



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: La producción de alteridad en el trabajo colegiado: un análisis discursivo de un proyecto de articulación de universidades, terciarios y polimodales

Autores (en el caso de tesis y directores):

Lucía Thierbach

Myriam Feldfeber, tutora

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2004

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Facultad de Ciencias Sociales

Carrera de Ciencias de la Comunicación

Orientación: Comunicación en los procesos educativos

La producción de alteridad en el trabajo colegiado.

*Un análisis discursivo de un proyecto de
articulación de Universidades, Terciarios y
Polimodales*

Directora: Lic. Myriam Feldfeber

Alumna: Lucía Thierbach DNI:25.983.978

E-mail: luciathierbach@hotmail.com

Marzo de 2004

La producción de alteridad en el trabajo colegiado.

Un análisis discursivo de un proyecto de articulación de Universidades Terciarios y Polimodales

PRESENTACIÓN-----P. 3

EL PUNTO DE PARTIDA -----P. 10

PRIMERA PARTE: UN PROYECTO DE ARTICULACIÓN -----P. 17

1.1 LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO UNGS

1.2 EL PROYART: PROYECTO TRABAJO CONJUNTO UNIVERSIDAD-
TERCIARIOS- ESCUELAS SECUNDARIAS; DEL INSTITUTO DEL DESARROLLO
HUMANO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO (IDH-UNGS)

SEGUNDA PARTE: TRADICIONES Y REFORMA -----P. 23

2.1.1 LA FORMACIÓN DOCENTE: SU CONFIGURACIÓN HISTÓRICA

2.1.2 LA FUNCIÓN DEL DOCENTE.

2.2 LA REFORMA EDUCATIVA

TERCERA PARTE: UN SISTEMA DE FRONTERAS MÓVILES -----P. 37

3.1 “LOS 24”

3.2 “LOS 12”

3.3 LA “PAREJA PEDAGÓGICA”

3.4 EL “TRÍO PEDAGÓGICO”

3.5 EL PROBLEMA DE LA ARTICULACIÓN TEORÍA/PRÁCTICA

CONCLUSIONES -----P. 84

La producción de alteridad en el trabajo colegiado.

Un análisis discursivo de un proyecto de articulación de Universidades

Terciarios y Polimodales.¹

PRESENTACIÓN

En abril de 1993, el gobierno nacional argentino sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195, introduciendo una reforma sustancial en el sistema educativo argentino.

Constituyó uno de los ejes principales de la Ley la reestructuración de niveles del sistema educativo² lo cual implicó una importante fractura del tradicional nivel medio. La vieja escuela media fue reemplazada por el Polimodal de tres años; que abarca diversas modalidades.

Junto con la nueva estructura –y respondiendo a tendencias internacionales- se establecieron los nuevos Contenidos Básicos Comunes (CBC) para los diferentes niveles del sistema, lo cual implicó una redefinición del saber escolar que –de acuerdo con la retórica oficial- apuntaba al mejoramiento de la calidad educativa.

Sábato y Tiramonti, Feldfeber, Davini y Birgin, entre otros³, señalaron las dificultades que la reforma encontró en el aula; fue, desde un comienzo, de corte netamente verticalista, omitiendo o relegando a un rol puramente receptivo, a sus protagonistas efectivos: los docentes.

“Reforma ilustrada, diseñada desde el gobierno central e implementada en tiempos tecnocráticos. (...) Los equipos técnicos difundieron sus propuestas a través de un nuevo lenguaje que generó desconcierto en los docentes y, en consecuencia,

¹ Deseo agradecer en primer lugar a Paula Pogré, a Adriana Casamajor y a José María Beltrame por haberme abierto las puertas del *ProyArt*, ofreciendo su colaboración en lo que necesitara. Asimismo quiero destacar y agradecer especialmente la invaluable ayuda, el continuo apoyo y el incesante aliento de Myriam Feldfeber, de quien aprendí mucho en este proceso. También quiero agradecer a todos los profesores y profesoras que cedieron su tiempo, escucharon atentamente mis preguntas y elaboraron lúcidamente sus respuestas para que este trabajo fuera posible.

² Se reemplazó el esquema de siete años de primaria y cinco de secundaria por la Educación General Básica (EGB; 9 años) y el Polimodal (3 años).

³ SÁBATO, H Y TIRAMONTI, G : “La Reforma desde arriba”. En *Revista Punto de vista*. N° 53, Bs.As., Noviembre de 1995. DAVINI, M. C. y BIRGIN, A.. “Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones”. En: AAUU. *Políticas y sistema de formación*. Carrera de especialización de Posgrado en Formación de Formadores, Novedades Educativas/ Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 1998. FELDFEBER, M.: “Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa.” En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación N° 15*, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, diciembre de 1999.

desconfianza en sus propios saberes. CBC, TTP, EGB, CBO, competencias, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, protocolos, acreditación, etc., fueron términos que inundaron la cotidianeidad de las escuelas, en especial de los docentes (...)

Se instaló así una reforma de carácter 'ilustrado' que en muchos casos circuló en una forma alejada de los saberes y de las realidades por las que cotidianamente transitan las escuelas, los alumnos y los docentes."⁴.

En el período anterior a la Reforma se había registrado un amplio consenso acerca de la necesidad de transformar el sistema educativo y el subsistema formador⁵- aunque no de cambiar su estructura. Las críticas más extendidas tuvieron que ver con la heterogeneidad de las instituciones formadoras, su falta de especialidad y, por encima de todo, la desconexión entre la formación y la realidad escolar⁶.

El *Proyecto Trabajo Conjunto Universidad- Terciarios- Escuelas Secundarias (ProyArt)*; del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH-UNGS) que sirve de objeto a este trabajo, se presenta como un modo de intervenir (en escala reducida) en este contexto de tensión entre la crisis tradicional del sistema y las consecuencias de una Reforma que no dio respuesta a esta situación. Tal intervención se realiza a través de un diagnóstico y de la elaboración conjunta de estrategias de enseñanza en una población de 10 escuelas del área de influencia de la institución universitaria. Por un lado, el diagnóstico reconoce como problema la ausencia de estrategias de enseñanza que se adecuen a los contenidos introducidos por la Reforma. Por otro lado, el trabajo concreto busca salvar el déficit tradicional de la desconexión a través de la colaboración entre docentes de diferentes niveles -Polimodal, Terciario no Universitario y Universitario. La mecánica del proyecto supone tanto una planificación de nuevas estrategias como un proceso de puesta en común y *feed-back* que incorpore los saberes surgidos de la experiencia directa del docente en el aula. Esto se implementa a

⁴ FELFEBER, M.: *Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno del presidente Menem (1989-1999)*. En "Revista Versiones", Programa de la UBA y los profesores, SEUBE, Bs.As., n.11, otoño de 2000.

⁵ Una prueba de ello fue el proceso participativo del Congreso Pedagógico; durante el gobierno de Raúl Alfonsín – aunque sólo la Iglesia logró garantizar una fuerte contribución de sus fieles. Ver DE LELLA, C. y KROTSCH, C. P.: *Congreso Pedagógico Nacional, evaluación y perspectivas*. Editorial Sudamericana e Instituto de Estudios y Acción Social, Bs. As., 1989.

⁶ Seguimos aquí la investigación de BIRGIN A., BRASLAVSKY C. Y DUCHATZKY S en la cual se indaga acerca de los cuestionamientos que realizaban docentes y estudiantes de profesorado. En BIRGIN A., BRASLAVSKY C. (comp.): *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. FLACSO/CIID, Miño y Dávila Editores, Bs.As., 1992.

través de clases conjuntas dictadas por los docentes de los tres niveles⁷, y mediante reuniones semanales entre los docentes y la dirección del proyecto.

Problema

El proyecto del IDH-UNGS se presenta como un doble momento de diagnóstico e intervención sobre el campo, que atraviesa los tres niveles educativos.

“El aporte que pretendemos también se orienta a una condición poco explorada de trabajo en pos de estos objetivos como es el trabajo articulado entre Universidad e Institutos de Formación Docente en una estrategia sinérgica que lejos de avalar la fragmentación creciente de nuestro sistema, genere vínculos permanentes y sostenibles de intercambio. (...) Dada la relación permanente que las Instituciones de Formación Docente tienen con las escuelas de Tercer Ciclo y Polimodal, ya que éstas constituyen el campo en el que se desarrolla el espacio de la práctica prevista en todos los diseños de formación docente, incluirlos en esta propuesta coadyuvará a esta sostenibilidad [de la metodología y estrategias de trabajo]”⁸

Los docentes que trabajan en estos niveles han construido, a lo largo de sus trayectorias, representaciones diversas acerca del trabajo conjunto, la construcción de conocimiento y la legitimidad de quienes a esto se dedican. Creemos que el carácter *poco explorado* de la interacción de docentes de los tres niveles, vuelve significativa una labor de análisis de dichas representaciones para dar cuenta del modo en que se inscriben (o no) en una cultura colaborativa. En palabras de Andy Hargreaves:

“Cuando se pretende un desarrollo y perfeccionamiento profesionales cooperativos, no puede presumirse la generosidad y el altruismo intrínsecos de todos los profesores. Sus creencias y prácticas no se basan sólo en la pericia y el altruismo, sino también en estructuras y rutinas a las que se han apegado y en las que pueden haber depositado gran cantidad de intereses personales...”⁹

De aquí que nos propongamos también y fundamentalmente, **una contribución al estudio de la problemática de la teoría y la práctica en el marco de los proyectos de cambio**, al detenernos -desde una perspectiva de la teoría del discurso- en factores que intervienen en su relación. Bajo este enfoque entendemos una dificultad central que afecta a las iniciativas de reforma en el campo educativo: las reformas educativas en América Latina impulsadas (principalmente) por el Banco Mundial, el BID y la CEPAL-UNESCO, fueron ‘reformas top-down’ es decir ‘de arriba

⁷ A fin de lograr una exposición clara, nos referiremos a los trayectos Superior Universitario, Superior no Universitario y Polimodal como ‘los tres niveles’.

⁸ Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH-UNGS) *Proyecto Trabajo Conjunto Universidad- Terciarios- Escuelas Secundarias (ProyArt)*, Bs. As., 2002. P.6

⁹ HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Morata, Madrid, 1996.P.281

hacia abajo'. En otras palabras, las transformaciones impulsadas desde las instancias centrales de gobierno no contemplan a los docentes como el sujeto de la reforma, sino que los cambios les son impuestos, "consensuados" fuera del lugar que les es propio: el aula.

El *ProyArt* es propuesto explícitamente como una respuesta (micro) a este problema estructural de los procesos de cambio educativo tal como se dieron en América Latina:

"La capacitación docente, vista en perspectiva, no fue ni suficiente ni adecuada para que los docentes pudiesen afrontar los desafíos que se les plantearon. Los cambios en los contenidos, que buscaron su actualización y significatividad si bien explicitados en los diseños curriculares, no implicaron una modificación ni en lo que se enseña ni en los modos de enseñar en las aulas." (...)

