profesión, en tanto estrategia de legitimación del trabajo de enseñar y, consiguientemente, de la autoridad estatal en materia de regulación de la educación:

Así, se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante/funcionario. Se conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades del Estado (...) En el caso de la docencia, los procesos de profesionalización y funcionariado eran casi sinónimos: tornarse docente profesional significaba, en general, tener un puesto en la administración pública (Birgin, 1999, p. 23).

De este modo, estas características con las que nació la docencia argentina constituyó un eje configurador no solo al interior del campo pedagógico sino también fuera de él: construyó una imagen social y política del educador.

En la historia de la docencia argentina hubo también otras posiciones, más democráticas y menos hegemónicas. Hubo intervenciones de distintos educadores que marcaban la necesidad de renovación de la división disciplinar del conocimiento, que había sido producto de las visiones enciclopédicas y positivistas. El clima social que se vivió en las primeras décadas del siglo XX, en torno a la crisis que generaba la primera Guerra Mundial, puso en crisis los preceptos más racionalistas que había instalado el liberalismo durante el siglo XIX y propiciaba la inclusión de formas de conocimiento ligadas a la sensibilidad, no solamente restringidas al pensamiento racional. La crisis del momento fue

interpretada como una crisis espiritual. Eso significó un marco importante para el surgimiento del espiritualismo, una vinculación mayor de conocimiento con sus razones social y contextual, que incluyó desde la revisión de la pedagogía tradicional hasta las experiencias conservadoras y eclesiales de los años 30. La docencia se vio interpelada por este clima cultural y por el florecimiento del espiritualismo que -a través de distintas expresiones- iba a influir a la tarea pedagógica con nuevos sentidos.

Aparecieron nuevos problemas. La revisión de algunos postulados del liberalismo republicano y de la pedagogía tradicional que había nacido a su abrigo, junto con una mayor visibilidad de la infancia como sujeto de atención, fueron rasgos que incidieron en los cimientos del modelo cristalizado del normalismo tradicional, otorgando al maestro mayor libertad en el ejercicio de la profesión. En esas décadas, muchas tensiones disputaban en el terreno educativo: entre otras, la demanda social por la formación docente, la declinación de la cultura científicista, el ascenso de las corrientes espiritualistas y el peso creciente de la Iglesia sobre las políticas estatales. Vinculada a ese amplio movimiento de revisión, Herminia Brumana -entre otros- planteaba durante la durísima década de 1930 otro modo de vincularse con la nacionalidad, diferenciado de las formas ligadas a la exaltación de figuras heroicas:

Porque desde mi cátedra digo la verdad a mis alumnos y no les declamo que mi país es el mejor del mundo, sino que les señalo sus defectos para que los subsanen. Digo que en mi país hay analfabetos que reclaman escuelas, provincias que tienen enfermos, donde la tuberculosis y el alcoholismo hacen estragos. No digo que mi patria es poderosa. Enseño cómo puede llegar a serlo (1958, p. 221).

Por otro lado, se había instalado ya la necesidad de revisar las condiciones laborales, el rol de la mujer en esas tareas de responsabilidad social y el cuestionamiento hacia la posición subordinada que el sistema educativo había consolidado para la mujer y, en particular, las trabajadoras docentes. En ese terreno de lucha, también se ponía en juego una disputa por los métodos de la docencia, por lo que ellos encerraban y por lo que construían en la micro y la macropolítica educativa. En esa disputa, aparecían tensiones, relevos y articulaciones entre distintos

modelos clásicos y nuevos, que significaban -para algunos educadores más que para otros- construir una posición (irreverente o sumisa, crítica o renovadora, etc.) hacia la prescripción metodológica centralizada, que regulaba fuertemente el trabajo de enseñar.

También los educadores, a través de su trabajo cotidiano y sus escritos, se dejaban interpelar y denunciaban la desigualdad y la injusticia y el lugar de los docentes en relación con ello. En ese gesto, había una muestra de que el ideario civilizador había tenido sus límites y que la injusticia parecía ser inherente a la relación social que requería una fuerte intervención humana para ser corregida. Claro está que estas voces no fueron las únicas, sino que convivieron con la conservación de las formas de educación y de relación social más tradicionales. Desde posiciones políticas distintas, el problema de la injusticia social se alzaba en voces. Docentes socialistas, comunistas, anarquistas, demócrata-progresistas, radicales, demócrata-cristianos, peronistas, etc., disputaban por ponerle otros sentidos, simbólicos y materiales, a la distribución cultural que la escuela ejercía⁶.

A mediados de siglo, nociones como desarrollismo, medios masivos de comunicación y tecnología educativa comenzaron a plantearse como nuevas demandas hacia la educación. Asimismo, comienza un proceso en el que el sistema educativo empieza a mostrar fuertes signos de crisis

⁶ Si bien este proceso que suscitaban los pensadores escolanovistas no siempre fue incorporado a las políticas prescriptas desde el Estado y, por lo tanto, no constituyó la voz oficial, el debate que instalaron influyó y movilizó nuevas ideas en el ámbito de las políticas referidas a la igualdad social y escolar. Esta preocupación era recogida, por ejemplo, por Jesualdo Sosa:

Todos tienen. Y no hay nadie que no pueda tener lo suyo si no se lo quitan. Y nada de lo que cada uno tiene es del otro, aunque se haya elaborado en el sueño de los demás. E igualmente puede ser original en los dos. Tanto que hasta parezca sin parentesco. Y todos tienen. Y cuando alguien no usa lo que tiene, hay que desenterrárselo, mostrárselo y dárselo a comer de nuevo. Y entonces será suyo. Y nadie se lo podrá quitar más nunca. Y será su mejor arma, su mejor instrumento para ser. Y con él irá a la guerra, aunque más no sea para defender su propio instrumento. Y será en su sociedad; el que tiene, el que dice, el que puede. Y será más útil, más consciente, más dueño de sí, menos dominado. Y nunca será explotado. Y habrá ganado su mundo. Y ayudará a construir el mundo de los demás, que es parecido al suyo, que es como el suyo, pero que no es el suyo, es el de ellos. Y cada uno, en un mundo de iguales - no de prestados, ni vendidos, ni alquilados, ni mentidos, ni encadenados -, en un mundo de iguales, tendrá su mundo propio, intransferible, insobornable, original, vivo, activo, definitivo... al servicio de los demás. (1945)

y la docencia va tendiendo a pensarse en un terreno más complejo. La crisis vino acompañada de análisis críticos o declaración de insuficiencia del sistema educativo consolidado hasta ese momento. Celia Ortiz de Montoya planteaba una mirada crítica sobre una de las tradiciones fundantes más importantes del sistema educativo argentino:

Y si algún país ha sentido los efectos excluyentes y aisladores del sistema normal, sin vinculaciones universitarias y con otros órdenes de enseñanza, ha sido el nuestro, donde apenas va desvaneciéndose cierto aire de casta cerrada, que el concepto popular había creado en torno a los diplomados de las escuelas normales (1940).

Detrás estaba la actitud suicida del normalismo positivista de la decadencia: el estar cerrados al progreso. Toda innovación tenía para ellos carácter de sacrilegio, asfixiaba a quien hablara contra ese círculo trágico de la pedagogía empírica y dogmática (1960, p. 78).

Hay dos aspectos centrales de las tendencias de esa nueva etapa: por un lado, se profundizaba y se afianzaba la diferenciación del campo educativo y de la producción de conocimientos, inclusive el conocimiento sobre educación. Por otro, la pedagogía, como cuerpo de saberes educativos, va pasando de la tendencia de corte filosófico-especulativo que había afianzado durante el auge del espiritualismo, hacia una mirada más centrada en la experimentación, la secuenciación, observación y medición de los procesos educacionales que vinculaba a la docencia con una serie de aprendizajes instrumentales y técnicas.

También la segunda mitad del siglo XX fue un momento de desarrollo de alternativas educativas y de radicalización de la crítica social. Desde distintas cosmovisiones (laicas, religiosas, ligadas a partidos políticos, escuelas, universidades, sindicatos, etc.) concepciones como la teología y filosofía de la liberación, el pueblo como lugar de salvación, el cuestionamiento de la teología de los países centrales, fueron algunas de los temas que enriquecieron reflexiones acerca de la identidad latinoamericana. También pusieron en cuestión la existencia de conceptos universales, planteando la necesidad de construir un pensamiento nacido de la problematización de las situaciones históricas específicas. Estas perspectivas se vieron especialmente influidas por la teoría social

del momento ligado, por un lado, a la teorización crítico-reproductivista, y por otro, por la obra de Paulo Freire, Iván Illich, Everett Reimers, entre otros. La obra de esos y otros pensadores ponían fuertemente en cuestión el sistema educativo formal -aún- con sus intentos de renovación.

El rol de estos aportes no fue solo de denuncia, sino que también buscaron desarrollar formas nuevas, renovadas o alternativas para los sectores sociales que habían sido menos privilegiados por el sistema educativo formal, y también para la estructura y características de éste. Las dictaduras de los años 70 interrumpieron, en buena medida, el proceso de profundización de las alternativas y revisiones mencionadas. A esas alturas, las características del modelo docente fundante del sistema educativo argentino presentaba importantes cambios. La pretensión de neutralidad política que había sido tradicionalmente una característica de lo escolar, había resultado quebrada. Los docentes, hasta ese entonces considerados misioneros ascéticos del saber, realizaron durante la segunda mitad del siglo XX, un proceso de asunción de su identidad como trabajadores de la educación.

¿Por qué hablamos de identidades?

Lo que resulta claro es que esas tradiciones consolidaron ciertos "mandatos"; algunos elementos de esos mandatos han sido reconocidos, explorados y se les ha dado cierto tratamiento; otros aspectos resultan aún menos visibles, sin embargo tienen una gran productividad práctica, ya que moldean a diario ciertas elecciones, discusiones y formas de ver. En este sentido, resulta productivo recuperar a Foucault y su interés por elaborar una historia acerca de cómo los seres humanos son constituidos en sujetos a partir de diferentes modos, lo que él llama formas de objetivación. Desde su análisis, la constitución como sujetos humanos no es consciente y activa, por el contrario, es resultado de dispositivos de regulación social no explicitados, naturalizados en las conductas y en los cuerpos, y he ahí la fuerza de sus efectos. De allí la importancia de considerar la objetivación del sujeto (hablante, que trabaja, en tanto ser vivo) y los sistemas de verdad constituidos por las ciencias humanas que toman al sujeto como objeto de conocimiento, así, configuran las condiciones históricas de su constitución (Foucault, 1990, p. 2-3).

De un modo u otro hemos estado apelando al trabajo de maestros y profesores en términos de la construcción de una identidad. Una posición docente se configura en relación con los otros, en ese vínculo que no existe de modo cristalizado y previo, de una vez y para siempre, sino que se construye en relación. Esto plantea una diferencia a como ha sido clásicamente presentada la noción de identidad, es decir, como un atributo fijo, relacionado con un evento fundante y estable. Este fue el modo en que la concibió el pensamiento moderno (es decir, ese escenario donde ubicamos los orígenes de la escuela), que supuso al sujeto como un ser que se definía a sí mismo, auto-centrado y dotado de la capacidad de razón, conciencia y acción.

Como lo plantea Stuart Hall (2003), la identidad es el nombre que le damos a las formas en las que somos posicionados "por" y nos posicionamos dentro "de"... "las identidades nunca se unifican (...) nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos" (2003, p. 17).

Pero demos un paso más. Siguiendo algunas formulaciones dentro del campo de la teoría política, la filosofía y el psicoanálisis, podemos decir que la identidad se constituye de forma paradójica. Todas las identidades se establecen en relación con una serie de diferencias que están socialmente reconocidas. La diferencia provee la medida contra la cual un ser puede afirmar su carácter distintivo y su solidez. El terreno en el cual afirma este carácter único es, sin embargo, inseguro y resbaladizo y -agregaremos- provisorio. Por lo tanto, debido a que la diferencia es constitutiva de la identidad y no puede desecharla para poder ser, la identidad es vulnerable a la tendencia a convertir la diferencia en una total diferencia, en un total antagonismo, para poder así asegurar su propia certidumbre (Connolly, 1991, p. 64). Así, "la identidad está en una relación compleja, política, con las diferencias que busca fijar", e involucra una violencia constitutiva (una relación de poder). (Un ejemplo de esto puede ser la dicotomía civilización o barbarie) Connolly subraya que la diferencia puede ser pensada como una identidad distinta que es complementaria o, por el contrario, amenazante y rechazarla.

Por esto identidad y diferencia no son conceptos excluyentes, sino que se definen mutuamente; no solo existen dentro de las identidades que incluyen, como este "afuera" constitutivo contra el que se recortan, sino que de hecho se producen en la misma operación. Aun los discursos más inclusivos califican y descalifican a la gente para participar (Popkewitz, 1991, pp. 125ss.) y aun las identidades más inclusi-

vas, como la nación o la democracia, pueden ser altamente excluyentes, como ha sucedido en nuestra historia. Las identidades, entonces, no son esencias, como a veces se cree. La identidad en la que queremos incluir no es el producto de una "voz interior" que es innata en los seres humanos, o de una "evolución natural" de las cosas, sino el resultado de complejas dinámicas que involucran biografías personales y sociales afectadas por luchas y conflictos, y cuyo resultado nunca puede darse por sentado⁷.

No nacemos con algún atributo que nos otorgue una identidad fija e inamovible, sino que existen procesos de identificación por medio de los cuales forjamos identidades, que se dan en contextos de interacción. De este modo, podemos volver a mirar la posición que construían los distintos educadores que hemos estado reseñando aquí, una posición que se construía enunciando desde el Estado -siendo maestros, inspectores, profesores, etc.- teniendo una particular, y desigual, relación en una cultura que jerarquizaba saberes, incluía ciertos cánones culturales mientras excluía otros y, a la vez, siendo artífices de una cultura propia, buscando incluir lo vulnerado, etc.

En este sentido, quiero detenerme en una noción que viene siendo mencionada desde el comienzo: profesionalización. La idea de profesionalización estuvo presente en el proyecto sarmientino que se concretó en el normalismo, también en las demandas por carrera y condiciones laborales de los docentes incluidos en el movimiento de escuela nueva, también fue un argumento central para las reformas sobre la formación docente que se impulsaron en la segunda mitad del siglo XX y, sin lugar a dudas, fue un argumento central de las transformaciones más recientes en el campo educativo. En cada una de esos contextos se disputó por apropiarse de esa noción tan potente y se la asoció con distintas significaciones, dependiendo cuál era el sector que la enunciaba y cuáles eran sus propósitos políticos y pedagógicos. Es por eso que nos referimos a ella como un significante, un continente de muchos, diversos y contradictorios sentidos. Ese carácter de continente de diversidad de significaciones le da su potencialidad.

Si bien la profesionalización docente fue uno de los principios más salientes de la política para el sector en el marco de las reformas educativas de la década de 1990, las discusiones acerca del carácter profesio-

⁷ En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad=homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia.

nal del trabajo de los docentes ya estaban presentes en el contexto de la creación de los sistemas educativos nacionales, como una de las piezas claves que hicieron posible la denominada educación de masas.

Como afirman algunos autores (Julia, 2001; Viñao, 2002), la apelación al docente en tanto profesional supuso una reflexión acerca de los saberes y comportamientos requeridos en el trabajo de enseñar que, desde mediados del siglo XVII y con mayor fuerza desde el siglo XVIII, implicó la sustitución de un cuerpo de enseñantes de oficio por otro, al que se le exigía una formación especializada. La identidad profesional de los profesores se definió bajo la tutela del Estado Nacional, en un proceso que supuso la consecuente independencia de los intereses propios de las comunidades locales y la definición de cualidades, virtudes y capacidades que debían ajustarse al proyecto nacional (Nóvoa, 2002; Lawn, 2001).

Estamos haciendo referencia a políticas docentes, es decir, normas, leyes, programas, prácticas e instituciones, que pueden ser analizadas como discursos en tanto se trata de procesos sociales de significación⁸. En ese sentido, buscaremos explorar cómo estos discursos intentan fijar de modos diversos la noción de docente, en tanto que posición de sujeto que interpela a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, asignándoles una posición actual en los discursos pero también una particular historia que los constituye como sujetos. El concepto de profesionalización docente se ubica en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se pretendió interpelar a los docentes en el marco de las reformas educativas. De este modo, la profesionalidad ha emergido como un significante que funciona como superficie de inscripción de diferentes significados. ¿Significa lo mismo la profesionalización docente en los distintos contextos nacionales?, ¿significa lo mismo en el entorno enunciativo producido por cada uno de los actores que disputan en cada ámbito nacional? Interrogantes retóricos que invitan a considerar la comparación y la interpretación de diferentes modos de significación.

En el tiempo más reciente, las políticas docentes comenzaron a articular la noción de profesionalización a nuevas exigencias, en dirección a incrementar la competencia intelectual y social y, sobre todo, su

⁸ Nuestro marco para una aproximación a las políticas docentes ha sido una noción de lo social como espacio discursivo, entendiendo las relaciones sociales como relaciones de significación y en el que se producen disputas por los campos de significado.

responsabilidad por la obtención de resultados favorables (Popkewitz, Pereyra, 1994). El uso del concepto *accountability*, de difícil traducción al español, da cuenta de este cambio que, por una parte, define la necesidad de evaluar la tarea de los profesores en términos de "rendir cuentas" de su trabajo (Nóvoa, 2002) y por otra, admite la necesidad de regular los procesos de enseñanza y las identidades de los docentes a fin de conseguir una estandarización profesional y una creciente responsabilización individual (Fenwick, 2003). En este contexto, la retórica de la profesionalización también supuso una serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo de los docentes (proyectos institucionales, una compulsión a la autonomía, etc.), aunque, a diferencia del escenario fundacional, las políticas educativas impulsadas supusieron un lugar muy distinto para los estados en esta materia. El resultado es que, a pesar de la descentralización, las instituciones se van uniformizando en la adopción de las líneas que se muestran exitosas en este modelo (Birgin, Dussel, Tiramonti, 1998). Entonces, las proclamas más recientes que interpelan al docente como profesional están asociadas a poner en un lugar central su autonomía, en relación con la responsabilidad por su trabajo y su compromiso social con una mejora en la calidad de la enseñanza⁹.

⁹ Una cuestión o demanda reiterada que suele surgir cuando se analizan las condiciones laborales en los concretos marcos institucionales, es la relativa a la autonomía. Este ha sido uno de los ejes del debate actual y también histórico sobre el trabajo docente. Negada, autorizada, insistentemente invocada, la autonomía atravesó los discursos fundacionales de la docencia en la Argentina y es "reciclada" en cada nuevo proceso de cambio. Por un lado, discutir este tema en una propuesta formativa es discutir los efectos políticos de las diferentes formas de concebir al docente, es discutir una determinada relación con la norma y con la autoridad (jerárquica, del experto, etc.) y es también discutir la responsabilidad para con los otros. Por otro lado, la cuestión de la autonomía evoca el deseo de que la institución pueda generar experiencias propias sobre algunos aspectos, por ejemplo, dar la posibilidad de revisar y rediseñar el uso de los tiempos y los espacios al interior de una institución, o decisiones sobre las formas de evaluación y acreditación, etc., de modo que ella pueda tomar decisiones sobre una organización de la cotidianeidad que habilite cambios, innovaciones y aventuras intelectuales. Esta preocupación se vincula también con las formulaciones institucionales que —en ocasiones— parten de una serie de propósitos altamente participativos y, sin embargo, al operativizarse construyen formatos altamente prescriptivos, que dejan poco espacio a la decisión autónoma sobre algunos aspectos.

Esto ha generado cambios dentro de las instituciones, en el vínculo interinstitucional, en la vinculación con el Estado nacional y jurisdiccional, y las nuevas tensiones que ofrecen a la formación el cambiante modelo social y la profundización de la crisis social, así como las transformaciones en el conocimiento y las condiciones laborales. Allí se confrontan y ponen en tensión los rasgos que caracterizan las tradiciones de la formación enfrentadas por nuevos problemas, nuevas situaciones, nuevos sujetos sociales.

Construcción de identidad en posiciones más democráticas

Quiero empezar esta parte final, tomando una referencia que hacía María Saleme, cuando en ocasión de entrevista le preguntaron ¿Qué es entonces enseñar? Y ella respondió: "Escuchar, tal vez". A mí me parece que esta respuesta dice mucho y quisiera explayarme en el por qué.

A estas alturas, el conocimiento que se ha ido produciendo nos permite entender a las identidades y —con ellas— las tradiciones de formación como continentes conceptuales que albergan ciertos modelos y modelan prácticas y concepciones, más allá de lo que se hace explícito. Sin embargo, ese conocimiento que se desarrolla por ejemplo en una instancia como esta que ustedes están cursando, nos produce también cierta libertad de pararnos frente a las tradiciones y tomar decisiones frente a ellas, casi como si nos paráramos frente a un arcón de ropa vieja y viéramos qué nos queda y qué no. Las tradiciones nos configuran pero podemos posicionarnos ante ellas como tales, en lugar de que nos moldeen como mandatos inapelables.

Por ello, quisiera volver a poner atención sobre los mismos dos aspectos que hoy habíamos resaltado en esa identidad docente fundacional: los modos en que se construye autoridad y el impacto de pensar al docente en términos homogéneos. Voy a partir de una afirmación de Hannah Arendt que plantea:

Como el niño no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; (...) los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos

no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de autoridad. (...) La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos... (Arendt, 1954 / 1996, p. 201).

Arendt nos está permitiendo pensar la autoridad de modo distinto a como lo hacía Durkheim. Se trata de la posibilidad de una forma de autoridad cultural, pedagógica, política que es no es solo por delegación estatal de un mandato inapelable, sino por una forma de **autorización** que se construye de la responsabilidad que construimos y adoptamos al volvernos intérpretes de este mundo. Nuestra tarea, entonces, puede renovar sus sentidos al pensarse no ya como "cadena de transmisión" de un mandato inapelable, sino como intérpretes y traductores de un mundo complejo, para brindarlo a otros¹⁰. Por supuesto, esto no quiere decir que este mundo complejo, cambiante y seguramente distinto a como lo deseáramos sea cristalino para nosotros; esa opacidad también puede ser transmitida. Como decía Herminia Brumana, no enseño que mi patria es poderosa, sino que puede serlo. También, transmitir que estamos ante un mundo que puede ser distinto (y no solo que "es lo que hay" y a eso estamos atados) habilita otras lecturas, otros diálogos y otras posiciones para los sujetos.

En suma, estamos aludiendo a formas de autoridad y autorizaciones que no necesariamente implican volver a adherir a los métodos de la pedagogía tradicional, adulto-céntricos y autoritarios. La mirada nos-

¹⁰ Sin lugar a dudas, entre la mística vocacional y la gestión del riesgo, hay una gran distancia. También puede decirse, siguiendo a Bauman, que la mejor metáfora para caracterizar la estrategia posmoderna del trabajo intelectual es el papel del intérprete. Pensar el trabajo docente como un trabajo de intérprete, en el sentido de traducir enunciados hechos en una tradición propia de una comunidad de manera que puedan entenderse en el sistema de conocimiento basado en otra tradición. Más que definir qué es lo bueno y lo correcto (más que solo legislar), se trataría de facilitar la comunicación entre participantes, en el sentido de hacer accesibles otros mundos, lo cual exige penetrar profundamente en el sistema ajeno de conocimiento desde el cual debe hacerse la traducción.

tálgica no es útil ni productiva en esta situación; el pasado es menos idílico de lo que se presenta muchas veces, y no es posible ni deseable que las cosas vuelvan a ser lo que eran, entre otras cosas porque sospechamos que es por cómo eran las cosas que hoy estamos así. Lo que sí nos preocupa es acentuar que hay que volver a autorizarnos en nuestro lugar adulto de transmisión de la cultura, afirmando que sin transmisión no hay sociedad, no hay inscripción de las nuevas generaciones en los relatos que las preceden y que las habilitan para ocupar sus lugares, que son otros lugares, los lugares de otros (Dussel, 2005). Creo que hay que hacerlo proponiendo formas de autoridad pedagógica más democráticas que, a la par que transmitan saberes y relatos que den sentido de pertenencia y comunicación a los sujetos y los inscriban en una trama social compartida, también los equipen para la divergencia y la problematización de lo dado (Donald, 1994).

Vamos a la segunda cuestión, a la de la homogeneización. Como ha analizado Alejandra Birgin, históricamente, a los jóvenes aspirantes al magisterio se les adscribían ciertas características (entrega incondicional, vocación, pertenencia a sectores con potencialidad de ascenso, etc.) que los constituían en sujetos con legitimidad para ocupar la posición docente. En el último tiempo, esa legitimidad de quienes se están formando como futuros maestros se está poniendo en cuestión. Ahora bien, siguiendo a Birgin (2002) y como sostiene Fraser, esto no solo sucede como consecuencia de la inequidad distributiva sino también como consecuencia de patrones institucionalizados de interpretación y evaluación que constituyen a alguien como no merecedor de estima, o respeto o legitimidad para ocupar determinada posición (Fraser, 1997). Como consecuencia de eso, se producen sujetos-docentes crecientemente convencidos de su minusvalía (Birgin, 2005).

Pero esto también redonda en el perfil de formación que se pone en juego. Muchas veces se plantea un énfasis en lo local más inmediato, en las características de la comunidad más inmediata (como analiza un texto de A. Birgin, I. Dussel y G. Tiramonti, 1998) o se busca formar para ir a dictar clase a lugares específicos que se presume que serán los lugares en los que trabajarán esos egresados. Esta idea de pensar la formación en función de la comunidad de referencia tiene aspectos a favor y también algunos riesgos. Por un lado, sabemos que la preten-

sión homogeneizadora tuvo aspectos arbitrarios e inclusive autoritarios que fueron en dirección contraria a la construcción de una cultura plural. Pero, por otro lado, el riesgo es que se refuerce la reproducción y fragmentación social al caer uno de los baluartes de la escuela pública, que era el docente homogéneo e "intercambiable"; puede reforzarse la fragmentación y alejarse de la dimensión de una escuela que apueste a la construcción de una esfera pública incluyente y plural.

Más allá de que el punto de partida para la enseñanza sean las condiciones de vida reales de los alumnos, la formación debe tensar sus esfuerzos para poner a quien aprende en contacto con otros mundos posibles, con otros lenguajes y formas de ver el mundo; es ahí donde está su aporte, y no en imitar o reproducir la cultura cotidiana de los estudiantes. Las instituciones educativas reciben alumnos que vienen con saberes y trayectorias diferentes, que tienen acceso muy desigual a los contenidos y las herramientas del pensamiento intelectual. ¿Alcanza con darles lo mismo a todos? Como vimos, eso fue lo que sostuvo el imaginario que estructuró el sistema educativo a fines del siglo XIX, sobre la base de una cultura homogeneizadora para todos por igual (de nuevo, estamos sometiendo a examen la idea de la homogeneización). Si bien este modelo tuvo éxito en lograr la alfabetización masiva, hoy está en crisis por muchos lados. Pero la solución que a veces se propone de ajustar el currículum a las culturas locales, corre el riesgo de profundizar las diferencias que separan a los distintos sectores sociales. Hay que poder institucionalizar propuestas que reconozcan la diferencia, contribuyan a desfragmentarla, hagan esas fronteras menos fijas. Una institución que piense cómo ayudar a sus alumnos y docentes a realizar otras trayectorias que las esperables para el origen social o el barrio en el que viven o trabajan, poniéndolos en contacto con otras formas de vida, con otras formas de conocimiento, con otras formas de entender la norma y la política, para poder mirar con nuevos ojos el entorno propio (Dussel, 2001).

No se nos escapa el hecho de que en las últimas décadas hubo una verdadera "desacumulación" cultural y de todo tipo de recursos en torno de la formación docente. Hoy en día, la mayor parte de los institutos son establecimientos con bajo presupuesto y con una difícil vinculación con la producción intelectual en general, aunque, por supuesto,

se desarrollan algunas experiencias interesantes que articulan esfuerzos propios y aportes de otras instituciones. Si los docentes se formasen en instituciones con acceso a saberes renovados y pluralistas, si tuviesen contacto con otras instituciones y con sujetos productores de conocimiento, si tuviesen profesores satisfechos con su trabajo, si pudiesen ver la utilidad de ese conocimiento para comprender y mejorar la calidad de vida, probablemente tendrían una imagen de la cultura y del conocimiento como mundos complejos por los que se puede navegar de modo enriquecedor. Sin embargo, debe decirse también que este es un terreno en el que deben intervenir las decisiones de política educativa, así como las que los individuos que forman las instituciones puedan y quieran procurar en esa dirección.

Sin pensar en proyectos monumentales, sería altamente deseable que las instituciones formadoras pudieran funcionar como lugares de referencia, por ejemplo, para sus graduados; lugares en los que pudieran desarrollarse ateneos entre colegas, conferencias, grupos de lectura, experiencias de escritura colectiva, o iniciativas similares auto o heterogestionadas. Esta tarea, por supuesto, podrá estar menos basada en las voluntades individuales en la medida en la que el gobierno del sistema pueda contribuir con fondos, generar y acompañar iniciativas, revisar aspectos organizativos o normativos que pudieran obstaculizarla, etc.

El lugar de las políticas educativas y de las responsabilidades estatales en esto es ineludible, nunca me canso de remarcarlo. Pero también hay que decir que hay ciertas tradiciones que funcionan como matrices de traducción de todos los cambios e innovaciones, de cómo los cambios institucionales no necesariamente construyen concepciones educacionales distintas. Esto hace necesario visualizar los formatos institucionales, las disposiciones reglamentarias y del gobierno del sistema que impactarán sobre la efectividad o no de los cambios que se propician.

El comienzo que hoy elegí, retomando cierta descripción de los orígenes históricos de la formación docente en Argentina, tiene vinculación también con la sospecha de que la formación debería brindar herramientas que ayuden a reflexionar sobre el presente, pasado y futuro de la educación y sobre su propio rol en esta serie histórica. Ello incluye tanto saberes como estrategias intelectuales que ayuden a los alumnos a organizar sus aprendizajes y a integrar la historia en sus lecturas de

lo educativo. Eso puede permitir reubicar los términos de para qué se enseña y en qué contextos. En el mismo sentido, debería contribuir a comprender que la escuela y el sujeto docente son formas específicas y particulares en que se estructuró la transmisión de la cultura en nuestra sociedad y que fueron el producto de múltiples luchas y determinaciones. Restituir la naturaleza histórica de nuestra escuela y las prácticas escolares puede contribuir a ver las huellas y legados de esas conformaciones y de estas luchas en las interacciones cotidianas. Por otra parte, es también una forma de dejar de considerar al presente como el único posible, y ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para las instituciones formadoras y la educación, interrogando sus dinámicas y sus estructuras para modificarla.

Asimismo, los futuros docentes deberán conocer el contexto más amplio de las políticas educativas en que se inserta la formación, a través de una interpretación de cuáles han sido las políticas educativas en la historia reciente. La docencia es el resultado de un trayecto amplio y complejo. Por eso, las experiencias en las que los sujetos establecen diferentes vínculos con la cultura, con los conocimientos, con la política o con las comunidades requieren ser reconocidas, recuperadas, valoradas y analizadas en el proceso formal de formación¹¹.

¹¹ Infantilizadores de la estrecha relación entre las instituciones formadoras y aquellas del nivel escolar para el cual se está formando. Una cuestión relativa a posicionar a los alumnos en el lugar de adultez que su edad y su futuro desempeño laboral marcan, es incluir formas de decisión autónomas dentro de su proceso formativo. Por ejemplo, diseñar planes de formación que puedan abrir opcionalidades, puede resultar una instancia de enriquecimiento de las experiencias educativas de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos. Quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo tendemos a valorar aquellas prácticas que consideramos que están en línea con el desarrollo natural del joven. Sin embargo, la teoría social nos ha mostrado -recientemente- que existen diferentes experiencias en la vivencia del tiempo; existen modos distintos de ser joven, que establecen diferencias y matices en relación con las generaciones anteriores. Una juventud puede ser vivida de muy diversos modos, no sólo a título de nuestra individualidad, sino por la diversidad de maneras culturales de otorgarle tratamiento. Por lo tanto, dejar algún tramo abierto a la opcionalidad puede ser un modo de dar cabida a la pluralidad de existencias y de experiencias culturales en torno a una etapa vital. puede resultar provechoso buscar mecanismos intercambio estudiantil entre estudiantes que les permitan conocer situaciones y realidades de otras partes del país, para vincularse con experiencias pedagógicas diversas y configurar una visión en el diálogo entre lo local y lo nacional.

George Steiner (2004) sostiene:

Hasta en un nivel humilde -el del maestro de escuela- enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que mantendrá ocupados a los siglos .

¿Qué es, entonces, enseñar? Muchas cosas, sin lugar a dudas, pero probablemente, en el fondo todas ellas tengan que ver con conocer al mundo, interpretarlo y darlo a conocer, brindarlo como un puente, en una relación mediada que liga, construye responsabilidades -micro y macro, individuales, colectivas e institucionales- en la construcción de una posición con otros y con nuestro tiempo. En ese juego irreductible de posiciones y sujetos, los habremos autorizado a crecer. Y lo habremos hecho nosotros mismos.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996/1956). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A., Duschatzky, S. y Dussel, I. (1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. *Revista Propuesta Educativa* N°19, Ed. Novedades Educativas, s/d.
- Birgin A. (2002). *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*. Buenos Aires: CLACSO.
- Brumana, H. (1958). Soy más Argentina. En *Obras Completas*. Buenos Aires: Claridad.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex"*, New York & London: Routledge.
- Connolly, W. (1991). *Identity/Difference. Democratic Negotiations of Political Paradox*. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Diker G. y Terigi F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires: Paidós.
- Durkheim, E., (1911). Education. En Buisson, Ferdinand (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette.
- Dussel I. (2005). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. Ponencia presentada en el Foro de Santillana.
- Dussel, I. y Marcelo C. (2000). *La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Fenwick, T. (2003). The "good" teacher in a neo-liberal risk society: a Foucaultian analysis of professional growth plans. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 35, n° 3, Talor y Francis, 335-354.
- Foucault M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG: Representações da UNESCO no Brasil.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 1.
- Lugones, L. (1910) *Didáctica*. Buenos Aires: Otero y Cía.
- Ortiz de Montoya, C. (1940). Significación de la extinguida Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná y su influjo en la cultura del Litoral. *Revista Universidad*, N° 6.
- Ortiz de Montoya, C. (1960). La Educación Nacional Desde El Ochenta A Nuestros Días. *Educación 1*. Revista De La Fac. de Ciencias de La Educación. UNL, Paraná.
- Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *Revista Mora*, N° 1, Bs. As., pp. 31-45.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Lawn, M. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*. vol. 1, n° 2.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed./FLACSO.
- Popkewitz, Th. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform*. New York: Teachers' College Press.
- Popkewiz, Th.; Pereyra, M. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En Popkewiz, Thomas (comp.) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En A. Puiggrós (Dir.) *Historia de la Educación en Argentina*, Tomo VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina. Buenos Aires: Galema.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Historia de las regulaciones del cuerpo en la escuela, otras lecturas de la historia de la Pedagogía

Inés Dussel

Introducción

Elegí contar en estas tres horas otra entrada a la historia de la pedagogía. Yo hace muchos años que trabajo en historia de la educación, me fui especializando en historia de la pedagogía y, desde hace un buen tiempo, estoy pensando en esto que nombré en el título como "otras lecturas de la pedagogía", a partir de pensar objetos diferentes. La historia de la pedagogía, en general, está muy vinculada con la historia de las ideas y, con Carusso, empezamos a pensar en la materialidad de la pedagogía. No quiere decir materia versus ideas, pues creo que esto de materialismo-idealismo es una posición que, para mí, es una antítesis que no es tal. La materialidad de la escuela está hecha por discursos, y también la leemos, pero es cierto que la materialidad nos imprime cuestiones que no son solo retóricas: la disposición del aula, que es la organización del espacio; la organización del tiempo; los cuerpos; lo visual del aula, imponen ciertas cosas, que a veces no tienen que ver con la retórica de lo que hablamos, a veces sí, por eso me parece que también es un objeto importante para trabajar.

El tema que yo quisiera presentarles es una historia de las regulaciones del cuerpo en la escuela, a través de los uniformes escolares, que fue el tema de mi tesis doctoral terminada en 2001, y que recién ahora estoy pensando en publicar en español, y revisando, porque una cosa es el 2001 y otra es ahora.

No es una contraposición a la historia de las ideas, es otra lectura que trae objetos diferentes y formas de abordaje diferentes.

El cuerpo bajo lupa pedagógica

"El cuerpo también tiene una historia"

Lo primero es tomar la materialidad del objeto, la materialidad del aula, de la escuela, la materialidad del cuerpo. Pensar el cuerpo en la escuela no fue solo pensar otro objeto, sino tomar otro abordaje, ¿en qué sentido? Trabajando algunas cuestiones historiográficas sobre la historia del cuerpo, por ejemplo, Foucault, en *La historia de la sexualidad*. En los tres volúmenes él propone pensar la historia del cuerpo, no como una historia del objeto cuerpo, sino como una historia de la manera en que se ha pensado el objeto cuerpo y, abriéndolo un poco más, yo lo formularía así: *el cuerpo también tiene una historia*. Es decir, historia de las regulaciones del cuerpo. No es el mismo cuerpo en el siglo XVI que en el siglo XXI, tampoco es el mismo cuerpo el del siglo XX y el del siglo XXI. Por un lado, hoy tenemos intervenciones muy concretas sobre los cuerpos, con la biotecnología, con la ingeniería genética, con las dietas, con la medicina, pero también ya eso se hacía en el siglo XX, en algún sentido se hablaba del cuerpo en forma muy distinta a como se hacía en el 1600 o 1700; entonces, en ese sentido, no es el mismo objeto. De lo primero que tiene que dar cuenta la historia del cuerpo es de que ese objeto se va transformando. Uno podría decir lo mismo cuando trabajamos la invención del aula, el aula del siglo XVI, no es la misma que la del siglo XX, no solo por sus tecnologías, sino por cómo se la piensa, se la habla, se la vive.

Hay un historiador del arte, un francés que se llama Georges Didi-Huberman, que trabaja en historia de las imágenes. Defiende la idea del anacronismo en la historia; lo primero que uno piensa es que no están bien las lecturas fuera de contexto, yo voy con los ojos del siglo XX, y miro el siglo XVI y hago una lectura anacrónica porque espero que los sujetos digan cosas que, en su momento, no estaban ni en el horizonte; ese es un ejemplo de lectura anacrónica, pero este señor defiende el anacronismo y lo defiende con mucha altura. ¿Y por qué lo defiende? El libro se llama *Ante el tiempo*, y empieza con una pintura del Renacimiento italiano, que es una serie de puntitos, y él dice "esto parece una pintura de Pollock", esa sensación que uno tiene con algunos pintores que estaban como delante de su tiempo. Ahí él defiende la lectura anacrónica de la historia, porque ningún objeto es totalmente reducible

a su tiempo. Uno podría tomar esto y pensar que ningún pedagogo es reducible a su tiempo, no es que porque alguien escribió o pintó algo en el siglo XX, yo ya sé todo sobre ello, eso no es cierto, porque cualquier objeto tiene en sí mismo una multitemporalidad heterogénea, que abre una complejidad de tiempos; no es que todo se explica por 1920 o el Renacimiento, sino que hay temporalidades heterogéneas.

Y para mí esto, en el caso de los uniformes es muy importante, porque son, si se quiere, una tecnología del cuerpo, que surge en el siglo XVI o XVII, y sigue presente, tiene una temporalidad muy vieja y, si uno lo piensa, es un poco anacrónica la idea de un uniforme, cuando el resto de la sociedad, en su vestimenta, se ha liberalizado. Por ahí, lo que hay que convertir es ese anacronismo en el problema, y pensar por qué se sostiene esto a lo largo de los siglos, cómo se sostiene y además si es lo mismo -yo creo que no es lo mismo y voy a tratar de demostrar eso- un uniforme del siglo XVI que uno del siglo XXI. No es lo mismo, pero tampoco quiere decir que no hay continuidades, porque sigue siendo uniforme. En el caso de las escuelas argentinas, hay un uniforme que viene desde 1910, que es el guardapolvo, que sigue siendo bastante estable y considerándose como un elemento vertebral de la cultura escolar. Entonces, con esta idea de las problematizaciones y también con una historia del anacronismo o de la temporalidad heterogénea, voy llegando al objeto.

Hay muchas posibilidades si uno quiere pensar el cuerpo, muchas posibles entradas, hay un libro que se llama *Corregir el cuerpo, historia de un poder pedagógico*, de George Vigarello, que trabaja el tema de la postura vertical, ésta idea de corregir la postura, esto de "síntese derecho", que parece una pavada, sin embargo, el autor trata de ver, en torno a esta idea del cuerpo erguido, cómo se estructura todo un poder pedagógico. Hace una historia larga, trabaja la postura erguida y cómo va cambiando el cuerpo. Esta lectura me sirvió mucho para encontrar el cuerpo en la escuela, es el fondo donde se puede recortar la vestimenta, pensada como tecnología para contener y ordenar el cuerpo, no como algo aparte. También me sirvió porque trabajó desde el siglo XVI hasta el siglo XX, con la idea de cómo son esas transformaciones, qué pasa de un cuerpo de la pedagogía de la escuela jesuítica, en la que el cuerpo era más bien una superficie en la que se inscribía, se hacían presiones

externas, una visión que después evoluciona a la ortopedia, un cuerpo que hay que mantener desde afuera erguido; por ejemplo, los hermanos lasallanos tenían en sus reglamentos varias partes que se referían a esto de la postura erguida, y cómo se educaba a alguien para que tuviera la postura erguida, no era solamente decirle que se siente derecho, sino que el profesor se sentaba junto al alumno para tenerle el cuerpo un rato, estáticamente, hasta que el otro... Se trataba de una idea del cuerpo muy estática, y muy de afuera hacia adentro, hay alguien que viene, tipo tutor de planta y te coloca así. Es un cuerpo que tiene que ver con el desempeño; en los jesuitas, las actividades eran el teatro, la esgrima, y la danza. En el siglo XVIII, está la primera gran transformación con la idea de que el cuerpo se trabaja desde adentro, la circulación de la sangre, los músculos, la idea de fuerza, la idea del cuerpo como máquina; ahí aparece la metáfora de un cuerpo industrial, un cuerpo productivo, capitalismo, evolución industrial, y ahí aparecen toda otra serie de discursos pedagógicos, emerge, por ejemplo, la educación física, vinculada con una educación militar. Después sigue la pedagogía positivista, y como esto se complejiza y se racionaliza, el aula y los bancos, este positivismo se obsesiona con los números y las cifras; la ergonometría, y cuál es el mejor banco para la mejor postura. Luego, están los discursos del siglo XX, de la libertad, la expresión corporal, la revolución sexual, que son discursos que no tienen la postura erguida, sino más bien de energía y trabajo autoconsciente, quizás más como los discursos que conocemos ahora en relación con el cuerpo en la escuela. Esta es la línea que propone Vigarello, que creo que es la historia de larga duración de un objeto que va cambiando en sí mismo. Él trata de ver esa continuidad de una preocupación y ese cambio de modelos en la manera de pensar ese objeto.

Los uniformes: códigos reguladores

"La ropa nos sujeta a la ley"

Yo me propuse hacer una historia comparada, fui definiendo mi objeto. Hay algo que me parece metodológicamente útil, por ahí a ustedes no, y es que uno llega a su objeto de tesis por algunos caminos más sinuosos, en realidad; cuando empecé, mi primera preocupación era el

multiculturalismo en EEUU: entender lo que es EEUU hoy, con esas políticas de la identidad tan fuertes (en estas elecciones se ve muy claro lo que es el voto negro, el voto latino, el voto de las mujeres, el voto blanco, esa es la sociedad norteamericana), aparecen pedagogías multiculturales muy interesantes, muy críticas; entonces dije: "Yo quiero estudiar esto", pero era el mundo y sus circunstancias, porque pedagogía multicultural, hoy en EEUU, todo cabe dentro de eso.

Entonces apareció, en mi radar, el tema de las chicas musulmanas, con el velo, que les prohibían ir a la escuela con velo en Francia. Estábamos en un seminario y empezamos a discutir, los estudiantes norteamericanos no entendían por qué no les permitían ir con velo, esto es previo al 2001, por supuesto, después del 2001 todos se volvieron muy prohibitivos, me acuerdo que un compañero norteamericano decía: "Estos franceses no saben nada de derechos civiles". Yo le digo: "Mirá, si hay invención en la historia, los franceses inventaron los derechos civiles y humanos, entonces, hay otras maneras de entender esto, y acá hay en juego una idea republicana de la igualdad que no es la de ustedes". Entonces pensé que había un tema por donde entrar al multiculturalismo y lo que es la diferencia entre esa naturalización de las diferencias en las pedagogías multiculturales de EEUU, y la visión mía de las pedagogías más republicanas, más homogeneizantes, igualitarias, pero con un sujeto homogéneo que no permite ni siquiera un velo u otras cosas.

Entonces, con el tema del velo fui cayendo en el de la vestimenta en las escuelas, y vi que había algo, para empezar, el guardapolvo, si uno va a empezar a pensar en los códigos de vestimenta en las escuelas, está el guardapolvo. Yo siempre fui a escuela pública y es un objeto muy importante, lo odiaba; fui a la escuela, en la mayor parte, en la dictadura, y entonces el guardapolvo también era el lugar de la lucha con los preceptores, qué largo tenía, si se ensuciaba o no, mi recuerdo es que para ir a jugar había que sacarse el guardapolvo para no mancharlo, y también la idea de que no era tan igualitario, porque uno sabía muy bien qué guardapolvo era de qué marca, cuál venía sucio, cuál limpio, y qué significaba eso. Y las maestras, mucho antes que nosotros, también lo establecían. Entonces también me interesaba saber qué había detrás de esa igualdad, empecé a pensar el uniforme y la línea militarista; cómo conectaba ciertas prácticas del cuerpo de la escuela con prácticas del

cuerpo militares, pastorales, etc., así fui ampliando... Como Vigarello, decidí empezar en el siglo XVI, empezar a ver cuándo surgen los uniformes en las escuelas, por qué surgen. Pero a mí me interesó hacer una historia comparada. No sé si conocen el libro de Danton que se titula La gran matanza de gatos y otros episodios, toma episodios de la historia francesa, uno puede hacer una historia centrándose en algunos episodios, discutible, pero esa fue mi opción metodológica, no iba a poder hacer la historia de los uniformes en todos los países, podía meterme en tres, en Argentina, EEUU. Porque el dato es que en EEUU se están implementando ahora las políticas de uniformización; a partir de los 90 empieza a haber uniformes en las escuelas públicas, entonces también me interesó esto de que todo el mundo se va de los uniformes y ellos ponen uniformes, y Francia me parecía importante por esto del modelo republicano, que era como el lugar ideal para mirarse.

Entonces, ahí se me termina de definir el objeto. En un momento me pongo a estudiar la teoría. ¿Por qué mirar la vestimenta?, porque, en general, te dicen que eso es algo un poco nimio, como un tema poco importante, a mí me lo han dicho: "Está bueno, pero qué pavada", porque las cosas importantes son la deserción escolar, la desigualdad, etc. Sin embargo, hay muchos historiadores del cuerpo y de la vestimenta, hay uno que a mí me gusta mucho, un francés Philip Perrot, que dice que nada parece menos serio que una corbata o un par de medias, pero nada nos ocupa tanto tiempo como eso. La ropa parece una cosa muy poco importante, sin embargo, me paso horas para elegir algo, y en este punto el dicho de "las apariencias engañan" no es muy cierto, porque tenemos mucha preocupación por eso, y las apariencias dicen algo, por ahí no dicen eso que creemos que dicen, pero no engañan en ese punto, o aun cuando engañan tienen su verdad. También me interesaba trabajar la vestimenta en la línea de objetos de Walter Benjamin, él se metía con estos detalles o pequeñas cosas, que eran indicios de otra cosa, y eran indicios pero nunca se reducían a eso para él, por ejemplo, los objetos de mazapán, los colores de una ciudad que, aunque hablan de una época, no se reducen a eso. Hay un texto muy lindo de una pedagoga norteamericana feminista, Madeleine Grumet (que yo uso mucho en mis clases de maestría) titulado algo así como "Volviendo a poner en escena las ceremonias civiles de la escuela". Reflexiona sobre los rituales en la escuela, que a mí me parece algo que hace a la materialidad de la es-

cuela, la materialidad de la pedagogía, porque los rituales que son sino disposiciones de los cuerpos, grandes orquestaciones de quién en cada lugar, dónde entra cada uno, con un orden visual y jerarquías... Vieron que en la tradición de las escuelas sajonas, el teatro es muy importante (no así para la nuestra), ella reflexiona "mi escolaridad estaba llena de esos pequeños rituales, y para la escolaridad de mis hijos, no hay nada de esto". Esta idea de una cotidianidad más vacía de rituales, ella se pregunta todo tiempo sobre los rituales, y trabaja con varios textos de lo que llamaríamos el ritual fascista, esto es, la movilización del cuerpo sin reflexión, el temor de que el ritual es lo que moviliza a las masas desde un lugar más emocional y, por lo tanto, es peligroso. La desaparición de los rituales tiene mucho que ver, por ejemplo, en Alemania con la desnazificación. En Alemania no hay ceremonia de entrada y salida de la bandera, no hay prácticamente actos escolares colectivos, y tiene que ver con una decisión escolar muy consciente de que no querían reproducir estas prácticas militaristas de la educación germana. En los EEUU algo similar pasó, algo más individualizado, y es divertido porque cuando ella empieza a hablar dice: "Yo me acuerdo de mi blusita blanca con perlas, me acuerdo de cuando me ponían el sombrero mexicano para el día de México, y yo me siento un poco avergonzada por la preeminencia del vestido en todas estas memorias, ¿sería que cuando yo tenía 8 o 9 años estaba obsesionada con la presentación o con la moda? Me parece más bien que se trata de la textura de la escuela, sentir una nueva piel, yo creo que el sombrero mexicano, la blusita de perlas, son memorias táctiles, donde la música, la performance de conjunto hacia que mi día cotidiano se extendiera un poco más". Y a mí me gusta mucho esta idea de memorias táctiles, de una textura de la escolaridad, que hace a lo material, me parece que en este punto, el vestido y el cuerpo traen esto, y finalmente la escolaridad también tiene que ver con eso, la escolaridad no es solamente el problema del currículum y cómo se enseña, la escolaridad es el conjunto de esas experiencias escolares que tenemos, que la pedagogía organiza consciente o inconscientemente. Cuando trabajo esto, pienso en qué recuerdos tenemos nosotros, yo creo que si una recuerda imágenes o escenas, muchas veces tiene que ver con esto, porque eran más intensas en algunos aspectos, hay algo de eso, de una memoria con otra textura, y una materialidad del aula con otra textura. En ese sentido, dejan de ser objetos triviales y hablan de

muchas cosas. Y una nota al pie: me parece que cuando pensamos hoy en la eficacia de la escuela, la pregunta de la eficacia se busca por esto de "la escuela hoy no deja marcas", porque los chicos no se acuerdan cuándo nació San Martín, o porque tardan demasiado en resolver un problema de matemáticas, pero yo creo que si vamos a buscar entre estas otras cosas, no es cierto que la escuela no deje marcas, habría que ver cuáles. No digo que sean buenas, una cosa es que sean eficaces y otra es que me guste la eficacia que tienen. Pero creo que la pregunta por la eficacia, debe buscar donde se busca la eficacia, y en este punto hay mucho por investigar, por ver: la eficacia de una pedagogía que nos plantea cuestiones sobre nuestra identidad, sobre la relación con los otros, sobre nuestro cuerpo.

Entonces, yendo un poco más profundo, la cuestión de los vestuarios, la cuestión de los uniformes, ahí yo haría una primera distinción. Cuando yo digo las regulaciones del cuerpo a través del vestido, de los códigos de vestimenta, debemos pensar que códigos de vestimenta hay más abiertos y menos abiertos, hoy, muchos códigos de convivencia tienen códigos de vestimenta, se puede traer tal vestimenta a la escuela, no se puede traer otra, en general hoy es más bien por la negativa, no se puede traer una serie de cosas, y si no está escrito, entonces se puede. Pero el uniforme es un código mucho más estricto, porque dice qué tipo de vestimenta tenés que traer, por eso de ser tan codificado y estricto fue considerado gris y aburrido al lado de la ropa. Cuando yo trabajé esto y leí muchas historias de la moda, ninguna estudiaba los uniformes, porque los uniformes son un plomo al lado del corsé o los diseños del siglo XVIII. Los uniformes son aburridos frente a eso. La otra cosa que tienen es que parecen superficies muy fáciles de leer, porque están tan codificadas, y algo de eso hay. Los uniformes de las azafatas, de los militares, tienen que ver con una legibilidad muy rápida, para que sepas quién es, la jerarquía, qué puedes pedirle a una y a otra persona, cada uno lo leerá como quiera, pero es un distintivo muy claro. Sin embargo, mi hipótesis es que no es tan fácil de leer: los uniformes escolares tienen varias capas de lectura. La ropa nos sujeta a la ley, a un orden normativo más general, cómo combinamos los colores, qué vestimos en ciertas situaciones, todas esas son maneras de meterse con nosotros y de enseñarnos a comportarnos socialmente. En esa misma línea, otra gente dice que la vestimenta es parte de tecnologías del cuerpo que toman disposiciones internas y externas, ahí me interesa lo del doble

camino, hacia mí y hacia los demás; la moda es, obviamente, un código de vestimenta, establece tendencias, dice esto está "in", esto está "out", y estas presiones hoy son mucho más fuertes que las regulaciones escritas, pero es tanto un trabajo del sujeto hacia sí mismo, como un trabajo hacia afuera; si se quiere, una sanción social.

En este sentido, los códigos de vestimenta tienen algo interesante, porque en un punto regulan a los sujetos, regulan el cuerpo, estructuran, ordenan y, al mismo tiempo, al existir esos códigos, están diciendo que esos límites deben ser establecidos, no son naturales y por lo tanto tiene un germen crítico, porque dan cuenta de transgresiones, diferencias entre rangos, clases, géneros, razas. Después les voy a contar un poco más, esto de los códigos de vestimenta, tiene que ver, inicialmente, con establecer la distancia entre las clases o los géneros, qué colores puede usar quien, las clases populares no podían usar colores vivaces, tenían que usar azul, gris, marrón, pero nunca colores fuertes, que eran los de la nobleza, no podían vestir ciertos géneros, ni ponerse oros, esto era considerado una transgresión. Lo que dicen los historiadores es que si esto tuvo que ser escrito, es porque había gente que lo transgredía, cuanto más énfasis en una ley se pone, quiere decir que menos en la sociedad está dado por sentado.

Regímenes de apariencia en Argentina, Francia y Estados Unidos

"Hay una cierta estructuración de las apariencias (...) que en realidad está sostenida por un andamiaje de discursos"

La categoría que terminé armando para pensar la cuestión de los uniformes escolares fue la idea de un régimen de apariencias en la escuela, y así retomé la idea de régimen de verdad, de régimen de poder de Foucault. Después, tomando cosas de los historiadores de la moda, del vestido, advertí una cierta estructuración de las apariencias que es importante mirar, que en realidad está sostenida por un andamiaje de discursos. En este punto podemos encontrar, también, lo del anacronismo, acá hay discursos políticos, morales, económicos, científicos que van cambiando con los años y los espacios, pero que también en un punto tienen continuidades, ahora voy a ir más a fondo en cada uno.

El primer momento que yo estudié tiene que ver con la modernidad temprana. En el siglo XVI ya empiezan a aparecer los uniformes, que se parecen a las sotanas. Esto sucede en la primeras escuelas de tipo modernas, que son los orfanatos, son escuelas para internados, para huérfanos o para chicos de la calle, diríamos hoy, ahí estoy haciendo un anacronismo total. Me interesó ver de dónde toman estas prácticas escolares su modelo, vienen de lo religioso, de lo militar, de lo médico, en ese caso viene claramente de lo religioso. Hay un libro muy bueno de una norteamericana, Marjorie Garber, que trabaja el tema del *cross dressing*, el vestirse transgresor. Ella dice que uno de los vestuarios más transgresores es el religioso, por esto de que las sotanas, son hombres con polleras, antes era más frecuente. Dice la autora que han evolucionado mucho los códigos de vestimenta, sin embargo, hay espacios donde se sostienen ciertas formas de vestuario. Lo más importante acá, es la idea de la sotana, y el color azul, que tiene que ver con las órdenes laboriosas, con la clase trabajadora, no con los sectores altos, en ese sentido el uniforme distingue mucho, distingue a los pobres, no distingue a los ricos, este es el origen del uniforme escolar. En muchos casos, los uniformes tenían un escudo, que era el de la casa de la nobleza que apadrinaba ese orfanato; también había una idea de deuda en ese vestuario, que estaba inscripta en el cuerpo, esto habría que revisarlo, todavía sigue siendo así en algún sentido. Había una distinción clara, los uniformes tienen que ver con las órdenes inferiores y no con las superiores, hay una idea de un cuerpo estático, y lo que es interesante es que aparece el uniforme como una prueba moral, de civilidad, de buenas maneras, de decoro; el que se viste con uniforme es el sujeto virtuoso, decoroso, que quiere obedecer a Dios y dejar de ser un vagabundo. También encontré que con los uniformes empieza a haber un contrato entre el orfanato y las familias; en muchos casos las familias eran iletradas, por lo cual firmaban algo que seguramente no entendían, los contratos decían que los uniformes eran propiedad de los orfanatos: tenían que ser cuidados, ir y venir, tenían que ser limpiados... Acá hay una marca, cada vez más fuerte, en la cuestión de la higiene: las escuelas intervienen en las familias con prácticas de higiene, que son percibidas como prácticas civilizatorias. La higiene vinculada a la moral; si son limpios, son puros, y si no son limpios, no son moralmente probos. Además, en ese momento, el agua era un bien muy escaso, las prácticas

de limpieza eran a seco, había que limpiar con piedras, con polvos, era un lío; y esto significó introducir en las clases populares prácticas que no eran habituales. Los uniformes son el medio por el cual empiezan a obligar a las familias a incorporar estas prácticas. Junto con las sotanas, también había ropa interior, algo que se populariza en el siglo XX, antes era muy cara, en ese momento la ropa interior era de lino. Vigarello tiene una historia muy linda, se llama "Historia de lo limpio y de lo sucio". Cuenta cosas muy tremendas, las historias de María Antonieta, ya las conocemos... que se ponían mucho perfume porque no se bañaban, no se bañaban porque era muy cara el agua pero, además, se pensaba que el agua traía enfermedades, al contrario de lo que pensamos ahora, si vos te metías en una tina con mucha agua, te contagiabas de *porquerías*; conclusión, las prácticas de limpieza del cuerpo también eran a seco. Vigarello tiene un montón de anécdotas del siglo XVII y XVIII, de tipos que llegan de cabalgar dos semanas, se cambian de ropa y ya salen limpios. Entonces, la higiene también empieza a jugar, y el anacronismo, porque hay un montón de limitaciones técnicas, económicas, sociales. En los orfanatos, se empieza a educar a los chicos en el uso de ropa interior, se tiene que usar dos calzones de lino y dos camisetas de lino; y hay toda una discusión en Inglaterra (que siempre fueron muy clasistas) y decían que no había que darle lino a los sectores populares porque después van a querer más, y van robar o hacer cosas feas para mantener el lino después que se vayan de la escuela. Otros decían que no: si saben lo que es bueno van a ser moralmente buenos. Meterse con la ropa interior es un punto de intimidad muy importante.

Esta imagen tiene que ver con lo que decía de la idea del cuerpo estático, de la ortopedia, de una regulación del cuerpo que se da de afuera hacia adentro, una idea de que el cuerpo tiene que mantenerse derecho y no moverse.

Esto cambia con la Revolución Francesa, con la que se da un trastocamiento: la uniformización es lo bueno, si antes el uniforme distinguía a los pobres, ahora el pueblo se uniformiza, y hay que abolir la diferencia entre rangos, entonces todos con la misma vestimenta. El ejército del pueblo, la idea del ejército popular es, básicamente, de las revoluciones burguesas, la idea de que hay que popularizar y unificar un código de vestimenta. Lo que es interesante para nosotros, pedagogos, es que em-

piezan a aparecer a partir de Rousseau, otras ideas y discursos médicos, psicológicos sobre el vestuario y sobre los niños. Hay una propuesta en la Asamblea francesa, que es aprobada pero nunca la implementan, de un uniforme, no solo para chicos que van a la escuela, sino para todos los chicos, para que vistan todos iguales. La idea más importante aquí es la de circulación, si uno lo piensa en relación a la imagen anterior del sujeto atado, tiene que ser un vestuario libre, que permita la libertad de movimientos, y esto es lo que es considerado saludable, higiénico, y en un punto, con menos distinciones de género. Acá empieza a haber una mezcla entre el vestuario religioso y el delantal médico, empieza a ponerse en juego otro tipo de modelos. Varias de las ideas de la Revolución Francesa toman lo del uniforme escolar y, en realidad, el uniforme en Francia recién se instala con la Tercera República. En una foto de 1864 ya aparece la idea de delantal, de guardapolvo como lo pensamos nosotros, esta idea del uniforme como el borramiento de las diferencias sociales, tiene un contenido utópico muy fuerte: la igualdad y el borramiento de la diferencias a través de lucir iguales. Aparece también como algo muy fuerte y burgués, la austeridad, ya no es el uniforme pasado u ostentoso, es un uniforme austero, es un uniforme modesto, la idea de la modestia como virtud, que es algo contra lo que el siglo XX va a pelear un poco. Hay un libro que se llama *La genealogía de la austeridad de las apariencias*, habla de la pelea contra los sentidos, el mundo sensible, del mundo que nos contamina y nos lleva a pecar, y el decoro, esa es la otra cosa. En Argentina también lo vamos a ver, ese uniforme no solo borra las diferencias sociales, sino que también tiene que esconder el cuerpo, tiene que esconder la diferencia sexual, en el caso de las mujeres eso es muy claro, no pueden usar escotes ni faldas cortas. Acá hay algo que me interesa comparar con la Argentina, es que los chicos tienen un delantal pero no son idénticos, tienen varios colores y hasta donde yo encontré no hay un decreto que diga que son obligatorios, en todo caso, es una práctica que se instituye, parecen de una costura más familiar, no parecen industriales. Las escuelas normales en Francia usaban un delantal negro, que era muy característico y tenía que ver con el rango, en ese caso el uniforme distingue. Las maestras no tienen delantal, a diferencia de la Argentina donde sí tienen.

Los uniformes siguen vigentes en Francia, hasta la revolución del 68, cuando se dejan de usar. La ropa debía ser saludable y racional. El

delantal tiene un fundamento científico cada vez más fuerte. En el texto de Vigarello no se habla sobre los delantales, pero sí sobre los bancos, cómo toda la pedagogía empieza a plantearse en términos médicos, biológicos.

Hay otra línea, de la que no les hablé, relacionada con los cambios en los uniformes militares. Primero tenían que recrear los rangos, piensen en las películas del siglo XVI o XVII, son uniformes pesados y que tiene mucho que ver con el desfile, pero los tipos iban a guerrear así, y morían muchas veces aplastados por el uniforme, porque ese uniforme no servía para pelear, entonces, hay una reforma muy fuerte, en el 1700, cuando empiezan a ser más racionales; ahí tenemos a Bonaparte peleando en Rusia, con uniformes más adaptados, de la misma manera con esto de lo racional y lo médico, lo saludable, y lo que es estratégicamente conveniente. En los discursos sobre los delantales, hay mucho de esto, la pelea contra los microbios, el discurso higienista, hasta una metáfora de la guerra en la que el enemigo declarado son los microbios. Entonces, el delantal es lo que mejor protege contra los microbios, ahí entra la discusión de si el delantal debe o no ir a la casa, porque lleva y trae microbios, en cambio, si se queda en la escuela lo tenemos controlado pero, en realidad, les interesa que vaya a la casa e introduzca ciertas prácticas de limpieza, por lo tanto, ahí triunfa más la idea de lo civilizatorio contra lo higiénico. Uno lee los textos del *Monitor de la educación (Argentina)* y son, prácticamente, delirantes, "en un centímetro cúbico, hay un millón y medio de microbios, entonces es una lucha sin cuartel".

En la Argentina se implanta el guardapolvo, yo estaba convencida de que había venido con Sarmiento y las maestras norteamericanas, después me di cuenta que en EEUU nadie lo usaba, ni lo había usado. En realidad, es muy posterior el guardapolvo, es de 1906 o 1910, y hay algo muy interesante, y es que muchas personas dicen que inventaron el guardapolvo, yo encontré 6 o 7 y no seguí buscando. El primero que lo dice es en 1906, y la historia es más o menos siempre la misma: quería una vestimenta igualitaria para mis alumnos, que no se notaran las diferencias sociales, que protegiera la ropa, que fuera más ordenado. Está el modelo médico, antes usaban un delantal oscuro y por esa época empiezan a usar un delantal blanco. Y hay toda una estética que se empieza a imponer (los hospitales blancos) ¿Por qué blanco? Porque muestra

enseguida la suciedad. Mi hipótesis es que hay una cuestión disciplinaria muy fuerte, el blanco evidencia enseguida cualquier transgresión, si vos tenés un delantal oscuro y está un poco sucio, tenés que mirarlo más de cerca para darte cuenta. Yo creo que esto habla de dos cosas; por un lado, fue una invención de abajo hacia arriba, aunque algunos nombran a Pizurno -y es el único conocido- como inventor del guardapolvo, el resto eran maestras, directores, inspectores, entonces, esto de que sea de abajo para arriba es interesante. Habla de un momento de mucha creación del sistema educativo, una creación coral, mucha gente que imaginaba en la misma dirección, por lo igualitario, lo republicano, lo disciplinario, pero no hay dudas de que habla de un momento en que se creaba abajo, rituales, prácticas, libros de texto, la distancia entre los docentes y los productores de eso no era tan grande, estaba mucho más cerca de lo que después se instala.

Lo que me resultó muy interesante es que los que se atribuyen las invenciones del guardapolvo son de 1906, 1910, pero el primer reglamento que hay es de 1914, y no lo hace obligatorio para alumnos, solamente para los maestros y, sobre todo, para las maestras, que tienen que ser un ejemplo de decoro. Aquí está la idea de que el delantal es lo que garantiza el control del cuerpo de los docentes y de que el estado puede regular, sobre todo, a los docentes. A los chicos, todavía no tanto, porque esta normativa entra en conflicto con el objetivo de que vengan todos a la escuela: si quiero que vengan todos a la escuela, pero empiezo a poner ciertos requisitos, corro el riesgo de que alguno no pueda comprar el guardapolvo y no venga. Se tuvo cuidado en la normativa de no hacerlo obligatorio para que no fuera un factor de exclusión. Pero con el tiempo se fue volviendo obligatorio, en la década del 20 y del 30, aparecen muchos registros de donaciones de guardapolvos a las escuelas por parte del Consejo Federal de Educación; cuando se mandan los libros también se mandan guardapolvos, abotonado atrás para las chicas, adelante para los varones; algunos dicen que el abotonado atrás es un lugar de la sumisión femenina porque la mujer necesita ayuda y el hombre no. Lo que yo encontré, además, es que recién se habla del guardapolvo obligatorio en la primaria en el 84, con el retorno de la democracia, en el medio no encontré ningún lugar que dijera que es obligatorio, yo creo que fue algo que se instaló en el sentido común, en la práctica de los docentes, y la ley de cooperadoras de Irigoyen, dice que las cooperadoras tienen que comprar guardapolvos a los que no lo tienen.

Es hacia 1940 cuando se hace realmente universal, porque antes, si mirás en Capital Federal, todos tienen guardapolvo, pero si mirás en todo el territorio nacional, no, y en 1940 ya todos lo tienen. El Consejo Federal de Educación envía un comunicado que dice: camisetas de algodón, guardapolvos de bramante, medias, vestidos, todo eso se manda a las escuelas nacionales. Hay una foto que me gusta mucho, son chicos que van a la escuela en la puna, hacen todo el camino con el delantal puesto, como símbolo de la escuela pública argentina, no hay duda que sigue siendo un lugar donde se controla, se disciplina, se excluye, pero para estos chicos ponerse el guardapolvo ya es parte del camino, parte de la escuela.

Último ejemplo, el caso de EEUU, yo trabajé más lo contemporáneo, pero lo primero que surge es que no había habido uniformes, solo hubo uniformes en las escuelas de las minorías, sobre todo en las escuelas para indígenas. En un internado en Pensilvania, para chicos indígenas, las chicas tienen un delantal blanco y los chicos casi un uniforme militar, hay muchas historias de las escuelas indígenas que muestran la pelea por la ropa interior, por los mocasines, que eran los zapatos de los indígenas, y estaban prohibidos en la escuela. Los obligaban a usar ropa interior, y las chicas no querían porque odiaban las bombachas, entonces muchas de las historias orales cuentan que los viernes se las sacaban, las escondían en un arbusto y se iban. Era una sensación de libertad. Yo no lo había pensado así, en este punto, que te obliguen, que se metan con tu intimidad, es un lugar de violencia simbólica y material, nosotros ya pasamos por eso, habrá sido con nuestros bisabuelos, alguna generación lo sufrió, que de repente te cambie la relación con tu cuerpo.

También usaban uniformes las escuelas de mujeres, y tenía mucho que ver con la regulación del cuerpo. Uno de los lugares donde más estaba codificado el uniforme era en las prácticas deportivas, porque las mujeres no tenían que mostrar el cuerpo; y respecto de los deportes, empieza a haber como colisión de discursos: los médicos dicen que está bien hacer deportes, fortalecer el cuerpo, y los discursos político-religiosos decían que no se mostrara el cuerpo femenino, entonces se vestían de pies a cabeza, mientras que para la misma época, a los hombres sí se los podía mostrar, hay una diferencia muy fuerte de género

y de codificación del vestuario. En el medio pasan las feministas, y empiezan a pelear por otra ampliación; acá me metí con la historia del pantalón, y las que empiezan a usarlo. Amelia Bloomer, que fue una de las primeras feministas en 1850, empieza a usar esa especie de bombachón debajo de la pollera, pero esto va a tardar muchísimo en llegar al uniforme escolar. Por otro lado, los que sí tenían uniformes eran las escuelas privadas; acá también hay cuestiones de clases, son escuelas de clase alta, usan pantalón color caqui, camisa celeste, o pantalón gris. Está la idea de la austeridad, la elegancia así entendida; y hay manuales de cómo vestirse, para nosotros serían indicaciones sobre la indumentaria para ser un "cheto".

Aquí llego al final de la línea: 1999. Este es el primer año que, en las escuelas públicas de Nueva York se empieza a usar uniforme, que es ropa que podrías comprar en Gap, la camisa celeste, el vestirse casual, pero al mismo tiempo cuidado, que tiene que ver con el código del nuevo trabajador norteamericano. ¿Qué es lo que llama la atención en el caso norteamericano? En primer lugar, los uniformes no son obligatorios; el discurso liberal es muy fuerte, la idea de que si algo es obligatorio, tiene que haber una cláusula de que si uno no quiere, no lo hace, tiene que fundamentar por qué, tiene que hacer el pedido de excepción, pero lo puede hacer. Cada escuela pública decide el uniforme que quiere, entonces ahí entra el mercado, hay catálogos de las casas que hacen uniformes. Y fíjense en las modelos, son chicas asiáticas o negras. ¿Por qué? Porque las escuelas públicas en EEUU son escuelas de minorías pobres, entonces esta es la idea, son los sectores marginales, los que tienen que ser disciplinados, los que tienen que ser educados, el discurso más fuerte es el de la seguridad ciudadana: "esta es una medida que nos va ayudar a pelear contra el crimen, contra las pandillas". Sobre todo se está tratando de imponer en escuelas secundarias, lo que más les preocupa es el sector de los jóvenes negros, latinos, varones, ese es el grupo social que más problemas tiene con la ley, y el que más tiene que ser objeto de vigilancia. Casi no hay discurso igualitario, eso me sorprendió mucho, es el discurso de la disciplina y de la seguridad ciudadana. También está el tema de la austeridad burguesa, como el discurso anti-consumo. En realidad, el que más pelea para poner los uniformes es Clinton, toma un tema emergente, que es que matan a dos chicos en New Jersey para robarle las zapatillas Nike, entonces dos días después dice que si los chicos hubieran tenido uniformes, estarían

vivos. Entonces, los uniformes protegen a los ciudadanos y no tientan a otros, y establecen un código común. Atrás de eso, hay muchas políticas raciales, sociales.

En una imagen de un periódico gratuito, progre, aparecen todas las actividades culturales y, además, tiene mucha influencia en la agenda de discusión pública, lleva de título: "Las ropas hacen al sospechoso", algo como "El hábito hace al monje". Se empieza a discutir mucho, porque los policías paran a los jóvenes varones afro americanos, en función de cómo se visten, si usan los pantalones tipo raperos, o si usan cierto tipo de buzos o los cordones desatados.

Cierro con esto, en el caso norteamericano tenemos una tecnología similar en el sentido del uniforme escolar, que está movilizándolo otros discursos. Vuelvo al cuadro inicial, tenemos algunos discursos que siguen la idea de la civilidad y las buenas maneras, la idea de la austeridad y el decoro, pero sobre todo en función de la estética anti-pandillas. También es nueva la idea de que hay que auto-regular, de que ese individuo debe querer sumarse a este código, tiene que querer vestirse bien, una idea disciplinaria muy fuerte, también hay elementos de la higiene, pero menos. Asimismo, aparece la cuestión de la austeridad, que es una línea desde el siglo XIX, muy fuerte en términos de los discursos que moviliza el uniforme. No aparece el tema de la igualdad y el borrado de las diferencias, todo el contenido utópico de la promesa de la igualdad, en este caso, no está expresado.

Este es el recorrido muy rápido sobre los uniformes, como una puerta de entrada a la historia de la regulación del cuerpo, a la idea de cómo se construyeron ciertos regímenes de apariencias, qué discursos se movilizaron y por qué, cómo fue cambiando este objeto que es el mismo y no es el mismo, que puede ser el mismo solo físicamente. Y vuelvo al anacronismo: si uno toma la idea de uniforme único, es más de otra época que de esta sociedad individualista, consumista, donde no calza mucho, sin embargo, es algo que está. Me parece importante interrogar esa idea de anacronismo y traer esa temporalidad heterogénea, de tecnologías heterogéneas, pues la escuela no es una máquina donde está todo dispuesto, sino que se trata de tecnologías de distintas épocas que se van superponiendo, y coexisten, a veces bien y a veces colisionando un poco, porque vienen con impulsos iniciales distintos.

“En su pecho, la niñez, de amor un templo te ha levantado”

Los actos escolares y la formación de subjetividades nacionales.

Gustavo Blázquez

Entre 1994 y 1998 desarrollé una investigación sobre los actos escolares, esas pequeñas performances que animan la vida de las escuelas argentinas desde finales del siglo XIX, pueblan nuestros recuerdos de infancia, y forman parte del trabajo docente. De acuerdo con las primeras hipótesis, esas ceremonias podían ser analizadas como “rituales seculares” (Moore & Myerhoff, 1977) en, y a través de, los cuales se (re)construían determinadas imaginerías nacionales y, al mismo tiempo, subjetividades nacionales o patriotas.

La pesquisa supuso dos estrategias metodológicas. En primer lugar realicé una etnografía en escuelas primarias de la ciudad de Córdoba, tanto públicas como privadas, confesionales y laicas, católicas o no (Blázquez, 1996). Posteriormente, y con el objetivo de dar una densidad histórica a esas performances, sus símbolos y modos de ejecución emprendí el análisis de los números de la revista *El Monitor de la Educación Común*, publicados entre 1890 y 1914 por el Consejo Nacional de Educación, y de todo otro conjunto heterogéneo de textos, desde relatos autobiográficos a leyes y reglamentaciones gubernamentales (Blázquez, 1998).

Este texto recoge algunas de las conclusiones elaboradas en esos trabajos y propone una lectura del acto escolar como un dispositivo performativo de nacionalización de poblaciones cuya fuerza performativa derivaría de su capacidad de citar y recitar una serie de símbolos estandarizados articulados en una cierta “narrativa histórica” (White, 1994). Contar una historia, como hacían los actos escolares, consistía en coser un conjunto de ocurrencias (la muerte de un actor social destacado, una batalla, etc.) que se transformaban en un acontecimiento destacado en el acto mismo de la narración. El propio acto narrativo permitiría la aparición de la Historia y, como las performances (Schechner, 2000),

no solo representaba sino que constituía la propia realidad narrada de modo tal que las historias contadas no podrían separarse de los modos de contarlas.¹

Esas performances formaban parte de la vida cotidiana escolar de estudiantes y docentes al mismo tiempo que se integraban en las expectativas de los progenitores quienes restaurarían sus días de infancia a través de las actuaciones de sus hijos e hijas. La ejecución de esas performances incrementaba la interdependencia entre los distintos agentes escolares y teñía las relaciones de un tono alegre, más informal, festivo, lúdico, jocoso, diferente del que reinaba en las "reuniones de padres" o en el aula.

Al hacer el acto, los sujetos se (re)construían a sí mismos como argentinos y argentinas, como docentes trabajadores, familiares carinosos y niños o niñas (des)obedientes, al mismo tiempo que (se) narraban una historia nacional en la cual decían/debían reconocerse.

Los actos escolares

Los actos escolares son producciones escénicas realizadas por las maestras en conjunto con el total de alumnos del curso a su cargo o con solo un grupo de escogidos, en ocasión de una serie de fechas (días) que marcan momentos culminantes en la construcción de una Historia para la Nación Argentina (Revolución de Mayo, Día de la Independencia, de la Soberanía, de la Tradición, de las Malvinas, etc.).

En los días del trabajo de campo, los actos se realizaban, por lo general, en el patio central del edificio escolar con la presencia de los

¹ Como señala Hayden White (1994, 108): "Las historias nunca pueden ser leídas como signos inequívocos de los acontecimientos que relatan, sino como estructuras simbólicas, metáforas de largo alcance que 'comparan' los acontecimientos en ellas expuestos con alguna forma, la cual nos es familiar gracias a nuestra cultura literaria". Sería limitar las posibilidades analíticas de la obra de White, reducir las narrativas históricas a los discursos que son llamados "Historia", en tanto discursos que forman parte de una disciplina científica producida monopólicamente por un grupo de especialistas. Las narrativas históricas deben ser entendidas como cualquier forma discursiva que se proponga narrar una ocurrencia que no sea contemporánea del narrador.

estudiantes, sus familiares y maestras, la directora y en algunas ocasiones la inspectora. La duración de cada performance era variable y podía extenderse por un espacio de 10 minutos hasta más de una hora. La secuencia escénica se iniciaba con las palabras de un presentador que enuncia los porqués del acto. Ese rol lo ocupaba una maestra o un niño, seleccionado por su buena dicción, voz potente, y capacidad de lectura. Ya presentados los motivos del acto escolar y una vez controlada la disposición de los cuerpos, ingresaba al escenario la Bandera de Ceremonias, portada por estudiantes que, a causa de su actuación sobresaliente, fueron seleccionados para cumplir con esa destacada función. Seguidamente se cantaba el *Himno Nacional*.

Luego de esas acciones más tradicionales y fijas que aparecían en cualquier acto escolar tenían lugar una serie de actuaciones que podían ir desde la simple lectura de un texto alusivo hasta representaciones teatrales con una elaborada escenografía y diseño de sonido. Este era el momento de mayor creatividad de la ceremonia y donde se reconocían las mayores variaciones entre los distintos actos escolares y entre las distintas escuelas. Una vez finalizadas las representaciones se retiraba, entre aplausos, la *Bandera de Ceremonias* y se daba por concluida la performance patriótica escolar.

La producción de esas performances era de carácter obligatorio, debiendo cada maestra responsabilizarse de al menos una dramatización durante el ciclo lectivo. Su montaje comenzaba con la elección de un texto y de los actores necesarios para la puesta en escena, por parte de la docente encargada. Posteriormente se ensayaba repetidamente hasta llegar a su puesta la cual era evaluada formal e informalmente por los familiares de los estudiantes, otras docentes y el personal directivo de la escuela.

Las dramatizaciones diseñadas por las docentes, interpretadas por los niños y admiradas por los familiares podrían, en un ejercicio imaginativo, considerarse como los collares y brazaletes que circulaban en las comunidades melanesias analizadas por Malinowski (1984). Como los grandes kulas marítimos, los actos escolares suponían una serie de kulas interiores, de relaciones de intercambio entre un conjunto de agentes, que posibilitan la producción de los materiales a ser intercambiados. Esos pequeños y grandes intercambios, algunos sentidos por los

actores como altamente formalizados, otros como más "espontáneos" y descriptos generalmente como gestos de buen compañerismo permitían tejer una compleja red de relaciones sociales que se extendía más allá del espacio definido, por los agentes, como escolar. Los actos escolares representaban solo un momento, el más solemne, del amplio sistema de prestaciones y contraprestaciones que abarcaba la totalidad de la vida escolar (Cf. Blázquez, 2012).

Al considerar los actos escolares como rituales de intercambio, debemos prestar atención a la oposición obligatorio/espontáneo que caracteriza las operaciones de dar, recibir y retribuir (Maus, 1971). Según indicamos anteriormente, la producción de los actos escolares era de carácter obligatorio, de acuerdo con la normativa estatal que organizaba el trabajo docente. Sin embargo las maestras tendían a representarse esa producción como espontánea o generosa, fuera de todo interés o cálculo para obtener un *buen concepto* o conseguir un reconocimiento social expresado como prestigio.²

² El *concepto* era una puntuación que la directora otorgaba a cada maestra cuando finalizaba el período lectivo. Esa calificación era entregada a cada una de las interesadas en una planilla oficial en la cual se detallaban los ítems evaluados y la puntuación obtenida en cada uno de ellos. Los ítems considerados iban desde la actualización pedagógica hasta la puntualidad y el arreglo personal, pasando por la colaboración que la docente prestaba a las actividades escolares. No existía un punto específico que evaluara cómo las maestras realizaron los actos escolares que tuvieron bajo su responsabilidad. Sin embargo, esa actividad era una de las de mayor importancia a la hora de atribuir la calificación. El *concepto* tenía una doble importancia. Por una parte, un valor que, de modo provisorio, podríamos llamar "burocrático" y, por otra, un valor al cual denominaremos, a falta de un concepto mejor, "simbólico". La importancia burocrática, codificada en una intrincada serie de normativas ministeriales, estaba dada por la necesidad de tener un buen concepto para poder acceder a ciertos beneficios, como por ejemplo un traslado de escuela. Una buena calificación servía también para que las maestras aumentaran su *puntaje*. El *puntaje* era la evaluación realizada por un cuerpo de funcionarios del Ministerio de Educación (la *Junta de Clasificaciones*) del currículum de cada docente. A partir del *puntaje* obtenido se elaboraban listas de orden de mérito que, a su vez, regulaban el acceso a los puestos de trabajo como maestras. Un *mal concepto*, en caso de que se repitiera por un período de tres años consecutivos y la maestra no fuera titular de su cargo, haría que perdiera su ocupación.

El *concepto* poseía un valor "simbólico" en tanto es un instrumento a través del cual se otorgaba y adquiría prestigio, un medio de reconocimiento y distinción. Un *buen concepto* honraba a la maestra que lo recibía, aumentando su capital simbólico a través de la consagración de los valores que ella encarnaba o las formas de capital que ella poseía, como los valores y el capital legítimo en esa institución educativa. En ese sentido el *concepto* podría ser entendido como un "fetiche de prestigio", tal como las disposiciones de las habitaciones en Versalles, o los gestos ceremoniales en relación con el despertar del rey (Elias, 1987).

Una situación semejante podía reconocerse en muchos de los familiares que, obligados a mandar a sus hijos a los actos escolares, se representan esa acción como libre y voluntaria. El brillo, las cintas celestes y blancas, los globos, los disfraces, el estilo kitsch e infantil de las representaciones contribuían a que un saber común acerca del carácter obligatorio de los actos escolares no pudiera transformarse en público/publicado. El no-reconocimiento de los intereses en juego en la escena social de los actos escolares, "juego en el cual todos saben -y no quieren saber- que todos saben -y no quieren saber-" (Bourdieu, 1996, p. 8), dotaba a las ceremonias escolares de encanto y belleza.

Esa denegación, colectivamente sustentada y realizada por medio de recursos estéticos, no podía entenderse fuera del trabajo pedagógico a través del cual se construían ciertas disposiciones de un "habitus patriótico" tales como la generosidad o la entrega espontánea. Ese trabajo de inculcación se realizaría a través de la instauración de una creencia que sustentaba la denegación y la dotaba de eficacia. La gratuidad aparente de dones como los actos escolares no podrían entenderse fuera del *amor a la Patria*, a la cual como enseñan las performaces, todo debía entregarse sin esperar nada a cambio, y de la *vocación docente* que sería el modo oficializado que las maestras tenían de manifestar su amor patriótico. Para acercarnos a esas dinámicas nos detendremos en un acto muy especial: los festejos del "día del maestro".

1.º Acto

Aquel día de septiembre de 1995, poco antes de retirarse del establecimiento educativo público, los niños y niñas abandonaron las aulas y formaron en el patio. A causa de la variación en la posición del sol, la distribución en el espacio se había modificado con los meses aunque el escenario se seguía construyendo en el mismo lugar, en torno al mástil.

El espacio escénico se delimitó, por medio de diferentes recursos entre los que sobresalía una gran cartelera donde se colocó una imagen de Sarmiento, tomada de una revista infantil. El retrato estaba rodeado de flores y niños con blancos guardapolvos y grandes sonrisas y en una esquina se colocaron dos campanas de cartulina, una blanca y otra amarilla. Otros elementos eran un busto de Sarmiento, un tanto roto y mal pintado, acompañado de una canasta de mimbre.

La maestra de ceremonias pidió silencio. Una niña comenzó a leer.

El 11 de septiembre de cada año conjuntamente se honra la memoria de Domingo Faustino Sarmiento y se celebra el Día del Maestro. Lo hacemos así porque las escuelas y los maestros están estrechamente unidos a la obra del ilustre sanjuanino.

El acto tenía dos objetivos bien diferentes: honrar la memoria de un prócer y celebrar una profesión.

Una vez presentados los objetivos del acto, la niña introdujo, a través de sus palabras, a la *Bandera de Ceremonias* e invitó a cantar el *Himno Nacional*. Como en otras performances, las docentes ejercieron un importante control de los cuerpos infantiles, corrigiendo posturas "incorrectas", las manos en los bolsillos, las piernas cruzadas, y censurando actos impropios como conversaciones, risas y mascar chicle. Seguidamente, un grupo de niños de quinto grado leyó una biografía de Sarmiento y otros una poesía que alababa la labor y figura del *ilustre sanjuanino*.

Posteriormente, los alumnos de séptimo grado interpretaron "*una sencilla y simpática dramatización sobre la maestra*" según las palabras de la niña presentadora. En ese momento, los controles sobre el resto de los niños se relajaron y la formación perdió un poco de su rígido orden. Mientras tanto, los alumnos del último año guiados por su docente colocaron una mesa y sillas en el centro del escenario que se convirtió en un aula. La performance estaba por comenzar.

Un grupo de alumnos y la maestra, representándose a sí mismos, ingresaron a escena. La docente comenzó a pasar lista y dar órdenes: sentarse, abrir el libro, resolver ejercicios matemáticos, guardar silencio, etc. Sin que mediara ninguna indicación, los estudiantes comenzaron a entregarle "paquetes" que representaban los regalos que cada uno trajo. El clima era de algarabía y predomina cierto descontrol. Acto seguido sonó el timbre y todos se dirigieron al recreo. Al volver al aula escenario la maestra insistió en retomar las tareas escolares, entonces los alumnos se levantaron de sus asientos, le quitaron los regalos a la docente y se fueron dejándola confusa y sola. Momentos después, una niña, que fuera presentada como "*alcahueta y chupamedias de la maes-*

tra" por sus buenas calificaciones y trato respetuoso, regresó al escenario, le devolvió el regalo y la acompañó en su soledad. El público reía a carcajadas y aplaudió fervorosamente.

