

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIECONOMICAS

Proyecto:

**“LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN PROCESO DE
TRANSFORMACION: la nueva institución docente de EGB3”**

Dirección: Mg. María Cristina Negri de Mallea
Co-direcc.: Mg. Silvia Susana Montañez
Equipo: Lic. María M. Demartini de Cáceres
Lic. María Lucía Manchinelli
Arquitecta Silvia Susana Vega

Email: cristinanegri@sinectis.com.ar
smontañez@unsj-cuim.edu.ar

Introducción

El tema de la transformación educativa en las escuelas —especialmente en las escuelas secundarias— ha devenido en foco de atención más allá de las esferas estrictamente escolares. Las publicaciones le han conferido entidad prioritaria a la temática, generando espacios de discusión y análisis desde propuestas informales hasta el planteo de cursos, talleres y experiencias, avaladas desde enfoques psicólogos e interdisciplinarios. Los medios de comunicación también participan del debate, aportando información que da cuenta de una amplia gama de situaciones.

Las posibilidades de encontrar antecedentes de estudios sistemáticos sobre las *prácticas y relaciones que construyen los docentes, sus directivos y sus eventuales alumnos* son abundantes, últimamente, dada la vigencia del tema en varias provincias del país.

El presente trabajo da cuenta ***de los cambios orgánico-funcionales de las instituciones educativas, así como de las relaciones construidas y las prácticas de la institución docente en esta etapa de implementación de la Ley federal de Educación.*** A través de ellas nos aproximamos al conocimiento de los diferentes condicionamientos, disposiciones e intercambios que los sujetos de la relación despliegan

en sus prácticas cotidianas. En síntesis, muestra la diversidad sobresaliendo desde la supuesta homogeneidad con que el sistema educativo oculta y naturaliza su hacer.

El problema y su abordaje epistemológico

La implementación, en la provincia de San Juan, a partir de 1998 de la nueva Ley de Educación, supuso también, una nueva “puesta a prueba ” a las instituciones educativas. El inicio se produce con la aplicación en abril de 1998 del denominado ciclo EGB3, último ciclo de la Enseñanza Básica que se articula con el nuevo Polimodal. Durante ese ciclo lectivo se dio comienzo simultáneo a la implementación del 7mo. y 8vo. año para quienes terminaban el 7mo. grado del viejo sistema.

En principio, puede considerarse a la implementación/ transformación de la nueva estructura educativa como una etapa de mutación tanto para alumnos y docentes, como para las instituciones educativas por cuanto éstas últimas, debían reestructurarse para recibir a otro grupo docente, a otro grupo de alumnos con edades distintas a las habituales, a nuevas autoridades y básicamente, modificar toda la práctica curricular. Es en los momentos de crisis cuando “se ven” las instituciones, nos dice Lidia Fernández. Y este es uno de ellos.

Los mensajes encontrados desde las autoridades ministeriales, los gremios docentes, los padres y los distintos grupos de docentes (maestros y profesores) han ubicado el tema de “la EGB y la Polimodal” como centrales en la vida cotidiana. Es importante recordar que “la institucionalización de la escuela es un fenómeno social que rebasa los planteles escolares: los ordenamientos y los contenidos de la escuela formal tienden a reproducirse en los intentos de transformación o experimentación educativa que se dan fuera del sistema oficial”. (Rockwell y Mercado 1989)

La distribución de los distintos niveles del sistema, entre las instituciones educativas, tuvo su origen en las demandas del medio y la obligatoriedad educativa que debía estar garantizada por el estado. Hasta 1997 el estado garantizaba como obligatorio la educación de nivel primario. Desde esta perspectiva la base de la educación pública es la ex escuela de nivel primario. El mayor número de instituciones educativas eran de este nivel y, en menor número se ubicaban las escuelas de nivel secundario.

Según la nueva Ley Federal de Educación la obligatoriedad alcanza hasta el tercer ciclo de la EGB. Esto planteó el primer conflicto a nivel de la institución educativa: *dónde ubicar la EGB3?*

La implementación de este ciclo originó reestructuraciones que van desde lo institucional (qué institución escolar lo implementaba), la estructura edilicia, lo pedagógico–didáctico y hasta lo profesional (a qué docente le correspondía su dictado según sus incumbencias profesionales).