"Esta falta de significatividad tiene base en la dificultad de haber intentado, con las mismas estrategias enseñar contenidos actualizados (...) Viejas estrategias no son adecuadas para los nuevos contenidos ni tampoco los nuevos contenidos 'per se' cambian los modos de enseñar."¹⁰

El proyecto del IDH-UNGS define el espacio de intervención posicionándose críticamente con respecto a la reforma del '93, al mismo tiempo que se orienta a superar problemas tradicionales del subsistema formador; privilegiando la práctica como lugar de transformación. Su lugar es el aula, y los docentes participan discutiendo las estrategias a adoptar y siguen de cerca su evolución. Horizontalidad que nace de contemplar actores de los tres niveles, énfasis en estrategias de intervención antes que en imponer contenidos, discusión y seguimiento semanal, a partir de la experiencia en el aula, antes que evaluación centralizada y normalizadora. En escala reducida, el *ProyArt* es pensado como una instancia de cambio y mejoramiento de los aprendizajes que evite tanto el verticalismo de las reformas neoliberales como la desconexión del subsistema formador con respecto a los niveles para los cuales forma, al considerar que allí está el obstáculo estructural de sus fracasos.

Ahora bien, al proponer la horizontalidad a través de la articulación de los tres niveles educativos, devolviendo protagonismo al docente en la elaboración de los cambios, el *ProyArt* parece colocar todo el peso del fracaso en el verticalismo

¹⁰ IDH-UNGS: *Proyecto Trabajo Conjunto...* Op.Cit. P.5

olvidando la incidencia de “*las tradiciones que sobreviven bajo la forma incorporada en la subjetividad de los maestros*”¹¹

Distintas posiciones y trayectorias producirán distintas representaciones y distintas intervenciones sobre la práctica. De aquí que, en el caso estudiado, su análisis permita develar qué forma de interacción produce esta iniciativa; utilizando como parámetro la tipología de Hargreaves que va desde la *cultura de colaboración*, articulada sobre la horizontalidad del intercambio hasta la *colegialidad artificial*, que termina reproduciendo las mismas prácticas sobre la que busca intervenir.

Objeto

El presente trabajo tiene como objeto la indagación acerca de la cultura pedagógica¹² docente, su producción de identidades y alteridades, a partir del análisis de las representaciones de los actores involucrados en la implementación de un proyecto de trabajo colegiado; que se desarrolla en el contexto de una Reforma que ha instalado nuevos modos de regulación¹³; los cuales se superponen y entran en tensión con las tradiciones históricas de la formación y la práctica docente.

Metodología

Se trata de un estudio exploratorio cuyo objeto de análisis es un proyecto concreto vinculado a la transformación docente, que se implementa en el contexto de tensión entre los nuevos modos de regulación impuestos por la Reforma y las prácticas históricas de la formación y el ejercicio de la docencia. De este universo, procederemos a realizar un *análisis discursivo* vinculado al *ProyArt* sirviéndonos de tres tipos de fuentes:

- a) Documento-base del proyecto del IDH-UNGS
- b) Actas de reuniones de trabajo para la implementación del proyecto.
- c) Trabajo de campo basado en entrevistas semi-estructuradas al total de los integrantes convocados por la Universidad y los Profesorados para el *ProyArt*. (21 personas). También se mantuvieron entrevistas con los directores del proyecto.

¹¹ TENTI FANFANI, E ; *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*, en “Revista del IICE”, año IV, n.7, diciembre de 1995.P.24.

¹² Tomamos la definición de ‘Cultura Pedagógica’ de ENTEL .Ver Pág. de este trabajo

¹³ Se sigue aquí la conceptualización de POPKEWITZ, T.S.(comp.) : *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Ed. Pomares-corredor, Barcelona, 1994.

Ejes de la entrevista para los docentes.

- A) Percepción acerca de la formación recibida y la trayectoria laboral.
- B) Evaluación de las transformaciones implementadas en virtud de la Ley Federal de Educación.
- C) Perspectiva sobre el impacto de la Reforma en la tarea docente
- D) Acerca del *ProyArt*

Relato de incorporación al proyecto.

Expectativas, intereses y aportes de sí y de los otros integrantes del *ProyArt*.

Percepción sobre la implementación en el aula y trabajo en parejas y tríos pedagógicos

Evaluación del impacto del proyecto.

- E) Impresiones acerca del trabajo articulado / colegiado
- F) Opiniones acerca de aspectos significativos presentes en las actas de las reuniones de trabajo.
- G) Evaluación del *ProyArt*

Consideramos que toda configuración social es significativa, es impensable lo social al margen de todo proceso de significación puesto que la necesidad de comunicación, es decir de un intercambio convencional de signos, emerge paralelamente con la necesidad de organización social. *Discurso* se entiende aquí, entonces, como significación inherente a toda organización social.

Todo estudio de la producción de significaciones se apoya en su manifestación material, es decir: analizamos el sentido materializado en soportes empíricos (texto lingüístico en este caso) teniendo en cuenta que este trabajo de atribución de significaciones es una producción social, un proceso cuyas condiciones pueden ser indagadas y descritas.

Provocamos, entonces, en los actores sociales el discurso, puesto que el sentido sólo existe en las materias significantes que contienen las marcas que permiten localizarlo. Rastreamos, en las fuentes estudiadas, las huellas de los discursos que circulan y han circulado históricamente en el campo educativo, que comprenden, en fin, las condiciones de producción de los textos analizados; con el objeto de elaborar hipótesis acerca de las relaciones entre el discurso colectivo y los enunciados de los entrevistados.

EL PUNTO DE PARTIDA

En virtud de emprender el estudio del objeto, nos interesa precisar determinadas teorizaciones en torno de la Cultura y el Discurso, así como también realizar una caracterización de los debates acerca de la Reforma educativa y de las problemáticas de las tradiciones históricas de la formación docente: el contexto sociohistórico en el cual se implementa el *ProyArt*.

Tomamos Cultura y Discurso como matrices conceptuales puesto que nos permiten analizar, a partir del sentido atestiguado en textos concretos, la trama compleja en, y por medio de la cual, diferentes actores sociales dirimen sus relaciones, al entrar en interacción. Dicha trama delimita el horizonte de posibilidades en que aquellas relaciones habrán de desarrollarse y, por consiguiente, su discernimiento nos resultará esencial para la comprensión de la producción de identificaciones y alteridades implicada en el proceso de interactivo.

La 'Cultura' es entendida en un sentido amplio como producción social, material y simbólica y por lo tanto, en estrecha relación con la 'comunicación' como construcción de sentido. Eliseo Verón nos ayuda a precisar la naturaleza social y cultural de la producción simbólica:

"Si el sentido está entrelazado de manera inextricable con los comportamientos sociales, si no hay organización material de la sociedad, ni instituciones, ni relaciones sociales sin producción de sentido, es porque ésta última es el verdadero fundamento de lo que corrientemente se llama las 'representaciones sociales'. Que las formas de estructuración del modo de producción y de las relaciones de producción, que los modos de organización institucional, que la naturaleza y el juego de los conflictos, que todo ello esté determinado por otros factores fuera de las 'representaciones', cuyos soportes son los actores sociales, nadie lo podría discutir. Pero tampoco es menos cierto que la teoría de la producción de sentido es uno de los capítulos fundamentales de una teoría sociológica, porque es en la semiosis donde se construye la realidad de lo social. El mínimo acto en sociedad de un individuo supone la puesta en práctica de un encuadre cognitivo socializado, así como una estructuración socializada de las pulsiones."¹⁴

El 'Discurso' como unidad de análisis se presenta como una ruptura con los planteos de la lingüística saussureana. Ferdinand de Saussure concebía la Lengua como objeto científico, y fundaba así la ciencia Lingüística, mediante una operación de doble exclusión: Exclusión del 'habla': acto individual. Exclusión de las 'instituciones no semiológicas'.

¹⁴ VERÓN, E.: *La semiosis social*. Ed. Galerna, Bs.As. 1987.P.127

El resultado fundamental de esta operación fue la presuposición de un sujeto libre cuando realizaba su acto de habla como correlato necesario del sistema virtual, social, de la Lengua, único objeto de la Lingüística. La irrupción del sujeto epistemológico dentro de la lingüística estructural francesa significa la consideración de una nueva unidad de análisis: el discurso en términos de Verón ‘mensaje situado entre un emisor y un receptor como sujetos sociales’.

La perspectiva discursiva implica una tarea que consiste en tratar a los discursos, no *como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o representaciones) sino como prácticas que* (de acuerdo a reglas) *forman sistemáticamente los objetos de los que hablan*. Es por estas reglas de formación que los objetos pueden aparecer (son formados como objetos)¹⁵. Y, el discurso en tanto práctica, en un sentido foucaultiano, es entendido no como una actividad del sujeto libre sino como un conjunto de reglas que incluyen al sujeto que forma parte del discurso. El proceso de surgimiento del sujeto en su propio enunciado es el objeto de esta nueva lingüística, la de la **enunciación**.

Verón opone el nivel del enunciado al de la enunciación. Mientras que el primero corresponde a *lo que se dice*, el segundo es el de las *modalidades del decir*.

“Por el funcionamiento de la enunciación, un discurso construye una cierta imagen de aquel que habla (el enunciador), una cierta imagen de aquel a quien se habla (el destinatario) y, en consecuencia, un nexo entre esos dos ‘lugares’. (...) Un mismo contenido puede ser tomado a cargo por estructuras enunciativas muy diferentes: en cada una de estas estructuras enunciativas, el que habla (enunciador) se construye un ‘lugar’ para sí mismo, ‘posiciona’ de una cierta manera al destinatario, y establece así una relación entre esos dos lugares.”¹⁶

En el **proceso de producción discursiva** el sujeto se construye **en y desde** el discurso; no existe sujeto extra o trans- discursivo, sino que es un sujeto a construir a partir de estrategias textuales y de organizaciones discursivas; en otras palabras repertorio de unidades sino como un conjunto de reglas que opera sobre la materia significativa, reglas a las que obedece el trabajo social productor de significaciones.

“Una teoría de los discursos sociales reposa sobre una doble hipótesis que, pese a su trivialidad aparente, hay que tomar en serio:

- a) Toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo sin explicar sus condiciones sociales productivas.

¹⁵ FOUCAULT, M.: La arqueología del saber. Siglo XXI, México, 1970.

¹⁶ VERÓN, E.: “El análisis del ‘contrato de lectura’: un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media”. En *Les medias: Expériences, recherches actuelles, applications*. IREP, París, 1985.P.183/184

- b) Todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera que fuere el nivel de análisis (más o menos micro o macrosociológico).