La puesta en escena de la pequeña performance escolar fue muy confusa. Los actores casi siempre daban la espalda al público, no se escuchaba demasiado bien su voz y todo el acto parecía casi una improvisación sin mayores ensayos. La escena presentada difería notablemente de la de otros actos donde se ponía el acento en actuar frente al público, con voz "clara y fuerte", y se corregía en los ensayos la dicción y entonación de los actores. Aquí casi no hubo ensayos y la dirección general corrió por cuenta de los propios estudiantes y no de la docente.

Por otra parte, esa performance de septiembre parodiaba las tácticas y valores escolares. Los alumnos desoyeron al docente y abandonaron sin autorización alguna el espacio áulico. Ser "buen alumno", una de las máximas más importantes de la vida escolar, se transformó en un estigma y en lugar del famoso circuito maussiano del don, roca donde se apoyaría la vida social según la Escuela sociológica francesa, observamos el encadenamiento "dar-recibir-quitar".

Ese momento ritual abierto (Myerhoff, 1977) presentó un "mundo al revés", casi una "carnavalización" de las rutinas escolares y la magia del regalo, y fue inmediatamente contrabalanceado por otra performance que invirtió los sentidos desenmascarados por los "más grandes" de la escuela, los alumnos de séptimo grado.

Un grupo de niños y niñas de tercer grado se ubicaron a la izquierda del mástil y, ordenados y en silencio, comenzaron a depositar objetos como flores, corazones de cartulina y cartitas, en la canasta que se encontraba junto al raído busto. Una vez realizada la ofrenda, volvían a su lugar en la formación. Al terminar la ceremonia, la maestra responsable del acto llamó a algunos de los estudiantes quienes leyeron los presentes: "*un poema a Sarmiento, un dibujo de Sarmiento, "Feliz Día Sarmiento"*, un fragmento de Recuerdos de provincia. Al concluir los recitados infantiles, la maestra interpretó las dádivas como "*sentimientos de los niños, que son los que transmiten los padres*". Mágicamente, el circuito de intercambios dar-recibir-retribuir se restableció a partir de su doble representación. Los niños primero ofrecieron bienes materiales y luego palabras a Sarmiento y, a través de él, a las docentes quienes

agradecieron a los niños, y por medio de ellos a los progenitores, el presente recibido. Esa performance resultaba la anti-performance de los mayores y, entre ambas, sancionaban algunas de las normas que regulaban la vida escolar y las dotaban de objetividad.

Finalmente el acto iba a terminar. Una maestra llamó la atención y ordenó volver a la formación y guardar silencio. Los presentes cantaron el famoso Himno a Sarmiento, se despidió la bandera y todo concluyó con la interpelación de la alumna que oficiaba de maestra de ceremonias quien dijo: "Y a todas nuestras queridas maestras...", a lo que los niños respondieron con un fuerte "¡Feliz día!".

2.º Acto

Como en horas de la mañana, los alumnos de turno tarde abandonaron las aulas en la última hora para participar en el acto del "Día del Maestro". La formación se repetía al igual que la colorida cartelera pero el busto había desaparecido. Como era habitual, la maestra de ceremonias presentó a la Bandera y el Himno Nacional para que "bendigan este acto". Previamente, se volvió a presentar al acto como una celebración por el Día del Maestro y un merecido homenaje a Sarmiento quien fuera, según la docente que leía las glosas: "obrero colosal, estudiante obstinado, soldado combativo, periodista, escritor vigoroso, civilizador constante y sobre todo MAESTRO".

Curiosamente la figura de Sarmiento político desapareció del discurso de la docente. Esa dimensión fue rescatada por otra docente quien, además de ser una de las encargadas del acto, era la representante gremial. Luego de pedir silencio y dirigiéndose a la comunidad educativa comenzó a leer con voz fuerte y segura:

Recordamos hoy, un nuevo aniversario de la muerte de Domingo Sarmiento. De toda su trayectoria queremos rescatar su labor como maestro, como impulsor de la educación popular, en una época donde para los chicos era muy difícil ir a la escuela; sobre todo porque había muy pocas. En este sentido podemos destacar la importancia que le dio Sarmiento a la creación de escuelas, para que todos los chicos pudiesen recibir una educación básica. Cuando decimos estas cosas, parece un cuento, algo irreal. Muchos años después, y en

este mismo país, nos encontramos con una realidad muy diferente. Gente que tiene que ver muy poco con ustedes, chicos, con nosotros los maestros, parece no interesarle la educación, ni las escuelas, ni todo lo que rodea estas cosas.

Ustedes saben que en este día, también, siempre se festejó el día del Maestro. Hoy no podemos hablar de festejo. Estamos como muy pocas veces, tristes y muy solas en esta lucha, por querer tener una educación mejor. Muchas personas juzgaron sin piedad al docente, en otras ocasiones se lo culpó de dejar sin educación a los alumnos. Todos ustedes saben que no es así, que nosotros educamos, pero justamente ESE es nuestro trabajo; y por ese trabajo necesitamos cobrar para poder vivir. Por eso hoy no podemos festejar, tenemos dolor y mucha angustia por nuestro futuro y el de la Educación. Preferimos que nos recuerden luchando por la justicia, por la dignificación de la educación, por nuestros derechos. No queremos que nos vean abatidos y sin fuerzas. Recuerden bien, cada golpe a nuestra dignidad y a la educación, nos encontrará unidos, con nuestros brazos en alto y en un solo grito de lucha para defendernos y defenderlos. Solo peleamos por una educación mejor.

Las palabras de la maestra introdujeron en el discurso la definición de la labor docente como trabajo, sacándola del campo de la vocación y el sacerdocio. Ese tema no era nuevo. Por ejemplo, entre los materiales que analizamos durante el trabajo de campo estaba la Revista *La Obra*. En su edición de abril de 1961, encontramos una nota editorial titulada: "Ni milicia ni sacerdocio" donde se afirmaba:

Con el cuento, o la cantata, de que la profesión del magisterio con carácter de equivalencia, una milicia y un sacerdocio -las dos cosas a la vez, ¡nada menos!, nos tuvieron siempre, a los maestros de escuela, contentos y enflaquecidos, encandilados y sin ropa; jerrarquizados pero en la rama, como podría decirlo cualquier economista de nuestros días adscripto al muy actual criterio de "ayudar solo al que produce" apotegma criollo de la austeridad oficial, según conocidas circunstancias.

El artículo planteaba una vieja querrela acerca de la naturaleza del trabajo docente presente desde la constitución misma de la escuela republicana. La oposición entre quienes se representaban su trabajo como vocación y quienes lo hacían como una actividad productiva atravesaba diferentes escenas de la vida escolar. Según pudimos observar distintas formas de organizar los actos escolares y de evaluarlos estaban relacionadas con las representaciones que las docentes tenían de su rol profesional (Cf. Blázquez, 2012).

Los actos de aquel día de septiembre parecían traer importantes novedades. Por la mañana nos encontramos con la parodia y por la tarde con la arenga política, dos dimensiones discursivas ausentes en todos los otros actos observados, incluso en los momentos más agudos de la crisis económico-política de la provincia en ese año de 1995.

Luego de la ruptura de los sentidos esperados, el acto del turno tarde tenía la obligación de continuar. Entonces fue el turno de los más pequeños de la escuela para homenajear al prócer quienes contaron las obras del Gran Sarmiento. Una niña no pudo articular correctamente la palabra "arboricultura", lo cual despertó la risa de los niños mayores. Al terminar la breve performance, la maestra recriminó esas risas y aprovechó la ocasión para recordarles a los presentes "lo importante que es superar las dificultades estudiando mucho". Los más pequeños, con su candoroso encanto y sus errores, estaban allí para recordar a los más grandes de la escuela el grado de su progreso casi como *la calle colonial* que se representaba en los actos del *25 de Mayo* recordaba el progreso social cuando era comparada con el presente.

El último número del ya extenso acto escolar vespertino consistió en una representación a cargo de los niños del otro primer grado titulada "El sueño de Sarmiento". Nuevamente la magia de los más pequeños se puso al servicio de la performance. La dramatización no tenía más escenografía que una silla donde se sentó un pequeño Sarmiento que "sonaba" el futuro. A medida que la docente enunciaba los sueños del prócer, aparecían en escena niños representando a un mecánico, un agricultor, un médico, un abogado, un odontólogo y un ingeniero y niñas representando a una artista y una maestra. Esas fantasmagorías oníricas, que no dejaban de hacer género, rodearon al ilustre soñador y lo despertaron al grito de: "¡Maestro! ¡Sarmiento despierta! ¡Tu sueño está cumplido!

patria, la amada patria, vive y crece al conjuro de tu voz magistral". Finalmente, la maestra afirmó clausurando el sentido de la performance: "El sueño de Sarmiento es la realidad del presente". El Himno a Sarmiento, la despedida de la Bandera de ceremonias y las felicitaciones de la vicedirectora cerraron el acto.

Como puede observarse, la performance estuvo desdoblada en el festejo del Día del Maestro que como denunciaba la maestra sindicalista no podía ser tal dada la situación del momento y las honras a la memoria de Sarmiento, *maestro ejemplar*. Si en la primera parte se establecía una discontinuidad entre el hoy y el ayer, entre el sueño sarmientino y la realidad neoliberal, la segunda parte, negaba esa ruptura, y restablecía la continuidad. Esos sentidos opuestos se integraban en una misma performance valiéndose de la magia y el candor infantil, y del valor polisémico del "símbolo dominante" (Turner, 1974) del ritual: Sarmiento.

Conclusión

Las performances escolares del 11 de septiembre estaban destinadas a honrar a un prócer nacional que, al mismo tiempo, era el antepasado totémico del grupo encargado de organizar la celebración. El Día del Maestro era también el festejo de un grupo profesional y como tal fue utilizado para definir la posición de las docentes frente al conjunto de la sociedad. Tanto el acto del turno mañana como tarde tuvieron momentos dirigidos a los progenitores de los alumnos como representantes de la comunidad. En el turno tarde esto fue evidente cuando la maestra dijo: "Muchas personas juzgaron mal al docente" y en el turno mañana, se realizó en el momento que los dones entregados al prócer fueron definidos como "Sentimientos de los niños, que son los que les transmiten los padres".

Como celebración profesional, la fecha sirvió también para que las maestras de ambos turnos se reuniesen y compartieran una comida colectiva entre el horario de salida de la mañana y el de entrada de la tarde. Durante ese almuerzo "a la canasta", donde predominó un clima relajado y festivo, las docentes intercambiaron regalos de acuerdo al juego conocido como "amigo invisible". El encuentro fue también la

antesala de una salida nocturna que incluía cena y baile, de la cual no participaron todas las colegas.

Actos escolares como los anteriores producían una demarcación, un recorte, que elevaba a la categoría de importante, digno de respeto y admiración, aquello que la misma performance destacaba: Sarmiento, la educación, las maestras. Esa operación se realizaba apoyándose sobre otros recortes como los indicados por el *Calendario escolar*³. De modo tal que, en cierto sentido, los actos escolares sacralizaban lo ya sacralizado. Como señala Pierre Bourdieu (1982) todo rito es un ritual de institución que instituye aquello que designa.

Esa institución de lo ya instituido se daría gracias al establecimiento de un marco interpretativo a través del cual, en el cual, y por el cual, se construía una realidad compartida. En tanto rituales, los actos escolares se encontraban fuertemente reglamentados en lo que hacía a sus características y secuencias escénicas, distinguiéndose dos grandes modelos escénicos: tipo 1 y tipo 2. También estaba establecido por ley cuál debe ser su función -enseñar a amar a la Patria- y las fechas en que debían realizarse.

Los actos escolares poseían un poder reflectivo y daban cuenta, como en un juego de espejos no siempre planos, de las relaciones de interdependencia que organizaban la vida escolar y de un modo más general de ciertas características del grupo social. Los actos descriptos reflejaban distintas concepciones del trabajo docente, reclamos gremiales, ideas de progreso, formas de división sexual del trabajo, jerarquías escolares, concepciones de la niñez, y todo otro amplio conjunto de representaciones y valores. Esas performances detentaban también un poder reflexivo como cuando satirizaban la vida en el aula y el carácter interesado de los regalos que se ofrecían a las maestras o cuando llamaba a la resistencia y la lucha por la educación pública y los derechos laborales de las trabajadoras docentes.

³ El calendario escolar era un documento producido anualmente por el Ministerio de Educación y tenía por función según el mismo declaraba, dar a conocer las disposiciones y sugerencias que servían de marco de trabajo para los Centros Educativos. En él se incluían: 1. Fines de la Educación de la Provincia de Córdoba. 2. Período escolar. Recesos. 3. Actividades escolares. 4. Actos escolares. En 1985, el Calendario escolar pasó a llamarse Anuario escolar, dado que según el mismo documento explicaba, el término anuario era más adecuado dado que estaba destinado a ser publicado anualmente.

Las performances patrióticas escolares no eran meramente expresivas. Por el contrario, estaban fuertemente formalizadas y tendían a la estilización, el estereotipo y la repetición. Escenas como las registradas en esa escuela durante 1995 se daban en otras instituciones donde volvían a aparecer los mismos símbolos y prácticas. Esas características, propias de los "rituales seculares" (Moore & Myerhoff, 1977) y las "tradiciones inventadas" (Hobsbawn, 1984), permitían a los actos escolares vehicular contenidos muchas veces contradictorios sin producir mayores conflictos.

Los actos escolares eran, como la educación misma, productores, reproductores y transformadores de sujetos. Esas operaciones de ingeniería social se realizaban al interior de un sistema de instrucción pública centralizado y estatal con más de un siglo de historia. En la formación de ese sistema, la preocupación por la utilización del tiempo y del espacio como instrumentos de normalización e imposición disciplinaria generó la instauración del ritual escolar del cual los actos eran una de las tecnologías más importantes. En las escuelas, la producción de subjetividades se realizaba principalmente a través de la sustitución de la violencia física identificada con la educación religiosa colonial por la llamada violencia simbólica republicana, "expresada como ritualización patriótica, respeto a los mayores, cuidados de la salud física y mental, aprendizaje de hábitos y valores" (Puiggrós, 1990, p. 339).

Esa educación escolarizada y en particular las prácticas rituales que se diseñaron en torno a ella, resultaron también instrumentos fundamentales en la producción e imaginación de comunidades de pertenencia, a través de la construcción de sentidos compartidos, cuya "comprensión" es el supuesto elemental para un proceso de comunización" (Weber, 1964, p. 320). Según se desprende de los actos escolares descriptos, esas performances resultaban piezas importantes en la imaginación tanto de un grupo profesional como de una comunidad nacional, a través de la institución de una Historia y sus prohombres.

Los performances escolares, en tanto, expresiones estéticas dotadas de cierta capacidad interpretativa, sacaban a la Historia del plano puramente textual y cognitivo. Las ceremonias patrióticas generaban una Historia vivida, sentida, que estructuraba la experiencia del pasado, del presente y del futuro de los sujetos que en ellas participaban como bien

muestra la performance "el sueño de Sarmiento". Esa estructuración poco tendría que ver con el grado de coherencia discursiva, comprensión o participación de los diferentes actores en las performances. La mera experiencia del "estar ahí", todos juntos y recordando de la misma manera un mismo episodio, sería la clave del éxito nacionalizante de las performances patrióticas escolares y de su capacidad para imaginar una comunidad nacional (Cf. Anderson, 1993).

El ciclo anual de actos escolares podría describirse como un gran metacomentario social, una historia que la escuela argentina se cuenta a sí misma, sobre sí misma (Geertz, 1987) y, en ese sentido, un momento de aprendizaje corporal y emotivo de la Historia Nacional y sus metáforas.

El carácter altamente institucionalizado de esas ceremonias, así como su larga trayectoria histórica, permitieron la estandarización de un limitado repertorio de metáforas. En este sentido es interesante marcar la gran inversión realizada por los agentes que ocupa(ba)n los gobiernos provinciales y nacionales en la codificación y vigilancia de los actos escolares. Los instrumentos utilizados en esta implantación incluyeron la creación de revistas como *El Monitor de la Educación Común* que, a través de indicaciones, propuestas y sugerencias, intentaban producir un saber hacer en relación con los actos, la institución de un calendario y la sanción de modelos escénicos obligatorios, la multa pecuniaria o la expulsión del sistema educativo de aquellos agentes que no hicieran suyo ese saber hacer.⁴

Simultáneamente risueños, aburridos, estresantes, poco interesantes, banales, altamente significativos, creativos y estandarizados, los actos

⁴ Entre algunos ejemplos podemos citar la Ley Nacional de 1900 que fijaba la obligatoriedad de la enseñanza del Himno Nacional, estableciendo en su artículo 20 que: "La Dirección General de Escuelas vigilará el cumplimiento de esta ley, aplicando una multa de veinte pesos moneda nacional que se duplicará en casos de reincidencia a los maestros y directores que no la cumplieran, cuya suma se agregará al Fondo General de Escuelas". Otro ejemplo que podemos citar es el del caso del maestro Bartolomé Casas quien fuera suspendido de la actividad docente, en el año 1893, por la publicación de un artículo denominado "España" en el cual se consideraba al Himno Nacional como un canto repulsivo y por la negativa a acompañar a sus alumnos a la Plaza de Mayo para cantarlo.

escolares serían "modelos de" y "modelos para" las y los argentinos. Estas ceremonias formarían parte del siempre inconcluso proceso de instauración del Estado porque en torno a ellas —y de un modo general, en torno a la educación que las contiene— se constituyó un cuerpo de funcionarios públicos cuya reproducción social depende de esa participación en la administración estatal y que encuentran en el "día del Maestro" una forma de celebración de su propia existencia.

Como las riñas de gallo de los balineses (y de Geertz), las performances patrióticas escolares nos permitirían observar una dimensión de nuestra propia subjetividad, formar y descubrir una determinada faceta de nuestros particulares modos de hacernos sujetos nacionales. También al igual que las peleas avícolas, los actos escolares, no serían el único texto disponible para el montaje performativo de un ethos y cosmovisión nacional. Las competencias deportivas, las elecciones de reinas de la belleza o de un papa, la coronación de un reina holandesa, una manifestación popular, un cacerolazo o un escrache, serían otras tantas performances donde no terminaríamos nunca de decirnos y hacernos sujetos nacionales.

Bibliografía

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. México: FCE.
- Blázquez, G. (1996). ¡Viva la Patria! Una etnografía de los actos escolares. (Córdoba, 1995). Tesis de Maestría, CEA. UNC.
- _____ (1998). *Escola de Patriotismo. A Construção da Argentina e dos Argentinos através das Performances Patrióticas Escolares*. Dissertação de Mestrado PPGAS/MN/UFRJ. Rio de Janeiro.
- _____ (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1992). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- _____ (1996). *Marginalia. Algumas Notas Adicionais sobre o Dom. Mana*, (2) 2.
- Elias, N. (1987). *A Sociedade de Corte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hobsbawn, E. (1984). *Introdução: A Invenção das Tradições*. En Eric Hobsbawn e Eric Ranger (ed.) *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Malinowski, B. (1984). *Argonauts of the Western Pacific*. Prospect Heights, Ill. Waveland Press.
- Mauss, M. (1971) (1923) "Ensayo sobre el don". En *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- Moore, S. & Myerhoff, B. (orgs.) (1977). *Secular Rituals*. Amsterdam: van Gorcum.
- Myerhoff, B. (1977). *We don't Wrap Herring in a Printed Page: Fusion, Fictions and Continuity in Secular Ritual*. En Sally Moore & Barbara Myerhoff (ed.) *Secular Rituals*. Amsterdam: van Gorcum.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujeto, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría & prácticas interculturales*. Buenos Aires: Libros del Rojas UBA.
- Turner, V. (1974). *Dramas, Fields and Metaphors: Symbolic Action in Human Society*. Cornell University Press. Ithaca.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- White, H. (1994). *Tropicos do discurso*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina:

Desafíos para la formación Docente

Flavia Terigi

En primer lugar, gracias por la invitación y la presentación, y por la calidez con la que siempre me reciben en esta Universidad. En segundo lugar, quiero agradecerles su presencia aquí. Cuando conversábamos con los organizadores, vía mail, sobre qué asunto sería interesante tratar considerando que, por la variabilidad temática de mi carrera, las expectativas podrían ir por lugares muy diferentes, acordamos que sería interesante abordar qué derivaciones tiene para la formación docente la obligatoriedad de la escuela secundaria, que hoy es parte del imperativo que nos pone la Ley de Educación Nacional.

Si se mira la perspectiva histórica del desarrollo de la actividad escolar -haciendo una generalización a la que le faltan muchos matices para expresar hacia dónde quiero ir- se advierte que, en la historia del desarrollo de los sistemas escolares, no sucede que, sancionadas las leyes, rápidamente ocurren las cosas que éstas prevén. Algunos estudiosos dicen que la universalización de la Ley 1420 en Argentina tomó aproximadamente unos 60 años, y todavía hoy, sabemos que hay niños que no tienen asegurada una trayectoria escolar continua, completa y con aprendizajes en el Nivel Primario. De modo que, en nuestras vidas, el tiempo que ha transcurrido entre la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y el momento presente (2011) puede ser mucho, pero en la historia de los sistemas escolares es un tiempo muy escaso; y no deberíamos sorprendernos frente al hecho de que hoy los guarismos de la retención y de la eficiencia interna del nivel secundario no hayan cambiado demasiado, o no hayan mejorado todo lo que queremos, en relación con la expectativa que tenemos sobre la obligatoriedad de la escuela Secundaria. Algo parecido pasó con los más de trece años de vigencia de la Ley Federal de Educación, que también prolongó la obligatoriedad escolar, pese a lo cual sabemos que una parte de la ampliación de los derechos educativos está sin cumplirse; sin ir más lejos, la sala de cinco, que no está extendida y generalizada en todo el país para

garantizar la universalización, ya en el año 93 era obligatoria; los chicos que tenían cuatro años en ese momento hoy ya deben estar, con un poco de suerte, en la universidad, y nosotros todavía no hemos logrado dar cumplimiento a la sala de cinco.

En este sentido, no se trata de mirar los desafíos que se le plantean a la formación docente en función de la obligatoriedad de la escuela Secundaria, como si las cosas se resolvieran rápidamente; por el contrario, hay bastante acuerdo respecto de que ciertos cambios son necesarios, son importantes, pero toman mucho tiempo, porque tienen que romper con algunas inercias, redireccionar los recursos, esperar unos tiempos importantes hasta que se formen las personas que pueden hacer ciertas cosas, y demás.

Lo real es que esto que nos pasa en Argentina no sucede solamente aquí. Cuando preparaba un trabajo que me solicitaron para el Parlamento Juvenil del Mercosur¹, participé en la preparación de un documento sobre inclusión educativa que pudiera ser un material de discusión de los estudiantes en las escuelas secundarias; allí consignamos un relevamiento de cómo estaba la normativa educativa en los países de nuestra región, y en ese relevamiento era muy fácil advertir que, a partir del año 90, cada vez más países de América Latina iban prolongando la obligatoriedad de la escuela Secundaria; unos, en el primer tramo y otros, como en el caso de Argentina, en una o dos tandas hasta lograr el secundario completo. Hay una gran cantidad de leyes en América del Sur que dan cuenta de la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario, con lo cual no estamos frente a un fenómeno argentino, ni frente a un delirio del gobierno de turno, sino frente a una tendencia de la región, que además forma parte de una tendencia que se verifica también en otras zonas del planeta. La convicción es que se requieren cada vez más años de estudio, cada vez más tiempo en la escuela, y que un buen lugar para los adolescentes y los jóvenes puede ser la escuela secundaria.

Para mí esto no deja de ser una curiosidad que me convoca a pensar porque, al mismo tiempo que esto pasa, vivimos en una etapa en la que los cuestionamientos a la escuela son intensísimos. Se habla de crisis

¹ Proyecto "Parlamento Juvenil del Mercosur: la escuela secundaria que queremos". Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Año 2009.

de la escuela, hasta de fin de la escuela, ustedes saben que la literatura acerca del límite de la forma escolar y la especie de callejón sin salida en el que habría entrado el dispositivo escolar es abundantísima. En estas condiciones, no deja de ser curioso que nosotros pensemos que la prolongación de los derechos educativos de los adolescentes y los jóvenes puede tener un lugar en el formato escolar. Cuando uno dice más años de escolaridad y educación secundaria obligatoria, lo que está diciendo es que queremos que sea en este formato, que está en crisis, en el que se garantice la ampliación de los derechos educativos. Como ustedes pueden imaginar, esto no sucede sin problemas, no está sucediendo de manera amable, en el sentido de que hace falta pensar los formatos, pero también cambiar aspectos culturales de la escuela secundaria de la que disponemos históricamente. Lo cierto es que por primera vez en la historia de nuestro país hay un imperativo normativo muy fuerte y una voluntad que parece expresarse políticamente en todas las jurisdicciones: las poblaciones más vulneradas deben poder acceder a la escuela secundaria y tener una trayectoria educativa completa, continua y con aprendizajes relevantes.

Cada una de estas tres caracterizaciones merecería sus propias consideraciones. Yo simplemente las voy a repetir: trayectorias continuas, completas y con aprendizajes relevantes. Las tres características no van juntas de por sí: uno puede tener una trayectoria continua y no haber aprendido, como es el caso muchos estudiantes que portan unas certificaciones que, sin embargo, no tienen por detrás los saberes que estas certificaciones deberían representar. Una trayectoria puede ser completa y no ser continua, en el sentido de haber registrado interrupciones importantes a lo largo de su desarrollo; hay mucha gente hoy en Argentina finalizando su escuela secundaria, muchos años después de haberla dejado. Y no es la única manera de aprender haber hecho una trayectoria educativa continua y completa. Sin abundar mucho en esto, dejaría la cuestión planteada de que no es automático que por el hecho de estar en la escuela se tiene garantizada la trayectoria continua, completa y con aprendizajes relevantes.

Voy a hablarles hoy de los desafíos que plantea para la formación de profesores esta suerte de esfuerzo colectivo que las generaciones llamadas adultas estamos haciendo para que los adolescentes y los jóve-

nes finalicen la escuela secundaria, cumpliendo trayectorias continuas, completas y con aprendizajes relevantes. Algunos de los desafíos que voy a plantear son de larga data, no tienen que ver con la obligatoriedad escolar, sino con problemas históricos de la escuela secundaria; otros, en cambio, son más recientes y derivan realmente de la obligatoriedad.

En este contexto de ampliación de derechos educativos del que estoy hablando, creo que la primera pregunta que involucra un desafío es: **¿profesores para qué escuela?** Porque piensen, por ejemplo, en el desafío de ampliar la obligatoriedad en las salas de cinco años del nivel inicial; por supuesto que hay muchas cosas que pensar en el nivel inicial, pero había una convicción cuando se anticipaba la obligatoriedad escolar: el perfil de formación de los maestros, algo del currículo histórico del nivel, un poco de la tradición pedagógica desarrollada para el nivel, tenían mucha potencia a la hora de propiciar la obligatoriedad de la sala de cinco. No digo que no hubiera nada que cambiar, lo que digo es que ahí había mucha potencialidad de cara a anticipar la obligatoriedad escolar.

Con la escuela secundaria no tenemos la misma convicción. No tenemos la convicción de que la tradición pedagógica acumulada en el nivel, la formación de los profesores, su perfil de especialistas o su lógica curricular sean especialmente potentes para asegurar el cumplimiento de los derechos educativos que las leyes establecen. Por eso, la primera pregunta sería **¿profesores para qué escuela?** Porque si uno piensa que la ampliación de derechos educativos tiene que ser en el molde de la escuela secundaria tradicional, atravesada por los cambios de la década del 90, la respuesta es una; pero si uno piensa que la escuela secundaria requiere cambios importantes para poder no solamente albergar a los nuevos públicos, sino también para aquellos que ya estaban adentro, que ya estaban incorporados a la escuela pero que también fracasaban, repetían, abandonaban, etc., entonces, la pregunta **¿profesores para qué escuela?** se impone. En los procesos de reforma educativa y en medios de investigación académicos y también políticos, viene planteándose, desde hace muchos años ya, reformulaciones de los modelos institucionales, de los currículos, de las estrategias pedagógico-didácticas de la escuela secundaria, con el objetivo de configurar una educación media que sea de calidad, pero que esté en mejor sincronía con nuestro tiempo, y que sea para todos.

parece, en ese sentido, haberse llegado a algunos consensos, por ejemplo, la idea de que la extensión de la obligatoriedad escolar es también la extensión de la educación básica general, y no la anticipación de una temprana especialización. Esto, para la escuela secundaria, es un problema, porque su lógica es la de un currículo modalizado. Parece haber acuerdo en torno a la importancia de posponer el momento de la elección profesional o vocacional; esto es, no obligar a un niño de once o doce años a tomar una decisión tal que después le genere un recorrido irreversible por el sistema. También significa revisar el carácter enciclopédico y clasificado del currículo de la escuela secundaria. Además, la idea de incluir temáticas más próximas a las culturas juveniles. Estos parecen ser aspectos del discurso general de las reformas de la escuela secundaria, donde hay bastante convergencia. Hay también acuerdo en la necesidad de incorporar nuevas funciones, funciones como las tutorías o las clases de apoyo, las coordinaciones de materias afines o los profesores responsables de curso; también hay bastante convicción en la necesidad de promover formas colegiadas de trabajo entre los profesores a cargo de un mismo curso. En cambio, todavía persisten debates acerca del grado de diversidad institucional y curricular que habría que promover. Todo esto está muy bien (tutorías, clases de apoyo, desclasificar el currículo, incorporar las culturas juveniles, promover el trabajo colegiado de los profesores) en términos de lo que deseamos o podríamos desear para la escuela secundaria, son objetivos altamente deseables, como por ejemplo, incrementar la participación juvenil en la toma de decisiones de la propia escuela. Pero si esto es deseable, no podemos desconocer que tropieza con dificultades muy importantes en relación con elementos que hacen obstáculo a las iniciativas de cambio. Yo pienso que la formación de profesores, tal y como tradicionalmente se viene desarrollando en el país, hace obstáculo a estas iniciativas. Voy a tratar de fundamentar por qué y de proponer algunas direcciones de cambio que me parece que se podrían plantear.

Hace un tiempo, en el año 2008, y a propósito de la participación en la Mesa Federal de la Educación Secundaria², me invitaron a plantear frente a los subsecretarios de educación de todas provincias cuáles eran mis perspectivas sobre qué había que hacer con la escuela secun-

² Entre mayo y agosto de 2009, la autora fue integrante de la Mesa Consultiva de Especialistas para el Nivel Secundario (integrada también por Claudia Jacinto e Inés Dussel), convocada por la Subsecretaría de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación de la Nación.

daria. Yo planteaba que la escuela media argentina se ha estructurado en torno a tres disposiciones básicas: una tiene que ver con la fuerte clasificación del currículum, en el sentido de que hay un límite muy tajante entre uno y otro campo de saber; una segunda disposición básica tiene que ver con el principio de designación -y por lo tanto de formación- de los profesores por especialidad, la referencia al profesor secundario es más fuerte respecto de la disciplina que enseña que del nivel donde trabaja o de los sujetos a quienes dirige su actuación; y la tercera es la organización del trabajo docente, bajo la forma de las horas de clase o las horas cátedra; en otros momentos me detengo mucho en mostrar cómo los distintos niveles del sistema tiene disposiciones diferentes respecto de estos tres asuntos: la clasificación del currículo, el principio de designación y de formación de los docentes y la organización del puesto de trabajo del profesor.

En el caso de la educación secundaria, hay una fuerte correspondencia entre currículos altamente clasificados, principios de formación y designación de los profesores por especialidad, y principio de armado del puesto de trabajo por horas de clase. Es el nivel del sistema educativo en el que este encastre se produce de manera más clara. Eso tiene consecuencias respecto de cómo es hoy el trabajo de los profesores, cómo ha sido tradicionalmente su formación, y qué podemos esperar de esta situación de cara a pensar el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela en este nivel. Por ejemplo, la especialización, que es un principio de designación de los profesores, "traccionó" de manera muy precisa al sistema formador de profesores, que se estructuró según la misma lógica especializada y, desde hace más de un siglo, produce docentes que se han formado en especialidades claramente delimitadas. Es interesante observar un estudio que hizo José Manuel Esteve (2006), un experto en la temática de formación docente, que publicó poco antes de morir. Esteve decía que de los 25 países europeos que habían adoptado el sistema de profesores especializados, 10 limitan el tema a una sola materia, mientras que otros 15 estaban intentando ampliar la especialización a una o dos materias relacionadas entre sí (como física y matemáticas). En nuestro país hay algunos antecedentes en este sentido; yo no sé si ésta es la solución al problema, pero sí sé que en la escuela secundaria, debido a la fuerte especialización de los profesores, hay mucha dificultad para que los docentes dialoguen entre sí acerca de

la enseñanza; y mucha convicción de que el otro, el colega que no es de mi especialidad, difícilmente pueda entender de qué hablo cuando hablo, a lo que se añade que el propio director o rector de la escuela, que también es un especialista, está muy débilmente autorizado a dialogar con sus colegas, porque estos no le reconocen autoridad en el terreno de la disciplina que enseñan. Por eso, cuando los profesores hablan lo hacen más sobre temas administrativos o de los estudiantes, del modo de etiquetarlos, o de los problemas de trabajar con ellos; y no hay un diálogo pedagógico fructífero en torno a cómo los sujetos aprenden y cómo se les podría enseñar. Lo que tenemos hoy, me parece a mí, es una formación de profesores que, por su principio de especialización, plantea fuertes restricciones al cambio sustantivo de la escuela secundaria y de su propuesta formativa. En el nivel secundario, existen iniciativas para atenuar el tenor clasificado del currículum, para ofrecer electividad en las materias a los estudiantes, para incorporar nuevas temáticas. En el libro que publicamos con Claudia Jacinto (Jacinto y Terigi, 2007), hacemos un relevamiento de los esfuerzos de numerosos países de la región para hacer algunas de estas cosas, y mostramos que estos esfuerzos tropiezan con la falta de docentes formados, docentes formados en una asignatura, pero que no están preparados para la desclasificación del saber, para la colaboración interdisciplinaria y el trabajo en equipo. En los países que ensayaron cambios a la clasificación del currículum, la falta de docentes así formados dejó incompleta la cobertura de cargos o llevó a que la novedad de los contenidos se viera diluida. No estoy diciendo que haya que abandonar el principio de especialización, ni que hay que empezar a formar "todólogos", lo que estoy diciendo es que tenemos que abrir la pregunta acerca de qué significa la especialidad del profesor de secundaria, es decir, por qué la única manera de marcar la especialidad es en referencia a la asignatura que el profesor enseña. Y pensar la agenda que se les plantea, tanto a la universidad como a los institutos, como responsables históricos de la formación de los profesores de nivel secundario.

En la actualidad, si uno mira lo que está pasando con los planes de estudio de formación de profesores, me parece que es bastante descriptivo decir que, independientemente del formato que tenga cada plan, la formación de los profesores está tendiendo a incorporar **saberes organizados en torno a cinco ejes.**

Un eje tiene que ver con lo que podríamos llamar la **formación pedagógica general**; un eje muy cuestionado, porque parece que quita tiempo a la formación del especialista y, además, no está muy claro en qué consistiría esta suerte de formación pedagógica general. A mí me parece que la tenemos que pensar como aquella que vehiculiza el saber pedagógico que debería ser común a todos los docentes como grupo profesional, reflexiones, por ejemplo, acerca de la autoridad docente, acerca del currículum y su codificación de la cultura... en fin, un saber pedagógico general que debiera ser común a todos los docentes, independientemente del nivel o de la modalidad del sistema educativo en el que trabajen. Haciendo una comparación muy grosera y abusiva, uno puede ser neurólogo o traumatólogo, pero hay algunas cosas que cualquier médico sabe, la pregunta sería: ¿cuáles son las cosas que cualquier docente debería saber respecto de la posición educativa? Cantidades de cosas que debiéramos poner allí y que hacen a la condición docente, con independencia del nivel o de la modalidad en la que trabaje.

Un segundo eje, que está claro es el más tradicional, tiene que ver con la *formación disciplinar*, que puede ser científica, técnica, artística, en relación con la versión más tradicional de lo que es la especialización de un profesor.

Un tercer eje tiene que ver con la *formación didáctica específica*, que no se subsume en el anterior, discusión que todavía se tiene que dar. Yo leía la semana pasada el documento de CUCEN³ y ANFHE⁴, y advertía que hay una preocupación por reconocerle un lugar a la formación didáctica específica, que queda subsumida dentro de la llamada formación pedagógica más general, y con poca ligazón con los contenidos disciplinares. Estamos reproduciendo así un viejo problema de la formación de profesores de secundaria: la formación disciplinar específica va por un lado, la formación didáctica va por el otro. La síntesis entre estos dos ejes de la formación terminan haciéndola los equipos de práctica y residencia, con las dificultades y los límites que esto tiene.

Un cuarto eje está vinculado claramente con las *prácticas docentes progresivas* en contextos institucionales reales; en este sentido, el documento al que estoy haciendo referencia hace un avance interesante,

³ Sigla correspondiente al Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales.

⁴ Sigla correspondiente a la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación.

porque propone que las prácticas no tengan ese lugar tradicional al final de la formación, sino que tienen que estar acompañando el recorrido formativo de los futuros profesores.

Y un quinto eje, que empieza a ganar en importancia, tiene que ver con lo que podríamos llamar *contenidos de formación cultural*, y *contenidos propedéuticos*. Incluyen a aquellos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socio-culturales que están teniendo lugar, abarcan también herramientas para la propia formación -como, por ejemplo, manejo de tecnologías-, y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción y difusión de conocimientos.

Si uno mira cualquier plan de estudios, y lo mira con estos cinco ejes (formación pedagógica general, formación disciplinar, formación didáctica específica, prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales y contenidos de formación cultural y propedéutica), uno podría reconocer que los diferentes planes de estudio son conjunciones particulares de estos cinco ejes; pero el problema es que formar un profesor no depende solamente de qué tipo de contenidos se incluyen en el plan de estudios, sino de cuál es la relación que se establece entre ellos. El ejemplo que acabo de dar de una formación disciplinar escindida del problema didáctico es un ejemplo de cómo los contenidos pueden estar en el plan de estudios, pero su composición, su relación, puede ser absolutamente deficitaria. En la formación docente es tan importante qué tipo de contenidos incluyo como qué organización le doy al currículo. Esa organización no se resuelve con el listado de contenidos, tampoco con la carga horaria, sino que se resuelve con las reglas de composición o de organización de los planes de estudio que se fijan en la estructura. Uno de los problemas que tenemos en un país como el nuestro, que tiende a reconocer cada vez más el carácter federal del sistema escolar, es que las regulaciones generales que se pueden aprobar no pueden comprometer de manera muy definitiva la actuación en los niveles de la provincia o de cada universidad, entonces, como no pueden comprometer decisiones en esos niveles, terminan siendo formulaciones muy generales, como del tipo de contenidos que debería haber, sin establecer regulaciones fuertes acerca de cuál es la relación que debiera haber entre contenidos. Resulta así que, en la formación docente -a mí no me cabe duda- la cuestión depende enteramente de la relación entre conte-

nidos y no solamente de los tipos de contenidos que se incorporan. Así que, en términos curriculares y de formación inicial de los profesores, estamos todavía teniendo que resolver el problema, **ya no solamente de qué tipo de contenidos incluimos en los planes, sino qué tipo de relación establecemos entre estos contenidos diferentes.**

Además, se agregan dos desafíos adicionales no tan clásicos como los que acabo de decir, que son discusiones que tenemos, desde hace muchísimos años, los que nos dedicamos al tema de la formación docente. Uno tiene que ver con la **formación del profesorado de secundaria para nuevas funciones**, esto remite una vez más a la pregunta ¿profesores para qué escuela? Esa pregunta trae todo lo que podríamos pensar acerca del modelo organizacional de la escuela secundaria que, en su versión más clásica, colisiona con el propósito que tenemos de que todas y todos estén en la escuela, y que en ella logren cumplir con sus derechos educativos. El formato escolar de la escuela secundaria -todos sabemos- ha sido pensado para otros tiempos, para una escuela con funciones selectivas, en la que las familias aseguraban contingentes de alumnos que adoptaban las actitudes escolares implícitas. Las esperas y las motivaciones eran propias de un sector social que sabía que iba a ir a la escuela secundaria y que iba a seguir estudiando luego. Un ejemplo claro de esto lo encontramos en el tamaño de las escuelas: uno podría preguntarse ¿cuál es el tamaño adecuado para una escuela secundaria?; y si uno piensa cuáles han sido en la historia de la Argentina las escuelas secundarias más prestigiosas, advierte que son escuelas inmensas. Todos sabemos que una escuela secundaria inmensa puede funcionar en tanto y en cuanto haya un tremendo acuerdo en toda la comunidad educativa -eso involucra a los alumnos, a las familias, a los profesores- respecto de las motivaciones, las actitudes, los propósitos, los tiempos, los esfuerzos. Si uno está organizando, en la ciudad de Buenos Aires, la marcha del 24 de marzo, más allá del posicionamiento político de cada cual, la gente que va está de acuerdo. Es una marcha muy rara porque reúne un millón de personas y se auto-regula, uno ve la policía por ahí pero la verdad es que la marcha se auto-regula, y ocurre con ciertos acuerdos básicos respecto de para qué estamos allí. Ahora bien, si uno tiene que ir como fui yo el domingo pasado a la cancha de Boca, a ver el partido Boca-Estudiantes, hay miles de policías, porque no se confía en que va a haber una regulación del público que

va a hacer las cosas, más o menos, como habría que hacerlas para que la gente no se mate. Cuando uno tiene una gran institución, una escuela de 2000 alumnos, una manera de que la escuela funcione -yo diría la única-, sin apelar al control autoritario, es que todo el mundo sepa para qué está allí y hacia dónde tiene que ir, que todo el mundo sepa lo que tiene que hacer, que no haya que estar controlando a cada uno, porque todo el mundo hace lo que tiene que hacer cuando lo tiene que hacer. Si lo que estamos diciendo es que a la escuela secundaria están entrando contingentes crecientes de estudiantes que no comparten con nosotros aquellos acuerdos que forman parte de la escuela secundaria tradicional, de la cual egresamos la mayoría de los que estamos aquí, uno se tiene que dar cuenta de que tiene que resolver el problema de la regulación de otra manera. Si lo hace con escuelas grandes, lo más probable es que tenga un caos; si lo hace con escuelas más pequeñas, donde nadie está de más, donde todos pueden ser reconocidos en su singularidad, en espacios en los que cuando uno se pierde, alguien lo puede ayudar, probablemente la cosa conduzca a un suceso mucho más interesante que meter a los pibes en las grandes escuelas secundarias que hemos sabido construir históricamente. La pregunta por el tamaño de la escuela secundaria se juega en decisiones básicas como los planes de infraestructura: ¿estarán preguntándose los planes de infraestructura por el tamaño de la escuela secundaria? Si seguimos construyendo escuelas secundarias para cientos y cientos de estudiantes, lo más probable es que estemos construyendo escuelas muy despersonalizadas, donde no pueda ocurrir la construcción de la textura interna que permita, a quien no viene a la escuela con esos acuerdos básicos, un acompañamiento, un seguimiento, una forma de visibilidad de su trayectoria escolar que le permita el cumplimiento de sus derechos educativos. La posibilidad aberrante sería la del hipercontrol, armar escuelas secundarias inmensas hipercontroladas; no estoy diciendo eso, sino lo contrario, escuelas más pequeñas con una escala más humana, más accesible, que permita que los estudiantes no se vuelvan invisibles.

¿Cómo se hace para que los estudiantes no se vuelvan invisibles? Con un armado institucional que requiere de los profesores de escuela secundaria el desempeño de nuevas funciones. Ya no alcanza con llegar, abrir la puerta de la escuela, firmar en el libro de firmas, dar tu clase e irte a la otra clase o a la otra escuela; se requiere permanecer, realizar

en la escuela tareas que no son aquellas para las que tradicionalmente un profesor de escuela secundaria había sido formado. Un ejemplo muy claro es el de las clases de apoyo, todos los que estén aquí trabajando en escuelas secundarias habrán escuchado, estarán escuchando en el marco de los Planes de Mejora⁵, las quejas de muchos estudiantes que dicen que van a clases de apoyo en las que el profesor hace a la tarde lo mismo que hacía a la mañana. Esto que los estudiantes dicen, posiblemente, tenga que ver con un saber que el profesor de secundaria tal vez no tenga, es el saber de qué se hace en una clase de apoyo. Los profesores, a su vez, se quejan de que los estudiantes van a la clase de apoyo sin preguntas; los estudiantes, por su parte, se quejan que los profesores hacen en la clase de apoyo lo mismo que en la clase regular. Una idea potente como la de un trabajo más personalizado con aquellos estudiantes que están teniendo requerimientos adicionales de enseñanza para poder aprender termina desvirtuada en un desencuentro fenomenal, lleva a cierto grado de desazón, de descorazonamiento por parte de los dos actores de los que estamos hablando y, la verdad, es que se podría prever que esto no sucediera. Para eso, los profesores requieren formación, y ahí tienen un ejemplo de este desafío que llamamos formación del profesorado de escuela secundaria para nuevas funciones. Disponer de tiempos rentados para desarrollar clases para estudiantes que experimentan dificultades de aprendizaje en determinada asignatura implica para el profesor una reformulación de su perspectiva didáctica, para no reproducir en los tiempos privilegiados del apoyo las estrategias de enseñanza que no tuvieron éxito con ciertos estudiantes en la clase regular. Contar con un proyecto de tutoría en la escuela implica aprender a desempeñarse en tiempos destinados a atender a la familia, y el profesor de secundaria no está preparado para trabajar con las familias. Si yo quiero que un profº de secundaria se desempeñe como tutor, tengo que formarlo para que pueda trabajar con la familia de los estudiantes, además de con los estudiantes mismos. Si yo quiero tiempo rentado para los profesores puedan desarrollar trabajo colaborativo, tengo que enseñarles a profesores que, de otro modo, no podrían

⁵ Los Planes de Mejora fueron aprobados como parte de los lineamientos para la transformación de la educación secundaria por Resolución CFE 84/09. Las decisiones operativas sobre los Planes de Mejora fueron especificadas en la Resolución CFE 88/09.

hacerlo, a salir de su perfil de especialista, para dialogar con un colega que es de otra especialidad; eso se aprende, no hace falta aprenderlo a los tumbos en el curso del desarrollo profesional. En la formación inicial se puede proponer que los profesores desarrollen alternativas de trabajo que les permitan esto que estamos diciendo aquí: otro enfoque didáctico en el tiempo de apoyo, trabajo con las familias en el tiempo de la tutoría, diálogo con los colegas fuera de la propia especialidad en el tiempo de trabajo colaborativo con los otros docentes. Estamos frente a nuevas funciones, frente a nuevas tareas, para las cuales la formación inicial tradicional no es suficiente, y que demandan nuevos contenidos de formación en los planes de estudio de los futuros profesores. Este es un gran desafío, el de la formación de profesores de secundaria para nuevas funciones.

Otro desafío que la obligatoriedad de la escuela secundaria le plantea a la formación de los profesores tiene que ver con **los procesos de incorporación al trabajo profesional**. Algo que está pasando en Argentina es que no tenemos la cantidad de profesores que nos hacen falta para atender la expansión de la escuela secundaria. Formar un profesor de secundaria toma mucho tiempo, entre 4 y 5 años, cuando las cosas van bien, y mucho más cuando los estudiantes de profesorado desarrollan trayectorias extendidas en el tiempo. Los estudios muestran que los estudiantes de profesorado están demorando mucho más tiempo y, por lo tanto, nos está pasando que tenemos una gran cantidad de gente trabajando en el sistema educativo que tiene dos o tres años, incluso menos, de estudio de la carrera docente, pero por falta de docentes formados, ya está trabajando en el sistema. Donde yo trabajo, en la Universidad Nacional de General Sarmiento, una zona del conurbano bonaerense muy pobre, sucede que los estudiantes con 4 ó 5 materias del Segundo Ciclo ya entran a dar clases; se trata de un proceso de incorporación al trabajo de estos estudiantes de profesorado bastante traumático, ya que sin una formación completa entran a trabajar en el sistema escolar. Sin sistemas de acompañamiento para la incorporación al trabajo profesional, que contribuyan a que ésta no se realice en condiciones traumáticas -aquel famoso *shock de realidad* del que hablaban una gran cantidad de especialistas- se están adelantando, en el sentido de que jóvenes, muy jóvenes, y con muy poca formación inicial como profesores de secundaria, ya están trabajando en escuelas a las que asis-

ten estudiantes que no tienen las disposiciones que la universidad sigue pensando que los estudiantes de secundaria deben tener. Está todo listo para una crisis. Entonces, me parece que otro gran desafío que tienen que asumir, tanto las universidades como los institutos, no es solamente seguir revisando el plan de formación inicial de los profesores, sino hacerse cargo de que se están incorporando al trabajo docente mucho antes de estar suficientemente formados y que, por lo tanto, hay que generar dispositivos de acompañamiento a esta incorporación al trabajo profesional que permitan que la entrada de los estudiantes al trabajo en la escuela secundaria no termine expulsándolos de la función docente. Los estudiantes, por ejemplo en la universidad donde trabajo, vuelven diciendo "yo no sé qué hacer", "yo necesito que alguien me diga cómo resolver estos problemas". La descripción de los problemas, en algunos casos, da cuenta de algo que -uno sabe- se podría haber anticipado, si el estudiante hubiera podido completar su formación. Sin embargo, como no la completó, la está completando, y ya está trabajando, se le imponen una serie de problemáticas para las que no está debidamente formado. A esto se le agrega que, siempre que un estudiante se incorpora al trabajo de profesor, no suele hacerlo a un cargo de profesor, sino a 6 horas en una escuela, 6 horas en otra... La incorporación, entonces, no es a un puesto de trabajo, sino a una diversidad de puestos de trabajo, cada uno con sus requerimientos, nuevos grupos de estudiantes, nuevos colegas, nuevas prácticas institucionales, de modo que estamos frente a un inicio escalonado de los profesores de secundaria, situación que complejiza notablemente el trabajo que tendríamos en cualquier programa de introducción a la docencia o de mentorazgo.

A mí me parece que haría falta -y esto excede a la formación de profesores- una normativa en torno a la selección de la entrada a los puestos de trabajo escolar, una medida que proteja a los profesores que recién se inician en la docencia, y que les evite esta suerte de entrada escalonada a un montón de escuelas al mismo tiempo en la carrera de profesor secundario. Lo que sucede es muy paradójico, la persona que tiene más experiencia va logrando acumular horas en la misma escuela, en ese sentido, reduce la complejidad de su trabajo; y la persona que es novata, se enfrenta al trabajo en toda su complejidad, muchas escuelas, muchos estudiantes, muchos directores, muchos colegas. Algo habría que hacer en relación con esto, para que los puestos de entrada

al trabajo docente no sean los más complejos. En la escuela primaria pasa lo mismo, el puesto de entrada es siempre el puesto de maestro rural, en los lugares más alejados, donde se trabaja más solo, y cuando va logrando una carrera donde va acumulando experiencia, logra ir a puestos que son, en algún sentido, de menor complejidad. Esto está pasando también en la escuela secundaria porque los que están entrando a trabajar son estudiantes de profesorado con unas pocas materias. Creo que habría que hacer algo en torno a los puestos de entrada al sistema escolar, esto no es asunto de la formación docente, pero si hubiera aquí alguien que sí tiene algún tipo de incidencia en la entrada al puesto de trabajo docente, sería bueno tomar esto de alguna manera.

Hasta aquí vengo planteando una serie de desafíos que me parece que la formación docente tiene. Quisiera tomar, al final de esta presentación, una cuestión que también es necesario plantear: **los límites de la formación inicial**. Nosotros podemos seguir dándole vueltas a la formación inicial de los profesores, y está muy bien: si tomamos estos ejes o estos otros, si esta relación o esta otra, si a los que se incorporaron muy tempranamente los acompañamos de tal o cual manera, pero me parece que también es importante que discutamos los límites que tiene la formación inicial. Todos los esfuerzos que volquemos para mejorar la formación inicial de profesores no tienen que llevarnos a perder de vista los límites que presenta en cuanto tal. En las etapas en que se dio impulso a los sistemas escolares, por ejemplo, la llamada etapa fundacional del sistema educativo argentino, se consideraba la formación inicial de los profesores como contenedora de todo el saber que un docente podía llegar a requerir en los largos años de su carrera docente. Sin embargo, hace tiempo que sabemos que la formación inicial es una fase apenas inicial, muy insuficiente para prefigurar de manera completa el trabajo del profesor. Es en este punto donde quisiera hacer dos consideraciones.

La primera es que la formación inicial va a ser siempre limitada, debido a la extensión de las carreras profesionales de los profesores. Los que estamos formando hoy van a estar trabajando en el sistema educativo en el 2040, en el 2050, y ya nadie puede decir, de manera honesta, que sabemos cómo van a ser el mundo y la escuela en el 2040. Esto no solamente me lleva a reconocer la importancia de la formación inicial, sino también a abrir la perspectiva de lo que podríamos llamar

el **desarrollo profesional docente**. Me parece que un gran desafío que se abre es el de políticas de desarrollo profesional docente -entre otras, políticas de formación- que consideren las carreras profesionales de los profesores, y que promuevan iniciativas muy precisas de articulación de los contenidos y formatos de la formación con las diferentes situaciones con las que habrán de encontrarse los profesores a lo largo de las varias décadas de trabajo docente. No se necesita lo mismo cuando uno se acaba de recibir, cuando uno tiene 10 años de experiencia -momento en el que, probablemente, requiera fuertemente una actualización disciplinar- o cuando uno tiene 15 o 20 años y quiere cambiar de función profesional. No se necesita lo mismo para enseñar que para coordinar un departamento de materias afines, no es lo mismo lo que hay que saber para ser un profesor tutor que para coordinar un proyecto de tutoría. Cada uno de estos requerimientos, que se pueden presentar en puntos diferentes de la carrera profesional, requieren acompañamientos específicos de parte del sistema formador, pero el sistema formador se ha centrado, tradicionalmente, en la formación inicial, delegando a otras instancias la formación a lo largo de la carrera. Yo pienso que el sistema formador, los institutos y las universidades, deberían desarrollar crecientemente estructuras organizativas que permitan dar respuesta a la formación a lo largo de la carrera profesional docente.

El segundo límite de la formación inicial tiene que ver con el alto número de agentes sin título docente que trabajan y van a seguir trabajando en el nivel secundario. En un estudio que hice hace como 4 o 5 años para el INET (Terigi, 2006), aparecía que en las escuelas técnicas el número de docentes sin título docente es todavía mucho mayor; pero aún en la escuela secundaria común, la cantidad de docentes trabajando sin título de formación específica también es muy alta. En ese sentido, el sistema formador debería pensar propuestas de formación que resuelvan lo que podríamos llamar "las lagunas cualitativas" que todos los sistemas escolares tienen; esto es, ciertas especialidades para las que no alcanzan los profesores titulados. Por ejemplo, en las lenguas extranjeras en las que están trabajando cantidad de personas que, quizás, sean idóneas, que tienen alguna formación importante en la lengua en cuestión, pero eso no quiere decir que sepan enseñar. Ahora bien, la Ley extendió la obligatoriedad de la lengua extranjera, por lo que, durante muchos años, vamos a tener este problema, si no asumimos

algún mecanismo que permita que las personas que están trabajando como idóneas en el sistema aprendan a ser docentes. Si no es así, es difícil que podamos dar una respuesta satisfactoria a la obligatoriedad de la escuela secundaria. Es probable que los estudiantes estén condenados a pasarse varios años estudiando versiones devaluadas de la lengua extranjera, inclusive que repitan porque no aprobaron esa materia, la cual es enseñada por una persona que, aunque puede tener una gran competencia en el habla de esta lengua, no tiene ideas sólidas de cómo es posible enseñarla.

El tema de esta conferencia son los desafíos a la formación docente que surgen de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Voy a repasar los que nombré para sintetizar lo que dije hasta aquí. **Primer desafío:** mejores resoluciones a los contenidos de la formación inicial de los docentes, por ejemplo, a la relación entre formación disciplinar, formación didáctica y formación pedagógica; resoluciones que le den a la identidad del profesor de secundaria un espesor que hoy no tiene, la que tiene espesor es (por ejemplo) profesor de matemáticas. **Segundo desafío:** formación para nuevas funciones vinculadas con la escuela secundaria que queremos. **Tercer desafío:** sistemas de acompañamiento a profesores que ingresan al trabajo, tanto más necesarios cuando el ingreso está ocurriendo ya no con profesores recibidos, sino con estudiantes de profesorado que se están incorporando debido a la falta de los titulados, directamente al puesto de trabajo. **En cuarto lugar,** propuestas de formación adecuadas a los requerimientos diferentes que los profesores experimentan a lo largo de carreras extendidas en el tiempo. **En quinto lugar,** sistemas de formación de agentes sin título docente. Esto es un resumen de lo que acabo de decir, debe haber muchos más desafíos, pero en este momento puedo pensar en estos cinco desafíos que la obligatoriedad de la escuela secundaria le pone al sistema formador que todavía tracciona, casi exclusivamente, hacia la formación docente inicial.

Cuando uno piensa a qué han dedicado sus principales esfuerzos las direcciones de educación superior de las provincias (cambio en los planes estudio por el incremento en los años de formación, establecimiento de nuevas regulaciones, etc.), se da cuenta de que, por necesaria que sea esta tarea, no termina de ser una cierta reiteración de la centración

que tiene el sistema formador en la formación docente inicial. Y lo que yo estoy diciendo aquí tiene en los dos primeros puntos cuestiones de formación docente inicial, pero ya el segundo es un tema de formación docente a lo largo de la carrera, porque hay profesores que no tuvieron en la etapa inicial ninguna formación para ser tutores, y hoy son tutores. A partir del segundo aspecto planteado y en adelante, estamos hablando claramente de desafíos que piden que el sistema formador se ocupe ya no solo de la formación inicial, sino que se reestructure, se reorganice, para hacer un acompañamiento a las trayectorias profesionales de los docentes que hoy están trabajando en el sistema, docentes que pueden no tener título de profesor, docentes que pueden no haber sido formados para ser tutores ni coordinadores de materias afines, o rectores y directores de escuelas secundarias, y que requerirían del sistema formador una respuesta potente. De lo contrario, vamos a seguir reproduciendo un modelo de escuela secundaria que hasta ahora nos ha dado unos cuantos problemas, y que son problemas que se van a incrementar en relación con los que han sido llamados los "nuevos públicos".

Gracias por escucharme con tanta atención.

Referencias bibliográficas

- Esteve Zaragaza, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación* (Madrid), 340, 19-86.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: Santillana/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-sede París.
- Terigi, F. (2006). Relevamiento de la oferta y demanda y Diseño Preliminar del plan de Formación Docente Inicial para la Educación Técnico- Profesional. Estudio para el Instituto Nacional de Educación Tecnológica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, a través del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), sede Buenos Aires.

El trabajo docente

Deolidia Martínez

Introducción

Agradezco al grupo de profesores que están trabajando en este programa, la invitación para compartir con ustedes aspectos específicos del estudio del *trabajo docente*.

Está reconocido que hay un vacío dentro de la formación docente y de la política educativa respecto del estudio del trabajo como categoría de análisis. Al mismo tiempo ha sido poco indagado en la investigación educativa en general.

Yo les voy a traer, en principio, una periodización histórica, que he trabajado desde hace algunos años, dentro de la *Red Estrado*¹ que agrupa en América Latina, a la mayor parte de los investigadores que, desde distintas disciplinas, estudiamos el trabajo docente. Así, algunos lo han trabajado con mayor profundidad desde la medicina del trabajo y salud laboral, otros desde la psicología del trabajo, la sociología, la pedagogía, la economía, la historia, el derecho y la antropología.

Un grupo de investigadores/as, convocados por CLACSO, constituimos en 1999 esta asociación en Brasil, país donde habita un buen número de investigadores del trabajo docente.

En Brasil, Argentina, México, Perú y Chile, hay avances en la investigación del trabajo que realizan los mismos sujetos protagónicos-docentes en ejercicio- sobre su tarea cotidiana junto a investigadores profesionales y/o académicos universitarios.

¹ La sigla *es-tra-do* (estudios trabajo docente) tiene valor histórico. Desde que el docente (simbólicamente) *se cayó del estrado*, difícil resultó pararse nuevamente bien en la sociedad y tener un lugar valorado socialmente. Podemos afirmar que del *estrado* tuvo que bajarse por el autoritarismo y el dogmatismo desarrollado en la cultura escolar predominante. Así hemos podido analizar lo que significó *caerse del estrado para poder valorar luego, otro lugar significativo del trabajo docente y el sujeto que lo realiza*.

Trabajo docente como categoría analítica

Desde este lugar empezamos a encontrar el momento en que algunos científicos/investigadores del trabajo "encontraron" que había un *trabajador docente*, y que había un *trabajo docente*. Hasta ese momento las ciencias del trabajo - inicios del siglo pasado- tuvieron una exclusiva dedicación al trabajo industrial del sector productivo primario y secundario. *El trabajador era el obrero industrial*.

El trabajo de servicios-sector terciario- ingresa más tarde al interés de los investigadores; estamos pasando la mitad del siglo XX cuando temas de los servicios de salud, la administración pública y la docencia, empiezan a interesar, alrededor de los años 70 en Europa y EEUU.

El "estado de bienestar" ha llevado atención a los trabajadores y sus específicas condiciones de realización en la sociedad industrial y sus propios servicios: lo público expresado en la administración, sanidad y educación. Así oficinas, escuelas y hospitales son objeto de estudios especializados.

Comienzan a ver como se da(o no) *el bienestar en los trabajadores del bienestar social*.²

Comenzar a buscar bibliografía sobre la etapa nos llevó a hacer una periodización.

¿Cuál fue el motivo de interés para la investigación del trabajo docente? Aparece en Inglaterra y Francia a comienzos de los 70, a través del interés que tenía en ese momento el estudio del stress, el estudio que alerta a los investigadores sobre los trabajadores que más lo manifiestan, ¿y cómo lo identifican? En el caso de la docencia, se diagnostica en un estado ya avanzado. Los sujetos no expresan su sufrimiento hasta que la resistencia no da más... y a la mirada investigativa llama la *atención la cantidad de licencias psiquiátricas* en los docentes de Inglaterra y Francia, así empieza a estallar esa situación.

El problema se estudia en España con el Dr. José Manuel Estévez, él trabaja el tema y *lo denomina "malestar docente"*, así logra llamar la atención sobre esa situación y poner nombre al dolor en el trabajo docente.

² Michael Apple, uno de los más conocidos investigadores empieza a abordar este tema.(1999)

Es el primer periodo histórico del análisis del trabajo docente.

El lugar de entrada a la investigación del problema es *administrativo*: el registro estadístico de licencias psiquiátricas en el sistema educativo.

Desde los sujetos: un problema de sufrimiento psíquico, de alto stress, que toma totalmente desprevenidos a los médicos y psiquiatras, porque no se podía entender de manera directa, qué pasaba con este sector laboral, un trabajo que parecía tan inocuo, tan inocente, ligero y casi agradable desde el punto de vista de la mirada médica, ¿cómo estos trabajadores podrían haber llegado a semejante desgaste psicológico, trabajando con niños y jóvenes?, para llegar a licencias psiquiátricas, internaciones, estados de alta angustia, y patologías muy francas como depresiones, cuadros fóbicos, etc.

Llama la atención, viendo esta secuencia histórica ¡cómo se repite en la realidad actual!

En muchos organismos públicos escolares y/o administrativos docentes, desde donde son llamados psiquiatras, psicólogos y médicos en general, para atender problemas de salud laboral, encuentran en los pacientes docentes sufrimientos de esta índole. En general largamente postergados o no tomados en serio como temas sanitarios laborales sino como disciplinarios por inasistencias sin motivo real. (**Mal llamado ausentismo**)

Pudo así comprobarse que el sufrimiento psíquico avanzado ya casi crónico o de alto riesgo es signo y síntoma. Sustantivamente no lo provocan los alumnos...sino la organización escolar y sus personajes de control (dicho textual de un docente estudiante de pedagogía-Buenos Aires 1999)

Una señal de alarma: en la escuela (básica, primaria y secundaria) pasa inadvertido. Situación muy común en toda la región. No se identifican las causales...es como sorprendente...tanta negación del problema vinculado a condiciones de trabajo, objetivas y verificables.

¿Qué pasa que hay tanta gente que está de licencia o en tratamiento por problemas psiquiátricos y psicológicos, *con sufrimiento psíquico verificado profesionalmente?*

La prensa con frecuencia se acerca a preguntar por qué hay tantas licencias psiquiátricas. Luego –más tarde- la conducción del sistema educativo empieza a poner atención a las condiciones de trabajo, ante alguna demanda específica de ver las causales de las enfermedades de docentes; en general preocupados por el tema administrativo de la cantidad de licencias, muchas de ellas de largo tratamiento.

Más adelante...los investigadores dan su alerta ante el problema, en especial vinculado al tratamiento específico de salud laboral y/o las políticas sanitarias preventivas en el trabajo docente.

La burocracia de lo público ha instalado un difícil acceso al problema, su diagnóstico y tratamiento. Es frecuente en toda la región latinoamericana, por lo que podemos dar cuenta.

¿Cómo es éste trabajo? se preguntan, por qué uno de los detonantes o llamada de atención para estudiarlo es el tema de la salud laboral (sufrimiento de alerta postergada) del magisterio en especial de la educación básica.

Se convierte entonces en un problema de ingreso al análisis de la situación laboral y uno de los específicos -hipótesis de conflicto- de la investigación del trabajo docente.

Esta periodización histórica es recurrente en diversos países y regiones, de tipo espiralada. Es de rigor entonces, estudiar el trabajo docente y al sujeto que lo realiza. Se ingresa por la salud, para ver por qué la *angustia docente*, ¿Cuáles son sus situaciones de mayor tensión, cuánto hace que lo padece, por qué lo sintomático oculto o enmascarado en patologías no-psicológicas? **¿Por qué el silencio?**

Avanzamos en la certeza que hay que empezar a estudiar cómo trabaja, dónde trabaja, cómo es la escuela, las normas, los programas, la disciplina escolar y laboral, sus relaciones explícitas e implícitas todas preguntas de un protocolo de investigación clásica.

¿La escuela es un local de trabajo?

Pocas veces (tal vez nunca) aparece con claridad que la escuela es un local de trabajo y que allí se trabaja, tal vez no como en una fábrica, en una oficina, en una panadería...

Pero ¡como proceso de trabajo al fin! Por el que se paga un salario que supone un producto, un resultado esperado por el empleador y por la sociedad que recibe el beneficio del servicio.

De hecho, en nuestro país – hasta hace muy poco tiempo, fin de siglo XX - era muy raro que el Ministerio de Trabajo realizara una inspección laboral a una escuela; ahora va por el tema de los riesgos, de los accidentes y de las denuncias sobre los edificios deteriorados que no aguantan más, pero para el Ministerio de Trabajo, la escuela- por muchos años- no fue un local de trabajo, allí no había trabajadores.

¡Menos aun para el Ministerio de Educación!

Esta no es una situación local, es mucho más amplia. Así aparece en todos lados la segunda entrada al tema; en muchos países después de estudiar la salud, sobre todo la psíquica, se pone atención a estudiar las *condiciones de trabajo* de los docentes, a partir de *accidentes laborales* y de los estudiantes, y las demandas de los padres por el riesgo de los locales escolares deteriorados.

Así encontraron los investigadores que no había estudios del trabajo docente, del mismo modo como se ha estudiado otros trabajos, especialmente el trabajo industrial. Desde la era fordista -las cadenas de montaje- interesó cómo están distribuidos y diseñados los puestos de trabajo. Entrando en la globalización, la tecnología se volcaba al estudio en centros de trabajo con alto grado de valor económico de mercado.

Sin embargo no había interés sobre la educación. “Los docentes no cotizamos en Bolsa de valores” (dicho por docentes de Buenos Aires en un curso de capacitación, 1998)

Esto fue uno de los primeros elementos que nos llamó la atención, ¿Qué pasaba con este trabajador que tenía tan dividido los aspectos

teóricos de su práctica, la pedagogía, la didáctica específica a cada materia por un lado y tan lejos e ignorado todo lo que regula y disciplina administrativamente su trabajo, las normativas, las prescripciones, los reglamentos, la organización escolar, etc.

Sus derechos laborales, al mismo tiempo desconocidos, sólo manejados por una militancia específica política y/o sindical.

Esta separación es alienante, muestra una realidad escindida.

Acá, vemos como se enseña cada materia y en otro lugar... se conoce cómo es la escuela donde trabaja, el régimen de licencia, las normas de disciplina, el estatuto del docente, totalmente separados uno de otro. Desconocido, muchas veces, el acceso a esa información y modo de uso como derecho laboral.

Esta fue una de las primeras pistas de ingreso investigativo --más allá del sufrimiento específico y las demandas de atención médica psicológica-. Ver y analizar colectivamente (cuando fue posible) cómo resonaba al interior de cada sujeto esta escisión de la realidad cotidiana. No resultó sencillo ese trabajo. Lo colectivo estuvo muy obturado por reglamentos y horarios de trabajo.

Esto nos llevó a la *subjetividad docente*, cómo se constituye en la vida de un *trabajador colectivo* esta situación dual, donde una cosa circula por un lado y otra circula por otro, y nunca se encuentran, o se encuentran al interior del propio trabajador como conflicto, con las demandas de los directores y los padres, ante circunstancias acaecidas con/en los alumnos, o en luchas y competencias internas con colegas...y autoridades escolares.

Así aparece la organización del trabajo y de los trabajadores como tema de conocimiento y análisis concreto. La presencia sindical dentro del trabajo docente tiene una historia muy corta, la confederación de trabajadores de la educación en Argentina (CTERA) nace en 1973, algunos sindicatos de nuestro país tienen poco más de 50 años, el sindicalismo docente es muy reciente y hace poco tiempo que de esto se habla desde el lugar de un trabajador y en/con el conjunto de los trabajadores del país.

Esta constitución/construcción de identidad es central en la historia de la docencia como grupo social.

El tema del *proceso de trabajo*, uno de los ejes teóricos más estudiados en todas las ciencias del trabajo (economía, sociología, psicología), está muy poco analizado en el trabajo docente.

Sus tres elementos:

1. la formación como fuerza de trabajo, como energía dinámica que transforma la sociedad y el valor económico, no solo simbólico cultural, que genera
2. los medios y los instrumentos de trabajo, materiales didácticos y el edificio de la escuela: cada aula y patio, mobiliario e instalaciones específicas
3. el producto del trabajo docente. Conocimiento procesado, nuevo e histórico social.

PROCESO DE TRABAJO DOCENTE

En la investigación desde la sociología del trabajo y de la economía del trabajo y luego en especial desde la *psicología del trabajo* (incluyendo la mirada científica de las anteriores) se empieza a analizar detalladamente y se puede ver dónde se origina esta patologización tan común dentro de los docentes como grupo social.

Encontramos que estos tres elementos constitutivos del trabajo real, están muy separados en la conciencia y el conocimiento de los docentes.

Los psicólogos llegamos a encontrar a través de entrevistas-testimonio y encuestas (1993 en adelante en México y Argentina) que en ese proceso de trabajo había un núcleo duro doloroso, un núcleo de gran tensión en la relación maestro -- alumno; porque esos tres elementos del proceso de trabajo no están sueltos: la *fuerza de trabajo* se pone activa dentro de un local de trabajo, en *ese local de trabajo*, la interacción se da entre docentes y alumnos y entre ambos *una producción de conocimientos, que sería el producto más concreto.*

Esto no es visible en este proceso de trabajo como relación conceptual y vivencial. Lo que sí es más visible es un núcleo afectivo, que se constituye en núcleo central del trabajo docente en especial en lo que tiene de colectivo.

Lo afectivo ocupa un lugar principal, por eso es que cuando hay desajustes, cuando hay dificultades en esa relación, es donde aparecen en mayor medida angustia, depresión, y problemas psicológicos más severos.

El otro nivel de conflicto está en la relación con la **autoridad** y el **poder**, esos tres elementos (del proceso de trabajo) están muy signados por el ejercicio de una autoridad burocrática y normativa, determinante en el trabajo docente. Es la relación de cada uno de los docentes y de todos los que trabajan en el mismo local- en especial- con el equipo directivo y la administración del sistema; relación que nos lleva al otro vínculo más político, que es la relación con el Estado.

Aquí es donde la política educativa y la sociología nos traen uno de los elementos más constantes para el análisis del trabajo docente, que es la relación con el Estado, ya sea en la educación pública como en la educación privada, pero básicamente en la educación pública, la relación con el Estado es muy fuerte, muy directa, tanto que este trabajador es -casi sin conciencia- representante de ese Estado en la transmisión de conocimientos, en la formación del ciudadano, en la formación ciudadana del alumnado y del conjunto de los docentes(sin ser responsables claros de ello).

Cuando yo fui maestra de escuela primaria (en los 60's-70's) trabajar para el Estado tenía una entidad muy fuerte, *la escuela del estado* se decía, no se hablaba de la escuela pública, lo público y lo privado apareció después. En ese momento no estábamos tan pendientes del gobierno de turno sino que el Estado Nacional era una entidad de pertenencia para la docencia, que le daba una identidad muy particular, también en la salud, -con el Hospital Público- como en la educación. Esta situación se fue deteriorando, y es así, que a fines de los '80, principio de los '90, el estado nacional empezó, cada vez más, a ser identificado como el gobierno de ese momento y esos gobiernos definieron una política de mercantilización y de desprestigio de lo público y de lo estatal que dura más de una década en Argentina.

En plena etapa de mercantilización de la educación pública -gubernamental- nos neo-liberales- los años 90 y las Reformas Educativas para Latinoamérica, amasadas en EEUU, se difundió una explicación que se tomó como verdad o como algo inevitable. El Estado había sufrido un deterioro irreversible, todo lo estatal tenía que pasar, rápidamente, a manos privadas, para ser nuevamente eficiente y estar a tono con las necesidades de ese momento. Los teléfonos, los ferrocarriles, los bancos, todo lo que en un momento fue del estado nacional, fue pasando a manos privadas, también la salud pública y la escuela pública "de los docentes" queda casi en manos privadas (escuelas "charter" fue su modelo).

Esa transformación pasa por dentro de la subjetividad del docente, el docente no acepta en su interior ser parte del desprestigio de lo estatal, sigue defendiendo su espacio, su lugar de trabajo, como si siguiera perteneciendo y representando a un estado nacional. Esa circunstancia es subjetivamente muy dolorosa, porque se hace cargo de una situación de sacrificio permanente no generada por él o por su grupo de referencia inmediato.

Así se pudo ver uno de los deterioros de salud colectiva más serios que encontramos en este estudio; esto no afecta a todos los docentes, pero sucede en un número bastante grande que se refleja en el conjunto y determina conciencia.

La escuela: local de trabajo

El proceso de trabajo docente, pasa a otra etapa de investigación y estudio, la más reciente, cuando empezamos a analizar el núcleo **escuela** como local de trabajo.

El núcleo escuela queda como separado del sistema educativo; cuando hablamos de política educativa, hablamos del sistema educativo, no hablamos de la escuela, la escuela es como un agregado, un anexo, al que le llegan políticas del sistema, es como un elemento plano colgado del Sistema educativo o del aparato burocrático, que parece ser igual para todo el país pero que es totalmente diverso en cada una de las regiones, zonas, provincias, niveles: la primaria, la secundaria, la nocturna, de adultos, la especial etc.,

En el análisis del trabajo docente, podemos identificar que hay pocas investigaciones sobre la escuela en sí, sobre el núcleo social escolar. En general, la mayor parte de las investigaciones, están tomadas sobre sistema educativo y territorio específico geográfico o sistémico. (El plano del cual cuelgan escuelas pseudo-autonomizadas).

La escuela es un objeto no construido totalmente, en la investigación educativa y sociológica (2000-2002) desde el punto de vista del conocimiento. La organización escolar pautada de una manera general, va tomando formas domésticas cotidianas en cada lugar (escuela concreta) cultural y geográfico. Hay identidades reconocidas /reconocibles construidas en escuelas concretas que dan "sello" a las personas egresadas y a los docentes.

Esas formas no siempre son simples y directas, simpáticas o rechazables, traen sus complejidades y muchas dificultades de comunicación, especialmente el modo de ejercer la autoridad reflejada en el proceso de trabajo y en los productos colectivos que circulan en el medio social. (Este es egresado de... Aquella trabaja en... Este es un producto típico de.....)

Es una de las líneas de investigación donde podemos ir encontrando las pautas del alto sufrimiento psíquico en algunas escuelas y en otras no, esto depende de la complejidad de la vida interna de cada escuela. Toda la normativa del sistema educativo y la forma particular que se moldea en cada lugar, es (debiera ser) objeto de estudio prioritario para comprender resultados educativos más allá de las evaluaciones clásicas, predominantemente individuales (tanto de docentes como de alumnos).

Hay lógicas distintas, algunos autores han empezado a describir la lógica del sistema educativo. De su normalización y su forma de ejercicio del poder, es diversa en un país unitario, en un país federal en un país donde toda la normativa se da en un gobierno central, caso de Chile, y no hay elementos federales, se da igual en todo el país, a un país federal como nuestro, donde una ley nacional cada provincia la interpreta y ajusta de manera diversa.

Tenemos -en Argentina- casi un sistema educativo por cada una de las provincias, uno de los problemas más graves es como interpretar una ley nacional que de identidad sin moldear uniformidad.

Reflejo de las reformas de los 90's., avance crítico hacia una política para el siglo XXI.

Esto no pasa sin conflictos al interior de los docentes, trae muchos problemas, circunstancias de tensión y mucha inestabilidad en el trabajo. La subjetividad docente está atravesada por una cuasi incertidumbre normativa.

La escuela, desde lo institucional, tiene una lógica muy particular relacionada con el espacio y con el tiempo. Así, es determinante, cómo se usan los espacios y cómo se usan los tiempos, con normativas y prescripciones que están reguladas desde afuera de su realidad concreta de funcionamiento.

De la prescripción formal, al tiempo y a las formas reales que juegan en el espacio del trabajo concreto, a veces hay mucha distancia; este fue otro núcleo que encontramos, objeto de ansiedades, angustia y tensiones al interior de los docentes como grupo y en cada uno diferenciado.

Esta distancia entre el trabajo prescripto y el trabajo real, en unos sectores laborales están muy cerca y en otros están muy lejos, pero a veces sus protagonistas no se dan cuenta de ello.

(Chr. Dejour lo analiza muy sabiamente y define el sufrimiento de todos los trabajadores en esa distancia entre lo real y lo prescripto)

No hay ninguna circunstancia que controle en el día a día si la prescripción del trabajo en la escuela se cumple o no se cumple, cuando se controla es porque hay una irregularidad y generalmente termina en una sanción al docente. Así sale la prescripción en forma de sanción, es decir, que esa norma que está allí escondida, es como un elemento amenazante y permanente, aunque no está escrita para castigar sino para "regular el trabajo".

Regular es encontrar una norma que iguala, personas-tiempos-espacios-resultados, que no enfatiza diferencias, que facilita y no obstaculiza el trabajo...pero...está aplicada por personas que no toleran diferencias, que no son flexibles con ellas.

Mientras tanto el docente cree que "cierra la puerta del aula y hace lo que quiere", pero eso es una creencia que cada vez más está terminando. El dicho "mi grado, mis alumnos", esto es un lugar cotidiano, pero no hay ni "mi grado", ni "mis alumnos", se hace un *cómo-si* fueran. Cuando esto se quiebra, muchas veces *por los chicos* (alumnos) y otras veces por regulaciones y *reguladores* que entran, irrumpen y dislocan una vida cotidiana llevada con cierta ingenua tranquilidad.

Aquí hemos llegado en un circuito rápido, a que ustedes hayan visto, las tres aproximaciones históricas donde la investigación del trabajo docente ha ido transitando, una que tiene que ver con la salud y la enfermedad, otra que tiene que ver con los procesos de trabajo y las regulaciones de trabajo, y otra que tiene que ver con el local de trabajo: *la escuela*.

Despegado y en otro espacio imaginario del lugar donde se elaboran las normativas, cuando se tienen que "bajar" por escuela-por ejemplo los regímenes de convivencia- ha traído conflictos tremendos, hay normativas generales y sobre esto cada escuela tiene que hacer su régimen de convivencia, trabajar con los padres, con los alumnos, y decir "aquí la convivencia es así y ahora va a ser de esta otra manera", y de golpe se choca con todo, ¿cómo se regula eso?, porque la lógica de adentro de la escuela es muy diversa a la lógica del sistema y a la lógica de la opinión pública y del sentido común que está fuera de la escuela.

Cuando se hace un análisis de los trabajos escolares, que es un trabajo interesantísimo a realizar, ¿cómo identifica el docente que es lo que produce? De golpe parecería que no produce nada, *que simplemente está, con estar es suficiente*, muchas veces las regulaciones llevan a que el gran regulador- la administración del sistema- lo único que quiere es que el docente esté, que no falte. *Como soporte neutro del sistema*. Pero... ahora ¿qué es lo que hace dentro del aula? Muy difícil poder verlo, ¿Quiénes lo ven? Los alumnos y los padres, ahí es donde tiene cada docente el interlocutor del control y especialmente de parte de los alumnos.

Hoy -en la actualidad- se ha ido dando una situación cada vez más angustiante para los docentes, *a veces no saben lo que saben los chicos*.

Se ha dado ahora; 50 o 60 años atrás, los saberes docentes alcanzaban para lo que deseaban los chicos, ahora no, los chicos saben y desean muchísimas cosas y temas que nosotros no conocemos, tienen más acceso a cantidad de información, a la que muchos docentes no acceden, navegar por internet no es habitual en los docentes, pero sí de la mayor parte de los chicos con los que conviven.

Estas exigencias están cada vez más en el *cuerpo a cuerpo*, de la relación docente-alumno, por eso en el proceso de análisis del trabajo docente, el núcleo afectivo es lo principal, cuando ese núcleo empieza a deteriorarse, aparece el docente con lo que antiguamente se le llamaba *surmenage*, ahora se lo conoce como *burnout*, que significa sin fuego, sin pasión, un docente que está gastado, que está fundido, pero ¿dónde se fundió? Se fundió desde lo afectivo, porque ese es el núcleo del desgaste mayor en esta relación de trabajo.

El burnout se empezó a estudiar en Inglaterra, con los periodistas que venían de la guerra de Bosnia y de otras guerras de la mitad del siglo XX, llegaban fundidos, habían sobrevivido a una guerra, pero estaban totalmente fuera de juego, no tenían ganas de hacer nada; mucho de lo que uno encuentra ahora en los docentes es eso, no tienen ganas de hacer nada, *no desean nada. La desidia lo define*.

Cuando la fatiga tapa, obstruye ese núcleo afectivo, el trabajador queda sin ganas de nada. El "no tengo ganas" es el modo de expresar más claro esta situación de profesor fundido (como un automóvil sobre-exigido). No se necesitan muchos años, no es de profesores muy antiguos, ni que tengan 20 o 30 años de trabajo, lo encontramos tanto en la gente que tiene 30 años de trabajo, como en la que tiene 10, y en un promedio, lo estamos encontrando en 10 o 15 años de antigüedad y 35 o 40 años de edad.

Es un lugar - un estado de ánimo- donde se ha llegado a no dar más, pero no porque no pueda trabajar, el docente sigue trabajando en una situación de rutina y mientras más rutinario lo puede hacer, mejor puede aguantar esta situación de falta de deseo.

Hacia el interior de la escuela la situación de trabajo ha cambiado poco en muchos años. Los docentes nos dicen: *"mirá, saber lo que pasa no me arregla nada, yo necesito que esto se cambie, pero yo sé que no va a cambiar, así que dejémoslo como está que yo me arreglo"*.

Entonces esa es una situación, donde el docente, para defenderse de la angustia, entra en rutinas que son casi irreversibles, donde es muy difícil poder cambiar un horario en una escuela para poder trabajar mejor porque las resistencias son enormes, "yo siempre tuve la primer hora, a mi no me van a dar la última, a mi no me van a cambiar mis horas", estos núcleos de resistencia son tremendos, son dolorosos, porque para modificar esta lógica de sistema - escuela, hay que cambiar cosas en cada escuela y hay que cambiar cosas en el sistema. Sabemos que cambiando en el sistema, no se cambia cada escuela, porque estos núcleos resistentes son arcaicos, es como una familia o una pareja, "nosotros somos así, siempre nos hemos llevado así".

Hay escuelas con grupos docentes con mucha antigüedad, son hostiles para un profesor o un docente que llega. Para el nuevo, penetrar en esa situación es muy inquietante. Si no tiene sus cosas muy claras y no tiene un buen informante para decirle que hacer con cada uno: recetas internas con algunas pautas de convivencia que no son pedagógicas, ni normativas, son modos de sobrevivir en una institución.

Hoy, modernidad y estado.³

Dentro de la modernidad, el *estado de bienestar* y muchas creaciones tecnológicas para el confort, se han desgastado, el bienestar colapsa y cae. Fin de siglo XX.

La modernidad se está cerrando, el docente ha quedado en una modernidad inconclusa, sin entrar totalmente en la modernidad, no por desidia o falta de deseo sino porque la institución escolar ha quedado colapsada, antes que la situación de la globalización, de las nuevas formas de financiación, penetren hasta dentro de cada escuela han quedado como ilusión en los grandes planes financieros.

Un ejemplo de esto es *el núcleo escuela*, ahora ha abierto de manera muy clara esta falla con el tema de las construcciones escolares. Cuando alguien dice escuela, en general, en el imaginario social, apa-

³ *El texto completo se llama: "Abriendo el presente de una modernidad inconclusa. 30 años de investigación del trabajo docente." 2001
www.redeestrado.org - link: Documentos y publicaciones.
Puede consultarse texto completo y bibliografía

rece el edificio de una escuela, la escuela tiene valor simbólico, tiene el valor de una de las instituciones de la modernidad. Si ven escuelas hechas hace 100 años- nuestras famosas Escuelas Normales y los Colegios Nacionales- tienen un estilo que no es sólo de estilo de época, sino de cómo imaginaba el Estado la formación de los docentes- en un palacio- Las grandes escuelas normales, donde llegaron las primeras maestras que trajo Sarmiento, la escuela de Paraná, la de Catamarca y otras. Esos edificios no están realizados por un pedagogo, no fue la pedagogía la que lo hizo, no fueron construidos así para poder enseñar mejor a ser docente, el edificio es una representación política-social de la época, del estilo arquitectónico, del imaginario de ese momento y de ese Estado Nacional.

Los docentes que se formaban en esos edificios, eran docentes que pertenecían en su mayoría a una clase social que no necesitaba salario para poder vivir. Así se imaginó a la docencia argentina originalmente, imaginario que vino pegado a las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento, eran misioneras protestantes, que tenían la indicación precisa de no manifestarlo, porque este era un país católico, pero si fueron misioneras para ciudadanizar a los extranjeros y a los indígenas. Tal como lo habían realizado en su país.

Las señoritas de Massachusetts actuaron como si ahora llegaran ingenieros y tecnólogos del Tecnológico de Massachusetts, a enseñarnos tecnología educativa.

Hay que *imaginarse en ese lugar histórico*, porque eso es parte de lo que ha signado nuestra identidad docente. Una identidad que se ha ido sedimentado en el tiempo, pero que cada uno de nosotros la lleva consigo, es portador de esa identidad.

Sarmiento trajo maestras norteamericanas, no contrató maestras europeas, francesas... por ejemplo ¿alguna vez nos preguntamos por qué norteamericanas? Y eran todas de Boston, porque en Boston estaba el núcleo ideológico principal de "América para los americanos", ya EEUU se había casi cerrado-en algunos ambientes intelectuales- a la influencia europea.

Así el imperialismo americano surgido de ese poder dominante y excluyente, también determinó que no todos somos americanos de la misma categoría. Pensemos que en ese momento fue muy importante la decisión que tomó Sarmiento, signó muchas situaciones posteriores. Nos faltó análisis histórico para valorar y proyectar el futuro de las Escuelas Normales... y el de los/las maestro/as ("Las miss Massachusetts" fueron mucho más democráticas en su vida cotidiana en Argentina... que muchas maestras nacionales surgidas de nuestra burguesía rural... de la época! (Es un análisis que da para más...))