La institución educativa (escuela) es algo más que una institución, es una institución de instituciones. Dentro de ella en cada establecimiento, existen muchísimas instituciones pedagógicas y sociales que la atraviesan formando el tejido institucional, que le dan sentido e identidad: la institución familia, la institución alumnos y la institución docente. Es precisamente en esta última institución donde el impacto de la implementación de la EGB3 pareciera haber sufrido mayores transformaciones. La reconversión del docente al nuevo esquema curricular implicó cambios en la formación profesional (capacitación), cambios en la situación laboral (pérdida de horas cátedras, incertidumbre frente a su destino), cambios de ámbito laboral (pasar de una escuela a otra) y cambios en las relaciones institucionales, originando nuevos conflictos al interior de cada institución.

Los programas de reformas educativas plantean, desde el discurso, una realidad virtual, con los requisitos necesarios y suficientes para su aplicabilidad. Sin embargo, en la práctica de la misma en la transposición institucional, esta transformación se ha enfrentado a una institución docente que la percibe y la vive como una situación de pérdida, fragmentación e inestabilidad. La ruptura, el desgarramiento que aparece ante esta situación crítica, pone todo esto en evidencia y provoca un dolor mayor: el objeto institucional ha perdido poder para unir y evitar el desmembramiento. El proyecto institucional está despojado de convocatoria. La promesa básica de la institución, asegurar contra el riesgo, queda seriamente cuestionada

Estas percepciones y vivencias parecen afectar de manera indirecta la calidad del proceso educativo y a quien es el destinatario último del mismo: el alumno. El tipo de incidencia del proceso de transformación educativa en las instituciones escolares y específicamente en la *institución docente* varía según los procesos históricos que la originaron.

La variabilidad de *estilos de adaptación* adquieren significación en el marco de los procesos de institucionalización que los originaron: políticas educativas, formación académica, antigüedad en el ejercicio de la profesión, condición laboral, características de la institución escolar, en la cual ejerce la práctica docente.

El conocimiento y comprensión de los procesos de transformación, generados en la institución docente ante la implementación de la nueva reforma educativa, posibilitará

corregir cursos de acción futura en las instituciones educativas, potenciando disposiciones que favorezcan a los procesos institucionales.

El presente trabajo tiene como finalidad entonces, el *análisis de las instituciones educativas en la provincia de San Juan*, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación. El foco de interés se basa en: a) el conocimiento de un fenómeno del cual sólo se tienen mensajes encontrados, desde las autoridades ministeriales, gremios docentes, padres y los distintos grupos docentes (maestros y profesores) y políticos que han ubicado el tema de la EGB y la Polimodal en el centro del debate en la vida cotidiana y b) la comprensión de el/los proceso/s de transformación de la *institución docente de San Juan ante esta situación* entre ellos la concepción que sostienen del proceso educativo, los cambios que provocó la transformación educativa en la identidad profesional del docente y en la situación laboral actual, los conflictos que se originaron al interior del grupo docente así como las nuevas relaciones que vinculan hoy a la institución docente.

El análisis con que se aborda la investigación se estructura en el marco de la **sociología constructivista**, adoptando su principio central: "el principio general fundamental es que tal sociología reconoce a la vez la existencia y la pregnancia del "mundo que está aquí"..." (Yves Dutercq 1997). Si bien el objeto de estudio es el impacto del nuevo sistema educativo, **en la institución docente**, la **dimensión comprensiva** con que se pretende abordarlo intenta focalizar el tema dentro de los procesos de institucionalización que sufren los establecimientos educativos. El trabajo se desarrolla en el marco del enfoque institucional abarcando tres grandes instancias: histórico-explicativa, descriptiva, y comprensiva. Se concibe a la práctica del docente enmarcada en el contexto institucional en el cual se desenvuelve, en una doble dimensión histórica y estructural. Una **dimensión histórica**, constituida por los procesos mediante los cuales las escuelas llegan a ser lo que son, y **una dimensión estructural** expresada en todos los diferentes mecanismos que traducen las políticas educativas vigentes en realidades cotidianas de la escuela.