Consecuentemente, no se trata de caer en el reduccionismo semiótico, de reducir los fenómenos sociales a fenómenos significantes. (...pero) Toda forma de organización social, todo sistema de acción, todo conjunto de relaciones sociales implican, en su misma definición, una dimensión significante: las 'ideas' o las 'representaciones'..."¹⁷

¿Pero qué dimensión tiene la naturaleza social en la producción de sentido? Voloshinov se propuso analizar el lenguaje como un proceso generativo, que tiene como marco la interacción socioverbal de los hablantes. Según Voloshinov, un signo verbal es un acto de habla que necesariamente incluye componentes inseparables de la participación activa del hablante y simultáneamente del oyente.

Así, señala que la emisión lingüística se construye entre dos sujetos sociales en donde cada signo lingüístico debe ser seleccionado de un inventario de signos disponibles, pero el uso individual de este **signo social** es una emisión coherente y **está regulada por las relaciones sociales**.

En la misma línea, M. Pecheux concibe un valioso aporte para analizar las regularidades manifiestas en los procesos de significación individuales pero sin incurrir en los estudios sobre el enunciado aislado, acabado y monológico de los lingüistas. Para Pecheux también la clave está en el enunciado. Al pasar el nivel de la frase es preciso cambiar de horizonte teórico, ya no la Lingüística sino el Discurso. Porque el enunciado se incluye dentro y se define por un mecanismo discursivo específico que no pertenece ni al nivel universal de la Lengua ni al individual del "habla" como acto.

Este mecanismo o Proceso de producción está determinado por unas Condiciones de Producción cuyos elementos estructurales son lugares sociológicamente delimitables en la estructura de una formación social. Sin embargo, estos lugares están **representados** en los procesos discursivos donde se ponen en juego. Pecheux señala una diferenciación entre la 'situación' y la 'posición'; esto es entre los lugares (de clase) determinados en la estructura de una formación social y la **forma en la que aparecen** dichos lugares en los procesos discursivos. Las 'posiciones' en el discurso, designan el lugar que los sujetos del discurso se atribuyen en la enunciación, cada uno a sí mismo y al otro, la imagen que ellos se hacen de su propio lugar, del otro y del objeto (imaginario).

¹⁷ VERÓN, E.: *La semiosis* ...Op.Cit.P.125/6 (itálica en el original)

En otras palabras, lo que está en juego aquí no es sólo un significado o un conjunto de significados a partir de cadenas de significantes, sino además la contraposición de representación que, siguiendo a Pecheux, los actores tienen de sí mismos, de los otros (en forma de anticipaciones) y del objeto discurso. El desplazamiento del sentido, de esta manera, tendrá que ver no tanto con cambios en la situación objetiva a la que el enunciado se refiere sino más bien con las modificaciones en las respectivas imágenes, como consecuencia del intercambio de signos. Sostenemos que estas imágenes aparecen condensadas en los enunciados de los actores.

Lo que es, para unos actores sociales, el lugar de la verdad, el criterio que señala lo que es correcto y deseable, y lo que no lo es, se revelan en la lucha simbólica, no como esencia, sino, como argumentan Ernesto Laclau y Chantal Mouffe¹⁸, en tanto que *relaciones diferenciales* articuladas dentro de totalidades discursivas. Del mismo modo, las identidades de los actores, las *posiciones de sujeto*, son relacionales y se establecen **en y por** la estructura discursiva que sea considerada.

Así como cada elemento articulado es puramente relacional, tampoco esta totalidad que es el discurso posee una identidad estable; ya hemos aclarado que se trata de una práctica y el campo de luchas por el sentido, hay estabilización de significados y subversión de esa estabilidad. En otras palabras, tanto el signo individual como la totalidad discursiva, permanecen asequibles a aceptar nuevos sentidos, es decir que constantemente están expuestos a la irrupción de elementos externos que desarticulan el orden precariamente fijado, impidiendo una constitución acabada y produciendo alteraciones en los significados.

Aún debemos hacer una puntualización acerca de la orientación conceptual del discurso atestiguada aquí. Siguiendo a Buenfil Burgos, quien a su vez retoma las conceptualizaciones de Laclau y Mouffe, resulta imperioso enfatizar que

“El discurso, como constitutivo de lo social, es el *terreno* de constitución de los sujetos, es el *lugar* desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales. El discurso es, en este sentido, *espacio* de las prácticas educativas o, si se quiere, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones.

Entendido en los términos previamente presentados, el concepto de *discurso* es además potencialmente fructífero en el estudio de la educación porque permite interpretar la forma como diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones que impregnará las diversas instancias de la dinámica societal.

¹⁸ LACLAU, E. y MOUFFE, C.; *Hegemonía y estrategia socialista*; Siglo XXI; 1987.

El sujeto de educación se conforma en la práctica como un sujeto activo y condicionado tanto por las relaciones políticas, académicas, administrativas, jurídicas, etc. que rigen y se debaten en la institución escolar, como por discurso en otros espacios sociales, en la vida cotidiana. En esta medida aparece marcado por diversos antagonismos políticos irreductibles al antagonismo de clase, por lo que cabe señalar la exigencia de comenzar a reflexionar respecto de la multiplicidad de polos de identidad que se imbrican en este proceso.”¹⁹

En este sentido, es necesario considerar los enunciados **en** y **por** los cuales tiene lugar una lucha por la definición de lo que las cosas son y los sujetos para quienes adquieren sentido. Lucha simbólica para cuyo análisis nos valdremos, además de los desarrollos conceptuales mencionados, de las teorizaciones de Pierre Bourdieu en tanto que permiten trabajar, dentro de una perspectiva que reconoce la relación conflictiva entre lo material y lo simbólico, sobre las tensiones de la estructuración social y las representaciones:

“Existe una correspondencia entre la estructura social y las estructuras mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social, sobre todo entre dominantes y dominados de los distintos campos, y los principios de visión y división que les aplican los agentes.”²⁰

Esta correspondencia cumple funciones políticas; los sistemas de representación son instrumentos de dominación. Bourdieu concibe la sociedad como un conjunto de esferas relativamente autónomas (campos) con sus límites y reglas particulares, que los agentes pueden intentar cambiar pero no como un puro acto de voluntad sino de acuerdo a reglas históricamente configuradas que regulan el enfrentamiento entre dominantes y dominados, hegemonía y resistencia.

Construye así un esquema relacional que permite trabajar al mismo tiempo con la ‘objetividad de la estructura social’ y la ‘subjetividad de los actores sociales’. Según su planteo, los sujetos se ubican en el ‘espacio social’, de acuerdo a la apropiación que logran de ciertos recursos considerados importantes en cada sociedad: los ‘capitales’. De entre estos ‘capitales’ el más significativo a nuestros fines es el ‘cultural’, uno de cuyos mecanismos privilegiados de transmisión es el nivel educativo. Se considera no sólo el ‘volumen’ del capital (la proporción de cada uno) sino también la ‘trayectoria’. Las estrategias de apropiación dependen tanto de las reglas objetivas de cada ‘campo’, como de las ‘prácticas subjetivas’ de los individuos y las familias por conservar o aumentar su patrimonio. En este punto, es importante introducir un concepto que define la relación (de coherencia mutua) entre ambas

¹⁹ BUENFIL BURGOS, R.N.: *Análisis de discurso y educación*. DIE-CINVESTAV-IPN. Septiembre de 1991.

²⁰ WACQUANT, L.: “Introducción”. En WACQUANT, L. Y BOURDIEU, P.: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo, 1995. P.21

instancias; el *habitus*: Conjunto de 'disposiciones duraderas y transferibles' de mecanismos de percepción y apreciación incorporados, pre-rreflexivos, 'estructurantes' de las prácticas de los sujetos y a la vez estructurados como sistema en relación con la objetividad del campo.

Los discursos sobre la educación y las reformas curriculares se construyen en la interacción entre estas dos instancias históricas: la historia objetivada y la historia incorporada.

Nuestro análisis parte desde la concepción del discurso como una práctica -que llevan a cabo los sujetos- cuyas huellas pueden ser relevadas en los textos concretos y, de esta manera, comprendida en la complejidad de sus condicionamientos sociohistóricos. La indagación que proponemos pone en relación, entonces, estas dos esferas: la que rastrea las condiciones históricas del discurso social hegemónico y la que examina las representaciones de los sujetos en sus propias prácticas discursivas.

Las concepciones hegemónicas en el contexto argentino actual, imponen un modo tecnocrático de construir la idea de crisis de la educación, con la consecuente implantación de la necesidad de 'transformación' de los docentes. Ahora bien, los docentes construyen también el sentido de su labor, en el proyecto que sirve de objeto a este trabajo, en una permanente tensión entre los discursos impuestos y sus propias representaciones –imágenes, enunciados, cadenas discursivas. En este nivel subjetivo, se establecen relaciones con un 'otro' educador 'diferente' tanto en concepciones ideológicas y pedagógicas, como en las posiciones e intereses que cada uno pueda detentar.

Los diferentes actores integrantes del *ProyArt*, que ocupan diferentes posiciones en el campo educativo, producen representaciones diversas; que se pueden organizar según los ejes de la identidad y la alteridad. Las identidades sociales, pasibles de rastrear a partir de las representaciones de diferentes actores involucrados, implican la constitución de un ‘nosotros’, un ‘ellos’ y el límite que los diferencia. Son asimismo un factor cuyo análisis nos permite (re)construir la lucha simbólica que habilita esta iniciativa; que se presenta a sí misma como una instancia (micro) de cambio y mejoramiento de los aprendizajes que, en escala reducida, evite el verticalismo de las reformas neoliberales y la tradicional desconexión entre los niveles formadores y el aula.

La problemática de la producción de identidades sociales es pertinente en tanto que se puede hablar, en el marco de este proyecto, de la interacción de actores de diferentes *Culturas pedagógicas*. Alicia Entel definía la Cultura Escolar y, en relación con ésta a la Cultura Pedagógica:

“[Definimos]...a la cultura escolar como la trama de discursos, acciones, políticas, hábitos tanto pertenecientes a la práctica escolar cotidiana y espontánea como a la normativa escolar: reglamentos, decretos, disposiciones... Incluye a todos los actores de este ámbito: estudiantes, docentes, directivos, inspectores y funcionarios pertenecientes al área de educación, en su particular vinculación con lo educativo.

En cambio cuando nos referimos a cultura pedagógica –que tal vez debiera considerarse una subcultura de la anterior- nos referimos a la presencia de una tradición que ha tenido peso en la formación docente, que tiñe no sólo su cultura laboral y la relación con los estudiantes, sino los modos de planificar y organizar el trabajo, las cuestiones que se jerarquizan, la peculiar valoración de los aspectos formales, etc.”²¹

Como la identidad no está determinada esencialmente sino que es producto de afiliaciones, construcciones que se realizan a lo largo de la historia del campo pedagógico (que incluye las luchas de sus agentes al interior de éste y por la definición del mismo, por sus límites), es relevante indagar qué sucede con las producciones de identidad y alteridad cuando se transforman los contextos en los que se originaron. En este caso, cuando en lugar de trabajar cada docente individualmente, y en el nivel en el que habitualmente se desempeña, se ponen a elaborar estrategias educativas conjuntamente.