Atravesamos actualmente una situación de difícil tránsito a otro momento histórico, en el cual, posteriormente a la modernidad, aparece un núcleo de individualismo muy fuerte en la educación pública: la consigna es **"haga usted lo que pueda, con lo que tiene, yo evalúo el final"**. El Estado Evaluador... ha dado en llamarse...! Productos, egresados con conocimientos moldeados para un mercado de trabajo y de consumo controlado y "regulado" hacia un futuro pre-visto no precisamente en/por ¡el mundo de la educación pública!....

Las Reformas Educativas de los 90's tienen la impronta de esta política en toda América desde México en donde se inició, hasta Argentina y el Cono Sur, donde explicitó el BM el motivo y las expectativas para instalarlas y financiarlas: cambiar el perfil de la mano de obra necesaria para la región y la etapa que iniciaba un mercado en el Cono Sur.

Esta situación de "arréglese como pueda", es muy fuerte en un momento donde la pobreza y la des-financiación de la educación y de todo lo público nos paraliza y deprime.

De hecho, la situación actual es triste. Al recorrer muchos edificios de Institutos de Formación Docente, se encuentra que funcionan de noche, a la mañana es una secundaria y a la tarde otra escuela; es un lugar habitado por varios grupos de docentes y estudiantes, de "tránsito pesado", poco amables, sin calor humano, desgastados sin reparaciones mínimas... en fin, no son lugares de vida... sino de paso. Edificios específicos para formación docente, no hay muchos en el país. Siguen funcionando las viejas escuelas normales, que todavía subsisten y son edificios bastante dignos.

El tema del edificio escolar, es uno de los temas que tiene que ver con *la escuela como local de trabajo*, pero la arquitectura escolar es casi como una ciencia oculta, en donde no se sabe mucho cómo los arquitectos aprenden a hacer escuelas, a veces encuentro docentes que preguntan "¿ellos saben hacer escuelas? Porque... ¡mira lo que han hecho acá!", es como que no se entiende ¿como esa escuela está construida así, qué se estaba pensando cuando se hizo el diseño?"

Los arquitectos piden el proyecto para construir la escuela que le encargan... como lo hacen con una familia o un estudio... pero no obtienen respuesta, en la mayor parte de las oportunidades... sólo se habla del presupuesto y las dimensiones según la cantidad de alumnos estimados... y el terreno disponible.

En el material gráfico van a encontrar fotografías muy recientes, de la semana pasada, de escuelas nuevas para Educación Especial realizadas en Neuquén. Si hay algún lugar atrasado, postergado, en educación son las escuelas especiales, funcionan en muchos lugares del país, en casas de familia, en lugares absolutamente inadecuados para niños discapacitados físicos. De golpe, ciudad de Neuquén, mucho tiempo de lucha docente para que hagan escuelas especiales, se construyeron escuelas especiales, una escuela para ciegos, una escuela para discapacitados físicos, muy modernos "de última generación". Pero, uno no puede imaginarse como en esos lugares se puede transitar en silla de ruedas, hay una pileta, sin ninguna rampa o brazo neumático para poder entrar y salir con los niños, donde se imagina que es el docente que entra alzado al niño y lo saca de la pileta, todo se debe imaginar....

Cuando se habla con el arquitecto, éste piensa que el docente lo va a hacer todo. Esa es la imagen que damos, hemos quedado tan prendidos de una situación de omnipotencia, que todo se puede con el sacrificio del docente, que todo lo demás no cuenta, pero el docente ha tenido mucho que ver con esto de dar la impresión que todo lo puede y que **por los chicos hace todo!**

El tema de lo sacrificial es tremendo, muy difícil sacar a un docente del tema del sacrificio, que no tiene que aceptar trabajar así!

Hay un *trabajo* docente y ese sujeto que lo realiza es un trabajador asalariado, hay alguien que le paga el salario, esa situación ha llevado a que los docentes no tienen muy claro quién les paga, si es el conjunto de

la sociedad con los impuestos... de dónde se recauda ese dinero, cómo llegan a pagarle a un docente y cómo se estimó ese salario. Este es un tema crucial, el tema *del valor económico del trabajo docente*, esto es parte de esta escisión, porque muchos trabajadores de otras ramas laborales, tienen muy claro cuánto vale su trabajo y por qué se les paga lo que se les paga, de donde sale ese valor.

Dentro del área pública es bastante más difícil, tanto en salud como en educación, poder identificar el valor económico del trabajo docente, porque lo que se valoró siempre es un valor moral. Una obligación es asistir, estar en la escuela con la condición que sea, en la escuela que se está cayendo, con los chicos en medio de una violencia tremenda, con los padres protestando por las notas... hay que estar, hay que aguantársela.

¿Qué valor tiene eso? Se calcula en horas-reloj y/o por la zona tipo más o menos desfavorable o violenta. La zona rural es la mejor paga en salario y servicios.

Hay una transmisión de conocimientos, de valores, de ciudadanía, que es la que pide el programa, pero sobre la cual, cada vez hay menos exigencia, porque la situación social es de magnitud invaluable y desconocida... Al haber entrado el conflicto social a la escuela ésta, muy permeable a la sociedad que la rodea, queda inundada del problema. Sin cauce real y posible para dar solución concreta a las demandas más o menos explícitas de la población y de los trabajadores de la educación....!

Aunque los núcleos socio-culturales docentes estén algo cerrados, la escuela ya ha sido penetrada por el conflicto social: comer en la escuela ya es algo que tiene que ver con la escuela en sí, con la educación y la cultura urbana en general. La escuela rural unitaria siempre tuvo cocina y en ella todos se alimentaban, el docente vivía con su familia en la casa anexa... pero en el ámbito urbano recién hoy las escuelas se construyen con comedores y cocinas, eso nos está dando la idea de lo que llegó para quedarse, no es por un tiempo para cuando pase la crisis... no, la crisis entró y consolidó en/para la escuela determinados elementos estables... y se construyó una constante de identidad.

Así se construye una escuela, teniendo en cuenta pautas del momento social, así como tuvieron como marco, más de 100 años atrás, las pautas que trajo Sarmiento con las maestras norteamericanas.

Volvamos a la relación entre el empleado y el empleador. Tema muy poco tratado... conocido pero algo dejado de lado por el conjunto de la docencia. (Salvo sindicatos.)

Ocurre que en el área productiva, los grupos empresarios pueden o no ser conocidos, a veces están fuera del país, a veces dentro; esas patronales no se conocen cara a cara o son sociedades anónimas de accionistas. Pero aquí en la enseñanza *si se conocen*, cuando se va a una reunión paritaria, cuando se negocian salarios ¿con quién se sienta a la mesa el sindicato docente? Con el gobernador, con el ministro de educación de esa provincia o de la Nación.

¿Cómo se va a negociar el salario, las condiciones de trabajo, en un lugar donde la patronal son todos los ministros de educación de las provincias, y del otro lado todos los secretarios generales de los sindicatos docentes de cada provincia?

En ese diálogo se va a discutir como van a seguir trabajando los docentes y los/las estudiantes de profesorado que ustedes están formando.

Es casi una relación de *política doméstica*. ¿Tienen en el imaginario algo parecido? Es difícil de poder ubicarse y van a negociar también con la corrupción y la impunidad, lo verdadero y lo falso, la discusión real y sincera de las partes y "la transa", todo ha entrado... no es una situación pura que sucede por fuera de nuestra vida cotidiana. En ese lugar, hay que identificar quienes son los empleadores, quienes son nuestros representantes y dónde estamos en los términos de la discusión.

Varias veces he encontrado a ministros de educación en reuniones y esa persona que hoy es ministra/o de educación, años atrás la conocí como directora de una escuela, o dirigente sindical. Pasó a ser patronal, antes era empleada/o, es decir, que esta carrera lleva implícito que también *hay una posibilidad de pasar del otro lado de la relación de trabajo*, de la dinámica empleador- empleado; esto está muy adentro del núcleo duro del trabajo docente y es a veces muy difícil de visualizar y/o anticipar. Pero lo real es que trae muchas "broncas", resentimientos y problemas al interior del sector docente y de cada uno de los protagonistas.

Para que el sistema educativo sea rentable, tiene que permitir negocios y los grandes negocios son las edificaciones (construcciones y mobiliario) y las editoriales, cada cambio de planes de estudio, trae un cambio de bibliografía de libros, de manuales, de tecnología, de cosas que hay que consumir y toda esa compra es la que trae ganancia al proveedor y muchas veces también a agentes/gestores del gobierno de turno; en alguna medida la construcción de los edificios da grandes ganancias a las empresas constructoras y estudios de arquitectos y a los intermediarios burocráticos del Estado provincial y/o nacional.

El Estado se limita a administrar las licitaciones y los fondos financieros. Muy pocas veces discute diseño de escuelas.

Riesgos del trabajo docente

Se ha dejado de lado, en la formación de los docentes, el estar claro acerca de cómo tiene que ser un edificio escolar con referencia a los riesgos y a los peligros que tiene trabajar en una escuela, conocer los accidentes que pueden tener los chicos y los accidentes, siniestros de trabajo, que pueden tener los docentes. Esto habitualmente no integra la currícula en la formación docente.

La ley de riesgos del trabajo, es una ley desconocida para los docentes, ¿qué es una aseguradora de trabajo y cuándo acudir a una ART después de un accidente de trabajo? Es casi ignorado como trámite y como apoyo real por muchos trabajadores de la educación. Si se valorara la salud de los docentes por la cantidad de accidentes de trabajo denunciados, diríamos que es el sector laboral más sano del país. No tiene casi accidentes de trabajo, porque los accidentes de trabajo no se denuncian como tales, cada uno se las aguanta, va y se atiende con su médico privado, o va al hospital público, o va a la obra social, pero no llama a la aseguradora (ART)

Porque es un lío... porque al prestador no lo conozco... porque hay que hacer muchos tramites... etc.

Pasa que los docentes que tienen muchas licencias dentro de la institución y son mal-vistos, sin embargo... tiene que ser una situación

de accidente grave para que el docente pida asistencia en la ART y obtenga licencia médica en ese lugar. Es habitual la consulta y atención en privado o en la Obra Social.

Esto nos ha llevado a que conozcamos muy poco el tema de los riesgos. ¿Qué es un riesgo de trabajo?, un riesgo de trabajo es una situación habitual, en la cual hay un peligro oculto, **-es riesgo cuando el peligro no se ve-** cuando se identifica y se señala el lugar, se conocen los riesgos con una señal- un cartel- o se aísla la zona, estamos ante un peligro identificado.

Los peligros pueden estar en una escalera que está mal hecha, porque los escalones no tienen la distancia que tienen que tener entre sí, eso es un riesgo que no se ve, en el momento en que se ve, es un peligro que hay que identificar con un listón de otro color el escalón peligroso.

Esto que parece tan elemental, pasa en muchísimas situaciones de la escuela, donde hay muchos riesgos que no se ven, y que cuando se ven no son señalados como peligros. Las puertas de emergencia, por ejemplo, para cuando sucede un incendio o un derrumbe, no están habilitadas en todas las escuelas.

Es una de las cosas que pregunto cuándo voy a una escuela, porque es un síntoma muy claro "¿Dónde está la puerta de emergencia?" "ah, sí, aquella"; tiene candado, está con llave "¿dónde está la llave?"... imaginen si hay un incendio y hay que evacuar la escuela, ¿por allí no! "no va a pasar", "aquí no va a pasar"...ya la conocemos!

Esta situación está relacionada con una idealización, que éste no es un local de trabajo igual que todos, es casi-casi como nuestra casa, una extensión hogareña...! por eso el ministerio de trabajo pasó tantos años sin entrar en una escuela para hacer una inspección, inspecciona los cines, confiterías, boliches, los lugares de esparcimiento. Desde Cromañón, todos los lugares rockeros están súper controlados, pero las escuelas no, y como se dice en Buenos Aires "muchas escuelas son Pequeños Cromañones", *porque no pasa nada hasta que pasa!* pero ¿por qué no pasa nada? porque los docentes están totalmente pendientes en clase y en los recreos cuando hay un riesgo, están todos mirando y cuidando, "no pases por ahí", "no toques", "no subas" "no pises"...el tema de las cloacas, las instalaciones eléctricas y de gas, cuando se controla los patios de recreo, los maestros hacen guardia para que los chicos no pisen en donde hay peligro.

Los que están en riesgo de volverse locos son los docentes.

Las escuelas argentinas en general son lugares de riesgo, el trabajo docente es ya un trabajo insalubre; lo podemos calificar así empezando a mirar desde los edificios, no solamente los viejos, sino los nuevos, los nuevos no están hechos pensando en el tipo de actividad que se realiza allí-ahora, están pensados en una actividad de 50 años atrás con menos alumnos y muy diferentes. La vida cotidiana de una escuela era más previsible y tranquila a la que es ahora.

En algunas escuelas nuevas que visitamos se sigue construyendo un aula de 3m x 4m, porque esas son las dimensiones para 25 alumnos, que según la Unesco es el número ideal para los grupos escolares. Hoy no se puede seguir trabajando con el engaño de que los grupos de alumnos tienen 40 o 50 alumnos transitoriamente, y que después va a haber otros cargos docentes... más aulas... otro edificio anexo... y se van a desdoblarse los grupos... etc.etc....

Así se aceptó 50 alumnos, y van a tener todo el año 50 alumnos, en un aula construida para 25, porque 25 es la norma.

Nuevas edificaciones escolares

La enseñanza secundaria ya es obligatoria en todo el país, a partir de la sanción de la ley de educación nacional. Pero no hay edificios de escuelas secundarias para que todos los chicos que están en edad ingresen a la secundaria; todavía no están hechas, es decir, la obligatoriedad está puesta, pero no se sabe donde van a habitar esos chicos!

El plan de las 700 escuelas va edificando escuelas secundarias, he visitado escuelas en Entre Ríos y en Tierra del Fuego, **son iguales**, el plano es el mismo, ¿Cómo puede ser igual una escuela de Paraná, con una de Rio Grande? En una lógica muy elemental diría que no puede ser. Pero son iguales porque el prototipo vino desde el ente financiador, que es el BID (banco interamericano de desarrollo); es decir que todavía las políticas de los entes financieros determinan parte de nuestras políticas educativas.

Las reformas educativas que ahora hemos abolido, las reformas de los '90, eran igual desde México hasta Argentina, hay un estudio que hemos hecho los cuatro sindicatos del Mercosur, para informarnos y estudiar cuales son los daños que han ocasionado las reformas educativas

de estos cuatro países, Chile, Argentina, Uruguay y Brasil, las reformas eran iguales ¿puede haber una reforma educativa igual en Brasil que en Chile?

En cada país tomó variaciones, pero el principio regulador fue igual, asentado en las políticas financieras del momento.

La construcción y la idea del diseño de escuela es igual en las 700 escuelas que se están construyendo, de las cuales unas 200 están terminadas. Se llama modelo de escuela abierta, ¿Qué significa *escuela abierta*? ¿que va a traer para el trabajo y la organización escolar? abierta significa que no tiene cerco perimetral y se puede entrar y salir por los 4 lados de la escuela "a cuatro vientos" el control es visual no hay pared ni alambrado.

El edificio impone o planta un modo de vida- trabajo una vez que se ocupa.

Dice un constructor: "esa escuela que ustedes han criticado tanto, cerrada, con patio central, con la mirilla arriba, no, esa escuela ya no va más, no tiene que ver con los criterios pedagógicos de este momento", la comunidad entra a la escuela y los chicos pueden salir a la comunidad, no tiene que tener recreos todos juntos, **no hay un patio central.**

¿Se dan cuenta cómo desde el edificio se puede signar un nuevo modo de trabajo?

La escuela de Paraná ya esta lista, toda la comunidad dijo "no, acá hacemos el cerco". Entonces en una escuela diseñada para ser *abierta*, los padres y vecinos hicieron el cerco y yo imagino que van a tirar algunos árboles para hacer el patio central, porque los horarios no se han cambiado, los profesores tiene un horario en cada escuela y todavía no se hizo una distribución horaria por cargo, eso hay que negociarlo en otro lugar, el horario de los profesores está muy fragmentado como para pensar que tenga las 20 o 25 horas en una escuela y que además las pueda distribuir de manera flexible con los otros trabajadores docentes.

Esto es lo que viene ahora, luego de realizado el edificio.

Una nueva escuela abierta a otro tiempo. Discutida por todos los que la habitan y no solo por los que definieron el espacio según planos pre-moldeados desde otra realidad.

PARTE III
Docentes

Modernidad, Escolarización y Formación. Una aproximación histórico política

Silvia N. Roitenburd y Juan Pablo Abratte

Resumen:

Los problemas vinculados a la educación en la Modernidad, remiten a las transformaciones propias de la conformación de estados centralizados, la configuración de un espacio público, la extensión de la ciudadanía y de las relaciones contractuales. En esa trama, la escuela surge como ámbito de disciplinamiento social: en cierta medida, como un modelo de lo que debe ser una sociedad ordenada y homogénea. No obstante este origen, la presencia de visiones críticas fue acompañada por propuestas revisoras del modelo configurado que, aun manteniendo la centralidad de la institución escolar, replanteaban su función. Examinar el surgimiento de la escuela en la modernidad, más que de forma lineal, desde un enfoque crítico apunta, por una parte, a comprender los alcances y los límites en los que se encuadró la institución, dentro de los marcos sociales en los que surgió. Por otro lado, permite reflexionar desde una perspectiva histórico-política acerca de los actuales desafíos de la escuela en contextos de globalización, primacía del mercado, transformaciones en la esfera pública y creciente exclusión social. Se trata entonces de analizar el proceso de conformación del sistema educativo, desde una perspectiva histórico-política. Para ello, en un primer apartado, partiremos de algunas conceptualizaciones que, desde diversas perspectivas disciplinarias, analizan los principales rasgos de la Modernidad en el contexto europeo y particularmente algunos desarrollos que ponen de relieve el papel de la escuela en estos procesos. En un segundo apartado analizaremos específicamente, el modelo fundacional en la historia educativa argentina, el escenario histórico-político en el que se inscribe la conformación del sistema educativo, destacando las funciones que la escuela cumplió en el proceso de conformación del Estado Nacional. En tercer lugar abordaremos algunas propuestas de reforma desplegadas en el período de entreguerras, que en sus vertientes más críticas, producen una profunda revisión del modelo escolar hegemónico, a la vez que proponen alternativas político-pedagógicas

democráticas, en particular examinaremos aspectos nodales del pensamiento de Saúl Taborda como una de sus expresiones más profundas. Por último, consideraremos algunas transformaciones societales recientes, particularmente las producidas en la esfera estatal, en el marco de la emergencia de modelos neoliberales durante los '90, puestos en debate en las últimas décadas. El propósito del texto es, entonces, estimular la apertura de interrogantes que puedan enriquecer la mirada sobre los actuales desafíos de la escuela y la formación docente, a partir del recorrido por algunos momentos de la historia educativa argentina, así como de algunas herramientas conceptuales para su abordaje.

I. Modernidad, herencia y transmisión cultural

La Modernidad es un término impreciso que acordamos en definir admitiendo diversas convenciones sobre cuándo una etapa puede ser así nombrada. Es posible rastrearla en el complejo y dilatado proceso de desintegración del orden cristiano medieval. La Reforma, movimiento religioso surgido en el siglo XVI en el ámbito de la Iglesia Cristiana, -precedida por la cultura del renacimiento- que supuso el fin de la hegemonía de la Iglesia Católica y la instauración de distintas Iglesias "Cristianas", ha sido considerada un hito para marcar el ingreso a la modernidad. Aunque se inició en el siglo XVI, cuando Martín Lutero desafió la autoridad papal, las circunstancias que condujeron a esa situación se remontan a fechas anteriores y conjugan complejos elementos doctrinales, políticos, económicos y culturales; la conformación de los estados centralizados (Francia-Inglaterra), la expansión del comercio y el crecimiento de la burguesía y la creciente disolución de los lazos propios del orden feudal. Este culminaría en transformaciones de orden económico, político y social cuyos momentos culminantes son la Revolución Industrial (1780) Inglaterra y en la esfera política la Revolución Francesa (1789), fenómenos que afectarían a todo el orbe. Queremos subrayar que, cuando se habla de modernidad se centra el análisis en procesos producidos en Europa -en particular Francia e Inglaterra- y la consolidación del sobre-entendido de que se trata del único modelo posible de civilización = cultura y en esa medida, de su condición superior, justificando la subordinación de pueblos signados por la barbarie.

La escuela en la Modernidad

Una de las funciones adjudicadas a la escuela, hacia el siglo XVII, fue la transmisión de valores religiosos. Las iglesias protestantes, surgidas de la Reforma promovida por Martín Lutero establecieron escuelas en las que se enseñaba a leer, escribir, nociones básicas de aritmética, el catecismo en un grado elemental, y cultura clásica, matemáticas y ciencias, en lo que podríamos denominar enseñanza secundaria. En Suiza, otra rama del protestantismo fue creada por el teólogo y reformador francés Juan Calvino, cuya academia en Ginebra, establecida en 1559, fue un importante centro educativo. Los católicos también siguieron las ideas educativas del renacimiento en las escuelas que ya dirigían o que promocionaron como respuesta a la creciente influencia del protestantismo, dentro del espíritu de la Contrarreforma. Esa síntesis se realizaba en los centros de la Compañía de Jesús, fundada por el religioso español Ignacio de Loyola en 1540, con la aprobación del papa Pablo III. Los jesuitas, promovieron un sistema de escuelas que ha tenido un papel preponderante en el desarrollo de la educación católica en muchos países desde el siglo XVI.

En cuanto a los inicios de la escuela, tal como se generalizó, Comenio, obispo protestante de Moravia fue, probablemente, el que configuró el modelo cuyos rasgos fundamentales aún persisten. En su *Didáctica Magna* subrayó el valor de estimular el interés del alumno en los procesos educativos y enseñar con múltiples referencias a las cosas concretas más que a sus descripciones verbales. Su objetivo educativo podía resumirse en una frase de la página inicial de esa obra: *enseñar a través de todas las cosas a todos los hombres*, postura que se conoce como pansofía. De este modo, y tal como lo señala Hunter "Lo que la pedagogía cristiana aportó, al desarrollo de los sistemas escolares de masas fue algo mucho más importante y permanente que aquello que nuestros historiadores críticos se han complacido en desprestigiar, tildándolo como lavado de cerebro religioso. Contribuyó a organizar las rutinas, las prácticas pedagógicas, las disciplinas personales y las relaciones interpersonales que más tarde acabarían por formar el núcleo de la escuela moderna" (Hunter, 1998; p.82).

Ilustración y educación

En este panorama, interesa dejar planteado el rol de la escuela en la modernidad, vista desde el horizonte de la configuración de un sistema que requería nuevas formas de disciplinamiento social. "... los miembros de la comunidad ilustrada fueron notablemente coherentes al describir los efectos que tendría (la) educación en los trabajadores pobres: la consideraban "peligrosa" (...) A la pregunta ¿"Debería el pueblo ser ilustrado?", virtualmente todos los voceros de la Ilustración respondieron con un enfático "No". A la pregunta ¿"Debería el pueblo ser educado?", contestaron con un "Sí" con reservas. La educación que los miembros de la comunidad ilustrada proponían para las clases inferiores tenía la intención de mejorar su salud, enseñarles destrezas adecuadas a edad y enrojar sus mentes y corazones en la defensa de la religión y la patria." (Bauman, 1997; p.117).

La instauración de la escuela moderna y particularmente de la educación popular está vinculada a una intención civilizatoria, orientada al disciplinamiento social en el contexto de conformación de modernos Estados centralizados: "La ilustración era algo necesario para los gobernantes; sus súbditos requerían capacitación, orientada hacia la disciplina". (Bauman, 1997; p.117).

De este modo, la escuela moderna (popular) se distingue claramente del liceo o de los estudios superiores, tanto en sus fines y propósitos como en el tipo de población a la que iría dirigida. "... la ubicación cualitativamente novedosa de los poderes de control y reproducción del orden generó la demanda de una nueva clase de experiencia y una nueva función de suprema importancia sistémica: la de maestro/supervisor, un profesional especializado en la modificación del comportamiento humano, en "traer al orden de la conducta" y evitar o contener las consecuencias del accionar desordenado o errático. El proyecto de la Ilustración fue una respuesta a esas percepciones, y problematizaciones y demandas prácticas (...) el proyecto, desde el inicio y por necesidad, tenía dos filos: orientado por una lado hacia la "ilustración" del estado, sus políticas y métodos de acción, y por el otro a la contención y domesticación, o si no la reglamentación de sus súbditos. (...) El tópico de ese discurso (el de los philosophes) era la metodología para racionalizar la reproducción del orden social..." (Bauman, 1997, p.110).

La educación popular, extendida mediante la institucionalización y expansión de la escuela y dirigida a las mayorías, requeriría entonces de un nuevo profesional, especializado en la supervisión, el control y la imposición de la disciplina y dotado de nuevos métodos e instrumentos tecnológicos propicios para cumplir esta finalidad: "... en el planeamiento de las futuras instituciones de la educación pública, el medio era efectivamente el mensaje y el ámbito escolar y la rigidez de su regulación el contenido mismo de la educación prevista. El tema más frecuente y cuidadosamente elaborado del debate era con mucho el de la propuesta de reglas para el comportamiento diario de los alumnos; aún más sintomáticamente, los métodos mediante los cuales debía asegurarse la observancia de esas reglas en todas y cada una de las ocasiones. No hay que sorprenderse en absoluto de que el método considerado con más amplitud fuera el de la vigilancia. Las figuras futuras de la autoridad pedagógica -los directores y maestros de las escuelas- eran vistas ante todo como expertos en supervisión y en la imposición de la disciplina. Tal vez éste haya sido uno de los aspectos en que los proyectos para las instituciones educativas más se aproximaron a su condición de "miniaturas condensadas" de la sociedad en su conjunto y terrenos de capacitación para la vida social en general". (Bauman, 1997, p.106). Sintetizando: si tal como lo afirmábamos en el apartado anterior, la escuela tuvo en la pedagogía pastoral una de sus "fuentes" y fundamentos, la conformación de Estados centralizados y las demandas de disciplinamiento y control que estos procesos requerían, fue otro de los aspectos que facilitaron su consolidación y rápida expansión y le dieron sentido al proyecto pedagógico moderno: "... el objetivo de la educación es enseñar a obedecer (...) La condición que más importaba no era el conocimiento transmitido a los alumnos, sino la atmósfera de adiestramiento, rutina y previsibilidad total en la cual se realizaría la transmisión de ese conocimiento". (Bauman, 1997, p.108).

La cuestión social

Entre 1815 (aún persiste la marca del Antiguo Régimen) y 1875 (se evidencia ya la era de los imperialismos), se produce el gran salto de la industria moderna y transformaciones nodales en la estructura social de Europa. Aumento de la población, disminución en la tasa de mortalidad con variaciones regionales, tendencia a la migración del campo a la

ciudad, movimiento más lento en Francia, mucho más perceptible en Inglaterra (en 1870 el 70% se concentra en las ciudades). Así, la Revolución Industrial modifica sustancialmente las técnicas de producción con consecuencias de orden social... como expresa Robert Castel: *La "cuestión social" (...) se nombró explícitamente como tal, aproximadamente en la década de 1830. Se planteó entonces a partir de la toma de conciencia de las condiciones de vida de poblaciones que eran a la vez agentes y víctimas de la revolución industrial. En la cuestión del pauperismo se condensaron todos los aspectos vinculados a las condiciones de trabajo y de vida de la clase obrera. Expresó la distancia, el divorcio casi total entre un orden jurídico-político fundado sobre el reconocimiento de los derechos del ciudadano y un orden económico que suponía la miseria y desmoralización masivas. Se difundió entonces la convicción de que había allí una amenaza al orden político y moral, o más enérgicamente aún, de que resultaba necesario encontrar un remedio eficaz para la plaga del pauperismo o prepararse para la conmoción del mundo. Entendemos por esto que la sociedad liberal corría el riesgo de estallar debido a las nuevas tensiones provocadas por la industrialización salvaje.* (Castel, 2001; p.20).

Los cambios operados en la esfera de la producción, impactaron también en el desarrollo de los sistemas educacionales. Hunter sostiene, a diferencia de algunas interpretaciones marxistas, que el origen de la escuela de masas no estuvo vinculado directamente a los imperativos del desarrollo capitalista: *"Tendremos que abandonar la idea de que la escuela pastoral, burocráticamente organizada sea un fenómeno temporal, creado para servir a los intereses de una economía explotadora y destinado a transformarse democráticamente una vez que esta economía sea colocada bajo el control popular de una clase obrera emancipada o de una comunidad de individuos racionales"*. (Hunter, 1998; p.85).

No obstante, la conformación de los modernos sistemas educacionales y, especialmente el desarrollo de una rama vinculada a la formación profesional -destinada generalmente a los sectores sociales más desfavorecidos- *"está reducida a la porción conveniente, y podemos decir incluso que aparece como a regañadientes en los centros de formación de las empresas y cuando los alumnos son demasiado débiles para pretender enseñanzas más dignas"* (Dubet y Martuccelli, 1998 p.204) La

expresión de los autores permite advertir que, más allá de las relaciones entre educación, desarrollo tecnológico y producción industrial, la cultura escolar mantiene su autonomía y -al menos en los orígenes de los sistemas educativos- está vinculada mucho más a los imperativos de subjetivación de la modernidad (tanto en el plano moral como en el político). Probablemente, tal como lo señalaremos cuando analicemos los debates educacionales del período de entreguerras, habrá que esperar a ese momento histórico para que se interroge más directamente la relación entre educación y trabajo.

La educación estatal: Prusia

En el proceso mencionado en el apartado anterior, es perceptible que el movimiento humanista, a través de sus representantes más relevantes, Erasmo, Miguel de Montaigne, plantearon los problemas de la educación manteniendo la cuestión dentro del campo de la formación de las élites. Este será un aspecto que debe diferenciarse de la configuración de instituciones escolares pensadas para sectores más amplios del pueblo. Esto implica el surgimiento de sistemas de educación estatal. Federico Guillermo I de Prusia firma un decreto en 1717 por el cual se aplica por primera vez en un Estado el principio de obligatoriedad. El mismo decreto plantea el tema de la formación de maestros. Se crean en 1732 y 1748 en varias ciudades alemanas Seminarios de maestros que son las primeras Escuelas Normales del Estado en Europa.

El Plan General de Escuelas, de 1736, organizaba la vida de las escuelas conforme a principios estatales pero sostenidas por las parroquias y las sociedades escolares creadas al efecto, concediendo subvenciones para las localidades que no pudieran sostenerlas. Dichas escuelas quedaron sometidas a la inspección del estado, se seculariza la educación, que se independiza de la Iglesia aunque se conserva la enseñanza religiosa. A partir de estas primeras creaciones, en un período relativamente rápido se configuran y expanden modernos sistemas educacionales que comparten las características que hemos señalado en los apartados anteriores. La conformación de estos sistemas, paralela a la consolidación de Estados burocrático-centralizados va a ser una constante no sólo en Europa, sino también en Estados Unidos y en América

Latina. En todos los casos, y mediante estrategias diversas el modelo escolar hegemónico logrará imponerse frente a otras formas educativas y se diseñarán también sistemas formadores de docentes, entendiéndose que la acción educativa requiere de profesionales especializados.

Francia: la Escuela Normal

La Revolución Francesa estimuló una corriente destinada a la formación de sistemas nacionales de educación. Un documento fundamental fue el de La Chalotais, (1701-1785), publicado por primera vez en 1763, fuertemente anticlerical y el del marqués de Condorcet, cuyo informe sobre la Organización General de la Instrucción pública apareció en 1792. A fines de 1794, el Décret sur les écoles primaires, basado en el informe de Lakanal, requería el establecimiento de una escuela primaria de seis años para cada ciudad de 1000 habitantes. Para niños y niñas los contenidos previstos eran: lectura, escritura, aritmética e idioma francés y la inculcación de principios republicanos, los derechos del hombre y la constitución francesa. En ese año, 1794, se funda una escuela para la preparación de maestros, la École Normal (del término normal, derivado del latín, norma) proyectada para establecer las pautas deseables para el ejercicio del docente y la difusión de las experiencias en otros distritos para preparación de profesores. Se crea la École Normale Supérieure, preparación de maestros para los niveles superiores, no primarios, cuya meta era la agrégation, incorporación al cuerpo enseñante profesor del lycée, que permitían la movilidad de sectores de la burguesía y el concepto social de carrera abierta al talento.

En el período, se establecieron écoles centrales secundarias que reemplazaron a los jesuitas y otros colegios religiosos en cada ciudad principal, en el centro de una población de por lo menos 300.000 personas. La era napoleónica creó la universidad imperial. El término Lycée se usó en 1802. Mientras las escuelas primarias se centraban en la alfabetización y los números, de los seis años a los doce; la secundaria, en francés, latín, historia natural, geografía, matemáticas, física y dibujo durante cuatro años; los lycées para edades de 16 a 20 en educación liberal, especializándose en lenguas y ciencia. *“La escuela básica es la escuela del pueblo y el liceo es la escuela de la burguesía. Los alum-*

nos están orientados hacia uno u otro de estos sistemas, teniendo en cuenta su nacimiento mucho más que sus rendimientos. El principio del elitismo republicano no es el de la mezcla de grupos sociales y de la igualdad de las oportunidades, es un modo de selección de las elites invitando a los maestros a distinguir y ayudar a los mejores alumnos salidos del pueblo para que puedan ser colegiales becados, y menos frecuentemente alumnos de liceos”. (Dubet y Martuccelli, 1998; p.205).

2. El modelo fundante en la Argentina ¿Instrucción primaria o formación de las élites?

En nuestro país, desde mediados del Siglo XIX, uno de los desafíos que el embrionario estado debe asumir es la formación del sistema educativo. Uno de sus aspectos es la institucionalización. La legislación constituye uno de los frentes de batalla que el liberalismo debe plantear en este sentido. Las controversias en cuanto a los términos de dicha legislación dificultan el dictado de una ley de educación laica. Al mismo tiempo que se plantea la ofensiva en el nivel legislativo, comienzan los intentos por efectivizar políticas educativas transformadoras. Las controversias en cuanto a prioridades: formación de las élites o educación popular? se despliegan mientras se intentan prácticas que, más allá de las leyes, instauren un modelo educativo para una “Nación moderna”.

El discurso de Sarmiento, centrado en la formación masiva es fundante del sistema educativo nacional. Conformó un proyecto educativo articulado a un proyecto de sociedad, que debe incorporar a una heterogénea población y adecuarla a sus transformaciones. El imaginario sarmientino preveía un país integrado al sistema capitalista. La instrucción técnica -artes y oficios- debía formar mano de obra para el funcionamiento del sistema. Pero no menos importante era la transmisión de valores morales capaces de integrar en forma pacífica, en “orden”, a una heterogénea población que debía ser la base de sustentación de aquél. Al mismo tiempo se crearía un amplio mercado interno, capaz de demandar los productos que una sociedad “civilizada” debía requerir. La instrucción generalizada sería el medio para introducir en la “civilización”, a las masas ignorantes.

Respecto a los destinatarios del sistema de instrucción, no sólo el gaucho fue visto como portador de elementos impropios de la civilización; la masa de inmigrantes debía también ser uniformada en torno a valores que la integraran a la nación en la que se instalaban. La expectativa de Sarmiento —al igual que la mayoría de los miembros de la Generación del 37— era que la población inmigratoria fuera originaria de países del norte de Europa, con una cultura de desarrollo agrícola arraigado capaz de transmitir elementos culturales inherentes a un origen racial presuntamente superior al de los gauchos nativos, portadores de las peores heredadas de los conquistadores españoles y de los indios.

En su "Memoria sobre Educación Común ante el Consejo Universitario de Chile" Sarmiento define la instrucción primaria como la "Instrucción Nacional o el grado de educación que tiene o recibe un pueblo culto, para prepararse debidamente al desempeño de las múltiples funciones de la vida civilizada." Sarmiento enuncia los aspectos fundamentales de su proyecto educativo: difundir la instrucción al mayor número para el desarrollo en orden del sistema, garantizar igual nivel para los más pobres, las niñas reciben la misma educación, más un agregado propio de "su condición" —tejido y labores manuales— contribución de los padres pudientes, salario para los maestros, tolerancia religiosa. De la condición que tendría la educación de ser puntal para el desarrollo del sistema, surge el corolario que postula el interés de todos, es decir de las clases altas, a favor del desarrollo de la instrucción para todos. "... En el interés de todas las clases de la sociedad está el desarrollo de la Educación Nacional, que es la que se llama primaria i como el porvenir del país, como su tranquilidad, su libertad y riqueza dependen todos de esta única cuestión: dar la mayor suma de instrucción posible al mayor número de habitantes de Chile, en el menor tiempo que sea dado a la acción combinada del Estado i de los ciudadanos". (Sarmiento, 1987; pp.5 y 6). Sin embargo, su propuesta no es taxativa en cuanto a la responsabilidad exclusiva por parte del estado. Si le atribuye al mismo el papel de motor de la instrucción, no desestima la colaboración de los sectores pudientes en garantizar la instrucción para todos los que no lo pueden hacer con su propio peculio. El papel del estado se encontraría más vinculado a su función de coerción destinada a asegurar la obligatoriedad de la instrucción en todas las clases sociales y su efectivo control.

El orden para la reproducción del sistema

De este papel clave de la instrucción primaria para la formación de hábitos morales que se articulan estrechamente con el "orden", de una sociedad que debe garantizar la propiedad y el progreso, se explica el "interés" de dicha sociedad en el fomento de la educación: "los vecinos contribuyen al sostén de las escuelas públicas en proporción de sus haberes, como que la instrucción i educación dada a todos es la mejor garantía de la conservación de la propiedad i el jérmén de todo progreso. Todos estos esfuerzos del espíritu público no son más que la caridad cristiana ilustrada obrando en escala más dilatada que la limosna, que envilece sin atacar el origen de la indigencia. El hospital cura la enfermedad que ha provenido de los desórdenes i abusos de apetitos indisciplinados: la escuela, elevando el carácter moral, previene la incontinencia y los malos hábitos (...) Es, pues, la educación un capital puesto a interés para las jeneraciones presentes i futuras". (Sarmiento, 1987; p.39). Su descripción de las campañas de una parte de Alemania, con "clases trabajadoras de aspecto culto" está acompañada de lo que presenta como un dato estadístico: la delincuencia es bajísima lo que se relacionaría con el nivel de instrucción —generalizada— de la región estudiada. La relación entre educación popular y desórdenes, probaría una determinación directa que convalidaría, universalmente, el papel de la primera. El periodo de conmociones en Francia de 1847 previo a la Revolución del 48, es analizado según sus manifestaciones en distintas regiones. Sus conclusiones son taxativas: "En todos los departamentos que soportan con tanta calma i resignación las privaciones i los sufrimientos que impone la carestía, la instrucción primaria, de cuyo beneficio participa la casi totalidad de la población, ha desenvuelto desde temprano la intelijencia de los habitantes. Ella les ha enseñado a respetar la propiedad ajena, aún bajo el aguijon del hambre." (Sarmiento; p.37). En la misma línea de análisis, establece la relación entre delincuencia y escolaridad. Mientras tanto, sostiene que: "...los graves desórdenes que han aflijido a (aquéllos lugares en los que han ocurrido los desórdenes) no hubieran tenido lugar si la instrucción primaria hubiera desenvuelto en la intelijencia de las poblaciones "el respeto del orden y las leyes, como lo ha hecho en los otros." (Sarmiento, 1987; p.35).

Esta relación entre el desorden social -que él mismo pudo comprobar durante su viaje en 1847 a Europa- lleva a desviar su mirada hacia el horizonte de los EEUU, que parecían haber resuelto la conflictiva entre crecimiento y paz social.

La moral en el discurso de Sarmiento

La convicción de que la transmisión de valores morales es imprescindible, tanto para la uniformación de una población heterogénea como para la creación de hábitos de convivencia y disciplina, lo llevan a especular acerca de estos temas y de su aplicación dentro del sistema educativo que debe crearse. Muy claramente Sarmiento expone el papel que juega *la instrucción primaria elevando el alma por el desarrollo de las facultades intelectuales*. La escuela es en una sociedad aún primitiva, el ámbito en que los valores morales deben ser transmitidos. Su definición de "moral" refiere a hábitos personales y de convivencia que desvincula de una ligazón excluyente con una religión. Sarmiento desarrolla una noción de moral con ingredientes menos abstractos que los que habitualmente se ligan al concepto: los hábitos, que son la moral práctica, sólo pueden ser adquiridos por las clases bajas, si tienen un grado de bienestar material que permita su aplicación. Esta "moral" tiene en ciertos fragmentos mucho en común con la disciplina. Estos valores centrados en una disciplina, capaz de hacer de los niños hombres preparados para una sociedad "ordenada", no excluye componentes que estimulen su deseo de progreso. Al mismo tiempo propugna el acceso de éstos a un mínimo de bienestar, y al estímulo que implica su logro. En última instancia, mientras plantea los valores de orden, a fin de disciplinar a las clases bajas, potenciales promotoras del desorden, no excluye taxativamente, la posibilidad de ascenso social, de aquéllos que por sus condiciones o voluntad, fueran capaces de lograrlo.

Clases bajas, movilidad social y educación

La "insuficiencia" atribuida a una acción que, capaz de "afeitar los deslices todos los sábados, seguros de que han de renacer como la barba" (Sarmiento, 1987; p.49) es afirmada en el contexto de enunciados en los que las connotaciones despectivas con las que se mencionan las clases bajas -el proletariado- son inocultables: "... *los ejercicios espirituales no desarrollan la inteligencia embrutecida ya i sin elasticidad, ni*

cambian la destitución del hogar doméstico, causa de la depravación de las costumbres, ni enseñan una profesión que de lo suficiente para vivir ni acallan el hambre de los hijos de esos matrimonios imprudentes del proletario, este fabricante de prole, como la palabra lo dice." (Sarmiento, 1987; p.47) La educación es presentada como un medio para que esas masas perdidas para la civilización puedan participar de ella. La posibilidad de ascenso social que la educación podría procurar no es visto como un efecto negativo; en su defensa de la instrucción primaria alerta acerca de las consecuencias que, de no llevarse ésta a la práctica, tendría sobre el conjunto de la sociedad: "*Establecida una vez la desigualdad, su tendencia es crecer i redoblar de jeneración en jeneración...*" (Sarmiento, 1915; p.140).

Tampoco parece preocupado por las potenciales consecuencias que el acceso al saber, pudiera llegar a provocar en las clases bajas. "*Educar pobres es, pues aumentar el número de los que pueden ser ricos, es decir acrecer riqueza al total de riqueza del Estado.*" (Sarmiento, Educación Popular; p.144) Aunque es ambivalente en cuanto a la necesidad de educar para el respeto al modelo vigente, con los límites implicados en ese imperativo, al mismo tiempo abre espacios para transformaciones y para que quienes no se encuentran dentro de las clases beneficiadas puedan aspirar -y lograr- ascenso social. Durante su presidencia es más clara la forma en que dentro de la barbarie, incluye a la inmigración: "*Con las oleadas de inmigrantes de todas las nacionalidades, vienen oleadas de barbarie no menos poderosas que las que en sentido opuesto agitan a la pampa; es necesario crear un poderoso sistema de educación para (...) crear la República (...) levantando a los naturales (...) Las grandes ciudades son el plantel de la educación (...) siendo necesaria la instrucción para vivir, para comer, pues un sirviente que no sepa leer un letrado, una enseña, un cartel, mal podrá ganar su pan.*" (Sarmiento, Carta al Ministro de Relaciones Exteriores de Venezuela, en EC, 01-07-1870.).

Libertad de enseñanza: el acceso a la ciencia universal

La propuesta de Sarmiento para una sociedad ordenada queda ligada a una concepción de la "libertad de enseñanza" que refiere a la transmisión de los conocimientos incorporando, sin controles "inquisitoriales", todos los aportes que en forma constante, surgen del pensamiento universal. La libertad de enseñanza, vista como la apertura a la transformación del saber, que concibe como un rasgo de la civilización, debe ser garantida, al igual que toda otra manifestación de libertad: "*Donde cada día surgen nuevas escuelas filosóficas, nuevas teorías y nuevos pensadores, que ponen en conflicto las ideas dominantes, la libertad de enseñanza es tan vital como la de pensar, como cualquiera otra manifestación de libertad (...) sin ella el pensamiento quedaría estacionario y cerraría la puerta a todo progreso y civilización.*" (Sarmiento, Obras Completas, 1915; T. XXVIII, p.215).

Sarmiento, que pensó en un modelo escolar disciplinante, en otra dimensión, hizo de la "tolerancia" un eje de su discurso educativo. Esta tolerancia no fue sólo presentada como requisito imprescindible para la integración de inmigrantes -aunque ese fuera un imperativo de ese proceso- sino también en el horizonte de un pensamiento y una ciencia humanas en constante avance. De esa construcción permanente de la civilización, aún desde su perspectiva ambivalente en cuanto a las diferencias raciales, la Nación que él esperaba erigir, no debía quedar al margen. El contacto y la transmisión de los avances culturales y científicos, debían ser asegurados con la más absoluta libertad de acceso a esos bienes. Ninguna restricción de origen religioso o de poder debía interferir. En consecuencia, si incluye los "valores cristianos", lo hace, no desechando, en principio, el catolicismo como una forma de los mismos, pero su mirada puesta en los EEUU y el papel jugado por las maestras "protestantes" y la tolerancia en aquél país, hacen que vea en ellas instituciones más adecuadas a sus fines. El discurso sarmientino, en sus tensiones, fue matriz de formaciones que se desplegaron en el amplio espectro que va desde propuestas democrático-radicalizadas hasta las que priorizaron el orden, en cada caso resignificando elementos según el imaginario en el que eran inscriptos. Quienes propugnaron un modelo integrador omitieron los fragmentos que aludían a una visión racista y disciplinadora. Quienes aceptaron dejarlo congelado en

el mármol como el "padre del aula" formularon una interpretación que priorizó el control, incorporando los elementos de "orden" que garantizaban un modelo regido por la obediencia y disciplina.

La formación de las élites dirigentes

En 1862 Mitre asume la presidencia. El avance sobre las provincias a fin de ganarlas para la Nación, y, como paso decisivo, hacer lo propio con Córdoba -la "llave del Interior"- es una cara de su acción desde el estado. Fue sólo un medio para efectivizar la unión y la resistida "pacificación" del Interior, necesarias para la formación de una Nación. Al mismo tiempo se hace cargo de la necesidad de una unificación no limitada a la penetración represiva, en todos los rincones del territorio que deberá ser la República Argentina. Pero en esta empresa otra tarea se imponía: desarrollar en todas las regiones la internalizada noción de pertenencia a una unidad, a través de valores comunes. A la vez, y en relación con esta, la formación de una elite "nacional", cuyas lealtades se vincularan con dicha unidad, antes que con sus lugares de origen. La educación de las élites se ubica en el centro del escenario.

Aparece la cuestión de "el origen" a partir de la acción "civilizadora" de Buenos Aires. En la visión de la "nacionalidad" como dato histórico incontrovertible, Mitre esboza algunos nudos problemáticos fundamentales del período. Un aspecto es el de la elaboración de una historia nacional en la que él mismo aparecía como propulsor de tal designio de unidad; ninguna duda respecto a "nuestra integridad", habría nublado su don de "visionario". Mitre aparece como un oráculo, capaz de concebir la fórmula precisa de organización, a partir de la evidencia "transparente", de un pasado que se presenta como indiscutible.

Se inicia así la elaboración de una historia "liberal", que le adjudica a Buenos Aires un papel de cimiento de la nacionalidad. "El proceso de invención del pasado está comenzando..." (Halperin Donghi, 1982; p.61). Enraizar su proyecto de Nación en una historia, será también un aspecto de la educación: los ciudadanos, debían saber cuáles son sus "verdaderas" raíces. De la escuela a la sociedad, será necesario internalizar sus verdades. El Presidente de la Nación, a la que presenta como una unidad, parece olvidar la fragmentación de las regiones que conformaban el Virreinato del Río de la Plata y, en consecuencia, su escaso sentimiento compartido de una procedencia común. Pero mucho más,

omitía consignar su propia tentativa de segregación de una República del Plata que se desentendiera de las provincias del Interior. La inviabilidad de este intento, trocó su proyecto frustrado de formar un país con la zona del puerto, en una "esencia evidente de unidad" que debía ser recuperada. El llamado a la identificación de "sus dos contrapuestas realidades: la Nación y las Provincias", no tenía, en su propuesta, ninguna alternativa que contemplara la situación de las regiones que quedaban marginadas de los beneficios del modelo que se instauraba; ni para el fundado temor del Interior de no encontrar cabida, más que como mercado de los productos que se importarían por Buenos Aires. La historia debía ser la amalgama de los valores que, desde Buenos Aires, toda la Nación debía asumir. En este contexto la educación era un campo de problemas controvertido: mientras Sarmiento dedicaba sus energías a demostrar la necesidad de promover la educación popular, Mitre priorizaría la instrucción de las elites. En 1870, -durante la presidencia de Sarmiento- reafirma, en un discurso ante el Senado de la Nación su sostenido propósito en ese sentido: formar "una minoría ilustrada capaz de gobernar a las masas incapaces de su gobierno" "*Y en la misma proporción en que nuestra población aumente aumentará la ignorancia, que no sólo será mayoría, sino también fuerza y poder que vencerá y subyugará, aunque más no sea que por la simple gravitación de la masa inerte que hará inclinar de su lado la balanza de nuestros destinos. ¿Cómo vamos a impedir esto? ¿Cómo dirigiremos esta fuerza, como gobernaremos esta masa mientras la preparamos para concurrir a la armonía del sistema? (...) El Estado debe sin duda la educación al pueblo en sus diversos grados (...) la debe sobre todo en los países en los que la ignorancia prepondera, de modo que la enseñanza superior o secundaria, sea como una fuerza concentrada que concurriendo con más medios a la enseñanza común, mantenga el equilibrio hasta que todos se eduquen*". (Citado por Mantovani, 1950, p.212).

La reforma de la Universidad: Amadeo Jacques

A la cabeza de la reforma de los planes de la Universidad y de la instrucción media quedaba Amadeo Jacques, francés, representante del ala izquierda del eclecticismo, defensor del laicismo y del libre pensamiento. Mitre lo puso a la cabeza de la reforma de los planes de los Colegios Nacionales: de Buenos Aires así como el de Monserrat, preparatoria para la Universidad de Córdoba y el de Concepción del Uruguay. El

Colegio Nacional se creaba sobre la base de la institución formadora de clero; esta medida iba acompañada por la decisión de ejercer el control del mismo que, en adelante debía, ser "nacional". Amadeo Jacques, nombrado Director de Estudios, tenía a su cargo la responsabilidad de orden académico. El plan era de enseñanza integral, clásica y científica. Resumamos el conflicto: un criterio "científico moderno" lo regía, dentro de una concepción de la totalidad que refería a "Dios como principio supremo", abriendo cauces al "entendimiento humano" sin límites dogmáticos. Ninguna confesión religiosa, ni autoridades últimas, debía obstruir esta tarea de "desenvolver todas las potencias del entendimiento, por el contacto y conocimiento de todas las realidades posibles." (Citado por Mantovani, 1950, p. 229) El decreto del 9 de diciembre de 1864, de creación de cinco Colegios Nacionales: el de Mendoza, San Juan, Tucumán, Salta y Catamarca, con la misma estructura y contenido, contribuye a quitar de manos de la Universidad de Córdoba, y de su Colegio de Montserrat, la formación de alto porcentaje de alumnos del interior que concurrían a sus aulas.

En 1865, por decreto del 3 de marzo, el Poder Ejecutivo designaba una comisión, formada por: Juan M. Gutiérrez, José B. Gorostiaga, Alberto Larroque reorganizador del Colegio del Uruguay, Juan Thompson, que fuera miembro de la Dirección Gral. de Escuelas y Amadeo Jacques, para elaborar un proyecto de instrucción general y universitaria. Los antecedentes del responsable del Colegio y el nuevo Plan de Estudios convirtieron esta -una de las primeras instituciones de orden "nacional"- en el detonante de una contraofensiva que se extenderá a todos los espacios que amenazan con ser expropiados. Digamos que el proyecto de A. Jacques fue luego criticado por su "enciclopedismo" y su difícil implementación. Lo que debería ser repensado en estas críticas es: desde qué discurso se formularon? Hasta ese momento, el Informe de dicho autor, debía ser revisado como un intento profundo de una formación "integral" capaz de articular todos los espacios del saber y de su aplicación. Estos conflictos aún estaban irresueltos cuando, en 1918, la Reforma Universitaria conmovió los cimientos de la Universidad de Córdoba y trascendió más allá de las fronteras nacionales. Las dificultades para su resolución, deben, por lo menos en parte, atribuirse a las profundas divergencias entre clericalismo y anticlericalismo. La Reforma Universitaria, -igual que: el matrimonio civil, la igualdad de

los hijos extramatrimoniales, la libertad de prensa y de conciencia y la infinita lista de equivalencias del polo "enemigo"- representaba, no un replanteo de la Universidad en función de una sociedad más abierta, era la revolución portadora de la disolución.

3. Reforma escolar y recreación de cultura en la crisis de "Entreguerras"

La Primera Guerra Mundial impactó sobre la consolidación de una imagen de Europa que se había concebido como el único modelo posible de civilización. Se suele aludir al clima de época, para señalar el desencanto producido por la que fuera vista como la catástrofe más terrible -en la historia de la humanidad; desencanto transmitido por intelectuales críticos de su época en circunstancias en que la Revolución Rusa produjo un impacto tanto sobre los mismos, cuanto sobre los sectores conservadores que temieron el fin del orden iniciado en la modernidad.

En ese escenario internacional, el pensador cordobés Saúl Taborda, desplegó reflexiones mediante las que volvía sobre los propósitos que lo habían movilizado, abriendo interrogantes, proponiendo respuestas tentativas, estimulando el diálogo. Uno de los ejes centrales del análisis giraba en torno a una educación capaz de crear las condiciones de posibilidad para la transformación de los valores. En ese propósito, promovía un debate que, a su juicio, debía superar las prescripciones emanadas de estados que se atribuían la potestad de definirlos e imponerlos. La pedagogía, aún en su especificidad nunca dejaba de ser un problema de orden político. "No queremos negar que la pedagogía tenga un acentuado sentido político y que, por consiguiente, ella pueda eximirse de la tarea relativa a la formación del hombre destinado a la más viva y activa participación en los afanes políticos de la comunidad a la cual pertenece. Todo lo contrario. Porque reconocemos que el hombre es hombre en tanto político, en el más alto sentido de la palabra, es que afirmamos que el abandono de la realidad educativa en que ha caído la falsa pedagogía oficial envuelve el más serio obstáculo para el advenimiento del hombre político prometido por el recto y amoroso tratamiento escolar de la niñez como niñez y de la juventud como juventud. Sin ser excesivamente crédulos en la labor docente del estado.

admitimos que ella puede dar resultados apreciables siempre que (...) de satisfacción a la exigencia de las múltiples manifestaciones que acusa la actual estructuración de la cultura con una amplia ductilidad que reconozca sus propios derechos. De otro modo, corresponderá señalar y denunciar como un riesgo inminente su ingerencia en dominios que no le conciernen". (Taborda, 1951 pp.212 y 213.).

En su diagnóstico crítico condensó una práctica de reflexión y debate tendiente a redefinir los alcances de una reforma escolar y sus implicancias. Los problemas quedaron formulados en la forma de interrogantes siempre abiertos. Cuando en 1930 inicia la publicación de lo que serían sus Investigaciones Pedagógicas, hace de la cuestión escolar uno de los ejes desde el que examinar una sociedad en crisis. En el propósito de dar respuestas tentativas a los problemas de la cultura, promovía una recreación que superara lo que llamaba un idealismo recalentado, en alusión a los sectores más cerrados de matriz eclesiástica, cuanto un "positivismo trasnochado", apuntando al proyecto de la Generación del 80 y de ciertas versiones de la izquierda. A ese fin fue activando elementos procedentes de distintas corrientes -idealismo alemán, marxismo, krausismo, psicoanálisis, fenomenología - en una rearticulación crítica, original, configurando un discurso renovador. Así, en el contexto cuestionador del modelo político- económico vigente que mostraba su agotamiento en la crisis de los 30, creyó imprescindible abrir un debate sobre un tema irritante, tanto para los regímenes totalitarios que avanzaban en Europa, como así también en nuestro país, que vivía el proceso de deterioro de la endeble democracia. Revitalizó la consigna "educar es propagar la cultura" que había movilizado su presencia, en el movimiento del año 18; fue en el marco de sus propias objeciones a los alcances del movimiento, que encaró los problemas de la cultura y los que, específicamente, nombró como de índole pedagógica. Particularmente provocativa fue su resistencia ante el sentido común que dejaba la cuestión en manos de los especialistas, -entendidos como los técnicos a cargo de legislar y proponer metodologías- contribuyendo, en cambio, a redefinir los alcances de un debate, en cuanto a los problemas a considerar pero también a los sujetos que debían participar, en el horizonte transformador de una sociedad autoritaria. Era a partir de ese diagnóstico que objetaba la sumisión de ciertos pedagogos de profesión, -de algunos de ellos- que, desplazando los debates en torno a los problemas

de la formación, sometían su práctica a fines impuestos por las políticas estatales. Esta postura cuestionadora, lejos de subestimar los aportes de las experiencias concretas a cargo de educadores, era parte de una propuesta de revalorización de sus prácticas, en el interior de su diagnóstico negativo -que compartía con algunos contemporáneos- sobre el control ejercido por un sistema centralizado, que "escamoteaba" su función primordial: el logro de la autonomía para individuos -docentes y docendos- capaces de una participación activa en la recreación de cultura. "educación y cultura son conceptos correlativos. "El fenómeno de la educación se da en la cultura. Aún cuando por razones de orden en el procedimiento adoptado en esta labor, hayamos tratado de mantener una estricta referencia al esquema binario constituido por el acto educativo, no hemos perdido de vista el fondo espiritual en el cual ese acto se cumple y de cuyos contenidos se nutre. La faena educativa no se verifica de un modo abstracto. El educador es educador porque conoce los productos de la cultura y sabe trasladar al educando los contenidos ideales, después de haber estudiado y sopesado sus disposiciones y sus calidades". (Taborda, 1951; p.38). Espiritualismo, antibelicismo, la expectativa de recreación de valores puesta en la juventud como sujeto -deuda inicial que Taborda declaraba con "su maestro", José Ingenieros- muestran las marcas de época tanto como la visión anclada en los problemas específicos diagnosticados en su país.

Taborda y La Escuela en la Modernidad

La consigna "Reforma en todos los niveles del sistema", organizó los diversos tópicos abordados. El extenso espacio otorgado a un diagnóstico de orden político corrobora su expresa convicción de que la escuela no era, por sí misma, la garantía definitiva del cambio. No obstante, al ubicarla en un rol central en la obra de recreación de valores, planteó problemas que apuntaban a revisar lo que la implementación del sistema educativo había soslayado. En este horizonte, el espacio escolar debía ser materia de una reforma capaz de contribuir a superar las carencias de las instituciones que, de uno u otro modo, transmitían valores. El espacio escolar era un eje central que ocupó, tanto sus especulaciones sobre la educación activa o escuela nueva, cuanto los intentos de llevarlas a la práctica en diversas experiencias, finalmente reprimidas.

Durante siglos la educación en la escuela ha sido una violencia a la naturaleza del niño. Esta premisa, que era corroborada con otros diagnósticos de su época, exponía su visión negativa sobre el modelo consolidado, cuyos alcances especificaba: se trataba de un espacio rígidamente prescriptivo, difusor de valores excluyentes, que promovía el acatamiento pasivo a verdades transmitidas mecánicamente. Esta caracterización se inscribía en una más amplia perspectiva crítica sobre el rol de la que calificaba como *pedagogía de la utilidad*, que traducía en los términos del economicismo que organizaba el sistema educativo, en función de los intereses del estado, aludiendo a los estados nacionales de la modernidad en general y a la imitación perceptible en nuestro país. Articulado a ella, los programas, rituales y actos escolares, impregnados de un patriotismo que, inscripto en los discursos hegemónicos, eran incompatibles con la formación de sujetos que, a su juicio, debían atenderse. Espacio clave y, por tanto, uno de los ámbitos que debían ocupar el examen, junto a las transformaciones en el aula se requería examinar desde todos los ángulos posibles a los sujetos en formación.

Sus interrogantes se traducían en una obra abarcativa que articulaba en la cuestión escolar el campo de problemas desde la niñez hasta la juventud. El sistema educativo había convertido a niños y adolescentes en sujetos que debían ser controlados mediante una educación coercitiva que reprimía, expresamente toda práctica que diera cuenta de su "ser niño", adolescente o joven, sofocando su creatividad. "*La enseñanza primaria se ha guiado siempre (...) sin haberse propuesto jamás el problema que consiste en saber cómo y de qué modo el inventario de ciencia de un hombre formado puede relacionarse con el inventario del mundo casi impenetrable de la niñez (...) La enseñanza secundaria no escapa a la acusación que aquí se formula a la enseñanza primaria. (...) mediante prácticas rutinarias (...) se afana por introducir desde fuera en el espíritu del docendo todo el acervo de conocimientos hechos y digeridos, en un término de cinco años de estudios preparatorios (...) mediante el enorme cúmulo de materias que quiere meter en el espíritu en formación, (...) una ciencia hecha, dosada, medida, susceptible de ser calculada para nueve o diez meses de clases impuesta a la mente del educando en lugar de pensar que debe ser reinventada y recreada por éste.*" (Taborda, 1951; p.10). A cambio, proponía la constitución de un ámbito escolar que fuera "una forma de vida", un espacio de

contención, un espacio grato y creativo. Como aspecto decisivo, señalaba la necesidad de rever el vínculo docente- docendo signado por el autoritarismo, intensamente objetado en el modelo tradicional vigente.

Los interrogantes que formuló; de acuerdo a su concepción del hombre como ser eminentemente creativo, singular, que debía ser preservado de sujeciones -tanto de orden dogmático - corporativo, como de prescripciones en nombre de una clase social oprimida- que lo sofocarán; apuntaron a la estética como aspecto de la formación que, lejos de prescribir límites establecidos por los cánones, debía abrir nuevos horizontes mediante el desarrollo, en todas las direcciones posibles, de la capacidad de experimentación y creatividad. La formación es un proceso total, formar, esto es, lograr una totalidad ético - estética, es tanto como liberar. En ese nudo se perciben muy claramente las controversias con las posiciones de la izquierda ortodoxa, y su dicotomía individuo - sociedad, impidiendo dar cuenta de las tensiones y de la producción de respuestas matizadas para el abordaje de la diferencia. En el individuo queda siempre un plus que excede el concepto de especie. Ese plus es lo enigmático en el que reside el momento estético. (Taborda, 1951, p.354).

La formación en valores estéticos se planteaba en una concepción que excedía la búsqueda de metodologías que promovieran las condiciones naturales -excepcionales de niños particularmente dotados para el arte, para abrir a una amplia reflexión acerca del estímulo a la creatividad. En este contexto discursivo se planteaba el problema, no como mero "agregado" de contenidos o dentro de los moldes con los que se presentaban materias como "música", "dibujo", o las composiciones escritas bajo prescripciones precisas. Este llamado a la formación estética del niño, del adolescente y, finalmente, del joven, visto en el contexto de la totalidad de su obra, remite a una convicción: un niño libre en su capacidad de expresarse, iría conformando una disposición al uso de esta libertad mediante una preparación para "el advenimiento del hombre" habida cuenta que "un niño no es un adulto en pequeño". La escuela, no menos que la familia y demás instituciones educativas, no podía permanecer ajena a las reflexiones producidas por la filosofía, la psicología, el psicoanálisis, para aplicar en las instancias del proceso formativo lo que intereses y/o políticas vigentes habían relegado: "el mundo de niño es el mundo del juego. El niño prefiere, en sus juegos,

piedritas, palos y arcilla, y repudia, con frecuencia, los juguetes más concluidos que le proporciona la industria, en razón de que el fondo esencial del juego es una creación y sólo con aquéllos elementos simples puede crear". (Taborda, 1951; pp.57,59)

La antinomia presente en el vínculo pedagógico, la tensión entre la autoridad sobre el docendo que se encuentra en proceso formativo es inevitable; sin embargo, debe ser examinada en forma constante, mediante un replanteo crítico del rol docente. Estas consideraciones, atravesadas por las tensiones propias del vínculo docendo - docente: el conflicto entre la libertad del docendo y la autoridad del docente, recorre toda la cuestión pedagógica, que, en última instancia se manifestaba en todos los modelos de relación dentro de instituciones como la familia, la Iglesia, los partidos políticos, etc. Por último, la resolución de las tensiones entre cada individuo en su relación con la comunidad fue otro nudo clave de sus reflexiones. Precisamente que no las cerrara con una consigna elusiva, que oponía el individuo a la comunidad, aceptando, en cambio, la evidencia de un conflicto, entendiéndolo que aún tratándose de una tensión irresoluble, el lazo social desde otras premisas era posible, en una sociedad que se pretendiera democrática. "... su desenvolvimiento (del individuo) acontece necesariamente en la comunidad; pues el ser no se halla nunca aislado sino en comercio con sus semejantes". (Taborda, 1951, p.289)

Pedagogía e individualidad en el discurso reformista de Taborda

En el discurso de Taborda podemos notar que el campo de la pedagogía no se reducía al espacio escolar y que las relaciones entre términos desiguales -la autoridad del que emite, porque de una u otra forma es el depositario de ciertas verdades que transmite a quien las recibe reconociendo su idoneidad en la materia- se planteaban en diversas situaciones de relaciones equivalentes: docente alumno, padre hijo, dirigente político ciudadano, etc. Esta tensión constante presente en las diversas formas de relaciones dentro de una comunidad era uno de los conflictos nodales en torno al que organizaba sus reflexiones. Si admitía que, en última instancia se trataba de conflictos irresolubles -el docente portaba ciertos saberes mediante los que ejercía una autoridad sobre los

docendos- la reflexión apuntaba como propósito dirigido a cada individuo el desarrollo de una creciente autonomía. Esta promoción de la individualidad era la contracara de la comunidad, nunca la consideración del hombre aislado. La convicción de que en el hombre hay un plus que supera el concepto de especie estimulaba su preocupación por la formación, por un búsqueda de cierto equilibrio en la tensión individuo y sociedad y, en definitiva, por su escepticismo sobre las pretensiones científicas de la sociología que en su afán de encontrar la regularidad y la homogeneidad, desconocía esta diferencia que debía ser registrada más allá de una visión -hasta cierto punto optimista- sobre las posibilidades de encontrar puntos de encuentro entre el hombre y la comunidad. Este énfasis no era contradictorio con el campo de problemas de la sociedad. Respecto a estos, hay que decir que nunca perdió de su horizonte de visibilidad, lo que denominaba como la instauración de un nuevo orden. Respecto a este, caben algunas consideraciones importantes. En circunstancias históricas en que el retorno al orden se inscribía en discursos que lo significaban en equivalencia con modelos totalitarios, planteó por una parte, el acuerdo en cuanto a que toda convivencia requiere un orden. Nada innecesaria la aclaración en momentos en que los discursos hegemónicos de matriz nacionalista acusaban a todas las manifestaciones de disidencia como promotores de la subversión del orden y del caos social. De este modo, las redes conceptuales que configuran la trama de su discurso exponen las marcas de sus condiciones de producción, así como la voluntad de propiciar un debate. En ese sentido, intentamos dar cuenta de las conexiones entre pensamiento y escenario político de la medida en que las condiciones de producción se revelan mediante huellas en los textos

4. Transformaciones recientes en el orden societal

En el recorrido histórico que venimos realizando, indagamos el surgimiento de la escuela en el horizonte de la Modernidad. Tal como lo señalamos en el primer apartado, la escuela y el sistema educativo moderno se configuraron como redes institucionales en simultaneidad con procesos de consolidación de los Estados Nacionales centralizados. La acción civilizatoria de la escuela, en términos de conformación de una ciudadanía ilustrada, estuvo estrechamente vinculada a esos propósitos

Si bien es cierto, tal como lo señalan Hunter y Bauman que la escuela popular tuvo una impronta disciplinante y fue una de las instituciones capaces de producir en los sujetos formas de "autocontrol" que hubiesen sido impensables en la escena histórica pre-moderna, también hemos señalado que la escuela cumplió una función emancipatoria, en tanto contribuyó a la constitución de ciudadanos "libres", capaces de actuar autónomamente en el campo de las política y la cultura. En ese sentido hemos advertido, cómo en los debates del período reformista, las posiciones político-pedagógicas de matriz crítica y democrática enfatizaron el rol de la escuela y del docente en la conformación de sujetos autónomos, destacando el papel de la pedagogía en la conformación de sociedades democráticas que, en las versiones más lúcidas -como la de Taborda- proponían la superación del parlamentarismo y la democracia formal, para aproximarse a modelos que revalorizaran la participación ciudadana, más allá de la instancias del sufragio y la representación propias del Estado Moderno. Con posterioridad a estos debates se inició un proceso de expansión de la oferta educacional, complejización y diferenciación de los sistemas educativos y masificación de todos sus niveles -particularmente del nivel medio y superior- Este proceso pone de manifiesto el triunfo de la escuela como modelo de socialización de las nuevas generaciones, a la vez que expresa cambios sustanciales en las funciones tradicionalmente asignadas a la institución educativa. Al decir de Dubet y Martuccelli "... la masificación escolar cambió la naturaleza de la escuela... Hasta la mitad de los años sesenta, era el nacimiento y no el desempeño escolar el que determinaba la carrera de los alumnos. Con la masificación, es el desempeño el que establece directamente la carrera escolar, aún cuando este desempeño se determine, en última instancia, por el nacimiento de los alumnos" (Dubet y Martuccelli, 1998; pp.207-208) Esta afirmación, centrada en los sistemas educativos europeos pone de relieve que, la conformación de una escuela de masas -especialmente en los niveles superiores- ha implicado cambios relevantes en las funciones tradicionalmente asignadas a la escolarización. Esto es lo que Angulo Rasco denomina el "ciclo cuantitativo" de los sistemas escolares, producido, como veremos más adelante, en el contexto de la emergencia y consolidación del Estado de Bienestar. Estas transformaciones que en nuestro país marcaron los debates educacionales del período de entreguerras, expresadas en múltiples críticas al sistema (centralización, burocratización, ciudadanía, educación y

trabajo, etc.) se han complejizado nuevamente en las últimas décadas. Las características del cambio epocal que se viene desplegando con la globalización, la emergencia del neoliberalismo y las mutaciones culturales y educativas que estos procesos producen, serán objeto de abordaje en los siguientes apartados. Allí intentaremos precisar algo más sobre estos nuevos escenarios contemporáneos y contrastarlos con las imágenes propias de la modernidad.

Las nuevas funciones de los Estados Nacionales y la primacía del mercado

Zigmunt Barman señala que las elecciones individuales se encuentran restringidas en todas las circunstancias por dos conjuntos de limitaciones. Un conjunto está determinado por la agenda de opciones, el espectro de alternativas que se nos ofrecen. Toda elección implica "elegir entre", y rara vez quien elige puede decidir el conjunto de opciones disponibles. Existe el conjunto de opciones o el grado de autonomía de quien elige abre nuevas o inéditas posibilidades y a eso apuntaría una educación para la emancipación. El otro conjunto de limitaciones está determinado por el código de elección: las reglas que le indican al individuo por qué debe preferir una opción por encima de otras y cuándo su elección ha sido acertada o desacertada. Ambos conjuntos de limitaciones se combinan para establecer el marco dentro del cual opera la libertad de elección individual. Durante la fase clásica de la modernidad, el principal instrumento para establecer la agenda de elección fue la legislación y el principal instrumento empleado por la modernidad para establecer el código de elección fue la educación. Es posible pensar que la generación del '37, de acuerdo a su vocación de entrar en la modernidad, planteara ambos objetivos. Así, el proyecto Alberdiano centrado en dar las bases para la organización nacional a partir de la sanción de la norma constitucional y del sistema jurídico e institucional y la utopía Sarmientina de producir una "implantación pedagógica" de la civilización a través de la escuela, hayan sido manifestaciones de esta pretensión de establecer la agenda y el código de elección. Explícita o implícitamente, las instituciones políticas existentes están abandonando o recortando su papel en lo referido al establecimiento del código y la agenda de opciones. Sin embargo eso no significa -al menos no necesari-

riamente- que paralelamente se esté ampliando la esfera de la libertad negativa, ni tampoco que se esté expandiendo la libertad de elección de los individuos. Sólo significa que la función de establecer la agenda y un código es cedida -y cada vez más- a fuerzas ajenas a las instituciones políticas (es decir no elegidas ni controlables).

La "desregulación" implica la limitación de la función reguladora del estado, no necesariamente la disminución y mucho menos la desaparición de la regulación. El efecto más evidente de este retroceso o autolimitación del Estado es la mayor exposición de los electores al impacto coercitivo (la agenda) y doctrinario (el código) causado por fuerzas esencialmente no políticas, en particular las fuerzas asociadas con mercados financieros y de productos. En el escenario neoliberal la agenda destinada a las elecciones más importantes no puede ser contrada políticamente. La tendencia más marcada de nuestra época es la separación del poder y la política.

La nueva cuestión social: escuela y exclusión de la cultura

Hemos planteado aspectos referidos a la Cuestión Social, uno de los nudos problemáticos centrales del período de Formación del Sistema Educativo y, en muchos casos, uno de los argumentos centrales para justificar un modelo que subordinara la formación a partir de la fijación de pautas dirigidas a una férrea disciplina. En ese sentido, más que los problemas que nombramos como de índole pedagógica, se priorizaba, en una perspectiva de control social, la difusión de valores de orden y sujeción. El temor a las mayorías, caracterizadas como las promotoras del desorden, fue visto, con diversos matices por quienes daban cuenta de las condiciones de vida de los desposeídos del sistema que, como hemos visto, se esperaba replicar. En esta perspectiva es que retomamos los aportes de Castel, en lo referido a la presencia de una problematización afín, planteando las posibilidades para el análisis del presente. No porque las situaciones sean directamente comparables; la metamorfosis de la cuestión social requiere un análisis que supere la traslación automática de reivindicaciones provenientes de actores que se han transformado. Los excluidos ya no son la clase obrera. El escenario actual a

nivel global nos presenta un amplio porcentaje de la población marginada, desocupación masiva, sub ocupación, ruptura de ciertos lazos de organización comunitaria, inseguridad y violencia generalizadas.

Segmentación / Fragmentación

Estos nuevos fenómenos de exclusión y desigualdad social impactaron notablemente en los sistemas educacionales y modificaron las características de la escuela como institución básicamente integradora de la sociedad. Diversas investigaciones han dado cuenta de las relaciones entre desigualdad social y educativa. Particularmente, en la década de los '80 "... comenzó a desarrollarse toda una línea de estudios orientados a enfatizar los procesos de democratización embrionarios todavía en la región. El carácter de tales investigaciones estaba orientado hacia la formulación de contribuciones y sugerencias destinadas a evitar los resabios del autoritarismo aún existentes, así como al señalamiento de aquellos aspectos de las nuevas políticas públicas que -en el campo educativo, tendían a constituirse -más allá de las apariencias en simples mecanismos simbólicos o ritualistas de escaso valor democratizador. Estos trabajos se basaban en un esquema analítico relativamente simple: la democracia naciente constituía una ruptura profunda respecto al "período o proyecto autoritario", de forma tal que las políticas educativas debían reflejar este nuevo carácter político que se difundía en la región". (Gentili, 1994; p. 23) Una obra imprescindible para el análisis del problema fue desarrollada por Cecilia Braslavsky en su trabajo "La Discriminación Educativa en la Argentina" (1985). El núcleo central de la investigación era la conformación de "circuitos diferenciados de calidad educativa" como tramos del sistema que presentan importantes diferencias en la calidad del servicio que se ofrece. Cuando la posibilidad de pasar de un circuito de calidad educativa diferenciada a otro es baja o nula y la selectividad social de la población reclutada en cada circuito es alta, se considera que el sistema educativo está segmentado. "La segmentación y la desarticulación suelen ser perfectamente funcionales a la conservación del monopolio de la educación en grupos sociales minoritarios o a una forma menos aparente de monopolio de conocimientos, habilidades y pautas sociales relevantes para la participación económica, social y política: permitir

el acceso a años formales de instrucción, pero reservar el acceso a estos conocimientos, habilidades y pautas sociales a ciertos segmentos y niveles del sistema educativo" (Braslavsky, 1985; p. 18).

Sin embargo, tal como lo sostiene Gentili el discurso de la "calidad" vino a desplazar al de la democracia y las significaciones que vinculaban los problemas de calidad educativa con procesos de democratización efectiva del sistema, fueron desplazados por visiones centradas en la "calidad" como eficiencia, en el marco de configuraciones significativas de matriz neoliberal. Recientemente, se han realizado nuevos trabajos sobre los procesos de diferenciación socio-educativa (Tiramonti, 2004) A diferencia de los trabajos de mediados de los '80, que pensaban el espacio social como un todo integrado pero diferenciado jerárquicamente en relación con el origen social de sus miembros, los nuevos estudios parten de indagar los procesos de transformación social contemporáneos, como efecto de los cambios a escala global y de la ruptura de la organización estado-céntrica de la sociedad. Estos procesos "... transforman en inadecuado el concepto de segmento que hace referencia a la existencia de un campo integrado y habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de "fragmentos" que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina. El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias, las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras dan cuenta de la heterogeneidad de estos espacios. De este modo el fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera en un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores e instituciones, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes. Es este concepto de fragmentación el que a nuestro criterio mejor da cuenta de la configuración actual del sistema educativo" (Tiramonti, 2004; p. 27). A partir de estos análisis, la investigación indaga en un conjunto de escuelas de nivel medio, aspectos centrales que definen cada uno de los fragmentos y las diversas finalidades asignadas a la escolaridad (tanto por parte de los docentes como de los alumnos y sus familias), el lugar que ocupa la "tradición", el "conocimiento" y la "contención" en cada uno de los aglomerados institucionales, las representaciones que los sujetos construyen sobre su futuro y las expectativas familiares.

Nuevos sentidos para la escuela

Estas transformaciones han configurando nuevos sentidos para la escuela. En la investigación a la que referíamos anteriormente, Tiramonti plantea una hipótesis que resulta fértil para analizar las actuales condiciones de escolarización. Para la autora *"hay una historiografía educativa y política que ha propiciado la identificación de un sentido único para la escuela en momentos claves del acontecer nacional. Por ejemplo, la formación ciudadana parecería haber sido el sentido dominante de la propuesta educativa nacional a fines del siglo XIX (...) y la formación de recursos humanos para el desarrollo industrial, el sentido que se impuso en los años sesenta"* (Tiramonti 2004; p.104) Postula que, tras una multiplicidad de sentidos asignados a la escolarización por diversos actores sociales, se construye el "mito del sentido único" de la escuela "mediante la acción de un Estado capaz de articular simbólicamente las aspiraciones y demandas de los diferentes estratos, clases, subclases o sectores sociales, aún aquellos que estando excluidos del sistema abrigaban la expectativa de una futura inclusión, para sí o para la generación venidera". (Tiramonti, 2004, p.104) La interpretación histórica del mito supone comprender cómo ha operado, cómo ha logrado suturar una formación discursiva y cómo ha permitido la construcción de imaginarios sociales vinculados a la emancipación, la democratización o la integración social. En el contexto neoliberal, la fijación precaria de un "único" sentido para la escuela parece tornarse imposible. Esta imposibilidad, quizás nos permita reconocer los múltiples sentidos que asumió la escuela para diversos sectores sociales, pero también nos interpela profundamente, en torno a la necesidad de que dichos sentidos articulen imaginarios democráticos.

El docente ¿intelectual, autónomo?

No adoptamos una postura aséptica sino que partimos de cuestionar las prescripciones (políticas, pedagógicas, ni cualquier otro principio de autoridad) según las que el docente debe ser un ejecutor de un modelo definido por funcionarios, técnicos, religiosos, etc. El análisis propuesto parte de una perspectiva crítica del modelo normalista- normalizado en su versión más rígida y la consecuente sujeción del maestro a pautas externas. Nunca la Formación Docente fue una cuestión aparte del mo-

delo postulado. Ahora bien: por qué problematizar nuestra condición docente y plantear como tema de debate nuestro rol como intelectuales. En la perspectiva gramsciana, si aún aquellos que desarrollan una actividad manual, serían, en cierto grado intelectuales, cuánto más evidente es que, quienes sostenemos una práctica más estrechamente vinculada al pensamiento, a la lectura, a la escritura, quedaríamos, sin duda alguna, comprendidos dentro de una categoría, que parece ser esquivada a los docentes. Por cierto no se trata de un problema abstracto: dilucidar las razones de esta exclusión es un problema que sólo puede ser analizado en una perspectiva político- ideológica. A lo largo de los períodos que analizamos, las políticas implementadas en concordancia con las tendencias autoritarias hegemónicas que consolidan un modelo escolar acorde, ubican al docente como mero ejecutor de prescripciones que bajan desde la autoridad. Es interesante señalar que, por lo general, esta autoridad no siempre es/era tal en el campo pedagógico. Los debates acerca del perfil de inspectores, directores y demás funcionarios, ocuparon amplio espacio como dimensiones centrales de las políticas educativas, en particular en períodos de gobiernos autoritarios. Hemos visto, someramente, que la creación de los sistemas escolares estatales incluyó la formación de maestros. Ésta era concordante con las prescripciones que regían para las funciones que se atribuían a la escuela: normalizar, disciplinar. En la misma medida que las reflexiones en torno a la formación de las elites y la ruptura de las barreras que obturaban el avance de la ciencia y del pensamiento referían a la formación para cierto nivel, los propósitos destinados al pueblo definieron una educación universal homogeneizante. Un rasgo nodal del proceso de desarrollo del SE en nuestro país fue el grado de control externo al campo, y la cuestión educativa como eje de debates y de prácticas ejercidas por fuerzas políticas que incidían con parámetros represivos sobre todos los aspectos de la cultura -la creación artística, medios de comunicación- y la escuela como una de las claves fundamentales. En esa medida, tanto en la configuración del modelo autoritario como las propuestas de reforma -en sus diversos alcances- redefinieron el rol docente, de modo acorde a los objetivos propuestos para quienes se integraban al sistema. Esto hace que el desarrollo de los temas esté atravesado por el análisis y replanteo de dicho rol docente. De forma más o menos expresa, la problematización en torno a la reforma no debe ser desarticulada del margen de autonomía atribuido a los docentes, lo que supone, no sólo

un examen complejo de la implementación de las políticas sino, también la tarea de historizar el rol asignado al docente dentro del sistema, en su estrecha e indisoluble relación con el modelo escolar y los objetivos que lo orientaban. Las expresiones de reforma, están sobredeterminadas por la voluntad política que, en determinadas circunstancias se plantearon desde espacios de poder, funcionarios, directores, docentes, etc. Sin embargo, cabe una advertencia: no hay un análisis determinista acerca de que a tal modelo de aula correspondería tal docente, esto debe ser visto en sus complejas determinaciones, en los cruces entre discursos pedagógicos, proyectos políticos, prácticas de docentes ante el aula, relaciones dentro de las instituciones, entre otras. Esta circunstancia, que parece reclamar una revisión del rol docente, como sujeto creativo, participe y recreador de sus prácticas, requiere un espacio de reflexión. Si analizamos retrospectivamente, en nuestro país, el lugar asignado al docente, advertiremos que, desde el momento fundante del normalismo y a lo largo del desarrollo del sistema educativo, uno de los ejes centrales del debate sobre el modelo escolar se ligaba indisolublemente a su rol. Asumirnos nosotros, docentes, como intelectuales no implica una mera aplicación mecánica de un rótulo impuesto sino la recuperación de un papel activo, como principio fundante de nuestra tarea ante las aulas. Esto es, a la vez, permitirnos plantear interrogantes, de acuerdo a los precedentes de intelectuales que aportaron a la cuestión pedagógica. "Inventado" en simultaneidad con el aula y la escuela, e incluso en algunos casos "creado" con posterioridad al mandato moderno de conformación del sistema educativo, el docente pudo sintetizar las aspiraciones de los Estados nacionales centralizados con las tradiciones religiosas pastorales. "Sacerdote laico" al decir de Durkheim, el maestro combinó los mandatos de disciplinamiento y autonomía que condensaron el mandato fundacional de la escuela. Interesa interpelar estas imágenes propias del desarrollo histórico de la profesión y pensar la formación a partir de estos interrogantes.

Bibliografía

- Abratte, J. (2006) "De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba". En Da Porta y Saur (2008) *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Comunicarte Editorial. Córdoba.
- Bauman, Z. (1997) "Legisladores e Intérpretes" UNQ. Bs As.
- Bauman, Z. (2005) "Modernidad Líquida" Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs.As.
- Benjamin, W. (1993) "La metafísica de la juventud" Paidós. Barcelona.
- Braslavsky, C. (1984) "La discriminación educativa en la Argentina". Ed. Miño y Dávila. Bs. As.
- Castel, R. (2001) "La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado". Paidós. Bs. As.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) "En qué sociedad vivimos". Lozada. Bs. As.
- Gentili, P. (1994) "Proyecto neoconservador y crisis educativa". Centro Editor de América Latina, Bs. As.
- Gramsci, A. (1989) "La Alternativa Pedagógica". Fontamara. México.
- Halperin Dongui, T. (1982) "Una Nación para el desierto argentino" CEAL. Bs. As.
- Hunter, I. (1998) "Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica". Ediciones Pomanes. Madrid.
- Mantovani, J (1950) "Epocas y hombres de la educación argentina" El Ateneo. Bs.As.
- Roitenburd, S. (2000) "Nacionalismo Católico. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo. Córdoba (1862-1943)" Ferreyra Ed. Cba.
- Roitenburd, S. (1997) "Saúl Taborda: la tradición entre la memoria y el cambio". En Revista Estudios N° 9. Julio de 1997. CEA-UNC Cba.

- Roitenburd, S. y Foglino A. (2005) "Tradiciones Pedagógicas de Córdoba: Educación e imaginarios reformistas". Ed. Brujas - CIFYH. Cba.
- Sarmiento, D. (1987) "Educación Común" Ed. Solar. Bs. As.
- Sarmiento, D. (1915) "Educación Popular, Obras Completas" Bs. As.
- Sarmiento, D. (1967) "Facundo. Civilización y Barbarie" Bs. As.
- Taborda, S. (1918) "Reflexiones sobre el ideal político de América".
- Taborda, S. (1951) "Investigaciones Pedagógicas" Ateneo Filosófico argentino.
- Tiramonti, G. (2004) "La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media". Ed. Manantial Bs.As.

Legados Pedagógicos y Experiencias de Formación

Marcela Sosa

El desarrollo de un espacio formativo en torno a la problemática pedagógica específica fue nuestro trabajo en la carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. Describir el proceso de conformación del campo pedagógico en el contexto de la modernidad, problematizar el objeto de esta disciplina desde diferentes perspectivas teóricas, presentar y analizar las principales ideas pedagógicas de los siglos XIX / XX y las problemáticas de la educación escolarizada en la actualidad, desde un enfoque que interroga específicamente la relación docente-alumno y las tensiones que la caracterizan son algunas de las tareas que emprendimos con la finalidad de abordar críticamente el proceso de conformación de identidades y prácticas docentes. La aproximación a las discusiones de orden epistemológico que atañen al campo pedagógico y a su relación con otros campos procuró la recuperación progresiva de una visión socio-política de la práctica docente y pretendió la resignificación de su sentido propositivo.

La recuperación de nuestra herencia pedagógica, a través de la lectura de los clásicos, intentó centrar la reflexión en la necesaria comprensión del potencial constituyente de estos discursos que permite a su vez reconocer diferentes *modelos de identificación* que, en distintos tiempos y espacios, interpelan a los docentes, y se convierten en elementos estructurantes de sus prácticas. Se propuso mirar el presente de nuestras prácticas en la formación de docentes para objetivar algunos de los supuestos sobre los que se erigen, a las vez que habilitar un camino de interrogación sobre la relación entre estas prácticas y otras características de nuestro ámbito de trabajo y contexto social, que hace lugar al surgimiento de nuevas alternativas para la acción formadora comprometida con la justicia social.