El enfoque metodológico estuvo guiado por un "**estudio en caso**" entendiendo que "un caso" puede ser "un hecho social total" según afirma Mauss. Elsie Rockwell postula que a medida que la investigación avanza, se construye el objeto de estudio, revelándose lo que hay de universal en lo particular. Por ello, lo que se *generaliza es la construcción teórica que se elabora en el proceso de análisis etnográfico, no el caso particular estudiado*. Parafraseando a Geertz, el conocimiento y la acción son siempre locales, siempre están situados en una red de particularidades y (el estudio) "sumergirse

en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, pero para elaborarla como **“caso particular de los posible”**, en palabras de G. Bachelard, es decir como caso de figura en el universo de configuraciones posibles. (Bourdieu. 1999)

La implementación del Nuevo sistema en San Juan

Es importante recordar —expresan Rockwell y Mercado— que “el análisis de la transformación histórica de la escuela nos obliga a descartar la imagen de una institución “resistente al cambio”.¹

Desde esta óptica, el estudio abordó las instituciones escolares que brindan su escenario a los agentes (docentes) y la relación entre el nivel institucional y el de la práctica docente. Un eje de análisis de esta relación fue encontrar las tendencias históricas, tratando de establecer las trayectorias y los elementos invariantes en torno a las prácticas.

En términos globales:

- √ El proceso de implementación en San Juan generó situaciones de tensión, conflicto y ambigüedad, intentando conciliar respuestas gremiales y políticas con propuestas educativas, no siempre precisas. En este marco o instancia de transición primaron los criterios políticos-administrativos, organizando la nueva estructura desde lo que se visualizó, en principio, como menos conflictivo.
- √ Las marchas y contramarchas en diseños curriculares, organizaciones pedagógicas de los establecimientos, designaciones de personal y aumento creciente de “papeleo” fueron factores limitantes que todavía —después de cuatro años— siguen sin resolverse. En el ámbito educativo el proyecto tuvo carácter de **“adaptación burocrática”² a nivel ministerial, pero “adaptación simbólica” a nivel institucional.**

Las posibilidades de participación en la generación de propuestas, por parte de docentes, se vieron seriamente limitadas de concretarse en tanto teníamos a un docente que se debatía —personal y grupalmente— entre las presiones ministeriales de cambio, los espacios laborales que éste le ofrecía y las trayectorias individuales,

¹ Rockwell y Mercado “La escuela, lugar del trabajo docente” Descripciones y debates. Centro de Investigación y de estudios avanzados. IPN. México. 1989.

² Carranza, Alicia: op. cit.

sintiéndose incluso vulneradas no sólo la identidad profesional, sino toda su persona . El Ministerio de Educación posee una inercia muy particular, “unas formas de acción social que, aún de diverso signo, cuestionan los pilares de la gestión del Estado: las formas personalistas e irreflexivas de gestión” (La Serna, 1999) —e independiente de los ministros de turno—, que se refleja desde las mutaciones del personal hasta las del edificio. Cómo han aumentado sus espacios físicos las áreas administrativas y jefaturas y lo han disminuido en las áreas técnico- pedagógicas. Es tangible la brecha entre ese organismo y las escuelas y por ende la educación. Nada más alejado del proceso educativo que el organismo de conducción del mismo. Los establecimientos educativos también mutan (burocrática o simbólicamente) tratando de “cumplir su función”, entendida ésta como responder a las demandas de las autoridades.

Las posibilidades de **autonomía institucional son nulas** en la práctica, aunque los documentos lo declamen. La toma de decisiones, en términos de recursos materiales, de decisiones curriculares, de designación de personal, de promoción de alumnos, etc., son atribuciones de los niveles ministeriales. “Si la adopción de un sistema de decisiones basado en la escuela puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de calidad, si no se dirige, además, a introducir cambios a nivel del funcionamiento de la escuela y no entra en las prácticas docentes (Elmore,1995)”. (Weiler, 1996).

En todo caso, se trata de una *reproducción por conversión*, en términos de Bourdieu. “Teniendo en cuenta esta incompatibilidad fundamental entre la lógica de la división del poder de la descentralización y el interés del Estado moderno por mantener el control, no es sorprendente que las formas de descentralización que implican una auténtica redistribución de la autoridad sigan siendo bastante escasas en el mundo actual”. (Weiler, 1996).

Particularizando las implicancias del proceso:

A nivel institucional:

- √ Los **distintos ciclos** que integran el nivel EGB del nuevo sistema educativo se incorporaron en proporciones desiguales entre los establecimientos educativos. Se observa, al momento del estudio, que **383** escuelas —ex primarias— cuentan con **EGB 1y2**, mientras que **254** escuelas —entre ex primarias y de nivel medio— han

incorporados **EGB3**.