En un contexto político-educativo que, tanto por los actores pertenecientes al subsistema universitario como por los actores del subsistema terciario es

²¹ ENTEL, A.: *Conocimiento y cultura en la escuela media*. FLACSO/CIID, Bs. As., 1989.P.26

percibido como difícil de modificar, lo que nos interesa es determinar el modo en que unos y otros negocian sus relaciones de sentido con respecto a su trabajo conjunto en un proyecto vinculado a la transformación docente; es decir, en relación con el compromiso, más o menos intenso, que establezcan con el proceso de conformación de una cultura colaborativa.

PRIMERA PARTE: UN PROYECTO DE ARTICULACIÓN

1.1 La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

La Universidad Nacional de General Sarmiento, unidad ejecutora del *ProyArt*, se crea en 1994. En su estatuto fundacional figuran, entre otros, los siguientes propósitos:

“Desarrollar una Universidad que no excluye contribuyendo a disminuir las asimetrías: en la igualdad de oportunidades debería centrarse el dinamismo de las sociedades. Se garantiza la gratuidad de los estudios en las carreras de pregrado y de grado: los recursos económicos del individuo o de la familia no pueden ser el factor que determine la realización de las inteligencias y capacidades.

Aprender, participar e incidir en los esfuerzos que la comunidad realiza para su pleno desarrollo a través de la pertinencia de la investigación, la formación adecuada, la efectividad de los servicios y la flexibilidad en las estructuras universitarias. La acción local y el pensamiento universal son complementarios.”²²

José Luis Coraggio, primer rector de la UNGS, insiste en el desarrollo local como una estrategia doble que persigue a un tiempo una sociedad más democrática y un aprendizaje más significativo.

“En particular, se trata de aprovechar los recursos financieros, las habilidades, las capacidades, la fuerza de las organizaciones que se están instrumentando para la implementación de las políticas sociales. Para ello es necesario intervenir activamente dentro de procesos contradictorios que están en marcha (como el de descentralización, o el de focalización de las políticas sociales), para darles un sentido distinto. Esto supone que hay márgenes político-institucionales para hacerlo.”
(...)

“Se trata entonces de reorientar los recursos que estos procesos desarraigan y movilizan, redireccionándolos hacia un desarrollo de otro tipo...[para] evitar la dispersión clientelar de los recursos, favoreciendo su coordinación y adecuación con proyectos de desarrollo desde las comunidades.”²³

Desde esta perspectiva, que busca apoyar y promover estrategias de desarrollo local, la Universidad de General Sarmiento se compromete a llevar a cabo un proyecto para el mejoramiento de los aprendizajes en Lengua y Matemática; aprovechando los recursos humanos de la comunidad que corresponde a su área de influencia. Dicha área comprende tanto el ex partido de General Sarmiento (San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz) como el partido de Moreno.

En adhesión a los principios fundacionales de su Universidad ejecutora, el proyecto que sirve de objeto al presente trabajo, se encuentra fuertemente orientado a lo local

²² IDH-UNGS: *Proyecto Trabajo Conjunto...* Op.Cit.

²³ CORAGGIO, J.L.: *La agenda del desarrollo local*. Tomado de site Internet www.fronesis.org, Septiembre de 2003. Ponencia presentada en el Seminario sobre “Desarrollo local, democracia y ciudadanía”, Montevideo, 3-6 de julio de 1996.Pp.5/6.

en una zona que presenta indicadores de vulnerabilidad social. Es una región que ha sido particularmente golpeada por la desigualdad.

En el mismo documento-base del IDH-UNGS se describe la vulnerabilidad social de la zona y se aportan datos para sostener tal afirmación:

- *La población del conurbano creció de 6.828.141 habitantes en el año 1980 a 8.953.963 habitantes en el 2000.*
- *Según fuentes del INDEC las proyecciones de las tasas de crecimiento para el total del conurbano bonaerense se estimaba en un 12,02 para los años 91-94 y de un 11,26 para el período comprendido entre 1995 y el 2000.*
- *En el ex partido de General Sarmiento (San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz) estas cifras suben al 19,21 para el primer período y a 17,40 en el segundo. Si tomamos el municipio de Moreno, del que proviene un número creciente de nuestros estudiantes, estas cifras suben aún más (26,61 y 23,33 respectivamente).*
- *La tasa de desocupación en el área de referencia de la UNGS alcanzaba un 20.1% en el año 2000 y si bien no disponemos de estadísticas confiables actualizadas las estimaciones indican que este porcentaje se ha casi duplicado.*
- *El promedio de los ingresos de los ocupados tuvo variaciones negativas de hasta un 8,9% sin tomar en cuenta los altos niveles de sub - ocupación. Este dato es tomado con anterioridad al creciente deterioro producido por la crisis económica agravada en los últimos meses.*
- *La cantidad de asalariados sin descuento a los Sistemas de Previsión Social es de más del 40%.*
- *En el área inmediata de referencia de la UNGS el 44.9% de los hogares está por debajo de la línea de pobreza.*
- *El III Operativo Nacional de Evaluación de Finalización del Nivel Secundario muestran que nuestra región tiene resultados inferiores al promedio de los resultados de la Provincia de Buenos Aires en su conjunto y del Gran Buenos Aires con cifras más cercanas a los datos de provincias como la de Catamarca que a la Capital Federal (Ciudad de Buenos Aires). Promedio en Matemática y Lengua 73.79 para Capital Federal, 71.92 para Pcia. de Bs. As. 70.19 para el Gran Buenos Aires contrastados con el promedio de 62.97 (San Miguel), 50.88 (Moreno) o 49.68 (Pcia. de Catamarca).²⁴*

Estamos entonces hablando de un trabajo que, al menos así se proclama, se encuentra fuertemente orientado a su comunidad, consustanciado con los problemas de la misma y en virtud del cual se convoca, preferentemente, a gente que los conoce.

1.2 El ProyArt: Proyecto Trabajo Conjunto Universidad- Terciarios- Escuelas Secundarias; del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH-UNGS)

²⁴IDH-UNGS: *Proyecto Trabajo Conjunto...*Op.Cit. Pp.3/4.

El proyecto nació²⁵ a raíz de las dificultades de aprendizaje que se observan en los alumnos de la escuela media. Es financiado por la *Fundación Ford*²⁶, cuya sede para América Latina se encuentra en Santiago de Chile.

El *ProyArt* comenzó a implementarse en Agosto de 2002 mediante la convocatoria a los profesores de la Universidad y los Profesorados. Desde el día 10 de Septiembre de ese año hasta el mes de Febrero de 2003, dichos integrantes trabajaron en el proceso de co-diseño del proyecto teniendo como marco el Documento-base del IDH-UNGS. Entre los lineamientos fundamentales se destaca la propuesta de articulación como eje del mejoramiento en los aprendizajes, señalado como objetivo sobresaliente:

“Un proyecto de mejoramiento como el presente se propone incidir directamente sólo en algunos de los factores: la mejora en los logros de los aprendizajes de los jóvenes- y su consecuente mejora en los puntajes de las pruebas nacionales de evaluación de la calidad en Lengua y Matemática; la mejora en los indicadores de retención y consecuentemente la ampliación de sus posibilidades de continuar estudios superiores. Para ello creemos urgente la adecuación de las estrategias de enseñanza, la actualización y mejora de los contenidos y de la actuación de los docentes de EGB3 y Polimodal en las escuelas a las que concurren estudiantes provenientes de sectores sociales en riesgo. **El aporte que pretendemos también se orienta a una condición poco explorada de trabajo en pos de estos objetivos como es el trabajo articulado entre Universidad e Institutos de Formación Docente en una estrategia sinérgica que lejos de avalar la fragmentación creciente de nuestro sistema, genere vínculos permanentes y sostenibles de intercambio.**”²⁷

En una primera etapa se convocó a profesores de Lengua y Matemática pertenecientes a la UNGS (representantes del nivel Universitario) y a los Institutos Superiores de Formación Docente (I.S.F.D.) N° 21 de Moreno y N° 42 de San Miguel (representantes del nivel Terciario). Durante los primeros cuatro meses de trabajo, este grupo de profesores convocados recibió una retribución por una dedicación semanal de 12 horas. Esta dedicación se amplió a 20 horas a partir del quinto mes de desarrollo del proyecto, cuando se incorporó el trabajo con los profesores de Polimodal²⁸.

Durante sucesivas reuniones plenarias con los docentes de Lengua y de Matemática, bajo la coordinación de la dirección, se plantearon, debatieron y

²⁵ Está dirigido por la Licenciada en Cs. De la Educación Paula Pogré y J.M.Beltrame ; cuenta con la Asistencia Técnica de A. Casamajor.

²⁶ El papel de la agencia que financia el proyecto es una dimensión que por sí misma requeriría un análisis detallado. Dicho análisis no se encuentra entre los objetivos del presente trabajo.

²⁷ (Destacado en el original)Ibíd.P.6

²⁸ A fin de evitar excesivas redundancias se utilizarán, alternativamente, los términos: profesor/docente de media y profesor/docente de Polimodal. Este último es el más apropiado a partir de la Reforma.

definieron tanto, los puntos principales del diseño del *ProyArt*, como las acciones necesarias para concretarlos.

Se desarrollaron a la vez encuentros específicos de cada disciplina, sin coordinación de la dirección, en los cuales se discutieron y trazaron los lineamientos generales del proyecto y las discusiones teóricas disciplinares, amén de las pautas sobre las que girarían las estrategias a implementar en el trabajo con los docentes de las escuelas medias.²⁹ Al interior de cada subgrupo disciplinar, se conformaron parejas pedagógicas integradas por un profesor representante de la Universidad y un docente perteneciente a un ISFD. Cada pareja estuvo luego encargada de lograr que un docente de Polimodal (y su curso) se sumara al proyecto.

Con la integración al *ProyArt* de los docentes de las escuelas medias, se inició la instancia de trabajo *en terreno*. La mecánica elegida contempló la conformación de *tríos pedagógicos*, que llevaron a cabo una innovación en las estrategias de enseñanza en Lengua y en Matemática para lograr el mejoramiento en los aprendizajes de dichas disciplinas. La idea directriz de esta instancia fue la creación de “*propuestas ‘a medida’ tanto de las dificultades de aprendizaje como de limitaciones de las actuales prácticas pedagógicas*”³⁰. Paralelamente y alimentándose de la experiencia surgida en el terreno, se producirían materiales curriculares de diverso tipo. Se planteó, por último, la importancia de realizar un monitoreo constante de la implementación del *ProyArt* a fin de documentarlo y aprender de él.

Esta clase de labor colectiva fue propuesta como la estrategia privilegiada para el logro de los objetivos³¹; lo cual contribuyó a tornar significativo nuestro análisis acerca del sentido que cobra el trabajo conjunto para los diferentes actores del *ProyArt*.