Formación-humanización, autoridad del docente, tensión libertad-autoridad entre alumnos y docentes, la transmisión y sus relaciones con la formación en el contexto escolar y específicamente en las instituciones de formación de docentes, la disciplina de los alumnos, experien-

cias pedagógicas y procesos de subjetivación son algunos de los temas que se intentaron reconocer y problematizar en la lectura de los diferentes textos y en lo cotidiano de nuestro hacer, con el objeto de comprenderlas y resignificarlas bajo la siguiente idea teórica articuladora: "...las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no solo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que también hacen nacer formas totalmente nuevas de sujetos y de sujetos de conocimiento" (Foucault, 1998, p. 14).

La propuesta concluyó instalando la necesidad de asumir la responsabilidad de configurar una nueva relación con el alumno y el conocimiento, que en el contexto específico y por medio de experiencias pedagógicas innovadoras, con amplia apertura hacia la novedad que ofrece la otredad; favorezca diferentes identificaciones en los futuros docentes y promueva una clara definición de la función crítica de la educación en nuestra sociedad.

Problematizando la propuesta

En este capítulo se plantea que la enseñanza de las corrientes pedagógicas contemporáneas, permite establecer lazos de filiación de las nuevas generaciones con un legado: las prácticas educativas, las propuestas teóricas y los discursos pedagógicos legitimados del último siglo. Asimismo, se propone que esa herencia cultural, desde una apropiación situada, y en diálogo con las problemáticas educativas del presente, contribuye a delinear el oficio de pedagogo. A los fines de estos propósitos, es necesario problematizar la cuestión de la transmisión, como parte de sus condiciones de posibilidad.

Si el conjunto de corrientes pedagógicas del siglo XX configuran ya una tradición, interesa pensar una propuesta de enseñanza que dialogue con ella, en un proceso que se inscribiría en una tradición selectiva (Carli, 2007) en el sentido que R. Williams (1980, p. 137) le asigna: la tradición plantearía siempre "un sentido de predisposición a la continuidad", en un "proceso deliberadamente selectivo y conectivo", poderoso a la vez que "vulnerable", por estar ligada a "límites y presiones contemporáneas"; en la enseñanza universitaria, se insiste en un gesto ilustrado bajo el supuesto de importancia permanente y universal de ciertos contenidos de la formación.

Pensar la selección de algunos saberes y conocimientos, para ser enseñados en el marco de ese patrimonio heredado que debe ofrecerse, instala una mirada que se dirige a dos puntos; uno, en el que nos encuentra a los profesores en esas operaciones: nuestras preferencias intelectuales, la identificación de teorías y autores vigentes y la relación que con ellos establecemos, matrices de formación que marcan horizontes; nuestra particular posición en el campo universitario, apegos y sensibilidades propias, fascinaciones y omisiones fundadas en diversas y opacas razones, etc. El otro punto, ubica a los estudiantes, sus rasgos, disposiciones, preferencias, los interrogantes existenciales que los atraviesan y las condiciones contemporáneas que ponen en cuestión el sentido y permanencia de tradiciones teóricas y experiencias pasadas. Selecciones que perfilan regímenes de visibilidad, y que implican un primer desafío al que nos sometemos no siempre de modo explícito.

En un trabajo anterior (Sosa, 2002) acordábamos con Furlán (1992) que si el objeto de la pedagogía no era la educación sino la intervención que busca optimizar las prácticas educativas, en función de algún tipo de orientación, el análisis de las corrientes pedagógicas consistiría en reconstruir los recorridos de la pedagogía en ese sentido, las prácticas de transmisión reconocidas como educativas -es decir, positivas y legítimas- y reconstruir también los discursos sobre ellas.

Decíamos también, que ese trabajo contribuye a alcanzar especificidad del saber pedagógico si logra discriminar en él, las descripciones, explicaciones y valoraciones en juego en las prácticas de mediación de los agentes involucrados en esas prácticas, bajo la impronta de la implicación. Un rasgo característico del saber de la pedagogía consiste en que, a diferencia de otras disciplinas sociales, esta se constituye, prioritariamente, ligada al sistema educativo escolar y sus agentes, funcionando como reflexión acerca de esta actividad institucionalizada. Enfatizamos este rasgo sustantivo, ya que torna al saber pedagógico en un saber sensible a los avatares de la relación educación, estado y sociedad, en cada época. Agregamos asimismo que hace hablar y hacer a los agentes involucrados, de acuerdo con la relación que establecen con el campo, la posición relativa respecto del sistema educativo y los particulares intereses en juego.

El problema de la transmisión y la época

La cuestión de la transmisión resurge en los últimos tiempos como temática del campo político y pedagógico, por crisis que remiten a cuestiones estructurales amplias y que han afectado la eficacia simbólica de la transmisión escolar. En este sentido, la producción creciente en el campo filosófico, que retoma la cuestión educativa por efecto de preocupaciones políticas actuales, es un signo de los procesamientos simbólicos de esas crisis. La necesidad de fortalecer una herencia cultural y ciertas continuidades históricas que se verían amenazadas, las crisis de representatividad y de autoridad, extienden en diversos escenarios las preocupaciones por la transmisión, y llega desde allí a los discursos educativos, traídos hoy, fundamentalmente, desde la filosofía política.

En este sentido, la enseñanza universitaria en particular plantea la necesidad de conocer y comprender las complejidades del vínculo entre las generaciones en sus múltiples dimensiones y revisar los contextos de formación (Carli, 2007), para poder destacar las relaciones que se establecen con el conocimiento y el saber, así como las sensibilidades e implicaciones con ellos, construidas históricamente.

Uno de los problemas, entonces, que presenta la posibilidad de la transmisión refiere a los modos de presentación del conocimiento en la formación, en el que se involucran educadores y sus propuestas en tanto mediaciones a partir de los cuales se habilitan experiencias y en las que se hace presente la crisis de representación de las instituciones, entendidas estas en sentido amplio.

En referencia al problema de transmitir un legado, la relación con el pasado y la historia, Trimboli (2005), siguiendo a Hobsbawm (1998), plantea que en la modernidad, disueltas las religiones y las relaciones sociales tradicionales, la Historia pasó a ocupar el lugar seguro. Sin embargo —explica— en los finales del siglo XX dejó de ser así: la destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños. Las catástrofes y traumas del siglo, en el mundo y en nuestro país, habrían colaborado en aquellos mecanismos sociales produciendo a la vez silencios e imposibilidad de narrar. Movimiento paradójico, sin embargo, en momentos en

que se amplían las posibilidades de acceso a la información y en el que se multiplican las políticas de memoria.

En los procesos de formación universitaria se ponen en juego direcciones marcadas por los profesores y sus decisiones, fenómenos de sociabilidad habilitados o no por la institución, formación intersubjetiva, intergeneracional e intercultural que se produce en el cruce de distintas temporalidades y no en un tiempo lineal (Carli, 2007), traduciéndose en una relación enigmática, no previsible. Esa diversa temporalidad-subjetividad, que es constitutiva del vínculo educativo de encuentro entre distintas generaciones, es potencialmente fértil y siempre se construye en un destiempo. Cabría entonces al gesto educador, engarzar referencias generacionales que devengan en un bien cultural de significación más amplia.

Sin embargo, la referencia al desaliento o a la frustración en la tarea de enseñanza de profesores en la universidad impone la pregunta acerca de lo que nos pasa. La apelación a una época de oro de la universidad, el anhelo ilusorio de la vuelta al paraíso perdido, muestran las dificultades de pensar la diferencia —los estudiantes, la época, la universidad hoy—, “Insoportable diferencia, porque no tenemos otros soportes internos con los que leerla más allá de los consagrados por la normalidad ideal” según Leslabay (2009, p. 34), y podríamos agregar, por los construidos en otras matrices institucionales de formación, en otras formas de lo universitario, etc. El hacer de buena parte de la docencia se encaminó hacia la centralidad y trascendencia de subjetivar a muchas generaciones de niños y jóvenes en los valores del orden moderno y hacia la transmisión, metódica, del acervo cultural, para lograr la promesa de bienestar y progreso indefinidos. Promesa que se habría cumplido parcialmente y en algunos rasgos.

A partir de esta perspectiva, se abre la posibilidad del trabajo del pedagogo para intervenir, a fin de propiciar la tematización del malestar¹, asunto que en el caso del aula universitaria —dadas las características propias de este ámbito, distinguibles de otros— se ve facilitado como espacio de interlocución pública entre generaciones que brinda la posi-

¹ Ambroggio, G.; Sosa, A. M.; Daher, A. y Biber, G.: El primer año en la universidad: percepciones de los profesores sobre los estudiantes. Centro de Investigaciones de la FFyH, 2005.

bilidad de visibilizar aquello que opera de modo implícito. Para este trabajo de intervención, la pedagogía enfrenta problemáticas particulares, porque al haberse dislocado sus articulaciones fundantes con el Estado y las instituciones sociales modernas, tiene que repensar su proyecto y sus escenarios, ya que si hay algo que la constituye como campo de saber es la necesaria formulación de una sociedad futura deseable, como horizonte de formación.

Es siempre en un momento crítico de la historia cuando emergen e insisten la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella: en el momento en que, entre las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, los valores, los saberes a transmitir, sobre los destinatarios de la herencia (Arendt, 1996, p. 29).

El problema de la transmisión en educación, entonces, resulta hoy un punto nodal de los discursos educativos y ello se vincula con los diagnósticos críticos acerca de las modalidades de relación entre las generaciones en un contexto de generalizado deterioro de los vínculos básicos y de los vínculos sociales y políticos, cuestión que reenvía al problema del tiempo en la educación. En esa línea y en atención al problema de la transmisión, si tal como plantea Carli (2007) el vínculo educativo intergeneracional se mueve en dos planos, uno subjetivo-personal-intimo y otro social-público-colectivo, nosotros consideramos que el trabajo pedagógico atravesaría estas dimensiones, construyendo mediaciones. Para ello se considera fértil la creación de nuevas ficciones y metáforas, otro tipo de actividad del pensamiento y otras formas de vinculación con la realidad, recuperando la idea de experiencia². Para la generación de nuevos "acontecimientos pedagógicos" (Carli, 2001), se requeriría que la formación cultural intergeneracional sea temporalizada, saldando las consecuencias de brechas históricas que demandan la reposición de la narración y el relato en la transmisión. La cuestión de la transmisión irrumpe, entonces, como síntoma de la incertidumbre sobre las

² Agamben sostiene que "así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo" (2001, p. 7).

formas de continuidad de la sociedad y sobre los horizontes de futuro. Como ha señalado Arendt "sin testamento o, para sortear la metáfora, sin tradición -que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica donde están los tesoros y cuál es su valor-, parece que no existe continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro" (1996, p. 16). Entre la continuidad y lo desconocido de una generación a otra, de un tiempo a otro, de las diferencias, se instalan discontinuidades. El espacio intergeneracional debe pensarse hoy, nos dice, como un trabajo de *reconocimiento* de esas diferencias pero también de los *dilemas comunes* que atraviesan a la sociedad en su conjunto.

Ello invita a una renuncia a la omnipotencia del educador, de la generación adulta, a la creencia en que la transmisión predetermina construye destino. En todo caso el éxito de la transmisión educativa consistiría en crear condiciones para que los jóvenes se animen a encarar esa labor, con voz propia.

Como se ha desarrollado hasta aquí, la cuestión de la transmisión puede abordarse desde múltiples perspectivas. Ciertas teorías de la información y la comunicación ven en la transmisión un proceso de traslado de conocimiento, diríamos alguien que da y alguien que recibe en proceso lineal, en ese sentido, Cornu (2004, p. 27) nos advierte que en la consideración de las denominadas dificultades de la transmisión, si nos concentramos en aquello a *transmitir* como objetos, no vemos lo que estaría en juego en la transmisión: una modalidad de relación con el objeto y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente.

Lo que planteamos se distancia del sentido de traslado y promueve puntos de vista que incorporan aportes desde los estudios culturales, la filosofía y el psicoanálisis. Desde este último, transmisión se liga al concepto de transferencia, como proceso que domina las relaciones humanas con su entorno, fundante de lo humano, cuyas notas particulares consisten en asumir la transmisión como fragmento, tanto en lo que se ofrece como en lo que se significa y que permite al otro hacer de lo puesto allí, que deviene propio, fragmentario no como déficit sino como renuncia a la pretensión de que todo sería transmisible y que todo sería significado. Pensar la transmisión sin resquicios, sin huecos, imaginarla

como una memoria completa que se ofrece, sería confundir el trabajo de transmisión con la omnipotencia. Algo se da con lo que se ofrece, que va más allá de la cosa en sí. Algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentidos a la cosa en sí, un valor agregado. Aquí se incorpora la noción de *trabajo*, que señala proceso, camino, es decir, no tanto aquello consumado por alguien sino lo que *en alguien se lleva a cabo*, ir más allá de todo contenido, para atender a una experiencia-emoción-conmoción del mundo interno que no nos dejará idénticos a nosotros mismos. Transferencia y transmisión sostenidas por la convicción de herencias y legados, con ilusión de continuidad, en las que los sujetos a la vez que son marcados por ellas, se diferencian de ellas.³

Construir una modalidad de relación con el otro, constituyéndolo como destinatario, transmitir un saber, es reconocer en el otro la capacidad de saber ese saber, de desecharlo, de entenderlo, de desarrollarlo. No solo despertar el interés, su curiosidad, sino que implica instituirlo como sujeto del conocer.

Carli (2004) agrega que, sucesión, finitud, reconocimiento del otro, son los rasgos de la transmisión humana. Tomando como caso para el análisis, la relación de formación y discipulazgo entre el artista plástico Carlos Alonso y su maestro Spilimbergo, nos dice que la transmisión supone el contacto con una herencia, pero hay apropiación singular y reinención, una búsqueda propia que se produce a partir de “un salto al vacío”-en palabras de Alonso- y que además, la tradición se revisa a partir del contacto del lugar propio. (p. 43-48). Enfatizamos esta frase última en dos sentidos: uno, más subjetivo, que refiere a las resonancias de esas tradiciones en los procesos de toma de posición de estudiantes y profesores respecto de las formas en que se modula la idea de oficio y profesión en el campo pedagógico; y otra, que alude a la necesidad de localizar, situando geográfica, regional y temporalmente las miradas selectivas sobre esa tradición.

³ En estos párrafos se recuperan los aportes de Corbo Zabattell, Terigi, Diker, Frigerio, Carli y Cornu. Cfr. Frigerio, G. y Diker, G. (2004).

Las corrientes pedagógicas contemporáneas y su lugar en la formación

Para delinear una propuesta de enseñanza de las corrientes pedagógicas contemporáneas, definiendo de otro modo las temporalidades como se planteó antes, y explicitando hasta donde sean posibles las selecciones operadas, intentamos incorporar un trabajo con formas diversas de representación del conocimiento que hagan surgir otras sensibilidades en tanto materiales de experiencias posibles, para recrear, resignificar lo recibido.

Para Dussel (2010) hay un “trabajo” con la imagen que buscará las formas de dar una retroalimentación que desafíe al estudiante, que incite a una transformación sin destino, no previsible, abierta a reinterpretaciones diversas y direcciones imprevistas que, según Ranciere (2003), tendrá potencialidad política emancipatoria. El nuestro es un propósito más humilde, es decir, realista en relación con las disponibilidades propias y las potencialidades supuestas, que considera el bricolaje de una *oferta*⁴, incorporando oportunidades de trabajo con producciones culturales entendidas como puentes hacia miradas disruptivas. Movimiento que supone la implicación a la vez que un trabajo de *explicación*, (Didi-Huberman, citado por Dussel, 2010), de conocimiento, de relación ética, que da forma a la experiencia y al lenguaje que da cuenta de ella, reformulando nuestros saberes.

En este abanico de recursos posibles, el cine ocupa un sitio privilegiado, por ser la producción cultural moderna que vinculada íntimamente a su época, según Laguzzi (2010) proveyó ideas, estéticas, relatos y lenguajes al lenguaje audiovisual en el siglo XX modulando la experiencia contemporánea. Producciones que hacen parte y sentido con su momento social, tanto en las formas, los lenguajes, como en sus contenidos. Interesan estos aspectos y sus variaciones en el tiempo -sobre todo además por la impronta que introducen las tecnologías digitales- al incluir al cine como parte de la propuesta, en la confianza

⁴ La idea de oferta de enseñanza la hemos desarrollado en Ambroggio (2008). Por otra parte, “Es por la mediación de la obra artística, científica o tecnológica que el pensamiento se estructura y descubre un goce que no es el de la dominación sino el del reparto” Meirieu (2003, p. 81). En el mismo sentido, Antelo (2009, p. 47) dice: “La oferta, que es una manera todavía absolutamente útil de definir la enseñanza, no puede ser restringida”. En lo que sigue se incorpora, además, la idea de Tizio, H. (2002).

de los sentidos que puedan dispararse, las identificaciones que puedan suscitar y su puesta pública en el espacio del aula.

En perspectiva analítica y por analogía, cine y educación escolar pueden ser vistos como producciones culturales modernas en sus efectos subjetivos y sociales. Sin transparencias, con sus historicidades, la mirada que puede ser dirigida a cualquier producción cultural y sus regímenes de visibilidad (Abramowski, 2010). Interesa enfatizar este punto de análisis: ver en cada una lo que calla, lo que da a ver y sugiere, en sus lenguajes y formas de representación; lo que se ofrece a la transmisión.

Consideramos que los sentidos pedagógicos de la enseñanza de las corrientes pedagógicas contemporáneas en la formación universitaria residen en la posibilidad de abrir espacios potenciales para la comprensión de prácticas e ideas educativas en su arbitrariedad y contingencia histórica, ya que esos discursos fueron y son formas específicas y particulares en que se estructura la transmisión de la cultura en nuestra sociedad, producto de múltiples luchas y determinaciones, visible en las huellas y legados en las interacciones cotidianas. Si se avanza en esta línea, puede evitarse la consideración del presente como ineluctable e incitar la imaginación y construcción de otros futuros desde una práctica profesional concreta. Tarea de reconstrucción y revisión teórica, práctica y subjetiva que permita delinear qué política de transmisión queremos promover.

En este orden, habría que considerar una política de la transmisión, que nos llevaría al conjunto de la gramática que se configura en la institución en torno a una propuesta formativa vista desde la propuesta curricular que la sostiene, en el marco de la universidad pública. Política de transmisión que lleve a la inscripción institucional y política de los problemas de enseñanza que se presentan y son experimentados como problemas personales (Ezpeleta, 1997), en el sentido al que alude Terigi (2004) y que, en nuestro caso, invita a preguntar por las condiciones pedagógicas, materiales y simbólicas de la enseñanza universitaria. En palabras de Corbo Zabatel (2004, p.144) "transmisiones que se hacen cargo de crear condiciones para que los sujetos se inscriban en un linaje individual y colectivo...", proceso que supone "un encuentro, un desencuentro, a veces un choque, de deseos, de racionalidades y de irracionalidades". La transmisión que *hace falta* es la que nos interroga, exigente y, a la vez, necesariamente incompleta, que no sea pura tradi-

ción: ofrece andamios, abre a múltiples sentidos, otorga un enlace para emancipar.

Puede darse enseñanza como transmisión (Diker, 2004), cuando el docente se autoriza a recrear y refundar su propio saber acerca del acto de enseñar, cuando "lo que se pasa", junto con aquello que se enseña, sea también la habilitación para recrear, resignificar lo recibido. Al tratarse de la formación para un oficio tan complejo como el nuestro, la enseñanza se dirime en un decir y en un hacer que invita a que cada uno pueda ensayar diciendo y haciendo, en el que se anticipen los rasgos que irá inscribiendo en ese oficio, con sus marcas.

Estamos delineando aquí una propuesta que nos interpela en forma aguda, a nivel subjetivo, profesional e institucional. Dice Tizio (2002) que la función del agente de la educación es causar el interés y que solo lo puede hacer si él mismo está causado. Volvemos entonces a considerar la *oferta* que se realiza en términos de eso que puede causar una demanda, un interés; y que demanda cierto coraje para delinear los rasgos de un oficio, desplegando la palabra y las tareas en el ámbito cotidiano. Una oferta que enlace al pasado del oficio y que abra a las posibilidades del futuro por hacerse podría anudar nuevos pactos entre generaciones y con lo social más amplio.

Esto convoca a un trabajo de invención permanente desde la renuncia al ideal, tarea de responsabilización civil a las que nos desafía Tizio y que Merieu (1998) plantea en términos de exigencia: de renuncia a la posesión del otro, de aceptación de la decisión personal del que aprende acerca del destino de lo dado, y de ofrecer los medios, o sea, lo que se da a hacer y pensar para que el otro haga y diga.

Finalmente y en comparación con las improntas pedagógicas modernas, el discurso pedagógico que sostenemos (Sosa y Partepilo, 2011) -como expresión de un aprendizaje que repara en la historia- aboga por una pedagogía contextualizada, reconoce que no puede aspirar a la predicción de los resultados porque su objeto refiere a lo impredecible de la relación educativa, admite la importancia de los espacios para las preguntas y para el encuentro con lo desconocido e inquietante del enigma que otro porta, propone un proyecto sin camino de regreso y sin punto de llegada preestablecido que garantiza las condiciones para la multiplicación de desvíos. Una intervención que propone resoluciones singulares, inseparables de las vicisitudes imprevisibles del recorrido.

Bibliografía

- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____ (2006 -2007). *¿Qué es lo contemporáneo?* Texto inédito en español, fue leído en el curso de Filosofía Teorética, Facultad de Artes y Diseño Venecia. Traducción: Verónica Nájera.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.
- Ambroggio G.; Sosa, A. M.; Daher, A.; Biber, G. (2005). *El primer año en la universidad: percepciones de los profesores sobre los estudiantes*. Córdoba: Centro de Investigaciones de la FFyH.
- Amroggio, G. y otros (2007). La oferta de enseñanza en el primer año universitario: un esquema de análisis. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Tandil. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: "La universidad como objeto de investigación".
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Carli, S. (2001). Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la Argentina contemporánea. Revista Ensayos y experiencias. Año 8. N°40.
- Carli, S. (2006). Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Buenos Aires: Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO.
- Carli, S. (2007). La formación cultural en la Argentina contemporánea: entre la memoria y la imaginación. Córdoba: Conferencia Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. FFYH UNC.
- Carusso, M. y Dussel, I. (1996). *De Sarmiento a Los Simpsons*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Corbo Zabatel, E. (2004). Imposturas de la transmisión. Una experiencia en los bordes de la polis. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades: Las instituciones y los sujetos, un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc, CEM.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades: Las instituciones y los sujetos, un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc, CEM.
- Dussel, I., Abramowski, A., Igarzabal, B., Laguzzi, I. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Argentina: INFOD ME.
- Foucault, M. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Ezpeleta, J. (1997). Reforma educativa y prácticas escolares. En Frigerio, G.; Poggi, M. y Giannoni, M. (Comps.) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: CEM/Novedades educativas.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Furlán, A. (1992). *Notas sobre la Pedagogía*. México: Ed. Universidad de Colima.
- Hobsbawm, E. (1998). *El sentido de la historia*. Barcelona: Crítica.
- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Leartes.
- _____ (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Leslabay, L. (2009). Sobre la intervención pedagógica. Ponencia presentada en el VII Encuentro de cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Rosario.
- Merieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- _____ (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- _____ (2005). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Núñez, V. (2002). *Pedagogía Social: Cartas para navegar el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Sosa, A. (2000). Los aportes de la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu para el estudio de las corrientes pedagógicas. Revista Páginas. Córdoba: Escuela de Ciencias de la Educación. UNC.
- Sosa, M. y Partepilo, V. (2011). *Aportes de la obra de Philippe Merieu a la formación de profesionales en ciencias de la educación. La mirada de estudiantes de la carrera*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía. U.N. de La Plata.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades: Las instituciones y los sujetos, un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc, CEM.
- Tizio, H. (2002). Sobre las instituciones. En Núñez, V. (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Trimboli, J. (2005). Conferencia: Los jóvenes: entre el pasado y el presente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente Cine y Formación Docente.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Una y otra vez, la Docencia Interpelada...

Algunos debates en el proceso de Determinación de la Política Curricular y de Enseñanza Argentina, 2004-2007

Adela Coria

Introducción

El presente texto retoma y reelabora el análisis realizado en un texto anterior¹ poniendo el acento en la perspectiva asumida para el tratamiento de esa temática en el módulo Enseñanza y Currículum a mi cargo en la carrera de Pedagogía de la Formación.

En esta perspectiva formativa hemos dado relevancia al estudio situado de la enseñanza y el currículum en clave política, poniendo especial atención en el papel del Estado en la transmisión de la cultura, desde su lugar de producción de regulaciones específicas en ese ámbito. Ello supuso reconocer indicios de las interpelaciones a las que la docencia se ha visto expuesta en años recientes, con el propósito de realizar luego una lectura crítica de los múltiples atravesamientos de las prácticas que se despliegan en escenarios sociales y escolares también complejos, y en el marco de determinadas condiciones de escolarización.

Se abordan así en este trabajo las principales aristas del proceso seguido en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina en el período 2004-2007 para educación inicial, primaria, y primeros años de educación secundaria y algunas particularidades del proceso de definición de saberes prioritarios, del acompañamiento a los docentes en formación y en ejercicio a través de la producción de materiales específicos, y su vínculo con las prácticas escolares.

¹ El análisis que se expone ha sido el marco general del seminario dictado en el curso de doctorado en la Universidade Estadual de Campinas, en 2009, como parte del proyecto UNICAMP-UNC (Programa Binacional de Centros Asociados de Posgrado Argentina/Brasil - CAPG-BA). Se ha publicado en Miranda y Bryan (Coord.), 2013.

A partir de la explicitación de un enfoque interpretativo general de los procesos de cambio curricular, se busca interpretar un espacio de producción que situamos analíticamente “entre” el currículum y la enseñanza, por lo que lo denominamos genérica y alternativamente, en clave de intersección, “política curricular y de enseñanza”.

Con particular énfasis en ese espacio de cruce, se seleccionan y reconstruyen temas en debate considerados cruciales para producir consenso a nivel nacional y que tienen valor para los docentes tanto en ejercicio como en procesos de formación inicial y continua, reconociendo los lugares ocupados por diferentes sujetos, actores principales de un complejo proceso político-pedagógico.

A lo largo del escrito se van puntualizando los criterios pedagógico-didácticos que orientaron su producción, y algunos indicios disponibles sobre su particular reinterpretación tanto en las orientaciones ministeriales provinciales, en el ámbito local de las prácticas de enseñanza como visiones académicas diferentes sobre su alcance, límites o su misma definición.

Es preciso advertir que no se pretende una interpretación crítica de “la” política educativa² para los años delimitados, sino aportar referencias específicas para la comprensión de la direccionalidad que adoptaron las decisiones en materia curricular y de enseñanza desde el discurso pedagógico oficial dentro de ese marco más amplio.

Mi propia implicación en el proceso acaecido entre 2004-2007³ -que de hecho se expone a la crítica- ha exigido para esta escritura tiempo de distancia, experiencias de análisis específicos para el caso local cordobés en el marco de la cátedra universitaria, y contrastaciones conceptuales.

² Para ese tipo de abordaje más amplio, el trabajo de Estela Miranda publicado en el primer tomo de esta colección (2011) da cuenta de categorías de análisis de ciclos de las políticas, desde el enfoque crítico de S. Ball.

³ Como lugar de enunciación (Buenfil, 2006, p. 80) -con todas sus implicancias- entre 2004 y mediados de 2006, durante el ministerio de Daniel Filmus, la entonces Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente estuvo a cargo de la Mgter. Alejandra Birgin, en cuyo marco me desempeñé como coordinadora de áreas curriculares. En ese espacio, se delinearon aspectos sustantivos y específicos de las políticas curriculares y de enseñanza para el período, un modo de comprender el vínculo político del ministerio nacional con las provincias en la materia, una lectura de las huellas de la historia en esa relación. Esto se planteó en un espacio más abarcativo de articulación y también tensiones

Se trata de un relato que intenta dar cuenta de un “campo práctico”, al decir de Vitar, para referir a las “narraciones de los políticos” cuando toman o contribuyen a construir

...iniciativas que cobran forma a la luz de restricciones, tradiciones y herencias, así como de los muchos avatares y azares que habitan en la decisión. Trastocan la imagen de un actuar guiado únicamente por la racionalidad medios-fines y ponen a la vista las razones y la pasión puestas en juego al hacer *una* política. (Vitar, 2006, p. 33).

Así, asumo en estas páginas un enfoque que pretende poner en relación una serie de opciones y decisiones respecto de *una* política como conjunto de regulaciones en el plano del **encuentro** del currículum y la enseñanza, y capturar desde el especial punto de vista de un actor de ese proceso, algo del orden político que se fue tramando en su hechura -relaciones, disputas, sentidos de las acciones y proceso-, en la convicción de que “hacer ocurrir las políticas” -como sostiene Vitar- implica un “cruce de racionalidades”, “variados planos en los que se despliega la acción la asemejan a un “híbrido”, resultante de la combinación de previsiones medios-fines, expresiones simbólicas, tradiciones políticas y burocráticas, rituales “canonizados” y creaciones que innovan los modos de hacer...” (Vitar, 2006, p. 41).

El entrecruzamiento⁴ de políticas curriculares y de enseñanza: aportes para el análisis del “registro político de las políticas”

Para abordar la trama que se configura en el vínculo/diferenciación entre políticas curriculares y de enseñanza, se adopta un enfoque multi-referencial, que entendemos heurístico y sensible para registrar variaciones en los movimientos en esa materia acaecidos en Argentina en los años intermedios de la última década.

con la Sub-Secretaría de Igualdad y Calidad, a cargo de la organización de instancias políticas de encuentros nacionales para la elaboración de consensos en la materia. En una segunda etapa, desde mediados de 2006 y hasta fines de 2007, la tarea de producción de materiales que coordiné continuó bajo la órbita de la Subsecretaría de Equidad y Calidad, ya a cargo de la Mgter. Alejandra Birgin.

⁴ Esta idea está especialmente inspirada en la analítica del cruce entre campo curricular, campo institucional y sujetos que formula Eduardo Remedi Allione (México, 2004).

Se hace especial hincapié en que la autonomización de un texto curricular del contexto, proceso y sujetos que intervienen en su producción, reclama una lectura que procure reconocer sus huellas en la materialidad textual, que salvo excepciones, suele no dar cuenta de modo explícito de avatares constructivos, micro-procesos, disputas, hegemonías de actores o sectores.

Un primer esfuerzo interpretativo convoca a recorrer la categoría "reforma" dominante en los 90, y distinguir al menos tres ámbitos analíticos en las propuestas de modificaciones curriculares y de enseñanza, que entendemos se inter-influencian: teorías subyacentes sobre los cambios o transformaciones pedagógicas; dimensión política en términos de sentidos y apuestas, y su traducción jurídica en conjuntos de regulaciones con nexos o articulaciones identificables; y prácticas de sujetos considerados individualmente o como colectivos institucionales, sean estas supuestas o anticipadas en el "discurso pedagógico oficial" (Bernstein, 1993, p. 198 y 202) o efectivamente sostenidas como sus posibles efectos más o menos distantes en el tiempo.

No menos importante es la consideración del marco de reforma estructural del sistema, las condiciones organizacionales y de escolarización que se habilitan desde ellas en las escuelas, y las variaciones en la formación y condiciones del trabajo docente, aunque se pretende que estos aspectos permitan comprender pero no opaquen la especificidad de los procesos que pueden observarse en el campo que se configura "entre" decisiones curriculares y de enseñanza.

Para la lectura del "entrecruzamiento" que supone ese campo, creemos relevante establecer un criterio general que permita hacer puente para leer sin yuxtaponer pero también sin producir disociaciones poco fértiles entre las dimensiones implicadas: teórica, político-jurídica y práctica. A esos efectos, es potente la propia definición y el enfoque sociológico con el cual Basil Bernstein aborda el currículum (2003): el currículum considerado como territorio de lucha por la imposición del sentido de la educación, aporte central del autor que en su analítica, construye hipótesis amplias para reconocer indicios de una batalla política y moral por la legitimación de valores, saberes y concepciones de orden social. Ese sistema de valores, creencias, saberes que se legitiman en una sociedad, como dijimos, producto de disputas, son relevantes para su propia reproducción.

Los procesos de determinación de contenidos escolares, quiénes los definen, desde dónde se definen, cuáles son los criterios en función de los que se incluyen determinados saberes y se excluyen otros, son así un tema específicamente curricular que interesa académicamente a diversas disciplinas del campo pedagógico, desde sus particulares puntos de vista (sociológico, pedagógico-didáctico, psicológico, político, his-

tórico, o sus intersecciones). En nuestro caso, nos interesaba un análisis político del orden que se configura al perfilarse el campo "recontextualizador oficial" (Bernstein, 1993, p. 197), con sus productos específicos (textos oficiales), y las consecuentes identidades pedagógicas que las reformas lograran institucionalizar, en el marco de la "política de la recontextualización" en que se inscriben, aun en disputa con determinadas identidades locales (Bernstein, 1998, p. 93).

Fundamentalmente por sus efectos en la subjetividad, también consideramos político el análisis del currículum como acontecimientos que traman experiencias personales y colectivas de escolarización, que conducen de modo sistemático a la socialización en un código y por lo tanto a la impregnación ideológico-subjetiva, por la vía de los criterios de clasificación de saberes que se ponen en juego y los marcos de referencia que se construyen en la estructuración de las relaciones pedagógicas, o en su anticipación política en un enfoque de las teorías de la instrucción que se recontextualizan de modo dominante (Bernstein, 1993, 2003).

Introducimos como condición interpretativa pero también propositiva, la "historicidad" en la producción de las regulaciones curriculares y de las culturas escolares y las prácticas, con la intención de discutir la tendencia a construir una mirada y lógica de producción política apresada en el presente -que se concibe casi de modo necesario como superador de un pasado que se diagnostica en términos negativos- o una mirada apresada en un imaginario de futuro promisorio -como efecto también necesario de una intención política.

Poner en el centro del análisis **la historicidad de políticas y regulaciones específicas** en el campo curricular es también reparador respecto de la tendencia a negar el potencial enseñante del pasado, y permite reconocer **la temporalidad** en sus distintas dimensiones para interpretar los cambios curriculares⁵ (Remedi, 2004, 2008; Coria, 2001, 2004; Ball, en Miranda, 2011; Viñao, 2002; Goodson, 2000).

⁵ Particularmente, en la tesis doctoral (Coria, 2001) desarrollé un capítulo dedicado al estudio de las variaciones curriculares para el caso de la pedagogía en la UNC, y su vínculo con acontecimientos político-académicos. En ese estudio, en perspectiva histórica, se recuperaron aportes historiográficos que permitieron reconocer cómo en las coyunturas, confluyen procesos de larga duración y de duración media, que refieren a cambios lentos e imperceptibles, y cuyos resultados se observan precisamente en la larga duración, junto con la detección de ritmos de procesos, que ciertamente pueden ser lentos, pero no uniformes. Asimismo, se precisa identificar cambios de ritmo (aquellos que se intensifican o ralentizan), modulaciones de ritmo, entre otras formas que asumen diferentes procesos específicos como los curriculares o los institucionales.

La temporalidad también refiere a **futuros**, como es consustancial a la definición del currículum (Furlán, Pasillas, 1989). En procesos de inclusión y exclusión de saberes culturales, el lugar que se asigna a valores culturales universales dominantes y el registro de su vínculo con una visión amplia de complejas y diversas expresiones culturales, su expresión subalterna, o su negación, es determinante de la definición del proyecto a futuro que es el currículum, y por ende, de la configuración de identidades.

El **proyecto a futuro** en el que políticamente un estado se propone inscribir a las nuevas generaciones reconociéndolas en una genealogía (Landesman, 1997, 2004; Remedi, 1997; Coria, 2001) nos pone de cara al problema de la transmisión de la herencia cultural "**entre generaciones**". Es decir, el proyecto a futuro condensa pasado y presente, valorados como oferta de sentido que hace el campo social en determinados momentos de su historia (Terigi, 2004), fruto de sus atesoramientos y también de lo que se ha decidido rechazar, eludir, olvidar. Desde este enfoque, para activarse, el legado debe ser apropiado por los legítimos herederos, las nuevas generaciones, en un esfuerzo de diferenciación como condición de construcción identitaria.

Las lecturas históricas permiten, en fin, **reconocer tendencias** en materia de políticas curriculares y de enseñanza, y observar analíticamente, para diferentes momentos, las contradicciones/continuidades/discontinuidades entre el carácter prescriptivo de las regulaciones y aquello que en simultáneo estas habilitan; las derivaciones organizacionales e implicancias para las condiciones de trabajo docente de los dispositivos curriculares y las condiciones efectivas de escolarización -es decir, los formatos escolares, tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas en el tiempo-, los procesos interpretativos de diferentes sujetos en contextos diversos y las múltiples reestructuraciones locales junto con prácticas novedosas respecto de las regulaciones.

En ese sentido, es fundamental una mirada que permita poner en foco las relaciones (entre regulaciones estatales y sujetos, entre sujetos inscriptos en distintos niveles, etc.) pues como señala Vitar "...es en la relación misma y no en sus polos donde se resuelve el registro político de las políticas." (Vitar, 2006, p. 33).

Políticas de reconocimiento: los sujetos escolares y su lugar en las variaciones curriculares y de enseñanza

En lo relativo a las interpretaciones e interpelaciones de diversos sujetos, es preciso advertir que en el proceso de producción de regula-

ciones curriculares y para la enseñanza, según sea el nivel de especificación curricular en consideración, se objetivan diferentes versiones y visiones respecto de la que formalmente se sostiene como una misma política curricular y/o de enseñanza.

Se trata, en cualquier caso, de actores políticos (especialistas del campo universitario, especialistas/diseñadores del campo político-ministerial, técnicos en diferentes escalas, efectores del sistema administrativo -directivos, supervisores- maestros y profesores-, que intervienen con diferente grado de distancia e implicación respecto del epicentro en que ocurre la elaboración de la propuesta de cambio o del escenario escolar, también epicentro en que las propuestas de cambio se despliegan en sus múltiples aristas, vicisitudes, contradicciones y matices.

En el plano del reconocimiento subjetivo, merece una referencia especial el modo en que es considerado el saber al trazar una política curricular y de enseñanza, tanto en lo relativo al orden cultural legitimado, su relación con los saberes sociales que no logran imponerse como texto curricular, como en lo relativo a los sujetos docentes que son actores de su transmisión.

Analíticamente, es preciso identificar la política de reconocimiento de sujetos tanto en el dispositivo de producción, como en los múltiples dispositivos de recontextualización curricular (en particular, en la producción de materiales educativos).

En esa política es central apreciar tanto en el plano retórico como en el plano práctico, el posible conocimiento/desconocimiento de los saberes pedagógicos de maestros y profesores, y su recuerdo/memoria acerca de los cambios.

En los dos últimos decenios, a nivel internacional, los procesos de cambio curricular han implicado la alianza entre reformadores y gestores de las reformas, el campo intelectual de la educación (pedagogos), y expertos universitarios en las disciplinas específicas, lo cual ha implicado en parte la disociación entre el saber experto y el saber práctico, o la exclusión de este último. Así, hemos asistido a procesos de deslegitimación de los profesores como productores de saber pedagógico,

capaces de articular su formación y su experiencia profesional con lecturas críticas de las realidades en que intervienen y capaces de valorar alternativas para proyectar transformaciones en aulas y escuelas.

La creación, ritualización (Viñao, 2002) o hibridaciones como reactualizaciones de lo "viejo" en el marco de una nueva discursividad (Dussell, Tiramonti y Birgin, 1998) en procesos de reforma o cambios curriculares, depende en buena medida del lugar que se asigna a la docencia.

Debe atenderse particularmente al hecho que cualquier renovación de saberes, de sus marcos o enfoques de inscripción, o de sus formas de enseñanza, supone la coexistencia de tiempos político-técnicos y tiempos del cotidiano escolar, espacio en el cual en general se intensifican las demandas y tecnologías de regulación del trabajo docente, habida cuenta de los esfuerzos de institucionalización de las "novedades".

La innovación y el cambio crean su propia cultura, sus continuidades, persistencias y tradiciones (Viñao, 2002). Como toda memoria, el registro de lo memorable para los actores del campo escolar -sobre todo para docentes y directivos- se actualiza situacional y contextualmente (Remedi, 2004). Por ello, en el esfuerzo de interpretar su posicionamiento diferencial en marcos de propuestas de cambio -más o menos estructurales o de superficie- es preciso desplazarnos de la habitual idea de "resistencia" para valorar en su complejidad las prácticas docentes respecto de las reformas, y observar matices de negociaciones, adaptaciones creativas, conservaciones necesarias ante los nuevos dispositivos. Viñao, en ese sentido, desafía a problematizar los dilemas entre necesidad del cambio y la preservación, entre necesidad de establecer continuidades y también la de poner en cuestión tanto la teoría como la práctica (Viñao, 2002).

En un plano simbólico de reconocimiento del lugar y sentidos construidos por los sujetos docentes, es también necesario dialogar con e interpelar el "hábitus" del oficio docente constituido y sedimentado (Bourdieu, 1991; Edelstein y Coria, 1995; Perrenoud, 2005), si se trata de esfuerzos por producir y luego institucionalizar nuevas regulaciones.

La burocratización del pensamiento e ilusión pedagógica, un efecto crítico de la reforma curricular de los 90

Como sugerentemente lo ha expuesto Viñao (2002), la experiencia internacional indica que debe ponerse en discusión la idea de reforma como cambio necesariamente valioso o que implica mejora, avance y progreso. Una política puede ser exitosa en términos de sus propósitos explícitos o implícitos -en palabras de Viñao, "retórica discursiva implícita y explícita de una reforma"-, pero no mejorar por se las condiciones bajo las cuales ocurre la transmisión pedagógica.

En nuestra interpretación, una construcción de política curricular de la reforma de los 90 que perduró en el tiempo y altamente elaborada de los "especialistas en educación" fue el discurso recontextualizador oficial. En él lo dominante fue la institucionalización de una nueva tecnología para el diseño curricular, con el desarrollo minucioso de una retórica propia de la reforma curricular (CBC, Res. 39/94). Dicha retórica -la "jerga CBC"- recorrió la hiperproducción textual que tempranamente advirtiera F. Terigi, y logró imponerse en las provincias, las instituciones educativas, las planificaciones docentes, y en la academia, con valor de distinciones teóricas.⁶ En ese marco, es destacable que se acuñó la distinción entre "contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales" (definidos como saber, saber hacer y saber ser) fundada en desarrollos constructivistas en el marco de la reforma española (Coll et al., 1993; Coll y Pozo et al., 1992, entre otros) y la noción de "competencias" (tal como lo continúan poniendo de relieve Braslavsky et al., 2008, p. 161-162; Cox, 2008, p. 390-393), como eje articulador de un discurso didáctico novedoso, y que fue altamente pregnante. Tan pregnante, que su presencia en aulas e instituciones llega, aunque agotado, hasta el presente.

Es posible sostener que hay ciertos "efectos de política" que parecen próximos al incumplimiento de la "promesa" (De Ipola, 2006, p. 111) que toda política implica, y que pudieron visualizarse más o menos

⁶ Se hace referencia a las siguientes distinciones: capítulos, expectativas de logros, campos de formación/bloques de contenidos exhaustivos (insinuantes de disciplinas o áreas), espacios curriculares, estructuras curriculares con acuerdos en cargas horarias comunes que determinaron decisiones provinciales, opciones jurisdiccionales e institucionales.

tempranamente⁷ respecto de la coyuntura de sanción y despliegue de los instrumentos normativos que rodearon la Ley Federal en 1993, y las tecnologías construidas para su instrumentación.

En no pocas jurisdicciones hubo una adopción isomórfica de las regulaciones nacionales, y cierta artificialidad en la elaboración de producciones institucionales sin trabajo colectivo ni recursos sostenidos en el tiempo. La autonomía institucional pregonada fue vivida como "abandono" a las condiciones diferenciales históricamente constituidas. Como contrapartida, la fuerte pregnancia del dispositivo en los actores locales (técnicos o docentes) se jugó en tensión/contradicción con formas diversas de posicionamiento, con estrategias de contestación, negación, re-significación, lo que supuso también **hibridación de discursos** (Dussel, Tiramonti y Birgin, 1998). No se trató, como un análisis lineal haría suponer, de pérdidas de significación de las prescripciones curriculares en cascada, sino de la emergencia de lógicas superpuestas, con conflictos profundos y en muchos casos solapados.

Las variaciones curriculares, rápidamente, determinaron la producción editorial, y así, el campo del mercado fue productor de novedades para los maestros al atenerse a las regulaciones curriculares nacionales, antes que se elaboraran los diseños curriculares en la escala jurisdiccional.

Aunque la expresión política de la resistencia docente pusiera en una crisis terminal la reforma de los 90, podría sostenerse que esta fue exitosa pues entre otras cuestiones estructurales enunciadas, fue productiva para la construcción de un imaginario y discurso institucional y docente a través de esa serie de categorías que configuraron de modo articulado la innovadora tecnología de planificación curricular (de lo que solo son indicativos "los proyectos educativos institucionales", y la distinción analítica de "tipos de contenidos" a los que se ha aludido).

⁷ En 1996 Novedades Educativas editaba el texto "Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación", con artículos de Alicia Camilloni, Graciela Riquelme y Susana Barco de Surgui, sobre el carácter de la Educación General Básica, la educación y el mundo del trabajo y la formación docente.

Esa tecnología produjo un velo, que impidió reconocer procesos complejos, articulaciones que lo son más aún, y contribuyó a la que podríamos denominar "burocratización del pensamiento e ilusión pedagógicas".⁸

De modo paradójico, contribuyó a movilizar colectivos ministeriales, institucionales y docentes en procesos de elaboración curricular, a implicarlos subjetivamente en el marco de una compleja y problemática tensión: entre el mandato de la prescripción, sostenido con formas de financiamiento, la puesta en juego de saberes técnico-pedagógicos de la propia reforma, los saberes y trayectorias de los colectivos docentes y las historias institucionales, y una genuina voluntad de aportar a una transformación del sistema, utopía política necesaria, y siempre fundante en el campo educativo.

Más allá del currículum, el sistema educativo sufrió, como la nación en su conjunto, un profundo clivaje, con efectos de sufrimiento subjetivo tan crítico e injusto, como el legado que dejó el modelo neoliberal.

Pero en el plano que venimos analizando, la **hipertrofia técnica** del dispositivo curricular, el discurso de la eficacia, eficiencia y la autonomía escolar, la falta de financiamiento sostenido, reforzaron las diferencias estructurales del sistema (público-privado, rural-urbano, centro-periferia); se desconoció la autoridad docente, y se eliminó del horizonte la pedagogía y la enseñanza como prácticas políticas y como objeto de políticas educativas (Dussel, Tiramonti y Birgin, 1998; Terigi, 2004).

El sistema fue poco sensible para reconocer las nuevas configuraciones identitarias (de infancias, adolescencias, los y las jóvenes), los problemas de la contemporaneidad, y una perspectiva de formación docente plural, aunque varias de estas cuestiones hubieran sido anunciadas, entre otras promesas, en la reforma curricular de los 90.

Lo que esencialmente gravitó en todos y cada uno de los actores educativos y la sociedad en su conjunto fue la profunda crisis de la

⁸ Hay muy diversos análisis que han puesto de manifiesto los implícitos de este dispositivo de planificación curricular, en el que todos los actores institucionales, de un modo u otro, hemos estado comprometidos. Ver Terigi (2008).

escuela y los procesos de escolarización, en tensión con el imaginario de la escuela como el lugar de referencia social, espacio de lo público, lugar de sobrevivencia, inventiva, e históricamente, lugar de referencia identitaria, que garantizó que los sujetos continuaran, en contextos tan críticos, creyendo en la educación.

Una apuesta por la igualdad de derechos en el campo curricular y de la enseñanza en nuevos horizontes políticos

A partir de 2003-2004 se configura un nuevo escenario político, y se crean condiciones que posibilitaron en el campo educativo el trazado de nuevas regulaciones nacionales que apostaron, al menos en sus fundamentos y formación discursiva, a contribuir a superar la fragmentación del sistema y aportar a garantizar igualdad de derechos.

Esas nuevas regulaciones conformaron un **plexo legal**⁹ aprobado en el Congreso Nacional de modo secuencial -interpretamos, secuencia resuelta en función de la complejidad y consensos requeridos por la variedad de actores involucrados-, y aunque no modificaron algunas regulaciones fundamentales, marcaron una significativa diferencia respecto de los 90 y sus críticos efectos.¹⁰

En una interpretación que permite identificar decisiones articuladas y también otras que mostraron ser relativamente inconexas en su gestación, pueden reconocerse una serie de nuevos acuerdos del Consejo Federal de Educación sobre políticas de formación docente, dispositivos nacionales de evaluación, políticas curriculares y de enseñanza, y para los diferentes niveles del sistema y modalidades formativas.

En ese contexto normativo, y como una de las herramientas para aportar a superar la fragmentación y las desigualdades escolares diag-

⁹ Ley de Educación Técnico Profesional (26.058), 2004; Ley 180 días de clase, 2004; Ley de Financiamiento Educativo (26.075), 2005; Piso salarial docente; Ley de Educación Sexual; Ley de Educación Nacional (26.206); 2006. Ver memoria Consejo Federal de Educación, 2007. www.me.gov.ar

¹⁰ Excede los propósitos de este trabajo un análisis de esta política en su complejidad, pero cabe destacar que las leyes aprobadas supusieron -no sin debate, posiciones encontradas y cesiones en cada caso.

nosticadas, se sostuvo la necesidad de garantizar un “piso común de saberes” a través de la aprobación de los que se denominaron “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios -NAP-”,¹¹ que, como también se diagnosticó, no se habían garantizado vía el arduo trabajo de cambios curriculares nacional y jurisdiccionales.

Sin embargo, las nuevas definiciones en materia curricular y de enseñanza no implicaron la decisión de dejar sin efecto las regulaciones del CFE que definieron los Contenidos Básicos Comunes.¹² En esta nueva etapa, con una especial preocupación por la dimensión pedagógica del trabajo escolar, se pretendió superar procesos ritualizados de re-elaboración curricular en las jurisdicciones equivalentes a los acaecidos en los 90, y se construyó la estrategia de “priorización de saberes” de modo compartido entre el nivel nacional y el jurisdiccional, aunque ligados con la problematización de las heterogéneas realidades de la enseñanza en esos diversos contextos locales, aunque la denominación fuera de Núcleos de Aprendizajes.¹³ Para sostener ese “piso común desde la enseñanza”, a su vez, se asumía en los documentos aprobados la necesidad de crear una serie de condiciones materiales y simbólicas para que efectivamente pudiera desplegarse en un horizonte igualitario.

¹¹ “Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”. Res. CFE 225 y 228/04; 235, 247 y 249/05.

¹² La Resolución del CFCyE N° 146/00 ya recomendaba que las jurisdicciones conservaran la autonomía necesaria para la adecuación de la Resolución CFCyE N° 30/93 a las propias realidades de sus sistemas educativos (en relación con la estructura del sistema educativo, la caracterización de los niveles del Sistema Educativo Nacional, los ciclos en la estructura del Sistema Educativo Nacional, la implementación -gradual y progresiva- del Sistema Educativo Nacional, los contenidos básicos comunes, entre otros).

¹³ Esa estrategia había comenzado a delinearse en plena crisis del 2001-2002, y de hecho implicó una re-lectura de los CBC y redefiniciones de enfoques en los distintos campos de conocimiento. En ese sentido, se pone en evidencia una particularidad del Ministerio de Educación como instancia estatal, muy probablemente compartida con otros estados nacionales. Los equipos técnicos suelen permanecer en el tiempo, y atravesar diferentes gestiones políticas. En el caso del currículum, especialistas de distintas disciplinas habían participado en la gestión anterior, etapa en la cual se comenzaron a definir aprendizajes prioritarios, y cuyos textos sirvieron de base a la elaboración de los NAP en la nueva etapa política.

Ello supuso el reconocimiento de que toda definición curricular se “juega” en el espacio del aula, pone también en juego las trayectorias y formación de los docentes como colectivos en contextos escolares particulares, y que constituía una responsabilidad estatal acompañar sistemáticamente con políticas y acciones nacionales y jurisdiccionales activas, asumiendo el cuidado de las nuevas generaciones.

El sentido que intentó darse al conjunto de decisiones en este plano -aunque con matices, contradicciones y ciertas construcciones no del todo compatibles con el discurso dominante- fue pensar la enseñanza en clave de tramar la transmisión en el doble sentido de compartir saberes valiosos, y de la inscripción subjetiva de niños, jóvenes y también adultos en una matriz simbólica, dadora de identidad, que no se construye por la vía de la prescripción.

Aunque con desiguales concreciones locales y con interpretaciones disímiles de diferentes actores (políticos y académicos),¹⁴ podemos sostener que el discurso que puso el acento en la enseñanza, los maestros, las escuelas, cobró forma por sobre el discurso normativo del currículum, aun cuando la definición de los NAP supusiera una propuesta de relectura de saberes y los enfoques en que se sostenían, y aun cuando en no pocos casos provinciales se interpretaran como decisiones a “aplicar” o “implementar”, como la memoria de la reforma curricular de los 90 indicaba.

Al menos en el discurso construido como marco para los acuerdos federales sobre saberes a priorizar, se impulsó el desarrollo de políticas de enseñanza con una preocupación explícita por su efecto en las prácticas, como apuesta pedagógica para contribuir a la inclusión educativa, bajo condiciones estructurales y de funcionamiento históricas que también debían ser modificadas, obviamente con inversión estatal.

Es interesante advertir entonces que para hacer efectivo el estar “dentro de” la escuela, constituía un desafío político re-inventarla (ME-

¹⁴ Hay distintas visiones críticas sobre el particular que, si bien recuperan el esfuerzo de producción de los NAP, enfatizan en la ausencia de integralidad de la política, en superposiciones curriculares o en dificultades de implementación. Hago referencia en ese sentido al análisis de Cecilia Veleda, Axel Rivas y Florencia Mezzadra (2011), p. 145-146. Otro punto de vista crítico es el que sostiene Terigi, en el que refiere -como también se ha señalado en este trabajo- a la pervivencia de una lógica de producción curricular heredera de la dominante en los 90 (Terigi, 2006, p. 224, citas 35 y 36).

CyT, 2005). En ese marco, la preocupación antropológica por la vida cotidiana en las escuelas y en las aulas (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1998) fue una clave de interpretación para la elaboración de propuestas. Se hizo explícita la idea de recuperar el saber pedagógico de maestros y profesores (Candau et al., 2002; Cifali, 2005; Tardif y Gauthier, 2005, entre otros), y en general, se reinscribió el discurso y reflexión pedagógicos como dimensión y contenido sustantivo de la formación docente (Birgin, 2006, p. 267-294).¹⁵

Indicios para interpretar algunas variaciones político-pedagógicas entre los CBC y los NAP

Los CBC no fueron derogados por ninguna resolución del Consejo Federal de Educación. Tampoco los NAP se plantearon estrictamente como decisión curricular que viniera a modificarlos en algún sentido específico. De hecho, las denominaciones/organizadores de los capítulos de los CBC sirvieron como base para definir los ejes de saberes a priorizar en el caso de los NAP.

Tal vez este silencio podría vincularse, entre otras razones, con un reconocimiento del valor de ciertos aspectos de los CBC, en el marco de acuerdos académico-políticos entre los actores involucrados en uno y otro tiempo histórico, cuestión que no ha sido indagada. Sin embargo, una lectura atenta permite identificar un cambio nodal en el enfoque, que se plasma en el mismo acto de definir los NAP como **parte de una política pedagógica y de enseñanza compleja**, y contra la versión **totalizadora** en los 90,¹⁶ en el límite que se le imponen al sostener que por sí solos, los NAP no lograrían permear en la escena escolar, y

¹⁵ Junto con los saberes disciplinares y sobre la contemporaneidad, constituyeron los tres ejes que articularon las propuestas de Escuelas Itinerantes, formato que se adoptó para la organización de las propuestas de desarrollo profesional docente, experiencia que ya había sido probada en ciudad de Buenos Aires (CEPA). La argumentación pedagógica sobre esta perspectiva puede encontrarse en Birgin, A. (2006).

¹⁶ Retomando aportes del psicoanálisis, y en particular a Zizek, Buenfil alude al “carácter imperfecto del orden simbólico” como condición de posibilidad del sujeto, a la incompletud de las formaciones discursivas y de cualquier discurso (2006, p. 69). En ese carácter totalizador el currículum se propuso como llave maestra para la mejora del sistema.

garantizar transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas en clave de construir igualdad.

En ese marco general, podrían reconocerse dos variaciones sustantivas que condensan un enfoque político y pedagógico-didáctico que recorre todas las producciones: el pasaje de una política centrada en el **currículum y la evaluación del aprendizaje**, a una centrada en la **enseñanza**, y el pasaje de un enfoque centrado en las **competencias** y las **capacidades**, a uno centrado en los **saberes**.

Del currículum y la evaluación del aprendizaje a la enseñanza

Sin desatender procesos de contención o de cuidado de los chicos en planos no estrictamente pedagógicos -cuestión crítica en los inicios de la década-, constituyó un desafío político poner en el centro del debate en las escuelas los problemas de la enseñanza. Así, discursos y regulaciones buscaron re-acentuar en la función pedagógica de la escuela, y en cómo se construyen condiciones para garantizar la igualdad de derechos para la apropiación de los mundos culturales.

En ese sentido, el debate en la elaboración del texto de fundamento de los NAP no fue menor. El análisis colectivo demostró que era necesario eliminar el efecto de des-responsabilización del estado que podía derivarse de la interpretación del enunciado "Núcleos de Aprendizajes Prioritarios", dejando centrada la política en el proceso de aprender, respecto del cual el estado no podía garantizar resultados.

Más críticamente, la política centrada en el aprendizaje corría el riesgo de perfilarse en el sentido de la "evaluación del aprender" -como lo plantearon varios actores institucionales- lo cual podía llegar a profundizar -y no contribuir a resolver- los problemas de desigualdad, que constituían el crudo diagnóstico de partida.

Se trataba de evitar la asociación de esta política con las políticas de evaluación dominantes en los 90 y que habían también calado en el sistema, con sus críticas implícitas de comparación entre provincias e, incluso, entre escuelas, en el marco de mediciones de eficacia y eficiencia terminal del sistema, desconociendo las condiciones institucionales y jurisdiccionales en que se llevaba a cabo la enseñanza.

Lo que sí el estado podía y tenía el deber de garantizar como política pública era la transmisión de los saberes priorizados como piso común

(Res. CFE 235/2004 y ss.).

Fue muy heterogénea la posición de las jurisdicciones en este punto. Incluso hoy se observan voces que sugieren que se trata de un "impreciso marco normativo", y siguen reclamando la definición de una política de evaluación común y nacional asociada con los NAP, con el argumento de evitar injusticias en la evaluación y promoción de los alumnos, cuestión ciertamente abierta a debate (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 151). No obstante, es preciso señalar que hubo acuerdo, pues los NAP se justificaron desde la responsabilidad del estado en términos de lo que sí se podía o se comprometía a garantizar -la enseñanza y las condiciones para que ella ocurra- lo que constituyó un camino colectivo para re-procesar diez años de ausencia estatal.

Independientemente de esa discusión, los NAP constituyeron una base para la elaboración de instrumentos de evaluación diagnóstica elaborados por los equipos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), y pasaron a formar parte de los criterios, en términos de saberes, que orientaron en parte la elaboración de los instrumentos para los Operativos Nacionales de Evaluación, aun con sus redefiniciones respecto de los 90 (entre otras cuestiones, dejaron de ser censales).¹⁷

Re-vuelta de la memoria curricular: de las "competencias" y las "capacidades" a los "saberes"

Los Contenidos Básicos Comunes acuñaron la noción de "competencias",¹⁸ definición que dio lugar a la distinción curricular de "conceptos, procedimientos y actitudes" (Coll, et al., 1993; Coll y Pozo et al., 1992), como ya lo hemos expuesto.

¹⁷ También fueron la base para la elaboración de un material orientado a la evaluación denominado APORTE para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza (2006) 1er Ciclo EGB/Nivel Primario, elaborado en su versión inicial por el IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires con la participación de Silvina Gvirtz, Guillermo Ferrer y Valeria Buitron y un equipo de especialistas en las áreas curriculares, con financiamiento del Ministerio Nacional y la revisión de sus equipos técnicos. Este trabajo se hizo de modo paralelo a la producción de los Cuadernos para el Aula por los equipos técnicos del Ministerio Nacional.

¹⁸ Es preciso aclarar la pluralidad de sentidos que tiene la noción de "competencias" y cómo esta varía de acuerdo con los contextos de enunciación. Así, ha sido propuesta por filósofos como E. Morin (2000) en una perspectiva crítica para abordar el conocimiento. Hoy, en el marco de la denominada "sociedad del conocimiento", hay quienes siguen justificando la necesidad de formar en competencias con independencia de los contenidos de que se trate y en un marco de globalización económica (Comisión Europea, 2004, citado por Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 143).

El uso de esa categoría se había generalizado en diversos currículum (Cox, 2008), justificadas desde una serie de producciones conceptuales -teorías de la instrucción recontextualizadas en ellos- pero ya era dominante en el campo de la capacitación laboral -ligado al de **habilidades** (Le Boterf, 2001; Mitnik, 2006) y como señala Bernstein (1998, p. 70-71), ya se había expresado en diferentes disciplinas desde los años sesenta: lingüística, psicología, antropología social, sociología, sociolingüística.

El discurso nodal en los CBC fue la formación en competencias amplias que en tanto capacidades complejas y relativamente independientes del contenido al que se aplicaran, permitieran la incorporación al mundo del trabajo y de la vida. Sin embargo, esa visión amplia -que se sigue reivindicando en algunas producciones actuales como tendencia internacional no suficientemente comprendida (Benavot y Braslavsky, 2008, p. 162-163)- en un contexto socio-político neoliberal, se inscribió e interpretó como una política vinculada con la lógica de mercado dominante en la vida social y en el discurso globalizador, y que disociaba la complejidad, al punto de caer en reduccionismos poco sensibles a las problemáticas pedagógicas, como ya ha sido considerado.

El concepto de "capacidades" también mereció una consideración crítica. La tendencia en el campo recontextualizador del currículum a poner el acento en su desarrollo -basados en teorías psicológicas del procesamiento de la información, o aquellas que indagan en procesos u operaciones cognitivas- con independencia o por sobre los saberes a los que se aplican o descontextualizadas desde un punto de vista histórico-social y cultural, también fue discutida, no en términos teóricos sustantivos, sino como categoría a priorizar en el marco de política de formación para los diferentes niveles del sistema.

Era preciso disputar sentidos respecto de ese contexto discursivo al momento de la producción de la política de enseñanza que venimos analizando, pero fundamentalmente, tomar posición respecto de actores de la decisión que habían internalizado ese discurso y lo defendían entre otras razones, pues lo habían plasmado en sus propios diseños curriculares.

Inspirados en un enfoque socio-antropológico (Bourdieu, 1991; Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1998; Heller, 1977; De Certeau, 1996) -y sin por ello caer en un nuevo reduccionismo- se intentó poner

el acento en la categoría "saberes" pues se consideró que constituía un paraguas que permitía reconocer los conocimientos generales -teóricos y prácticos-, validados en los diferentes campos conceptuales (ciencias, filosofía, artes, tecnologías, etc.) y al mismo tiempo, a los sujetos sociales en tanto sujetos de apropiación y productores de saberes -conceptos, interpretaciones, valoraciones, modos de actuación- sobre el mundo que los rodea, a los que el propio dispositivo curricular tiende a excluir o no dar legitimidad, inscribiéndolos solo en consideraciones metodológicas para su enseñanza (por ejemplo, cuando se alude a estrategias para enseñar nuevos objetos que inducen a partir de conocimientos previos).

Contra un sentido sustancializado del concepto de "saber", se trabajó en la **dimensión de actividad** de los sujetos en su relación con diferentes sistemas simbólicos. En esa perspectiva, en el proceso de construcción de la política en cada campo disciplinar y en sentido general, se procuró atender a las **relaciones de y con el saber** que se promoviera en las aulas, en un marco de pluralidad de relaciones del sujeto con el mundo y los mundos particulares (en los que vive y aprende), que es también relación consigo mismo y con los otros (Charlot, 1997, 2007).

En la misma definición de "saber prioritario" se valoraron como criterios su simultánea inscripción en campos epistémicos y su relación con la subjetividad, atendiendo en particular la dimensión del deseo y de las representaciones sociales de las que son portadores los sujetos. En ese sentido, junto con saberes considerados clásicos, de validez general, se impulsó la idea de pensar en términos de los saberes que valía la pena transmitir en el presente vistos desde la perspectiva de los **desafíos de la contemporaneidad** (Derouet, 2005) y también saberes **de borde** de las disciplinas (Litwin, 2008).

Aunque no logrado de modo equivalente en todos los campos de conocimiento, se promovieron definiciones que buscaron atender relaciones de sentido para los sujetos, así como a los sistemas de interpretación, redes de significación, sistemas de creencias de las que ellos son portadores.

Una marca distintiva respecto de la política dominante fue que desde el punto de vista didáctico se orientó un esfuerzo de construcción que permitiera unir lo que se había separado en la reforma curricular de los 90 -en términos de conceptos, procedimientos y actitudes- y luego

en las mismas planificaciones de aula, como ya ha sido referido. Así, se puso énfasis en la **articulación** de esas dimensiones, y en ese acto, se procuró dar cuenta de un enfoque sobre la enseñanza de los campos disciplinarios respectivos y por ende, de un estilo de trabajo que se promueve desde esa misma definición.

Los criterios de priorización de saberes -en sentido general y por campo de conocimiento (Res. CFE 234/2004 y ss.) se inspiraron inicialmente en aquellos que guiaron el trabajo de Pierre Bourdieu respecto de los procesos de selección de los contenidos de enseñanza (Bourdieu, 1989), aun cuando fueran formulados solo para la educación secundaria, e incluso, se expusieran a crítica como “elegantes” e “inaplicables” (Derouet, 2005, p. 164).¹⁹

Tensiones políticas en didáctica: la conflictividad del trazado de la secuencia y el nivel de generalidad de los saberes priorizados

Como lo afirma Terigi (2006), lo han analizado diversos autores (Baquero, Diker, Frigerio, 2007; Tiramonti et al., 2011) y también lo hemos sostenido en investigaciones específicas para escuelas de la ciudad de Córdoba (Alterman, Coria y Sosa, 2007), hay acuerdo en que

... ciertas transformaciones que pretendemos en la enseñanza son improbables sin cambios sustantivos en las condiciones en que tiene lugar la escolarización. Así, existen hoy en día dificultades para la inclusión educativa porque esta requiere modificaciones en la enseñanza que ponen en crisis la lógica misma de funcionamiento escolar. (Terigi, 2006, p. 218).

La apuesta por una escuela inclusiva, que reconozca las historias y particularidades socio-culturales de los sujetos que a ella asisten y en ella se desenvuelven, entra en clara contradicción con la tendencia

¹⁹ Intervenir en los procesos públicos de definición de los saberes culturales que vale la pena transmitir es un asunto que ha comprometido a reconocidos teóricos de las ciencias sociales, como es el caso de P. Bourdieu en su intervención desde el College de France, a pedido de Mitterrand a mediados de los 80, en medio de una crisis y disputa entre derecha e izquierda (según la derecha, la baja de nivel que implicaba la democratización de la escuela), a través del informe “Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza”. Ver Derouet, J. L., 2005.

a la homogeneización del dispositivo escolar que perdura a pesar de las propuestas de reforma. La escuela graduada es, entre otras, una de las condiciones de la organización escolar, de la distribución del saber didáctico y de las formas de evaluación que persistentemente ha permanecido desde su institucionalización en la modernidad (Alvarez-Uría, Varela, 1991; Terigi, 2006).

Así, invariable e inevitablemente, el **tiempo** es una categoría que informa sobre la regulación curricular, y respecto de la organización de la transmisión y ritmos de adquisición de saberes, como en particular ha advertido B. Bernstein al aludir a las reglas que dominan la ocurrencia de las prácticas pedagógicas (1993; 1998). La discusión acerca del tiempo constituye así una regularidad del formato escolar indisoluble de la gradualidad, como lo es también para la determinación de las condiciones del trabajo docente (tipos de designaciones, por hora-cátedra, por cargo).

En el trazado de la política de enseñanza en que se definen los NAP fue un tema central de debate didáctico-político -y que perfiló fuertes disputas y posicionamientos diferenciales- la decisión adoptada por las autoridades ministeriales nacionales de determinar una secuencia de saberes “año por año”,²⁰ con el criterio de acercarlos a las necesidades de maestros y profesores en las aulas, lo que los dotó de un alto nivel de especificidad.

Venía así la política nacional a interpelar de modo directo la órbita de las decisiones jurisdiccionales. La potestad de definir desde una relativa autonomía los diseños curriculares -que la Nación había delegado a partir de la elaboración de los CBC en la década anterior- ahora se defendía como una conquista, incluso, a pesar del ya referido “isomorfismo” y “artificialidad” en varias producciones locales.

Este trazado tuvo el poder de poner en evidencia las diferencias históricas y estructurales entre jurisdicciones, lo que lleva a introducir en

²⁰ En los documentos aprobados se alude a grado/año. Se trata de una decisión política que implicó un recaudo respecto de las jurisdicciones que aún mantenían la denominación de “grado” dominante previamente a la Ley Federal, y que siguieron manteniendo sus estructuras. Las tres versiones que se produjeron respecto del Tercer Ciclo dan cuenta de la diversidad en este sentido.

los fundamentos generales de los NAP varias aclaraciones políticamente imprescindibles para habilitar el consenso: la incorporación del criterio de **flexibilización** por ciclo escolar y poner de relieve que los NAP no negaban los diseños curriculares jurisdiccionales y que constituían un “piso”, un “suelo compartido”, una “base”, y no el “techo” de formación al que las distintas propuestas formativas podían aspirar.

Se abrió en simultaneidad un tiempo de trabajo colectivo que buscó dotar a los NAP de mayor nivel de generalidad para evitar yuxtaposiciones que no contribuyeran a construir aquella vieja aspiración por lo **común**, y a definir criterios de especificación y complejización progresiva de los saberes -plasmados en general en “pie de página”- que mostraran una lógica de producción y permitieran superar ciertas variaciones superficiales, como lo advirtiera de modo crítico el documento elevado por los representantes de Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Insistir en la cuestión del “nivel de generalidad” no es banal ni una disquisición didáctica para didactas. En tanto problemática, condensó el problema político de **potencial solapamiento** de incumbencias del texto de los NAP respecto de los diseños curriculares jurisdiccionales. Pero fundamentalmente, estaba en discusión la visión de maestro que se construye en el campo de la recontextualización y las diferentes tradiciones y acumulaciones locales en el plano técnico-político.²¹

²¹ Ciertos enunciados llegaban a un nivel de detalle que prácticamente tocaban las decisiones que los docentes mismos podían llegar a asumir en la elaboración de sus propuestas de enseñanza en las aulas. El país se polarizó en las posiciones. La ciudad de Bs. As. planteaba que esto tocaba directamente el aula y que presuponía invadir el terreno de la producción que los propios maestros realizan respecto de la enseñanza; otras jurisdicciones -y quizás atribuible a la diferencia en las capacidades técnicas en las provincias y sus historias locales- mostraron una voluntad política de no poner en discusión ese plano pero cuidar que las decisiones que se adoptaran no se alejaran demasiado del propio diseño; pero en otros, se escucharon voces docentes que sostenían: “yo con esto entiendo...”; provincias que decían “nosotros no tenemos ni diseño” o las que decían “nuestros diseños están durmiendo y en realidad esto nos va a servir para sacarlos, para desempolvarlos y ponerlos en discusión, pero necesitamos esto, porque esto va a ayudar a los maestros a las aulas a ver un universo de diferencias de perspectivas”; otras que, en contrapunto, esperaban que se aprobaran los NAP porque ello iba a ayudar a “salirse del diseño” local con el que no se acordaba. Algunas provincias (Córdoba y Mendoza, por ejemplo) en la discusión del 3º ciclo, pretendían elevar el nivel de complejidad de lo que se imaginaba como un piso común.

Desde el punto de vista de los actores involucrados en los equipos nacionales, alcanzar una construcción didáctica capaz de generar consenso a través de un nivel intermedio de generalidad fue también un desafío político de importancia.

La complejidad de pensar desde una perspectiva “Nacional” debiendo sortear la desconfianza política puede comprenderse a la luz de las diferencias sustantivas de capacidades locales producto de los procesos que se dieron en las provincias en los últimos 10 años precedentes, por la profundización de la crisis en 2001-2002, y por la desautorización del Estado y de la política misma - “*secuela de desencanto y abandono*” del vaciamiento político y del desprestigio de la política, como refiere R. Lanz (2006, p. 152-153).

Lo que se ponía en discusión, una vez más, era el **vínculo político entre regulaciones propias de instancias nacional y jurisdiccionales**, en torno de una política que dio en llamarse “Nacional de Construcción Federal”, y que propuso resolver el problema profundo de la **fragmentación** del sistema vía una política que de hecho, venía a exponer de modo crítico, y en niveles no pensados, esa misma fragmentación.

Bajo esas condiciones, entre 2004 y 2007, fue muy heterogéneo el trabajo con este instrumento en las escuelas de diferentes jurisdicciones, aunque puede sostenerse que ha servido para abrir debates multiformes sobre lo que se enseña, dependiendo su alcance de la lógica de trabajo político adoptada en cada jurisdicción y en las instituciones mismas.

Reconociendo las diferencias de trayectorias formativas de los maestros y profesores, los enunciados de saberes por campo de conocimiento y año aprobados -que condensan debates disciplinarios con un alto nivel de síntesis- pretendieron tener en cuenta a los maestros en las aulas, con el propósito de contribuir a pensar, en la escena de la práctica de enseñanza, dónde poner el énfasis, sin imaginar que se sustituían los diseños curriculares de las provincias.

Sin embargo, se materializaron en su misma producción -lo que se objetiva en los NAP de Tercer Ciclo- los graves problemas histórico-estructurales y también curriculares de fragmentación del sistema que, aunque se lo propusiese, esta política no logró resolver.

La anualidad en la definición de NAP a nivel nacional, así como ha ocurrido en general en los diseños curriculares por jurisdicción, **cristaliza la escuela graduada**, más allá de la intención de aproximar el discurso de los saberes prioritarios a las prácticas de enseñanza en las aulas, y de su valor teórico por la revisión de los enfoques en los distintos campos de conocimiento que se habilitó respecto de los condensados en los CBC, necesaria tarea al haber transcurrido aproximadamente diez años desde su aprobación.

Paradojalmente, las jurisdicciones visibilizaron la necesidad de incorporar un criterio de flexibilización, pero no en el imaginario de habilitar alternativas a la gradualidad, sino en celosa y legítima defensa de sus diseños curriculares trazados desde su propia competencia, y que también cristalizan en la distribución de saberes, las formas dominantes de la escolarización.

*El desafío de **tramar** currículum con enseñanza: saberes priorizados, materiales y prácticas de enseñanza*

El documento de los NAP hace explícito los límites de su potencialidad para incidir en las prácticas de enseñanza, si no variaban las condiciones escolares en las que ella se despliega: las que refieren a los formatos escolares, los materiales en circulación, las condiciones de trabajo docente, entre los más relevantes.

La política, producto de disputa, ponía con esto límite a la ilusoria “promesa” de resolver los problemas de la desigualdad del sistema, al mismo tiempo que contribuía a saldar aquella deuda de las políticas de los 90 que se pretendieron totalizadoras.

Asociada con la discusión de los saberes, se abrieron múltiples interrogantes que hasta el día de hoy parece muy complejo atender en conjunto: qué ocurre con la formación docente; qué con las condiciones más estructurales del sistema de salarios docentes y las condiciones edilicias; los problemas estructurales de pobreza para la incorporación en el sistema, más allá de la obligatoriedad extendida por Ley Nacional, entre otros.

Estas reflexiones matizaron la propia justificación de los NAP. Pero, fundamentalmente, daban cuenta de una agenda de trabajo delineada y también complejizada. Se reconocía que podían constituir un aporte

para la enseñanza, “imaginando” esto desde las prácticas en las escuelas, pero era necesario “rodearlos” -aprovechando la habilitación de la Res. 214/04-, desplazar el eje establecido en esa visión sedimentada de la sobre-determinación del texto curricular, y asumir dos cuestiones cruciales de política de enseñanza desde las instancias nacional y local: la producción de materiales para docentes -“Cuadernos para el aula”- y para las familias: “Juntos, familia con la escuela”-, y el **acompañamiento de los equipos técnico-políticos a las escuelas y los docentes a escala nacional y provincial**, para abrir el campo de la reflexión pedagógica y sobre la enseñanza en instancias colectivas de deliberación.

La producción de materiales curriculares vinculados con la enseñanza y la formación docente y su circulación merece un abordaje específico y contextualizado, y hay varios antecedentes de investigación en ese sentido (entre otros a escala nacional o internacional: Segal, 2007; Llinás, 2005; Bombini, 2012; en el contexto local, Basel, en Alterman y Coria, 2014). En particular, la relación del estado con el mercado editorial en distintos países es un tema que reclama atención en diferentes análisis, donde se abordan la inversión que sostiene con la compra de libros y textos escolares, el tipo de procedimiento político y técnico para ello, los actores que intervienen, y si el estado debe o no asumir la producción de materiales, incluso, llegando a disputar el monopolio del mercado en esta materia, de lo que sería representativo el caso mexicano.²²

Aunque ha sido muy diversa la situación de provincia a provincia, en aquellas en que se abrió un proceso de trabajo con los Cuadernos para el aula -y en particular, en los institutos de formación docente (IFD)- se ha reconocido su potencialidad para la actualización disciplinar y didáctica y su valor para abrir un diálogo con los marcos interpretativos y las experiencias de enseñanza de los docentes.

En instancias de capacitación y de investigación, se ha valorado la riqueza de estos materiales, su capacidad generativa de alternativas de enseñanza, destacando su hechura en contraposición con la que se

²² Un análisis especial merecería el Plan Nacional de Lectura -a cargo entre 2004 y 2007 del Dr. Gustavo Bombini en el marco de la DGCyFD- y que ha implicado una importantísima inversión económica así como un trabajo sistemático de conformación y consolidación de una red de referentes en todo el país, tanto para escuelas primarias como secundarias. Ver estudios sobre el tema en Carbone, 2001 y 2003.

observa en materiales contruidos en marcos "aplicacionistas"²³ o de aquellos que llegan a ser, como señala Terigi, "materiales a prueba de docentes", imposibilitando su "accesibilidad didáctica"(2004).

Su elaboración supuso un esfuerzo por superar la tendencia de producciones curriculares en marcos de reforma -como lo ejemplifican los CBC en el aula- a proponerse como discursos didácticos inaugurales o iniciáticos, esfuerzo no siempre ni homogéneamente logrado.

En contraste, y asumiendo la idea rectora de "no dimitir" desde el punto de vista del Estado Nacional (Bourdieu, 1999), se intentó ir tramando discusiones didácticas en los propios campos del conocimiento -algunas históricas y otras contemporáneas- con experiencias desarrolladas por docentes, por provincias, y buscando orientar a los docentes respecto de algunas claves o criterios con los cuales se van tomando decisiones didácticas, haciendo explícito de ese modo algo del "secreto" (Bernstein, 2003) que toda producción didáctica implica.

²³ Se adoptaron una serie de criterios político-pedagógico-didácticos en su producción, debatidos en un ámbito colectivo, y que sirvieron como lentes para mirar todas las producciones, que abarcan desde el nivel inicial; todo el nivel primario y el primer ciclo de secundaria. Entre los principales: -Se intentaron producir propuestas para la enseñanza variadas, desafiantes, contruidas desde un enfoque narrativo como relatos de experiencia efectivamente llevadas a la práctica; -Las propuestas se despliegan en los que se consideran itinerarios didácticos abiertos, atendiendo a criterios específicos de las disciplinas escolares junto con criterios pedagógico-didácticos más generales que reconocen aportes socio-antropológicos, del campo cultural, la psicología, el psicoanálisis, la comunicación, el arte, entre otros.; -Se busca producir contrastes espacio/temporales, abrir nuevos mundos, hablar de diversos modos de nuestros mundos; -Se da relevancia a los saberes de la vida cotidiana, al modo de encuentro con los saberes que estas propuestas habilitan; -Se asume un especial cuidado y control de no producir un discurso dominante sobre las experiencias escolares; -Se asume un especial cuidado en relación con el maestro "construido" en los textos: se busca recuperar sus saberes pedagógicos y prácticas, los saberes del oficio, y en un marco dialógico, se intenta amplificarlos y contrastarlos. Imaginamos un docente con iniciativa, un intelectual que produce en relación con la enseñanza; - Se atienden condiciones de escolarización dominantes en ámbitos urbanos y rurales; - Se ha tenido un especial cuidado por las formas de enunciación desde un punto de vista político (desde el uso del "nosotros inclusivo", intentamos dar cuenta de nuestra intención de acompañamiento), con la debida atención a la cuestión del género, y las diversidades a las que toda práctica escolar nos expone

Bibliografía

- Alterman, N. et al. (2005). Problemas iniciativas y proyectos en escuelas secundarias de Córdoba. Un estudio exploratorio en casos. Revista *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Humanidades, U.N.C. Año 7, N° 5.
- Basel, P. (2014). Faltaron libros en una época pero ese no es el problema ahora... En los márgenes: el caso de las Bibliotecas PIIE en escuelas primarias. En Alterman, N. y Coria, A. (2014). *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba: Brujas.
- Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (Comp.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Benavot, A. y Braslavsky, C. (2008). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2003). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación docente en nuestro tiempo. En Terigi, F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bombini, G. (Coord.) (2012). *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *La dimisión del Estado. En La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bourdieu, P. y Gros, F. (1989). *Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza*. Traducción de Margarita Krap. En http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res072/txt6.htm
- Buenfil Burgos, R. N. (2006). Lógicas y sentidos inscritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación. En Vitar, A. (Coord.). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carbone, G. M. (2003). *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires: FCE.
- Carbone, G. M. et al. (2001). *El libro de texto en la escuela. Textos y lecturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Coll, C. et al. (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Coll, C. et al. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coria, A. (2001). Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba. 1955-1966. Tesis doctoral. México: Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).
- Coria, A. (2004). Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la UNC, Argentina, 1955-1975. Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional. En Remedi Allione, E. (Comp.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdéz.
- Coria, A. (2006a). Políticas de enseñanza y lecturas de la escuela cotidiana. Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación "Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la etnografía y la educación". Buenos Aires.
- Coria, A. (2006b). Ninguna propuesta curricular en sí misma garantiza cambios. En *Educación en Córdoba*. Año 6, Nro. 14, Abril, Córdoba, UEPC.
- Coria, A. (2009). Investigación, políticas curriculares y de enseñanza. *Cuadernos de Educación*. Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon". FFyH - UNC. Año VII. N° 7, Córdoba, Mayo.
- Coria, A. (2013). Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007). En Miranda, E. y Bryan, N. (Comp.). *Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas*. Convenio CAPG-SPU, UNC-UNICAMP. ISBN 978-950-33-1106-6. En prensa.
- Coria, A., Alterman, N., Sosa, M. (2007). La escuela media en Argentina: entre regulaciones e iniciativas escolares. Un análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE. 2007.1. Volumen XII. Nro. 32. Enero-Marzo.
- Charlot, B. (1997; 2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: UIA.
- Derouet, J. L. (2005). Les savoirs scolaires sous le feu des critiques. En Fournier, M. et Troger, V. (Comp.). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Auxerre Cedex, Sciences Humaines.
- De Ipola, E. (2006). El legado y la promesa. Sobre algunas disonancias entre la educación y la política en las sociedades modernas. En Vitar, A. (Coord.). *Políticas de educación. Razones de una pasión*, Buenos Aires: Miño y Dávila-OEI.
- Díaz, M. (1992). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En Larrosa, J. (Ed.) *Poder, escuela y subjetividad*. Madrid: La Piqueta.

- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- Dussel, I.; Tiramonti, G.; Birgin, A. (1998). Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. En *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. 1, Nro. 2.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz: Buenos Aires.
- Furlán, A. y Pasillas, M. (1989). *Desarrollo e investigación en el campo del currículum*. México: Universidad de Guadalajara.
- Goodson, I. (2000). *Cambios en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Grassi, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Lanz, R. (2006). El discurso político de la posmodernidad. Algunas claves para comprender la subjetividad contemporánea. En Vitar, A. (Coord.) *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires, Miño y Dávila-OEI.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Llinas, P. (2005). Políticas de dotación de libros de texto en Argentina. Coord.: Cecilia Veleda y Axel Rivas, Buenos Aires, CIPPEC. www.cippec.org.ar.
- Miranda, E. (2011). Una "caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En *(Re)pensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: FFyH.
- Miranda, E. et al. (2003). *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación*. Córdoba: Brujas.

- Mitnik, F. (Coord.) (2006). *Políticas y programas de capacitación para pequeñas empresas. Un análisis multidisciplinar desde la teoría y la experiencia*, Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Caracas: CIPOST/UNESCO.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el hábitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Paquay, L., Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. (Coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Remedi Allione, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En Remedi Allione, E. (Comp.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdéz.
- Remedi Allione, E. (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas. 1959-1977*. México: Casa Juan Pablos-UAZ.
- Rockwell, E. (1998). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Segal, A. (2007). Experiencias nacionales de políticas de provisión de materiales curriculares. Un estado de la cuestión. Documento producido por el Centro de Estudios en Políticas Públicas- Konrad Adenauer. www.fundacioncepp.org.ar.
- Tardif, M.; Gauthier, C. (2005). El maestro como "actor racional": racionalidad, conocimiento, juicio. En *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G.; Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas-CEM.
- Terigi, F. (Comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículo único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, G., Diker, G. (Comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: El Estante.

- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2004b). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En LASA, Las Vegas, Nevada, Octubre 2004. <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2004/files/TiramontiGuillermina.pdf>
- Tiramonti et al. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.
- Alvarez-Uría, F., VARELA, J. (1991). *La arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Velada, C.; Rivas, A. Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Vitar, A. (2006). Las políticas y lo(s) político(s). En Vitar, A. (Coord.) *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila-OEI.
- Vitar, A. (2006). Reconstruir la acción política. En Vitar, A. (Coord.) *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila-OEI.

Documentos:

- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Resoluciones del Consejo Federal de Educación: 39/94; 40/95 Sobre Contenidos Básicos Comunes y NAP: Resoluciones Nro. 30/93, 146/00, 214/04, 225/04, 228/04, 235/05, 237/05, 243/05; 246/05; 247/05; 248/05; 249/05; 37/07; 60/08; 97/10, 135/11, 136/11, 141/11, 142/11; 29/07 (Memoria). En www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Documentos Curriculares Nacionales. Cuadernos para el aula, Juntos para mejorar la educación, Conocer los saberes de nuestros alumnos, CBC. En www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html.
- Argentina. MECyT. DGCyFD. (2005). Encuentro Regional: Enseñar es hoy la prioridad. "Las prácticas escolares como eje político-estratégico de trabajo en la dimensión curricular". Bs. As., 13 y 14 de Setiembre.
- Argentina. MECyT. DGCyFD. (2005). Reunión Nacional de Cabece- ras de la Red Federal de Formación Docente Continua: "Políticas de enseñanza y desarrollo curricular". Programación 2006. Bs. As., 20 y 21 de diciembre.
- Argentina. DINIECE. Serie Educación en Debate Nro. 4: La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Boletín DINIECE N°2. Temas de Educación: "El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización". En www.diniece.me.gov.ar

Disciplina, Violencia y Convivencia en las Escuelas Enfoques y Tendencias

Nora B. Alterman

Presentación

En este trabajo¹ ponemos en debate problemáticas escolares que concitan una seria preocupación entre directivos, maestros y profesores, equipos ministeriales, especialistas y padres. Nos referimos al incremento de situaciones de indisciplina, la agudización de conflictos de convivencia entre pares y con los adultos y a la aparición de nuevas formas de violencia en el aula y en la escuela. En numerosos encuentros de capacitación con maestros y profesores, el problema de la conflictividad en la escuela sigue siendo la principal demanda de orientación para las prácticas. El relato en dichas instancias incluye descripciones acerca de las dificultades que enfrentan los docentes para sostener en el aula un clima adecuado de trabajo pedagógico.²

El control disciplinario y la conflictividad escolar no son problemas privativos de escuelas que atienden a sectores carenciados o situadas en contextos de marginación sociocultural, según un imaginario social ampliamente difundido en la opinión pública. Por el contrario, atraviesan transversalmente al sistema educativo -sea de gestión pública o privada, primario o secundario. Indudablemente, la variabilidad de contextos sociales, las condiciones de escolarización y la historia singular de sujetos e instituciones inciden diferencialmente en el modo de expresión y abordaje de estos problemas.