Esta brecha, entre el número de escuelas con **EGB1y2**, y con **EGB3** se amplía en las zonas alejadas, viendo así, los alumnos limitadas sus posibilidades de completar el nivel obligatorio. Desde el Estado pareciera sostenerse la estructura tradicional de "embudo" del ex sistema educativo, con los tres niveles, presuponiendo que no todos los alumnos que asisten a la EGB completarán este tercer ciclo. Realidad ésta, que se contrapone con el alcance de la obligatoriedad propuesto por la Ley de Educación para la provincia (6.755).

- √ La asignación horaria de las distintas currículas se efectuó por disciplina, aún cuando el espacio curricular fuese definido por área, manteniéndose las mismas condiciones curriculares previas a la actual transformación curricular. Un efecto no buscado del nuevo sistema fue la **asignación de docentes con disponibilidad de horas sin asignación específica curricular en espacios de definición institucional** como, régimen de convivencia, orientación y tutorías, etc.. Estos espacios se definieron más, desde el perfil de los docentes disponibles, que desde las prioridades establecidas en el marco del ejercicio de la autonomía institucional. "En un contexto de fuertes restricciones económicas, las jurisdicciones han priorizado mantener la fuente de trabajo de los docentes, pero para esto han tomado decisiones que afectan su desempeño en el puesto de trabajo y seguramente, la calidad de la enseñanza que imparten. Este tipo de soluciones actuaron derivando hacia abajo la resolución de los problemas que presentó la relocalización, ya que fueron las instituciones las que debieron encargarse de "encontrar un lugar" a los docentes con horas disponibles". (Unidad de Investigación educativa. 2000)
- √ Las características del alumnado —púberes y adolescentes— y del docente —maestros y profesores— del **nuevo espacio educativo** impactó la dinámica institucional del establecimiento mostrando situaciones de crisis, resistencia, y hasta conflicto entre sus agentes.
- √ El impacto, en cuanto a la escala (dimensiones superficiales) del edificio, antes y después de la reforma —que al aumentar la matrícula por un incremento en la oferta de los distintos cursos del nuevo ciclo educativo hizo necesario el crecimiento edilicio—cambió las características físico funcionales del mismo. Las actividades desarrolladas en el edificio escolar que, previo a la Ley, se nucleaban en sectores bien definidos, con la incorporación del EGB3, ya no se contempla, en el mismo, una nítida distinción entre las distintas áreas educativas, interfiriendo en el desarrollo particular de cada una de ellas. Es una constante, en los establecimientos, la

presencia de cercos visibles e invisibles al implementarse la EGB3: espacios de recreación y de áreas sanitarias por ciclo, zonas de descanso de docentes diferenciadas entre ciclos, etc.

- √ La definición de la organización institucional, en situación de transición, varía según los estilos de conducción previo a la Ley. Las instituciones educativas, en general **conservan el preexistente** con algunas variantes. En algunos casos, mutan el nombre y alcance para algunos cargos de conducción (Vicedirector de EGB3, Director de EGB1y2) sin alterar sustancialmente sus funciones tradicionales. En otras instituciones —ex primarias— incorporan nuevos cargos como el Coordinador de EGB3, cuyas funciones de coordinación pedagógicas, en la práctica, se orientan hacia actividades administrativas, respondiendo jerárquicamente a una autoridad externa al establecimiento (Supervisor de EGB3). Las actividades de coordinación en este sentido se realizan al interior del mismo ciclo antes que entre los distintos ciclos de la Educación General Básica

La organización institucional juega un papel preponderante a la hora de evaluar el cumplimiento de los objetivos pedagógicos, administrativos y de gestión de las instituciones, tales como la organización de recursos, la jerarquía, la utilización de espacios, selección, organización y secuenciación de contenidos ,etc.

Los cargos de conducción no deben convertir **una escuela dentro de otra escuela**. Los distintos cargos de conducción dentro de la institución deberían responder en primer lugar a la máxima autoridad del establecimiento y posteriormente a las autoridades inmediatamente superiores, evitando así la fragmentación del nivel. La presencia de un director de EGB —con formación suficiente para la conducción de profesores y maestros— contribuiría a lograr la unidad del nivel y la correspondiente articulación con el nivel siguiente.