²⁹ En este caso, las diferencias desataron pujas al interior de ambos grupos disciplinares que determinaron una discontinuidad en las reuniones de trabajo. Analizaremos esta cuestión más adelante.

³⁰Ibíd..P.9

³¹“-Mejorar la calidad de los aprendizajes de adolescentes y jóvenes provenientes de hogares con desventajas socioeconómicas en áreas clave de tercer ciclo y Polimodal.

-Mejorar el rendimiento de los jóvenes provenientes de hogares con desventajas socioeconómicas en Lengua y Matemática.

-Favorecer la retención en la educación secundaria.

-Favorecer las posibilidades de acceso de los jóvenes a la educación superior y al mundo del trabajo.

-Producir materiales didácticos para el trabajo de temas centrales de Matemática y Lengua.

-Favorecer el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras tanto en la educación de jóvenes como en la formación docente.” Ibíd P.7

Nuestro trabajo de campo se desarrolló entre los meses de Julio y Septiembre de 2003. En esa fecha había transcurrido un año desde la convocatoria a los profesores de la Universidad y de los ISFD, y 6 meses de trabajo con los profesores de Polimodal.

Debemos ahora adentrarnos en la comprensión de las diferentes tradiciones cuyos sedimentos se pueden leer en los enunciados de los docentes entrevistados.

SEGUNDA PARTE: TRADICIONES Y REFORMA

2.1.1 La formación docente: su configuración histórica.

El momento del origen de la construcción histórica de la profesión docente aparece como fundamental para comprender algunas de las cadenas discursivas que informan las prácticas de los agentes que constituyen el Sistema educativo formal. En la República Argentina tal momento estuvo signado por las políticas de formación docente del Estado instrumentadas en el período que va desde la creación de la primera Escuela Normal en Paraná, en 1870, hasta la crisis del Estado Oligárquico-Liberal en 1930.

Entre 1874 y 1885 se crearon dos decenas de escuelas normales en todo el país y a partir de 1887 se organizaron en ciclos de tres años de duración. Estas escuelas normales, diseñadas como carreras de nivel medio, reconocían que las condiciones naturales de los alumnos formaban parte de los componentes indispensables para el acceso a la docencia.

Según D. Pinkasz, existían dos circuitos dominantes: a) Bachillerato-Universidad, en el cual los profesores 'naturales' de los colegios nacionales eran los graduados universitarios que carecían de preparación específica para el ejercicio docente y b) Normal-escuela primaria, que otorgaba una preparación específica para el ejercicio docente.

A principios del S.XX, con la expansión de una nueva clase media se amplió la educación secundaria normal y especial; lo que redundó en una paulatina constitución de instituciones específicas para la formación de profesores para ese nivel, que se fueron diferenciando, en orígenes y concepciones, de los egresados universitarios. El normalismo, con sus homogeneizantes sistemas disciplinarios³², fue triunfando, no sólo en los colegios primarios y secundarios sino también en los Institutos de profesorado.

De esta hegemonía de la cultura normalista quedaron excluidas las instituciones universitarias de las cuales el colegio secundario formaba parte en la estructura

³² Reglas como el control de la entrada y la salida, los recreos, las normas disciplinarias, el modo de organización del aula, las formas de evaluación. Numerosos autores mencionan el fenómeno del isomorfismo entre las Instituciones formadoras y el nivel para el que forman. Veremos la presencia de esta problemática en los enunciados de los actores del *ProyArt*.

tradicional.³³Se fue produciendo una discontinuidad entre las universidades, concentradas en la investigación, y el resto de las instituciones de enseñanza, consagradas a la instrucción. Esta diferenciación ocupacional implicó crecientemente una diferenciación de status.

También en las primeras décadas del S.XX se produjo la emergencia del grupo de 'profesores diplomados' que, *empleando el título como capital institucionalizado*³⁴, determinó el comienzo en la Argentina del proceso de profesionalización de los docentes secundarios en consonancia con el crecimiento de la clase media, de la cual esos profesores formaron parte. En un segundo momento, se produjo la intervención del Estado como regulador de las actividades profesionales; proceso que derivó finalmente, en los años '60 y '70, en una división del trabajo de tipo taylorista, que jerarquizó, a la vez que asignó a sujetos diferenciados la concepción y la ejecución de la enseñanza. La racionalidad técnica subordinó la labor docente (que quedó así reducida a una actividad instrumental) a los niveles más abstractos y reconocidos legítimamente de la producción del conocimiento. En otras palabras, se trató de una especialización al mismo tiempo que una descalificación.

En los últimos años se registró una tendencia hacia la profesionalización docente, impulsada desde los organismos centrales de gobierno, sus equipos técnicos, y en conformidad con los lineamientos modernizadores internacionales. Se institucionalizó la exigencia de una incorporación acelerada de conocimiento formalizado en el ámbito pedagógico y también en las áreas de gestión del sistema educativo. Sin embargo, esta interpelación excluyó dimensiones fundamentales de la profesionalización tales como la jerarquización de los títulos y el aumento del grado de autonomía docente³⁵.

Institucionalmente, en el ámbito nacional, los docentes para la enseñanza secundaria se formaban en los Profesorados de las Universidades, en los Institutos Nacionales de formación de Profesores y en las Escuelas Normales. En el caso de la provincia de Buenos Aires, se crearon Institutos Superiores de Formación Docente que abarcan la formación de maestros y profesores para los niveles Inicial, Primario y Medio.

³³ DUSSEL, I.: *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO/CBC, Bs.As., 1997.

³⁴ PINKASZ, D.: "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y conflictos". En BIRGIN A., BRASLAVSKY C. (comp.): *Formación de profesores. Impacto...* Op.Cit.

³⁵ Seguimos aquí a TENTI FANFANI, E ; "Una carrera con obstáculos ..."Op.Cit.

Este sistema terciario, en su estructuración, siguió intacto hasta que llegaron las modificaciones de la Reforma, de las cuales daremos cuenta más adelante. Veamos ahora los lineamientos generales del subsistema en el que se formaron los docentes³⁶ del *ProyArt*.

En un diagnóstico producido con vistas a la realización del Proyecto de Transformación de la Formación Docente (PTFD), G. Diker y F. Terigi enfatizaban tres aspectos: en primer lugar, *la formación parecía mostrar una severa distancia con respecto a las prácticas para las que formaba*.³⁷ Los institutos de formación docente no ofrecían a sus estudiantes suficientes herramientas de juicio para enfrentar un sinnúmero de situaciones a las que la práctica laboral los enfrentaba y tomar decisiones en consecuencia. Se manifestaba una *desconexión entre los procesos formativos y la tarea docente como problema crucial de la formación de grado en la Argentina*³⁸.

Esta disociación es puesta de manifiesto en las entrevistas; es posible rastrearla a través de diferentes marcas discursivas. La posición compartida por la mayor parte de los docentes del *ProyArt* es que la desconexión sufrida en la formación es percibida ahora como algo superado por medio de la experiencia laboral. Esto posee consecuencias a la hora de considerar el sentido del trabajo conjunto puesto que se señala una gran escisión actual en los docentes universitarios del equipo de Matemática, con altas expectativas acerca de los resultados de su posible intervención, que no se corresponden con la realidad de las aulas de Polimodal.

En segundo lugar, *según su organización curricular, la oferta de formación docente se caracterizaba por la segmentación. Existían –aún existen- circuitos diferenciados curricularmente para la formación de grado de los docentes de diferentes niveles sin áreas comunes de formación*³⁹. Todos los planes de estudio, estructurados de manera similar, integraban asignaturas teóricas, actividades de observación de clases y prácticas de ensayo, y una Residencia docente ubicada al final de la formación.

“La lógica de organización de los planes es claramente deductiva. Primero se adquieren los fundamentos teóricos de la tarea de enseñar. Avanzada la formación (...) se realizan los primeros ensayos de enseñanza que constituyen instancias de

³⁶ Una minoría se formó en la Universidad, pero en carreras de Profesorado.

³⁷ DIKER, G. Y TERIGI, F.: *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Ed. Piados, Bs.As., 1997.p.79

³⁸ *Ibíd.*

³⁹ *Ibíd.*

“aplicación de lo aprendido”. Sólo si se considera que los fundamentos teóricos son universales, válidos para todo tiempo y lugar, puede entenderse que las primeras prácticas se realicen en contextos completamente desconocidos para los alumnos, con una inserción muy poco cuidada –y, por otra parte, tan artificial respecto de lo que es la tarea docente habitual- en los grupos/clase. Al final de la formación, cuando se ha practicado lo suficiente en contextos diversos, se practica en un contexto específico, quedando el residente a cargo de un grupo/clase de manera estable.”⁴⁰

En estrecha relación con la cuestión de la desconexión, se manifestaba, entre los docentes del *ProyArt*, una mirada crítica acerca del modo de organización del trayecto formativo; especialmente, la ubicación de las prácticas en el último año de la carrera, razón por la cual manifestaron no sentirse preparados para dar clases al terminar su formación de grado.

En tercer y último lugar, se encuentra el aspecto de la organización institucional, la oferta de formación docente de nuestro país tiende a centrarse exclusivamente en la formación de grado. Las oportunidades de perfeccionamiento, de actualización, de acceso a nuevos materiales, estudios, etc., dependen exclusivamente de la voluntad y las posibilidades de cada profesor considerado en forma aislada. No están provistos metódicamente ni se encuentran legítimamente reconocidos en los objetivos a cumplir para acceder a ascensos y/o promociones – esto es particularmente grave en el caso de los docentes de nivel medio y terciario.

Los programas de formación docente, en tanto selección y organización de saberes relevantes y exclusión de lo, señalado en esa misma operación, como no relevante responden a intereses específicos dentro de un contexto económico, político y social determinado, no son en fin, neutrales. Aunque sí se presentan ante la sociedad a la cual se le imponen como lo universalmente válido y legítimo.

Las imposiciones de este tipo de programas, siguiendo a Daniel Suaréz,

“...pueden ser entendidas en términos genéricos como una política pública y, específicamente, como parte y estrategia de una política de legitimación y oficialización de ciertos contenidos culturales. Y como están orientadas a capacitar y a disciplinar a los futuros maestros dentro de ciertos patrones de significación y principios normativos que, por un lado les confieren notas particulares a su función social y pedagógica y, por otro, fijan su posición dentro del campo educativo-escolar, pueden ser también comprendidas como una política de la subjetividad y de la identidad.”⁴¹

En la medida en que se produzca una apropiación de estos sentidos seleccionados, se conformará una identidad de los profesores como *grupo ocupacional y social* de

⁴⁰ *Ibíd.*

⁴¹ SUÁREZ, D.: “Currículum, formación docente y construcción social del magisterio”. *En Revista del IICE*, Año IV N° 7. Dic. 1995, Miño y Dávila Editores.P.60

acuerdo con los dictados del mandato oficial. De todas formas, y como se desprende de la introducción, no consideramos este proceso de producción de identidad como un funcionamiento a partir de una lógica de mecánica simple sino, siguiendo a S. Hall, como un 'juego' que implica, tanto la presencia de una sedimentación de experiencias, sentidos, etc. que limitan el horizonte de lo posible, como la transformación permanente que posibilita la elección en el espacio de ese horizonte.