¹ Este artículo toma como base las reflexiones desarrolladas en el seminario dictado por Alterman "Disciplina y Convivencia escolar: discursos y prácticas pedagógicas" de la Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. 2006.

² En general, las situaciones se asocian a micro-indisciplinas con las que tiene que lidiar día a día: "chicos que se tiran tizas, lápices o bollos de papel", "otros se empujan, se molestan, se ponen la traba", "esconden la carpeta de algún compañero para hacerle una broma"; "hablan todos juntos y no se puede dar clase"; "no respetan los turnos de habla", "demoramos 15 minutos luego del recreo para que hagan silencio".

También asistimos a un tiempo en el que la violencia en la escuela se muestra en un registro verbal cargado de agresiones, con mucho sufrimiento en el otro, víctima de *bullying*³ -como denomina la bibliografía a las actitudes de acoso, humillación o maltrato entre pares. Son situaciones que interpelan la relación de la escuela con la norma, con la autoridad y la disciplina escolar, más allá de las particularidades que asuman en las diferentes realidades escolares.

En las páginas que siguen analizaremos estas cuestiones posicionados en un encuadre de formación de formadores, en la convicción de que deberían ocupar un lugar de mayor preponderancia en la agenda de temas en debate a nivel de formación docente. No obstante, cabe destacar, la inclusión de un seminario centrado en el análisis de la disciplina, la violencia y la convivencia escolar en un trayecto de formación de posgrado dirigido a los profesores de los IFDS (como el que llevamos a cabo en el marco de la Carrera de Pedagogía de la Formación), es un reconocimiento explícito de la necesidad de aproximar a los profesores las nuevas contribuciones existentes de la investigación educativa en relación con estos temas, promoviendo la lectura comprensiva de la bibliografía específica y habilitando la discusión de las numerosas estrategias de solución que se van desplegando en las situaciones escolares.

El artículo se organiza en dos partes, en la primera se presenta una clarificación teórico-conceptual sobre disciplina, indisciplina, violencia y convivencia. En la segunda parte interpelamos el lugar que ocupan estos problemas en los nuevos planes de estudio de formación docente de la provincia de Córdoba, reconociendo criterios, enfoques y perspectivas de análisis.

I. Introducción a la cuestión de la disciplina, la violencia y la convivencia escolar

Desde el año 2001 las temáticas de la disciplina, la violencia y la convivencia han convocado el interés investigativo de pedagogos, sociólogos, antropólogos de la educación, psicólogos y psicopedagogos, directivos y docentes. Contamos con un nutrido corpus⁴ de resultados de investigación, ensayos, reflexiones y experiencias innovadoras que

³ Ver en Blaya y Derarbieux, 1996; Ortega Ruiz, 2006.

⁴ Ver en bibliografía citada en este artículo.

han permitido dotar de mayor visibilidad a estas temáticas en el marco de congresos⁵ y jornadas de educación de alcance nacional e internacionales. En conjunto, van delineando un campo teórico en construcción con multiplicidad de enfoques y puntos de vista.

El magnífico trabajo de reciente publicación en México: "Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2012"⁶, coordinado por Alfredo Furlán Malamud y Terry Carol Spitzer Schwart (2013), constituye un actualizado y riguroso estado del conocimiento sobre la cuestión. El texto sistematiza resultados de investigación realizada en México mostrando relaciones y distancias entre estos fenómenos, diferentes abordajes conceptuales y metodológicos, solapamientos o entrecruzamientos entre temáticas, destacando hallazgos a la vez que áreas de vacancia. Según los coordinadores del volumen: "La convivencia, la disciplina escolar y la violencia en las escuelas se refieren, cada una, a un conjunto de problemas y objetos de estudio diferentes con zonas de superposición múltiples" (p. 22).

En este sentido, producir una distinción conceptual y metodológica entre disciplina, indisciplina, violencia y convivencia resulta indispensable en la definición de estrategias de intervención pedagógica, en la

⁵ Entre las principales iniciativas impulsadas desde los estados nacionales en acuerdo con universidades e institutos de formación docente que convocan a investigadores a reflexionar sobre estas temáticas destacamos las siguientes: El Observatorio Europeo de la Violencia existe desde 1998, gracias a la financiación conjunta de la Comisión Europea, del Consejo Regional de Aquitania (Francia), del Ministerio de Educación Nacional (Francia) y de la Universidad Víctor Segalen Bordeaux 2 (Francia). Periódicamente, en el marco de una Conferencia Internacional se reúnen investigadores de todo el mundo para discutir el tema de la violencia en las escuelas (París 2001; Quebec 2003; Bordeaux, 2006, Lisboa, 2008, Mendoza, 2011).

<http://www.oijj.org/es/organizaciones/general/observatorio-europeo-de-la-violencia-escolar>. En nuestro país, el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas creado en el año 2004. Ministerio de Educación Nacional y la UN San Martín. http://www.me.gov.ar/construccion/observa_biblioteca.html#cab. En México, el Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas (COMIE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Nivel Superior realizan cada dos años un Congreso Nacional e Internacional de Investigación Educativa. Desde el año 2003, la mesa 17 recepta trabajos específicos de investigación y reflexión sobre estas temáticas. En ese marco se han publicado dos Estados de Conocimiento: 1992-2002 y 2002- 2011.

⁶ El volumen *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* forma parte de la Colección *Estados del Conocimiento* que se publica desde el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México (COMIE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). México 2013.

medida que suelen quedar desdibujados sus nexos o diferencias al momento de actuar frente a hechos disruptivos de las normas y la convivencia.

Furlán y Spitzer (2013) afirman además que desde hace dos décadas las temáticas de la violencia y la convivencia han cobrado más relevancia que los estudios sobre disciplina e indisciplina, quedando incluso estas últimas subsumidas en el tratamiento de la violencia. Se identifica a la masacre de Columbine⁷ (1999) como el suceso que produjo un cambio en la mirada sobre la escuela y en el rumbo que adoptaron las políticas públicas: “El tema de la disciplina fue subordinado al de la violencia escolar, con la adopción generalizada de políticas y estrategias de corte criminológico en lugar de un enfoque centrado en la justicia, sanciones en lugar de pedagogía y exclusiones en lugar de inclusión” (p. 40).

En Argentina, la conmoción del caso Carmen de Patagones⁸ produjo efectos similares al de Columbine, y promovió un mayor impulso hacia la investigación y la implementación de programas destinados a atender la violencia en las escuelas⁹. De hecho, a partir de este trágico episodio se crea el Observatorio Argentina de la Violencia en las Escuelas. En los apartados que siguen pondremos foco en cada una de las categorías que son objeto de reflexión en este trabajo.

⁷ La masacre de la escuela secundaria de Columbine fue un asesinato masivo que tuvo lugar el 20 de abril de 1999 en las instalaciones de la Columbine High School (Escuela Secundaria de Columbine). Dos adolescentes de 18 y 17 entraron en la escuela, de donde eran alumnos, armados con armas y varios explosivos caseros y una bomba compuesta por un tanque de propano de 9 kilogramos. Los adolescentes, antes de suicidarse, realizaron numerosos disparos en la cafetería y en la biblioteca de la escuela, asesinando a 13 personas (12 alumnos y un profesor) e hiriendo a 24 alumnos; resultaron 15 personas fallecidas.

⁸ La Masacre de Carmen de Patagones fue un incidente ocurrido el 28 de septiembre de 2004 en el Instituto N° 2 Islas Malvinas de la localidad del sur bonaerense de Carmen de Patagones, Buenos Aires, Argentina, en el cual un alumno, Rafael Solich, disparó contra sus compañeros de aula, provocando víctimas: heridos y muertos. La tragedia tuvo el triste privilegio de ser la primera masacre escolar registrada en América Latina. Como saldo del ataque fallecieron tres compañeros de aula de Rafael, de entre 15 y 16 años.

⁹ Ampliar en http://www.me.gov.ar/construccion/observa_biblioteca.html#cab.

La disciplina escolar. Una perspectiva de análisis¹⁰

¿De qué hablamos cuando hablamos de disciplina escolar? ¿En qué sentido la disciplina escolar es un dispositivo de formación de los sujetos? ¿Qué saberes específicos produce la disciplina escolar?

La *disciplina escolar* remite tanto a instituciones como a sujetos posibles de disciplinamiento. Las escuelas, tanto oficiales como privadas y al margen del uso que de ello hagan, cuentan con un reglamento que se ajusta a las normativas disciplinarias establecidas desde la administración central. Este **reglamento de disciplina** -o si se adopta la forma de **pautas o normas de convivencia**- prescribe acerca de derechos, deberes y obligaciones de los alumnos (algunos incluyen derechos y obligaciones de profesores y padres) y define el sistema de sanciones que se aplicará ante la transgresión de las normas. A la par de los reglamentos escritos, en cada establecimiento se despliegan reglas implícitas -no escritas o no dichas- que remiten al “currículum oculto”¹¹ institucional.

En términos generales, son documentos que legislan acerca de horarios de ingreso, uniforme, asistencia, puntualidad, higiene, normas de comportamiento, respeto a los símbolos patrios, a la autoridad, uso adecuado de las instalaciones edilicias, del mobiliario, de los celulares, entre otros.

En la escuela secundaria el procedimiento punitivo más generalizado para castigar infracciones es la amonestación (vigente desde el año 1941). Existen sanciones intermedias: charlas con los alumnos, llamada a los padres, trabajos comunitarios, apercibimientos, firma en el libro de disciplina, suspensión, “pase” a otra escuela y expulsión. Vale decir entonces que en la regulación de la disciplina escolar se activan mecanismos, procedimientos, recursos, tácticas, discursos, medidas administrativas que se articulan a una red de relaciones con efectos de disciplinamiento. Esta red configura lo que Foucault denomina **dispositivo**.

¹⁰ En este apartado se recuperan desarrollos de mi tesis de maestría: “Disciplina y Convivencia. Encrucijada de la escuela media”. Maestría en Investigación Educativa con mención socio-antropológica. Centro de Estudios Avanzados. Año 1998.

¹¹ A la función disciplinante de la escuela, Jackson (1968) la denominó “currículum oculto”, identificando en ello el conjunto de aprendizajes que precisa incorporar un sujeto para adaptarse al orden instituido.

Desde una perspectiva genealógica, el dispositivo es una formación que surge en un momento histórico respondiendo a una urgencia dada. Regula la vida social y permite juzgar, encauzar y normalizar a los individuos. Su naturaleza es esencialmente **estratégica**, lo que supone cierta manipulación de fuerzas y su inscripción en juegos de poder/saber que son producidos y condicionados a la vez por el dispositivo. Una de sus dimensiones fundamentales se reconoce en las **líneas de visibilidad**¹². La escuela para Foucault corresponde a un dispositivo de percepción y visibilidad destinado a hacer visibles los individuos que captura para reformarlos, enderezarlos y disciplinarlos.

En particular, el **examen** en la pedagogía se transforma en un poderoso dispositivo de visibilidad; los sujetos son diferenciados, identificados, jerarquizados y clasificados. "En la disciplina son los sometidos los que tienen que ser vistos. Su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos" (Foucault, 1991, p. 192). Mediante el uso de categorías provistas de legalidad se determina la condición del estudiante: promocional, regular, repitente o libre. El proceso de clasificación y selección escolar se "naturaliza" bajo el código oficial. Son prácticas instituidas y naturalizadas en el sentido que consagran un límite arbitrario con lo cual se enmascaran procesos de exclusión de los sujetos.

En tanto dispositivo de visibilidad o "máquinas para ver y hacer ver", se abre un variado campo o red documental en el espacio escolar. Los sujetos son convertidos en "objeto de examen" mediante los cuales se realizan operaciones disciplinarias (por ejemplo: registros de asistencia, pruebas, legajos, expedientes, cuadernos de actuación, informes, planillas, etc.).

La perspectiva foucaultiana aporta la idea de que los sistemas disciplinarios escolares no solo son coercitivos, no solo reprimen conductas, también producen saberes, formas de comportamientos útiles que se espera produzca en los sujetos conductas adaptativas al orden institucional. Esta idea del par **represión - producción**¹³ subvierte la connotación negativa con que generalmente se alude a la disciplina escolar.

¹² Para ampliar, ver Deleuzze, ¿Qué es un dispositivo?, en Michel Foucault filósofo. Gedisa. España. 1990.

¹³ En el trabajo de Narodowski (1993) denominado "Especulación y castigo en la escuela media", estudia el sistema de sanciones desde una perspectiva foucaultiana y reconoce que los saberes centrales que construye este dispositivo son la especulación y la calculabilidad.

De lo que se trata entonces es de reconocer qué saberes, estrategias, enunciados y prácticas se construyen en el despliegue de un dispositivo disciplinario institucional concreto.

Disciplina es sin duda un término polisémico. Esta palabra se utiliza para designar tanto un saber -disciplina académica-; una práctica -disciplina deportiva-, una conducta -disciplina escolar-. En todos los casos hablamos de un conjunto de normas que regulan un quehacer. Lo que cambia es el tipo de actividad y las reglas que la regulan.

Hace varios siglos la disciplina era considerada en un doble sentido: como antiguas artes del *saber* (filosofía, música y retórica) y como *disciplina militaris* (control y poder). En cuanto al origen etimológico, disciplina aparece estrechamente asociada al proceso formativo. Según Laspalás Pérez "es una forma abreviada de disciplina relacionado con la consecución del "aprendizaje" (*disci*) del "niño" (*pur/puella*, representado por la sílaba *pu* de *pulina*)", la disciplina supone presentar determinado saber al aprendiz y la disciplina de mantener a este ante el saber" (1993, p. 156).

En un sentido amplio, en la pedagogía del antiguo régimen la disciplina estaba respaldada por una fuerte unidad con la idea de enseñanza y educación. La escuela nace como institución disciplinaria y el discurso pedagógico que la justifica funda sus bases en la comunión entre educación, enseñanza, disciplina, doctrina, autoridad, crianza, términos utilizados con sentido equivalente¹⁴. El educador asumía un papel decididamente activo en la relación pedagógica que se encarnaba bajo principios de obediencia y respeto a la autoridad disciplinaria del maestro.

Comenio (1632) utiliza el término postulando que el hombre es un animal disciplinable. Sin embargo, mientras en la pedagogía comeniana la disciplina y los castigos corporales debían utilizarse solo en casos extremos, La Salle y pedagogos posteriores consideraron que la

¹⁴ Laspalás Pérez (1993) recogió del Diccionario de Autoridades las siguientes definiciones: "disciplina: vale tanto como doctrina, enseñanza, gobierno instrucción de alguna persona, esencialmente en lo moral, artes liberales y ciencias; disciplina: también es instruir, enseñar, habilitar a alguno en lo que es propio y se debe saber en una profesión u otra cosa; disciplinable: es lo que es capaz de instrucción y enseñanza, no solo en el hombre, pero también en los brutos".

estrategia disciplinaria debía ser una actitud constante sobre los niños-alumnos a fin de evitar la ocurrencia de la falta (Narodowski, 1994). Se propone una escuela organizada en un espacio serial, disciplinario, cuadrículado que permita el aprendizaje y al mismo tiempo, la vigilancia, la jerarquía y las recompensas:

Habrán en todas las clases lugares asignados para todos los escolares de todas las lecciones, de suerte que todos los de la misma lección estén colocados en un mismo lugar y siempre fijo (...) los más adelantadas estarán sentados en los bancos más cercanos al muro, y los otros a continuación según el orden de las lecciones... (La Salle, citado por Foucault, 1971, p. 151).

La escuela se instaura como un aparato de custodia y supervisión permanente de niños y jóvenes. Para fortalecer estas prácticas los maestros se valieron de los **decuriones**; eran discípulos adelantados "tanto en letras como en virtud", con la estricta función de vigilar al resto de sus compañeros. Vigilancia, control, separación del alumno de las tentaciones del mundo expresaron los principios de esta nueva empresa denominada educación (Lapaláz Pérez, 1993). En este proceso se identifica a la disciplina escolar como el recurso principal de ordenamiento del espacio escolar y resorte privativo de la autoridad pedagógica.

En las actuales escuelas aún perviven esas concepciones y algunas de sus prácticas disciplinarias. Pero, a la par de las coincidencias, hay marcadas diferencias, en particular cuando se analizan en conjunto los efectos de los dispositivos que regulan el trabajo formativo de la escuela (dispositivo curricular, disciplinario y evaluativo). Más que una estrecha comunión entre disciplina, enseñanza y evaluación, Furlán plantea que estos dispositivos funcionan con autonomía relativa, y agregamos, llegan incluso a entrar en contradicción sus respectivos mensajes en las escuelas.

En síntesis: para los pedagogos que acompañaron la creación de la escuela, la disciplina aparece fuertemente ligada a un discurso de saber-poder y a una práctica disciplinadora/educadora. Producto de un largo proceso de transformación del sentido inicial, la tarea de **disciplinamiento** se ha separado de la tarea de enseñanza, quedando más claramente asociada a prácticas de vigilancia, control y castigo de las conductas.

Disciplina e indisciplina

Furlán (1999)¹⁵ sintetiza tres vertientes de significados del concepto disciplina escolar: una de tipo *normativa* que basa su definición en el respeto al otro y en convicciones y valores democráticos desde donde se define el perfil de hombre y sociedad que se quiere promover. Otra más *prescriptiva* que remite al cumplimiento de las normas que regulan la convivencia escolar, y una tercera que no toma partido por las anteriores, sino antes bien se construye en cada escuela en función de lo que sus profesores consideren conductas o situaciones que interfieran el trabajo pedagógico.¹⁶

El autor aporta además una mirada muy esclarecedora sobre cómo entender la disciplina escolar:

Cuando se habla de *disciplina* se alude a un sistema complejo de relaciones, hace referencia a un dispositivo, un mecanismo o un sistema. En cambio, la palabra *indisciplina* refiere básicamente a episodios o a comportamientos de sujetos particulares. No hablamos de sistema de indisciplina ni de episodios de disciplina. La disciplina no nos convoca a verla desde el punto de vista del episodio. En cambio, la indisciplina tiene a un sujeto o grupos de sujetos que se identifican como los que producen ese tipo de comportamiento o episodio. La disciplina es una responsabilidad compartida, es una construcción compartida por toda la institución... La disciplina lleva a centrar la atención en el establecimiento, sus dispositivos y sus prácticas. Pensar la indisciplina remite al comportamiento de los sujetos, especialmente de los alumnos. (Furlán, 2004, p. 170).

El reporte de maestros y profesores expresa que en el diario acontecer del aula se multiplican las situaciones de indisciplina, producen un alto nivel de ruido en la comunicación docente-alumno y promue-

¹⁵ Los aportes de Furlán que se presentan en este apartado fueron desarrollados en un curso de extensión que dictó sobre "Disciplina e indisciplina en las escuelas". Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), dirigido a maestros, profesores y especialistas en educación. Año 1999.

¹⁶ Citado por Furlán: Chris Watkins y Patsy Wagner (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro.*

ven climas de trabajo alterados y constantemente interrumpidos. Es la indisciplina que obtura las condiciones pedagógicas para estudiar y aprender. Aparece el desgaste, la perplejidad de los docentes al no saber qué hacer, cómo recobrar el orden, cómo mantener la disciplina. Es la indisciplina que pone en el centro de la escena al chiste adolescente, la burla grosera, el molestar a un compañero, no escucharse y gritar o conversar mientras la maestra o el profesor enseñan; tiene lugar allí donde la norma comienza a vaciarse de sentido y seguramente también a debilitarse el lugar de autoridad del adulto.

Pensar la indisciplina como actos de transgresión a las normas que regulan la actividad académica supone en primer lugar distinguirla de la violencia y de los conflictos de convivencia, como lo mostraremos en el apartado que sigue. La distinción conceptual contribuye a orientar las estrategias de intervención docente en el aula. En segundo lugar, si le restituimos a la disciplina escolar su sentido positivo/productivo antes que represivo y la consideramos en una escala institucional más que individual, habrá posibilidades de resignificar las condiciones pedagógicas requeridas para constituir una "disciplina como convivencia entre 'iguales desiguales'".

Indisciplina y violencia en las escuelas

¿Qué diferencia hay entre un suceso de indisciplina y un hecho de violencia? ¿Qué consecuencias puede provocar no distinguir un episodio de otro?

El tema de la violencia en la escuela conmociona a la sociedad civil porque la escuela siempre fue el lugar seguro y confiable para la educación de los niños, adolescentes y jóvenes. Pareciera haber cambiado este parámetro y se ha creado una suerte de desconfianza hacia la escuela, especialmente cuando los medios de prensa informan acerca de situaciones de violencia en los establecimientos educativos. En particular, cuando se trata de violencia en la escuela secundaria, el relato periodístico tiende a mostrar una visión simplificada de los hechos identificando generalmente al alumno/adolescente/joven como responsable.

La mayoría de los autores que han investigado sobre este tema señalan que la violencia en un extremo es muerte, golpes, heridas -con

o sin armas- violación, acoso, vandalismo, situaciones que afectan la dignidad de los individuos. En otro extremo, violencia refiere a un conjunto de incivildades: palabras hirientes, groserías, interpelaciones, humillaciones, racismo; que implican ataques cotidianos al derecho que cada uno tiene de ser respetado. Algunas incivildades son explícitas, manifiestas, otras circulan en un registro implícito y producen mucha angustia en los sujetos que se encuentran bajo presión psicológica extrema (chantaje, acoso, extorsiones).

Más allá de los diferentes sentidos que identifican a la violencia, siempre todo acto de violencia busca someter al otro por la fuerza física, psicológica o simbólica. La violencia es la forma extrema de ejercicio de poder. Significa imposición (no consentimiento) y unilateralidad. En general, frente a comportamientos violentos es necesario pensar que hay una historia previa que estalla en la escuela, que puede tener origen allí, pero también en la casa, en el barrio o en el club.

Algunos autores optan por denominar *incivildades* a este tipo de hechos que no siempre están penalizados, pero que atentan contra el orden establecido de convivencia. *Bullying*¹⁷, maltrato, acoso, humillación, discriminación por color de piel, características físicas u origen social expresan diferentes formas de incivildades.

El problema de la violencia, como podemos apreciar, es realmente complejo. Es un fenómeno que si bien ha estado presente en la historia de la humanidad y en la historia de las escuelas (el uso de la palmeta o de la vara, arrodillarse en el maíz, el pellizco, el encierro temporario), actualmente asume rasgos diferentes e inusuales que debemos descifrar.

Quienes estudian estas formas de incivildades y las relacionan más con la violencia que con problemas de disciplina, interpretan indicios en los jóvenes de signos de conductas delictivas a futuro (Debarvieux, 1999). Por ello, las estrategias de intervención que realice la escuela

¹⁷ Como mencionamos más arriba, se trata de actitudes de hostigamiento, acoso, humillación o maltrato entre pares, cuyo registro es menos visible a la mirada adulta, pero produce gran sufrimiento en los sujetos que son víctimas de este tipo de violencia en la escuela. Cuando el acoso y el maltrato se realizan a través de las redes sociales (Facebook, Twiter, Chat o mensajes de texto) hablamos de *ciberbullyin*; muestran facetas renovadas de viejas formas de violencia en la escuela.

frente a hechos de violencia pueden llegar a involucrar a otras instituciones (minoridad o justicia) y a otros actores (psicólogos, abogados, trabajadores sociales) con quienes se deberá abrir un diálogo y trabajo colaborativo.

Ciertamente, lo que más conmociona de los nuevos rostros de la violencia en la escuela es que ahora es ejercida también por estudiantes: niños o adolescentes y jóvenes protagonizan actos violentos no siempre contra sus pares sino también contra los adultos.

Al nivel de las políticas nacionales, si bien el Estado nacional toma nota tardíamente de esta conflictividad histórica en las escuelas, a partir del año 2004 se encauzan acciones tendientes a desarrollar la investigación y el conocimiento de la problemática mediante programas y proyectos. Ejemplo de ello, como ya mencionamos, es la creación del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas¹⁸. Este organismo surge con la intención de construir un cuadro de la situación de violencia en las escuelas argentinas a través de un programa de investigación que busca abordar el fenómeno desde perspectivas cuantitativas y cualitativas. Otro objetivo del Observatorio es proponer medidas concretas para enfrentar y tratar el problema de la violencia en las escuelas. Entre los años 2005 y 2006 equipos de sociólogos, antropólogos e historiadores realizaron estudios etnográficos en el marco del Observatorio, cuyos resultados se plasmaron en un informe denominado "La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa" (Míguez, Coord., 2008). Los trabajos incluidos en el informe se centran en la elucidación de la relación entre conflicto, violencia y autoridad.

Desde el ámbito académico también se multiplican los estudios y publicaciones sobre el tema de la violencia en las escuelas. El libro *Violencias en plural* (Kaplan, Coord., 2006) ofrece un interesante estado de conocimiento de los estudios e investigaciones nacionales e internacionales encontradas hasta el momento de su edición. El volumen propone una reconstrucción teórica del término violencia escolar para luego centrarse en el impacto que los mecanismos de exclusión y

¹⁸ Se crea en el año 2004 como iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, la Universidad de San Martín y la UNESCO (sedes de Brasil y de Argentina, Chile y Uruguay).

fragmentación producen sobre los sujetos, las prácticas y las instituciones. Los autores prefieren referirse a las "violencias en plural" dada la multiplicidad de manifestaciones y significados que se revelan en los estudios realizados.

Volviendo entonces a la pregunta inicial que abre este apartado sobre la diferencia entre violencia e indisciplina, diremos que la indisciplina nos posiciona en otro registro de análisis diferente al de la violencia; abre diferentes hipótesis porque estamos frente a otro tipo de problemática. Si la indisciplina tiene que ver fundamentalmente con el proceso de trabajo escolar, con conflictos para aceptar las normas que regulan la actividad propia de la escuela e implica quiebres en la incorporación de la ley, de la autoridad pedagógica, del principio de jerarquía y reconocimiento del otro en dicha jerarquía, la violencia en la escuela tiene como materia prima la agresión, y busca siempre producir miedo en el otro, vivencia de amenaza, se expresa en conductas de hostigamiento, intimidación, acoso, sometimiento o agresiones físicas. Hay una posición e interpretación desde el lugar de la víctima y otra desde el victimario.

¿Cómo distinguir si un hecho es de indisciplina o de violencia? Ante todo, sería recomendable disponer de las herramientas conceptuales y metodológicas construidas desde el campo teórico. Pero, previamente los adultos responsables de la educación deberán tomarse el tiempo para dilucidar lo sucedido; ampliar la escala de análisis del problema; tomar distancia del hecho en sí, objetivarlo, inscribirlo en el tiempo y en el espacio, esto es, reconstruir la o las historias de los sujetos involucrados e indagar los motivos que los llevaron a cometer una falta, una transgresión o una agresión. Se trata de comprender que un hecho encierra una gran complejidad en la que se comprometen variables de distinta naturaleza y orden. Todas estas variables deben formar parte de las estrategias de intervención que se adopten.

De todos modos, cabe señalar que los límites entre indisciplina, incivilidad o violencia pueden ser fácilmente franqueables y aquello que comienza siendo una indisciplina puede culminar en una agresión verbal y transformarse en un hecho de violencia.

Disciplina y convivencia. Dos apuestas formativas en tensión

¿Qué diferencia existe entre disciplina y convivencia? ¿En qué momento se instala la tensión entre ambos proyectos formativos? ¿Cuándo surge el discurso de la convivencia como categoría pedagógica?

Reconocemos en las escuelas secundarias la coexistencia de una amplia y variada gama de procesos de regulación de la disciplina escolar. Y una de las tensiones que ordenan dicha heterogeneidad es la tensión entre disciplina y convivencia.

La alternativa de optar por la convivencia como proyecto institucional se instala en las escuelas a mediados de los 90, cuando se producen importantes transformaciones en las condiciones de escolarización del nivel medio, en especial en las escuelas públicas de los sectores más vulnerables. Nuevos adolescentes y jóvenes se incorporan a las escuelas con sus propios códigos culturales, aparecen nuevas culturas juveniles. El crecimiento de la matrícula va acompañado de un aumento de repitencia, abandono y deserción escolar con porcentajes alarmantes. Y una particularidad en ese proceso de cambios acelerados que sufrió el nivel fue la ausencia de condiciones materiales, humanas y técnicas que acompañaran la nueva realidad escolar. Podríamos decir que faltaron las mediaciones necesarias -tanto institucionales como gubernamentales- para garantizar una inclusión con permanencia e igualdad de oportunidades de educación.

En ese marco, se advierte una aguda crisis de autoridad pedagógica y el incremento de la indisciplina; crecieron también los conflictos de convivencia entre pares y aparecieron nuevos rostros de la violencia. Ciertamente, en un contexto de crisis como el descrito, se acentúa y se hace evidente la inadecuación de los procedimientos disciplinarios tradicionales.

La idea de **convivencia**¹⁹ como significado, como valor y propuesta pedagógica y disciplinaria es hoy un elemento emergente en el cam-

¹⁹ Algunas ideas de este apartado fueron desarrolladas en Alterman, N. y Uanini, M. (2003), Dispositivos disciplinarios en escuelas secundarias cordobesas. Tensión entre disciplina y convivencia. Revista *Conciencia social*. Córdoba.

po educativo que coexiste con tradiciones autoritarias que impregnan de muchas maneras la vida escolar. La convivencia aparece como una nueva manera de construir las normativas escolares en base a la participación democrática y el consenso entre los actores.

Las experiencias inspiradas por el discurso de la convivencia fueron promovidas inicialmente por grupos de docentes de establecimientos de gestión pública identificados con corrientes pedagógicas progresistas. En poco tiempo, el discurso de la convivencia como respuesta a la proliferación de hechos de violencia movilizó a directivos y docentes, incluso logró acaparar el interés de funcionarios, equipos técnicos, pedagogos y psicólogos. Los proyectos de convivencia, cualquiera sea la forma que se elija: reglamentos de convivencia; pautas, acuerdos o normas de convivencia o los consejos de convivencia²⁰, se instauraron como modalidades alternativas al tradicional sistema de disciplina escolar, de rasgos militarizantes y autoritarios.

²⁰ Se sintetizan a continuación algunos resultados de la investigación de Alterman, N. (1998). Disciplina y convivencia. Encrucijada de la escuela media. Las primeras experiencias de Consejos de Convivencia (CC) en Córdoba se radicaron en los 90 en instituciones secundarias de gestión pública cuyos profesores se identificaban abiertamente con una perspectiva pedagógica progresista. La regulación de la disciplina escolar a través del CC abre un vasto campo de contingencias en virtud de la flexibilidad de sus mecanismos. Su presencia promueve cierta tensión entre optar por las prácticas tradicionales de la **disciplina** o acompañar la modalidad de la **convivencia**.

Son muchas y muy variadas las circunstancias que originan dicha tensión, entre las que destacamos dos. Una tensión se genera por la propia modalidad de funcionamiento del CC. Mientras en el sistema tradicional la definición de la sanción es un resorte de la función docente, en la modalidad de CC, los "casos" de indisciplina y los conflictos de convivencia se discuten, deliberan y resuelven en forma colectiva, y no siempre los profesores están dispuestos a que "otros" interfieran en su territorio. Otra tensión deviene de la participación de alumnos en la toma de decisiones disciplinarias. Si bien resulta interesante desde nuestro punto de vista, a la vez es conflictivo. Interesante por cuanto se les habilita la voz (a veces también el voto) en definiciones institucionales. Los chicos aprenden a argumentar y confrontar puntos de vista, a defender sus derechos, a representar a un colectivo y a desarrollar sentido de pertenencia a la escuela. Sin embargo, también decimos conflictiva porque históricamente la función de la disciplina fue y es resorte de los adultos.

Creemos que atribuirle a los consejos de convivencia funciones vinculadas a la disciplina abre nuevos focos de conflicto entre los actores. En tal sentido, en lugar de plantear los consejos de convivencia como una alternativa a la disciplina, quizás sea más prudente impulsar su implantación centrandolo en sus propósitos atender problemas de convivencia entre pares y con los adultos a fin de despojarlos de la connotación disciplinaria que algunos de ellos han incorporado.

Veamos las particularidades que tiene un proyecto que pone el eje en la disciplina escolar y otro que se basa en el discurso de la convivencia.

La **disciplina** escolar es el sistema de normas que regula el trabajo de enseñar y las condiciones institucionales -pedagógicas y didácticas- adecuadas para que tenga lugar el acto de transmisión. La disciplina tiene que ver con aprender el "oficio de alumno" (Perrenoud, 1990), es decir, cumplir con los diferentes requerimientos que surgen de las actividades propias de una materia, un taller, un proyecto escolar; tiene que ver con participar en clase, resolver las consignas planteadas en forma individual o en grupo, cumplir con los materiales solicitados, respetar al maestro/profesor y a sus compañeros. Retomando aquí a Meirieu: "La disciplina que se enseña y la disciplina que hay que mantener son una misma y única cuestión. Y cualquier intento de separarlas es en vano." (2006, p. 81).

Haciendo un paréntesis, cabe hoy interrogarnos sobre el sentido profundo de habilitar relaciones renovadas con el saber y con los otros, proponiendo formatos e itinerarios didácticos sensibles para reconocer a los sujetos a los que están dirigidos y las particularidades de los contextos en que se despliegan (Alterman y Coria, 2012).

Por su parte, la **convivencia** alude a formas democráticas de participación y expresión de los sujetos sobre la base del diálogo, del respeto recíproco, del reconocimiento del otro, de la búsqueda de negociaciones y acuerdos. En la escuela se aprende a convivir junto con otros aceptando la diferencia y el disenso como componentes éticos de la vida institucional. La convivencia tiene que ver con aprender los principios de la socialización que refieren a compartir un espacio común, a ser solidarios y desarrollar el buen trato, con aprender el ejercicio de prácticas ciudadanas de representatividad de sus pares.

Como puede verse, ambos proyectos apuntan a objetivos diferentes, pero concurrentes. Por eso decimos que la convivencia no debería plantearse como alternativa que sustituya a la disciplina escolar, ni se debería renunciar a un construir una buena convivencia en la escuela. Antes bien, ambas apuestas -disciplina y convivencia- podrían y deberían coexistir en el marco de un proyecto normativo institucional. Y más que hablar de encrucijada entre optar por la disciplina o por la convivencia, sería más saludable reconocer el principio de complementariedad entre ambas apuestas formativas. En la escuela debemos aprender a estudiar, aprender el oficio del alumno y también debemos aprender a convivir con otros.

Pero, cuando la convivencia ingresa a las escuelas como una forma participativa y democrática de construcción de las normas escolares y se propone como opción a la disciplina escolar, es allí cuando se cierra toda posibilidad de restituírle a la disciplina otro sentido que aquel ligado al tradicional sistema autoritario de control y castigo.

La perspectiva que adscribimos de disciplina escolar recupera los planteos de Furlán, que su vez se nutre del pensamiento de Dewey quien entiende a la disciplina ligada a la producción y al trabajo pedagógico, disciplina necesaria para aprender un oficio, saberes y prácticas. Esto no significa renunciar al planteo de límites, por el contrario, se trata de construir un proyecto formativo en el que la disciplina escolar se sostenga como proyecto de formación de los sujetos articulado al proyecto curricular y de evaluación, en el marco de límites claros y explícitos respecto de qué se puede y no se puede hacer en la escuela.

En síntesis, los proyectos de convivencia son una excelente oportunidad para abrir espacios de diálogo y escucha sobre los problemas y necesidades individuales y grupales entre pares y con los adultos e imaginar conjuntamente propuestas para afrontarlos. Son apuestas potencialmente fértiles para atender los conflictos que surjan en la socialización.

Ello no implica de manera alguna que los fallos de los adultos sean inapelables por parte de los estudiantes, ni impide que los alumnos participen en la elaboración conjunta de las pautas de convivencia y que puedan reflexionar sobre la responsabilidad de sus propios actos. Lo que verdaderamente entorpece las relaciones de convivencia, en todo caso, es habilitar a los alumnos la función disciplinante en el proceso de construcción de normas escolares. Esto se advierte fuertemente en el caso de los consejos de convivencia, tal como lo anunciamos más arriba, que al estar alimentados por un espíritu democrático y participativo en la definición de las normas escolares, forjan una falsa alternativa si se apunta a superar los mecanismos tradicionales de la disciplina escolar.

Se trata en todo caso a nuestro juicio de construir el sentido de las normas con los alumnos y fundamentarlas en un proyecto colegiado en el que participa toda la comunidad educativa.

De modo general, los dilemas que instaura la construcción de un orden democrático son cada vez más complejos en virtud de las variadas formas de injusticia y arbitrariedad que hoy se manifiestan en nuestra sociedad. Pese a esto, el desafío en la escuela es construir un

orden basado en una ley que regule la vida institucional, una ley en la cual podamos sentirnos todos incluidos -niños, adolescentes, jóvenes y adultos- que acepte el disenso y el conflicto y que, a la vez, incluya la palabra, el diálogo y la discusión, como componentes centrales de la convivencia democrática.

II. Disciplina escolar y formación docente

En la primera parte del trabajo señalamos que la preocupación por la disciplina escolar estuvo siempre presente en los discursos pedagógicos que acompañaron el origen de la escuela. Según Furlán (1998), disciplinar a niños y jóvenes era una tarea propia de la escuela y por esta razón, la temática formó parte de los planes de formación de maestros. Sin embargo, el autor apunta que en las últimas décadas del siglo XX se produjo un claro "silencio de la pedagogía" respecto de estos temas, priorizándose la reflexión hacia otras cuestiones de la tarea educativa.

Por una serie de razones que es preciso investigar, con el transcurso del tiempo se fue creando en el campo pedagógico un velo de pudor frente a la tarea disciplinaria. Los discursos académicos fueron desplazando el eje hacia los intereses del niño, revisando lo significativo del currículo, promoviendo nuevas metodologías, introduciendo nuevos materiales, o preocupándose por el derecho y la dignidad de los jóvenes... A comienzos de los sesenta se eliminaron de los programas de las escuelas normales los cursos que trataban de la cuestión (...). Mientras que el control de la disciplina sigue siendo clave en el esfuerzo docente y en los directivos, mientras aparentemente hemos entrado en un período de incremento de situaciones de indisciplina e incluso de violencia, hablar de estos problemas es enfrentar un tema delicado para los actores y se aprecia la renuencia con que se aborda la cuestión. (Furlán, 1998, p. 623).

El panorama actual es más alentador que tres décadas atrás porque viene cobrando mayor impulso la investigación y reflexión pedagógica sobre disciplina, violencia y convivencia. Incluso se avanza hacia la construcción de un campo teórico y metodológico multi e interdisciplinario cuyos resultados ya están contribuyendo a una mejor comprensión e intervención en estas problemáticas.

Cabe entonces interrogarnos si el avance que registra este campo teórico tiene su correlato en la agenda de temas prioritarios de formación docente. Serían indicadores de ello por ejemplo su inclusión en los nuevos planes de estudio; modificaciones en las normativas; una oferta de formación específica a maestros y profesores para afrontar estos fenómenos; mayor discusión e intercambio de experiencias y prácticas

alternativas. En definitiva, si el discurso producido desde el mundo académico entra en diálogo con el discurso de las prácticas, ya que lejos de resolverse, los problemas de indisciplina, violencia y convivencia continúan agudizándose en las diferentes realidades escolares.

En una revisión de los programas y proyectos generados desde la política pública nacional respecto de estos temas, advertimos que se crearon en el año 2004 -entre otros- dos programas orientados a abordar las cuestiones de violencia y convivencia. Uno surge en el marco del Observatorio Argentino de la Violencia en las Escuelas -ya mencionado más arriba- desde el cual se desarrollan estudios e investigaciones sobre violencia en las escuelas²¹ que ofrecen elementos de reflexión y análisis muy valiosos para comprender la problemática; el otro es el Programa Nacional de Convivencia Escolar²² que se aplica en más de la mitad de las provincias argentinas.

En el caso de Córdoba, el Programa Provincial de Convivencia Escolar nace cuatro años antes que el nacional y lleva adelante distintas líneas de acción. En el documento "Programa Convivencia Escolar. Tiempos y espacios de orientación, asesoramiento y contención"²³ puede leerse:

En vistas al logro de sus objetivos, el Programa desarrolla acciones de asistencia técnica, capacitación e investigación y, en los dos últimos años, ha enfatizado su participación en el acompañamiento a las escuelas secundarias que trabajan en la construcción de los Acuerdos Escolares de Convivencia.²⁴

²¹ Los resultados de investigación están disponibles en la página web del Observatorio.

²² Ver en <http://www.me.gov.ar/convivencia/alcances.html>. El Programa Nacional de Convivencia Escolar se crea en el año 2004. La estructura interna del programa está conformada por 4 subprogramas: a) Curso de formación para preceptores; b) Formación para supervisores y directivos; c) Acuerdos familia-escuela; d) Renovación y mejora de las normativas de convivencia.

²³ Ver en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/ListadoAcciones2010-2011/Programa%20Convivencia%20Escolar.pdf>

²⁴ AEC, Res. 149/10: Art. 1º. "DISPONER que cada uno de los centros educativos provinciales con nivel de Educación Secundaria dependientes de las Direcciones Generales de Educación Media, de Educación Técnica y Formación Profesional y de Institutos Privados de Enseñanza, como así también de la Dirección de Jóvenes y Adultos, elaboren Acuerdos Escolares de Convivencia en base al Plan de Trabajo que se incorpora como Anexo 1 de la presente resolución.

Art. 2º - Los referidos Acuerdos serán evaluados por una Comisión constituida por técnicos del Programa Provincial de Convivencia Escolar y asesores legales del Ministerio de Educación, y aprobados por resolución de la Dirección de Nivel que correspondiere".

En cuanto al ámbito de la formación docente, es importante destacar la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2007)²⁵ -INFD- "que tiene la función de coordinar y dirigir las políticas de formación docente en Argentina"²⁶. Desde el INFD se propiciaron cambios en los diseños curriculares para el Profesorado en Educación Inicial y Primaria. Una mirada global de estos documentos muestra un alto grado de actualización y problematización disciplinaria y didáctica en la formación inicial de maestros. Sin embargo, si interpelamos los textos en relación con los temas que nos preocupan, constatamos que no se han producido variaciones sustantivas al respecto, por el contrario, los nuevos planes no incluyen las temáticas de disciplina, violencia y convivencia escolar en un plano de visibilidad como espacio curricular.

Ahora bien, la pauta curricular nacional que regula la formación docente se especifica en las diferentes jurisdicciones con algunos matices y diferencias. Por ejemplo, los Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba (2008) tienen una leve variación en el espacio curricular "Sujeto de la Educación" propuesto por el INFD. El diseño provincial modificó su denominación por "Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar"²⁷ en el cual se incluyen contenidos vinculados a temáticas relativas a convivencia, disciplina, autoridad, violencia, maltrato, como puede verse en el siguiente cuadro.

²⁵ Una de las áreas del INFD (Ley Nacional 26.206) refiere al acompañamiento a las 24 jurisdicciones en la elaboración de los nuevos diseños curriculares, producto de la extensión a 4 años de las carreras de formación docente para el nivel Inicial y Primario en respuesta a la normativa vigente y a las nuevas demandas sociales.

²⁶ Ver en: <http://portales.educacion.gov.ar/infid/> El Instituto articula las 24 jurisdicciones, trabajando de manera colectiva en pos de la mejora de la formación docente en todo el país.

²⁷ La carga horaria de las asignaturas y seminarios del Diseño Curricular se distribuye en tres rangos: 128 h; 96 h y 64 h. El seminario "Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar" tiene asignadas 96 hs.

SEMINARIO: "SUJETO DE LA EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR"	
EJES DE CONTENIDOS SUGERIDOS	
Eje 1: social	<p>La infancia como construcción</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepciones de infancia en distintas sociedades y épocas. - Heterogeneidad de las representaciones sociales actuales sobre la misma y algunas de sus funciones sociales. - Transformaciones en los espacios y procesos de socialización infantil: cambios en las constelaciones familiares y en las estrategias de crianza. - Las figuras de infancia hoy y su impacto en los espacios familiares, escolares y mediáticos. Los productos culturales dedicados a la infancia. - El juego desde distintas teorías y abordajes. La importancia del juego en los procesos de socialización.
Eje 2:	<p>Perspectivas psicológicas y socioantropológicas de las infancias, adolescencias y juventudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las infancias, adolescencias y juventudes en diferentes sectores sociales. Representaciones sociales sobre infancia "normal" e infancia "anormal": el sujeto con N.E.E. "El principio de normalización". - Los procesos de medicalización en los escenarios escolares. - Aportes de las teorías psicológicas para el tratamiento de los llamados "problemas de aprendizaje y / o de conducta".
Eje 3: escolar	<p>La construcción de la convivencia escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - La escuela y sus matrices vinculares. Los sujetos en las instituciones escolares: el vínculo docente - alumno. - El cuidado y la confianza, condiciones necesarias para los aprendizajes. El grupo como matriz sociocultural: el grupo como sostén. Grupo de trabajo y grupo de amigos. - La construcción de la convivencia escolar. Autoridad y sociedad. La crisis de autoridad en la sociedad. La escuela y el lugar de autoridad. La norma como organizador institucional. Análisis de los dispositivos disciplinarios en la escuela. - Diferencia entre hostilidad, agresión y violencia. La infancia en riesgo: violencia en las familias, maltrato infantil, abandono de la infancia.

Fuente: Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. Estructura Curricular. Profesorado de Educación Primaria. Diciembre de 2008.

Dos cuestiones para analizar: ¿a qué obedecería esta variación curricular introducida en el diseño provincial? En términos hipotéticos entendemos que podría existir una relación entre la legitimidad ministerial alcanzada por el Programa de Convivencia Escolar a lo largo de estos años y su incidencia en el proceso de fabricación del currículum oficial para la formación docente. En tal sentido, ha habido un posicionamiento jurisdiccional no solo de incluir explícitamente estas temáticas en el nuevo plan de estudios -decisión que celebramos- sino también de dotarlas de mayor visibilidad, de mayor status y jerarquía.

¿Qué implicancias puede tener en las prácticas de enseñanza de dicho espacio curricular las opciones de enfoques y perspectivas asumidas desde el texto prescripto? Evidentemente, para responder este interrogante se requiere contar con estudios empíricos que reconstruyan el nivel de la enseñanza. De todos modos, a través de la lectura del currículum podríamos conjeturar algunas derivaciones hacia las prácticas.

En primer lugar, el discurso de la convivencia opera como eje articulador -idea suprarrelacional- de los otros temas. En este sentido, pareciera cumplirse la tendencia advertida por Furlán acerca de que los temas de convivencia y violencia tienen mayor relevancia que los de disciplina e indisciplina. En otras palabras, la convivencia es el concepto estructurante a través del cual ingresan los conceptos y temas del eje 3 del seminario.

En segundo lugar, la mirada sobre la convivencia no tiene tradición pedagógica, es una categoría relativamente nueva en el campo, por lo tanto, su tratamiento probablemente se articule más claramente a una perspectiva socio-antropológica y psicológica de los sujetos de la educación. En ese caso, presumimos que podría llegar a quedar desplazada la mirada pedagógica y las particularidades que asuman las orientaciones de intervención dirigidas a maestros y directivos frente a conflictos en la convivencia.

En tercer lugar, el perfil del profesor/a a cargo de este seminario -sea psicólogo, licenciado en ciencias de la educación o psicopedagogo, podría tener incidencia en el enfoque que se adopte en su enseñanza.

Más allá de estas consideraciones que no tienen más intención que la de provocar el debate, entendemos que la presencia de estos temas

y problemas en un plan de estudio de formación de maestros es sumamente positiva y auspiciosa en tanto abre la posibilidad de discutir enfoques y perspectivas de abordaje, a la vez que instauro el desafío de repensar formas de tratamiento de estos objetos. En todo caso, su ausencia en el plan de estudios definitivamente obtura el debate, ignora la existencia de la problemática y en el mismo acto, elude su criticidad.

Bibliografía

- Alterman, N. (1998). *Disciplina y Convivencia. Encrucijada de la Escuela Media*. Tesis de Maestría. Maestría de Investigación Educativa con mención socio-antropológica. Centro de Estudios Avanzados. UNC.
- Alterman, N. (1999). La disciplina escolar en las escuelas secundarias. Revista *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Año 1. Nº 1. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Alterman, N. (2000). El Consejo de Convivencia en la Escuela Secundaria. Estudio de un Consejo de Convivencia en una Escuela Secundaria de la Ciudad de Córdoba. Publicación en actas de Congreso. II Congreso Internacional de Educación "Debates y Utopías". UNBsAs.
- Alterman, N. (2009). La gestión de un cambio disciplinario en una escuela de nivel medio: problemas y desafíos. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (COMIE) A.C. Universidad Veracruzana. México.
- Alterman, N. y Uanini, M. (2003): Los dispositivos disciplinarios en las escuelas secundarias. La tensión entre disciplina y convivencia. El caso de Córdoba. Argentina. Revista *Conciencia Social*. Escuela de Trabajo Social. UNC.
- Alterman, N. y Coria, A. (2012). La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillipe Meirieu. En Furlán, A. (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia en la escuela*. Siglo XXI. México-Argentina.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Deleuze, G. et al. *Michael Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Furlán, A. (1998). Problemas de indisciplina en las escuelas de México. El silencio de la Pedagogía. En Furlán, A. (Comp.) *El control de la disciplina en las escuelas*. Dossier. Revista *Perspectivas*. UNESCO. Revista del IBE-UNESCO Nº: 108.
- Furlán, A. (2000). La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar. En *Textos para pensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- Furlán, A. y Alterman, N. (1999). La indisciplina en la escuela. Revista *Innovaciones educativas*. Universidad Santiago de Compostela. España.
- Furlán Malamud, A.; Saucedo Ramos, C.; Lara García, B. (Coord.) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros educativos*. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Sec. De Educación Jalisco. Dpto. de Psicopedagogía (SEJ). Dpto. de Psicología Básica. México.
- Furlán, A. et al. (2010). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Furlán, A. (Coord.) (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- Furlán Malamud, A. y Spitzer Schwartz, T. (Coord.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. Colección Estados del Conocimiento. COMIE. ANUIES. México.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Gallo, P. (2009). Transformaciones de las relaciones intergeneracionales. Autoridad y Violencia en las escuelas. En *La violencia escolar desde una perspectiva cualitativa*. Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Ministerio de Educación de la Nación. Universidad Nacional de San Martín.
- Kaplan, C. (Comp.) (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Laspláz Pérez, F. (1993). *La reinención de la escuela*. Madrid: Navagraf.
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2006). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Grao.
- Míguez, D. (Coord.) (2008). *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

- Narodowski, M. (1998). El sistema de amonestaciones en las escuelas secundarias de argentina. En *El control de la disciplina en las escuelas*. Dossier. *Perspectivas* Revista del IBE-UNESCO N°: 108.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Saucedo Ramos, C. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela. En Furlán et al. *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Buenos Aires: Noveduc.

Documentos

Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. Estructura Curricular. Profesorado de Educación Primaria. Diciembre de 2008.

Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas (2004). *Cómo convivir en la escuela. Una crítica al concepto de bullying. Reflexiones sobre la violencia escolar*. Ministerio de Educación de la Nación. Universidad Nacional de San Martín.

Transformaciones Sociales, Niñez y Escolarización.

Pensar la Infancia junto a las maestras en una localidad del interior cordobés

Olga Silvia Avila

Introducción

Presentamos aquí -como contribución a la palabra colectiva que este libro recoge- algunas reflexiones en torno a la niñez en contextos locales, apoyadas en resultados de investigación. Durante el desarrollo de la Carrera de Especialización, fueron incluidas a modo de documento de trabajo en el Módulo "Sujetos, subjetividades y escuelas"¹ y constituyó un material particularmente sensible a las inquietudes de los docentes participantes. En este sentido, pensamos que el trabajo con resultados de investigación producidos en espacios cercanos a las experiencias de los estudiantes, contribuye a tender un puente importante entre las conceptualizaciones y su puesta en juego en el trabajo escolar, ya que facilita la elaboración de miradas analíticas y la formulación de preguntas acerca de las situaciones vividas en el cotidiano educativo.

En el contexto de nuestro trabajo de investigación, el estudio de la relación entre la escuela secundaria y la *comunidad* en la localidad que denominaremos Colonia Ángela², ofreció la oportunidad de reconstruir algunos elementos significativos para comprender las dinámicas sociales en una zona periférica de esa ciudad. A partir de ellos, y para dar respuesta a nuevos pedidos que esta vez surgían del jardín de infantes, la escuela primaria y el centro vecinal, comenzamos a conjeturar acerca del modo en que estas problemáticas sociales se conjugan con

¹ El módulo "Sujetos, subjetividades y escuelas" fue elaborado y desarrollado en equipo con Mónica Maldonado, antropóloga, investigadora y profesora en la Escuela de Ciencias de la Educación, con quien compartimos intercambios intelectuales que han nutrido muchas de las ideas que guían nuestras producciones, pero fundamentalmente una persistente preocupación por las problemáticas que atraviesan a los niños y jóvenes de nuestro tiempo.

² Los nombres de la localidad y sus distintos espacios han sido cambiados por otros de fantasía, a los efectos de esta presentación.

otros múltiples factores en el seno de las instituciones, para dar lugar a situaciones educativas que preocupan a maestras y directoras, y que motivaron que ellas se acercaran a proponernos un trabajo conjunto, al tiempo que convocaban a otros actores locales.

En ese marco decidimos seguir la huella de los problemas escolares adentrándonos en las tramas sociales en las que se inscribe la situación de las familias y de los niños; transformaciones sociales que, encarnadas en los sujetos, penetran las instituciones educativas tallando su territorio con infancias errantes, cuyos horizontes encuentran casi exclusivamente en la escuela, un punto de anclaje y de visibilidad pública. Entre la investigación y la extensión se gestaron espacios de producción de conocimientos y acciones concretas llevadas adelante junto a los actores, quienes tuvieron el papel central tanto en indagación y búsqueda de las claves que abrieron la puerta hacia la comprensión de los problemas como en la elaboración e implementación de acciones destinadas a resolverlos.

El perfil metodológico de nuestro trabajo de investigación de orientación cualitativa recupera además experiencias vinculadas a las tradiciones de la "investigación-acción" / investigación-intervención planteadas como investigación ligada a extensión universitaria³, al tiempo que reconocemos la necesidad de profundizar el encuentro entre la producción de conocimiento en la investigación y su puesta en juego en un trabajo dialógico con los actores sociales frente a la complejidad de los contextos actuales, diálogo de saberes y prácticas cuyo lugar se afianza

³ Aunque no nos extenderemos sobre estos debates en particular, nos interesa destacar que recuperamos las tradiciones de la investigación acción en tanto que concibió los procesos de investigación ligados a los contextos en que el conocimiento se requería para producir transformaciones y en contacto directo con las necesidades de los actores sociales. En sus inicios, esas tradiciones estuvieron conectadas al trabajo comunitario y político de diversos grupos, organizaciones y movimientos educativos y sociales en América Latina; recontextualizados en los actuales procesos sociopolíticos de la región, estos debates adquieren nuevos contornos, nos exigen una mirada reflexiva e invitan a retomar el debate explícito de esas propuestas. Más recientemente, estas prácticas se han visto sujetas a controversias en el terreno académico; en ese contexto de discusiones asumimos una mirada crítica hacia las debilidades teóricas y epistemológicas presentes en aquellos inicios, y nos planteamos la necesidad de recuperar sus sentidos, abrevando en los avances conceptuales producidos en torno a las relaciones entre intervención, investigación y extensión en el marco de la universidad pública. En el terreno disciplinar del análisis institucional, y bajo otras categorías teórico-metodológicas, ha estado presente desde sus orígenes. Hemos abordado este enfoque en Encuentro de instituciones en la educación de adultos (Avila, Lucero y Vottero, 1990).

en las tareas de extensión que preconizamos como un compromiso central de la universidad pública.

En el marco del módulo fue posible poner en discusión las miradas construidas en torno a la infancia como categoría social y los niños como sujetos, recuperando por un lado, los debates que en los últimos años han marcado los profundos cambios operados en las condiciones sociales e institucionales que participan en su constitución, y por otro, las experiencias surgidas del trabajo de campo en diversos contextos, abriendo preguntas y buscando desentrañar la variedad de sentidos que se configuran en la experiencia cotidiana de niños y adultos. Estas discusiones se desplegaron anudadas al análisis de la escuela y los procesos de escolarización, como espacios y momentos vitales en la constitución de la niñez, de sus recorridos y heterogeneidades, y permitieron abrir interrogantes acerca del potencial de esos procesos en contextos comunitarios concretos.

¿Cuáles son las preocupaciones de las maestras de Villa Angela?

Las preocupaciones planteadas por las maestras aluden a franjas de la población escolar, que permanece en una situación relativa de marginalización interna, que no logra integrarse plenamente en los grupos, y tampoco alcanza los aprendizajes necesarios para su promoción, al mismo tiempo que presenta una situación de discontinuidad en la asistencia y desconexión "crónica" con la rutina del trabajo. En algunos casos, se advierten fuertes dificultades con el lenguaje y en otros, excesivo retraimiento o agresión sistemática hacia los compañeros, no pueden desarrollar tareas colectivas y dispersan la actividad. Los padres tienen distintas posturas: a veces no es posible sostener con ellos un diálogo duradero ante la escasa respuesta a los llamados de la escuela y, en muchos otros, los signos de conflictividad al interior de los espacios domésticos hacen muy difícil abordar los problemas, sin que ello redunde en nuevas situaciones críticas para el mismo niño o enfrentamientos con la escuela. En los últimos tiempos, la salida de las madres del hogar en busca de algún tipo de ingreso o su incorporación a los planes sociales, con la exigencia de cumplir algún tipo de tarea externa, parece

conectarse con el incremento del número de niños que quedan a cargo de sus hermanos, así como con la presencia de niños enfermos en la escuela.

Igualmente, se registra el ingreso creciente de alumnos que provienen de otras escuelas de la ciudad, cuyas familias se trasladan en busca de un techo, o de algún trabajo temporario, viviendo intermitentemente en casas compartidas con otros grupos domésticos. Estos niños, han pasado por diversos establecimientos, e ingresan con fuertes dificultades y vacíos en sus aprendizajes, cuando no con las mismas problemáticas en la socialidad y el lenguaje. ¿Cuáles son las condiciones sociales que afectan a los niños en la trama concreta de la vida local y que participan en la configuración de estas problemáticas en la escuela? ¿Qué procesos institucionales tienen lugar y cuáles las prácticas y significados que participan de los mismos? ¿Qué factores se entrelazan para producir esta particular marginalización en el seno del jardín y de la escuela?

Las aristas del problema: niñez, escuela y escolarización en la trama de los procesos sociales

Estos interrogantes remiten a situar y analizar los problemas desencadenados en el seno de las zonas críticas de intersección entre: 1. El lugar del niño en las tramas sociales: el particular lugar en que queda involucrado en el marco de los procesos sociales que tensionan sus espacios de crecimiento y crianza en los contextos actuales; 2. la escuela como institución social y pública, así como las prácticas y significaciones que en ella se producen y el modo en que los niños transitan esa experiencia, se posicionan en la misma y/o se la apropian, 3. la escolarización como proceso sinuoso de inclusión en el espacio/tiempo de la escuela, que articula múltiples eslabones sociales, educativos y escolares.

En el proceso de escolarización se ponen en juego lazos sociales, redes de contención, procesos de identificación y pertenencia, apropiaciones culturales, construcción de imaginarios de futuro. Es decir, una compleja red de relaciones y sentidos que se configuran y despliegan en la relación con la escuela, experiencia institucional sustantiva en la constitución de subjetividades y en la inscripción en las redes objetivas

y simbólicas del espacio social. Supone una dialéctica de construcción de un lugar para la escuela en el espacio doméstico y en el seno de la crianza, un lugar para los niños en la escuela, un lugar para ambos procesos y sus implicancias subjetivas y sociales en la experiencia vital del sujeto, anudada al transcurrir de un *tiempo de infancia* social y mutiferramentalmente construido (Carli, 2002). ¿Cuáles son las dinámicas sociales en las que se tejen la crianza, la experiencia social del niño y la escolarización? Consideramos que la complejidad de los problemas que refieren las maestras hunde sus raíces la fragilidad y en el resquebrajamiento de las condiciones objetivas y simbólicas que encausan procesos vitales de los niños y sus experiencias sociales y educativas; la disruptividad en plano relacional y simbólico, incrementada radicalmente en el seno de la crisis de inicios de siglo, pervive bajo distinta formas aun cuando las condiciones materiales y las protecciones estatales han variado sustancialmente.

Buscamos, entonces, mirar de manera articulada los procesos y transformaciones que afectan los espacios sociales locales, se condensan en el escenario del jardín y de la escuela -conjugados con los propiamente institucionales- para generar diversos "modos de estar" de los niños en la institución, distintas formas de quedar involucrados en los procesos escolares y de transitar la experiencia de la escolarización signadas por la fragilidad y el sufrimiento.

Colonia Ángela, Puesto del Pozo y sus transformaciones

Entrando a Colonia Ángela por el camino de las quintas, el monumento "Los Inmigrantes" indica el comienzo arbolado de la Avenida principal. A un costado de la ruta, una señal indica parada de ómnibus y cruce de escolares: estamos en las puertas de Puesto del Pozo, una de las zonas periféricas de la Colonia Ángela. Nacida a partir de la radicación de un contingente de inmigrantes de origen friulano en 1878, Colonia Ángela alberga tras su aparente unidad, un escenario profundamente tallado por diferencias de larga data:

... *Colonia Ángela es así, está muy dividida, es por zonas y en cada zona hay algunas familias que han ido ascendiendo y ocupando el lugar y son cerrados en cada lugar, cuesta entrar. Vos te vas a*

Tronco Verde y ahí están los "gringos" por excelencia, los "gringos brutos", en el centro, digamos, la crema, ... Y así en Puesto del Pozo, por ejemplo lo que yo he visto es que está lleno de viejitos 80 o 90 años, y... son ... del campo, ahí son del campo y viejos. Colonia Ángela está así de dividida y es difícil entrar si sos de otra zona...

Al interior de la trama social y en el marco de las relaciones atravesadas y organizadas desde la matriz étnica inmigrante, particulares procesos de diferenciación socio-territorial partieron de las distancias que anidaban en el grupo arribado en los primeros tiempos y que fueron surcando internamente los procesos de constitución de la sociedad local. Dentro del conjunto de inmigrantes establecidos en el siglo pasado, las familias conformaban las unidades de referencia y cada una de ellas arribaba con un bagaje material y social ligado a su lugar en el escenario de origen. En la descripción que pudimos reconstruir, según este mosaico de diferencias fue la localización de los grupos familiares, las características de su asentamiento, sus casas, sus bienes y el tipo de actividad que prevaleció en cada micro-región de Colonia Ángela. En el momento de la llegada, un gran contingente se distribuyó en lo que hoy corresponde a Tronco Verde y en Puesto del Pozo. Allí se conformaron especies de "bolsones" poco permeables a las modificaciones de cualquier orden, dedicados a la actividad rural y reconocidos localmente por su clausura y apego a sus tradiciones.

Este anclaje en el tiempo caracteriza a los enclaves de población hoy semi-rural, frente a los dos principales polos urbanos: "El Este" y "El Centro". "El Este", como zona lindante con la cabecera departamental, donde sus pobladores sostienen mayores intercambios con aquella ciudad, que con el resto de la Colonia Ángela. En el centro están ubicados los edificios de la Municipalidad, con sus servicios comunitarios, así como las instituciones más antiguas y prestigiosas. Su perímetro reúne a las familias mejor posicionadas y allí se anudan los puntos más apretados del tejido social y del poder local. Constituyen los espacios de convergencia de distintas redes de relaciones y a su interior se construyen, en parte, las tramas hegemónicas locales. Cada núcleo de población perfila, en el seno de esta malla diferenciada, sus propios microtejidos, en algunos casos firmemente cohesionados. Dentro de esta

zonificación, Tronco Verde y Puesto del Pozo reunieron, entonces, a los pobladores cuyas claves de identidad se relacionaron fuertemente con el trabajo rural; y cuyo escaso capital económico marcó una restricción sostenida a las tareas agrícolas, conjuntamente con mentalidades tradicionales y religiosas.

Puesto del Pozo I

El primer impacto perceptivo en el ingreso a Puesto del Pozo nos sitúa frente a su fisonomía más tradicional. Teniendo como referencia a la Capilla se ha conformado un *centro* que agrupa al dispensario, la escuela primaria, el jardín de infantes y la escuela secundaria. Algunos negocios completan el cuadro de mayor concentración poblacional, y de instituciones del lugar. El resto del territorio lo conforman lotes prolijamente divididos y con su correspondiente numeración y letra que permite identificar las direcciones. Los pobladores se conocen entre sí. La superficie de los terrenos correspondientes a distintos propietarios varía entre media hectárea a treinta o cuarenta. Solo excepcionalmente encontramos alguna propiedad de mayor extensión. Los principales cultivos son: papa, batata, cebolla, maíz, hortalizas, viñas y frutales como durazno, ciruela, damasco y peras. Se crían cerdos y gallinas. Las construcciones responden a las casas típicas de colonos en su mayoría reformadas, con galpones adicionales.

En la tierra está la marca de la cultura. Los surcos trazados con una precisión y prolijidad destacables, brotes alineados, regados; las plantas de vid pulcramente podadas y minuciosamente sostenidas por tejidos de alambre que les permiten desarrollar sus ramas sin obstáculos; los durazneros homogéneamente recortados también por la poda, ordenados en perfectas hileras. Estos son paisajes que rodean a menudo a dos casas: la vieja y alargada de los *nonos*, y la relativamente nueva, sin ostentación ni huella de arquitectos profesionales, que alberga con mayores comodidades a las familias. Los grupos domésticos se conforman, en estos casos, por miembros de tres generaciones: los *nonos*, los *hijos* y los *nietos* o los *chicos*. La autoridad de estos *nonos* se liga a la propiedad de la tierra y al lugar ordenador en las relaciones domésticas. El predio es organizador y referente. Las peculiaridades de sus modos

de pensar y actuar, de sus prácticas y sus mentalidades, salen a luz con más fuerza cuando pueden percibirse en los contrastes.

...Era notable, en la escuela, la diferencia entre los gringos de la Avenida y los gringos de lote adentro... la diferencia en el uso de la lengua... en la forma de pensar... Cuando nos íbamos al campamento de las sierras, decían: "unos chicos fueron a fumar"... o los del Este o los del Centro; o "tales trajeron revistas pornográficas"... o los del Este o los del Centro... los chicos de Puesto del Pozo por ejemplo, eran santos.... "chicos son las once de noche, se terminó el fogón nos vamos a dormir", suponte, ... un silencio en las carpas, obedientes, consecuentes, ... traen de la tradición ese concepto de autoridad. Yo les proponía interpretar textos, dichos populares... no querían... Y cuando ellos hacen la interpretación... la gran preocupación es el "infierno"... o sos bueno y vas al cielo, o sos malo y vas al infierno... muy marcado... o blanco o negro..., no hay términos medios...

Las creencias religiosas ocupan un lugar de primer orden. Lo más destacable, sin embargo, es tal vez es el modo en que categorizan y clasifican hechos o sujetos, dicotomizando en extremo las percepciones en función de esos valores. Asimismo, pareciera que este grupo caracterizado según los vecinos de más reciente radicación, por una fuerte cerrazón sobre sí mismo, "quiere mantener una 'estirpe' que no se desvirtúe" con la inclusión de diferentes, externos al grupo. Esto no se vincula únicamente al ser *gringo* sino al ser *de allí*, al formar parte de esta trama social localmente producida, anclada en los orígenes y que organiza la *pertenencia* o la *extranjería*. Dice uno de los habitantes actuales: " ... Tanto ella como yo somos del norte de Italia, nada más tenemos un cordoncito de montañas entremedio... pero para ellos, no somos de aquí... somos de afuera"

Puesto del Pozo II

A poco de caminar la zona, cuando los ojos impactados por el paisaje de las quintas, se familiariza con las características de la fisonomía rural gringa, y comienzan a discriminar, uno vislumbra otros escenarios y es posible comenzar a construir otro registro: el registro de las diferencias en la propia microtrama social de Puesto del Pozo.

...Caminando lote adentro... hacia Puesto del Pozo,... salir de la Avenida es como adentrarse a lo más complejo de Colonia Ángela. Me doy cuenta que la conozco poco y nada. La primera casita, la del aljibe y los perros -casa típica de Colonia Ángela- la están demoliendo en partes. Hay un gran tinglado, un invernadero, algunos corrales, tractores, hombres trabajando, en la construcción. Parece haber cambiado de dueños. Antes vivía una familia, que se veía muy empobrecida. Sigo, hay unas viñas a la izquierda. (Notas de campo).

Es en este momento cuando los predios subdivididos, las parcelas sin sembrar, o *desordenadamente* aprovechadas, y los rostros morenos, emergen del anonimato y se imponen como interrogante. Aquella primera impresión que nos condujo a reconstruir la estructura tradicional del Puesto del Pozo fundado por los *nonos* y que dio sustento a la comprensión de las mentalidades predominantes abre paso a otras aristas que complejizan el tejido local. ¿Cuáles son los procesos que se han venido gestando en este contexto y que dan por resultado las contraccaras de la aparente homogeneidad que suponíamos? Uno de los procesos detectados es el que hemos denominado desgranamiento de las familias de inmigrantes, el cual se engendra en un conjunto de transformaciones en las condiciones materiales y sociales de la vida local.

Las condiciones estructurales en que se fueron configurando las distintas opciones construidas por los miembros de las familias estuvieron relacionadas con claras transformaciones en la vida local: el marcado deterioro de los pequeños productores, derivadas de políticas francamente adversas, condiciones climáticas -a las que solo puede oponerse tecnología costosa-, y crisis de mercado desfavorables a sus producciones, como el caso de la vid, se vincularon a la "ocupación" del escenario local por industrias de envergadura⁴. Muchos vendieron sus chacras subdivididas ya por repartos de herencia, arrendaron sus campos o alquilaron sus propiedades y viviendas. Se trasladaron a zonas urbanas

⁴ El papel de las fábricas, y lo que fuera en el contexto más amplio de la provincia, el proceso de industrialización jugó un papel central en la diversificación de la estructura de ocupaciones en el seno de las familias. Este papel varió en el tiempo. La industrialización de los años 60 volvió innecesario el trabajo de la tierra para el sustento de quienes allí se emplearon, en muchos casos quedó el predio abandonado. No ocurre lo mismo con las fábricas actuales. Los sueldos más bajos y las condiciones menos favorables han conducido a la construcción de estrategias combinadas para aumentar los ingresos domésticos. Parte de la tierra estaría arrendada para explotaciones de batata y papa.

o se ocuparon como empleados. Este proceso de dislocamiento en las estructuras tradicionales se conjugó con otros que fueron incorporando distintos y nuevos actores al escenario local. Las rupturas abrieron la brecha para la penetración de otros procesos que en muchos casos aparecen imbricados al conjunto de transformaciones sociales que produjeron los cambios en el escenario regional y las migraciones de distinta escala. Así parece haber comenzado un movimiento de parcial recambio poblacional y complejización cultural relacionada con la presencia de nuevos actores sociales.

Son los *llegados*, categoría acuñada por los pobladores nativos para designar a todo aquel extraño a las familias tradicionales que se radica en Puesto del Pozo. Incluye a tres grupos diferenciados: "los del campo", "la gente de la cortada" y "los otros de otros lados".

Del primer grupo participan los *gringos*, aun los de apellidos homólogos a los locales -que tal vez tuvieron un lazo de parentesco en algún punto del árbol genealógico - pero que estuvieron radicados en zonas rurales aledañas; también incluye a los *criollos* que han dejado los campos para acercarse a estas zonas más pobladas. Se trata de familias de escaso capital económico que han vendido sus campos para trasladarse en busca de mejores condiciones de vida, movimiento que se correlaciona con la expansión de un grupo relativamente reducido de pobladores de la colonia a la explotación de los campos aledaños que arrendan o compran, y no se trasladan a vivir a los mismos sino que dirigen empresas agropecuarias.

Este grupo de *llegados*, con un mínimo de solvencia económica que les permite asentarse en las viviendas y trabajar, lo conforman familias cohesionadas, que convergen culturalmente con los nativos de Puesto del Pozo: consistencia en la estructuración del grupo doméstico y regularidad en sus ocupaciones; apego a la distribución tradicional de roles familiares y religiosidad. En estas condiciones parecen haber asumido, con un sesgo de sobreadaptación, las costumbres más arraigadas del lugar. "Los que más conservan las tradiciones son esas familias más del campo que se han ido a Puesto del Pozo, de hacer chacinados, y asistir a las misas, mandar los chicos bien limpios, peinados, guarda-polvo blanco...".

La segunda categoría de llegados es la "gente de la cortada". Son los trabajadores de los cortaderos de ladrillos, pequeñas o medianas industrias radicadas en otras zonas de la Colonia Ángela, que forman una masa de subocupados, de empleo precario y escasa paga. Llegan a Puesto del Pozo de las zonas rurales circundantes o del norte de la provincia -en general sin haber sido propietarios de la tierra-, muy empobrecidos y ocupan viviendas más alejadas, de bajo costo, a veces más de una familia por casa. Alternan el trabajo en el cortadero con tareas temporarias en el campo. En época de cosecha de batata y papa, toda la familia se incorpora al trabajo, incluidos los niños, que dejan de asistir a la escuela durante la temporada: "...Trabajan con el padre juntando batatas especialmente, o la uva. La época de la uva no influye tanto porque es prácticamente verano, (...) pero la batata si es en época de clase...".

Finalmente, los "otros de otros lados" son migrantes del norte del país, familias numerosas, pobres, que se han radicado y que han, a su vez, facilitado la llegada de otras familias similares⁵. Uno de esos grupos es la familia Sánchez.

...Él es como un cacique..., son del Chaco... vos veías esa madre sumisa... poco participaba... incluso en las cosas de los chicos... todo era él. En la época de la uva o de la batata el carga toda la familia y los lleva a las quintas a trabajar. Incluso los chiquitos se quedaban a cuidar los bebés. Son familias de dieciséis hijos. La mamá murió de un embarazo de mellizos, ya terminada esa mujer. Esta familia continúa con ese modelo familiar. Ya tengo otra familia con otra chiquita que va a primer grado. Y el papá es un hijo de esta familia... siguen igual... No se relacionan, vos los ves siempre juntos a ellos... Son dieciséis de un padre y el se juntó con otra señora que a su vez tiene ya cuatro o cinco chicos... La hija de dieciséis años ya tiene dos hijos... Otra familia, los Torres, son como ellos...

Este conjunto de procesos perfilados en los párrafos anteriores constituye los reversos más significativos en la complejización progresiva de la trama social y simbólica de Puesto del Pozo. La vida social se presenta resquebrajada por la penetración de estos procesos a la es-

⁵ Recientemente componen esta categoría algunas familias bolivianas en similares condiciones sociales, aunque con rasgos y posicionamientos culturales totalmente distintos.

estructura tradicional de la sociedad de Puesto del Pozo. Las tramas de interacción aparecen diferenciadas y, a veces, superpuestas; la de los viejos habitantes y las de los nuevos, los de "aquí" y los de "afuera". Estas tramas hasta cierto punto se desarrollan en paralelo, tensionan las interacciones, provocan a veces conflictos, y ofrecen fisuras.

Puesto del Pozo III: los niños como otros y las infancias otras

Se impone interrogarnos acerca de cómo se juegan estos procesos en la cotidianidad de la vida local, y cómo se inscriben los niños en ella en tanto sujetos sociales. Nos planteamos bucear en esas redes para identificar el modo en que se configuran las problemáticas de la infancia más desprotegida y las coordinadas sobre las que se construyen los procesos que dan lugar a las preocupaciones de las maestras. Y es aquí donde encontramos una particular combinación que planteamos solo a modo de hipótesis a desgranar en el curso del trabajo: por un lado, el lugar desdibujado y escasamente destacado que la propia infancia como categoría social ocupa en Puesto del Pozo, oscurecida tras la centralidad de los *nonos* y la fuerza estructurante de las demandas de los adultos sobre los niños, cuestión que si bien no supone desprotección en todos los casos, sí aparece como una condición adversa para el despliegue de la niñez y sus procesos vitales.⁶

Un proyecto de títeres en el jardín y la escuela nos ofreció la oportunidad para visualizar más claramente la cuestión. Los distintos grupos de alumnos participantes incluyeron en sus obras sistemáticamente la figura de un *viejito* cuyo papel variaba, pero que se manifestó siempre preponderante. Uno de ellos, de sexto grado, sintetizó algunas de sus inquietudes en un singular guion: los títeres que habían elaborado decidían vestirse de *rockeros* y dedicarse a la música. El *viejito* aparecía robando los instrumentos, urdía toda clase de trampas y evitaba con múltiples artimañas, que los títeres pudieran tocar sus instrumentos y cantar sus canciones.

Sin alentar una lectura lineal de estas producciones, podemos pensar

⁶ En nuestra tesis de maestría reconstruimos los procesos que dan lugar a la salida sistemática de los jóvenes y a la escasa construcción de un lugar para ellos en las tramas simbólicas de la sociedad local.

que algo de los lugares en pugna, de las significaciones depositadas en los distintos actores, protagonistas de los procesos que venimos reconstruyendo se ponía en juego en la construcción argumentativa de la obra. Espacios sociales expulsivos de las nuevas generaciones, procesos gestados en el seno de las tensiones objetivas y simbólicas de una trama en la que se cierran perspectivas de futuro en el trabajo y sentidos acuñados en torno a ellas, incluyen escasamente un lugar para los niños. La mirada pública débilmente estructurada sobre la infancia, las significaciones que no la apresan, condiciones pobres para el desarrollo de prácticas socialmente compartidas para cuidar y nutrir *tiempos de infancia* en Puesto del Pozo.

Este es el contexto en el cual se dibuja la otra escena, la realidad de la pobreza, el desarraigo y la fragilidad de los espacios de crianza que viven los niños a los que aludimos al comienzo, aquellos que suman varias desventajas: "negros", de "afuera", "gente de la cortada", "otros de otros lados". Las familias ocupan estos lugares de extraños en una trama social marcada por las clasificaciones fuertemente cristalizadas: gringo/negro, de la zona/de afuera⁷. Sus hijos suman *la otredad de la infancia*, socialmente acuñada en la trama local, a *la otredad social y cultural*. La pobreza tiñe estas coordinadas para resignar la niñez en el marco de las transformaciones sociales en Puesto del Pozo. Los espacios domésticos, doblemente atravesados, ofrecen aun menores condiciones para gestación de prácticas y significaciones capaces de albergar un *tiempo de infancia*, fértil para que prospere la escolarización. La configuración de las dinámicas de crianza de los niños de *la cortada*, *de los otros de otros lados*, de las familias arribadas a partir de la agudización de la problemática social en provincias tales como Chaco y Formosa plantea una serie de constricciones y exigencias a los niños, que tienen sus repercusiones en la escuela.

...A veces llega dormido, sin comer, le doy la leche y lo acuesto en la camita de las muñecas y allí vieras como duerme, mi alma, se ve que anduvo con el padre y durmió en el carro...

...Son tres hermanitos, yo los veo a la mañana tempranito cuan-

⁷ Profundizamos en los procesos de producción socio-histórica y cultural de estas categorías en la tesis citada.

do vengo para aquí, pateando la mochila para el lado del ómnibus, despeinados. Me parece que los despiertan y vestirse y afuera, los sacan para la escuela... Se los ve cansados, al más grande renegando con los más chicos, se pelean...

...El otro día le dije a María... "hay que suerte, ya nació tu hermanito" ...y me contestó "¡otro más!" ... A mí me duelen los brazos... y claro, me dice que anoche el hermanito lloraba y se tuvo que levantar ella, a darle la leche, a cambiarlo porque la mamá estaba con el recién nacido.... Ahí ves vos esos chicos llegan cansados, con sueño, mal...

...El otro día estaba en mi casa y tocan el timbre... era Juan, cuando me vio que era yo, se puso blanco... me dijo que estaba buscando la mochila a ver si yo se la había traído, que se la había dejado en el colegio...en realidad yo ya lo había visto...estaba pidiendo... O sea...ese chico después de la escuela sale y se va a trabajar...

En estas condiciones, resulta complejo y sinuoso el encuentro con la escolarización. Los trabajos, las formas de funcionamiento familiar, las relaciones parentales y el mundo de los propios niños guardan una importante distancia con la cultura local y los contenidos sociales predominantes en la escuela. La estructuración del cotidiano, el uso del espacio en el hogar, las rutinas ofrecen escasamente tiempos y espacios para la escuela en la trama de las prácticas diarias, y en los sentidos que organizan la experiencia vital.

...Como estaban faltando mucho, un día agarré la bicicleta y me fui a casa de los Sánchez... llegué... era una piccita...una pobreza... salió la madre... muy mal...y me dijo...váyase rápido...antes que él se despierte...se pone muy mal,...le puede pasar algo... Me asusté, agarré la bici y me fui...

Se trata de la familia de Juan, el niño que en el taller de títeres, deambulaba ansioso, molestando a los otros, intentando tomar el trabajo de otros compañeros, el que al acercarme y preguntarle por lo suyo, respondía:

...Yo tenía el mío, yo estaba haciendo una garrapata, linda...

¿Y dónde está?

...La llevé a mi casa, la dejé por ahí y me la comieron los perros... (risas de los otros chicos).

Encontramos que la problematización de estos chicos en la escuela se construye en las redes objetivas y simbólicas de esta cotidianidad a la que venimos aludiendo, al tiempo que el tránsito de estos sujetos en proceso de constitución, por sus múltiples laberintos de espejos les devuelven imágenes ligadas a los procesos que describimos, en cuya urdimbre construyen sus identidades sociales y escolares. La escuela está en la búsqueda de las estrategias que le permitan encauzar esos recorridos, y en ese camino se enfrenta a la necesidad de oponer categorías institucionales a las categorías sociales acuñadas en el contexto. En cualquier caso, afronta la batalla de educar y escolarizar, conviviendo con las tensiones que provocan las constricciones sociales, tallar lugares institucionales en su espacio interno a sabiendas de que esto no implica a corto plazo, su redefinición en la sociedad local. Implica revisar las miradas institucionales y los sentidos impresos en las prácticas a fin de desandar aquellas que confirman lugares sociales para abrir otras que ayuden a tejer horizontes en el seno de la escolarización.

¿Puesto del Pozo IV? Los procesos en curso y el lugar de la Escuela

Los distintos aspectos que hemos detallado en los párrafos anteriores alcanzan solo para plantear con mayor claridad la problemática que nos convoca. Intentamos visualizar cómo se conjugan los procesos sociales y escolares en la urdimbre las tramas locales para dar por resultado las formas específicas en que los niños más desprotegidos transitan su infancia y construyen su experiencia escolar.

El proceso de escolarización supone una construcción activa y simultánea de nuevos lugares en tramas diversas: un lugar para la escuela en el espacio doméstico, un lugar para el niño en el espacio colectivo de la escuela, un lugar para la experiencia de la escolarización en la vida

del sujeto, proceso del cual el niño es activo protagonista en el seno de una relación profundamente asimétrica. Sus alternativas se vinculan al juego entre la construcción de un *tiempo de infancia* en la sociedad y en los espacios de crianza, el tipo de soportes y anclajes que ofrezca y un *tiempo de escolarización* y aprendizajes en el seno de la institución que la sociedad ha creado para darle curso.

En el caso que presentamos, la escolarización de niños como Juan o María, atraviesa las tensiones generadas en el seno de procesos inconclusos, divergentes, disruptivos: escaso reconocimiento de un lugar para la infancia en la trama local y de construcción de una mirada pública, de significaciones compartidas acerca de sus especificidad, de sus necesidades como etapa de la vida cuyos contenidos se construyen socialmente; infancias atrapadas en la otredad sin rostro reconocido de sus identidades negadas: *los otros de otros lados, la gente de la cortada, los negros...* y negadas también en el seno de sus propios espacios domésticos por la demanda inapelable e inexorable de adultos inmersos en la pobreza y sus nuevas condiciones. Fuertes distancias culturales y escasos soportes para la escolarización, atrapados también como niños en este recorrido anunciado.

La revalorización de la infancia y su educación, en la que venían centrandos sus preguntas solitarias estas maestras aparece como elemento instituyente en la transformación del jardín y de la escuela, en su propia dinámica institucional, y se abre paso en la convocatoria hacia las instituciones de la comunidad; las instituciones educativas estudiadas están actuando como portadoras de un interrogante activo que avanza y se despliega hacia otros actores: se preguntan y preguntan a la comunidad acerca de la niñez.

Las maestras se perfilan como promotoras de procesos que hablan de aquellos intersticios en los que se construyen nuevos significados y prácticas; son autoras de aquellas creaciones de sentido gestadas al calor de las prácticas cotidianas, que comienzan a encontrar palabras para nombrar al niño de nuevos modos en el escenario complejo de la escolarización.

En el espacio del módulo "Sujetos, subjetividades y escuela", el material que presentamos a lo largo de este escrito operó como *punto de encuentro* entre una situación reconstruida en la investigación y, por lo tanto,

"distante" y "objetivable" para los cursantes, y aquellas experiencias que cada uno pudo recuperar en sus memorias formativas y de trabajo, en los recorridos compartidos con sus alumnos en los institutos y en las escuelas en las que estos se insertan para realizar sus residencias. En el marco de un clima particular, atravesado por implicaciones subjetivas y hasta emotivos relatos vinculados a la propia niñez, se desgranaron análisis poniendo en juego las interpelaciones conceptuales propuestas.

El espacio compartido dio lugar a un *encuentro de experiencias* —las que surgían de la investigación expuestas en este texto y las que se expusieron en el debate por parte de los cursantes— que echó a rodar la elaboración conjunta de nuevas claves de significado para pensar y para interrogar la infancia en la formación de maestros, enfoques que iban permitiendo encontrar aquellas especificidades que afloran en el día a día de la niñez y de la escuela en cada contexto social, territorial, cultural y comunitario, para abrir un abanico de lecturas a seguir construyendo.

Bibliografía

- Achilli, E. (2000). Contexto y cotidianeidad escolar fragmentada. *Cuadernos de Antropología Social*, N°12. Abril. Buenos Aires.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
- Avila, O. (1999). *Fronteras invisibles. La relación escuela-comunidad en el marco de las transformaciones sociales. Estudio en un caso del interior cordobés*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. UNC.
- Bleichmar, S. (2007). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topia.
- Carli, S. (Comp.) (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerletti, L. (2005). Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. *Cuadernos de Antropología Social*. Nro. 22. Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) (2010). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Garay L., Avila, O., Lescano, A. y Uanini, M. (2000). Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela. *Cuadernos de Educación*. N°1. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Garay, Lucía (2005) *Sujeto. Instituciones Educativas. Futuro. Conferencias*. Publicación del Congreso Internacional de Educación.
- (2012) *Autoridad: Familia y Escuela Entrevista a Lucía Garay*. En Revista La Fuente. N° 50- Facultad de Psicología de la UNC.
- Meirieu, P. (2010). *Un llamado de atención: carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Barcelona: Ariel.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pesamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Neufeld, M. y Thisted, J. (2000). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Redondo, P. y Martinis, P. (2006). Igualdad y educación. Un debate pendiente. En *La educación en debate: desafíos para una nueva ley*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC - Ferreyra Editor.
- Santillán, L. (2011). Infancia, trayectorias educativas y cotidianeidad: el problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. Buenos Aires: Biblos.
- Svampa, M. (2008). *Cambio de época*. Buenos Aires: Siglo XXI.