- √ Las instituciones que han atravesado procesos de cambio en distintos órdenes, disponen de **estilos institucionales** más flexibles y permeables a procesos de cambio, que aquellas que han mantenido durante su historia institucional estructuras funcionales y prototipo organizacionales similares. Esto se percibe en los modos de reaccionar la institución ante el cambio en el perfil del usuario y del cuerpo docente. Así las instituciones que históricamente se han caracterizado por contar con una comunidad educativa heterogénea, en formación, origen social y etéreo, pudo rápidamente reacomodarse a la configuración del nuevo ciclo.

En síntesis, el hoy nos presenta **una fuerte segmentación en la EDUCACION**

GENERAL BASICA, desde lo orgánico funcional hasta lo estrictamente curricular. En uno de los tipos de establecimientos, se mimetisa a la EGB3 dentro de la estructura del Polimodal en función de tratarse de un establecimiento cuyo eje de fundación es el ciclo medio y superior; en el otro tipo de establecimiento —ex primaria— queda truncado, sin unificación con la EGB1 y 2, sin integración al ciclo Polimodal.

Los mismos agentes involucrados en este espacio curricular han vivenciado dicha fragmentación. Los **padres**, debiendo modificar o adelantar la decisión de elección de institución escolar para que sus hijos continúen los estudios. **Los alumnos**, al encontrarse en ámbitos con grupos de pares diferentes e iniciar un nuevo proceso educativo en intercambio con docentes ajenos, o por lo menos extraños.

En este sentido es clarificador lo expresado en el trabajo de Alicia Carranza³ al decir que “las normativas en educación no tienen la fuerza coercitiva de algunos instrumentos legales de otros subsistemas sociales.... la promulgación de buenas leyes o el buen diseño (científico-tecnológico) de un programa gubernamental no eran condiciones suficientes para el éxito efectivo de una política” (Aguilar, 1993). Corresponde mencionar que, el caso de San Juan, no es el único con estas particularidades ya que en otros estudios llevados a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación⁴, también se alerta sobre la posibilidad de que “los intentos por diferenciar el ciclo, generen una fragmentación en la institución, dejando planteado el interrogante sobre el balance más apropiado entre la independencia del ciclo y la integración al nivel”.

√ Las opiniones de los responsables de las instituciones escolares, al evaluar la actual transformación educativa, independientemente del tipo de institución a la cual responden, **consideran que antes de aplicar la reforma debió garantizarse los recursos organizativos institucionales para la puesta en marcha**, esto es, poseer los recursos materiales (aulas, salas especiales, equipamiento, etc.) y los recursos humanos adecuados (planteles directivos, docentes administrativos).

Las demandas indicadas para el logro de los objetivos del nuevo proyecto educativo supone requerimientos espaciales y de equipamiento más específicos y acordes con el creciente grado de profundización y especialización en el aprendizaje. En caso de compartir el edificio con algunos de los otros dos ciclos de la EGB, los espacios citados podrán ser compartidos.

El aula debe concebirse como un espacio dinámico, con distintos sectores dentro del mismo ámbito: área de trabajo, biblioteca del aula, rincón con PC, terminales

³ Carranza, a. y Kravetsz, S. Op. cit.

(capacidad mínima para 15 alumnos). La superficie mínima debe ser de 50 m², para una capacidad de 25 alumnos por curso. Se considera 2 m² por alumno.

A nivel de institución docente:

- √ En relación con los agentes centrales del estudio (docentes de EGB 3), se advierte que el impacto sacudió su espacio laboral y su preparación previa, ***alterando así su identidad***. En un intento de certidumbre en medio del caos, las opciones respecto a la organización del sistema que estos agentes manifiestan, refieren a solidificar sus prácticas previas: los maestros prefieren "*primarizar*" el tercer ciclo de la EGB y los profesores "*secundarizarlo*".
- √ La impronta institucional permea las representaciones de los agentes, sus disposiciones y posiciones en el espacio social escolar. Esto es tanto así porque: "Las instituciones no piensan independientemente, ni tienen objetivos propios, ni pueden crearse a si mismas. Cuando las construimos, adaptamos nuestras ideas a una forma común y así tratamos de demostrar su legitimidad. Pero nuestras instituciones legitimadas toman decisiones fundamentales y esas decisiones siempre implican principios éticos.", explica Mary Douglas. Las instituciones entonces, son lo que sus miembros imaginan para ella, lo que construyen, sostienen y toleran de ella. Lo institucional, se constituye como el escenario en que se desarrolla la tarea educativa, como el espacio donde se dan relaciones que dominan los límites y las posibilidades de lo que ocurre en las aulas. Por ello, es necesario que lo institucional, con sus opciones, llegue a un autoanálisis y modificación, con la apertura posible a los factores instituyentes, que lleve a prácticas e ideas renovadora. Atendiendo a que, "la representación que los individuos y los grupos transmiten inevitablemente a través de sus prácticas y sus características es una parte integrante de su realidad social", (Chartier, Roger, citando a P. Bourdieu. 1996).