Veremos qué tipos de operaciones es posible rastrear en la superficie del discurso, que puestas en relación entre ellas y con los procesos históricos de los que forman parte, nos dan idea de las clases de identificaciones y alteridades que se producen en un proyecto de trabajo conjunto; constituyendo en el mismo movimiento el sentido de éste último.

2.1.2 La función del docente.

El mandato de origen del sistema educativo argentino fue "*preparar maestros para cumplir con la constitución simbólica de la sociedad*"⁴². Más allá de este punto, se sucedieron las controversias acerca de los valores, los aspectos centrales de la formación, el reconocimiento de la profesión y la disputa del poder sobre la educación con la Iglesia.

Tres cuestiones centrales de estas discusiones nos interesa resaltar aquí puesto que, como factores del momento del origen de constitución de la profesión docente, como sus marcas de nacimiento, subyacen en los discursos actuales sobre el rol; a pesar de que, como afirma Tenti⁴³, estas definiciones muchas veces subsisten y limitan el campo de lo posible aun cuando hayan desaparecido las condiciones y relaciones de fuerza que le dieron origen:

- ✓ La docencia se constituye con un bajo grado de autonomía porque está claramente definida desde el Estado. Prima una concepción del docente como mero ejecutor de un Método adoptado 'desde arriba'.
- ✓ La docencia se constituye a partir de la primacía de la función moral de la educación del ciudadano, relegando la función de la Escuela como transmisora de contenidos de las diferentes ramas del saber. El docente es fundamentalmente visto

⁴² FELDFEBER, M. *Las políticas de formación docente en los orígenes del sistema educativo argentino*. Mimeo, Bs.As., 1996, Pág.2

⁴³ TENTI FANFANI, E; "El maestro en la jaula de hierro". En: *La Argentina que viene*. Tesis/Norma, buenos Aires 1998.

como un ejemplo moral y conductual y sólo secundariamente como poseedor de un saber específico.

- ✓ La docencia se constituye, heredando muchas características religiosas, "*como una 'carrera de vocación, abnegación y sacrificio'*"⁴⁴; mayoritariamente femenina.

Es provechoso distinguir a la docencia de las profesiones más tradicionales, puesto que su reconocimiento social como una de ellas es un punto en disputa. Carente de los grados de autonomía y de los contenidos científicos claramente delimitados correspondientes a las profesiones liberales, constituida además como femenina y eminentemente jerárquica, la docencia nace con un bajo reconocimiento material y simbólico.

En los años '60 y '70, se va estructurando una representación de la docencia como un 'trabajo', de manera que una cantidad significativa de docentes comienzan a asumirse como homólogos al resto de los asalariados (reivindican los mismos métodos de fijación del salario, de las condiciones de trabajo y también de lucha) en tensión con una concepción de corte "tecnocrático" generada desde el Estado.

"La homología tendencial en las condiciones objetivas de trabajo y de vida entre maestros y trabajadores asalariados se expresa en el plano de la subjetividad colectiva como discurso de identificación y como toma de posición explícita a favor de los intereses del conjunto de la clase de los trabajadores"⁴⁵

En la actualidad, vivimos una transformación profunda que, según Robert Castel⁴⁶, se caracteriza por una crisis de la 'sociedad salarial'; sociedad que implicaba una primacía del trabajo asalariado y junto con él, toda una serie de derechos sociales coligados. Se produce, afirma Castel, un proceso de '*desafiliación*': se pierde una fuente de ingresos, pero también las leyes sociales y los mecanismos de identificación que los acompañaban. Así, a fines de lo '90, con la agudización de la crisis integral de la sociedad argentina (sobre todo con el aumento de la desocupación, la precarización del empleo y la desarticulación sindical⁴⁷), la identificación con el conjunto de los trabajadores se vuelve más problemática.

En estos momentos, el trabajo docente y su reconocimiento simbólico como profesión están fuertemente influidos por las transformaciones culturales y sociales.

⁴⁴ *Ibíd.* Pág. 11

⁴⁵ TENTI FANFANI, E; "Una carrera con obstáculos..."Op.Cit. P.19

⁴⁶ CASTEL, R; "La lógica de la exclusión social". En BUSTELO E. Y MINUJIN A. (comp.); *Todos entran*, Santillana, UNICEF, Argentina, 1998.

⁴⁷ Emilio Tenti Fanfani define a nuestra economía, en *La educación básica y la cuestión social contemporánea* como una economía capitalista y generadora de empleos precarios, escasos e inestables.

El salario docente registra un deterioro permanente entre mediados de los '70 y principios de los '90⁴⁸. Sin embargo, en un contexto general de empobrecimiento, desocupación y flexibilización laboral, la docencia se presenta, a diferencia de otros períodos históricos, como una posibilidad de permanencia de ciertos estamentos en el mercado formal de empleo. Luego de una acelerada reforma del Estado, los docentes son, en esta coyuntura, el cuerpo más numeroso del 'Estado que queda'.

Así, mientras que las tendencias hacia la profesionalización, impulsadas desde los aparatos técnicos del gobierno, se desarrollan en las instituciones más ricas en recursos de todo tipo (económicos, culturales, humanos); la gran mayoría de los docentes debe lidiar con los avatares del empobrecimiento, tanto de las escuelas en las que trabajan como de los hogares en los que viven y de los conocimientos a los que pueden acceder.

Veremos cómo los distintos posicionamientos y los factores constituidos a lo largo de la historia de las luchas por la definición del rol persisten, aunque transformados, en las discusiones, actuales y situadas, que nos proponemos analizar.

2.2 La Reforma Educativa

El contexto de transformaciones sociales

La nueva ley es el mercado

Las tensiones estructurales se hallan incorporadas en los discursos de los distintos actores de las reformas; éstos son, en parte, una consecuencia de esos conjuntos más amplios de relaciones. El modo de ser de esa consecuencialidad es, sin embargo, irreductible a ningún conjunto de variables o relaciones causales, estas discusiones existen más bien como una *puesta de límites*⁴⁹ dentro de los cuales ciertos sentidos podrán ser producidos y ciertos otros serán sencillamente impensables.

El mundo que comienza con las transformaciones del capitalismo actual, es el de la *globalización* y es dentro de sus límites que la reforma educativa ha sido pensada. Sintéticamente, lo caracterizaremos a través de los siguientes puntos:

⁴⁸ TENTI FANFANI, E; "El maestro en la jaula ..." Op.Cit. P.107

⁴⁹ HALL. S"El problema de la ideología: Marxismo sin garantías". En *Revista DOXA*, Año IX, n.18, Verano 1998.

A nivel económico, se verifica la expansión de la economía a escala planetaria, con la consiguiente caída de las barreras que regulaban los movimientos financieros y mercantiles; producción de bienes y servicios basada en el conocimiento científico y tecnológico y mercantilización creciente de los mismos.

En lo que respecta a las transformaciones políticas, al tiempo que se constituyen centros de poder supraestatales, se delegan, descentralizan y desconcentran las atribuciones del Estado nacional en unidades territoriales más pequeñas. Además, este Estado nacional abandona su rol productor del período posterior a la 2° Guerra.

En la esfera cultural convergen, la imposición hegemónica de determinados modos de vida y formas de dar sentido al mundo, y la multiplicación de ofertas culturales localizadas. Resurgen formaciones culturales premodernas, irracionales, tradicionales, etc. que plantean problemas a las principales formas de socialización y a los valores y las normas subyacentes.

Todos estos factores redundaron en un cambio en los equilibrios de poder cuya nueva orientación, neoliberal, es posible condensar en el llamado ‘Consenso de Washington’⁵⁰. Con unos Estados nacionales y unas organizaciones colectivas por éste reguladas cada vez más débiles⁵¹; *“el capitalismo...tiende a la concentración y aumenta su capacidad relativa de determinar políticas públicas definiendo reglas y orientando recursos en función de sus intereses y proyectos”*.⁵² En este contexto, no es extraño que las actuales propuestas educativas dominantes se orienten a abandonar la ‘jaula de hierro estatal’ para abrazar la ‘libertad prometida por las fuerzas del mercado’.

Una Reforma neoliberal

Las transformaciones sociales y las consiguientes transformaciones en los sistemas educativos de numerosos países, no son ajenas a la actualidad argentina. La Ley

⁵⁰En 1990, John Williamson (economista del *Institute for International Economics* de EE UU) hizo una lista con las principales reformas económicas impulsadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en América Latina. Las denominó el Consenso de Washington, en referencia a que las sedes de estas instituciones se encontraban en Washington. Rápidamente la expresión se generalizó para designar el decálogo del neoliberalismo. Las principales medidas consistían en la privatización de las empresas públicas del Estado, la desregulación del mercado de trabajo, la liberalización de los flujos comerciales y la apertura radical de la economía a los flujos internacionales de capital.

⁵¹ Hacemos referencia a una debilidad de los Estados nacionales para idear e imponer políticas públicas independientes. En lo referente al *monopolio de la violencia física*, se trata de Estados fuertes. Ejemplos de esto en la Argentina, son las continuas represiones a la protesta social.

⁵² TENTI FANFANI, E.; *“La escuela desde afuera. Sujetos, escuela y sociedad”*. Editorial Lucerna/Diogenes, México D.F., 2001, p.22.

Federal de Educación (1993/4) se trató de un producto típico del 'Consenso de Washington' e incluyó lineamientos acerca de la modernización, la descentralización, la autonomía, etc., que informaron los textos de las Reformas educativas de Europa y América del Norte y del Sur.⁵³

Tomando como parámetro la abundante bibliografía actual acerca del tipo de políticas que fueron vehiculizadas por estos discursos⁵⁴, podemos afirmar que la distancia entre lo que los escritos pregonaban y lo que las políticas efectivas fijaban fue muy importante.

En primer lugar, según Myriam Feldfeber, el conjunto de leyes que determinaron la Reforma estuvieron claramente identificadas con los lineamientos que los organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo 'recomendaban' para las políticas educativas de América Latina. Con lo cual la posibilidad de una autonomía (real) quedó en meras declamaciones. Se trató en realidad de un proceso de *descentralización del financiamiento y centralización de la gestión*. La *centralización* que supone la aplicación de recetas neoliberales da como resultado un desconocimiento de las necesidades provinciales y regionales. En el Consejo Federal de Educación se acordaron pactos bilaterales de acuerdo al grado de sometimiento de las políticas de ajuste que dictan el Estado y/o los organismos internacionales; además se pactaron los mecanismos de implementación de la Ley. En cuanto a los Contenidos Básicos Comunes (CBC), fue decisiva la participación de los técnicos ministeriales del gobierno central quienes imprimieron la direccionalidad de los mismos. Se transformó además, el sistema de formación y perfeccionamiento docente para estimular la competitividad al tiempo que se igualaron instituciones de muy distinto grado de calidad, capacitación, etc.