La gestión escolar en el campo educativo¹

Alejandra M. Castro - Silvia E. Kravetz

"Aunque las políticas educativas puedan estar repletas de buenas intenciones y, en ocasiones, incluso bien fundamentadas, el problema radica en que estas políticas debido a su naturaleza, deben ser universales, deben realizarse mediante una cadena burocrática de mando, e implementarse de manera uniforme para producir resultados fácilmente medibles. Una buena enseñanza, sin embargo, requiere flexibilidad, un amplio abanico de estrategias y la utilización de juicio profesional en situaciones complejas y no rutinarias, en las que se han de perseguir metas múltiples". (Darling-Hammond, 2001:110)

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo presentar una reflexión sobre la gestión en el ámbito de las instituciones escolares, específicamente se detiene en el contexto de las reformas educativas de los años '90 en Argentina y avanza sobre las políticas educativas en los primeros años del siglo XXI. En el desarrollo del mismo, se analizan diversos sentidos que adquiere la gestión escolar según los contextos políticos y educativos.

Introducción

Hablar de gestión escolar es pensar acerca del gobierno y la organización de las escuelas. El modo en que las instituciones educativas son conducidas, toman decisiones y organizan implica una serie de supuestos que intentaremos ir desagregando y analizando en este artículo.

Según el Diccionario de la Real Academia Española el término ges-

¹ Este artículo recoge reflexiones planteadas en dos trabajos anteriores, uno de ellos Gestión y política: dos modos de organizar y gobernar las escuelas, Revista Páginas, Año 10, Nº 6, Noviembre de 2008. Publicación de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, U.N.C. y el otro, Algunas consideraciones acerca de la organización y el gobierno de las instituciones escolares, FFyH, UNC (en prensa).

ción proviene del latín, *gestio, oñis, acción y efecto de gestionar. Acción y efecto de administrar*; y gestionar se define como *hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera*. Temiendo en cuenta estas definiciones, puede decirse que la gestión tiene que ver con una tratativa, un encargo, una acción tendiente a tramitar alguna cuestión y el resultado de ese proceso. En este sentido, se asemeja a la definición de organización cuando se la entiende como conjunto de acciones y disposiciones que posibilitan la consecución de un objetivo.

Otro contexto de uso de la palabra gestión es como sinónimo de administración, en este sentido, Carlos Colunga Dávila (1996) define gestión como un proceso de planear, dirigir o coordinar, ejecutar y controlar esfuerzos de manera organizada y sistemática para un fin determinado, y Administrar, voz derivada del término latino *administrare* (de *Ad-a* y *Ministrare-servir*) se traduce en gobernar, ejercer autoridad o mando, dirigir una institución, ejecutar acciones para servir algún interés o bien tanto público como privado. Entonces decimos que se la asemeja a gobierno, cuando se alude a la gestión de un intendente, de un presidente, etc., haciendo referencia al conjunto de medidas, acciones y decisiones que implementa o implementó ese gobierno.

También es frecuente encontrar la palabra gestión en la bibliografía especializada², cuando se habla de un estilo en el ejercicio del gobierno, por ejemplo se señala una gestión democrática, autoritaria, tecnocrática, etc. Este último uso, avanza, respecto al anterior, en cuanto caracteriza los rasgos más significativos de los diferentes estilos de gobierno brindando conceptualizaciones e interpretaciones.

En principio, y en función de lo analizado, podría decirse que la gestión tiene desde su definición etimológica una fuerte orientación hacia la acción administrativa, sin embargo, y según el contexto de uso va ampliando y diversificando su sentido construido a partir de fundamentos teóricos e ideológicos.

Stephen Ball (1993)³ plantea que en los círculos relacionados con

² Nos referimos fundamentalmente a textos de teoría política y de sociología de las organizaciones.

³ El artículo de S. Ball al que se está haciendo referencia es *La gestión como tecnología moral*. Un análisis ludista, en Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Ed. Morata.

la educación, el término *gestión* (management, traducido como gerenciamiento) ocupa un lugar especial y reverencial, y que hay un acuerdo masivo entre los prácticos de la educación de que la gestión constituye con toda seguridad la *mejor forma de dirigir las instituciones educativas*. Esta indiscutible posición de la gestión hace enmudecer cualquier discusión sobre otras posibilidades de organización.

Ball critica esta forma de organización y dirección escolar sosteniendo que el concepto de gestión alude a un determinado modo de gobernar-organizar las instituciones escolares, que se caracteriza por el énfasis en procesos burocrático-administrativos y una concepción-acción tecnocrática, en el abordaje de las cuestiones a atender, y no permite reconocer aspectos educativos, políticos e ideológicos a nivel de la micropolítica⁴ institucional.

Analizar la gestión y algunos de sus significados es lo que se irá planteando en el presente artículo, en un intento por no caer en ese espacio en el cual, según Ball, la indiscutible posición de la gestión hace enmudecer cualquier discusión sobre otras posibilidades de organización.

Gestión y Educación: una relación con historia.

Se realizará un breve recorrido histórico respecto a la utilización del concepto gestión en el campo educativo ya que, esta vinculación no es reciente sino que, tiene sus antecedentes.

En la década de los '60, el desarrollismo constituyó un escenario favorable para la aparición de una concepción que asocia determinados modos de organización de las empresas con los de las escuelas. Uno de sus representantes latinoamericanos más destacados fue Lorenzo Filho (1965) que sostenía que las escuelas surgen, se multiplican y se

⁴ Hoyle (1982) define la micropolítica como las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses en "micropolitics of Educational organizations" págs 10 y 87-98 Stephen Ball (1994) limita y especifica el concepto en conexión con tres esferas esenciales y relacionadas entre sí de la actividad organizativa: 1) los intereses de los actores, 2) el mantenimiento del control de la organización, y 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales, lo que llama la definición de la escuela.

desarrollan como empresas que deben producir bien y rendir utilidad. En ese momento, las teorías organizativas que, se relacionaban con la escuela eran las utilizadas en los manuales de gestión de las fábricas y las empresas, en las cuales se ponía el énfasis en la actividad gerencial, el liderazgo del director y la división del trabajo en función de lograr la rentabilidad de la organización. Este tipo de discurso, con algunas variantes, ya estaba presente en las teorías clásicas de la organización, con representantes como Taylor, Fayol y Mayo en las décadas de 1920 y 1930 (teoría de la Administración Científica y Teoría de las Relaciones Humanas). Organizar para estas teorías se relacionaba con planear, instrumentar, seleccionar personal, dirigir, coordinar, informar y evaluar. Fueron desarrollos teóricos y procedimentales que intentaron dar cuenta del funcionamiento de las fábricas para producir un mejor rendimiento y una mayor eficiencia que aplicados al ámbito de las organizaciones escolares imprimieron una ideología tecnocrática fundada principalmente, en la comparación y asimilación de la escuela con la fábrica y la empresa.

En la década de los '80, en un contexto de políticas educativas neoliberales, y en primera instancia en el mundo anglosajón, se encuentra la preocupación por la organización eficiente y eficaz, siendo un ejemplo de ello el modelo de las escuelas eficaces. La obsesión de esta corriente es encontrar, en la práctica y en la teoría, el mecanismo pedagógico de eficacia, así como los criterios objetivos, concretos y medibles que definen y singularicen las escuelas eficaces, de modo que, una vez aislados estos factores puedan promoverse intencionada y sistemáticamente, en la organización escolar de cualquier centro educativo, sea cual fuere su nivel o contexto sociocultural. (Pérez Gómez, 1999). Es así como se multiplican las variables que por diferentes autores son planteadas como garantía de eficacia de las escuelas. Sólo a modo de ejemplo se mencionan: el grado de expectativas sobre los estudiantes, la capacitación de los docentes, el grado de expectativas sobre la escuela, el reforzamiento positivo de determinadas conductas, la atención prioritaria a las actividades de la enseñanza-aprendizaje, la gestión a través de proyectos, liderazgo profesional y participativo, claridad de objetivos por parte de los miembros de la institución, clima participativo y amable, colegialidad y cooperación en la asunción conjunta de los propósitos y programas de actuación, colaboración escuela-familia. Como puede

observarse estos factores son de la más diversa índole y escala, abarcando cuestiones tanto a nivel personal y colectivo como a nivel áulico, institucional y comunitario.

Las críticas más frecuentes que se le realizan a esta propuesta son que, más allá de que efectivamente algunos factores de los mencionados, puedan ser importantes para el desarrollo de una escuela, es muy difícil "medir" aisladamente el grado de incidencia e influencia de los mismos. Por otro lado, se desconoce la variabilidad interna entre las diferentes escuelas dadas por la diversidad de grupos sociales, culturales, religiosos, étnicos, etc. que la componen.

Ángel Pérez Gómez (1999), apuesta a una perspectiva más integradora que enfatice el carácter ético y político de toda práctica educativa. Dice que siempre nos encontramos con la necesidad de elegir entre opciones en un escenario moralmente complejo, cargado de dilemas y conflictos y que, la calidad de la práctica educativa depende básicamente de la calidad del juicio y de la deliberación reflexiva de los docentes en las aulas cuando toman decisiones, intervienen y evalúan. Según el autor, este elemento sustantivo es el que desaparece en el enfoque de las escuelas eficaces, agravado por la importante contradicción que en la actualidad se está produciendo entre las finalidades políticas que se le atribuyen a la escuela en las sociedades democráticas (equidad, solidaridad y desarrollo humano) y las exigencias del mercado laboral (excelencia, formación vocacional, competitividad individual). Su propuesta es ampliar la dimensión de análisis al momento de mirar la organización de las instituciones escolares, ya que es imposible pensar aisladamente la incidencia de una variable, evaluar el grado de su impacto, porque el funcionamiento de las escuelas está vinculado a diversos niveles de contexto y a múltiples factores de orden social, cultural y político.

Por su parte, Stephen Ball (1993), en el artículo "La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista", analiza la gestión (management) como forma de organización de las escuelas de Inglaterra y Gales, cristalizada en la Education Reform Act de 1988, que implicó, según el autor, un cambio en la auténtica naturaleza de las mismas. La gestión entendida como management tiene las siguientes características:

- la gestión es una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control,
- representa la burocratización de la estructura de control a través de la descripción de las tareas, relaciones lineales de gestión y el establecimiento de flujos determinados de comunicación y un estilo de toma de decisiones similar al propio de las comisiones,
- el control de la organización y la acción individual se incluyen en una perspectiva técnica,
- se presenta como mecanismo objetivo, técnicamente neutro, sólo dedicado a la consecución de una eficiencia mayor: el mejor método posible.

Ball (1993) plantea las consecuencias que se producen cuando la racionalidad burocrática prevalece por sobre la política y, retomando a Habermas (1984) explica que se trata de un proceso en el que los subsistemas de acción racional intencionada se inmiscuyen en las estructuras de la intersubjetividad. En este sentido las decisiones políticas, marcadas por la ideología, quedan ahogadas por los sistemas burocrático-administrativos y tratan de desplazar las cuestiones relativas a la identidad moral y cultural con los imperativos de la eficacia administrativa. Este tipo de mecanismo produce una escisión cada vez mayor entre quienes administran y quienes enseñan, los maestros y profesores van perdiendo poder de decisión en cuestiones de política institucional.

La gestión es, lo que Foucault llama tecnología moral o tecnología de poder. Se trata de un equivalente moderno, de aplicación general, del panóptico de Bentham, un modelo generalizable de funcionamiento; una forma de definir las relaciones de poder en términos de la vida cotidiana de los hombres (Foucault, 1979). La gestión constituye una concepción omni-abarcadora del control de la organización. Subsiste en calidad de cuerpo teórico susceptible de aprendizaje e interiorización por los dirigentes y como conjunto de prácticas que implantar, afectando a gestores y dirigidos. (Ball, 1993:158).

Gestión escolar y reformas educativas

En nuestro país, y en particular en la reforma educativa implementada en la década de los '90, los cambios propuestos para el sistema educativo, se caracterizaron por la velocidad en su implementación y por la ambición de ser estructurales, afectando fundamentalmente tres niveles: la estructura del sistema, el currículum y la organización de las instituciones. En este marco, la gestión aparece como propuesta de organización y conducción de las instituciones educativas. Es así que, tanto en los documentos oficiales como en las propuestas de capacitación para el sector, se habla de "la gestión de las instituciones educativas", de la "gestión directiva", del "estilo de gestión del Director", de la necesidad de "capacitarse para la conducción de las instituciones", de la "participación de diferentes actores en la gestión de la escuela", etc.⁵.

La implementación de estas propuestas de modificaciones, estuvo acompañada con acciones que buscaban introducir diversas formas de evaluación y control del trabajo docente, en el sentido de incrementar su flexibilidad laboral, otras que incentivaban su mayor participación en la gestión de la escuela y un mayor compromiso con su formación y actualización, en un contexto de gobierno y políticas neoliberales, con crisis financiera, recortes al gasto educativo y retraimiento del Estado a favor del mercado.

Podríamos decir que la gestión escolar en la Argentina de los '90, fue propuesta -desde la documentación oficial-⁶ como un modo de organización y dirección de las escuelas vinculándola a la autonomía institucional y a la participación de los actores implicados, en un marco contextual en donde las prácticas directivas poseen una larga tradición que las liga a lo administrativo y burocrático. Estas tensiones quedan

⁵ Estas expresiones se encuentran en diversas propuestas de capacitación, particularmente en aquellas dirigidas a los equipos directivos, tanto de la Red Federal de Capacitación Docente Continua, como de la Red Provincial y en diversas ofertas de capacitación privada y pública desarrolladas en la década de los '90 y en los primeros años del siglo XXI.

⁶ Sólo a modo de ejemplo puede verse la propuesta de capacitación para Equipos Directivos de Nivel Medio 1998-1999, "De Par en Par" Proyecto Multimedial de Capacitación Docente, Gestión Institucional, Red Federal de Formación Docente Continua, Dirección de Planificación y Estrategias Educativas del Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

aún más visibles a la hora de analizar las condiciones de implementación de estas propuestas, en donde se observan múltiples situaciones que dan cuenta de diversas significaciones y prácticas de participación en la gestión de las instituciones, vinculadas, fundamentalmente, a las historias institucionales, las trayectorias grupales y personales de los actores implicados. El panorama se torna más complejo si se considera la multiplicidad de sentidos presentes en las propuestas de capacitación y formación en gestión a implementarse en el sector educación, que viraban desde una visión centrada en el liderazgo del director, en la que se priorizaban aspectos administrativos y/o personales, hasta propuestas que intentaban resignificar esa concepción de gestión trabajando aspectos pedagógicos y comunitarios en un marco de promoción de la participación y la colaboración.

Sin embargo, parecería que la dimensión administrativa-burocrática es la dimensión percibida como dominante en el trabajo cotidiano por los propios directores cuando reflexionan sobre su trabajo en la institución escolar⁷.

Entonces, vale la pregunta: ¿por qué es tan difícil pensar y considerar otros aspectos de la gestión escolar además de los administrativos-burocráticos?, ¿será que la gestión es sólo control, tecnología de control para el rendimiento y el ordenamiento de la institución?, ¿será que la gestión está condenada a pensarse sólo a través de la acción administrativa y burocrática?, ¿cómo sería pensar desde otro punto de vista la organización y la dirección de las escuelas?, ¿podría pensarse desde una política institucional⁸ en lugar de una gestión institucional?

⁷ Esta indagación sobre cómo se percibe el trabajo del director y del vicedirector en las escuelas se basa en una encuesta realizada a directores (interinos) en ejercicio y a aspirantes al cargo de director y vice (135 encuestados en total). La encuesta se aplicó durante el desarrollo del Módulo "El director. Modelos de gestión", en el marco del Plan de apoyo a aspirantes para cargos directivos de Nivel Medio de la Provincia de Córdoba, programa de capacitación organizado por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) en el año 2003. En esa instancia de capacitación se propuso trabajar la idea de gobierno y política de las instituciones educativas en contraposición a la de gestión institucional, que se presenta más adelante en este mismo artículo.

⁸ Pensar desde una política institucional implicaría asumir el espacio escolar como un escenario, no monolítico sino heterogéneo, en el cual se disputan intereses y significaciones diversas y contradictorias que son sostenidas por sujetos con diferentes posiciones y trayectorias.

¿Sería posible pensar en una concepción de organización de las escuelas en la cual se hable de gobierno, de la posibilidad de gobernar las instituciones escolares por parte de los sujetos? ¿Qué implicancias tendría hablar de gobierno de las instituciones escolares y no solo de gestión de las mismas?

Algunas resignificaciones de la gestión escolar

Las pedagogas argentinas Justa Ezpeleta (1997) y Alicia Carranza (2005) proponen una resignificación del término gestión en el contexto de las últimas reformas educativas y prácticas pedagógicas. Ezpeleta sostiene que en la actualidad, las nuevas tendencias internacionales en materia de políticas educativas globales, colocan a las escuelas en el centro de las reformas, otorgándoles la responsabilidad principal en el logro de la mejora de la calidad, con su multiplicidad de sentidos, y a la gestión escolar, como uno de sus aspectos de mayor peso en el logro de este objetivo.

Asistimos a un momento particular, signado por el crecimiento vertiginoso de los conocimientos científicos y tecnológicos, por la irrupción de modelos comunicacionales alternativos y por la expansión de los sistemas educativos, que deben posibilitar la inclusión de sectores poblacionales cada vez más diversos, durante más años de estudio. En ese sentido, las políticas de descentralización y desconcentración apuntan precisamente a responsabilizar cada vez más a las escuelas en este cometido, y a "aliviar" a los organismos de gestión de una supervisión necesariamente burocrática, reservando —para las instancias de decisión— la regulación global del sistema, a través de la instalación de nuevos mecanismos de control.

En esta nueva distribución de responsabilidades se coloca a la escuela en el centro del debate pedagógico, se le pide que se haga cargo del proyecto pedagógico y asuma, como institución particular, su diseño, implementación y evaluación, en condiciones no siempre favorables y en escenarios cada vez más complejos desde el punto de vista socio-cultural y económico. En síntesis, se le pide a la dirección escolar que se haga cargo de la "gestión" del establecimiento, concepto que llega al campo educativo y que reconoce su origen en el espacio empresarial.

Por su parte, Alicia Carranza (2005) se pregunta ¿por qué los educadores nos hemos hecho cargo del concepto de gestión? Y encuentra, fundamentalmente, dos condiciones (o circunstancias) que nos ayudan a comprender esta situación. Por un lado, y coincidiendo con lo que venimos planteando hasta aquí, la centralidad que adquirió la escuela en los estudios que pedagogos, sociólogos, antropólogos desarrollaron en las últimas décadas y por el otro, por la incorporación del término "gestión" en los discursos, propuestas y acciones de la agenda política educativa, nacional e internacional en la década de los '90.

Con respecto a la primera condición, la autora sostiene que la reflexión pedagógica, nutrida a la vez por otras disciplinas o desarrollos teóricos como la antropología, el análisis institucional, el psicoanálisis, el análisis de las burocracias y diversos estudios de la organización escolar (Escuelas Eficaces, Mejora de la Escuela, Reestructuración Escolar, Desarrollo Curricular basado en la Escuela) incidió "para que en el mundo académico adquiriera importancia el estudio interdisciplinario de la vinculación de la escuela, su organización y dirección con la mejora de la calidad educativa" (Carranza, 2005:89). La autora reconoce además, que para América Latina, el seminario internacional "La Gestión Pedagógica de los Planteles Escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas" (México, 1991) marcó el interés del tema y el estado de reflexión sobre el mismo. La gestión estaba asociada a las reformas educativas que se planteaban en varios países de la Región y vinculado a conceptos como calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos (Carranza, 2005:89 y 90). Estos conceptos iban apareciendo en forma recurrente y adquiriendo relevancia en distintos escenarios.

Respecto a la segunda condición planteada por Carranza, la autora sostiene que las políticas educativas, tanto en los procesos de reforma de los '80 como los que continuaron en los 90 particularmente en nuestro país, promovieron la descentralización de los sistemas y el acrecentamiento de la autonomía escolar. En ese sentido, contribuyeron a posicionar la escala institucional de la escuela como cuestión inseparable de la mejora de la calidad y del "cambio" en las instituciones, como espacio decisivo donde se juega el éxito o fracaso de las reformas educativas. Un lugar especial tuvieron entonces en las propuestas educativas los nuevos sentidos que reformulaban con más "operatividad"

los objetivos y las acciones concretas en el marco. Las líneas de acción privilegiaron una racionalidad que permitiera la internalización de regulaciones más efectivas y técnicas de los procesos educativos en la institución escolar, a la que se le pide que se haga cargo de los resultados cognoscitivos prioritariamente.

En este contexto, Alicia Carranza define a la gestión como una dimensión dinamizadora de la vida institucional con una inscripción en una orientación pedagógica, democrática y cultural del cambio educativo, que la aleja de visiones ligadas a una lógica de racionalidad técnica sobre las instituciones. En esta línea reflexiona sobre la vinculación entre este término y la autonomía pedagógica solicitada a las escuelas a partir de diferenciarlo del término dirección. Sostiene que la utilización del término gestión se opone a la forma de organización tradicional del sistema educativo, más ligado al concepto de dirección asociado al cumplimiento de acciones, normas y valores sancionados y que, por el contrario, el vocablo gestión connota el sentido de crear condiciones, estimular procesos, experimentar estrategias más allá de lo prescripto, conducente al logro de una escuela renovada, acorde a los nuevos tiempos. (Carranza, 2005:93).

Por su parte, Ezpeleta (1997) coincide con esta apreciación entendiendo que la escuela es un elemento activo en la productividad del sistema educativo y su gestión supone aceptar la diversidad de situaciones, generalmente no previsible por la normativa, que afectan a su tarea sustantiva y que requieren de respuestas pertinentes e inmediatas, para lo cual es necesario ampliar sus márgenes de decisión a la vez que aliviarla del control burocrático.

Es necesario reconocer que estas orientaciones se inscribieron y acompañaron procesos más generales como son los de transformación estructural de los Estados Nacionales. En la medida en que los Estados cedieron parte de su función de regulación social a favor del mercado y crecía su relativa deslegitimación en el imaginario ciudadano, se habilitaron otros espacios funcionales para lograr gobernabilidad. Es así que, la escuela fue investida como componente social, no solo para la transmisión de conocimientos sino también para la participación, la inclusión y el consenso. (Carranza, 2005:91 y 92). Las políticas para el sector dejaron profundas huellas en el sistema educativo y en las escuelas.

El escenario que se dibujó en Argentina a partir de la profunda crisis política y económica que precipitó la caída del gobierno de la Alianza a fines de 2001 puso en cuestión las coordenadas que orientaban las principales líneas de acción. El modelo estatal fue severamente cuestionado por los efectos que estas transformaciones generaron en la estructura social y económica. La reforma educativa quedó instalada como la principal responsable del proceso de fragmentación que sufrió la educación en el país. A partir de 2003, los gobiernos que se sucedieron pusieron nuevamente en el centro al Estado, como responsable y garante en el cumplimiento de derechos ciudadanos. La educación y las escuelas fueron destinatarios de otros discursos, centrados en la igualdad de oportunidades y en la inclusión educativa. En este nuevo contexto, pareciera que la mayor autonomía de las escuelas y su responsabilidad en los procesos de aprendizajes de los estudiantes, es una tendencia que no pretende ser revertida, sino más bien se profundiza. Los nuevos rumbos de las políticas educativas desafían la construcción de una gestión escolar que piense y accione en torno a la mayor inclusión de diversos sectores, para lo cual es necesario crear condiciones que favorezcan el ingreso, la permanencia y el egreso a la vez que la significatividad cultural y social de los aprendizajes que circulan por las escuelas. Esta tarea no puede hacerse en soledad, necesita de reflexiones pedagógicas compartidas, espacios de diálogo entre los actores institucionales y acompañamiento y facilitación de condiciones desde las instancias ministeriales.

A modo de conclusión

Ahora bien, no se trata de suponer que con el cambio de nominación, hablar de gobierno en lugar de gestión, o de política en vez de gestión, alcance para explicar lo que sucedió y sucede en las escuelas con relación a su gestión; este no es el sentido. Se trata más bien de interrogar la realidad y construir, aunque sea de forma provisional, explicaciones de los procesos sociales vinculados a lo educativo y lo escolar, objetos de nuestro análisis.

En este sentido, pensar desde una política institucional y desde el gobierno de las instituciones escolares, nos posibilita preguntarnos qué racionalidad o racionalidades sostienen las propuestas de gestión escolar en el marco de las actuales políticas educativas, cómo actúa la ges-

ción como tecnología de poder, qué nuevos sentidos de gestión escolar se construyen en las prácticas pedagógicas, a la vez que concebir a los sujetos involucrados como actores sociales con diferentes grados de poder, con intereses diversos, generadores de estrategias que favorecen, resisten e inventan acciones en la dinámica de la organización escolar.

Podría decirse que la gestión, entendida como discurso de regulación, contiene un doble efecto, por un lado se presenta como tecnología que posibilita orden y "mejor funcionamiento" de la institución, desplazando lo político pero, por otro lado, produce efectos políticos, en tanto se presenta como una tendencia inevitable, que finalmente termina naturalizándose. Sin embargo, si recuperamos algunas de las resignificaciones que la gestión escolar ha ido teniendo podemos entenderla como un conjunto de acciones y decisiones que posibilitan crear condiciones para el desarrollo de la tarea sustantiva de la escuela. En este marco la gestión escolar no puede tomarse de forma aislada de los procesos sociales y culturales en los que se debaten tanto la política educativa general como la micropolítica. No es posible pensar entonces, la posibilidad de formar un "modelo" o un "tipo" de director desvinculado de las prioridades de la política educacional, ni aislado de los contextos e historias institucionales y comunitarias.

Desde el año 2003 en adelante, y especialmente desde la sanción de la Ley de Educación Nacional, es posible advertir que se han producido cambios significativos en la orientación de las políticas. Al respecto, se puede señalar que una de las notas distintivas fue la recuperación del rol protagónico del Estado Nacional en materia educativa y la consideración de la educación como un derecho, como una prioridad nacional, y como política de estado, tal como está expresado en los grandes principios del Sistema Educativo. Y en esa línea, las políticas socioeducativas ocupan un lugar central en el discurso actual y en la diversidad de acciones que se están desplegando en orden a incorporar a las escuelas a aquellos estudiantes que no transitaban los años de escolaridad obligatoria.

Una vez más, pero con distinto signo, el director vuelve a ocupar un lugar central en el proceso de materialización de las políticas educativas tendientes a la inclusión social y educativa, de niños, adolescentes y jóvenes. En este marco es imprescindible que los posicionamientos y las estrategias que se despliegan en las instituciones para transformar

las iniciativas políticas –materializadas en programas y proyectos nacionales y provinciales – contribuyan a generar condiciones para que los estudiantes vuelvan a considerar que la escuela les pertenece y que pueden volver a ocupar el lugar que les corresponde por derecho.

Pero para ello, como dice Hammond (2001) además de políticas bien fundamentadas y con buenas intenciones es necesaria una enseñanza, que contemple la flexibilidad y la diversidad de estrategias y juicios de profesionales de la educación para actuar en situaciones complejas, múltiples y para nada rutinarias. Es así que la gestión escolar es una construcción colectiva –atañe a todos los miembros de la institución, aunque con diferentes responsabilidades–, que implica decisiones, acciones, diálogos y debates –reconociendo diferentes posiciones y estrategias– en torno a la tarea sustantiva de la escuela, en el contexto de las políticas educativas y la comunidad en la que se halla.

Para finalizar, nos parece oportuna una reflexión de Bourdieu y Wacquant (1999), cuando plantean que el imperialismo cultural descansa sobre el poder de universalizar los particularismos ligados a una tradición histórica singular haciéndolos desconocer como tales. Es así como, en la construcción del discurso pedagógico, encontramos ciertos términos y nociones propias de otras culturas o de otros ámbitos. Este es el caso de la palabra gestión que originalmente pertenece al ámbito empresarial, que sin embargo se ha ido “naturalizando” su uso y sentido en el campo educativo. Estas son nociones, como señalan Bourdieu y Wacquant, “con la cuales se argumenta pero sobre las cuales no se argumenta”. La fuerza performativa de estas nociones descansa en el hecho que condensan y vehiculizan toda una filosofía del individuo y de la organización social, razón por la cual funcionan como “verdaderas palabras de orden político”, en tanto son utilizadas sin hacerse explícitos los supuestos que las subyacen.

Por ello, este artículo es una invitación a la reflexión en torno a la gestión escolar, en tanto discurso, tecnología pero también a otros sentidos como la creación de condiciones pedagógicas, sentidos que atraviesan las escuelas y las reformas que sobre ellas se intentan. Es una invitación a pensar sobre cómo están organizadas nuestras escuelas y cuáles formas de organización, gobierno y conducción pueden pensarse como posibles y deseables.

Bibliografía

- Ball, S. (1987) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. 1ª reimpresión, 1994. Ediciones Paidós, Barcelona.
- Ball, S. (1993) La gestión como tecnología moral. Un análisis luddista, en *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata, Madrid. (155:168)
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1999) Sobre las astucias de la razón imperialista. En *Apuntes de investigación del CECYP, N° 4*, Buenos Aires. (87:108).
- Carranza, A. (2005). “Escuela y Gestión Educativa”. Revista Páginas N° 5 de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC. Ed. Brujas, Córdoba.
- Colunga Dávila, C. (1996.) *Administración del tercer milenio*, Panorama, México, (22:134).
- Darling-Hammond, Linda (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Editorial Ariel. Barcelona.
- Ezpeleta, J (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado, en *Revista Iberoamericana de educación*, N° 15, Set-dic. 1997.
- Ezpeleta, J. (1997). Reformas educativas y prácticas escolares. En: *Políticas, instituciones y actores en educación*. CEM. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Filho, L. (1965) *Organización y Administración Escolar*, Kapelus, Buenos Aires
- Pérez Gómez, A. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.

Hacia una nueva Organización de las Prácticas de la Enseñanza en el marco del programa inclusión y terminalidad de la escuela secundaria para jóvenes de 14 a 17 años.

Jorgelina Yapur

Introducción

En el presente artículo se expondrán las primeras aproximaciones al análisis de una política educativa implementada en la provincia de Córdoba a partir del año 2010, que se propone como objetivo prioritario promover el reingreso al sistema educativo de jóvenes de 14 a 17 años que abandonaron o no iniciaron sus estudios secundarios, a partir de la institucionalización de un trayecto formativo alternativo al de la escuela común, para este grupo etario. Esta propuesta, denominada "Programa Inclusión Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral" (PIT) implica una modificación tanto del régimen académico de los alumnos (aprobación por espacio curricular, reconocimiento de espacios curriculares cursados en la escuela común, innovaciones en la modalidad de agrupamiento, sistema de correlatividades y condición de cursado, etc.) como del régimen laboral docente (contratación por cargo, modalidad de enseñanza pluricurso, etc.). Este escrito se centrará principalmente en las innovaciones en los modos de organización del trabajo docente, a saber: formato pluricurso/plurinivel, espacios de tutoría y reuniones institucionales a partir de la recuperación de entrevistas y observaciones en una de las instituciones educativas que ha comenzado a implementar el Programa durante el mes de septiembre de 2010. A tal efecto, realizaremos una aproximación a las formas de apropiación de esta política en un contexto institucional singular, indagando en las posibilidades, limitaciones y desafíos de las innovaciones en la organización de la enseñanza.

Contexto en el que se despliega la política educativa

A fines del año 2006 se sanciona en la Argentina la Ley Nacional de Educación que concibe a la educación como un derecho individual y social estableciendo la obligatoriedad escolar del nivel medio de enseñanza, lo que repercute fuertemente en las instituciones educativas que ofrecen este servicio, las que tienen la obligación de garantizar el acceso, la permanencia, egreso e inclusión con calidad (a y de) este tramo de la escolaridad. En este contexto, el tema del fracaso escolar comienza a formar parte de la agenda política y deja de concebirse como un problema de índole individual, sino como la manifestación de un sistema escolar arraigado en principios selectivos sobre el que es necesario intervenir política y pedagógicamente a los fines de ampliar las oportunidades y construir una escuela más justa, plural e inclusiva. Una de las dificultades que acarrea el formato organizacional de la escuela secundaria es el régimen académico, en tanto que principal promotor de selección y, por ende, de fracaso escolar (repitencia, sobreedad, abandono), debido a la graduación de cursos y edades así como a su sistema de promoción por año aprobado (Tiramonti, 2008).

Durante los últimos años, desde los ámbitos gubernamentales, se vienen generando propuestas educativas orientadas a la institucionalización/inención de nuevos trayectos formativos que plantean modificaciones a la "gramática escolar"¹, a través de la transformación de algunos elementos constitutivos del dispositivo escolar moderno, tales como la graduación y el agrupamiento de los alumnos, el sistema de promoción y la organización del trabajo docente, etc.² En esta instancia, como ya se señaló, se tomará como objeto de análisis una experiencia educativa singular, desplegada a partir de la implementación del Programa mencionado.

¹ Tyack y Cuban (1995) entienden por gramática escolar aquel conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas entre las que pueden señalarse la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro.

² Uno de los antecedentes más directos de esta modalidad lo constituyen las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires, Programa implementado desde el año 2004 en aproximadamente 8 instituciones de la ciudad.

Sobre el Programa que habilita la experiencia

El PIT, como se señaló, se presenta como una alternativa pedagógica diseñada durante el año 2010 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para promover la culminación de los estudios de nivel medio por parte de los alumnos que han abandonado o que no han iniciado sus estudios secundarios. El trayecto formativo se encuentra organizado en un plan de estudio de cuatro años de duración, definido como una "propuesta educativa diferenciada, pero equivalente en aprendizajes a la escuela secundaria de 6 años..." (Documento Base PIT, 2010). Entre las innovaciones en el formato escolar se encuentran variaciones relacionadas tanto con el régimen académico como con el laboral docente, a saber: 1) reconocimiento de la trayectoria escolar previa de los estudiantes, mediante la implementación del sistema de equivalencias; 2) sistema de promoción por espacio curricular y régimen de correlatividades; 3) ingreso por cohortes, de no más de 25 estudiantes, a los fines de favorecer un seguimiento individualizado; 4) modalidad de enseñanza pluricurso, lo que genera una innovación en el sistema de agrupamiento del alumnado; 5) contratación de docentes por cargo y alternancia entre horas destinadas al dictado de clases, tutorías y horas para reuniones institucionales. Cabe destacar que el programa se desarrolla en aproximadamente 47 instituciones educativas de educación secundaria que enfrentan problemáticas vinculadas con altos índices de abandono escolar, dificultad que enfrenta la gran mayoría de las escuelas públicas de la provincia. Según los resultados del Censo 2010 en la Provincia de Córdoba, el 20, 5% de los jóvenes de entre 15 y 17 años no asiste a la escuela secundaria.

A nivel institucional, el PIT se encuentra a cargo de un equipo de gestión conformado por el director/a de la escuela media "común", donde se inserta el Programa y el/la coordinador/a sociopedagógico, responsable de esta propuesta de innovación en la institución educativa. El Programa se constituye en un trayecto formativo inserto en instituciones educativas de nivel medio (IPEM) que funciona, por lo general, en horario vespertino, manteniendo escasas vinculaciones con la escuela media común.

La implementación del Programa en la institución seleccionada

La institución, tomada como unidad de análisis, se encuentra ubicada en una localidad colindante con la ciudad de Córdoba. Comienza a poner en marcha el Programa en el transcurso del mes de septiembre del 2010, con una primera cohorte de 25 estudiantes. Durante el mes de marzo de 2011 incorpora a dos grupos de 25 alumnos, por lo que en la actualidad cuenta con aproximadamente 75. Los estudiantes que asisten provienen de diferentes localidades del interior de la provincia y en su gran mayoría no han concluido sus estudios de nivel secundario por compromisos laborales. Este PIT funciona en horario vespertino y está constituido por aproximadamente 15 docentes, dos preceptores de curso, una secretaría técnica y una coordinadora sociopedagógica. La selección del personal a cargo de este programa fue realizada por la directora de la institución, quien, considerando los perfiles de los docentes de su establecimiento, fue armando el equipo de trabajo. Al respecto, la modalidad de constitución del PIT ha posibilitado el armado de un plantel docente que ingresa al margen del la lista de orden de mérito que se utiliza como criterio para la incorporación de los docentes, lo que promueve la selección de profesionales basada en criterios alternativos como su compromiso social con la población a la que el PIT se encuentra orientado. Como contraparte a esta posibilidad, las designaciones de los docentes que participan en este programa son a término, es decir que cuando concluya la experiencia, las horas cátedra y cargos asignados se pierden, lo que pone de manifiesto la precariedad laboral en el modo de contratación de los profesionales. La decisión sobre la puesta en marcha del Programa en la institución es tomada unilateralmente por la directora, debido a la preocupación por los índices de repitencia y abandono en esa escuela.

En lo que concierne a las características de la población que accede a esta propuesta, a raíz de las entrevistas y encuestas realizadas a estudiantes, pudimos evidenciar que se trata de jóvenes que se encuentran trabajando en condiciones de informalidad, principalmente en el sector construcción, la mayoría de ellos ha estado de uno a tres años fuera del sistema educativo, provienen de sectores sociales medios – bajos, cinco están judicializados y dos viven en hogares de niños, entre ellos jóvenes

con necesidades educativas especiales. Es decir que se trata de sectores sociales que podríamos denominar como vulnerables-vulnerabilizados.

Según lo expresan los estudiantes en las entrevistas y encuestas realizadas, esta propuesta se constituye en una segunda oportunidad para concluir la escuela secundaria. Asimismo, sostienen que este trayecto se diferencia bastante de la “escuela normal”. Aquí son llamativas las expresiones anteriores, en las que se visualiza a esta instancia educativa como una oportunidad concedida -más que como un derecho- así como la denominación de la escuela tradicional como “normal”, en comparación con esta propuesta que estaría configurando la existencia de una educación/escuela especial para sujetos que han fracasado en la escuela media regular.

En la institución, los estudiantes se sienten contenidos y respetados tanto por la coordinadora, quien se constituye en su referente frente a las dificultades personales que se les pudieran presentar, como a los docentes y preceptores. Se marca así una notable diferencia con sus experiencias escolares anteriores:

Así que bueno, me gusta a mí el PIT cómo nos tratan, cómo nos tratan los profes, si nos pasa algo, si faltamos mucho nos preguntan si estamos bien, si tenemos algún problema. Está bueno, porque te preguntan de todo, por las cosas que nos pasan, cuando se largan a pelear afuera nos hablan...no peleen más. Pero está bien, está bien cómo nos tratan (...) Es mucho más diferente esto que la escuela normal, a mí me tratan re-bien, me gusta más esto que la secundaria. (Estudiante).

Pero está muy bueno así la política y las profes nos respetan, nos valoran mucho y no es que porque dejamos el colegio o no tuvimos ciertas oportunidades nos dejan de lado; al contrario, nos respetan mucho (...) Por suerte la coordinadora tanto como el preceptor nos viven cuidando, si ven que un día venís y te ven con ojeras o mal, siempre están preocupándose. La verdad es que yo los tomo como mis papás, son como mis papás porque son muy, muy buenos. (Estudiante).

La visibilización de los estudiantes y el interés por sus estados de ánimo, preocupaciones y necesidades se constituye en una de las principales fortalezas de esta propuesta, así como de la diferenciación que los estudiantes manifiestan para con sus experiencias escolares anteriores. A continuación, nos focalizaremos en aquellos aspectos relacionados con las variaciones en el régimen laboral de los docentes, específicamente, en las innovaciones en la organización de la enseñanza.

Variaciones en el formato escolar: la organización del trabajo docente

A continuación se desarrollarán algunos aspectos que hacen a la variación del formato escolar para la educación de nivel secundario en el marco de esta alternativa pedagógica. En tal sentido, haremos alusión a la constitución de nuevas formas de vinculación para con los estudiantes, a la modalidad de organización de la enseñanza de sección múltiple o plurinivel, al sistema de tutorías así como a al espacio destinado al trabajo colaborativo o en equipo de los profesores. Todas estas variaciones promueven una innovación en la organización del trabajo de los docentes, orientadas a promover la constitución de un trayecto formativo basado en la inclusión educativa y en el reconocimiento de los estudiantes en tanto que sujetos particulares.

La importancia del vínculo con los estudiantes como condición del trabajo pedagógico

Una de las figuras más relevantes del Programa es la coordinadora sociopedagógica. En esta institución este rol es desempeñado por una psicóloga que se encontraba efectuando tareas en el gabinete psicopedagógico del nivel medio común. Ella ha marcado desde su campo de inserción profesional la impronta que tiene la experiencia pedagógica en esta institución. Al respecto, la propuesta se encuentra centrada en promover el vínculo de los alumnos con la institución educativa, entre ellos y con los profesores, preceptores, etc. En este caso, se sostiene que la inclusión educativa no puede desarrollarse sin antes garantizar la inclusión social, es por ello que el objetivo prioritario es el garantizar

la permanencia y el sentido de pertenencia a la institución a través de mecanismos de acompañamiento y contención del alumnado, más que la focalización en la calidad de los aprendizajes que allí se produzcan. La siguiente cita refleja la posición asumida desde la coordinación:

Nosotros como equipo de trabajo nos planteamos un objetivo cuando empezamos. Los primeros seis meses del 2010, fue algo que yo lo acordé con la directora que es que mis primeros 6 meses yo iba a trabajar con los docentes el tema de las creencias que los docentes tenían sobre los alumnos que venían acá, que yo no iba a hacer hincapié en lo pedagógico porque considero que si vos no te vinculás con un chico que viene de fracaso tras fracaso del sistema educativo... Si vos no logras vincularte, podés ser Einstein que no le vas a enseñar nada. Primero nos vinculamos con los chicos y para enseñarles va a haber tiempo, o sea, casi todos van a estar cuatro años acá o tres y los tres o cuatro años van a estar con el mismo docente, o sea, oportunidades de aprendizaje... infinitas todos los días pero si no nos vinculamos, no va haber ninguna ni hoy, ni mañana, ni el año que viene, ni dentro de cuatro años, se va a recibir y no va a haber aprendido nada. (Coordinadora).

Esta peculiaridad que la coordinadora asigna al programa es recuperada por la mayoría de los docentes y preceptores de la institución, los que en el marco de las entrevistas realizadas y al preguntarles por su tarea hacen mención al desarrollo de vínculos como una cuestión prioritaria:

Yo siento que es tanto el vínculo que se forma con los chicos que uno se emociona con ellos, o cuando les pasa algo o cuando se queda sin trabajo o cuando se pelean con la novia, es imposible no involucrarte. (Preceptor).

Los chicos empezaron a ingresar, varios de ellos trabajaban, de entrada lo primero que hicimos fue demostrarles que ellos sepan que estamos para lo que sea y que es una elección de ellos, más allá que acá hay un programa, empiezan las clases y tienen que venir a estudiar y terminar es una elección de ellos, yo creo que pasa mucho por la calidez que le damos en general, nosotros a los chicos y los

chicos a nosotros (...) Porque ha sido un ida y vuelta de experiencias y de charlas y de estar continuamente apoyándolos, escuchándolos, tratando de forma personalizada cada caso que, si bien la coordinadora es la que puntualmente trabaja con los chicos desde ese lado, (...) los chicos de por sí pueden tener más afinidad con uno o con otro. Entonces ha pasado que algunos alumnos piden hablar conmigo y te cuentan cosas que a la coordinadora o al preceptor no le cuentan. Pero, lo compartimos, lo charlamos desde lo privado, o sea, los tres y vemos cómo lo ayudamos, cómo lo tratamos. Por supuesto que siempre es mejor con la coordinadora, la mayoría de ellos tiene mucha afinidad con ella, ella los escucha... Pero... bueno trabajamos en conjunto. (Secretaria técnica).

... Construir lazos favorece un montón de otras cosas, es conocer los tiempos del otro, es que conozcan tus tiempos, es que sepan lo que te gusta, que vos sepas lo que les gusta, eso es lo bueno del PIT (Profesor de Inglés).

Modalidad de Sección múltiple-plurinivel

El formato pluricurso que, en el marco de este Programa podríamos denominar como plurinivel, toma como antecedentes las experiencias educativas desarrolladas en las escuelas rurales. Este formato supone que un mismo docente se encuentra a cargo de la enseñanza de espacios curriculares en diferentes años de estudio. En el caso del PIT, por ejemplo, los docentes de Lengua y Matemática deben dictar los 4 niveles (equivalentes a años) prescriptos en el plan de estudios para la cohorte o grupo de alumnos a su cargo. La modalidad de organización de enseñanza plurinivel es visualizada por los docentes como una opción novedosa para cuya implementación no cuentan con la formación ni las herramientas pedagógico-didácticas necesarias. Los docentes entrevistados coinciden en sostener que se trata de una modalidad compleja que ha requerido ensayar diferentes alternativas de organización de las clases y actividades, para las que han recurrido, por sobre todo, a la intuición, ante la ausencia de orientaciones sobre el modo de implementación de esta modalidad, cuestión que se constituye en una de las principales limitaciones de esta propuesta. En las observaciones de clases realizadas

hemos podido apreciar la diversidad de estrategias empleadas por los profesores para el abordaje de este formato. Un grupo de docentes considera que se torna necesario dar un tema en común e ir profundizando en las actividades solicitadas para adecuar el contenido y las exigencias a los diferentes niveles; otros optan por abordar temáticas diferenciadas según el nivel que cursen los alumnos. Un tercer grupo sostiene que, a raíz de los diagnósticos realizados sobre los conocimientos previos de su grupo de alumnos y considerando que el nivel de formación es similar (estimado como "básico"), desarrollan los mismos contenidos y actividades obviando los diferentes niveles de complejidad. Al respecto, recuperaremos algunas apreciaciones de los docentes entrevistados en torno a esta innovación en las prácticas de la enseñanza:

Era muy difícil aplicar el pluricurso en su idea digamos, en su concepto, casi todos utilizamos la misma metodología, tratamos de dar lo mismo, salvo en algunas materias. Pero la experiencia que salió desde el área de Inglés era más o menos que se trataba de dar una sola cosa para no complicar tanto (...) es como complicado, me parece que hacen falta un poco más de recursos humanos como para esto, es como un poco difícil. (Profesor de Inglés, Nivel I, II, III y IV).

Yo observé que tratar de trabajar con temas que sean de interés más general, que se puedan trabajar con todos los trayectos a la misma vez, facilita la tarea (...) Esa es una de las formas que yo veo que facilita y que ayuda (...) Con esto te tenés que desestructurar y armar una clase distinta para varios grupos, si elegís un tema que englobe a varios pero a su vez que ese tema sea destinado en particular a cada grupo. Pero cuesta un poco desestructurarse. (Profesor de Ciencias Sociales, Geografía I y II).

Los alumnos conciben la modalidad pluricurso como una posibilidad de apoyo y acompañamiento entre pares en el proceso de aprendizaje. Al respecto, sostienen que cuando algún alumno no comprende, un compañero se solidariza para explicarle. Asimismo, explicitan que cuando se encuentran cursando niveles más avanzados, aprovechan las explicaciones de las actividades para los alumnos en niveles iniciales, como una forma de repaso de los contenidos. Resulta interesante esta

apreciación, debido a que esta potencialidad del formato plurinivel es advertida y valorada por los estudiantes y no así por los docentes entrevistados, los que en ningún caso hacen mención de esta experiencia de apoyo mutuo.

Por ahí yo me siento en un lugar y están todos mis amigos que son de distintos años y "Che, loco, esto no lo entiendo", es así así; si no entiendo, me explican y vamos así, es muy grupal, por ejemplo en el curso nuestro... Si, si nos ayudamos lo mismo. Porque como hay algunos que saben y otros que no saben, nos vamos ayudando (Alumno).

Sistema de tutorías: más allá de la compensación de carencias en el aprendizaje

En lo que concierne a la organización del trabajo docente, el PIT instituye innovaciones en la modalidad de prestación de las horas asignadas. Los docentes son contratados por cargo, lo que genera una ruptura con la histórica modalidad de designación por horas cátedra. Como es sabido, la designación de docentes por horas cátedra obstaculiza el sentido de pertenencia a la institución y a la comunidad educativa, ya que las horas rentadas se limitan o restringen a los momentos de transmisión áulica de la asignatura, sin habilitar tiempos institucionales para el desarrollo de actividades colectivas y colaborativas como tutorías, articulación entre propuestas pedagógicas, elaboración de proyectos institucionales, etc. En el caso de esta propuesta, la contratación de docentes abarca horas destinadas al dictado de clases regulares, horas de tutoría así como unidades de tiempo asignadas al trabajo en equipo, mediante reuniones institucionales.

En relación con la puesta en práctica de los espacios tutoriales, aunque la mayoría de los docentes entrevistados destina las horas de tutoría a actividades de refuerzo y apoyo, tal como lo prescriben los documentos oficiales, hemos observado que los profesores utilizan criterios disímiles al momento de requerir la asistencia al espacio: en algunos casos solicitan la presencia de alumnos que presentan dificultades de comprensión del tema abordado en la clase regular, otros solo convocan a los estudiantes del primer nivel, mientras que un tercer grupo libera la asistencia a juicio del alumnado.

No obstante, otros docentes utilizan modalidades diferentes a la clase de apoyo para el trabajo en los espacios tutoriales, tales como el desarrollo de proyectos (mediante la estrategia del aprendizaje basado en problemas) en el que las producciones son colectivas y sin diferenciación de actividades por nivel ni por resolución de ejercicios prácticos.

Comunidades de aprendizaje: reuniones institucionales

Como se mencionó anteriormente, los docentes en este Programa tienen asignadas horas institucionales para reuniones de trabajo. He tenido la oportunidad de asistir a dos de ellas, una de la cuales se encontró destinada al trabajo en torno a los "usos de dispositivos tecnológicos" y otra relacionada con "experiencias de innovación institucional" en la que los docentes se plantearon interrogantes sobre las limitaciones y posibilidades de sus prácticas. Ambas reuniones estuvieron organizadas por la coordinadora pedagógica. Estas instancias de trabajo son valoradas por los profesores como oportunidades para la puesta en común, el debate, el intercambio de ideas orientadas a la constitución de comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje profesional, según la perspectiva de Andy Hargreaves, invisten cuatro dimensiones: 1) se trata de un grupo de profesionales docentes que trabajan colaborativamente, no de forma individual. 2) La mayor parte de esta colaboración se concentra en la enseñanza y el aprendizaje y en cómo mejorarlos: el foco es el proceso educativo en la realidad del aula. 3) Todos los docentes usan evidencia e información como base de sus decisiones, no solo intuición, no solo experiencia. 4) Existe un proceso de revisión regular para considerar cuán efectivo es el docente y los cambios que está haciendo en la escuela (Hargreaves, 2007).

En las observaciones realizadas se ha podido apreciar que las reuniones se organizaron teniendo en cuenta los aportes de los docentes, los que son los encargados de desarrollar parte de las actividades de acuerdo con sus conocimientos sobre la temática a abordar. Un ejemplo de ello lo constituye la modalidad de abordaje de una de las temáticas desarrolladas en una de las reuniones: "uso de dispositivos tecnológicos". La docente del área de educación artística estuvo a cargo de su organización ya que había realizado una Diplomatura en tecnología en

la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y orientó a sus colegas sobre el uso de las herramientas tecnológicas en el aula. La docente compartió sus apreciaciones, presentó videos y recomendó actividades así como la utilización de redes virtuales educativas. En otra de las reuniones se presentó el video de "La Batidora, la radio en la escuela"; la misma estuvo a cargo de la coordinadora pedagógica, el video se constituyó en disparador para trabajar temas relacionados con la población que alberga el PIT, promoviendo a través de consignas a la realización de una reflexión sobre las prácticas de enseñanza. Consideramos que las reuniones institucionales se están constituyendo en espacios de discusión e intercambio que los docentes valoran como imprescindibles para reflexionar sobre su práctica. Creemos que la reciente institucionalización de espacios de trabajo compartidos podría posibilitar en un futuro próximo el pasaje de la discusión e intercambio de ideas y experiencias, al planteamiento de proyectos colaborativos y de propuestas concretas de intervención institucional.

Por lo que pudimos observar en esas reuniones y en el trabajo áulico, advertimos que, tanto en la puesta en práctica de la modalidad pluricurso como de las tutorías, no se observa un criterio común. Actualmente en la institución hay una fuerte preocupación por la diversidad de criterios utilizados para la organización de los espacios. Los docentes sostienen que es necesario un cambio en sus prácticas "que deben desestructurarse" para implementar nuevas modalidades de organización de la enseñanza que respete y acompañe a los alumnos en sus ritmos y procesos de aprendizaje. En tal sentido, las reuniones institucionales se constituyen en momentos interesantes de apoyo mutuo, problematización y reflexión en torno a la labor cotidiana que propician la configuración de una nueva cultura escolar.

Siguiendo los aportes de Julia, entendemos las culturas escolares como

...el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar así como la serie correlativa de prácticas construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo, que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, en el marco de procesos de socialización (1995, p. 354).

Al respecto, entendemos que, si el Programa se sostiene en el tiempo con las características observadas, podría constituirse en una experiencia que aliente a la innovación del formato pedagógico-cultural dominante en la escuela media común.

Consideraciones finales

Consideramos que esta propuesta, orientada a la reinserción de los alumnos que se encuentran fuera del sistema educativo, se constituye en una estrategia política orientada a promover la inclusión socioeducativa de los jóvenes mediante la constitución de un dispositivo que, al mismo tiempo que conlleva un potencial de inclusión social, también puede promover una mayor profundización de la segmentación y fragmentación del sistema educativo, mediante la invención de un trayecto especial para aquellos estudiantes a los que la escuela común/regular no ha logrado albergar, "...la segmentación consiste en la subdivisión del sistema educativo en escuelas y en programas paralelos que se diferencian tanto en sus planes de estudio como en los orígenes sociales de los estudiantes" (Ringer, 1992, citado por Brito y Stagno, 2012). Los alumnos tienen muchas expectativas depositadas sobre la conclusión de sus estudios, en algunos casos consideran que el título les brindará la posibilidad de conseguir un puesto laboral de calidad; se refieren principalmente al trabajo registrado y no forzoso. Para muchos otros, el título significa la posibilidad de continuar estudios superiores ya sea en la Universidad o en institutos de Educación Superior. Todos los estudiantes encuestados consideran que el Programa es un espacio de socialización que les ha brindado la posibilidad de construir nuevos lazos sociales y afectivos (ya sea con sus pares como con los miembros de la comunidad educativa). En lo que respecta a sus posibilidades de continuar estudios de nivel superior, los docentes entrevistados consideran que será muy difícil que con la formación ofrecida puedan realizar estudios de este tipo y, en caso de que lo deseen, probablemente deberán compensar las carencias con la ayuda de profesionales, docentes particulares, preparación, etc. Nos preguntamos entonces si esta propuesta logrará promover la inclusión educativa o estará limitada a un proceso de re-socialización de los sectores sociales a los que atiende.

Más allá de cuál sea el objetivo perseguido y de las reformulaciones y replanteos que se puedan realizar, es indudable que el PIT, en esta institución, se ha configurado en un espacio hospitalario y significativo para los alumnos así como en una oportunidad para los docentes de ensayar nuevas formas de abordaje de los contenidos escolares, a partir de considerar la heterogeneidad de las trayectorias formativas de los estudiantes. Al respecto, Gimeno Sacristán sostiene:

El principio de una pedagogía que trata igual a los que son desiguales produce desigualdad y fracaso escolar, es por ello que resulta necesario poner en práctica pedagogías diversificadoras (...) Diversificar, en la escuela obligatoria, que tiene como meta esencial la igualdad, supone introducir fórmulas de compensación en cada aula, en cada centro o fuera de estos y a su vez favorecer la singularidad individual. (Sacristán, 2001, p. 89).

Complementando esta mirada, Carina Kaplan afirma:

...cuanto más se reconocen los puntos de partida desiguales con los que los alumnos transitan la escolarización, mejor se está en condiciones de operar sobre ellos, intentando superarlas, o por lo menos, reducir sus efectos negativos (...) en cada acto de exclusión o inclusión escolar, los límites objetivos y las esperanzas subjetivas, se tensionan en las escuelas democráticas. Es en esta tensión donde el docente individual y colectivo tiene su mayor potencial de transformación. Lo inevitable se puede tornar entonces, probable. Es decir, se abre la posibilidad de que otro destino se produzca. (2006, p. 30).

Los autores mencionados se refieren a la escuela común o regular. Pensar la escuela media común como espacio de lo posible, de producción de lo social, adjudicarle la capacidad de torcer destinos, presupone superar las funciones que se le han adjudicado.

La experiencia formativa a la que nos hemos aproximado, en un espacio diferente al de la escuela media común, permitió observar la posibilidad de ensayar nuevas modalidades de vinculación con los alumnos, con el contenido escolar y sus formas de transmisión. Creemos que es imprescindible profundizar y recuperar este tipo de experiencias pedagógicas, cuando se piensa el cambio de la escuela media común. Estas

experiencias contribuyen, sin lugar a dudas, a la reflexión, discusión y revisión de prácticas escolares frecuentemente cuestionadas por su inmutabilidad y profundamente arraigadas tanto en el sistema educativo como en la praxis de los profesionales a cargo de la transmisión pedagógica. El desafío consiste entonces en desarrollar prácticas pedagógicas que atiendan a la singularidad, aunque evitando segregar a los grupos más desfavorecidos. Al mismo tiempo, preguntarse por los problemas prácticos que los docentes deben enfrentar y para los cuales expresan, en el estudio del Programa PIT, no tener formación previa. Problematizar, en ese sentido, los contenidos de la formación docente, tanto inicial como profesional necesarios para abordar cuestiones referidas al trabajo en plurinivel, asesorías pedagógicas, espacios institucionales de trabajo pedagógico, nuevas tecnologías de enseñanza, etc., haciendo foco, por un lado, en experiencias como la del PIT, pero ensayando propuestas que impliquen a la escuela media, en tanto es la escuela común la que permite la integración social, el encuentro con el otro diferente, la que proporciona un horizonte de pluralidad necesaria en una democracia:

En una democracia que acepta la diversidad y la pluralidad es necesario aprender a encontrarse con Otros. La definición universal del derecho a la educación está asociada a la función de integración social que tiene el sistema educativo, incluir a todos/as en la escuela es una función eminentemente política en la medida en que se constituye en el espacio de lo colectivo. (Cesca y Denkberg, 2012).

El desafío es pensar una pedagogía de la formación que vaya problematizando y ensayando experiencias que incorporen prácticas pedagógicas diferenciadas en el marco de la escuela media común, lo que supone enfrentar, por un lado, el reto cultural y pedagógico de abandonar la noción de homogeneidad y función selectiva de la escuela; y por otro, la decisión política de ofrecer condiciones favorables para el desarrollo de las nuevas formas de trabajo docente en los escenarios que plantea hoy la escuela media. Este desafío involucra tanto a la formación inicial, como al acompañamiento profesional, que hoy se necesita a lo largo de la carrera docente.

Bibliografía

- Brito, A. y Stagno, L. (2012). Desigualdad y Educación. Clase 17. En *Diplomatura Superior en currículum y prácticas escolares*. Buenos Aires: Flacso Virtual Argentina.
- Cesca, P. y Denkberg, A. (2012). Los saberes de la Política. Clase 14. En *Diplomatura Superior en currículum y prácticas escolares*. Buenos Aires: Flacso Virtual Argentina.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas escolares entre la regulación y el cambio. Clase 1. Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Heagreaves, A. (2007). El cambio educativo entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves por Nancy Romero. Revista *Propuesta Educativa*, N 27. Buenos Aires: Flacso Argentina.
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. En *Colonial experience in education. Historical Issues and Perspectives*. Gante, Paedagogica Historica, Supplementary series (I), págs. 353-382.
- Kaplan, C. (2006): La inclusión como posibilidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Organización de los Estados Americanos.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En Tiramonti (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Homosapiens.

Documentos ministeriales

- Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de promoción de la igualdad y calidad educativa. Dirección de planeamiento e información educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2010). Documento Base. Programa Inclusión/ Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años.
- Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de promoción de la igualdad y calidad educativa. Dirección de planeamiento e información educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010). Propuesta Curricular. Programa Inclusión/ Terminalidad de la Escuela Secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años.

PARTE VI
Egresados

Los Docentes Principiantes: problemas, tensiones, desafíos.

Nidia Leonor Agüero

Resumen.

La profesión docente se encuentra permanentemente demandada por transformaciones y avances que operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico, y las vinculadas a la propia gestión del Sistema Educativo.

La formación docente constituye un proceso continuo, sistemático, interactivo y organizado, que atraviesa por diferentes momentos: formación inicial, iniciación a la docencia, formación permanente. Diferentes momentos que desde el punto de vista del "aprender a enseñar", representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, y psicológicas, diferenciadas.

Los nuevos escenarios sociales en los que se desenvuelven los procesos de escolarización, requieren de una formación docente permanente, que abarque todo el ciclo profesional y que responda a las peculiaridades de los requerimientos formativos que tienen grupos diferentes de docentes según los años de ejercicio.

El presente artículo pretende abordar las notas distintivas de la etapa de iniciación, específicamente, las principales dificultades, tensiones y desafíos que deben enfrentar los docentes en esta etapa del desarrollo profesional.

El artículo sintetiza la problemática de los docentes principiantes de una escuela del 1° y 2° Ciclo de la E.G.B, (hoy nivel primario) sede de las Prácticas y Residencias Docentes de los alumnos de un ISFD del interior de la provincia de La Rioja.

Destaca el valor formativo de las primeras experiencias laborales, en las que, como señalan Diker y Terigi, los docentes se verían obligados a construir estrategias adecuadas de resolución de los problemas, sea a través del ensayo y error, sea a través de la reproducción de estrategias ya "probadas" por sus colegas más experimentados. (Diker y Terigi, 1997).

Apreciaciones que imponen la necesidad de ofrecer, desde el I.S.F.D, un programa de Orientación y Acompañamiento a los docentes principiantes, que posibilite poner en cuestión los modelos de desempeño docente incorporados en el curso de la trayectoria escolar previa al ingreso al instituto y desarrollar una actitud reflexiva y crítica permanentemente en el análisis del propio desempeño profesional.

Aspectos Metodológicos

La metodología, predominantemente, cualitativa priorizó como instrumentos de recolección de información, entrevistas semiestructuradas e individuales y entrevistas en profundidad.

Se administraron entrevistas semiestructuradas e individuales a docentes principiantes que proporcionaron información en relación a las dificultades, preocupaciones, desafíos, necesidades formativas, etc., percibidas en sus primeros desempeños.

Entrevistas en profundidad a directivos de la escuela, cuya finalidad fue obtener en un tiempo breve una visión relativamente amplia del escenario de actuación, situaciones institucionales consideradas relevantes, en relación a docentes, alumnos, entorno. La información obtenida a través de las entrevistas a los directivos de la escuela sirvió de insumo para construir una "ficha de la escuela", sistematizando allí datos básicos de la misma: planta funcional; licencias, cambio de funciones del personal docente; matrícula, grados y secciones; recursos materiales; proyectos en los que estaría incluida; problemas más acuciantes; relaciones con otras instituciones.

A su vez, se obtuvo información en relación a los acontecimientos más significativos de la historia de la escuela; rasgos de la cultura institucional; características, necesidades y demandas del contexto en el que se inserta la escuela.

Se organizó la información en torno a ciertos criterios clasificatorios, entre ellos, trayectoria de formación; elección de la carrera; ingreso; problemas o dificultades percibidos en la práctica (los que se subclasificaron en diferentes categorías); principales desafíos o retos; relación con el director, los colegas, los alumnos y los padres; formas o maneras más usuales de enfrentar los problemas; necesidades o demandas formativas; etc.

El análisis y profundización de la situación problemática delimitada fue marcando la orientación del proyecto de intervención. Proyecto que partiendo de lo que se ha relevado hasta el momento pretende promover en el período de iniciación a la docencia un proceso de orientación y acompañamiento sostenido a los docentes procurando, fundamentalmente, la progresiva reconstrucción de las prácticas.

Acercas de la etapa de iniciación a la docencia.

Para referirse a la situación por la que atraviesan muchos profesores en sus primeros años de docencia Veenman ha popularizado el concepto de "choque con la realidad."

Según este autor, este período se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos, regido por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico. (Veenman, 1.984 citado por Marcelo García, 1.999).

El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar, esto es, para adquirir competencias y habilidades como docentes, ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas.

La mayoría de las investigaciones desarrolladas en países europeos, que dan cuenta de la fase de iniciación profesional son estudios que describen los problemas y preocupaciones específicos que deben enfrentar los docentes principiantes. (Marcelo García, 1.999).

Otros trabajos, centran su interés en las estrategias de pensamiento de los docentes, son estudios de carácter más cognitivo, orientados a analizar las diferencias entre los profesores noveles y los experimentados en los procesos de planificación, de enseñanza, resolución de problemas, capacidades metacognitivas. (Brandsford y Vye, 1.996; Ropo, 1.998 citados por Litwin, 2.008).

Existe a su vez, otro marco para el análisis del proceso de iniciación de carácter más sociológico que estudia las interacciones entre las necesidades, las capacidades y las motivaciones de los profesores y la realidad institucional. (Lortie, 1.975; Jordell, 1.994; Lacey, 1.995 citados por Marcelo García 1.999).

El análisis de los datos recogidos con relación a la etapa de iniciación permite develar que las dificultades, tensiones y desafíos que deben asumir los docentes están vinculados a diversos factores entre ellos, a la complejidad de la práctica docente; a la transición de la formación inicial a la primera inserción laboral; al marcado carácter socializador de los primeros desempeños; a la ausencia de orientación y acompañamiento del instituto formador de donde egresaron recientemente; al aislamiento y falta de apoyo de los colegas con mayor antigüedad en la escuela.

Desde un nivel de análisis macro-social, la "complejidad de la práctica docente", deviene de las tensiones y contradicciones a las que se encuentra sometida la tarea docente, remiten al contexto de cambios acelerados que acentúan la incertidumbre y la imprevisibilidad de las prácticas docentes y a las paradojas que con relación a dicho cambio se expresan en el marco de la globalización. (Hargreaves, 1.996; Bonafé, 1.988; Achilli, 1.995 citados por Edelstein, 2.004).

Cabe asimismo aludir a la organización jerárquica, burocrática, en la que se inscribe la práctica docente, en la que el maestro se inserta subalternamente, debiendo asumir actividades vividas como agobiantes, produciendo un distanciamiento de su tarea central: el trabajo intelectual, frente a la desjerarquización laboral, y a una significación social conflictiva. (Achilli, 1.995).

Al respecto resulta ilustrativo el testimonio de los entrevistados:

- "Se han incrementado los problemas en estos últimos tiempos, a lo que hay que sumar el cansancio, el desánimo que vivimos los docentes [...] en los alumnos percibimos la terrible crisis que estamos viviendo [...] niños que ingresan tardíamente a la escuela [...] alumnos con sobriedad, otros con serios problemas de disciplina, mayores exigencias a la hora de enseñar, [...] las relaciones con los docentes cada vez más difíciles, falta de tiempo para preparar las clases, carencia de recursos, exigencias de la supervisión, desinterés de los niños [...]." (Director).

- "[...] dar clases, repartir la copa de leche, [...] elaborar proyectos, denunciar golpizas, cumplir con exigencias administrativas, [...]" (Docente principiante).

Otro factor asociado a las dificultades y desafíos de los docentes principiantes, como ya mencionáramos, es la "transición de estudiante a docente", el pasaje de la formación inicial de los docentes a la primera inserción laboral en el campo educativo.

En relación a lo anterior y siguiendo los planteamientos de Contreras, se realizarían tres difíciles transiciones: del Instituto Formador a la escuela; de alumno a profesor, de la teoría a la práctica. Lo que implicaría un cambio de lugar; un cambio de rol, y un cambio en el modo de utilizar el conocimiento y en el tipo de destrezas que debe poner de manifiesto. Transición que se materializa a partir del nombramiento efectivo en una institución escolar "singular", donde el docente empieza a ejercer su oficio, a asumir una responsabilidad profesional, accediendo a un trabajo remunerado y socialmente reconocido. (Contreras, 1.987).

A su vez, como señala Veenman la iniciación a la docencia tiene un marcado carácter socializador, en los primeros años de inserción laboral se asume la mayor parte de las pautas de la cultura profesional, proceso en el cual la cultura de la escuela tiene una considerable influencia.

En ese proceso, adquieren especial importancia la presión y el control que pueden ejercer los docentes más experimentados sobre los principiantes y el consecuente poder en la motivación y orientación en el proceso de socialización. Dichos aspectos, constituyen una fuente de influencia que condiciona en cierta medida la adopción por parte de los docentes principiantes de la cultura de la escuela. (Veenman, 1.984 citado por Marcelo García, 1.999).

La socialización profesional, como señala Davini, se identifica como una de las fases de la formación de docentes, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente en los que el docente aprende las "reglas" del oficio. Aunque cada escuela representa un universo particular, el docente aprende en ella las cuestiones básicas que definen su acción profesional. Las instituciones escolares, en tanto instituciones de desempeño laboral, son también formadoras de docentes, moldean los modos de pensar, percibir y actuar, es decir el habitus profesional, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad en el tiempo. (Davini, 1.995).

Distintos estudios etnográficos, muestran que la escuela y su organización formal e informal se presentan al docente como una "realidad ya hecha". El docente aprende lo que en la escuela se hace, se usa o se valora, aprende que su papel excede mucho la tarea de enseñar. (Rockwell, 1.981; Batallán y García, 1.991 citados por Davini 1.995).

Al respecto resultan ilustrativos los testimonios de los entrevistados:

-"[...] muchos docentes se adaptan fácilmente al contexto institucional, a otros, les cuesta más, [...] viven este inicio con mucha angustia, tensión [...], otros logran ser escuchados, y llevan a cabo sus propuestas [...]." (Director).

-"[...] vas aprendiendo a relacionarte con el director, con los otros docentes, [...] a buscar formas de transmitir la autoridad a los alumnos, a buscar información, a organizar tus clases, eso y otras cosas las vas aprendiendo, acá, en la escuela". (Docente principiante).

Los docentes debutantes transitan su primera experiencia laboral en "ausencia de orientación y apoyo del Instituto Formador".

Situación que aparece reflejada en las voces de los docentes principiantes:

-"[...] acá estás sola, ya no está el profe de práctica con quien te sentías evaluada pero también acompañada [...]"

-"[...] en el aula, te das cuenta, que hay muchas cosas que te faltan [...] con respecto a los contenidos, a la evaluación, a la metodología, a la forma de relacionarte con los chicos."

Pero a la falta de orientación y acompañamiento del Instituto Formador, del cual egresaron recientemente, los docentes principiantes se le debe sumar el "aislamiento y el escaso apoyo de sus colegas con más experiencia en su lugar de trabajo".

Al respecto resultan ilustrativos los siguientes testimonios:

-"[...] La mayoría de las veces uno se las arregla solo [...] a veces alguien te da una mano, alguna información, no demasiada."

-"En las reuniones se acuerdan actividades conjuntas, pero casi siempre terminamos haciendo las cosas solos, cada uno por su cuenta [...]"

Los factores o variables mencionados, provocarían como efectos principales: "la actualización de modelos de desempeño docente incorporados en la trayectoria escolar previa," y "dificultades para desarrollar estilos propios de desempeño profesional".

El ámbito escolar, según Davini, ejerce su poder socializador desde mucho antes que el docente ingrese en su trabajo, su incidencia se retrotrae a la escolarización temprana que, como "fondo de saber", el docente trae internalizada.

Ciertas "ideas conservadoras" que aparecen con claridad al comienzo de la carrera, producto de la biografía escolar del alumno, retroceden durante el cursado, ceden a posiciones más liberales pero tras los primeros contactos con la práctica, se imponen de nuevo rápidamente. Ante las inseguridades de la situación compleja de trabajo, los docentes recién egresados regresarían a ese "fondo de saber", que conformaron en su paso por la cultura escolar. (Davini, 1.995).

De modo semejante a otras profesiones, los modelos incorporados en los sujetos dedicados a la tarea de enseñar aparecerían como recurso constante, adquiriendo una importancia decisiva en el desempeño profesional. (Edelstein y Coria, 1.995). Desde esta perspectiva, en la práctica docente cobra fuerza el pasado escolar que difícilmente podría transformarse si no se inicia un proceso de formación que reconozca ese pasado, intentando dar cuenta de él y proponiendo caminos de superación.

De ello dan cuenta algunas expresiones de los principiantes:

- “[...] en el aula, aparecen situaciones, interrogantes, [...] me faltan procedimientos, respuestas, [...] termino resolviendo teniendo en cuenta el sentido común, lo que me dice la experiencia [...]”

- “Muchas cosas las vas definiendo en la marcha, [...] tenés que tomar decisiones en el momento [...] estás muy expuesto a lo que se juega en esa situación, no te ponés a pensar, son cuestiones prácticas [...]”

A su vez, en las prácticas de los docentes principiantes se observan “dificultades para desarrollar estilos propios de desempeño profesional”.

Las características mismas de la institución escolar neutralizarían el impacto de la formación inicial, imponiendo estilos de desempeño propios. Aún siendo formados de manera innovadora y sólida los enseñantes debutantes son sumidos por la presión de sus colegas, alumnos, padres y por la dirección del establecimiento donde trabajan. (Perrenoud, 1.994 citado por Diker y Terigi. 1.997).

Situación que se ve reflejada en las voces de los principiantes:

- “[...] se hace difícil aplicar lo trabajado en el Instituto [...] resulta muy difícil tomar decisiones, [...] la mayoría de las veces por miedo al fracaso, o por inseguridad, ansiedad, termino haciendo las cosas como se las viene haciendo en la escuela [...]”

La propuesta de Orientación y Acompañamiento: algunas consideraciones.

Un Programa de Orientación y Acompañamiento en la fase de iniciación a la docencia se considera un factor de suma importancia en el proceso de desarrollo profesional docente. Un programa que acompañe a los docentes en el proceso de socialización profesional, que brinde asesoramiento disciplinar, que promueva el abordaje y análisis de las problemáticas más relevantes que viven actualmente las escuelas y la

progresiva adopción de una actitud crítica y reflexiva en el análisis de la propia práctica.

La propuesta de Acompañamiento a los docentes egresados recientemente del ISFD pretende promover procesos de desarrollo profesional más cercanos a los contextos de actuación y, por lo tanto, a las necesidades y posibilidades reales de los docentes. Dicha propuesta facilitaría el intercambio de experiencias, y la posibilidad concreta que se instituyan en el contexto escolar las prácticas de reflexión crítica sobre el propio desempeño profesional.

A su vez, se podría constituir en una valiosa fuente de retroalimentación para la Formación Docente Inicial, en tanto brindaría un panorama de las fortalezas y debilidades del recorrido de formación mencionado. Generando asimismo, una oportunidad para que los profesores del Instituto Formador profundicen sus conocimientos del contexto escolar, de las condiciones de trabajo docente, de los primeros desafíos de la práctica y nutrir así la Formación Docente Inicial.

El Programa de Orientación y Acompañamiento propone las siguientes estrategias de intervención:

Tutoría:

La centralidad asignada a la tutoría como estrategia de formación la encontramos no sólo en la formación inicial sino también en las propuestas de formación profesional dirigida a los profesores principiantes en distintos ámbitos y niveles del sistema educativo.

La tutoría es una herramienta teórico-metodológica de destacado valor en las propuestas de formación profesional dirigidas a docentes principiantes. Constituye un dispositivo metodológico que establece una relación personal entre tutor-principiante, haciendo foco en un trabajo de apoyo, seguimiento, acompañamiento y asesoramiento en el pasaje de la formación académica a la práctica profesional. (Marcelo García, 1.999).

Recuperando la idea de tutoría por parte del formador y significada desde una perspectiva constructivista, supone interactuar, en este caso, con el docente principiante teniendo especial cuidado de no imprimir

una determinada dirección que, consciente o no, se ajuste a las expectativas y representaciones previas del formador. De ahí la idea de acompañamiento como observación y registro atento, que permite identificar las instancias en que es necesaria la intervención y en qué sentido es necesaria, de modo de no interferir el proceso creativo del sujeto. La "mirada" de un "otro autorizado" ayudaría a objetivar los supuestos en las decisiones y acciones adoptadas por los docentes, trabajar las huellas del pasado escolar, posibilitando la construcción de esquemas de acción alternativos. (Edelstein y Coria, 1.995).

En el presente proyecto, los tutores (docentes del instituto formador), serán los encargados de orientar, acompañar y asesorar a los docentes principiantes.

Co-observación:

La co-observación implica miradas de "unos sobre otros" y también "sobre sí mismo".

La observación entre pares, introduce una posición "transpersonal" que permite reflexionar y pensar sobre el oficio de enseñar. (Rayou, 2.005).

La co-observación se orientará a propiciar en el docente principiante la actitud de "abrir" su clase, confrontar sus prácticas con las de sus pares, poner en discusión las propias prácticas pedagógicas.

Diarios profesionales:

En los diarios los docentes registran sus observaciones, relatan sus experiencias y reflexionan sobre sus prácticas. Llevar un diario en la etapa de iniciación a la docencia implica tornar relevante lo cotidiano pues, al capturar lo singular, lo irrepetible, el docente se detendrá a pensar sobre lo que hubiera podido pasar inadvertido, de no mediar la escritura. (Alen, 2.004).

A través de los diarios los docentes registrarán cotidianamente descripciones, interpretaciones, sentimientos y reflexiones de la experiencia de clase. Escribir la experiencia vivida permitirá objetivar, analizar, detectar dificultades, reflexionar sobre dicha experiencia.

Pero la reconstrucción crítica de las prácticas que se pretende promover en el presente proyecto, requiere que se incorpore el colectivo a la tarea.

Por lo que se considera conveniente la implementación de los siguientes dispositivos metodológicos:

Taller:

Un espacio valioso para intercambiar experiencias y, a su vez, fuente de nuevas experiencias, donde la comunicación es abierta a redes múltiples que respetan los tiempos y los marcos de procesos reflexivos diferentes, con apertura en la escucha no prejuiciosa; un ámbito donde los participantes se hacen cargo de papeles diferentes según las necesidades del proceso constructivo. En suma, un espacio para pensar y pensarse en grupo. (Edelstein y Coria 1.995).

El Taller como modalidad grupal de trabajo orientada al perfeccionamiento docente, implica un conjunto de supuestos teóricos y metodológicos orientados a visibilizar aquello que "no vemos" del mundo escolar por estar inmersos en él. Significa el análisis de las prácticas cotidianas integrando cuerpos conceptuales que posibiliten desrutinizarse y realizar un trabajo crítico de las mismas. (Achilli, 2.000).

Los talleres constituirán espacios propicios para la problematización y reflexión crítica de la práctica docente, por parte de los principiantes, incorporando el aporte tanto de pares como de tutores.

Seminario:

El Seminario en tanto estrategia centrada en el estudio de teorías respecto de un asunto que se considera relevante, proporcionará a los participantes oportunidades para examinar las prácticas escolares y discutir sobre temas concretos, facilitando el manejo de materiales con creciente nivel de dificultad, la comparación de diversas posiciones teóricas y su discusión grupal. (Davini, 1.995).

Se implementarán como instancia de trabajo grupal para profundizar el tratamiento de temas requeridos por los docentes principiantes,

de diversos campos disciplinares y didácticos que integran el currículo de los grados que tienen a cargo. O bien para abordar problemáticas específicas que están atravesando las escuelas en el actual contexto social, y que no habrían sido abordadas en la Formación Docente Inicial.

Inicialmente se consideran como problemáticas a abordar, las identificadas en la información recogida: La escuela en contextos de pobreza. Los problemas de disciplina y convivencia escolar, La configuración de nuevas subjetividades.

Jornadas de trabajo interinstitucional:

Espacios compartidos de análisis y evaluación del programa, como así también de toma de decisiones en relación a posibles caminos a seguir.

Consideraciones Finales:

Como decíamos al comienzo, los cambios sociales, económicos, políticos, culturales, tecnológicos, etc. están modificando profundamente el tejido social, dando lugar a la configuración de escenarios escolares cada vez más complejos e inciertos. La estructura de la sociedad vigente, cada vez más variada y diversa, presenta a las escuelas y a sus docentes importantes desafíos.

En ese contexto, aún reconociendo que es difícil encontrar docentes de cualquier nivel de enseñanza, de cualquier escuela, con mayor o menor nivel de antigüedad y/o experticia que no "sientan" que sus prácticas están atravesadas e interpeladas por las actuales problemáticas sociales, creemos necesario considerar las particularidades vinculadas con una etapa profesional específica, "el inicio a la docencia."

Recuperando algunos aportes teóricos, ya señalados, podemos sostener que conformando las prácticas docentes, el ámbito escolar ejerce un poder socializador desde mucho antes que el docente ingrese en su trabajo, su incidencia se retrotrae a la propia experiencia escolar como alumno. El peso formativo del ámbito de trabajo neutralizaría el impacto de la formación inicial, y frente a la inseguridad que suele caracterizar a las experiencias en el inicio a la docencia los jóvenes graduados

volverían a los modelos de desempeño docente incorporados en el curso de la trayectoria escolar previa.

Otras contribuciones consideran que el proceso de construcción de la identidad docente se inicia en los primeros desempeños laborales, diferenciando estas experiencias de aquellas transitadas en la formación inicial. Experiencias que tienen una gran influencia en las prácticas de enseñanza durante el resto de la carrera profesional.

A su vez, podemos sostener que el análisis de la información relevada en una primera instancia del presente trabajo corrobora, en líneas generales, las investigaciones indagadas respecto del tipo de problemas y desafíos que los docentes deben enfrentar en esta etapa de desarrollo profesional.

Lo planteado anteriormente pone en evidencia la necesidad de considerar los primeros años de docencia como "especiales" en el desarrollo profesional docente. En ese sentido diferentes investigaciones, ya mencionadas en el presente trabajo, han concluido señalando la importancia del acompañamiento y la generación de espacios de reflexión en esos primeros desempeños que generen condiciones para procesar, resignificar y hacer consciente el efecto formativo del mundo laboral.

Cabe señalar que nuestro país no contaba con políticas educativas de atención a la problemática de los docentes principiantes; recién con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, comienza a hacerse eco de esta temática y la incorpora en las líneas de acción para el Desarrollo Profesional Docente. Por ello podemos sostener que el desarrollo de dispositivos de formación en la etapa de inserción profesional ha entrado en la agenda de la política educativa argentina muy recientemente.

Por todo lo expuesto, consideramos que todo instituto de formación docente debería contener un programa de acompañamiento a los docentes en sus primeros desempeños.

Programas de iniciación que deberán tomar como punto de partida los problemas, desafíos y necesidades concretas percibidos por los docentes en sus contextos de trabajo constituyéndose en extensiones de la formación inicial, brindando apoyo y asesoramiento, permitiendo "amortiguar" el choque con la realidad, característica particular de esta fase de desarrollo profesional.

Programas que articulen y combinen el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza con otras dimensiones del desarrollo profesional como el análisis del contexto social de escolarización y la actualización en conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos en torno a la tarea docente, avanzando en un proceso de desarrollo profesional integrado.

La adopción de diferentes estrategias de intervención entre ellas, la "tutoría" estrategia clave para el desarrollo de los programas de acompañamiento permitirá interpelar las matrices formativas de los docentes, potenciar el pensar, actuar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza, contribuir a la configuración progresiva de estilos de desempeño propio y al compromiso de responsabilizarse del propio desarrollo profesional.

El desafío que proponemos asumir y sostener implica acompañar y orientar a los docentes en su proceso de socialización profesional en las difíciles y complejas circunstancias en las que les toca iniciarse en la tarea docente.

Bibliografía.

- Achilli, E. (1.995) "La Práctica Docente: Una interpretación desde los saberes del maestro." Bs. As. CRICSO.
- (2.000) "Aprendizajes y práctica docente." Revista Ensayos y Experiencias. Año 6. N° 33 (18-25).
- Alen, B. (2.004) "La escritura de Experiencias Pedagógicas en la Formación Docente." Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Contreras, D (1.987) "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza." Revista de Educación N° 282 (203-231). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Davini, M. C. (1.995) "La formación docente en cuestión: política y pedagogía." Bs. As. Edit. Paidós.
- Diker, G y Terigi, F. (1.997) "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta". Bs. As. Edit. Paidós.
- Edelstein, G. Coria, A. (1.995) "Imágenes e imaginación Iniciación a la docencia." Bs. As. Kapeluz.
- Edelstein, G. (2.004) "Memoria, experiencia, horizontes...en: "Prácticas y Residencias. Memoria, experiencias, horizontes..." Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Córdoba. Edit. Brujas.
- Litwin, E. (2.008) "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos". Bs. As. Editorial Paidós.
- Marcelo García, C (1.999) "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa" en: Revista Iberoamericana de educación N° 19. (101-143).
- Rayou, P (2.005) "El acompañamiento pedagógico en los primeros desempeños de los docentes noveles: problemas y propuestas." Primera misión de asistencia técnica correspondiente al Proyecto Piloto de Cooperación sobre Formación Docente, acordado entre la DNGC y FD de Argentina y el IUFM de Créteil, Francia.

Los espacios de escritura en un I.F.D.: Tensiones y desafíos

Claudia Leticia de la Fuente

Resumen

En la actualidad, diversas publicaciones ponen el eje de la discusión en las prácticas de escritura que se llevan a cabo en el Nivel Superior. En su mayoría, surgen a partir de los distintos diagnósticos que se realizan de las habilidades que tienen los ingresantes en relación con la producción de textos académicos en el ámbito universitario. En dichos trabajos se focaliza la atención en las dificultades que los alumnos presentan en las distintas actividades de composición requeridas, y que instan a un replanteamiento acerca de sus prácticas de enseñanza promovidas en los distintos niveles del Sistema Educativo.

Frente a esta situación, la respuesta más acertada ha sido la propuesta de integrar las prácticas de la lectura y escritura en todos los espacios curriculares, a fin de lograr "la alfabetización académica" (Carlino, 2005,); de modo tal que cada docente se ocupe de cómo leen y escriben sus alumnos.

Sin embargo, el terreno del Nivel Superior No-Universitario ha sido poco explorado en relación con la problemática descrita, pero sobre todo en lo que respecta a la inclusión de la escritura en las prácticas de enseñanza de los formadores de futuros-docentes.

En el caso particular de un Instituto de Formación Docente (IFD) que se ha tomado como referencia para una posterior propuesta de intervención, los docentes reconocen que la realidad de sus alumnos no dista de la de los ingresantes universitarios. Ponen en evidencia que el tránsito al Nivel Superior, no revela mayores progresos en sus habilidades de escritura, de las alcanzadas en los niveles de escolarización anterior. No obstante ello, el trabajo de andamiaje y tutelaje para su superación pareciera ser una práctica periférica en su quehacer cotidiano.

El presente trabajo toma como punto de partida la situación de las prácticas de escritura en las propuestas de enseñanza de los docentes.

Una primera aproximación lleva a interrogarse acerca de sus representaciones sobre la escritura y las implicancias que tienen en sus acciones pedagógicas. En una segunda instancia, se presenta una propuesta de intervención que tienda a reposicionar las prácticas de composición en las prácticas docentes, a través de la concientización de su importancia por parte del profesorado.

Introducción

La producción rutinaria de textos escolares tales como planificaciones, programas, guías de estudio, exámenes, glosas y discursos para actos escolares, entre otros, enfrenta a los docentes a diario -y a veces hasta sin proponérselo- a las prácticas de lectura y escritura. Sin embargo, estas se reducen a situaciones esporádicas, signadas por la obligatoriedad propia de la labor docente. A su vez, también los profesores se las proponen a los alumnos, a través de la realización de resúmenes o síntesis temáticas, elaboración de gráficos de contenidos, y en algunos casos, con la confección de informes o monografías.