La nueva institución docente de la EGB 3 se presenta detentando las siguientes características:

- pluralidad de títulos (formación) para el desempeño de una misma práctica docente.

⁴ Ministerio de Educación. Unidad de Investigación Educativa. 2000.

- heterogeneidad de situaciones laborales (cargos vs. horas cátedra/ concentración en una institución vs. dispersión institucional).
- heterogeneidad de grupo social de origen
- heterogeneidad de experiencias en la práctica docente, intereses y desempeño profesional: lenguaje y prácticas diferentes entre profesores y maestros.
- profesores y maestros se consideran trabajadores de la educación, pero con matices diferentes, el profesor posee una representación social de mayor profesionalismo.

El docente del nuevo espacio curricular percibe:

- a la docencia como una profesión competitiva: laboralmente vulnerables (pérdida de horas cátedras, cambios de espacio curricular, de establecimiento escolares e institucional, entre otros)
- su práctica docente cotidiana tensionada entre la autonomía proclamada desde la Ley y las directivas institucionales.
- la labor docente como desprestigiada
- abandonado a su suerte en el proceso de implementación de la ley
- la demanda de mayor capacitación, entendida ésta, como más recursos para transmitir los conocimientos.
- como prioritario, en su práctica, la vocación, la ética, el compromiso, la experiencia y la paciencia.
- su práctica intensificada por el papeleo extrapedagógico.
- vulnerados identitariamente frente a la nominación simbólica de “seño” o de “profe”.

Introduciéndose en la explicitación de los rasgos mencionados, se devela que:

- √ Es frecuente encontrar publicaciones referidas a las dificultades en las relaciones entre maestros y profesores en esta nueva experiencia educativa. Sin embargo, y más allá de tales certezas, es necesario "mirar" esas interacciones desde una perspectiva más abarcativa, intentando morigerar el riesgo de provocar una lectura que exagere la percepción de las tensiones existentes. Si bien las tensiones —a nivel institucional— son "salvadas" desde discursos de unidad o de prácticas de separaciones o de "cercos invisibles" entre los distintos grupos, a nivel gremial, las luchas por los espacios laborales entre maestros y profesores llegó durante 1999 a cierto grado de virulencia, que se "salda" (aparentemente) desde las autoridades gubernamentales, con normativas que expresan taxativamente la asignación

prioritaria del 7º año para maestros y el 8º y 9º año para profesores. Como escribe Pierre Bourdieu, “la representación que los individuos y los grupos transmiten inevitablemente a través de sus prácticas y sus características es una parte integrante de su realidad social.... Las modalidades de presentación de sí mismo, es cierto, están gobernadas por las características social del grupo o los recursos propios de un poder.”⁵

- √ La pertenencia de los profesores a las instituciones es más difusa —salvo algunos que habían logrado concentrar sus tareas— que la de los maestros. Las características del contrato laboral con la institución —cargo vs. horas cátedras— incide en el sentimiento de pertenencia y por ende en el compromiso e implicación de los miembros con la institución de la que es partícipe. Lucía Garay manifiesta que “en las instituciones educativas el fenómeno de la implicación es múltiple y fuerte. Para empezar, porque para quien se ha formado y permanecido muchísimos años dentro de la institución, este tránsito estará investido de significados, no siempre gratos, estará afectado por valores, marcado por experiencias”.
- √ La implementación de la nueva ley en San Juan ha explicitado, como efecto de la convivencia de profesores y maestros en un mismo espacio curricular, rasgos referidos a las prácticas propias de cada grupo profesional, como indicador de las diferencias existentes entre unos y otros en relación con las maneras de “ser docente” y por ende de “hacer docencia”. Sus trayectorias personales y profesionales, son portadoras de una determinada forma de pensar su tarea y de llevarla a la práctica. Y en tanto tal, maestros y profesores se posicionan diferencialmente en aspectos relacionados con la tarea pedagógica.
Las disposiciones que construyeron en cada uno de los campos no pueden diluirse mágicamente con el mero acto administrativo de incorporarse a un nuevo ciclo. En este **nuevo espacio social educativo que se ha constituido como “campo”**⁶, dirimen sus intereses en juego, maestros y profesores en un intento por preservar e imponer aquellas formas de entender la docencia propia de su grupo de pertenencia: en el caso de profesores “no bajar el nivel”; y en el de los maestros mantener la “condición de infante” del alumno.
- √ La identidad de la “comunidad de maestros” representada en las denominación de “**seño**” como categoría diferenciada de “**profe**”, significación, nominación, que