En segundo lugar, la forma particular de aplicación que tuvieron estos lineamientos en la Argentina obvió el necesario proceso de amplia discusión; se instalaron mediante leyes resistidas antes, durante y después de su promulgación, por una parte importante de los actores involucrados, sobre todo de los docentes que debían

⁵³ Para un análisis comparado de diversas reformas, ver POPKEWITZ T.S.(comp.): *Modelos de poder y regulación...* Op Cit.

⁵⁴ Algunos representantes de dicha bibliografía: WEILER, H.N.; "Enfoques comparados en descentralización educativa". En : PEREYRA, M.A. y otros; *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1996. WHITTY, G., POWER, S. y HALPIN, D.; *La escuela, el estado y el mercado*. Morata, Madrid, 1999.

ponerlas en práctica⁵⁵, acerca de qué era lo que significaba ‘modernizar’, ‘descentralizar’, etc⁵⁶.

En tercer lugar, los mecanismos de evaluación de la calidad implicaron una forma de mantener la concentración del poder en manos del Ministerio de Educación a pesar de ya no tener a cargo los establecimientos. Puesto que una descentralización real es por definición incompatible con el interés primordial del Estado de mantener, mediante formas centralistas de gobierno, un control efectivo sobre las políticas, se recurre a estas formas segundas de descentralización al tiempo que, mediante mecanismos centralizados de evaluación, se mantiene un control estricto⁵⁷.

Todos estos aspectos negativos se ven agravados por los eternos problemas de financiamiento y la falta de políticas tendientes a modificar las desigualdades estructurales de recursos económicos, culturales y sociales, de docentes, padres y alumnos de las distintas escuelas. Colocar el acento en el perjuicio de las desigualdades (no de las diferencias que resultan enriquecedoras), es una coincidencia de los distintos autores que analizaron las políticas neoliberales diseñadas para la Escuela.

La Reforma según los integrantes del ProyArt

En un extenso y comprensivo análisis, Rosa María Torres, enumera las principales posiciones que han esgrimido los docentes y las organizaciones docentes en sus expresiones acerca de las Reformas latinoamericanas de la década del '90⁵⁸.

Podemos afirmar que las posiciones son relativamente homogéneas en tanto sostienen fuertes críticas en un arco que comprende, desde la forma de implementación y el cambio de estructura, hasta la aseveración de que se trató de un plan de privatización de la educación.

⁵⁵ En una encuesta realizada por la consultora EQUIS para CTERA, se verifica la percepción de los docentes acerca de la falta de participación en las decisiones de reforma educativa y el impacto negativo de la última transformación. *Consulta nacional docente. La educación argentina ¿qué dicen los maestros?* Consultada el 22-11-03 en el site de Internet www.cetera.org.

⁵⁶ PUIGGRÓS, A.: *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Galerna. Bs.As., 1997.

⁵⁷ Seguimos aquí a WEILER, H.N.; “Enfoques comparados ...” Op.Cit.

⁵⁸ TORRES, R.M.: *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Site internet www.fronesis. Incluido en: *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá, 2000.

Si consideramos el universo de los actores entrevistados, es posible reconocer, en sus enunciados, la mayoría de los argumentos referidos por Torres en su listado de *palabras clave* de ese *malestar docente* respecto de los procesos de reforma en los distintos países de América Latina.

“caos, desorden: La sensación de caos proviene tanto de adentro como de afuera de la escuela. Una escuela súbitamente inundada de demandas, desde arriba (demasiados cambios proponiéndose al mismo tiempo, algunos contradictorios entre sí, muchos sin condiciones de implementación) y desde los costados (una realidad familiar y social cada vez más dramática y compleja, de la cual son portadores los alumnos y los propios docentes, y que es endilgada directa o indirectamente a la escuela).”⁵⁹

Así lo expresan los docentes:

1) *“Tal como se implementó [la Ley Federal de Educación], fue un caos”. (Eugenia, profesora de Matemática)*

2) *“Yo entré a trabajar con posterioridad a la ley. En realidad la ley la conozco desde el inicio, no es que había tenido la experiencia de trabajo previo, entré en el caos, justo en el momento del caos. Lo que veía era eso: el caos, las peleas y eso, y las aulas totalmente descuidadas, las aulas eran una cosa que estaba ahí que nadie les prestaba atención.”(Estela, profesora de Lengua)*

3) *“Para mí, en la provincia, fue un desastre, realmente la aplicación, [de la Ley Federal de Educación]...Porque la Ley dice una cosa; si uno la lee, todos los principios son bárbaros. Pero lo importante es la política que se generó a partir de la Ley, y a mí me parece que en la provincia realmente fue desastroso. Creo que estamos en una situación bastante, bastante caótica en educación, creo que las autoridades ahora se están dando cuenta y están tratando de revertirlo, pero me parece que se llegó a una situaciones muy, muy conflictivas.” (Javier, profesor de Matemática)*

4) *“Lo que pasa es que yo no puedo plantear una opinión sobre la Ley Federal de Educación en abstracto, sin pensar en la forma en que se implementó la Ley Federal de Educación, entonces lo que yo puedo llegar a decirte de la ley es sobre la implementación que tuvo, sobre todo en la Provincia de Buenos Aires. Me parece que fue caótico, que hubo algún tipo de presión política para que se implementara de esta manera; no fue el resultado de la implementación paulatina, como en algún momento se pensó hacer en otros distritos.”(Nicolás, profesor de Lengua)*

La implementación de la Reforma como generadora del caos, se señala como el elemento categórico que incide negativamente en la actual decadencia del nivel educativo y la creciente incapacidad del sistema de dar respuestas a las nuevas demandas que la sociedad realiza a la escuela.

El caos aparece con frecuencia asimismo asociado al desconcierto con respecto a cómo manejarse dentro de las instituciones, tanto en el aspecto pedagógico como en el administrativo.

⁵⁹Ibid.Pp.39

Torres señala como otra de las claves la *incertidumbre*:

“La tradición de las reformas ha sido que cada reforma se presenta como mejor a la anterior y pretende empezar de cero; los cambios se introducen sin explicación suficiente e incluso sin información previa; rectificaciones y marchas atrás pueden darse en cualquier momento. Por otra parte, los docentes perciben que, crecientemente, los cambios implican reestructuraciones mayores (términos del contrato laboral, organización escolar, traslados, otros horarios u horarios extendidos, etc.).”⁶⁰

La incertidumbre también está presente en los discursos de los docentes del *ProyArt*:

1) “Lo que está escrito es muy prolijito, puede ser bárbaro pero después, como se aplicó...Cada escuela, o mejor dicho cada uno hace ‘lo que se le canta’. No es sólo por la Ley Federal, es un cambio social...por ahí la Ley Federal aumentó el desconcierto. El desconcierto que teníamos nosotros que ‘esto se compensa o se recupera’, ‘promedio o no’...Al chico hay que contenerlo, pero podían tener en EGB 3, 45 faltas por año, o sea que te aparecían pibes que vos ni conocías casi. Y los pibes veían ese desconcierto general y aprovechan, sea los pibes no son tontos, se dan cuenta enseguida que uno está dudando. Igual que con los papás separados, ellos van con el que más les conviene. Por eso lo que planteaba la Reforma lo llevás al aula, ¿cómo lo llevás? Lo podés llevar al aula tratando de hacer lo mejor posible, pero lamentablemente la mayoría prefería no tener problemas con el director, con los padres, etc.”(Eugenia, profesora de Matemática)

2) “Incertidumbre. Yo creo que el problema de la Reforma, con los docentes, es que todo se movió, se movieron todas las estructuras que teníamos y que... Uno necesita ciertas bases para caminar, se movieron todas de golpe, sin habernos dado ningún soporte para moverlas y, como esto tenía tiempos acotados, tampoco hubo tiempo de reformular y volver a acomodar, cada uno se acomodó como pudo. Entonces esta movida así tan brusca y con pocas herramientas para poder acomodarse, generó: incertidumbre, descontento, malestar, falta de voluntad, la gente se siente que nadie la considera....Creó mucho, mucho malestar en las escuelas, mucho.” (Andrea, profesora de Matemática)

Tanto en lo que se refiere al caos como en lo que respecta a la incertidumbre, los dos cambios que se perciben como elementos fundamentales causantes del desconcierto son: la primarización de la ex secundaria y el recorte de la carga horaria de Lengua y Matemática en beneficio de nuevas materias.

El cambio de estructura en la provincia de Buenos Aires se implementó localizando el tercer ciclo en la escuela primaria, lo que implicó agregar los 8°s y 9°s grados. Esto se tradujo, según los docentes del *ProyArt*, en diversos síntomas del caos y la incertidumbre: retardo en la maduración de los alumnos, peleas, desconfianzas y suspicacias entre docentes de primaria y secundaria por la ocupación de los nuevos espacios curriculares, preparación apresurada en nuevas tareas, y nuevos requisitos que debían cumplirse para no quedar afuera del sistema, confusión sobre

⁶⁰ *Ibíd.* Pp.39/40

los sistemas de evaluación, promoción y disciplina, entrada a la escuela de nuevos problemas sociales asociados a los sectores más desfavorecidos de la población que antes no tenían acceso a los grados superiores de la escuela, superpoblación en las aulas.

En cuanto a la reducción de la carga horaria, los docentes de ambas disciplinas expresan la imposibilidad de lograr una continuidad de trabajo con los alumnos en un tiempo que siempre les resulta escaso. Escaso en dos planos: tanto en la carga horaria diaria (que en Lengua quedó limitada a 2 hs a la semana) como en el período comprendido a lo largo de todo el Polimodal. En este último aspecto, tres años se consideran demasiado escasos para retomar los aprendizajes de la EGB e impartir los conocimientos proyectados en los CBC; incluso hasta el corriente año, Matemática había sido eliminada de tercero de Polimodal.

Así, en virtud de los dos factores mencionados, la sensación de caos e incertidumbre, se percibe, reina en las aulas de las escuelas medias en las que el proyecto comienza a implementarse. Consultados acerca del impacto del mismo en los aprendizajes de los alumnos, todos los docentes entrevistados, señalaron en principio el logro de cierto *clima de trabajo* propicio para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; clima que no se apreciaba habitualmente en las aulas.