La realidad en las instituciones de Nivel Superior arroja a la luz que las situaciones de lectura y escritura se realizan con no pocas dificultades para estos actores, ya sean alumnos o docentes; asimismo, pareciera que poco se ha reflexionado acerca de lo que ellas implican.

En los distintos ámbitos del sistema educativo, aun en el Nivel Superior, es posible encontrar dos concepciones bien diferenciadas referidas a la actividad de escribir. Una de ellas, la concepción tradicional, considera que escribir se refiere a la actividad motriz consistente en convertir fonemas en grafemas, como si la escritura fuera dominar un conjunto de signos gráficos y su correlación con los sonidos, o sea, una transcripción de la oralidad; inclusive se sostiene la posibilidad de plasmar en la escritura los contenidos de la conciencia. "Esta imagen sugiere que el que escribe en una especie de acto mecánico, arroja al papel pensamientos que ya estaban en su mente." (Alvarado, 2000, p.29). En esta postura subyace la consideración de la lengua como código, es decir, como un conjunto de signos arbitrarios y convencionales y de reglas de combinación, que expresan ideas. De este modo, se entiende que el usuario del código escrito, en la instancia de encodificación -escritura-

establece una correspondencia entre el sonido y la grafía para expresar su pensamiento; mientras que para poder acceder a dicha información debe descifrar dicho código, a partir de la identificación de los signos y el sentido: decodificación-lectura.

Desde esta perspectiva de la escritura como producto, se puede arribar a dos apreciaciones bastante generalizadas: 1) se aprende a escribir en los primeros grados de la escolarización, por lo que su enseñanza se ve restringida a esta etapa y 2) escribir "bien" es una habilidad infusa de quienes poseen una "facilidad natural" para hacerlo, por lo que es imposible de conseguirla a través del aprendizaje y de la enseñanza (Marín, 1997).

Contraria a esta concepción, existe otra en la que la escritura lejos de ser esa actividad mecánica, es una actividad intelectual que involucra una serie de reflexiones y de decisiones cognitivas del que está escribiendo. Linda Flower y John R. Hayes afirman que "la acción de redactar es el conjunto de procesos característicos del pensamiento orquestados u organizados por los escritores durante el acto de componer." (Marín, 1997, p. 280). En tal sentido, en la actividad de escribir se ponen en juego una amplia gama de conocimientos lingüísticos, por el hecho de tener que construir los sentidos en procesos de despliegue/ampliación pero, además, por la serie de elecciones necesarias a fin de garantizar la comunicación con un receptor posible (Marín, 1997).

En consonancia con los autores anteriores, Marlene Scardamalia y Carl Bereiter sostienen que los escritores expertos mientras escriben, revisan, corrigen, buscan más información, hacen ajustes y someten su texto producido a varias lecturas en las que realizan nuevas reformulaciones. A lo largo de este proceso de reformulación, descubren nuevas asociaciones y generan nuevas ideas, por lo que, cuando concluyen el texto, sienten que saben más que antes de empezar a escribir. En consecuencia, aseveran que durante el proceso de escritura se produce una transformación del conocimiento (Caldera, 2003).

Tanto el modelo procesual de Flower y Hayes como el de Scardamalia y Bereiter, suponen la existencia de momentos cognitivos que se imbrican, se repiten y vuelven sobre sí mismos recurrentemente: planificación, traducción y revisión. "No se trata de un proceso lineal sino recursivo, es decir que tanto la planificación como la revisión del texto

se realizan tantas veces cuantas sea necesario e interrumpen la redacción en cualquier momento” (Alvarado, 2000, p.30).

Desde esta perspectiva, la escritura es un proceso psicolingüístico y cognitivo, en el que subyace una concepción de comunicación que se asienta en un programa de trabajo, desplazando el énfasis otrora puesto en la inspiración, la intuición y la espontaneidad. Por esto, cuando se hace referencia a las situaciones de producción textual, se las considera como un proceso de composición que requiere de la resolución de **problemas retóricos**,¹ por lo que quien escribe ha de tomar decisiones en los distintos momentos cognitivos incluidos en dicho proceso de escritura. En este contexto, la estrategia pedagógica más acertada consistiría en ayudar y enseñar a los alumnos a plantear ajustadamente el problema de cada escritura, para que puedan darse cuenta de qué aspectos de su texto, han de revisar y/o modificar.

Las tensiones. Identificación del área problemática

Ahora bien, nuestro interés reside en las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes de los I.F.D. en relación con la producción de textos. La consulta a distintos docentes del Nivel Superior No Universitario a cargo de los espacios curriculares, en los profesorados en Educación Inicial, en 1º y 2º Ciclo de la E.G.B. -hoy Educación primaria-, y el Trayecto Pedagógico para Profesionales Universitarios y Técnicos Superiores para el 3º Ciclo de la E.G.B y Polimodal – hoy educación secundaria - como así también, la solicitud a algunos alumnos de las actividades de producción que les son requeridas, nos permiten aproximarnos a la identificación de un nodo problemático: el lugar periférico de la escritura en sus prácticas de enseñanza. A continuación, enunciaremos algunos indicadores:

- En la mayoría de los espacios curriculares que integran la formación docente, la escritura se encuentra reducida a las instancias de examen. Solo se ejercita la escritura como proceso en las clases de Lengua.

¹ Lo que se denomina **problema retórico**, es decir, la exigencia externa y los objetivos internos de una cierta tarea, la representación mental del o de los receptores, y un conjunto de restricciones de variada índole (temática discursiva, de extensión, etc.) (Marín, 1997, p. 281).

- Las prácticas de escritura que se promueven en los distintos espacios curriculares de la formación inicial y/o del trayecto pedagógico están relacionados con la tarea de responder cuestionarios, realización de síntesis temáticas o resúmenes de contenidos, gráficos de información relevante, guías de estudios o a la realización de trabajos monográficos domiciliarios.
- En numerosos espacios curriculares, donde la matrícula es cuantiosa, se privilegian las exposiciones orales grupales por parte de los alumnos, a fin de evitar “la pérdida de tiempo, en corregir la redacción y la ortografía”.
- Los docentes reconocen las dificultades que presentan los alumnos del I.F.D. en relación con las prácticas de escritura, pero no promueven situaciones de acompañamiento para su superación. Se advierte que el alumno se encuentra solo ante dichas dificultades en el proceso de producción.
- La intervención del docente se ve limitada a la corrección sobre la adecuación o no a lo solicitado en la consigna, en el producto del alumno.
- Los docentes afirman darle un lugar central a las prácticas de escritura cuando exigen en los trabajos solicitados a los alumnos prolijidad y corrección ortográfica.

Pareciera ser que perdura en el imaginario de los docentes una concepción reducida del carácter comunicativo, cognitivo y procesual de la escritura, caracterizándola primordialmente como una actividad motriz o, un don natural que poseen algunos pocos. La persistencia de este concepto de escritura se encuentra fuertemente arraigada en los enfoques didácticos vigentes (ya mencionados en este trabajo), a pesar de la renovada bibliografía sobre la didáctica de la escritura de las que se dispone en las instituciones. Estos aportes parecen no haber sido suficientes para revisar las prácticas docentes al respecto, ni han provocado un efecto problematizador y orientador para enseñar a producir textos efectivamente. El accionar del docente, en concordancia con este modelo de instrucción, se reduce, en algunos casos, a notas o comentarios resaltados acerca de los aspectos expositivos del texto, mientras que en la mayoría, se especifican los errores y los problemas que aparecen en

este producto: lo que tendría que estar y no está, o de todo lo que los alumnos debieron o no debieron escribir. El docente exige y "corrige" para mostrar de este modo lo que caracteriza a un "texto bien escrito": empleo correcto de los signos de ortográficos y de puntuación, expresión lógica y coherente, correcta sintaxis, vocabulario adecuado, entre otras. De este modo, se suscita la inanidad habitual de las composiciones escolares dejando de lado su enseñanza y desaprovechándola como instrumento que vehiculiza el deseo y permite reflexionar sobre la propia práctica docente.

En consecuencia, esta trivialización de las instancias de escritura y el predominio de una concepción tradicional-mecanicista, que resalta el producto así como la habilidad natural de "algunos más dotados", inciden en la desvalorización de la intervención docente, ya sea en su rol como productor de textos -más allá de los escolares- como así también en la eficacia de sus interacciones y en la creación de situaciones didácticas óptimas para los alumnos. Estos aspectos problemáticos de las prácticas de escritura se presentan "naturalizados" y se van configurando como ideosincráticos.

Lo expuesto se condensaría fundamentalmente en tres actitudes ante la enseñanza de la escritura, cuya repercusión en la formación inicial de los futuros docentes lleva a que no puedan ser obviados: la desresponsabilización consciente y/o inconsciente de los docentes respecto de las producciones de los alumnos; la desatención de los aspectos procedimentales y cognitivos como también de los actitudinales en relación con las prácticas de escritura y la burocratización de la producción escrita.

Por otra parte, cabe resaltar que las estrategias y las habilidades lejos de aprenderse de manera espontánea, requieren de un proceso sistemático y continuo que permita a los aprendices adquirir la autonomía, la reflexión y la regulación de su proceso de aprendizaje. En tal sentido, resulta imprescindible atender a los procesos de lectura y de escritura que se generan a partir de los distintos materiales bibliográficos seleccionados, y realizarlos de manera asistida en todas las materias, a fin de observar y colaborar con estrategias cognitivas y herramientas específicas en las prácticas de escritura realizadas.

Contrariamente a esto, resultan escasos los espacios curriculares donde se plantea la enseñanza estratégica como modo de intervenir en el proceso de formación de los futuros docentes, de manera que permita a los estudiantes superar las dificultades que provoca el acceso a nuevos

conocimientos. Esta situación conlleva a que desde los I.F.D. se fomente la continuidad de este círculo vicioso con una formación de docentes con escaso desarrollo de competencias y estrategias para la producción textual, que posteriormente se insertarán como futuros formadores en los primeros niveles del sistema educativo.

Los desafíos. Propuestas para la intervención

Lo enunciado hasta el momento se constituye en señales orientadoras para la acción pedagógica y permite proyectar una visión o futuro deseable que puntualmente consistiría en potenciar dentro de los I.F.D una dinámica de formación continua basada en el análisis de las prácticas docentes, a fin de avanzar con los formadores de formadores en la enseñanza de estrategias para la producción textual. Sin embargo, esto requiere de "enseñantes" capaces de aprender y enseñar estratégicamente (Monereo, 1999). Demanda, ante todo, una toma de conciencia de la importancia del proceso de escritura en la apropiación y la transformación del conocimiento y, a su vez, comprender que, para maximizar el rendimiento académico de los alumnos, es imperiosa su mediación, su intervención en dichas situaciones.

Ahora bien, pensar en el reposicionamiento de la escritura en las prácticas docentes, supone pensar en primer lugar en modificar las concepciones reduccionistas que se tienen sobre ella, y que inciden directamente en el planteamiento de su enseñanza y de su aprendizaje. En tal sentido, este requerimiento insta a considerar la intervención estratégica que supone un docente como mediador en el proceso de enseñanza, capaz de tomar decisiones acerca de qué, cuándo y cómo enseñar. Asimismo, en relación con la producción de textos, es imperioso que esta intervención permita la construcción de la *competencia estratégica*² por parte del alumno, de modo tal que logre la autonomía y la autorregulación en el propio proceso de escritura.

²Según Pierre Bourdieu, la *competencia estratégica* consiste en la posibilidad no solo de producir una infinidad de frases gramaticalmente coherentes, sino en la posibilidad de utilizar de manera coherente y adaptada, una infinidad de frases en número infinito de situaciones; en otras palabras, se refiere al manejo de las condiciones de utilización adecuadas para infinitas posibilidades que ofrece la gramática. (Jolibert, 1995, *Formar niños productores de textos*, Dolmen ediciones, Santiago de Chile. p. 35.).

En consecuencia, sostenemos que los institutos de formación docente se constituyen en lugares privilegiados para producir un cambio que permita aproximarse: 1) el reposicionamiento de la escritura en las prácticas de enseñanza de los docentes del I.F.D.; 2) el mejoramiento de la formación profesional del docente en actividad y de la formación inicial de los alumnos.

Frente a esto, el objetivo concreto de una propuesta de intervención es la concientización de la importancia de la producción textual en las prácticas docentes, de modo tal que deje de fijársela a los formatos escolares. En tal sentido, es pertinente retomar a Philippe Perrenoud que recupera la mirada de Pierre Bourdieu para reflexionar críticamente sobre las condiciones de las prácticas y las representaciones docentes, es decir, el **habitus docente**. Como generador de prácticas, esquemas de percepción, pensamiento y acción, es resultado de condiciones objetivas que se han encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes, y constituyen la subjetividad, entendida como instancia social encarnada en los individuos. No obstante ello, Bourdieu deja abierta la posibilidad de introducir cambios en los *habitus*, entre otros modos, a través de un proceso de auto-socio-análisis, por medio del cual los agentes sociales pueden explicitar sus posibilidades y limitaciones a partir del distanciamiento de dichas disposiciones.

Por ello, ante el nodo problemático aquí elegido para abordar y que tiene como actores a docentes con cierta trayectoria profesional, resulta oportuno hacer propias sus interrogantes: “¿Cómo podemos incidir en el *habitus* de un sujeto si este no lo conoce del todo y no domina la transformación de sus propios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación, de decisión y de acción?” (Perrenoud, 2005, p. 267).

Así como también las de Cassany: “¿Cómo podemos cambiar esas concepciones tan esquemáticas y erróneas sobre la escritura?” (1999, p. 133). De un modo u otro, los autores advierten que la propuesta de toma de conciencia y transformación del *habitus* profesional no resulta una tarea fácil, puesto que implica la desestabilización de ciertas rutinas de trabajo que genera en los sujetos implicados junto a la “incomodidad”, el esfuerzo de reformular sus propias estructuras de representación. No obstante, esto sigue constituyendo la alternativa con mayor viabilidad para lograr el objetivo explicitado. El proceso de transformación del *habitus* es una herramienta que permite al sujeto construir su espacio de libertad, libertad que se conquista con otros.

En nuestra intervención es relevante, en tanto y en cuanto, propicia que los docentes en un primer momento tomen conciencia “de lo que es posible y no para sí” (*habitus* profesional), junto al análisis de sus *haceres*, al involucrarlos en situaciones de escritura constantes y sistemáticas, de modo tal, que puedan luego favorecerlas para otros, especialmente para los futuros docentes.

En síntesis, la propuesta de reposicionamiento de producción textual, procura propiciar el repensar las concepciones del docente respecto de la enseñanza, el aprendizaje, la escritura, ya que estas van a determinar sus prácticas pedagógicas. Asimismo, reflexionar sobre la escritura como un espacio en el que se pone en juego modalidades específicas que fortalecen los **modos de subjetivación**³, es decir, que imprime huellas en las maneras de ver, de sentir, de pensar del sujeto, asociadas con el “modo” de habitar los espacios educativos. Al considerarla formando parte de las prácticas de subjetivación, se produciría un corrimiento de la función meramente instrumental, que tradicionalmente se la ha asignado a la escritura.

De este modo, la escritura deja de ser pensada predominantemente desde el contexto inmediato de la relación docente-alumno, para vincularla a las condiciones macro-sociales de funcionamiento discursivo y a las modalidades de control, selección y redistribución del discurso escolar: “La escritura y la lectura también son prácticas sociales investidas de valorizaciones. Los sujetos construyen representaciones a partir de su experiencia social y son coherentes con sistemas de representaciones socialmente constituidos.” (Brunetti, 2007, p. 103).

Consideraciones finales

A lo largo de esta presentación, hemos intentado presentar las tensiones y los desafíos en torno a las prácticas de escritura que se realizan en un I.F.D. Por ello, además de reflexionar acerca del proceso psicolingüístico, cognitivo, que implica la escritura, hemos insistido en su consideración como práctica social subjetivante, y consecuentemente, la invitación a un trabajo colectivo y colaborativo para “tensionar” la *doxa* que escribir es una actividad mecánica, solitaria y aislada.

³ Modos de subjetivación es una denominación propuesta por Michael Foucault para señalar “el proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que no es evidentemente más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí”. (Foucault, M. 1994, *Dits et Ecrit*, Tomo IV, Paris, Edit. Gallimard, p. 706).

Según lo ya expuesto en este trabajo, en las instituciones educativas se escribe mucho, pero pareciera ser que dicha práctica se encuentra trivializada y funcionalmente burocratizada. Sin embargo, esta situación naturalizada en el Nivel Superior puede ser puesta en tensión a la luz de los aportes que realizan las nuevas tendencias teóricas y metodológicas. De ahí que para que pueda producirse una transformación en la realidad de los I.F.D. resulta necesario generar espacios que permitan a sus actores tomar conciencia de sus representaciones acerca de sus propios haceres y de su intervención.

En tal sentido, consideramos que la modalidad de taller permite crear y sostener un espacio en el que se facilita la comunicación y la apropiación conceptual a partir de la discusión y confrontación de distintos aportes bibliográficos que se proponen gradualmente, a fin de movilizar representaciones y analizar los renovadores enfoques. Estas instancias de encuentro con otros, además de admitir el fortalecimiento de relaciones más horizontales y colaborativas entre pares, favorecen el análisis y la reflexión acerca del propio hacer, para poner en tensión el habitus profesional en relación con las prácticas de escritura.

Además, la concientización de que es erróneo pensar que "solo unos pocos pueden escribir", junto a la propuesta de recuperar la escritura como herramienta para la reflexión de las prácticas docentes, contribuyen a la toma de conciencia de las posibilidades para intervenir en la producción de saberes pedagógicos a partir de la construcción y la reconstrucción de la propia experiencia, en la que los actores dan significado a lo sucedido y vivido, mediante un proceso reflexivo y, por lo general, recursivo de escritura. Jorge Larrosa ilustra este proceso cuando afirma:

Aíslas lo que has leído, lo repites, lo rumias, lo copias, lo varias, lo recompones, lo dices y lo contradices, lo robas, lo haces resonar con otras palabras, con otras lecturas. Te vas dejando habitar por ello. Le das un espacio entre tus palabras, tus ideas, tus sentimientos. Lo haces parte de ti. Te vas dejando transformar por ello. Y escribes. (2007, p. 23).

En definitiva, el corrimiento del lugar que tradicionalmente se le ha asignado en las distintas prácticas docentes depende fundamentalmente de una propuesta que invite a recuperar la escritura como espacio de formación a partir de la reflexión, la construcción y la reconstrucción del propio hacer y del deseo.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2000). Aprender escribiendo. *El Monitor de la educación*, Julio, Año 1, pp. 28-31.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (2007). *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alvarado M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Alvarado, M. (Comp.) (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Ediciones FLACSO Manantial.
- Brunetti, P. (2007). Selección bibliográfica y organización del material para los ingresantes universitarios. En BIBER, G. (Comp.) (2007). *La lectura en los primeros años de la Universidad. Planteos y propuestas*. Córdoba: Educando Ediciones.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, Año 6, enero-marzo, N° 20, Mérida, Universidad de los Andes, pp. 363-368.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L. y otros (Coord.) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marín, M. (1997). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Morales, O. (2002). ¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos. *Educere*, Año/Vol. 5, enero-marzo, N° 016, Mérida, Universidad de los Andes, pp. 385 – 389.

Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el hábitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Paquay, L. y otros (Coord.) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

La Formación Docente para la Educación Rural

Carlos Chacón

I. Importancia del tema elegido

Las transformaciones estructurales van suponiendo modificaciones en las condiciones materiales y simbólicas, en la manera en que en las instituciones se viven y significan los cotidianos y se piensan el hoy y el futuro. Tenti Fanfani afirma que “la escuela pierde su especificidad tradicional que tenía en el desarrollo de los aprendizajes básicos, para hacerse cargo de otras cuestiones que exceden lo estrictamente pedagógico” (2005: 21). Debe atender una cantidad y heterogeneidad de alumnos, muchos de los cuales provienen de contextos de pobreza. Esta situación se refleja claramente en el espacio rural, la escuela y los sujetos que están implicados en ella.

Para este autor, el oficio docente ha ido transformándose y cambiando, “su significado y función social han ido variando al compás de las grandes transformaciones que caracterizaron el desarrollo de cada sociedad nacional” (2005: 17). A pesar de ello, dice que no se conoce demasiado acerca del contenido concreto de las tensiones que hoy atraviesan el oficio de enseñar, y que solo hay algunos estudios locales o de casos.

Los cambios y las crisis coyunturales de la sociedad les van otorgando una nueva configuración a las instituciones, entre ellas a la escuela, lo que lleva a introducir otras definiciones políticas que interpelan la posición del docente en su trabajo, en sus condiciones laborales, en relación con los recursos y las limitaciones que se le plantean en la tarea de enseñar, a partir de otras actividades anexas que la trascienden a diario. Por eso, es preciso reconocer de qué modo incide “su inserción social y los condicionamientos sociales que afectan su práctica” (Cragolin y Lorenzatti, 2003, p. 8).

Teniendo en cuenta esta realidad, entendemos que hoy se impone una reorganización de la formación inicial de los docentes, que deberá adecuarse a la nueva configuración y entramado de significaciones socioculturales que definen el nuevo perfil del maestro. En relación con

esto, encontramos que la preparación inicial del estudiante de profesorado es uno de los ejes de discusión y de revisión y, en especial, el referido a la educación rural.

Poder enmarcar este problema nos permitirá diseñar un proyecto de intervención que apunte a la mejora de la propuesta curricular y académica ofrecida y orientar acciones y actividades en dirección a modificar aquellos factores institucionales que tengan que ver con la formación docente.

II. El espacio de problemas

El espacio de problemas a abordar está formado por una trama que comprende diferentes dimensiones, analíticamente interrelacionadas, que no pueden plantearse en forma aislada. Se detallan a continuación.

II.1. La formación docente

La formación docente constituye un campo intelectual, político y de prácticas altamente controvertido (...) La configuración histórica del magisterio, (...) ha sido y es, en las últimas décadas, objeto de interpelación por su inscripción en escenarios atravesados por profundas e inéditas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales. (Coria, Salit, Falconi y Gabbarini, 2006).

Estos cambios han arrojado como consecuencia una preocupación por reconceptualizar la docencia. Para Birgin y Dussel, ha habido y hay diversas tradiciones y posiciones teórico-políticas en el campo de la docencia:

Para algunos la docencia debe definirse básicamente como una profesión (...) Para lo cual se ubica a (...) la docencia en relación con otras profesiones, el saber y la autoridad (...) Otros pueden sostener que la docencia es, fundamentalmente, un trabajo, y que debe analizarse siguiendo parámetros que se usan para estudiar otras formas laborales: condiciones de trabajo, lugar de la producción social, regulaciones laborales, organización sindical. (...) Hay quienes

optan por una mirada menos sociológica y se preocupan por la definición didáctico-pedagógica de la docencia (...) Todas estas posiciones son plausibles, atendibles y no necesariamente excluyentes. (Birgin y Dussel, 2000, p. 3).

Por otro lado, para Elsie Rockwell, "El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar." (1997, p. 13). Esta afirmación nos previene de la consideración que hay que tener respecto del devenir de la escuela, que ejerce una formación particular de los futuros docentes. Esta formación puede ir cambiando en función de factores como la organización escolar, las formas de transmisión, los tipos de relaciones humanas que se establecen, etc. Esto da la pauta de la necesidad de reconocer para cada grupo de egresados una experiencia escolar que produce marcas diferenciadas en el proceso histórico de la institución.

II.2. Una escuela rural y su relación con el espacio social

La intención de este apartado es resaltar las condiciones en las que trabaja el docente rural y proveer de material para debatir ciertas cuestiones puntuales. Lorenzatti sugiere abrir una discusión para re-dimensionar y replantear el trabajo en las escuelas rurales. Para ello, toma algunas claves analíticas, como son las del docente, el alumno y el conocimiento que circula en la escuela rural (2007, p. 89).

En lo que respecta al docente, la autora afirma que en escuelas rurales pequeñas el maestro cumple muchas veces tareas directivas aparte de atender un grado múltiple:

Esto significa que además realiza tareas de mantenimiento del edificio y mobiliario, administración de los recursos y organización y coordinación de fondos en aquellos lugares donde funciona la co-operadora escolar. La complejidad de esta función docente interpela a los maestros rurales. Por eso uno de los desafíos a la hora de pensar en la formación de estos maestros consiste en propiciar situaciones que afiancen la autonomía del maestro para que según la realidad

en la cual trabaja pueda colaborar en la producción de condiciones sociales y pedagógicas que satisfagan las necesidades de sus alumnos.” (Lorenzatti, 2007, p. 89).

Últimamente, a las escuelas rurales, no solo asisten niños del entorno rural sino también chicos de zonas marginales, en situación de pobreza estructural; así, “la escuela se legitima (...) -es reconocida y valorada socialmente- por su papel asistencialista, resignificándose así en capital social para los pobres, en instrumento importante y recurso fundamental de sus estrategias de reproducción.” (Gutiérrez y Pavovich, 2006, p. 20).

Pero también es real que la posibilidad de invertir en educación por parte de estas familias se ve condicionada por el volumen de capital económico que manejan, es decir que la priorización de las necesidades básicas obstaculizará seguramente otro tipo de demandas familiares como pueden ser la inversión en capital cultural.

Entonces, para tratar de entender o acercarnos desde otra perspectiva a la complejidad de una escuela rural y sus relaciones con el grupo social con la que se conecta y del que los actores de la escuela forman parte (ejemplo: alumnos, grupo de padres, celadores, cocineros, serenos, etc. y a veces maestros que han pasado por una escuela rural como alumnos), será fundamental tomar para el análisis el concepto de “espacio social” tal como lo conceptualiza Cragnolino:

Desde una perspectiva relacional e histórica entendemos por “espacio social” al sistema de posiciones constituidas históricamente, definidas a partir de los recursos que disponen los actores, en tanto sujetos sociales, que suponen relaciones entre esas posiciones. Desde este enfoque la sociedad no se compone de individuos, sino que expresa la suma de los vínculos y relaciones en la que están insertos los individuos. (2004, p. 2).

Y agrega: “Se trata de una sociedad diferenciada”, en la que “...se reconoce la diferencia, la desigualdad y la lucha por el control de los recursos individuales y sociales.” (2004, p. 2).

II. 3. Formación docente y plurigrado

En cuanto a la preparación para la intervención pedagógica, digamos que la formación que reciben los docentes ha estado conformada por una propuesta homogénea pensada para ejercer su labor en la ciudad. No se considera en la formación inicial la realidad del aula rural ni se realizan prácticas en escuelas rurales y de plurigrado, sino que estas se efectúan en una escuela urbana. Esto último provoca que los maestros, cuando tienen que dar clase en un grado múltiple, se vean en la complicación de avanzar en una asignatura o en contenido más que en otros para un grado, en desmedro de los otros, etc.

Una de las dificultades de las condiciones de trabajo del docente rural es que -muy posiblemente- este tienda a ritualizar ciertos elementos de la relación pedagógica, producto de las singularidades del entorno laboral, desvinculándose de su relación con el aprendizaje efectivo.

Entonces un cambio real en la educación rural tendrá que abarcar la formación del docente, en la cual “...los estudiantes y sus profesores se acerquen a los objetos y sujetos de su práctica e indagación con una disposición a plantear preguntas, indagar la complejidad y desnaturalizar los hechos sociales.” (Cragnolino, 2004, p. 18).

Entendemos que algunas dificultades que se presentan en la escuela rural y sobre todo respecto a la práctica del docente se podrían atenuar o evitar cambiando o reajustando el plan de formación inicial de los futuros maestros.

El multigrado

Al plantear la complejidad que implica intervenir pedagógicamente en una escuela rural, debemos hacer referencia al aula multigrado ya que es una generalidad organizativa de varias de ellas. El aula en la que se integra más de un grado presenta cierta singularidad que tiene que ver con factores como agrupamientos de alumnos de diferente edad, con intereses y niveles educativos distintos. Desde esta perspectiva habrá que comprender la práctica en el aula rural multigrado y situar de esta manera el trabajo realizado por los maestros en esos espacios.

Es así que la comprensión del trabajo en multigrado requiere poner en cuestión aspectos como las condiciones sociocomunitarias de la zona, las características institucionales, como así también las condiciones materiales que atraviesan esa tarea y que la interpelan permanentemente.

Precisamente, un desafío que cruza esta propuesta de intervención apunta a, según las particularidades que atraviesan la escuela de hoy, pensar escenarios que convoquen primero la posibilidad de mirar desde la complejidad a la escuela, para después, diseñar creativamente caminos para que la formación docente pueda acompañar a nuestros estudiantes a conectarse y poder implicarse con la multidimensionalidad del espacio social rural en la que el docente ejerce su labor.

III. Análisis del espacio de problemas

¿Qué factores inciden en la formación de los futuros docentes? Seguramente no solo el paso por el IFD, sino también su propia biografía escolar de alumno de niveles anteriores al superior marca su forma de mirar la realidad escolar y afecta su socialización profesional o primeros desempeños como docente.

Davini resalta la importancia de esa fase previa al ingreso a los institutos de formación docentes que, según la autora, ha sido destacada por diversos estudios. Consiste en

...la biografía escolar de los estudiantes, como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos. Como productos internalizados a lo largo de su historia escolar, este "fondo de saber" orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes." (1997, p. 80).

De esta manera hace hincapié en los "modelos" de práctica docente que el alumno ya trae incorporados cuando inicia sus estudios de formación docente. Esa biografía marca un modo y una postura para mirar la realidad educativa, porque está sostenida en sus experiencias como alumno, en los modelos de docentes que fue viendo y/o construyendo en la interrelación con los educadores que tuvo en su vida.

En la socialización como profesional, su desempeño remite muchas veces a su etapa de estudiante, etapa que aporta una especie de "base fundante" en sus nuevas relaciones y que direcciona sus estrategias en la nueva función social y educativa que debe enfrentar. Ella opera, muchas veces, como garante de mayor seguridad en la toma de decisiones y en la búsqueda de comportamientos que den respuesta inmediata y satisfactoria al diario transcurrir de las prácticas docentes.

Lorenzatti abona esta idea cuando sostiene que si bien las reformas educativas aportan modificaciones sustanciales que son alternativas para la práctica docente rural, "...la tendencia en las prácticas de enseñanza es poner en acto contenidos y formas de enseñar aprendidas, no en procesos de formación, sino a lo largo del proceso de escolarización más temprana de los maestros." (2007, p. 106).

Algunos indicadores del problema planteado en el presente trabajo se manifiestan en los conflictos que se producen en las prácticas de los egresados en el centro rural, en sus preocupaciones por querer responder de manera eficiente y segura en su actividad docente, y en el cúmulo de interrogantes y dudas que envuelven su tarea. Algunas causales de tal situación problemática tienen que ver con: el desconocimiento del ámbito rural y la educación en aquellas escuelas por parte de los nuevos docentes, la escasa inserción de prácticas docentes en esa zona, también de los limitados contenidos de ruralidad en la currícula de formación y la falta de recursos materiales para acceder a la escuela rural.

El propósito respecto de la formación docente gira en torno a la necesidad de que los docentes en formación conozcan y replanteen esta realidad cambiante y también puedan historizar cómo fueron constituyendo y adoptando esa identidad singular las escuelas rurales de la zona.

IV. Propuesta de intervención

Se planea un proyecto de acción que busca constituirse como respuesta posible del cambio que se propone, para ello se pensó como objetivo general:

- Modificar la formación de los futuros docentes del profesorado Educación Primaria en el área de la Educación rural.

Y como específicos:

- Promover la revisión, reflexión y valoración de la práctica educativa en el área rural, con el aporte de nuevos marcos teóricos.
- Enriquecer la formación en la comprensión de la dimensión institucional y social de la escuela rural, la complejidad del desempeño docente y las relaciones que la vinculan.
- Reconocer y problematizar la complejidad de la práctica docente en el espacio social rural, en que el multigrado le otorga una significación predominante.

Para alcanzar los objetivos, es necesario organizar y secuenciar acciones:

- 1- Acciones de redefinición de la propuesta de formación de docentes del IFD.
- 2- Acciones generales de formación inicial que atraviesan los cuatro años de estudio del profesorado.
- 3- Acciones específicas por año de la carrera de profesorado.

Contenidos a trabajar en la formación para la escuela rural

Para que los alumnos del profesorado puedan intervenir en el futuro sobre el campo de trabajo profesional, es necesario promover una mirada crítica en relación con su formación y con la cotidianeidad de la experiencia del maestro en la escuela rural, para esto hay que reconocer como punto de partida la capitalización de las trayectorias de los docentes rurales, sus experiencias y recorridos profesionales.

La concepción que adoptamos en esta propuesta es la de la profesora Cragnolino, ya que proponemos avanzar en contenidos de ruralidad que atraviesen los diversos módulos que conforman la propuesta curricular de formación docente, pero sin descuidar que la preparación en ruralidad de los profesores del nivel superior debe ser otro pilar elemental.

Los contenidos propuestos deberían irse incorporando gradualmente en los distintos espacios curriculares del plan de estudio para la formación de maestros. Pero previamente deberá haber una discusión interna a nivel jurisdiccional e institucional para garantizar una sólida presencia de esos contenidos en un renovado plan de estudios y cuyos acuerdos se incorporen al Proyecto Educativo Institucional.

Bibliografía

- Birgin, A. Dussel, I. (2000). *Seminario: rol y trabajo docente. Aportes para el debate curricular CEPA. Trayecto de Formación General*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Coria, A.; Salit, C.; Falconi, O. y Gabbarini, P. (2006). *Modulo 3: Enfoques y tendencias en la formación docente*. Córdoba: Pedagogía de la Formación. UNC.
- Cragnoilino, E. y Lorenzatti M. (2003). *Formación Docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. Páginas*, año 2, n° 2 y 3, Córdoba: Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Narvaja Editor.
- Cragnoilino, E. (2004). Conferencia central Ruralidad y educación: líneas para pensar la investigación y la formación docente. En *Actas de Primeras Jornadas de Investigaciones Educativas de los I.E.D. del NOA*. Salta: Departamento Investigación Instituto de Educación Superior N° 6001 Gral. Manuel Belgrano.
- Cragnoilino, E. (2004). Escuela, maestros y familias en el espacio social rural tulumbaro. *Revista ETNIA*, n° 46-47. Olavarría: Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Cragnoilino, E.; Ligoría, V. et al. (2008). Revisión del Documento: *Recomendaciones para la elaboración de Diseños curriculares. Educación Rural. Versión Borrador*. Córdoba.
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos* N°37, jul-sept. México: Era.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *La Escuela. relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.
- Gutiérrez, A. y Pavcovich, P. (2006). Seminario A: Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades. Secretaría de Posgrado. UNC.
- Lorenzatti, M. (2007). El aula rural multigrado y la intervención pedagógica. Aproximaciones a una realidad compleja. En Cragnoilino, E. (Comp.) *Educación en los espacios sociales rurales*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas. En: *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gobierno, Representatividad y Participación Democrática en los Institutos de Formación Docente.

Adriana Irene Ferraris

No estoy seguro de que la democracia, algún día, pueda materializarse plenamente, pero necesito creer que sí. De no ser así, no hubiera elegido enseñar... (...) en fin, me hubiera hecho «profesional del dominio» y no «acompañante de libertades». Entonces me pregunto si porque eso justifica todos mis compromisos pasados y presentes, que la democracia sigue siendo para mí una utopía de referencia. Puede ser... Pero también es porque la dictadura, ¡ya la hemos probado!

Philippe Meirieu¹

La educación tiene que formar hombres y mujeres democráticos que aprendan a participar, opinar, proponer, dialogar, disentir, acordar, participar en la construcción de un proyecto de acción compartida con otros. Debe permitir que las personas se constituyan en seres que toman sus propias determinaciones.

En ese sentido, presento aquí una síntesis del trabajo final de la Especialización en Pedagogía de la Formación (UNC), elaborado en el año 2009, que constituye una propuesta de intervención para que los institutos de formación docente de la ciudad de La Rioja democraticen sus gobiernos. A partir de un análisis del problema y de la situación en las instituciones, se elabora un proyecto de planificación estratégica (Matus, 1995), donde se proponen un conjunto de líneas de acción encaminadas hacia el fortalecimiento de la participación y del protagonismo de los diferentes actores y grupos institucionales, con el fin de redefinir y elaborar propuestas democráticas de gobierno institucional.

A lo largo de la historia de nuestro sistema educativo, han sido varios los intentos políticos y legislativos para instaurar relaciones de-

¹ Meirieu, 2006. p. 11.

mocráticas en las instituciones escolares². Pero estos intentos han encontrado muchos obstáculos y no han podido concretarse. A partir de la restauración de la democracia en nuestro país, las insistencias han sido múltiples. Sin embargo, a la hora de efectivizarlas, nuestras instituciones en general, y las de formación docente en particular, presentan muchas resistencias³. La forma hegemónica con que se instituye nuestra escuela, por condicionamientos macro y micropolíticos, constituye un modelo difícil de modificar. Los estilos verticalistas de conducción son los que imperan. Muchos son los riesgos de estas formas de gobierno, en las que los esquemas de ejercicio de poder se basan en el privilegio, en el orden, en la obediencia, donde en algunos casos se abre lugar a la intimidación, el miedo, la amenaza. Las escuelas se convierten en dispositivos disciplinantes, no hay articulación colectiva, predominan los intereses de algunos grupos por sobre los de los otros, el logro de los objetivos es parcializado, hay balcanización de grupos, se establecen relaciones sociales de subordinación, las experiencias que se brindan son altamente normalizadoras. La escuela cumple así la función de selección y exclusión, de disciplinamiento y de regulación.

Formar para la democracia y la participación a los futuros docentes requiere que la vida institucional cotidiana ofrezca, siguiendo las ideas de Dewey, una experiencia educativa que prepare para ejercer una ciudadanía crítica, activa, responsable y brinde herramientas para participar de la vida colectiva. Así, la participación y la representatividad de los distintos actores de los institutos en espacios de gobierno colegiado constituirán en sí mismas una experiencia formadora. Las situaciones vividas durante el proceso de formación deben ofrecer propuestas que puedan ser desarrolladas en las instituciones donde los estudiantes se desempeñen como docentes en el futuro.

² En el mismo proyecto de Sarmiento existió una propuesta de gobierno popular con instancias participativas. Otras propuestas democratizadoras fueron las de Vergara (entre 1887 y 1890), Sobral (1859-1929) y Tabora (1885-1944), encuadradas dentro de los movimientos de reforma de 1918 en la Universidad de Córdoba.

³ En la provincia de La Rioja, el Reglamento General de ISFD establece en que "El gobierno de los Institutos garantizará la participación estamentaria de su comunidad". Sin embargo, a pesar de la vigencia de este reglamento, en la mayoría de los ISFD de la provincia, los consejos directivos ni se constituyeron, ni funcionan, o funcionan muy irregularmente con muchas dificultades y prevalecen formas de estructura verticales de conducción.

En el trabajo, partiendo de un marco teórico, se desarrolla el análisis de nuestra realidad y una propuesta de intervención estratégica con dispositivos que auspicien la democratización de los gobiernos y las relaciones en nuestras instituciones. Dicha forma intenta considerar la complejidad institucional, y proponer estrategias que garanticen la efectivización de formas políticas democráticas.

Marco teórico conceptual del proyecto

Reflexionar sobre las características hegemónicas y las experiencias alternativas en la configuración del sistema educativo nos sirve para pensar nuestro presente en clave socio-histórica, analizando el contexto social y político, cómo y por qué la realidad está configurada de esta manera. Las propuestas realizadas en la historia de nuestra educación enfrentaron los embates de una oposición basada en un discurso de confrontación que no respondía al cuestionamiento de las propuestas desde el plano educativo, sino como acusaciones desde fuera del campo específico. Se las rechazaba eludiendo el debate pedagógico, con generalizaciones de ser experiencias promotoras de "subversión" (Roitenburd, 2005), como sinónimo de laicismo, pedagogía moderna, comunismo, heterodoxia. Las propuestas fueron invalidadas y coartadas desde fuera de lo pedagógico. Dictaduras, sectores políticos, invalidaron la autonomía y la libertad dentro del mismo campo educativo, no permitiendo el despliegue de un debate que lo enriquezca.

Durante el restablecimiento del régimen democrático podemos ver un período de "transición" caracterizado por una hegemonía política que busca modificar los patrones socializadores de una escuela autoritaria. La propuesta alfonsinista fomentó la participación y el compromiso, derogando decretos que prohibían organizaciones estudiantiles y creando talleres de participación docente. Sin embargo, estas políticas no fueron acompañadas con reflexiones sobre los límites intrínsecos al mismo modelo pedagógico, ni existieron propuestas de cambio sobre el sentido disciplinario, meritocrático y jerárquico constitutivo de las instituciones educativas. Las experiencias de esta primera etapa democrática resultaron valiosas para transformar los marcos normativos y proponer modos más democráticos de organización institucional (Ti-

ramonti, 2004). En los ISFD, aunque la normativa sancionada a partir de los 80 fomentó su creación, la implementación efectiva de estas modalidades de organización y gobierno fue escasa en el período y, en líneas generales, tendió a perder centralidad en la medida en que se consolidaba el desencanto sobre la democratización social y educativa (Abratte, 2006).

La reforma educativa de los 90 siguió los lineamientos de Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, promoviendo procesos de democracia participativa inscriptos en discursos que postularon la necesidad de mayor autonomía de decisión, poder y recursos, con mayor participación comunitaria, etc. Si bien los argumentos establecen un discurso que fomenta la democracia participativa, en el marco de estas políticas neoliberales las lógicas economicista y tecnocrática son las que entrecruzan dichos discursos y prácticas (Coraggio, 1997).

Según el análisis de Abratte (2006), con los procesos de descentralización propuestos por la política neoliberal de los 90, en nuestro país, el Estado Nacional pierde capacidad regulatoria sobre el sistema educativo, pero se produce “una relocalización de la centralidad estatal en el Estado Provincial” (Carranza y otros, 2007, p. 22).

La hipótesis de este trabajo es que con los procesos de descentralización propuestos por la política neoliberal de los 90, emergen nuevas formas de recentralización del poder en el estado provincial (Carranza y otros, 2007). En este sentido, la política educativa de nuestra provincia no facilita -o no permite- la democratización del sistema como aplicación de un mecanismo de control del poder.

Toda pretensión de democratizar las relaciones sociales en la escuela y restablecer justicia en ella debe también focalizar la mirada en lo que sucede en el interior de ella. Según Ball (1994), los aspectos organizativos centrales a considerar, cuando queremos analizar las posibilidades y límites para el cambio, son el control y las determinaciones políticas. Las escuelas son instituciones complejas e inestables caracterizadas por relaciones de poder, por diversidad de metas, de ideologías, signadas por luchas, conflictos, negociaciones y disputas por el control. Si bien es importante tomar en cuenta las influencias y determinaciones estructurales externas, el análisis de los condicionantes micropolíticos es imprescindible. El cambio -o su posibilidad- es un proceso eminente-

mente político y, para promoverlo, hay que considerar los conflictos y diferencias subterráneas que son ocultos o silenciados. Desde un análisis micropolítico de la organización debemos considerar que las actividades que realizan los actores escolares son básicamente políticas. Son actividades en búsqueda de adquirir, desarrollar y usar el poder y los recursos existentes. Los conflictos se dan por existencia de distintos, contradictorios y antagónicos intereses y convierten a la escuela en un campo de lucha, pobremente coordinado y con ideologías diversas. Pero el mismo debe ser visto como posibilidad de crecimiento y cambio institucional. Es solo a partir de un análisis profundo que incluya variables macro y micropolíticas y que involucre a las instituciones y todos los actores educativos, que se podrán establecer estrategias. “No se trata de ajustarnos a la ‘realidad’ sino de pensar formas de intervención que produzcan cambios en las coordenadas de la situación en que estamos. Estas formas de intervención no son otra cosa que actuar políticamente” (Dussel, 2003, p. 23).

Desde el punto de vista del currículum, consideramos al problema de la democratización de los ISFD como un problema pedagógico. La organización escolar y su gobierno constituyen un dispositivo de formación de los sujetos. El trabajo diario en la institución formadora debe brindar a los futuros docentes la posibilidad de desarrollar la capacidad de decisión en torno a problemas específicos y condiciones materiales de trabajo que sustenten la ampliación de sus responsabilidades (Diker y Terigi, 1997). Por otro lado, porque ellos deberán ser formadores para la ciudadanía, y tendrán que brindar experiencias que permitan a sus futuros alumnos desarrollarse para la participación y la vida democrática. El desafío es construir sujetos políticos desde la enseñanza y desde la trama normativa de las instituciones educativas. Por lo tanto, se hace indispensable reconstruir las reglas de juego institucional.

Para lograr enseñar contenidos y prácticas democráticas, la escuela debe brindar la posibilidad de vivir experiencias participativas y pluralistas. Se hace necesaria y urgente una revisión profunda de las prácticas en las cuales formamos y nos formamos. El aprendizaje de la democracia requiere de la posibilidad de vivir la democracia. La pretensión es crear escenarios de vida que nos eduquen en la práctica.

En suma, debemos considerar que la enseñanza es un problema político, y no como tradicionalmente la define la tecnocracia didáctica, como un problema didáctico, omitiendo las condiciones sociopolíticas y del contexto. Como educadores debemos asumir la responsabilidad social de enseñar y pensar que la práctica pedagógica no es inmune a condicionamientos sociales y que en ella se pone en juego siempre un proyecto político. Será necesario considerar y establecer las condiciones organizativas, institucionales, presupuestarias y normativas que garanticen el establecimiento de formas de gobierno y de vida democrática institucional.

La realidad de nuestros institutos de formación docente

Para el análisis de estos condicionamientos seguí las claves de interpretación de las condiciones que regulan la estructura del puesto de trabajo del profesorado propuestas por Jaume Martínez Bonafé (1999), entre ellas: las políticas, los discursos, los escenarios, las culturas. Realicé entrevistas abiertas a profesores, no docentes, directivos, estudiantes, supervisor, jefes y exalumnos. También observaciones y análisis de documentos. Las notas características que salen del análisis son:

- La heterogeneidad en las características internas de los institutos, sus necesidades, las particularidades de los actores que interactúan en ellos, en el contexto fundacional, su historia y conformación.

- La falta de ordenamiento normativo consistente y la débil correspondencia entre textos legislativos de diferente nivel jerárquico y contexto histórico favorecen que los rangos de mayor jerarquía institucional y algunos grupos institucionales ligados a ellos impongan los criterios y las disposiciones para la estructuración de pautas cotidianas de actividad y se constituyan estilos verticalistas de conducción. Legislación provincial está constituida por un conglomerado de leyes, disposiciones, reglamentos y documentos institucionales. La mayoría de los docentes, todos los no docentes, los egresados y los estudiantes están excluidos como sector de creación política de la institución y, por lo tanto, tienen una forma de actuación dependiente respecto al marco legal. Este condicionamiento normativo excede ampliamente las posibilidades de intervención de este proyecto, pero no excluye la necesidad de pensarlo y promover reflexión sobre el mismo.

- En relación con los discursos, se observa un predominio del técnico-administrativo que, articulado por el lenguaje de las ciencias sociales, se conecta con la necesidad de control, de división, de jerarquía y de gobierno. Este tipo de discurso opera también como una forma de enmascaramiento de las relaciones políticas en el seno de la institución. Desde lugares de poder se omite hablar de problemas de relaciones de poder, conflictos y diversidad de intereses entre directivos, docentes y estudiantes, enmascarando relaciones de privilegio para subconjuntos minoritarios y desviando la crítica a la ausencia de control del conjunto de los actores sobre las circunstancias sociales y políticas de la vida institucional (Martínez Bonafé, 1999, p. 89).

- En la vida cotidiana de las instituciones se escuchan discursos deslegitimadores de los alumnos como una constante. Como cultura institucional común a los profesorados se observa como naturalizado el lugar que ocupa el estudiante.

- Las demandas de los estudiantes no son tomadas en cuenta, se los atiende cuando realizan reclamos explícitos y logran ejercer presión. Se observa que se les oculta la información manifiestamente según intereses no explicitados. El tratamiento del conflicto no se trabaja desde la discrepancia y no se apela al juicio humano racional e informado para resolverlo sino a la deslegitimación del reclamo: "es un problema de algunos". No hay discurso deliberativo y se desprecian con explicaciones tecnológicas las necesidades e intereses de los estudiantes. Se produce así un enmascaramiento político legitimado por el discurso y por el ocultamiento de información. El gobierno institucional se ejecuta mediante un estilo vertical de conducción. Ante la falta de mecanismos que regulen las prácticas, se generan márgenes de incertidumbre que facilitan la imposición por parte de grupos privilegiados de pautas y criterios de acción.

- Prevalece una organización del tiempo y del espacio en la dimensión técnico administrativa con un carácter hegemónico (tiempo monocrónico, objetivo, racional). Se lo interioriza como única forma posible y razonable de organizar las cosas y resulta muy difícil cuestionarlo. Cuando se coloniza y regula el tiempo del otro, se trata de controlar administrativamente por medio de horarios y tareas prefijadas, se ignoran las relaciones interpersonales, las circunstancias particulares, los

contextos. Se obstaculiza la posibilidad de encuentro, comunicación, intercambio y participación.

- Existen muchas diferencias en el modo en que diferentes agentes externos e internos interpretan la función social del ser docente y por lo tanto de la función de la formación docente en el conjunto del sistema educativo. No hay una definición compartida de la función que se cumple. Se hace necesaria la construcción compartida y consensuada acerca de la función de la formación de los docentes para la ciudadanía.

- La cultura institucional propia de cada institución puede marcar grandes diferencias entre ellas a la hora de proponer acciones democratizadoras y participativas.⁴

- En su mayoría los alumnos no tienen experiencias participativas anteriores que les permitan desarrollar actitudes y estrategias de participación.

- No-docentes, estudiantes y algunos docentes de las instituciones observadas plantean la existencia de problemas de comunicación para el desenvolvimiento de sus tareas. Comunicación y manejo de la información son dos cuestiones esenciales para que existan tomas de decisiones consensuadas y democráticas. Pero no se puede dejar de considerar a los problemas de comunicación sin los condicionantes micropolíticos que los producen. Los actos en búsqueda de adquirir, desarrollar y usar el poder y los recursos existentes, la lucha por el control, la diversidad de metas, los conflictos, la existencia de diferentes y contradictorias ideologías e intereses, el lado oscuro de la vida institucional es el que va a determinar el cambio o su posibilidad. Las propuestas para la democratización de las informaciones constituirán estrategias políticas que deben considerar los conflictos y diferencias subterráneas que son ocultos o silenciados.

⁴ Así nos encontramos con una fuerte tradición autoritaria en las formas institucionales de formación de docentes de educación física, que en sus orígenes estuvo ligada a la formación militar. La tradición normalista para los institutos que forman profesores para la escuela primaria tiene una fuerte impronta disciplinante del cuerpo docente y la búsqueda de la uniformidad. Por el contrario, en los institutos de formación artística y los profesorado de formación de profesores para la educación secundaria, se observa una mayor libertad en las posibilidades de expresión y autonomía de los estudiantes, y es donde se presentaron algunas acotadas experiencias de participación, de conformación de centros de participación estudiantil y proyectos de acción estudiantil.

- La conducción vertical de los ISFD constituye una modalidad práctica profundamente arraigada. Los grupos de estudiantes tienen poco poder de decisión en las relaciones micropolíticas de las instituciones. Los egresados no se acercan a los institutos y tampoco son convocados. Los docentes trabajan desarticuladamente, en forma aislada o en grupos balcanizados. Los no-docentes cumplen una función burocrática aparentemente no formadora.

- En las instituciones de nivel superior analizadas, prevalecen estilos verticales de toma de decisiones. Son los directivos quienes determinan los aspectos administrativos y académicos. Algunas veces y para determinadas decisiones se consulta a algunos grupos de docentes. Podríamos afirmar que prevalecen formas simbólicas de participación (falsa o ilusoria) (Sirvent, 1999, p. 129), por medio de acciones de algunos grupos que no ejercen o ejercen en grado mínimo una influencia a nivel de la política y del funcionamiento institucional. No se observan formas, ni mecanismos, ni espacios de participación real en la toma de decisiones, ni en la política general de la institución, ni en la determinación de metas, estrategias y alternativas específicas de acción. Tampoco en los mecanismos de evaluación del funcionamiento institucional. No se observaron mecanismos para asegurar la participación, con excepción de las reuniones de docentes, que resultan tediosas e infructuosas y que no garantizan la participación real de los docentes.

Propuesta de intervención

"Con los horizontes hay que hacer algo más que mirarlos desde lejos: hay que caminar hacia ellos y conquistarlos"

Julio Cortázar

Fortalecer la democracia al interior de los ISFD implica la construcción de dispositivos específicos que convoquen a todos los grupos involucrados, necesariamente a los graduados e imperiosamente a los estudiantes, ofreciéndoles un marco de confianza y expresión para proponer opciones y acrecentar protagonismo en las decisiones institucionales, conocer y reconocer intereses, necesidades y posicionamientos ante el tema planteado, así como ver la importancia que tiene la inclusión de este tema no solo para la formación docente, sino también para las prácticas de los futuros profesores.

El trabajo constituye el desarrollo de una planificación estratégica para poner en marcha dispositivos que auspicien la democratización de los gobiernos y las relaciones en nuestras instituciones. Apunta a fortalecer la participación y el protagonismo de los diferentes actores y grupos para la redefinición y la elaboración de propuestas de gobierno institucional.

Ante el desafío que nos impone la complejidad de la problemática a abordar y la necesidad de una visión estratégica y progresiva para desarrollar se propone un plan en dos etapas (uno a mediano plazo y otro a corto plazo), orientando el proceso de mejora y cambio en tres ejes:

1. Articulación y coordinación inter e intrainstitucional y de instancias de poder macropolítico a la micropolítica: instancias deliberativas que incluyan a todos los actores, con el fin de promover la reflexión sobre las normas que rigen en el nivel y realizar propuestas alternativas, para articular el poder macropolítico con el micropolítico.

2. Capacitación y socialización de experiencias y conocimientos: para incrementar y generar conocimientos, capacidades y competencias relacionadas con la participación y vida democracia.

3. Comunicación y socialización de la información: establecimiento de medios y recursos de comunicación intra e interinstitucional para la comunicación e información.

El plan sintetizado aquí no constituye un marco rígido, sino flexible y que pretende al ser ejecutado enriquecerse con la participación de los actores implicados. En el momento histórico actual, en el que frente a la crisis de las certezas acuñadas en la modernidad y la consolidación de nuevos proyectos de dominación cultural y económica, se hace importante revalorizar la necesidad de intervención en la búsqueda de proyectos alternativos. Que nuestros institutos formen para la ciudadanía fue el desafío que asumí.

Es considerando las oportunidades que nos presenta el contexto de desinstitucionalización, que se puede comenzar a pensar caminos de búsqueda reflexiva conjunta y de participación. Muchos son los condicionamientos micro y macropolíticos que llevaron al fracaso de propuestas similares desarrolladas a lo largo de nuestra historia educativa. El contexto muchas veces nos nubla el panorama de posibilidades y esperanzas de que se den las condiciones necesarias para efectuar los cambios que nos proponemos. Inmersos en el proceso de desinstitucionalización, el modelo de institución se encuentra agotado por las contradicciones intrínsecas de la misma modernidad, pero es solo a partir de estos efectos de mutación que se pueden comenzar a pensar y a construirse figuras institucionales más democráticas, más diversificadas y más humanas. En el convencimiento de que el camino de la búsqueda reflexiva debe ser conjunta y de participación de todos los actores comprometidos, se pueden avizorar estrategias de acción hacia un cambio más real en nuestras instituciones formadoras.

Bibliografía

- Abrate, J. (2006). De la segmentación a la fragmentación. Condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba. Ponencia presentada al "1º Encuentro internacional. Giros Teóricos" Noviembre 2006 CEA-UNC. (En prensa).
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós- MEC.
- Carli, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas. En: Myriam Feldfeber (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Carranza, A. y otros (2007). Descentralización y relocalización de la centralidad en las políticas educativas: algunos casos provinciales. En La Serna, C. (Comp.) *Las transformaciones de la modernidad excluyente y las políticas sociales*. Córdoba: IIFAP/UNC.
- Coraggio, J. L. (1997). *La Educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dewey, J. (1953). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La Formación de maestros y profesores, hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2003). La escuela y la crisis de las ilusiones. En Dussel, I. y Finocchio, S. (Comp.) *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Matus, C. (1995). Planificación, libertad y conflicto. Fundamentos de la reforma del sistema de planificación en Venezuela. Caracas: Cinterplan.
- Meirieu, P. (2006). Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona: Grao.
- Martinez Bonafé, J. (1999). Trabajar en la escuela. Madrid: Miño y Dávila.
- Pinkasz, D. (1993). Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires". En PUIGGRÓS, A. (Dir.) *La Educación en las provincias y territorios nacionales*. Tomo IV, *Historia de la Educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Roitenburd, S. y Foglino A. (2005). *Tradiciones Pedagógicas de Córdoba: Educación e imaginarios reformistas*. Córdoba: Editorial Brujas-CIFFyH.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Serie seminarios del CEM. Buenos Aires: Ed. Estante. Novedades educativas.
- Terigi, F. (2006). Las otras primarias y el problema de la enseñanza. En Terigi, F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2004). Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. En Novaro, M. y V. Palermo (Comp.) *La historia reciente: Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa.

Una estrategia para la observación metódica de la práctica.

Observar y analizar para desafiar la “Gramática Escolar”¹

Silvia María Paredes

1. Presentación

El trabajo² se estructura en torno a una problematización inicial; nos preocupaba indagar e interrogarnos sobre lo que formulamos como la construcción de la autonomía profesional, la incidencia de las dimensiones organizacionales/institucionales de los institutos de formación docente. El abordaje de este tema se realizó -en primera instancia- de manera conceptual; desarrollamos la inscripción teórica de la cuestión que exponemos en el presente texto y, a partir de estas reflexiones, elaboramos algunas líneas para una posible estrategia de intervención.

Se propone -para esta intervención- la organización de un dispositivo denominado **observatorio de la práctica educativa** que tiene como intención central promover un espacio formativo diferente en la formación de maestros y profesores. En este texto se describen algunas líneas centrales de este dispositivo pensado como estrategia que desafía la eficacia de la gramática escolar y promueve espacios para que otras experiencias sean posibles.

¹ Algunas partes de este trabajo constituyeron un artículo titulado “Una estrategia que desafía la eficacia de la ‘gramática escolar’ en la formación docente”, que ha sido presentado en el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales (Rosario, 2009) y publicado en un volumen que reúne una selección de trabajos: Serra, S. Fattore, N. y Caldo, P. (Coord.) (2011) *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo: debates, encuentros y desafíos*. Laborde Libros, Rosario. Y en la revista *Alternativas. Espacio Pedagógico*. Marzo-Junio de 2011. “Laboratorio de alternativas educativas”. Universidad Nacional de San Luis (2012).

² El presente trabajo es una síntesis de algunos apartados del proyecto de intervención presentado como evaluación final de la Carrera de Especialización en Pedagogía de la Formación (Universidad Nacional de Córdoba) en 2006-2008 titulado: “Una estrategia para la observación metódica de la práctica”. El trabajo final incluye una aproximación investigativa a la temática desarrollada, que no ha sido incorporada en este artículo por cuestiones de extensión.

II. Inscripción teórica del tema

El problema que se aborda es la incidencia de las dimensiones organizacional/institucional en la construcción de la autonomía profesional en la formación de futuros docentes.

Interesa esta cuestión para pensar maneras de gestar condiciones institucionales necesarias para generar "ambiente pedagógico" que contribuya a sostener una concepción de la docencia como profesional autónomo. No se enseña a ser autónomo a través de un "contenido" de la formación sino que se constituye en un espacio más complejo, de entramado de prácticas mediatizadas por lo institucional/organizacional que van construyendo un **habitus** sobre el hacer docente

Pero ¿qué es la autonomía?, ¿por qué hablamos de autonomía profesional? Caracterizamos la autonomía como un proceso, no como un concepto ubicado en un lugar totalizador de manera que quien la alcanzara se constituiría en un sujeto autosuficiente. Más bien podemos señalar que "La autonomía se adquiere en el curso de toda la educación, cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte." (Meirieu, 1998, p. 90).

Definimos **autonomía profesional**, entonces, como la posibilidad de disponer de aquello -saberes, experiencias, elementos- que necesite cada docente para tomar decisiones sobre su tarea en su quehacer profesional.

El trabajo docente es una tarea que involucra muchas tareas, en contextos diversos, atravesada por múltiples dimensiones. Por ello, hay coincidencia en señalar que

... una formación profesionalizante debe proveer al docente de un conjunto de saberes teóricos y prácticos que le permitan sustentar las decisiones que permanentemente deben tomar en el aula, así como de los procedimientos que metódicamente le permitan reflexionar sobre esas decisiones, ponerlas en cuestión, evaluar sus éxitos y sus fracasos, modificar sus cursos de acción. (Diker y Terigi, 2005, p. 169).

La autonomía supone un alto grado de responsabilidad sobre su trabajo, "... los profesionales tienen una inmensa libertad, que se paga con

una inmensa responsabilidad" (Perrenoud, 1994, citado por Diker y Terigi, 2005, p. 171).

Ahora bien, es interesante considerar las características de los saberes que los docentes disponen para ese quehacer; Poggi³ expone una clasificación de esos saberes, señala que es posible identificar -sin separaciones tajantes entre ellos- el conocimiento proposicional académico y el conocimiento práctico. El primero es aquel que se encuentra más vinculado a las teorías, al saber pedagógico y didáctico, y el segundo es más difícil de definir, es "un conocimiento que resulta de una relación entre la formación teórica y las interacciones con el medio escolar y va transformándose en razón de la acción práctica." (2002, p. 103).

Este segundo saber ha suscitado más debates, nos cuesta definirlo y es el más difícil de pensar en términos formativos. Este **conocimiento práctico o teorías implícitas o esquemas prácticos de acción** tienen una importancia fundamental porque parece constituir una clave de los procesos formativos y su enseñanza excede los contenidos curriculares prescriptos.

En esta línea de pensamiento Perrenoud retoma el concepto de **habitus**⁴ (Bourdieu) para definir el **habitus profesional docente**. Señala que en la formación profesional de los enseñantes se aplica la cadena de transposición didáctica -similares a otras situaciones de enseñanza- pero que en este ámbito se complica sustancialmente. La primera complicación tiene que ver con que se transponen saberes, particularmente conocimientos científicos y técnicos, pero también requiere de la integración de esos saberes. Esta integración alude a los "saberes

³ Diferentes autores reconocen distintas clasificaciones, por ejemplo: R. Putnam y H. Borko distinguen entre: conocimiento pedagógico general, conocimiento de la materia de la asignatura y conocimiento de contenido pedagógico. Los saberes prácticos o las "creencias" -como las llaman estos autores- aparecen de diferentes modos en las tres categorías pero especialmente en la primera. Por esto, consideramos que la síntesis que presenta Poggi (si bien no incluye las diversas conceptualizaciones existentes) es muy interesante porque sintetiza estas posiciones y es muy valiosa a los fines del análisis que venimos desarrollando.

⁴ Bourdieu define **habitus** como:

Sistemas de esquemas de percepción y apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social. (...) es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido." (1987, p. 134).

prácticos". Señala: "Se transpone, finalmente, a partir de prácticas, que ponen en juego no solo saberes, sino también una cultura, un habitus, unas actitudes, un "saber-ser" (Perrenoud, 1994, p. 3).

Estos planteos son los que permiten sostener, siguiendo al autor, la importancia de estos "saberes prácticos", "saberes de la experiencia" y que deben ser una preocupación en la formación de los docentes.

Perrenoud argumenta que es necesario formar el habitus por varias razones. Primero porque se constituye en la mediación esencial entre los saberes (declarativos, procedimentales) y las situaciones que exigen una acción. Sin esta mediación, los conocimientos no logran ser guías para la acción. Otra razón es que una buena parte de la acción pedagógica se desarrolla en medio de la urgencia y la improvisación, de manera casi intuitiva. Este accionar intuitivo se hace desde esos esquemas prácticos; de allí que sea necesario formarlos.

Vale plantear -en relación con lo dicho y en referencia a la autonomía, la profesionalización y el habitus- algunas aclaraciones: la primera obedece a la intención de romper cualquier ilusión de que la autonomía depende exclusivamente de una opción individual del docente. Alguien elige ser autónomo y, en consecuencia, lo es. El docente ocupa un lugar construido históricamente, su "lugar" se explica en relación con la institucionalización de ciertas prácticas.

La institucionalización de la figura docente implica que son maneras de hacer universales, simbolizadas y sancionadas, por esto es que la relación maestro alumno no se "inventa" o se "construye" con cada individuo sino que tiene un sentido ya prefigurado y el cual cada sujeto solo encarna de una manera y sentido particular. (Aristi y otros, 1989, p. 36).

De allí que otorguemos importancia a la mediación institucional tanto del hacer del docente como de las experiencias que se generan en sus procesos de formación profesional; en este sentido, surge como relevante considerar lo que diversos autores han mostrado y nombrado como biografías escolares previas. Los docentes no llegan al proceso formativo ni a la experiencia laboral despojados de saberes en torno a la institución, a las maneras de funcionar, a sus usos y buena parte de sus prácticas.

Andrea Alliaud utiliza la expresión "experiencia formativa" para remitir a "todo aquello que se aprendió de la experiencia" (Alliaud, 2004, p. 2). Esta biografía escolar -o aprendizaje por observación- le permite afirmar a Alliaud que estos sujetos han sido formados, más aún "formateados", en las formas de lo escolar y esto genera una disponibilidad de saberes -diremos nosotros- que le permiten anticipar actuaciones o se convierten en este reservorio de saberes a los que se puede apelar.

Biografías escolares, configuración institucional del rol y valor de la mediación institucional parecen tener un impacto fuerte en la manera que se estructura la "experiencia formativa" de los sujetos. Estos aspectos nos permiten focalizar en lo que llamamos: dimensión institucional/organizacional.

Ahora bien, numerosos trabajos advierten sobre la persistencia de ciertas formas en la organización escolar, en el efecto de la mediación institucional de las experiencias y la incidencia de estas persistencias en las biografías escolares. Hay ciertas prácticas, usos, saberes que han sido identificados:

...como prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables que constituyen lo que algunos autores han denominado gramática escolar (David Tyack y Larry Cuban) o componentes duros del formato escolar (Terigi y Ricardo Baquero). Estas reglas, que operan como fondo de la diversidad de prácticas que se despliegan en las escuelas (a veces como punto de apoyo, a veces como obstáculos) constituirían la "forma escolar" (Diker, 2007, p. 8).

Nos interesa detenernos en este concepto de **gramática escolar**. Poggi señala que esta se constituye en un marco que modela las condiciones en las que los docentes enseñan y los alumnos aprenden. Esta autora explicita que, los autores que acuñaron esta expresión, establecieron una suerte de paralelismo entre la gramática de la lengua y la gramática de la escuela. Nos recuerda Poggi: "...la gramática es, según Van Dijk, un sistema de reglas, categorías, definiciones etc. que abarca el sistema de una lengua." (Poggi, 2002, p. 49). La gramática se ocupa de niveles de enunciados que tienen cierto carácter abstracto y convencional a la vez. Esto significa que los hablantes conocen las reglas y suponen que

todos conocen aproximadamente lo mismo y van a actuar en consecuencia. De manera análoga que con la lengua, los sujetos no necesitan conocer las reglas para operar se actúa desde esta gramática escolar:

Tyack y Cuban por su parte, refieren a la "gramática escolar" como conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores, modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia. (Tyack y Cuban, citado por Alliaud, 2004, p. 2).

Los estudiantes de formación docente construyen su "trayecto" (Ferry, 1990) en instituciones que forman parte del conjunto de instituciones que se regula por esta gramática. Estos sujetos han sido socializados en estas formas -recordemos la idea de biografía escolar-, han aprendido a moverse dentro de ellas. Si esta gramática se mantiene durante la formación profesional, podríamos imaginar que se refuerza, que tiende a mantenerse, a estabilizarse y a volverse a consolidar en su inserción profesional en la socialización laboral.

Nos interrogamos entonces: ¿podemos construir dispositivos que produzcan experiencias que colaboren en el proceso de construcción de la autonomía profesional? ¿Es posible colaborar en la construcción de una "gramática generativa de nuestras prácticas" (Perrenoud) donde prime un proceso de autonomización que permita conocer y "despegarse" de la eficacia de la gramática escolar ya consolidada?

III. Ideas para una propuesta de intervención

La propuesta que se presenta intenta posicionarse en relación con el análisis que venimos desarrollando, entendemos que pensar en la formación de un docente autónomo, que procure -en su proceso formativo- adquirir ciertas saberes, ciertas prácticas, comprender los detalles del oficio que promuevan su desarrollo profesional, es una opción teórica y, fundamentalmente, una opción política.

La propuesta se organiza en torno a la creación de un dispositivo destinado al desarrollo de experiencias formativas que interpelen el conocimiento práctico de los docentes (o futuros docentes), que ofrezcan oportunidades de arti-

culación con el **conocimiento del oficio**⁵ (Poggi, p. 2002), que intente romper con la eficacia de la gramática escolar ofreciendo un momento y un lugar de ruptura -seguramente mínimo- pero que permita mirar la cotidianeidad de las instituciones de manera no cotidiana.

A este dispositivo lo denominaremos **observatorio de la práctica educativa**⁶. A partir de esta denominación, y de los ejes de las acciones que se desarrollarán, se intenta focalizar en una mirada renovada -una mirada teórica, reflexiva- sobre el hacer profesional que permita valorar, reconocer y apropiarse de cierta "sabiduría de la praxis" (Bromme, p. 1988).

Desde el observatorio se prescribirán tiempos de estadía y ofertas de experiencias para cada grupo de estudiantes y docentes. Se intentará desvincularlo de los momentos y los espacios previstos por el currículo de la formación para "la práctica" pero, sus contenidos, serán centrales en las experiencias que se diseñen, estas deben constituirse en momentos de movilización e integración de saberes.

Sabemos que estas creaciones tienen límites y riesgos, uno de ellos es la posibilidad de cosificarse al institucionalizarse pero, creemos, vale la pena poner un alerta sobre esos riesgos y proponer un curso de acción que impacte en la formación del **habitus profesional docente** ofreciendo experiencias complejas que permitan sostener otras prácticas. No se trata de "formación práctica" sino de formación en, por y desde la comprensión de las prácticas, de la estructuración de un saber práctico que -como sistema de percepción y de acción- permita formación, en tanto acto de interioridad que prepara para la exterioridad.

El **observatorio** se organizará a través de actividades que desarrollaran pasantes (estudiantes y docentes de IFD) durante un período de tiempo denominado **estadía**. Las actividades propuestas son exploraciones, ateneos y procesos clínicos de formación: análisis de casos.

Exploraciones: explorar significa salir a caminar lo desconocido, el diccionario señala: "Reconocer, registrar, inquirir, averiguar. Examinar o reconocer a

⁵ M. Poggi (2002) toma esta noción y la trabaja a partir de los aportes de diferentes autores, señala: "implica una articulación más elaborada en la acción del conocimiento proposicional y del conocimiento tácito, porque incorpora la dimensión valorativa al plantearlo como un oficio moral." (p. 114). Luego desagrega una serie de características sobre el conocimiento de oficio, muchas de ellas las abordamos -de maneras diferentes- a lo largo del presente trabajo.

⁶ Perrenoud (2001) señala que le parece indispensable crear un observatorio permanente de las prácticas y de los oficios del docente para dar una imagen realista y actual de los problemas que ellos resuelven en el cotidiano escolar, durante la formación inicial. Esta idea nos pareció potente y desde allí la tomamos para imaginar este dispositivo que proponemos.

un paciente con fines diagnóstico.” (Encarta, 2004). La idea es que las escuelas y los institutos de formación docente nos son muy familiares, los conocemos de más pero -a la vez- discutimos el desconocimiento de las prácticas a la hora del hacer. Explorar significa esta salida a terreno desde una mirada -y un registro, averiguación, reconocimiento, etc.- de desconocimiento como posición intelectual, como ejercicio de cierta perspectiva. Explorar desde el esfuerzo de **desfamiliarizarse**, volverse **extranjero** y describir lo obvio como exótico.

Ateneos: explorar, decíamos, no es solo salir a observar, a registrar, a relevar información sino que involucra dos cuestiones más:⁷ analizar e interpretar. Para articular esa exploración con estas operaciones se prevé una actividad denominada ateneo.

Un ateneo es un espacio de reunión destinado a debatir, reflexionar, interrogarse, intercambiar. Es una actividad de producción de análisis y sistematización de las experiencias, de la información recogida en las exploraciones interactuando entre sí y con los aportes teóricos, es poner a dialogar a los sujetos de la experiencia y los saberes sobre esas experiencias. Es una estrategia que permite una articulación entre teoría y práctica, ya que el análisis es la posibilidad de considerar la información reunida en terreno o incorporada desde los relatos, operar cierto distanciamiento -de objetivación- para producir ese proceso de análisis desde la teoría.

Proceso clínico de formación: análisis de casos. Señalamos con esta actividad un esfuerzo por enfrentar a los estudiantes a situaciones próximas a las del oficio y construir saberes a partir de estas situaciones que serán siempre singulares; intentar construir algo de teoría o de recuperar la teoría, movilizar e integrar saberes para analizar estas situaciones. Construir, de esta manera, saberes de formación.

Tomamos la conceptualización de Filloux (citado por Nicastro) quien señala:

Un enfoque clínico es un enfoque que se preocupa justamente por entender un sujeto, un tema singular. Lo que no quiere decir que no se alcance cierto grado de generalidad. Pero no se trata de una generalidad en el sentido de ley general. Sí una generalidad en el sentido de lo que sienten

⁷ El análisis, la interpretación, la reflexión se consideran centrales tomando en consideración las advertencias de Ferry en los textos trabajados. El autor señala: “tales episodios (las experiencias en terreno) entran en el proceso de formación solo si son reconocidas y reapropiadas posteriormente.” (1999, p. 83). Lo central del proceso formativo es el trabajo teórico sobre tales episodios. Pensamos los ateneos en ese sentido.

los individuos. Esto quiere decir que la palabra clínica remite a dos cosas: por un lado una escucha particular de lo que siente un sujeto, y en segundo lugar la posibilidad de teorizar de manera suficiente a partir de lo que se conoce y lo que se comprende de los sujetos.... (Filloux, 1996, citado por Nicastro, 2006, p. 44).

De allí que se abre una perspectiva que varios autores señalan (Perrenoud, Nicastro, Birgin): la formación inicial no puede quedarse preocupada por formar solo para entender y actuar el ahora, sino para imaginar futuros, alternativas, continuidades y cambios. “De allí que no buscamos marcos teóricos referenciales que se ajusten solo a realidades pasadas y ya conocidas, sino también a lo que vendrá.” (Nicastro, 2006, p. 44). Esta perspectiva surge como un imperativo ya que es un oficio que ha sido llamado “profesiones del sector humano” (Cifali, 2005); son aquellas profesiones que se enfrentan a situaciones sociales complejas, “sometidas al tiempo, en las que se combina lo social con lo institucional y lo personal.” (Cifali, 2005, p. 171).

Por lo que este trabajo, desde la perspectiva clínica, intenta ir dilucidando -a partir del relato, del análisis de la observación, de la interrogación a los docentes en actividad, del análisis de casos, etc.- la **gramática generadora de esa práctica** (Perrenoud, 1995). Y allí es posible que este saber no sabido adquiera estatuto de saber y se vuelva objeto de la formación y, para quien es el relator, quien indaga en las razones de su práctica, se constituye como una estrategia de análisis crítico de su práctica, de desarrollo profesional. Perrenoud llama a este instrumento “entrevista de clarificación”, no la planteamos aquí como entrevista, en el sentido dual, sino como estrategia de trabajo grupal. Pensar este proceso como una tarea colectiva requiere muchas precauciones -se debe generar un clima de mucha confianza, de no agresión, una animación activa para promover estos intercambios, etc.- pero que sostiene la riqueza de un trabajo colaborativo.

IV. Algunas reflexiones finales

A lo largo del trabajo hemos presentado una problematización del tema de la construcción de la autonomía profesional, la incidencia de las dimensiones organizacional/institucional de los institutos de formación docente y una propuesta de intervención en ese sentido que denominamos **observatorios de la práctica educativa**.

Creemos firmemente que la formación inicial no puede ni debe ser una empresa de bajo impacto. La experiencia formativa de la formación inicial

es central en la construcción del habitus profesional. La dimensión que nosotros trabajamos en esta oportunidad, denominada dimensión organizacional/institucional, es parte de la "gramática escolar" -existente en toda forma de lo escolar- y, por lo tanto, incide en la formación del habitus profesional docente. Desde este habitus pensamos, comprendemos y actuamos las situaciones de enseñanza, de allí que lo recuperamos como central para colaborar en el proceso de construcción de la autonomía profesional.

La propuesta de observatorios de la práctica educativa intenta convertirse en una estrategia que desafía la eficacia de la "gramática escolar", intenta generar un quiebre, inventar un intersticio. Seguramente esta aproximación es parcial y la propuesta de intervención involucra múltiples aspectos no considerados, pero albergamos la expectativa de que resulte un pequeño aporte a los variados debates sobre la formación docente actual y a las iniciativas que procuran una mejora sustancial de los procesos formativos en el campo de la formación de maestros y profesores.

El pensar y el hacer son, en el campo de la pedagogía "paquetes inseparables"; los pedagogos -dice Diker- no hablamos por hablar, hablamos para sostener un hacer:

Estas ilusiones han sido necesarias, toda vez que lo que nos mueve a los educadores, no es hablar de la escuela, de los alumnos, de los docentes, del currículo, per se, sino más bien, producir unos discursos capaces de sostener y dar legitimidad a nuestras prácticas, a nuestras estrategias de intervención. (Diker, en el "Prólogo" de Nicastro, 2006).

En estas búsquedas de diversos dispositivos discursivos e institucionales, seguiremos quienes estamos comprometidos por pensar y actuar en el campo de la formación de maestros y profesores.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Versión Digital. www.rieoei.org
- Aristi, P. y otros (1989). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México: DF.DIE. CIE del IPN.
- Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.
- Bourdieu, P. (1987). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas dichas*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*. 6(19) p.19/29.
- Cifalí, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L. y Altet, M. (Coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2002). *La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos*. En A.A.V.V. *Anuario de Historia de la Educación*. N° 4. Años 2002/2003. Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Meirieu, P. (1998). *Frankestein educador*. Barcelona: Alertes.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, Phillippe (1995) "El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". En Paquay, L y Altet, M. y otros. "La formación profesional de maestros. Estrategias y competencias." México. FCE.

Perrenoud, Phillippe (2001) "La formación de docentes en el siglo XXI". En Revista de Tecnología Educativa. XIV, N° 3. Santiago - Chile. www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Perrenoud, Phillippe. (1994) "Saber de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible". Mimeo. Traducción Gabriela Diker para circulación interna.

Poggi, Margarita (2002) "Instituciones y Trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas". Buenos Aires. Santillana.

Escribir en los primeros años de la Formación Docente en el Profesorado de Artes Visuales

Liliana Pettinari

"La palabra escrita es la fuente primaria de información e instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente o construir subjetividades."

Anne-Marie Chartier¹

Es sabido que los alumnos ingresantes y avanzados, en la mayoría de los institutos de formación docente, expresan "dificultades redaccionales, lo cual se pone de manifiesto ante la sociedad toda y se agrava en los niveles superiores de enseñanza, donde las exigencias son mayores." (Ferreya y otros, 2004, p. 7).

La formación superior exige determinadas competencias y conocimientos para el desarrollo de las tareas propias del trabajo académico. Los docentes del nivel superior parten del supuesto de que aquellos son adquiridos y apropiados en los niveles precedentes de educación formal, como lo son las habilidades y destrezas concretas de la escritura: análisis, organización y presentación de información escrita a través de distintos tipos de textos (ya sean **explicativos** **expositivos**, sean **argumentativos**, **ensayos**, o **monografías** de contenido disciplinar específico; de investigación y uso de materiales de índole científica y tecnológica; como también, **textos instruccionales**). Sin embargo, este supuesto no se sustenta en la realidad de los estudiantes, ya que en el nivel superior, los alumnos evidencian en sus producciones escritas un desajuste, en el dominio de las habilidades de escritura, entre lo que ellos expresan y lo que los docentes requieren a la hora de comunicar en forma escrita el conocimiento adquirido.

La dificultad de producir textos escritos, sea cual fuere la forma o naturaleza del discurso a presentar, es una problemática común en los

¹ Cfr. Chartier, A. M. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una Aproximación histórica. México: FCE.

estudiantes que inician su formación docente. Manifiestamente hay una distancia entre lo que el alumno produce a través de la escritura y lo que los docentes requieren en relación al cómo presentar, a través de textos escritos, el conocimiento solicitado.

Los profesores de la institución formadora de docentes, en general, consideran que las principales dificultades que presentan los alumnos respecto de la producción de textos académicos se centran en la expresión de las competencias lingüísticas comunicativas de la lengua escrita y, consecuentemente, en lo oral. Un estudiante, en el momento que produce un texto académico, comienza a transitar un camino de construcción de saberes específicos de una comunidad académica, y se convierte en un escritor condicionado por una situación comunicativa particular. Es un autor escritor que debe considerar a un virtual lector. Este lugar (de lector virtual) es desempeñado por el docente. Cuando el escrito llega a sus manos, es quien puede traducir lo escrito a través de la lectura y valorar lo que fue comprendido por el alumno y expresado mediante la escritura.

Sea cual fuere la especificidad de la formación docente, se exige la construcción de conocimientos acerca de la comunicación y la expresión, y el aprendizaje de contenidos académicos. Estos conocimientos se definen en las competencias comunicativas lingüísticas, necesarias en los ámbitos de formación docente y para los contextos educativos en los que se desarrollarán las prácticas, como producto del discurso académico específico. Este discurso académico² se presenta para el estudiante como un nuevo universo lingüístico, conocimiento que adquiere particularidades en un contexto específico, en este caso, el de la formación docente artístico-plástica.

Se debe reconocer que los modos de escritura esperados por las comunidades académicas (universitarias o Nivel Superior no universitarias) son nuevas formas discursivas que desafían a todos los prin-

² "El discurso académico es formulado por un integrante de la comunidad académica ya sea alumno, profesor o investigador, que se dirige a los demás integrantes de dicha comunidad; es una construcción particular del enunciadore, el enunciatario y el referente...". Cfr. Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de la cultura Económica, p. 2.

cipiantes y, para muchos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas (Carlino, 2005). Para los estudiantes, los nuevos géneros discursivos académicos presentan diferencias en el momento de su producción, sus procesos son definidos por reglas y formas específicas.

En el caso particular que abordamos, en el campo de la educación artístico-plástica o de las Artes Visuales, la situación comunicativa se entrama y complejiza debido a las particularidades de la formación en la especialidad; los intereses de la formación por parte de los alumnos se vinculan con otro tipo de lenguaje y competencias comunicativas: comunican y transmiten conocimientos desde los modos del lenguaje plástico o visual (dibujo y pintura, escultura, grabado, o hacen uso de las imágenes digitalizadas) con soporte del lenguaje escrito: **la producción de textos** y la oralidad como **formas de expresión de lo ejecutado**. El empleo de las formas escritas por parte de los alumnos dista de lo que se espera del estudiante de nivel superior y en particular, del estudiante de docencia en el campo de lo artístico visual. Es importante reconocer la multiplicidad de factores que definen la situación comunicativa de las disciplinas y las intenciones que las orientan, el poder de la escritura como práctica que propicia el aprendizaje de los conocimientos en las distintos modos del saber, y posibilitar el desarrollo cognitivo del sujeto y del pensamiento crítico y reflexivo.

Entonces, qué hacer al respecto. Respondiendo a esto, consideramos necesario aportar espacios que apoyen el desarrollo de habilidades comunicativas. La institucionalización de un curso para la enseñanza de la escritura académica implicaría poner en marcha un dispositivo, en un lugar y un tiempo, para la producción de saberes de una comunidad académica y los discursos que producen, y de los géneros académicos que se demandan producir y publicar o hacer circular hacia adentro o hacia fuera del ámbito de producción.

La alfabetización académica en el Nivel Superior no universitario mediante el **Taller de escritura de textos académicos** es una propuesta en torno a los conocimientos acerca de la **producción de textos académicos resultados del proceso de escritura**, que puede conllevar a una toma de decisiones favorables vinculada con la institucionalización de un conjunto de contenidos propios de las competencias comunicativas

en la formación superior. En este sentido, tiene relevancia la alfabetización académica en la formación docente involucrando a la totalidad de los alumnos -ingresantes y avanzados- del Nivel Superior no universitario. Es en el proceso social de alfabetización donde tiene lugar la experiencia de la vida escolar de los actos de escribir y leer, y las formas de aprendizajes y de apropiación de los contenidos de la cultura escrita compartida por todos en una comunidad académica. Los alumnos deben saber escribir para explicar y argumentar, resumir y sintetizar: exponer explicaciones a fenómenos o a interrogantes son acciones requeridas en la formación de docentes en Artes Plásticas tanto como en aquellas profesiones vinculadas a las ciencias y a las tecnologías. Igualmente, en el campo de las ciencias de la educación y de las disciplinas vinculadas con el arte y la pedagogía, o las ciencias sociales y de la comunicación, la mayor parte de las preguntas que se les formula a los estudiantes suelen ocasionar más de una respuesta posible. Estos, en tanto productores de textos de género discursivo académico, deben considerar como importante las características enunciativas específicas de dicho género, manifiestas en la construcción del enunciador, el enunciatario y del referente. Pues, el género académico exige que los conceptos centrales de toda exposición sean claramente definidos, al igual que las perspectivas o marcos teóricos desde los que se abordará el problema tratado; además, el dominio de las fuentes por parte del enunciador y la fundamentación de sus afirmaciones. Asimismo, exige inscribir el texto en determinada situación comunicativa, se hace necesario definir las diferentes tipologías discursivas y tramas textuales; de manera que el intercambio comunicativo que se proponen -sea un parcial, un informe, una guía de lectura, un resumen, etc.-, resulte eficaz.

En este sentido, es necesario formar en el alumno estrategias que le posibiliten encontrar no solo las explicaciones pertinentes sino también los argumentos que fundamenten la elección de una u otra respuesta. Esto le brindará al estudiante la capacidad de explicar para convencer, de argumentar para fundamentar o justificar la explicación y la manera de entender el mundo que se propone. La explicación y la argumentación constituyen dos secuencias textuales prototípicas que se caracterizan por organizar y estructurar el material lingüístico de una forma particular en base a la finalidad perseguida por el autor del texto.

En cada texto académico, el autor y el lector asumen papeles discursivos determinados como el de científico o docente; el de alumno o colega (Seoane, Zunino y Muschietti, 2007). El objetivo de los textos académicos -como parciales, monografías, informes de lectura, ponencias, entre los requeridos- es

...la comunicación de saberes que impliquen la exposición, expansión, profundización o refutación de un tema reconocible y definido, de modo de exponer los conceptos centrales de una teoría, decir sobre un tema cosas que aún no han sido dichas o bien revisar con diferentes ópticas las que ya fueron dichas, entre los miembros de una comunidad científica. (Klein, 2007, p. 20).

Estos textos producidos y/o utilizados en el ámbito de la educación superior universitaria o no universitaria se denominan **textos académicos**³. Esos discursos pueden servir tanto para comunicar los resultados de las investigaciones científicas a los expertos -los "discursos teóricos o científicos"- como para difundirlos entre un público más amplio, mediante los textos de divulgación.

En relación con los tipos de textos expositivo-descriptivos, explicativos, instruccionales y argumentativos que producen y utilizan los estudiantes del nivel superior; las producciones textuales académicas frecuentemente demandadas por los docentes y a los alumnos son instrumentos de evaluación escrita como los parciales (domiciliarios o presenciales), trabajos prácticos e informes, monografías o tesinas e, incluso, la exposición oral; aun las instancias de exámenes finales son resultados de una producción escrita. Los parciales, la monografía y la tesina forman parte de los géneros académicos.