⁵ Bourdieu, P. citado por Chartier, R en "Escribir las practicas"

encierra una diferenciación socialmente jerarquizada (“seño” —la maestra de las primeras letras— y “profe” —quien transmiten los conocimientos disciplinares). Se trata, en ambos casos, de un discurso performativo⁷ que instituye un identidad, un derecho de ser” que es un “deber de ser”, cuya representación se manifiesta a través de sus prácticas .y sus características

“Para ellos, la comunidad describe no meramente lo que poseen en cuanto conciudadanos, sino también lo que son, no una relación que eligen (como una asociación voluntaria), sino una ligazón que descubren, no meramente un atributo, sino un elemento constitutivo de su identidad. A diferencia de las concepciones instrumental y sentimental de la comunidad, podemos describir esta visión fuerte como una concepción constitutiva. Para bien o para mal, los individuos comparten efectivamente sus pensamientos, armonizan hasta cierto punto sus preferencias y sólo pueden tomar grandes decisiones dentro del ámbito de las instituciones que construyen” (Mary Douglas, Como piensan las instituciones)

Maestros y profesores, *compiten laboralmente en el nuevo espacio*. Las conquista de y convivencia en ese espacio, supone determinadas tácticas y estrategias: algunas de ellas fundadas en la tolerancia hacia el otro, “la tolerancia exige que los miembros de la comunidad acepten otra clase de personas o convivan con estas. Por lo tanto, la tolerancia objetiviza al otro. El individuo interactúa con otra persona sólo para definir aquello que el yo no es. La reflexión narcisista puede ser “Yo no soy” como esa persona” De esto se desprende que uno puede ser mejor o peor y este supuesto de inferioridad –superioridad es el que impregna la retórica de la tolerancia. Díaz, Raúl (1999)

√ En términos de políticas de Capacitación y Perfeccionamiento docente, la provincia adoptó la propuesta de la Red Federal, tamizada por la impronta político-ministerial de turno, lo que no siempre supuso un coherente proyecto educativo provincial. Tan es así que las propuestas y el proceso de práctica de los cursos no satisficieron las expectativas de los docentes, por un lado, y quedó trunco ante los vaivenes político-económicos provinciales.

La heterogeneidad interna de la institución docente permite sostener que es

⁶ “Un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo Loic Wacquant, P. Bourdieu.

⁷ El enunciado performativo encierra “una pretensión exhibida de poseer tal o cual poder”, pretensión más o menos reconocida, y por tanto más o menos sancionada socialmente. Esta pretensión de actuar sobre el mundo social a través de las palabras, es decir, mágicamente, resulta más o menos insensato o razonable según esté más o menos fundada en la objetividad de ese mundo social”. Pierre Bourdieu, 1999

absolutamente necesario evitar las generalizaciones excesivas cuando hablamos de los docentes y más importante aun, cuando se diseñan políticas de formación, de reclutamiento o de profesionalización. Parece apropiado analizar los problemas y las estrategias de acción utilizando, como criterio, la secuencia a través de la cual se construye un docente, interperlándola a la luz de la institución educativa en la que desarrolla su labor. El objetivo final de la capacitación docente deberá rondar las particularidades institucionales que demandarán su práctica como docente. En tanto, la masificación de los cursos no estaba imbuida de tales particularidades, no pudieron cumplir con los objetivos de perfeccionar al docente para su nueva práctica profesional. Las demandas presentan dos vertientes: a) el **refuerzo en lo disciplinar** —por parte de los profesores, básicamente— y b) en **profundizar las estrategias metodológicas** —por parte de los maestros—. Se trata, en ambos casos, de "cómo transmitir mejor los conocimiento". El agente es auto-reconocido como "transmisor de conocimientos". En ningún caso emergen solicitudes de estudio o reflexión del proceso educativo como social, histórico y político, debate sobre diversas posturas pedagógicas, etc., es decir, **"mirar" lo educativo en su globalidad y especificidad de recorte socio-histórico.**