Los parciales producidos por los estudiantes en las instancias de evaluación constituyen un texto verbal concreto y está condicionado o restringido por las exigencias impuestas por el género discursivo al que pertenece. Son textos que presentan una organización interna par-

³ Llamaremos, en general, "textos académicos" al conjunto de los textos vinculados al ámbito científico que tienen por finalidad fundamental explorar, describir, explicar y predecir acontecimientos que tienen lugar en el mundo. (Klein, 2007).

ticular y rigurosidad académica, y requieren el dominio de diferentes operaciones discursivas para “la comprensión lectora y la producción escrita, las cuales deben ser aprendidas a través de una instrucción formal, sistemática y específica” (Klein, 2007, p. 20). Las monografías y las tesis (o tesinas) son tipos de producciones que suelen ser requeridas en la instancia de evaluación de materias del nivel superior, y en las carreras vinculadas con las ciencias sociales y humanidades. Los trabajos monográficos⁴ analizan corpus de textos a partir de un marco teórico determinado, al que responde la bibliografía utilizada para el análisis.

La tesis (o tesina) es un género académico frecuentemente solicitado como trabajo final de la formación de grado, presenta una guía de proceso de escritura implicado en el proceso de trabajo de investigación. El emisor escritor pone en juego determinadas operaciones y estrategias discursivas para ampliar la información. Estas operaciones discursivas⁵ suponen el conjunto de procesos lingüísticos y cognitivos al poner en juego el funcionamiento de actividades mentales a partir de las cuales se elaboran y comprenden las diversas relaciones semánticas que se entablan entre diferentes segmentos informativos del texto. (Roich, 2007).

Si bien los estudiantes de docencia en el ámbito de las Artes Plásticas responden a un lenguaje icónico, no se puede obviar que en la tarea docente, el acto pedagógico y su acción específica de enseñar se sustenta en la comunicación didáctica; en consecuencia, es necesario el dominio de determinadas competencias comunicativas básicas, como lo son la producción discursiva o de textos escritos u orales, como así también la lectura y la comprensión de lo que se lee y se escribe. De manera que, se deben reforzar los modos de representación de la infor-

⁴ Los trabajos monográficos tienen como objetivo iniciar a los estudiantes en la investigación. Como esta tarea propia del ámbito académico no ha sido desempeñada en instancias anteriores, quienes se inician en una disciplina no conocen en profundidad los caminos que se utilizan para alcanzar un nuevo conocimiento o, al menos, no lo poseen la práctica suficiente para dominarlos. (Klein, 2007).

⁵ Las operaciones discursivas son modos de organizar o estructurar el contenido informativo en cada uno de los textos verbales producidos por un sujeto, y las usadas más frecuentes son definir, ejemplificar, comparar, caracterizar, clasificar, justificar, argumentar, resumir, sintetizar. (Klein, 2007).

mación, del pensamiento y de los sentimientos desde la palabra escrita y lo lógico gramatical, incluso aprovechando sus producciones plásticas y sus procesos de elaboración. Los alumnos en los primeros años de la formación docente deben resolver y dominar la situación discursiva para escribir textos académicos. No es posible aceptar la desatención de los modos de comunicación del saber, ya que prescindir de estos es negar la potencial capacidad de pensar, reflexionar y expresarse que posee el ser humano y la sociedad; es negar el derecho a la libertad del pensamiento; es obviar las funciones sociales propias de la cultura escrita. Por lo tanto, la propuesta de intervención que presentamos reviste no solo un carácter pedagógico, sino también social y político.

¿Cómo implementar la alfabetización académica en la formación docente del Profesorado de Artes Visuales?

Enseñar a escribir en los estudios superiores implica -dadas las situaciones de enseñanza y de aprendizaje que involucran saberes disciplinares y saberes básicos, el saber específico de la formación docente, las exigencias de los estilos y géneros discursivos académicos y los modos redaccionales en la apropiación y comunicación de los conocimientos- la adquisición de formas de aprendizajes y de apropiación de los contenidos de la cultura escrita compartida por todos los de la comunidad académica, para la construcción de las competencias comunicativas escritas u orales como estrategias para la información o circulación del conocimiento en el contexto áulico e institucional.

En este sentido, al enseñar a escribir los distintos tipos de textos se considera que los géneros discursivos académicos más utilizados o requeridos en el Profesorado de Artes Visuales son el expositivo-explicativo y el instruccional o procedural, y menos frecuente el argumentativo. No obstante, el texto argumentativo es considerado relevante y debe ser reforzado en los espacios curriculares que hacen uso de este tipo de texto en las instancias de producción textual que lo requieran.

El desarrollo del Seminario Taller Expresión escrita y oral demanda la conformación de un equipo de trabajo para efectivizar la propuesta. Entre las tareas que se proponen, se señala: a) en una primera etapa, diseño de estrategias y modos de intervención: un taller inicial que coin-

cide con el Curso Único de Ingreso; y b) trabajar, en la primera unidad didáctica de las cátedras reunidas en el espacio de la formación general y formación específica del profesorado, las habilidades y saberes necesarios para transitar una carrera de formación docente. Para una segunda instancia, avanzado el cursado: c) selección de los materiales a utilizar recuperando los materiales bibliográficos de los distintos espacios curriculares y las propuestas de actividades de producción discursiva escrita; d) la planificación de una metodología de trabajo que incluya instancias individuales, grupales, orales; e) la evaluación. Además, a partir de las producciones de los lenguajes plásticos, se pueden diseñar instrumentos para fortalecer la producción de textos y la reproducción de los procesos de la expresión plástica haciendo uso de la escritura; expresar la explicación y descripción de los procedimientos o procesos de realización.

Efectivizar la propuesta implica los conocimientos y uso adecuado de las formas de elaboración y organización de la información escrita y oral para su aplicación en el aula, de distintos tipos básicos de textos informativos, de trama explicativa y argumentativa, y de lectura efectiva para la reescritura. El uso adecuado de los procesos de escritura según las funciones de los textos: las características de la estructura expositiva descriptiva, explicativa, instruccional y argumentativa; los recursos literarios: elipsis; sinonimia, antonimia, imágenes; metáforas, etc. Asimismo, la aplicación del proceso de escritura y exposición: resumen, síntesis, reseñas, y abstracts, refutación, fundamentación; prácticas con y de textos y contextos de discursos en la práctica docente y específicos de la educación artística visual: eficiente uso de la oralidad y la escritura en distintas producciones mediante la utilización del vocabulario específico de la formación pedagógica y artística.

El Seminario Taller de producción de textos pretende la mejora de la calidad de las producciones requeridas en los materiales de estudio y/o evaluativos, propios del ámbito académico; el logro de coherencia y consistencia epistemológica en las producciones de trabajos requeridos e incentivo para la producción discursiva; el dominio de la oralidad y la escritura, de las destrezas intelectuales para la producción discursiva y el logro de habilidades para análisis, síntesis, explicación, justificación y la argumentación. También, el dominio de estrategias de elaboración

y organización de información relevantes para el desarrollo de competencias exigidas en la tarea docente. Además, el fomento de actitudes y disposición intelectual ante la nueva información; (interés por los tipos de lectura y de información); seguridad en las propuestas de presentación de producción discursiva, oralidad y escritura propias de la formación; la incentivación a la escritura y a la participación espontánea en las propuestas de trabajo en el curso de la formación, como medio para el fomento de la confianza y la seguridad en sí mismos frente a otros discursos.

La formación docente supone una fluida actividad de producción de distintos tipos de textos académicos, en la que se deben sortear las dificultades relacionadas con los modos redaccionales, la ortografía, la puntuación, en la situación comunicativa específica vinculada a la comunicación didáctica y artístico-plástica. En el ámbito de la enseñanza, la tarea del docente se orienta hacia otros y es una acción realizada con el otro; y conlleva transmisión de contenidos, es una práctica comunicacional entre sujetos que enseñan y sujetos que aprenden para poder enseñar. Esto significa que la enseñanza requiere de un proceso de comunicación -tema central para el análisis de pedagogos y didactas tanto como para lingüistas-, que da cuenta de la importancia y la complejidad de dicho proceso, sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje; y de los procesos implicados en la comunicación escrita, sean formales o informales, que se producen en la intervención pedagógica y didáctica.

Al momento de producir un texto, un sujeto debe considerar: **la situación comunicativa en la que el texto se inscribe y el género discursivo al que pertenece el texto.** Si durante el proceso de escritura no se tienen en cuenta las características vinculadas al género discursivo, es frecuente que el texto presente problemas de inadecuación a la situación comunicativa. Y, desde el punto de vista del lector, tales características funcionan como indicios que le permiten identificar el género discursivo de un texto, facilitando la comprensión de este al poner en evidencia el ámbito de su producción, su función y finalidad.

“La escritura es un proceso por el que se descubre y transforma el conocimiento, y, a su vez, posibilita configurar y reconfigurar los saberes, o sea, construir conocimiento” (Klein, 2007, p.21). Dominar la escritura implica poner en juego una multiplicidad de microhabilidades

y actitudes: el dominio de aspectos cognitivos y psicomotrices; conceptos y las concepciones sobre la cultura impresa y el acto de escribir, las motivaciones y los intereses, y la percepción de uno como escritor (Atorresi, 2005). La escritura posee múltiples potencialidades para estructurar, categorizar y disciplinar el conocimiento, por ser el campo de la lengua escrita un campo nominalizado con una gran densidad léxica, pues la escritura se nutre de un vocabulario más amplio por no estar sujeta a la espontaneidad de la oralidad.

En el caso de la formación docente en Artes Visuales, promover la práctica académica de la escritura permite "...hacer uso estratégico de la lengua, es decir, reconocer que la tendencia institucional del signo para el uso funcional del significado propicia el desarrollo cognitivo del sujeto y proporciona un pensamiento diferente al que se produce oralmente" (Roquepitt, 2007, p. 17). Pues, el proceso de escritura implica una compleja tarea de transformar o traducir las ideas en un texto legible en la que se pone en juego la habilidad del escritor para materializar estas ideas en una secuencia de enunciados. Tal tarea apela a una reorganización y reelaboración para producir información nueva, implica mayor exigencia cognitiva y una serie de procesos importantes para concretar la escritura de texto: proceso de planificación (Klein, 2007), de producción de un primer texto, revisión y corrección, y la redacción de un plan de texto.

Un taller de escritura de textos académicos sirve como puesta en marcha de una actitud reflexiva hacia la producción y comprensión textual, ayuda a tomar conciencia de lo que tienen en común los géneros académicos; sin embargo, no evita las dificultades discursivas y estratégicas cuando los estudiantes se enfrentan con el desafío de "*pensar por escrito* las nociones que se estudian" (Klein, 2007, p. 2) en las disciplinas curriculares. La naturaleza de lo que debe ser aprendido -es decir, escribir y leer textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares- exige un abordaje dentro del contexto propio de cada espacio curricular. Es necesario que cada docente enseñe a escribir, según las reglas de su propia disciplina o área, ya que es quien mejor puede ayudar con la escritura en el nivel superior, pues conoce el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar (Roquepitt, 2007). De modo que sería interesante resolver la disyuntiva

entre la enseñanza de la escritura separada de la disciplina o materias con enseñanza integrada de la escritura y la lectura.

Expresa Carlino: "Hacerse cargo de la escritura de los alumnos lleva tiempo, tiempo que se le resta a la transmisión de los contenidos de la disciplina" (2005, p. 2) que se deben cumplimentar, "y tiempo que se agrega" a la tarea del docente, implica leer con detenimiento los trabajos de los estudiantes, corregir, hacer observaciones que les sirvan para mejorarlos y optimizar el rendimiento académico.

Leer y escribir son tareas centrales en el nivel terciario, son el medio para abordar, construir y producir conocimientos pertinentes del saber de cada espacio curricular; colocan al alumno y al docente en una compleja situación de aprendizaje y enseñanza y pone en debate la enseñanza de los contenidos de la disciplina y la enseñanza de la escritura de los textos académicos. Ambas tareas requieren de recursos cognitivos de lectura de textos científicos y académicos que los alumnos deberán aprender⁶; y de habilidades y destrezas concretas necesarias para tener éxito en la profesión. La experiencia de participar en talleres de producción textual y comprensión lectora posibilita a los alumnos aprender; a partir de su actividad cognitiva mediada por el docente como representante de la cultura, mejorar su rendimiento y enriquecer la propia práctica y la de los docentes. La participación activa en talleres de producción textual es un desafío que brindará oportunidades para una "buena enseñanza"⁷.

⁶ En este sentido, afirma Carlino: "Se aprende en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada materia, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras" (2005, p.).

⁷ En el doble sentido y significado que le otorga Fernstermacher: el moral y el epistemológico; y también como lo entiende P.W. Jackson.

Bibliografía

- Atorresi, A. (2005). *Taller de escritura para la producción de textos académicos*. Buenos Aires: Postgrado Constructivismo y Educación. Maestría en Psicología Cognitiva. FLACSO. www.flasco.org.ar
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de la cultura Económica
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una Aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ferreira, P; Martínez, Y.; Billi, M. y Vivas, V. (2008). *Proyecto de investigación: la escritura académica de los ingresantes a los profesorado*. Investigaciones Instituto Superior de Formación Docente Nro.127, San Nicolás. En <http://www.investigaciones127.com.ar>
- Gimeno Sacritán, J. y Pérez Gómez, A. I. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Klein, I. (Coord.) (2007). *El Taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Nogueira, S. (2005). *Manual de Lectura y escritura Universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.
- Prina, Z. E. y Barthé, R. M. (2005). *Los distintos tipos textuales y su aplicación en el aula. Curso de capacitación docente a construir*. Buenos Aires: AMCDA.
- Roich, P. (2007). Evaluar la lectura. En Klein, I. (Coord.) *El Taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Roquepitt, H. (2007). La escritura. En Klein, I. (Coord.) *El Taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.
- Seoane, C.; Zunino, C. y Muschietti, M. (2007). La situación enunciativa. En Klein, I. (Coord.) *El Taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo.

Maneras de hacer y pensar las Prácticas de la Enseñanza

Carola Rodríguez Torres

"Tomar conciencia de lo que hacemos no es tan fácil. A veces por las resistencias, las angustias y los mecanismos de defensa que describe el psicoanálisis, ciertas actitudes, ciertas maneras de hacer en clase son difíciles de reconocer porque tomar conciencia de ellas es despertar un pasado doloroso, emociones enterradas, problemas de infancia, de adolescencia o de edad adulta todavía no resueltos."

P. Perrenoud (1995, p. 285).

El interés que dio origen a las reflexiones que aquí se comparten se fue configurando a través de un recorrido de trabajo en el área de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Se pretende en esta oportunidad problematizar las prácticas de la enseñanza en el contexto de un instituto superior de profesorado tecnológico¹, intentando de esta manera interpelar la posible desmovilización y la despolitización del debate en torno a ellas, así como identificar ciertos procesos de rutinización y naturalización.

Esta temática resulta relevante en tanto se entiende que en los institutos de formación, la enseñanza además de ser una práctica, un hacer, es también objeto de estudio, es decir, un contenido a enseñar a través de dicha práctica. Frente a esta situación, se considera fundamental recuperar el diálogo y la conceptualización acerca de lo que significan las prácticas docentes y de la enseñanza, a la vez que reflexionar en torno a los atravesamientos que generan los procesos de naturalización y rutinización en los cuales pueden quedar atrapadas.

¹ El Instituto Superior del Profesorado Tecnológico depende del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y ofrece la carrera "Profesor de Tecnología" con un plan de estudios que actualmente está en proceso de transformación hacia el título "Profesor de Educación Tecnológica". Ofrece también la Formación Pedagógica de Profesionales y Técnicos Superiores para la Educación Secundaria.

Una parte importante de la acción pedagógica está basada en rutinas o en una improvisación regulada, las cuales apelan a un hábitus personal o profesional más que a conocimientos [...] hábitus no se opone a los saberes, [...] traduce simplemente nuestra capacidad de funcionar sin saber, en una economía de rutina (Perrenoud, 1995, p. 269-281).

A partir de lo expresado, nos preguntamos: ¿cómo se lleva a cabo la enseñanza en los institutos de formación docente en general y en el Profesorado Tecnológico en particular?: ¿qué concepciones de enseñanza se conjugan en la cotidianeidad de los institutos de formación?: ¿qué aportes hace el recorrido curricular del profesorado para dar cuenta de la complejidad de la enseñanza?: ¿qué posibilidades tienen los docentes, de habilitar espacios de reflexión para los alumnos, en torno a las prácticas de enseñanza?

Problematizar las maneras de hacer y pensar las prácticas de la enseñanza es una tarea fundamental que requiere indudablemente una mirada multirreferencial, así como el reconocimiento de dos dimensiones básicas que no pueden ser excluidas del debate. Se hace referencia, por un lado, a la dimensión didáctica de la enseñanza, y por otro, a la enseñanza entendida como problema político. Reflexionar, proponen los especialistas, acerca de ambas dimensiones pero entrelazadas, vinculadas, comunicadas; habida cuenta de que no existe una didáctica todo terreno inmune a las condiciones de posibilidad que permita que todos los alumnos logren los objetivos planteados, ni tampoco políticas que puedan garantizar el éxito desconociendo las condiciones reales que se presentan en los escenarios escolares.

Aspirar a un análisis más provocador y desafiante aún es intentar estudiar la enseñanza en los escenarios de formación, donde los alumnos se socializan con la profesión a partir no solo de su estudio, sino también de la participación cotidiana en las experiencias de enseñar y aprender que se generan en el interior de las aulas. Esto nos lleva a pensar no solo en la importancia de las políticas educativas y las condiciones de escolarización, sino también en la impronta de las diferentes decisiones metodológicas que se asumen, las significaciones que se construyen a partir de las maneras de trabajar el contenido, y los efectos que estas decisiones pueden generar en los alumnos.

Se decía inicialmente y en otras palabras la importancia de identificar los riesgos de la naturalización y rutinización de las prácticas de la enseñanza, fundamentalmente en los institutos de formación docente. Varios trabajos teóricos han puesto en evidencia la relevancia de analizar las rutinas para entender la profesión docente y la vida en las aulas. Partiendo de una idea general, se podría considerar a las rutinas como medios para gestionar la complejidad de las situaciones de interacción disminuyendo, de esta manera, la intervención cognitiva de los docentes en el control de los acontecimientos.

Estas rutinas operarían, al decir de Maurice Tardif (2004), como modelos simplificados de la acción, permitiendo a los docentes no solo resolver las exigencias cotidianas, sino también dándoles la posibilidad de construir una modalidad de ser, un estilo o personalidad profesional. Surgen, en virtud de lo expresado, algunos interrogantes: ¿los docentes somos conscientes de los efectos que estas maneras de hacer pueden generar en los estudiantes de profesorado?: ¿no es tal vez una paradoja solicitar propuestas innovadoras para las instancias de prácticas y residencias, cuando los docentes desarrollamos la tarea de manera rutinaria?

Se puede afirmar que resulta impostergable una indagación en torno a las experiencias escolares como escenarios de intercambios, interacciones, aprendizajes, relaciones con la norma, con la autoridad, con el conocimiento. En suma, implica para quienes desarrollamos la tarea de enseñar -entre otras cuestiones- reflexionar acerca de lo que la filosofía clásica y más recientemente Bourdieu denominó hábitus. Hábitus que:

... se construye en las trayectorias escolares y sociales por las que transcurren los sujetos [...] Tiene un gran poder generador: no solo estructura la práctica docente sino también conforma los esquemas de clasificación del mundo, los consumos culturales, etc. Por eso reconocer el hábitus permite distanciarse de lo cotidiano (del presente y del pasado) y con esa distancia reconocer también parte de la historia en la que uno se inscribe, que nos constituye, que tenemos incorporada... (Birgin, 2000, p. 16).

Es importante comprender el hábitus como esquema generador tanto de las prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas sociales y las de los otros. En palabras del propio Bourdieu, hábitus "es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada." (1994, p. 40).

... la mayor parte de las acciones humanas tienen como principio algo absolutamente distinto de la intención, es decir disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y tenga que ser interpretada como orientada hacia tal o cual fin sin que quepa plantear por ello que como principio tenía el propósito consciente de ese fin. (Bourdieu, 1994, p. 166).

Hablar de hábitus, explica Alicia Gutiérrez, "es también recordar la historia del agente, es plantear que lo individual, lo subjetivo, lo personal, es social, es producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas." (2005, p. 70).

Se podría decir entonces que para profundizar el análisis de las prácticas en los institutos de formación resulta esencial reconocer la historia de los sujetos que participan en ellos, sujetos que no son sociales por azar y que si lo que se quiere es interpretar su comportamiento, no se lo puede hacer sin considerar las situaciones sociales por las que están atravesados. Al respecto, dice Langford:

Las personas no son sociales por casualidad sino por necesidad, y su comportamiento no puede ser entendido haciendo abstracción de su situación social. Sus relaciones con esta situación son internas, desde el momento en que lo que las personas son, tanto como el lugar en el que se sitúan, están determinados por dicha situación social. Desde este punto de vista, los enseñantes se comportan como lo hacen, no solo determinados por sus naturalezas individuales y por su concepto de las situaciones concretas, sino también por su concepto de sí mismos como enseñantes en una práctica social educativa. (1993, p. 26).

Analizar las prácticas de la enseñanza trae aparejado analizar el pensamiento, las creencias, intenciones y la historia de quienes llevan a cabo dichas prácticas. Prácticas que posiblemente puedan estar dominadas por estos principios generadores o hábitus.

En esta clave de lectura surge la necesidad de la revisión de las trayectorias de formación y la comprensión de los relatos que se configuran al interior de las instituciones educativas, a la vez que requiere entender que el proceso formativo puede constituirse como un objeto de análisis y, como tal, demanda reconocer tanto lo histórico como lo subjetivo. Cabe señalar aquí que la conformación del trabajo docente estuvo atravesada por diversas influencias, pero la mayor de ellas en la configuración del Sistema Educativo Argentino, fue la influencia de la corriente normalista. Tendencia que se constituyó en fuente de significaciones y representaciones que perduraron en el tiempo y hoy, a pesar de muchos años transcurridos, podemos encontrar vestigios de dichas representaciones, no solo en las instituciones formadoras, sino también en nosotros mismos, en nuestras maneras de pensar y obrar, en nuestras formas de habitar el aula.

Se torna relevante, como se mencionara anteriormente, indagar y reflexionar sobre nuestros esquemas de acción, desnaturalizando formas de conducta, modelos incorporados y maneras de vincularnos con el otro y con el conocimiento. Esto es, "desandar los hábitus docentes" (Birgin y Dussel 2000, p. 16). Puede constituir un punto de partida para desandar el hábitus esta suerte de conversación o diálogo con los otros, entendiendo que esta es una manera de suscitar o despertar el diálogo con uno mismo.

... La reflexión, tal como es entendida, implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y políticos, el mundo social en él incorporado. En tal sentido, instancias auto y heterocomunicativas, es decir que comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás, ayudarán a tomar conciencia de creencias, intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir una postura crítica. (Edelstein, 1997, p. 10).

Este diálogo es el que en definitiva nos permitirá develar algunas "ciegas marcas", como condición de posibilidad para comprender a los docentes, para comprendernos. Jorge Larrosa (1996) expresa que para interpretar eso que somos, eso que nombramos, esas historias que elegi-

mos para contar y contarnos el pasado, se requiere contemplar diferentes niveles de análisis. Por un lado, identificar que el sujeto no se puede pensar sin pensar sus propias experiencias y la significación que les ha otorgado (plano hermenéutico). Por otro, explica que es necesario considerar la intertextualidad, es decir, la relación que se establece entre ese texto que armamos y otros textos, otros relatos (plano semiológico). Y por último, no se puede desconocer el plano pragmático político donde se expresan discursos, prácticas discursivas y juegos de poder en relación al mismo.

Enseñar en los contextos de la formación docente

Los docentes en su conjunto tienen que enseñar muchas cosas, el formador de formadores tiene que “enseñar sobre la enseñanza”. Enseñanza que durante mucho tiempo fue entendida como “transmisión de saberes”, pero que en la actualidad está siendo significada desde otras perspectivas. Hablar de transmisión, en términos de Hassoun es “abandonar el pasado para mejor encontrarlo” (citado por Diker, 2004), porque, para el autor, lo propio de la transmisión es heredar y a la vez habilitar la posibilidad de transformar esa herencia ya que “una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad” (Hassoun, citado por Terigi, 2004).

Este debate reconoce cierta complejidad al identificar que la transmisión excede a lo escolar encontrándose en el centro de la vida, del tejido social, en tanto es una condición de construcción, inscripción y, a la vez, de identidad cultural. La transmisión es entonces, ese necesario acto que nos vuelve sujeto; acto de pasaje que se desarrolla en el campo social y que permite a quien lo recibe un espacio de libertad. En este intrincado acto de pasaje, pensar la transmisión desde una perspectiva democrática implica transmitir no solo la tradición, lo mismo, sino que requiere otorgar al otro la posibilidad de que eso exista en él, pero no como una duplicación.

La construcción de sujetos es transmisión de límites humanizantes, lo cual limita al mismo tiempo el accionar sobre el otro, vista la necesidad de renunciar a modelarlo según nuestros propios sueños, puesto que a ese otro le corresponde en última instancia el acontecer

de su devenir sujeto [...] La transmisión se hace entonces una invitación a tomar lugar, a inventarse la propia subjetivación, la propia emancipación. (Cornú, 2004, p. 31).

Transmisión pensada, entonces, desde una red semántica que incluye vínculos, compromiso, ética; posición política; herencia y reinención; ritos, amor y sufrimiento, emoción, salto al vacío; separación y también cadena, eslabón.

Comprender la enseñanza como práctica social, y desde allí encontrar notas distintivas de dicha actividad que permitan la formulación de nuevos interrogantes y la reflexión en torno a lo que somos y hacemos desde nuestro lugar como formador de formadores, es una gran provocación. Fundamentalmente porque en las prácticas de la enseñanza lo que se traduce es un conocimiento tácito, atravesado por esquemas prácticos y presupuestos.

Bromme coincide en que la utilidad del esquema práctico reside en su economía para la acción, precisamente por su carácter rutinario: “Todas estas decisiones presuponen conocimientos profesionales, no es necesario tomarlas de nuevo cada vez, sino que pueden ser tomadas de modo rutinario”. (Diker y Terigi, 2005, p. 105).

Tal vez indagar nuestros hábitos profesionales² reclama develar la naturaleza de la actividad, tomarla como problema y, como expresa Alberto Martínez Boom (2005, p. 168), “Instalarnos fuera del acto de enseñar, fuera del acontecer cotidiano de la enseñanza... intentando un distanciamiento de lo evidente...”

En esa línea de sentido se advierte la necesidad de pensar la enseñanza desde el afuera, pero también reconocer que la reflexión constante en torno a las prácticas y a los posibles efectos que ellas tendrán en las trayectorias de los estudiantes, es parte de nuestro compromiso, especialmente de los docentes de profesorado. Pensar las prácticas de la enseñanza desde el afuera, pero sabiendo que estamos comprometidos con ella. En definitiva, pensar y reflexionar en torno a la enseñanza, a

² Cfr. Perrenoud, Ph. (1995).

la despolitización, a la posible naturalización y rutinización requiere abandonar la pedagogía normativa, pedagogía de las respuestas, para mejor encontrar una pedagogía interrogativa, que abra paso a nuevas preguntas.

El potencial del precepto delfico "conócete a ti mismo" encuentra muchas veces resistencia, tal vez porque aún no hemos sido capaces de fabricar esos espejos, de formar esas miradas, de construir esos instrumentos de iluminación, o de remover esos obstáculos y esos filtros. Llegado el momento de encontrar esos espejos, debemos estar dispuestos, al decir de Larrosa, "a perder pie y dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro" (1995,). Pero sucede que, como plantea Perrenoud (1995), ningún educador quiere verse a sí mismo tal como es, aunque teóricamente esté de acuerdo en ello, porque teme alterar su propia imagen, tener vergüenza, y quizá teme penetrar en su pasado.

Bibliografía

- Birgin, A. y Dussel, I. (2000). Seminario "Rol y trabajo docente. Aportes para el debate curricular". Trayectorias de Formación General. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. CEPA.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. En Diker, G. y Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornú, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. En Frigerio, G. y Dicker G. (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa: ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, G. y Dicker G. (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Diker, G. y Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (1997). *La reflexión sobre las prácticas. Algo más que un lema*. Mimeo. UNC. Córdoba.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *Educación, ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Larrosa, J. (1995). (Comp.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.

- Larrosa, J. (1996). La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación. En Antelo, E. *Instrucciones para ser profesor*. Buenos Aires: Santillana.
- Langford, G. (1993). La enseñanza y la idea de práctica social. En CARR, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada.
- Martínez Boom, A. (2005). ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *Educación, ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Leartes.
- Perrenoud, Ph. (1995). El trabajo sobre el hábitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de consciencia. En Paquay et al. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.

La perspectiva de género en la Formación Docente

María Rita Sueiro

El objetivo del proyecto en el que se basa este artículo fue aportar a visibilización de procesos en los que se producen y reproducen relaciones entre los sexos signadas por la desigualdad, sobre todo, teniendo en cuenta que el campo educativo -a pesar de la relativa autonomía que como tal tiene- está atravesado por variadas formas de expresar desigualdades. La ausencia de referencias a lo femenino en los campos científico, tecnológico y educativo, entre otros, induce a la continuidad de la exclusión y a naturalizar la subordinación femenina respecto de lo masculino. Por las razones arriba señaladas, nos interesó entonces conocer cómo aparece la problemática de género en un profesorado de educación tecnológica y proponer (en el caso de ausencia o escasa presencia de la misma) la inclusión de la perspectiva de género (a partir de un proyecto de intervención) en las planificaciones académicas anuales de los espacios curriculares del mencionado profesorado.

Se optó por una metodología cualitativa. El análisis de diversos documentos (legales, institucionales y planificaciones académicas de todas las unidades curriculares) que configuran el profesorado seleccionado, proporcionó conocimientos respecto de la problemática abordada. Si bien sabemos que las planificaciones no reflejan la práctica áulica, consideramos que los contenidos curriculares podrían aportarnos información pertinente a partir de relevar la presencia o ausencia de la perspectiva de género en el diseño curricular de la mencionada institución.

De tal manera, el trabajo relevado se llevó a cabo en el Instituto (Nacional) de Educación Superior del Centro de la República -INESCER- el cual fue fundado por el Dr. Ángel Diego Márquez en Villa María, Córdoba, en el año 1987. Hasta 1995 dependió del Ministerio de Educación de la Nación y, a partir de entonces, del Ministerio de Educación provincial. En este instituto se desarrollan seis tecnicaturas superiores, la carrera de Capacitación para Graduados No Docentes y el Profesorado de Educación Tecnológica que comenzó en el año 2004.

Presentación del problema

En las últimas décadas los estudios de género se han constituido como una de las dimensiones claves en las investigaciones del campo de las ciencias sociales ya que, a partir de la distinción entre sexo y género, se han desarrollado áreas de estudios que plantean las diferencias sexuales no desde lo biológico, sino desde su constitución socio-cultural.

La cultura define, comunica y reproduce modelos de género profundamente determinados a través de las diversas instituciones sociales. Al hacerlo, busca legitimar estos modelos "naturalizándolos", definiéndolos como "propios" del universo femenino o masculino y, a partir de ello, se crean estereotipos que repercuten tanto en la constitución de las y los sujetos, como en la potencialidad de ejercer sus derechos plenamente.

La escuela, como institución social y como canal de expresión del discurso hegemónico, también está atravesada por diferentes discursos discriminatorios y actúa como reproductora de los mismos.

Amparo Blat Gimeno afirma:

La mayoría del profesorado no se ha cuestionado la cultura androcéntrica escolar limitándose a reproducir la que han recibido, (...) Algunas experiencias demuestran que se requiere un análisis de las relaciones de poder, un fuerte compromiso y el protagonismo del profesorado en la modificación de las prácticas. (1994, p.10).

Se hace necesario actuar respecto de situaciones educativas concretas que están fomentando la discriminación de género, como por ejemplo: expresiones lingüísticas que "invisibilizan" a las mujeres; menosprecio a sus aptitudes y capacidades personales, prácticas y discursos que desvalorizan la figura femenina.

Estos discursos y prácticas concretas que tienen lugar en el ámbito educativo conducen a ocultar procesos de discriminación y a fomentar la reproducción de estereotipos que repercuten en la constitución de las/los sujetos; asimismo, promueven una menor presencia femenina en cargos directivos en instituciones científicas y tecnológicas, y legitiman

y toleraran actitudes desvalorizantes respecto de las mujeres. Sin embargo, también podemos afirmar que la educación tiene la capacidad, la posibilidad y fundamentalmente la obligación de contribuir al cambio social de manera tal de formar ciudadanas y ciudadanos con actitudes, discursos y prácticas absolutamente democráticas.

La educación tecnológica en la Argentina

En la República Argentina, la educación tecnológica se incorporó a los diseños curriculares a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24195, en 1993. El Sistema Educativo respondió a las demandas que el acelerado desarrollo tecnológico y la formación para determinados oficios requerían. Sin embargo, si bien se reconocía el valor de los saberes tecnológicos respecto de las demandas de trabajo, no se contemplaron los rápidos cambios en las condiciones de vida de las personas ya que las diferentes creaciones tecnológicas no siempre significan una mejora en las condiciones de vida de las y los seres humanos. En general, se ha asociado el término "tecnología" con lo mecánico, lo objetivo, poco -o nada- relacionado a una perspectiva masculina o femenina, pero en la realidad esta imagen está asociada a "el usuario", es decir, a un pretendido sujeto "neutro" que no es tal sino masculino:

...la tecnología no es neutra en cuanto al género, como no lo es en cuanto a la clase social. La división del trabajo por género se da en todo tipo de sociedad. Por consiguiente, una intervención tecnológica no solo tiene una influencia diferente para hombres y mujeres, sino que crea además diferencias entre los sexos. (Córdoba Arana, 2004, p. 76).

Creemos que incluir la perspectiva de género en el diseño curricular del PET llevará a cuestionar la concepción de que las ciencias y las tecnologías son neutrales; asimismo su inclusión puede ayudar a develar, valorizar y jerarquizar el rol de las mujeres en la producción de tecnología y su lugar en la sociedad en general.¹

¹ Al momento de elaborarse este proyecto, la Ley Nacional N° 26.150 que promulgó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, no había sido implementada aún en la Provincia de Córdoba.

Marco teórico

Pierre Bourdieu (2000) sostiene que los conceptos de “campo” (lo social hecho cosas) y “hábitus” (lo social hecho cuerpo) son conceptos relacionales, solo se comprenden uno en relación con el otro. La mirada relacional nos permite desnaturalizar el sentido común (que naturaliza lo social) y entender que existen mecanismos de poder que posibilitan que una determinada desigualdad (por ejemplo: dominante masculino-dominado femenino) se siga reproduciendo.

Lo que diferencia o distingue a un campo de otro es el tipo de capital que está en juego (campo económico, religioso, educativo, etc.). Hay diversos tipos de capital. Bourdieu distingue el capital económico, el cultural, el social y el simbólico. Así lo explica Alicia Gutiérrez:

El capital simbólico es poder simbólico, es la particular fuerza de la que disponen ciertos agentes que ejercen lo que el autor llama violencia simbólica, (...). Se trata de una violencia eufemizada, y por ello socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y, con ello reconocida, en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio. (2005, p. 40).

Consideramos que las afirmaciones de Bourdieu bien pueden aplicarse a la transmisión de determinados contenidos curriculares (y no otros), a la construcción de las identidades de las/los sujetos educandos y muy particularmente a las relaciones de poder que se instauran entre ambos, dominante y dominado.

En el campo intelectual de la educación existe un discurso oficial dominante en el cual se especifican contenidos y competencias y en el que convergen discursos que operan en la construcción social de la sexualidad que se convierten en fuente de saberes y prejuicios.

A su vez, cuando nos referimos a la perspectiva de género aludimos al estudio de los diversos modos de ser mujer, de ser hombre, u otras sexualidades, modos que se construyen a partir de complejos dispositivos sociales y que generan situaciones de discriminación social, legal, cultural, educativa, etc. El concepto de género hace referencia a la construcción social y cultural que se organiza a partir de la diferencia sexual. Supone definiciones que abarcan tanto la esfera individual (incluyendo

la subjetividad, la construcción de la/el sujeto y el significado que una cultura le otorga al cuerpo femenino o masculino) como también la esfera social (que influye en la división del trabajo, la distribución de recursos y la definición de jerarquías entre unos y otras).

Género e institución escolar

La escuela no puede pensarse como una institución que habrá de determinar y condicionar el destino de la vida de una/un sujeto, sin embargo, en ella, circulan discursos y prácticas que habrán de configurar sentidos en la historia personal, corporal y sexual de quienes la transitan. El género permea las prácticas institucionales y orienta las actividades de docentes y de niños/as. Un ejemplo de ello es el lenguaje que circula en los ámbitos escolares. Por cierto, el lenguaje no es un medio de comunicación inocente. Es, en sí mismo, una manifestación de valores, prejuicios y pautas culturales, en el cual las mujeres estamos invisibilizadas, cuando no excluidas.

Por otra parte, las y los estudiantes de carreras docentes suelen recurrir a la imitación acrítica de conductas que han observado en sus propias/os docentes y actúan de acuerdo con teorías que responden a su visión implícita de las relaciones entre los géneros, resultado de sus experiencias como alumnas/os y de los modelos que han internalizado y “naturalizado” en su trayectoria escolar. La relevancia de estas “huellas” previas al ingreso al instituto de formación docente desafía a considerar las biografías personales a fin de reconstruir los “modelos” de dominación que han “aprendido” en su pasado escolar.

Género y saberes científico-tecnológicos

Tradicionalmente, los saberes científicos se han producido a partir de un “modelo masculino” considerado como universal.

La investigación científica y los desarrollos tecnológicos no han sido particularmente beneficiosos para la vida de las mujeres. Por ejemplo, respecto de la prevención del embarazo, las investigaciones se han desarrollado preferentemente hacia el cuerpo de las mujeres y muy escasamente han intervenido en el cuerpo masculino.

En relación a la educación tecnológica, los argumentos que justificaron su incorporación a las currículas escolares la presentaron como un conocimiento necesario para comprender los rápidos cambios de mundo actual y los impactos de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana y laboral. Sin embargo,

... en más de la mitad de los diseños curriculares de todo el país ni siquiera se considera [la perspectiva de género]... como una cuestión formal, (...) en ningún texto se da cuenta de una pretensión de trato igualitario para respetar las diferencias existentes entre los sexos. (Centro de estudios multidisciplinarios, 2004, p. 34).

Los diseños curriculares para la formación docente contienen conocimientos y valores que han sido seleccionados (arbitrariamente) por determinados grupos sociales, según determinados proyectos culturales y políticos. Estos conocimientos se presentan como válidos y están doblemente legitimados: por un lado, por el Estado que los produce, y por otro, se sustentan a partir de un discurso científico supuestamente neutral.

Según Flavia Terigi (1999) en general se interpreta el currículum desde lo prescripto (procesos de aplicación: el currículum se formula a nivel político y se "aplica" en las escuelas) o desde lo que sucede en las escuelas (procesos de disolución: lo que ocurre en las escuelas no tiene nada que ver con el currículum) como dos cuestiones separadas, una lógica excluyendo a la otra. La autora propone una nueva designación a fin de facilitar la comprensión de estos complejos procesos, habla de "procesos de especificación" a partir de instalación en el espacio conceptual de los sujetos sociales, activos, capaces de interpretar las normas y de resignificarlas.

Decisiones metodológicas

Se optó por una metodología cualitativa y, a partir del análisis del contenido de diversos documentos, se recabaron datos sobre la problemática abordada. Se incorporó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y sus Lineamientos Curriculares por considerarse que ha constituido un significativo avance hacia la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza en los diferentes niveles (desde nivel inicial hasta formación docente).

Se tomaron como fuentes de información los siguientes documentos:

- a) La Ley de Educación Nacional N° 26.206;
- b) El Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), Ley Nacional N° 26.150 y sus lineamientos curriculares;
- c) Los lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial;
- d) Los fundamentos, fines, estructura funcional y organización académica del Inescer;
- e) El diseño curricular del Profesorado en Educación Tecnológica; y
- f) Las planificaciones académicas anuales de cada uno de los espacios curriculares que integran la carrera.

Los criterios de análisis fueron:

- El lenguaje utilizado en todos los documentos para referirse a las/los sujetos involucrados en el proceso de formación docente;
- Referencias explícitas a género y perspectiva de género; y
- Relevamiento de la bibliografía indicada en las planificaciones académicas del PET que nos permitiera "transparentar" la presencia/ausencia femenina (en la autoría de los textos).

Resultados del análisis de los documentos

Analizados los documentos curriculares abordados, fue posible discernir las siguientes especificaciones:

- 1- La Ley de Educación Nacional reconoce expresamente la voluntad de erradicar toda forma de discriminación;
- 2- El Programa Nacional de Educación Sexual Integral incorpora la perspectiva de género en la educación sexual al reconocer que hay cuerpos sexuados que se construyen en una trama de discursos históricos. En este programa es de destacar la explicitación respecto de la obligación estatal de capacitar y formar sistemática y permanentemente a las y los docentes en los contenidos de ESI.
- 3- Los lineamientos curriculares nacionales para formación docente inicial, por su parte, no contemplan la perspectiva de género y utilizan un lenguaje que contribuye a “invisibilizar” a las mujeres.
- 4- En cuanto a la normativa institucional (fundamentos, fines..., del INES-CER), si bien no hace referencia explícita a las relaciones femeninas/masculinas, otorga un marco que posibilita acciones de reflexión y capacitación docentes.
- 5- El diseño curricular del profesorado no hace mención explícita respecto de la problemática que nos preocupa, pero sí contribuye en sus propósitos educativos a propiciar espacios que permitan accionar respecto de la formación docente, pues considera a las mujeres usuarias de tecnología y ciudadanas a ser formadas para el uso de códigos y lenguajes tecnológicos (debemos advertir que desde 2013 se ha incluido la Educación Sexual Integral en el profesorado de Educación Tecnológica).
- 6- Con respecto al análisis de las planificaciones académicas anuales, se advierte que en el lenguaje utilizado por los/las docentes, en la mayoría de las planificaciones, se emplea el genérico masculino para referirse tanto a varones como a mujeres, lo que implica la “invisibilización” de estas últimas como destinatarias de la formación propuesta. Así, la utilización del genérico masculino profundiza por ocultamiento el rol de las mujeres como sujetos históricos, desdibujando su presencia y su protagonismo. Respecto de la bibliografía

indicada durante el trayecto formativo, se hizo evidente una importante mayoría de autores varones (64%) del total, las autoras mujeres alcanzan un 22%.

Es decir, existe una verdadera “exclusión” de la presencia femenina:

- en los contenidos previstos (con una sola excepción, en el espacio curricular Práctica Docente II, por cierto insuficiente para la relevancia del problema);
- en el lenguaje utilizado en la redacción de las planificaciones; y
- una muy escasa presencia de autoras mujeres en las bibliografías indicadas para toda la carrera.

En suma, la perspectiva de género está ausente en la propuesta de formación de las y los futuras/ros docentes del Profesorado de Educación Tecnológica del INES-CER. El daño que origina esta ausencia no se manifiesta en términos de rendimiento académico de niñas y jóvenes sino que cobra presencia en la desconfianza en sus propias capacidades, la desvalorización de sus competencias educativas, la falta de modelos legítimos con los que identificarse que serán “huellas” que marcarán la trayectoria educativa de las jóvenes y cuyos efectos se descubrirán en la vida adulta condicionando el ejercicio de derechos sociales, culturales, humanos, laborales, políticos, etc.

Propuesta para la inclusión de la perspectiva de género

Esta instancia se destinó a la organización de estrategias de intervención institucional a fin de posibilitar la reflexión respecto de la perspectiva de género por parte de docentes y estudiantes del Profesorado de Educación Tecnológica para promover la inclusión de la mencionada perspectiva en las planificaciones académicas.

Entre las actividades (dirigidas a docentes y estudiantes) que se consideraron desarrollar podemos mencionar: talleres de sensibilización con propuestas que apunten a valorar la perspectiva de género; dar a conocer la información recabada en el análisis de las planificaciones

académicas de la carrera; generar y organizar espacios de encuentro, discusión y reflexión respecto de la ausencia de mujeres en los contenidos curriculares de la formación; reconocer mecanismos de poder y estereotipos de género que permean discursos y prácticas cotidianas y que son factores de discriminación en los ámbitos políticos, sociales, culturales, educativos, laborales, tecnológicos, familiares, etc.; implementar el método biográfico narrativo para recuperar experiencias de la trayectoria escolar de cada participante, para re-apropiarse de ellas y re-significarlas; elaborar “productos tecnológicos” que, a modo de estrategias didácticas se constituyan en un aporte de las/os sujetos actores para provocar la reflexión respecto de procesos discriminatorios en otros ámbitos (educativos o no); presentar a las autoridades institucionales los “productos” propuestos a fin de gestionar la concreción de los mismos y su correspondiente difusión.

La decisión de incluir la perspectiva de género implica acciones políticas y pedagógicas para formar intelectuales transformadores, aquellos a los que se refiere Giroux: “...profesores y estudiantes deben educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad...” (Giroux, 1990, p. 48).

Por ello, la formación docente -la educación en general- es un pilar fundamental en la construcción de equidad e igualdad de géneros. Creemos firmemente que a partir de la implementación del Programa de Educación Sexual Integral, Ley Nacional N° 26.150, y la correspondiente inclusión de la perspectiva de género en los diseños curriculares de formación docente, se facilitará y posibilitará la construcción de discursos y actitudes que apunten a combatir y eliminar la discriminación de género.

El desafío como docentes es apoderarnos de los espacios necesarios para reflexionar y cuestionar el sistema patriarcal dominante, advertir la responsabilidad que nos cabe en la reproducción de la desvalorización de las mujeres y animarnos a “buscar” propuestas educativas alternativas y contrahegemónicas a las políticas de género que se nos imponen.

Bibliografía

- Blat Gimeno, A. (1994). Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. *Revista Iberoamericana de Educación, Género y Educación*, Vol. 6. Versión digital En: www.rieoei.org/oeivirt/rie06a05.htm p. 123-145.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Centro de Estudios Multidisciplinarios (2004). Proyecto “*Desarrollo de capacidades para reforzar destrezas de por vida, a través de la alfabetización científica y tecnológica*”. Buenos Aires: Fundación Centro de estudios multidisciplinarios.
- Córdoba Arana, M. A. (2004). Mujeres y nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En Rodríguez Martínez, C. (Comp.) *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreira Editor.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Tensiones y Encuentros en la Articulación teoría-práctica en los espacios de Taller de los Profesores de Artes

Gustavo Adolfo Vassallo

I. Introducción

En los trayectos disciplinares de los profesorados de artes con orientación en artes visuales, teatro y música de la ciudad de Villa Mercedes, provincia de San Luis, muchos de los espacios curriculares que los integran, abordan saberes que tienen contenidos donde la práctica artística es fundamental, por lo que, en casi todos ellos, el dispositivo de taller es utilizado como estrategia didáctica preponderante para su aplicación en la enseñanza durante el cursado de cada carrera. Este dispositivo, derivado de la necesidad de implementar entre los contenidos que concurren al desarrollo de saberes específicos, los que se expresan a través de la práctica -como la ejecución de instrumentos musicales, producciones de obras visuales o manejo del cuerpo: saber apreciar, crear, producir en puestas escénicas, ensayos y performances, entre otras- necesita del aprendizaje de procesos sistemáticos de producción artística y habilidades operativas para su resolución, por lo que esta estrategia didáctica es la de mayor aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, no pueden desestimarse otros dispositivos pedagógicos, como la exposición teórica, la clase magistral o la lectura y elaboración de sistematizaciones de textos y experiencias, que refuerzan la relación entre la conceptualización teórica y la producción práctica en la construcción de los saberes, y que deben estar implicados en un proceso donde el arte no se constituye solo en objeto de producción sino que debe ponerse y exponerse en estado de reflexión permanente para abordar su verdadera complejidad.

Esta relación teórico-práctica constituyente de los saberes propios de las disciplinas artísticas merece un abordaje y tratamiento pedagógico particular para su enseñanza, debido a varios factores concurrentes que requieren el esfuerzo de su análisis para poder comprender, articular y sortear desencuentros en los futuros docentes que transitan estas carreras.

Algunos de estos factores refieren a: ¿cómo se constituye la propuesta productiva en los talleres?, ¿cómo y de qué manera se incorpora la teoría en estos espacios curriculares?, ¿de qué habilidades disponen los estudiantes para la comprensión significativa de los conocimientos? Este planteo supone interrogar además sobre condiciones sociales y prácticas culturales que van más allá de lo institucional y que se encuentran en el contexto de la realidad social y familiar, como el acceso a los bienes culturales, la incidencia de los medios de comunicación y audiovisuales y su representación social sobre el arte, respecto a cómo impactan en los modos de construir y apropiarse de la cultura y cuáles son las herramientas para su interpretación. Estas son algunas de las situaciones que determinan este desafío y que deben ser investigadas para intervenir con conocimiento en una mejor implementación en la formación docente.

El planteo central de este trabajo de intervención inscribe su intención en la posibilidad de reflexionar sobre la forma como se incorpora y se trata la teoría en los talleres y, a partir de allí, superar la escisión que tensiona esta y la práctica realizada por los estudiantes en los espacios curriculares disciplinares de los profesorado de artes.

II. Consideraciones preliminares sobre los sentidos que asume la normativa en los profesorado de arte

Históricamente, en los profesorado de arte con diferentes orientaciones, las estructuras curriculares incorporaban espacios curriculares (en adelante EC) donde el dispositivo taller no solo se aplicaba como estrategia didáctica sino que formaba parte de la denominación de los mismos, como el caso de Taller de escultura, Taller de dibujo, Taller de actuación, de guitarra, lo que configuraba una estructuración de los contenidos con características fuertemente instrumentalistas, donde la producción se evidenciaba como el objetivo central de las propuestas y organizaba sus acciones en la comprensión de este hecho, dejando de lado el conocimiento del sentido creativo, crítico y emancipador que el arte aporta.

Con el avance de la ya derogada Ley Federal de Educación N° 24195 que propuso modificaciones profundas en las estructuras de los profesorado, estas denominaciones de los EC fueron cambiando con la

intención de adecuarse a los tiempos; la modificación de los contenidos incorporó los nuevos planteamientos curriculares devenidos de la pedagogía y la política -como da cuenta Guillermina Tiramonti (2004) en el libro *La historia reciente. Argentina en democracia*.

El sentido instaurado por la puesta en vigencia de la Ley Nacional de Educación N° 26206 del año 2006, compromete al Estado en su responsabilidad de proveer contenidos a la Educación, sosteniendo a la educación artística en un lugar importante dentro del currículum oficial y reasumiendo la conducción de nuevas políticas de conformación del sistema educativo, insertas en el tiempo social actual y redefiniendo el rol protagónico de las ciencias y las artes en su función emancipadora.

Los profesorado de arte en sus diferentes orientaciones han sido atravesados por los vaivenes históricos y políticos, modificando en diferentes momentos sus estructuras curriculares, los enfoques disciplinares y las formas académicas con que se desarrollaron estas reformas.

Las modificaciones que se prevén hoy en las estructuras curriculares de los profesorado retoman las viejas estructuras de los ochenta, incorporan los avances de las nuevas tecnologías en educación y dejan de lado de manera importante el carácter instrumental de las ciencias y las artes, para constituirse en herramientas que aportan algunas nuevas posibilidades de pensamiento, creación y libertad en una sociedad compleja y fragmentada.

La revisión de contenidos y formas de enseñanza nos muestra un universo de posibilidades en constante cambio que debe adaptarse a los nuevos modelos de organizaciones sociales (Zibechi, 2003) y a los nuevos requerimientos del mundo globalizado y en crisis.

III. Perspectiva teórico-conceptual

A partir de las modificaciones producidas en los últimos treinta años desde la recuperación de la democracia, se pueden establecer diferentes etapas que fueron configurando el panorama con que hoy nos encontramos.

Según Tiramonti (2004), es necesario comprender el proceso de constitución del actual sistema educativo nacional a partir del análisis

y división en tres momentos históricos. El primer período, desarrollado en los años ochenta, "caracterizado por una hegemonía política que se resolvía en la antinomia autoritarismo-democracia" (Tiramonti, 2004, p. 225) y que fue conocido como "transición democrática".

El segundo período se constituyó en la década de los noventa, época en la que "hubo una reconfiguración en el campo del conocimiento. Se borraron algunos saberes y se reconocieron otros como válidos y útiles" (Tiramonti, 2004, p. 234).

Por último, el tercer período (últimos años de los noventa y primeros años del dos mil) se constituyó como el que asumió en su totalidad la "fragmentación del sistema" y en el que el Estado "abandona una configuración social basada en un Estado central y rotado, a favor de una sociedad donde el mercado organiza casi todas las dimensiones de la actividad social" (Tiramonti, 2004, p. 236).

A partir de esta periodización, el Estado decidió asumir nuevamente el control progresivo de la educación nacional y ha configurado una nueva formulación de políticas educativas que tienden a transformar el anterior sistema basado en la reforma de los noventa, por una educación que reasuma sus responsabilidades, comprendiendo las diferentes realidades que constituyen el sistema.

Así, las nuevas políticas educativas que se han venido implementando desde la administración Kirchner (2003), le devuelven el sentido crítico y central a las ciencias y al arte, descomprimiendo el enfoque basado en las competencias que servía como proveedor del mercado y el carácter técnico e instrumental de los contenidos en una sociedad de riesgo (tomando los conceptos vertidos por Ulrich Beck)¹ en nuestra contemporaneidad.

¹ El autor distingue entre una primera modernidad ya superada y una segunda en la que:

...las pautas colectivas de vida, progreso y controlabilidad, pleno empleo y explotación de la naturaleza típicas de esta primera modernidad han quedado socavadas por cinco procesos interrelacionados: la globalización, la individualización, la revolución de los géneros, el subempleo y los riesgos globales (como la crisis ecológica y el colapso de los mercados financieros globales)." Según el autor, "el auténtico reto teórico y político de la segunda modernidad es el hecho de que la sociedad debe responder simultáneamente a estos desafíos. (Beck, 2004, p. 2).

Por su parte, desde el campo de estudio específico o conocimiento que involucra el arte se exige un conocimiento no solo conceptual de las disciplinas artísticas, sino que también implica la incorporación de diferentes dimensiones como la intención, la apreciación, la producción y la contextualización, que abarcan la verdadera complejidad de su constitución y en la que se desarrolla. Lo intencional basa su definición en la manifiesta acción en que incurre el artista o quien trabaja con el arte cuando desarrolla su perspectiva de trabajo. Debe sentir la necesidad como "causa primera" del hecho creador (Scott, 1978, p. 4) y enfocar toda su capacidad perceptiva y de pensamiento en una unidad que configure el objetivo que lo guiará en su proyecto.

En el caso de la apreciación, captamos el mundo a través de todos los sentidos y organizamos el material percibido en función del nivel de desarrollo, de las experiencias previas del sujeto y de las características propias de los objetos. Esta organización supone el establecimiento de relaciones de semejanza y diferencias entre los materiales entre sí y de estos con el sujeto, que permiten la construcción de significaciones acerca de lo percibido. La mirada, como señala Grombrich, no es inocente.

El trabajo docente en este punto debe estar orientado a lograr en los estudiantes un mayor desarrollo de la percepción para propiciar un entrenamiento visual que les permita apreciar las cualidades expresivas y comunicativas de todo tipo de objetos, ya sean obras de arte o pertenecientes al mundo circundante a través de métodos significativos estéticamente (Eisner, 1995).

La producción, en plástica, es el hacer. Este hacer está constituido por dos momentos importantes en el transcurso de su desarrollo didáctico, que son: el proceso de producción y el producto final. El docente diseña las estrategias que considere apropiadas para este nivel y estimula en los alumnos la puesta en marcha de operaciones y mecanismos constructivos que viabilicen este hacer. Este proceso de producción es individual en tanto que el alumno lo realiza desde su propia subjetividad, pero también es social ya que se da en medio de los vínculos que los sujetos establecen entre sí y con el entorno sociocultural que los identifica.

Esta instancia genera un vínculo afectivo entre los estudiantes y el docente que les permite crecer a partir de la valoración de sus propios procesos, cuando reconocen las diferentes posibilidades que brindan aprendizajes derivados de la corrección de ejercicios o del uso correcto de herramientas, entre otras.

La contextualización le permite al alumno situarse en la realidad en la que está inserta la producción artística que es motivo de estudio. Es importante manejar ciertos elementos de la historia de las artes visuales, de la música, de la danza y del teatro, para comprender qué papel juega el arte para el hombre como manifestación auténtica y sintetizadora de un determinado lugar y momento histórico. Este aspecto de la contextualización también se relaciona con la realidad que rodea al grupo de alumnos en el momento de su tarea. Tiene que ver con las condiciones de producción particulares de acuerdo a la situación espacio temporal de las escuelas a las que concurren.

Una de las cuestiones importantes que se pone en juego en las artes visuales es su atravesamiento por un cúmulo de implicancias en su comprensión y en su elaboración: desde las vivencias personales, familiares y sociales, que de una manera u otra conviven con el autor y su obra, hasta los valores que motivan su existencia. Entre estos valores personales también se ponen de manifiesto de manera acentuada los valores estéticos producto del conocimiento de algunas razones en orden de la belleza cuando se participa en la transformación simbólica de la experiencia.

También se debe tener en cuenta la problemática de la función social del arte en cuanto al efecto que produce en el contexto del autor creador y los modos tecnológicos puestos en juego en su producción.

Esta conjunción reducida de elementos e ideas que le dan la finalidad al arte y lo convierten en un "objeto" complejo, necesariamente exige un pasaje de aprendizajes en espacios de taller, en una aproximación educativa a su posible elaboración.

IV. La problemática del taller en los profesorados de artes

En general, en los espacios de taller en los profesorados de artes y, en particular en el de artes visuales, queda implicada como cuestión común, la experiencia concreta con el objeto artístico manufacturado, donde se expresa la posibilidad del error, la reflexión y la crítica, el trabajo grupal y la socialización de las tareas.

Con esta idea, hablar de taller significa pensar en un espacio de producción donde se constituyen los estudiantes en forma individual o en pequeños grupos para poder abordar la tarea que se les ha planteado².

Las estrategias que quedan implicadas en el ámbito del taller se presentan conjuntamente con el desarrollo de teorías, elaboradas por distintos autores que han trabajado y trabajan en profundidad sobre cada uno de los saberes desplegados en las prácticas, aportando puntos de vista, reflexiones y conceptualizaciones que apoyan la tarea educativa. En algunos casos, aparecen elaboraciones teóricas de carácter muy complejo, que asumen una posición dentro del EC, que en oportunidades se muestran escindidas de la práctica y dejan de prestar utilidad como apoyo fundamental a la misma. Esto ocurre cuando se incluyen en los talleres propuestas devenidas de teorías que los docentes asumen y a partir de las cuales proponen acciones e incorporan rutinas para desarrollar en el aula, con el auxilio de técnicas propias de la disciplina, activando procesos complejos de difícil resolución en la práctica concreta y en algunos casos alejados del contexto en el que se producen, por lo que, a veces, generan descrédito y rechazo manifiesto por parte de los estudiantes. Por ejemplo: es frecuente en la práctica docente escuchar a colegas que no pueden poner en prácticas algunas actividades por no contar con recursos que prevén algunos autores en que se basan para el dictado de sus espacios.

² Trabajar en taller...modifica sustancialmente el papel del docente y de los alumnos en relación con otros tipos de espacios formativos; nada más ajeno al taller que la actitud del estudiante que vienen y se sienta en el aula esperando una exposición, del tipo que fuere. En este modo de de organización de la tarea del aula, el profesor orienta actividades y reduce su participación en exposiciones para dar lugar al trabajo de los grupos de los alumnos (o de cada alumno), incluyendo solo las explicaciones necesarias para el avance de la tarea. (Ambroggio y Pacheco, 2007, p. 6).

Esta situación deja entrever en algunos casos inapropiadas elecciones de propuestas productivas que aparecen en los talleres, cuando los docentes no evalúan en profundidad las posibilidades concretas que tienen para la implementación de las prácticas y recurren a autores que realizan propuestas generadas en otros contextos, con otras posibilidades y que son difíciles de situar fuera de las aulas en que se generaron.

En otros casos, la teoría se va construyendo en una tarea coordinada con la práctica en función de la producción y referenciándose luego en autores que trabajan las propuestas y acercan posibilidades diferentes y evaluables por parte de los alumnos para futuras intervenciones como creador o como docente. En este caso, por ejemplo: algunos docentes proveen varias construcciones teóricas devenidas de diferentes autores y que pueden ser comparadas en función de las prácticas realizadas, para encontrar puntos en común o diferencias que pueden ser importantes para su apropiación.

El planteo central de este trabajo de intervención inscribe su intención en la posibilidad de reflexionar sobre la forma como se incorpora y se trata la teoría en los talleres y, a partir de allí, superar la escisión que tensiona esta y la práctica realizada por los estudiantes en los espacios curriculares disciplinares de los profesorado de artes y, en particular, en el profesorado de artes visuales.

VI. Análisis de situación para el abordaje del trabajo de intervención

Las posibilidades educativas que ofrece un sistema educativo fragmentado y elaborado desde condicionantes sociales que relegan la educación artística a un lugar secundario dentro del currículum de las escuelas, sumado a la baja incidencia de las horas de artística en la totalidad de horas que los alumnos reciben diariamente en los colegios y a la irregularidad en los nombramientos de los cargos de profesores con estas características, nos permite apreciar un panorama desalentador para quienes pretenden incorporarse en estos espacios donde el arte pasa a ser el eje que motiva su accionar cotidiano.

Cabe preguntarnos si socialmente se considera el arte como acreedor de un lugar en el currículum que hoy existe en la educación y si el lugar que ocupa no es exclusivamente retórico, para conformar a quienes trabajamos y entendemos al arte como un motor transversal en el aprendizaje de niños y jóvenes.

El marco legal que le aporta la Ley de Educación Nacional³, las mesas federales que realiza la Coordinación Nacional de Educación Artística y los acuerdos federales le otorgan un lugar importante en su cuerpo, pues permanentemente se lo va considerando como prioritario y obligatorio en los distintos niveles de la educación formal y no formal.

Es bastante complejo de entender el accionar social en cuanto a este tema, pues la consideración general entiende la intervención del arte en el currículum tiene una importancia secundaria frente a la alfabetización que se prevé como necesaria en las letras y los números, aun cuando nuestro mundo esté absolutamente plagado de imágenes que necesitan también una alfabetización en estos lenguajes para no verse sorprendido y manipulado por este conglomerado de imágenes que pueblan nuestra iconósfera⁴.

Esta situación, que es bastante parecida en todo el país, abre un juego muy difícil para los profesorado que deben resolver la baja matrícula de sus estudiantes con estrategias de retención que van incorporando paulatinamente la disminución de exigencias en los espacios específicos y, en este punto, es donde se comienza a vislumbrar la disminución paulatina de los contenidos teóricos en la carrera.

³ Ley de Educación Nacional Nº 26.206. Capítulo II. Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional. Artículo 11.- inciso t), Capítulo VII Educación Artística Artículo 39, 40 y 41.-, Título IX, Educación no formal Artículo 112.

⁴ Según Gubern, "...la iconósfera constituye un ecosistema cultural, basado en interacciones dinámicas entre diferentes medios de comunicación y entre estos y sus audiencias." (1996, p. 108).

A esto, el autor agrega:

La iconósfera ha de ser entendida como un concepto socio-holístico: social, en lo que concierne al comportamiento de las audiencias, socializando la visión humana, sometida a una pedagogía diaria e incluso a una inculcación, como quiere Goodman. Y holístico, por las interacciones entre los diferentes medios, que generan efectos de influencia recíproca y contaminación semiótica. (Gubern, 1996, p. 126).

Se agudiza la problemática por las representaciones sociales que las carreras artísticas tienen en la sociedad y que las colocan en un lugar de menor valía frente a las carreras de grado que proponen salidas liberales y a los demás profesados que asumen históricamente desde su conformación el rol de primariedad en los conocimientos que la sociedad debe acumular en el currículum normal de las escuelas del sistema.

Sin embargo, la precariedad de los estudiantes del profesorado, en cuanto a la comprensión y el análisis de los textos cuando comienzan a transitar los espacios disciplinares de las carreras artísticas, es una de las cuestiones que viene repitiéndose históricamente, y que debe asumirse y revisarse para intentar su modificación.

Este planteo realizado específicamente para las carreras artísticas no es patrimonio exclusivo de las mismas, pero se ha asumido como criterio básico desde la carrera de artes visuales, en función de ciertas representaciones que circulan en el ámbito académico y que dan cuenta de la fragilidad para encarar las diferentes perspectivas teóricas que los estudiantes revelan en la cursada de su carrera.

Para conocer la realidad de esta situación se recurrió a una serie de registros relevados en entrevistas realizadas a profesores responsables de los espacios de Taller del profesorado de Artes Visuales del IFDC V.M. donde se pudieron observar problemas cotidianos con los que se enfrentan en la medida que emprenden sus tareas de enseñanza con los estudiantes, como así también se pueden revisar estrategias y las formas de incorporación de la teoría a cada EC en las que el lugar de la práctica es el que se impone.

Los problemas que los profesores observan se podrían diferenciar en varias dimensiones que toman en cuenta aspectos diferentes que los estudiantes dejan ver en sus espacios y con los que deben lidiar cotidianamente. Se pudieron distinguir problemas de tipo técnico (de sentido creador), y de tipo teórico, entre los que se podría diferenciar los que involucran la lectura y los que implican compromiso con la disciplina.

En relación con los problemas técnicos, el nivel en que van apareciendo los configura como diferentes, pues en los primeros años se observan problemas en la formación educativa previa y en años avanzados del profesorado, donde se espera recibir estudiantes con mayor formación en las disciplinas básicas, se encuentran limitaciones en la producción debido a la poca carga horaria práctica que han tenido durante su formación profesional.

En el caso de la incorporación de la teoría a cada taller, se puede apreciar que en todos los casos se hace estrictamente necesaria la recurrencia a bibliografía de soporte para el sustento teórico de cada espacio y, en general, comparten ciertas formas que son comunes a los talleres. Cada profesor va incorporando la teoría en cada taller con sus particularidades y de acuerdo con las necesidades que aparecen para evaluarlos y generar discusiones o ideas sobre las producciones de los estudiantes en cuanto a la disciplina artística y su inserción en la educación.

La vinculación de la teoría con la práctica siempre se va realizando a partir de la utilización de estrategias didácticas que posibiliten un ingreso a la mecánica del taller accesible a los estudiantes. Esto lleva a los docentes a intentar diferentes formas y posibilidades para lograr participaciones y dinámicas comprometidas de parte de los alumnos.

En general, cada profesor se detiene en varios momentos del taller para reflexionar y poder hacer aparecer la teoría como una forma de apoyo al aprendizaje que se pretende en cada espacio. Usa metodologías comunes en estos casos y intenta revisar sus propias prácticas para conseguir mejores resultados.

Como cuestión común, no solo se da teoría específica sobre las técnicas que se ponen en práctica en los talleres, sino que también se les ofrece textos que ponen en juego la creación en cada disciplina tanto en su dimensión tecnológica, contextual, como sobre el sentido y el lugar que ocupa en la educación.

Por todo lo expuesto es que esta propuesta de intervención se origina a partir del planteo de los siguientes interrogantes: ¿es coincidente el discurso de los docentes en relación con lo que ocurre en los espacios de taller?, ¿cómo conseguir en los alumnos un mayor acercamiento a la teoría cuando cursan los espacios de taller?, ¿cuáles estrategias generan efectos de mayor apropiación de la teoría o de vinculación con mayor pertinencia entre la teoría y la práctica?

En definitiva, estas preguntas resumen algunos de los aspectos analizados en esta propuesta para poder revisar y, en algún caso, incorporar nuevas estrategias en el aula. Esta posibilidad permitiría trabajar desarrollos teóricos históricos y contemporáneos que se puedan articular con la práctica brindando el sentido reflexivo que se propone desde la educación artística.

Bibliografía

- Ambroggio, G. y Pacheco, M. (2007). *Cuadernillo de Taller E: Taller de trabajo final*. Córdoba: UNC.
- Beck, U. (2004). *La sociedad del riesgo global*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.
- Scott, R. G. (1978). *Fundamentos del diseño*. Buenos Aires: Víctor Leru.
- Tiramonti, G. (2004). Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo (Capítulo 12). En Novaro, M. y Palermo, V. (Comps.) *La historia reciente. Argentina en democracia*. Buenos Aires: Edhasa.
- Zibechi, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. En OSAL: *Observatorio Social de América Latina*. No. 9 (enero, 2003). Buenos Aires: CLACSO.

La Función de Investigación en el Instituto Superior de Formación Docente

Nancy Cristina Zalazar

San Juan

Este trabajo pretende dejar por sentado que existen argumentos consistentes y sólidos que justifican la necesidad de que el docente realice prácticas de investigación, para enriquecer la tarea educativa y construir conocimientos que sustenten sus acciones pedagógicas. En ese sentido, el diseño de proyecto de intervención que aquí se presenta se realizó sobre la base de las características de la realidad educativa de un instituto de formación docente ubicado en el norte de la provincia de San Juan, en la localidad de Jáchal. La institución cumple su función educativa y cultural en la sociedad jachallera y zona de influencia, desde varias generaciones. Se convierte así en el centro donde convergen y desde donde se expanden importantes manifestaciones educativas culturales y sociales.

El I.F.D. de la Escuela Normal de Jáchal inicia su larga tradición en la formación docente de "Maestros normales rurales". En 1993 aparece el programa de transformación para la formación docente, promovido por el Ministerio de Educación de la Nación, y se implementa el Profesorado de Educación General Básica y el Profesorado de Nivel Inicial.

A nivel de las decisiones federales aplicables a todas las instituciones formadoras públicas y privadas del país, diferentes resoluciones del CFCyE, aprobadas entre los años 1993 y 1997, fijaron las bases para promover y regular la ampliación de funciones (actualización, capacitación y perfeccionamiento de docentes) en todas las instituciones de formación docente del país.

El Documento A-14 (Resolución CFCyE N° 63/97) terminará de definir explícitamente y sin ambigüedad que las funciones de "Las Instituciones de Formación Docente Continua, base de la RFFDC, desarrollarán las siguientes funciones fundamentales y articuladas entre sí": *Formación Docente Inicial; * Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente y *Promoción e Investigación y Desarrollo de la Educación. (Documento A-14, Título 1: Funciones de la Formación Docente Continua).

Es a partir de esta resolución, que se comienza a implementar la función de "Promoción e Investigación y Desarrollo de la Educación" en el ISFD de la Escuela Normal Superior de Jáchal.

A través de este breve recorrido histórico encontramos la realidad de nuestro Instituto de Formación Docente. El desarrollo de la función investigativa se encuentra atravesada por dificultades para dinamizar la actividad de la misma. Dificultades que se traducen en las condiciones reales que tiene la institución para desarrollar proyectos de investigación.

Por lo expuesto, este proyecto tiene la intencionalidad de promover, por un lado, procesos de conocimiento acerca de la realidad educativa por parte de los mismos docentes que cotidianamente se desempeñan en el ISFD y, por otro, la dinámica y fortalecimiento de la actividad investigativa en el ISFD. Desde la gestión institucional, el objetivo es generar las condiciones que permitan el desarrollo de procesos de formación en investigación y de construcción de una cultura institucional diferente.

En el ISFD de Jáchal contamos con un breve registro de la actividad desarrollada en el Departamento de Investigación y testimonios de docentes a quienes se les realizó una entrevista abierta. Estos datos nos permiten detectar la existencia de una problemática institucional: no hay un desarrollo de la función de investigación por parte de la mayoría de los docentes del IFD.

La actividad realizada en los últimos 5 años de trabajo en el Departamento de Investigación consistió en la producción de proyectos, muchos de ellos no finalizaron quedando en la instancia de elaboración del diseño

Las autoridades del Departamento de Investigación manifiestan que siempre fue escasa la participación de los docentes en las actividades investigativas; armar grupos de investigación es una tarea difícil, una de las principales causas es la inestabilidad de los docentes en horas de investigación, por ejemplo, profesores con horas destinadas a investigación que ejecutan durante la mitad del año y, la otra mitad de las horas, queda destinada a la tarea frente a los alumnos; o el caso de docentes que tienen horas en investigación y, ante una emergencia institucional, los derivan a otras tareas institucionales.

En tal caso nos encontramos con dos grupos de personas, uno estable que se compone de tres o cuatro profesores que realizan actividades de investigación y otro grupo de inestable, conformado por profesores que no tienen suficiente carga horaria para investigación y que son los que afectan a otras tareas institucionales. Esto trae aparejada la discontinuidad de los proyectos de investigación: la mayoría de ellos queda en instancias de recolección de datos o sistematización del material, sin llegar a finalizarse; al pasar el tiempo van perdiendo fuerza y quedan archivados.

Otro de los problemas que se presentan en la institución es que solo el 10 % de los docentes (y en algún momento del año se reduce este porcentaje) realizan prácticas de investigación, esto puede responder a la imposibilidad de institucionalizar la función, es decir, habría una escasa viabilidad institucional. Poco son los docentes que se involucran con la tarea de investigar y por lo tanto hay insuficiente o nula producción de conocimiento: "¿para qué destinar horas de investigación a docentes?". Este imaginario ha quedado institucionalizado.

La realidad institucional nos muestra que las actividades centrales pasan primero por "grado", en segundo lugar "capacitación" y por último "investigación".

La producción de conocimiento es compleja y obedece a factores objetivos y subjetivos. Los objetivos aluden a lo institucional, al ámbito propicio para la actividad investigativa, y los subjetivos parten del deseo de producir, es decir, la voluntad y la pasión por la investigación: hay escasa voluntad para esa tarea, la investigación se percibe como imposición y no como un derecho.

Podemos llegar a coincidir o no con lo expuesto anteriormente, pero si se puede hacer explícita la falta de cultura académica en la institución. El testimonio de los docentes entrevistados manifiesta que uno de los problemas pasa por la formación que poseen y otra por las condiciones institucionales:

Los docentes carecemos de formación en investigación. Muchos de nosotros no fuimos formados para investigar en las instituciones. (Docente de Ciencias Naturales).

No están dadas las condiciones para la realización de proyectos de investigación: por ejemplo en las condiciones laborales del tra-

bajo docente (horas de investigación trabajadas por los docentes de manera individual sin la conformación de equipos de trabajo), disponibilidad de horas destinadas a investigación por parte del personal docente. (Docente de Ciencias de la Educación).

El testimonio de estos docentes nos conduce a la crítica que realiza Miguel Ángel Duhalde respecto de la intervención profesional docente. El autor sostiene que en el caso de la docencia, tenemos un campo en el que encontramos al docente, encargado de desempeñarse solamente en la práctica profesional, alejado de las posibilidades de la producción de conocimiento legitimado como "científico" y limitado a apropiarse, en la medida de sus posibilidades, de los productos del campo científico para "transmitirlo". La relación de enajenación con el conocimiento, y la práctica pedagógica que se limita a la trasmisión y a la ejecución de acciones realizadas con el conocimiento, son aspectos que obstaculizan la interacción investigación/intervención. (Duhalde, 1999).

Existe una auto-representación de que el docente solo debe transmitir el conocimiento, es decir, toma el conocimiento producido y lo enseña, no se percibe que ese conocimiento puede ser producido desde el docente.

A partir de lo expresado, es necesario crear las condiciones para generar el *habitus*¹ de la investigación, de darle la libertad al docente para producir. El desafío está planteado: debemos provocar en nuestros docentes el deseo de investigar; creemos que este proyecto de intervención es un espacio para llegar a esta situación deseada.

¹ Este término es trabajado por Philippe Perrenoud (1995, p. 266). El autor considera la noción de *habitus* como el conjunto de nuestros esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción. Gracias a esta "estructura estructurante", a esta "gramática generativa de prácticas" (Bourdieu, 1972) somos capaces de enfrentar, una gran diversidad de situaciones cotidianas. Perrenoud establece que el *habitus* se forma. Ahora bien, frente a esta formación de *habitus*, el autor nos invita a preguntarnos: ¿acaso podemos dispensar, en la formación de maestros, los dispositivos de formación de un *habitus* profesional? La cuestión reside más bien en saber cómo diseñar una formación deliberada del *habitus* profesional, orientada por objetivos y, al mismo tiempo abierta, que respete a la persona.

Así resulta de suma importancia la consolidación de una cultura de investigación propia de la institución afirmada en una práctica colectiva y desde el apoyo de las autoridades institucionales. Pero esta práctica no puede quedar en el interior de la práctica docente e institucionalmente como campo aislado, sino que también se torna fundamental en este sentido la integración con el campo investigativo, a partir de la presencia fuerte de especialistas en investigación educativa y en metodologías de la investigación.

Los docentes deben contar con asesoramiento permanente en temáticas y metodologías que orienten sus prácticas investigativas. Los asesores pueden ayudar a resolver problemas complejos o cubrir algún vacío. Esta propuesta plantea la urgencia necesaria de generar y fortalecer espacios de articulación institucional entre el ISFD, la Universidad y otros institutos de Nivel Superior. La participación de estos últimos generaría, en la dinámica investigativa, encuentros, jornadas que posibiliten intercambios de experiencias, superando obstáculos que se presentan en todo proyecto de investigación y, además, permitiría conocer la realidad de los diferentes institutos de formación docente que desarrollan la tarea de investigar.

En los relatos y testimonios de nuestros docentes, podemos identificar formas de resistencia que impiden la implicación de los sujetos en el proceso de investigación educativa, las cuales deben tenerse presentes para viabilizar el proyecto de intervención. Estas formas de resistencia están asociadas a:

- la resistencia a convertirse en investigadores porque consideran que no es parte de las funciones que les corresponde realizar;
- la resistencia a asumir cualquier tipo de actividad que suponga una sobrecarga de su trabajo habitual;
- la falta de conocimiento y de dominio de herramientas necesarias para realizar procesos de investigación;
- el mantenimiento de procesos de investigación prolongados cuando no se ven favorecidos por las condiciones que tiene lugar su ejercicio profesional;
- La falta de asesores que actúen como facilitadores de procesos o hechos.

Si los profesores y la gestión de los ISFD, particularmente, no exigen que este sea realmente un eje central del proceso de formación, no será posible que haya transformaciones en tal dirección.

Lo expresado marca el sentido del planteamiento de la problemática, y la necesidad de la elaboración de un "proyecto de intervención" con el propósito de brindar al ISFD una propuesta de trabajo que promueva un cambio respecto de la situación antes planteada.

Este proyecto de intervención está orientado hacia una propuesta didáctica basada en procesos de formación en investigación a todos los docentes del ISFD, a través de la creación y formalización de talleres orientados a la investigación educativa. Se presenta como una alternativa a lo que en la actualidad se conoce como perfeccionamiento y capacitación docente. La ejecución del proyecto está pensada para desarrollarse en el plazo de dos años de trabajo pedagógico y seis meses para la elaboración de un proyecto de investigación por parte de los participantes. Es importante remarcar que está constituido por dos grandes ejes: por un lado, la formación de los docentes en ejercicio y, por el otro, se contempla la formación y participación de los alumnos de ISFD. Ambos ejes están atravesados por acciones que posibiliten la concreción del proyecto y las condiciones institucionales para dinamizar el trabajo investigativo.

La puesta en acción del proyecto permitirá a los docentes capacitarse en metodologías de investigación; aunque, ciertamente, no es la única manera de lograr los objetivos planteados.

Respecto de la formación en investigación, la propuesta pedagógica se estructura en torno a las siguientes ideas organizadoras:

- La duración total de la propuesta pedagógica debe permitir el establecimiento de una interacción fluida entre el equipo coordinador y los participantes (el curso dura dos años y medio).

- En el primer año, se plantea la relación dialéctica entre teoría y práctica, destinada al desarrollo teórico de las dimensiones epistemológicas y metodológicas. En el segundo año, se prevé la creación de instancias prácticas mediante el trabajo en talleres con docentes y alumnos.

- La evaluación tiene como fin en el primer año determinar en qué medida los participantes han logrado apropiarse de las herramientas teórico-metodológicas que contribuyen a describir, analizar, criticar e identificar componentes claves de las investigaciones. En el segundo, conocer si los sujetos se han apropiado crítica e instrumentalmente de los conceptos trabajados durante la formación. Se solicita, entonces,

a cada grupo de trabajo, la elaboración de un diseño de investigación, como instancia de una evaluación final con presentación y defensa. Para esto último se le otorga a los participantes seis meses de intenso trabajo.

Para generar las condiciones institucionales proponemos estrategias con sus posibles líneas de acción:

Acciones	¿Cómo lo logramos?	Responsables
Reconocimiento a la labor investigadora del profesorado en cuanto a méritos profesionales que puedan ser contemplados en todo tipo de concursos y oposiciones.	Revisión y modificación del Reglamento Valorador del ISFD	Autoridades institucionales junto con el equipo de Miembros del Valorador ²
Adjudicación de un horario de trabajo con reducción temporal de carga lectiva para aquellos profesores y profesoras que realicen proyectos de investigación aprobados por cualquier entidad u organismo público, según la naturaleza del proyecto a desarrollar.	Respetando las horas de los profesores destinadas a investigación, y no a otras tareas institucionales.	Autoridades institucionales.

² El equipo de Miembros del Valorador está constituido por docentes del Instituto de Formación Docente quienes realizan actividades de valoración de antecedentes de los postulantes a cubrir cargos de suplencia e interinatos en el Nivel Superior. Este equipo posee un instrumento legal "El Reglamento Valorador", en él se encuentran las categorías e instancias de valoración de antecedentes.

Ofrecer información accesible y concreta sobre todo tipo de convocatorias de actividades de investigación, organizadas por el ISFD o los diferentes organismos públicos en todos sus niveles. Difusión simultánea en todos los centros educativos.	El ISFD cuenta con la presencia de la revista "Jáchal Educa", de carácter formativo e informativo. Es importante hacer uso de este medio de comunicación para difundir los proyectos de investigación que se están gestando, aquellos que ya están en su etapa final, como también las investigaciones finalizadas.	El responsable de prensa y difusión de la revista, junto con el jefe del departamento de investigación.
Realización de la propuesta de formación a través de los centros educativos y Movimiento de Renovación Pedagógica, etc., mediante convenios con las universidades, especialmente dirigidos a la elaboración de proyectos de investigación y a la constitución de equipos de investigadores que los lleven a cabo.	Esta línea de acción es la que se desarrolla conjuntamente entre el equipo de investigación y la gestión institucional.	Autoridades institucionales, jefe del departamento de investigación, de capacitación en coordinación con jefatura de grado.

Realizando una mirada retrospectiva de todo lo expuesto en el desarrollo de este trabajo, se puede advertir que las condiciones normativas e institucionales descritas aquí, son solo una parte de las problemáticas que inciden en la práctica educativa que realizan los docentes. Como se sabe, la situación de la educación en el país está acusada de empobrecimiento de su calidad. Es el docente que, entre otras razones, no indaga sistemáticamente los problemas de su práctica. Sin embargo, para que un docente se convierta en investigador debe contar, entre otras condiciones de trabajo, con una formación académica de calidad, disminución en su carga docente, apoyo económico e infraestructura y la posibilidad de implantar o aplicar los resultados de su investigación (Fernández Rincón, 1993, p. 22). Como se puede advertir, estas condiciones no están garantizadas.

Gran parte de estas condiciones son responsabilidad del Estado y de sus políticas educativas, pero sí debemos reconocer que en las condiciones institucionales la mayor parte depende de la gestión institucional y de la voluntad de los docentes; es por ello que en este proyecto de intervención trabajamos sobre aspectos institucionales y pedagógicos para dinamizar las actividades investigativas en el ISFD.

Sabemos que la inserción de la investigación en los institutos de formación docente constituye una tarea compleja, máxime si contemplamos que algunas de ellas no tienen tradición al respecto. Consideramos que dinamizar la actividad de la práctica investigativa en la institución requiere de dos aspectos fundamentales: el proceso de formación en investigación que va acompañado de la construcción de una cultura institucional diferente y de las condiciones institucionales para su desarrollo. Por y para ello es necesario que se generen en nuestro instituto instancias de trabajos que estimulen el desarrollo de la investigación educativa, creando y sosteniendo las condiciones materiales y normativas para garantizar el desarrollo y continuidad del conjunto de acciones que se proponen en este proyecto.

Es de destacar la importante presencia y articulación de las universidades nacionales y otras instituciones que realicen prácticas de investigación para posibilitar el desarrollo de la función de investigación en el ISFD. Por un lado, contar con el andamiaje de especialistas en investigación educativa y metodologías de la investigación que acom-

pañen a los equipo de investigación en sus procesos y, por otro, conocer y difundir los trabajos realizados en los institutos de formación docente.

El punto de partida de un auténtico proceso de institucionalización de la tarea de investigación en los IFD consiste en el reconocimiento del camino transitado y de la voluntad y deseo por parte de los docentes y autoridades para desarrollar y fortalecer la función de investigación en el ISFD.

Son necesarias respuestas y propuestas para discutir, retomar, confrontar, desarrollar, en fin, para generar, a partir de la construcción de dispositivos de formación, una actitud investigativa que permita cuestionar prácticas naturalizadas, construir una posición política y epistemológica crítica, y transformar real y participativamente la vida en la escuela.

Finalmente, esta propuesta implica un acto de reconocimiento: en la investigación de los ISFD es posible la producción de conocimiento sobre las prácticas. A la vez, constituye un llamado a la reflexión: es preciso un análisis en profundidad sobre las condiciones que estamos reclamados a producir para que ello sea posible, para que lo diferente pueda ocurrir.

Bibliografía

- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Documento A-11. Resolución CFCyE* (Nro. 52/96).
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Documento A-14. Resolución CFCyE* (Nro. 63/97).
- Duhalde, M. A. (1999). *La Investigación en la Escuela. Un desafío para la formación docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- Enriquez, P. (2002). *Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodologías de la investigación*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB.
- Perrenoud, P. (1995). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y tomas de conciencia. En Paquay, L.; Altet, M. y otros (Coord.) *La formación profesional del maestro estrategias y competencias*. México: FCE.
- Vera Godoy, R. (1985). *Orientaciones básicas de los talleres de educación*. Chile: PIIE.

Este libro se terminó de imprimir en
el mes de Junio de 2015 en el
Taller General de Imprenta de la UNC
Córdoba - Argentina

Este libro intenta transmitir los sentidos que compartieron un grupo de pedagogos en una experiencia de formación que, desde la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, se organizó para docentes que forman maestros y profesores en los Institutos de Formación Docente (IFD). Intentamos un balance –creemos significativo– del recorrido de esta Especialización denominada Pedagogía de la Formación e incorporamos las contribuciones que para la Carrera y para esta publicación desarrollaron conferencistas, docentes y un grupo de egresados.

Esta iniciativa tuvo su origen en el Ministerio de Educación de la Nación que, a través de un concurso nacional, seleccionó la propuesta presentada por esta Facultad para desarrollarla en las provincias de Córdoba, La Rioja, San Juan, San Luis y Mendoza, luego replicada durante los años 2010-2012; esta segunda vez por propia iniciativa de la Facultad.

La experiencia de esta Carrera, la coherencia con que se desarrolló desde el trabajo de los docentes y tutores, el número de participantes y egresados, expresa también la relevancia que reviste para las universidades públicas el apoyo financiero de los ministerios de educación, sean éstos de la Nación o de las provincias, para que se puedan concretar emprendimientos de extensión de la Universidad, hacia el conjunto del sistema educativo. Articular los apoyos para que las universidades públicas puedan desarrollar experiencias como la que reseñamos en este libro, habla de la valoración del esfuerzo de las universidades para poner a disposición de la sociedad el trabajo continuo que realizan en la docencia, la investigación y la extensión.

la experiencia de la carrera de postgrado en la
Facultad de Filosofía y Humanidades de la
Universidad Nacional de Córdoba

**Pedagogía
de la formación:**