La búsqueda de respuestas ante los numerosos interrogantes que plantea el procesos de implementación de la actual Sistema Educativo nos remite a la necesidad de "desnaturalizar" las problemáticas dadas, buceando más densamente sobre las distintas aristas de las mismas, revalorizando la potencialidad de estudios sobre estos tópicos, Coincidimos con Pierre Bourdieu al decir que : "una de las responsabilidades de los científicos, en todo caso de las ciencias sociales, es también la de estar atentos a todos esos problemas que no llegan a ser formulados. Tenemos que esforzarnos por demoler los falsos problemas y producir al mismo tiempo problemas reales, pero colectivamente, de manera organizada y, por eso, a la vez eficaz y autorizada". (Bourdieu. 2000).

Bibliografía

- Achilli, Elena L.** “Investigación y Formación docente”. Ed. Laborde. Rosario. 2000
- Achilli, Elena Libia:** “Practica docente Y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social.” Homo Sapiens. 1996
- Aguerrondo, Inés** “Impacto de la investigación educativa en los procesos de innovación”. En Rev. Propuesta educativa N° 5. Flacso. Miño y Dávila. 1991.
- Apple, Michael:** “Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación”. Paidós. MEC. 1989.
- Bourdieu, Pierre y Loic J.D. Wacquant (1995):** “Respuestas por una antropología reflexiva” . Grijalbo. .
- Bourdieu, Pierre (1999):** “¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüística”. AKAL.
- Braslavsky, Cecilia** “Acerca de la reconversión del Sistema Educativo Argentino. 1984-1995”. En Rev. Propuesta Educativa n° 14 Flacso. Ed. Novedades Educativas.
- Carranza, A. Kravetz, S.** “El problema de la articulación entre las políticas nacionales y jurisdiccionales. Congreso Internacional de Educación. Bs. As. 1996.
- Coraggio, J.** “Las propuestas del Banco Mundial para la educación; sentido oculto o problemas de concepción?”. En Coraggio, J y Torres, R. La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos. Centro de estudios Multidisciplinarios. Miño y Dávila. 1997.
- Derouet, Jean Luis (compilador) "** El acento francés en la educación". Miño y Dávila. Bs. As. 1997.
- Díaz, Raúl:** “Trabajo Docente y diferencia cultural”. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Miño y Dávila. Setiembre, 2001. Buenos Aires, Argentina.
- Elias, Norbert:** La sociedad de los individuos. Edit. Península. Barcelona. 1999.
- Frigerio, G y Poggi, M:** “Actores, instituciones y conflictos”, en “Teoría de las organizaciones”. Alvarez, Héctor F. Ediciones EUDECOR. 1997. Pág. 51-53
- Frigerio, G. Y Poggi, M.:** “El análisis de la institución educativa”. Santillana. Bs.As. 1998.
- Gentili, Pablo (Comp.):** “Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública”. Losada. Bs. As. 1997.
- La Serna, C.** “Estado y espacio público en un escenario postbienestarista”. Coloquio Internacional sobre Políticas y Organizaciones Públicas en la Transformación del estado a nivel regional. Córdoba. 1999.
- Poggi y Frigerio:** “Cara y Seca” Edit. Troquel
- Rivero, J.** “Educación y exclusión en América latina. Reformas en tiempos de globalización” Miño y Dávila. 1999.
- Sarlo, Beatriz:** “La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas”. Ariel. Bs. As. 1998.
- Southwell, Myriam** “Historia y Formación docente”, en Rev. del Inst. de Investigaciones en Cs. De la Educación. Nro. 7. 12/1995. Miño y Dávila
- Tiramonti, G.** “Los imperativos de las políticas educativas de los ´90”. En Rev. Propuesta Educativa. Año 8 n° 17. Flacso. Ed. Novedades Educativas. Bs. As. 1997.
- Weiler, H.** “Enfoques comparados en descentralización educativa”. En Pereyra y otros. Globalización y descentralización de lo sistemas educativos”. Ed. Pomares Corredor. Barcelona. 1996
- Redondo, Patricia Y Thisted, Sofía:** “Las escuelas “en los márgenes”. Realidades y futuros.” En “Los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo”. Adriana Puiggrós. Homosapiens. 1999.

San Juan, octubre de 2002.