Finalmente, al caos y la *incertidumbre* es posible sumar la *sospecha* y la *susplicacia*, que Torres reconoce como otro de los aspectos problemáticos de las actuales Reformas:

“Hay muchas, variadas y justificadas razones para la sospecha y la susplicacia, para la lectura entre líneas de lo no dicho, para buscar propósitos no confesados en cada nueva propuesta. Esto, en el clima general de desconfianza característico de la época, alimentado por la falta de información o comprensión adecuada, y el propio estilo (no transparente, no participativo) de hacer política educativa.”⁶¹

De esta manera se expresaban los docentes entrevistados:

1) “A mí me parece que la Ley Federal es desastrosa. Me parece que formó parte de un proyecto de hundimiento de la educación. Me parece que está hecha por gente sumamente hábil, sumamente hábil, que detrás de un discurso maravilloso, esconde una realidad atroz porque según la Ley Federal de Educación, vos tenés educación obligatoria, para un chico hasta los 14 años, cuando la realidad es que el chico que no ha sido alimentado nunca puede estudiar Química; porque no puede llegar al nivel de abstracción que se supone que tiene que llegar una persona para tener Química en 9°, por ejemplo. Me parece que el sistema es perverso porque es un sistema que no ayuda al crecimiento del alumno, entonces una educación que no te ayuda a crecer no sé para qué te sirve; porque en realidad retarda el crecimiento.”(Claudia, profesora de Lengua)

⁶¹ Ibíd.P.40

2) *“...la Reforma obedeció a un plan político de empobrecimiento de la escuela. No solamente de la escuela, de los niveles terciarios; los Institutos terciarios también están sufriendo los golpes de la Reforma (no sólo de la Reforma, pero hablando de ella) y no sé, me parece que las luchas docentes que algunos mantuvimos en su momento, fracasaron, no tuvieron el eco en la población ni en las autoridades, y que bueno, que por eso llegamos adonde estamos; que la Reforma consistió básicamente en romper lo que había para no crear nada nuevo en su lugar. Y terminó con una política nacional en el proceso ¿no?; porque si estuviera funcionando sólo en los papeles, sería importante que funcionara en los papeles. Se la legalizó lo que yo estaba de hecho funcionando, una educación desigual en cada uno de los terrenos de la República.” (Romina, profesora de Lengua)*

3) *“En general creo que [la Ley Federal de Educación] es una ley en función de acuerdos económicos más que de acuerdos políticos educativos, y la aplicación está en función de eso digamos: retención a cualquier costo. Y las consecuencias ya las estamos palpando trágicamente. (...)*

Las aguas estaban bastante divididas cuando fue todo el proceso de la ley. Había muchos que estaban con grandes expectativas, era necesario un cambio en la educación, habría que haber pensado desde dónde. (...) No fue algo que se haya dado como por capilaridad, o sea de abajo hacia arriba, fue algo impuesto y como todas las cosas que por ahí se imponen después no se hacen propias, o no es un proyecto propio. Y creo que en ese plano hemos estado bastante relegados a la toma de decisiones. O sentir que uno proyecta un montón de cosas y que después esas decisiones no llegan a buen puerto precisamente porque en algún lado se pierden.” (Hernán, profesor de Matemática)

Aquí se condensan las críticas que giran en torno, a los aspectos políticos de la forma de llevar a cabo una reforma en el sistema educativo formal. Observamos que encuadran en los principales cuestionamientos, que hemos visto más arriba, a las llamadas reformas Top-Down, de arriba hacia abajo, en las cuales los docentes son quienes deben aplicar transformaciones pensadas, elaboradas y expuestas por otros, los ‘expertos’.

La pertinencia de conocer estas posiciones en el marco del presente trabajo está dada por la constitución de un efecto de sentido global que habilita la afirmación de que los docentes del *ProyArt* perciben la actualidad del Sistema educativo en estado crítico y declinante. Por lo tanto, ven en la iniciativa del IDH-UNGS, la oportunidad de realizar acciones tendientes a revertir, o por lo menos reparar esta situación (además de la retribución económica) tomando el lugar activo de quien emprende las intervenciones en lugar de sentirse confinados al lugar pasivo de quien las sufre.

Así, el esfuerzo que se realiza comienza con grandes expectativas e investido positivamente, lo cual se refleja en los siguientes anhelos vertidos en las primeras reuniones plenarias de los integrantes del proyecto: *Inclusión de lo que pasa en las aulas, relación teoría-práctica, trabajo conjunto de Universitarios y Terciarios, innovación, diversidad, perfeccionamiento, problematización, investigación y experimentación.*

TERCERA PARTE: UN SISTEMA DE FRONTERAS MÓVILES

Una de nuestras hipótesis de partida refería los problemas para conformar una Cultura de Colaboración: distintas posiciones y trayectorias producirían distintas representaciones y, en consecuencia, diferentes intervenciones sobre la práctica; el nivel de formación dispar determinaría agrupamientos y posicionamientos divergentes, que dificultarían un fluido funcionamiento conjunto.

J. G. Sacristán ha explicitado la naturaleza de las diferencias culturales entre los niveles educativos:

“El nivel educativo por sí mismo (educación infantil, primaria, secundaria, enseñanza asuperior) y, en algunos de estos niveles, las especializaciones de que consta –caso de la formación profesional- son...categorías históricas que acumulan tradiciones diferenciadas y funciones sociales respecto del hecho fundamental de comunicar cultura y formación a unos determinados estudiantes. (...)

En el seno de cada una de esas culturas enquistadas en los niveles y especializaciones del sistema educativo se define una determinada filosofía dominante con rasgos diferenciadores. En ella se pueden apreciar peculiares actitudes ante el conocimiento, creencias sobre los alumnos, supuestos sobre las posibilidades de éstos para enfrentarse a los contenidos, concepciones acerca de las funciones sociales que ha de cumplir la enseñanza, presunciones sobre si el nivel debe ser concurrido por una mayoría o por una minoría social, una idea sobre el tipo de relación social más eficaz que ha de mantenerse con los alumnos...”⁶²

La cultura pedagógica es el marco en el que se socializan los profesores y a partir del cual aprehenden a la vez que construyen el sentido de lo real; un sedimento cultural que se encargarán de reproducir; aunque no de forma mecánica, por lo que debemos considerar siempre las características singulares de quienes viven las tradiciones.

La identificación de cada actor como un ‘sí mismo’ o un ‘nosotros’ frente a un/os ‘otro/s’, forma parte del conjunto de representaciones que se ponen en juego en un ‘encuentro de culturas’. Comportan también en este caso la no esencialidad ni fijeza de los límites. En este punto resulta operativa la conceptualización de “grupo étnico” utilizada en antropología pues destaca la cuestión del límite como límite social no esencial y de los rasgos que lo marcan, a la vez como adscriptivos y exclusivos.

Explica Fredrik Barth:

“El hincapié en la adscripción como el aspecto crítico de los grupos étnicos también resuelve... dos dificultades conceptuales (...) 1) Cuando se les define como grupos adscriptivos y exclusivos, la naturaleza de la continuidad de las unidades étnicas es

⁶² SACRISTÁN, J.G.: *La transición a la escuela secundaria*. Morata, Madrid, 1997.P.55/6

evidente: depende de la conservación de un límite. Los aspectos culturales que señalan este límite pueden cambiar, del mismo modo que se pueden transformar las características culturales de los miembros; más aún, la misma forma de organización del grupo puede cambiar; no obstante el hecho de que subsista la dicotomía entre miembros y extraños nos permite investigar también la forma y el contenido culturales que se modifican. 2) Solamente los factores socialmente importantes pueden ser considerados diagnósticos para los miembros, no así las diferencias 'objetivas' manifiestas generadas por otros factores."⁶³

Los procesos de producción y reproducción de las significaciones no son esenciales, la producción del límite que definirá en cada caso aquello con lo que cada actor se identifica y aquello de lo cual se diferencia, dependerá del contexto socio histórico en sentido amplio; en el caso aquí presentado, la configuración histórica de la formación docente, el discurso de la Reforma educativa del '93, la orientación de la Institución impulsora y del proyecto, las disposiciones de los sujetos involucrados.

A partir de la labor de análisis de las entrevistas, surge una diferenciación producida por los actores, de la que resulta que el sentido del trabajo conjunto es definido por un haz de distintos agrupamientos; identificados por ellos mismos como:

- a) "Los 24" del proyecto⁶⁴
- b) "Los 12" de cada disciplina⁶⁵
- c) Las parejas pedagógicas⁶⁶
- d) Los tríos pedagógicos⁶⁷

Cada uno de estos agrupamientos, supone una especificidad: un tiempo delimitado, un espacio determinado, una relación particular, es decir, una representación de sí mismo y del otro (en relación con todo lo anterior), definida.

Es preciso anticipar que, en contra de lo previsto por la coordinación del proyecto, el privilegio a la hora de definir el sentido del trabajo conjunto, tiene que ver con la percepción acerca de la interacción en las parejas y tríos pedagógicos, con las particularidades de cada caso; raramente se incluyen consideraciones acerca del trabajo de los 12 integrantes de cada disciplina ni del grupo total. Por lo tanto, (lo

⁶³ FREDIK, B.: *Los grupos étnicos y sus fronteras*, Fondo de Cultura Económica, México, 1976. P.16

⁶⁴ "Los 24" alude al número total de profesores Universitarios y Terciarios que comenzaron el proyecto (por diversos motivos, al momento de realizar el trabajo de campo, integraban el PoyArt 21 personas).

⁶⁵ "Los 12" se refiere a los integrantes de cada grupo disciplinar: 12 de Lengua y 12 de Matemática.

⁶⁶ Las parejas pedagógicas formadas al interior de cada grupo disciplinar, comprenden 1 docente Terciario y 1 docente Universitario.

⁶⁷ Los tríos pedagógicos se forman sumando un docente de Polimodal de la misma disciplina a cada pareja pedagógica. De manera que cada trío (tanto los tríos de Lengua como los de Matemática) incluyen un docente Universitario, un profesor Terciario y uno de Polimodal, de ahí que, para hacer clara nuestra exposición, nos estemos refiriendo a 'docentes de los tres niveles'; aunque no lo sean ya que el nivel Superior comprende tanto a los Terciarios como a las Universidades.

veremos más adelante) la posibilidad de desarrollar una Cultura de Colaboración queda restringida al ámbito del aula y en muchos casos únicamente a la pareja pedagógica conformada por el docente Universitario y el Terciario, excluyendo al profesor de Polimodal. En el desarrollo del grupo de Lengua, las producciones en comisión⁶⁸ son señaladas frecuentemente como lugares preferenciales de trabajo conjunto; en el caso de Matemática, la cuestión es más difusa.

Ante la pregunta: “**¿Cuál cree Ud. que es el aporte de los otros actores integrantes del ProyArt?**”, las respuestas fueron del siguiente tenor:

1) *“De los otros integrantes, tenemos así: yo, en primer lugar, me realimento de mis dos parejas pedagógicas; en segundo lugar, con la gente con la cual escribí el libro (una de las cuales también es mi pareja); después, yo estoy viendo lo que son las reuniones y vos más o menos vas armando un perfil. Yo, el otro día tenía una situación en el Profesorado que tuve que hacer una suplencia de un mes, y supe dentro del proyecto, a quién recurrir para pedir ayuda para esta suplencia de una materia que yo nunca había dado. Yo más o menos voy viendo: ‘Fulana es fuerte en tal perfil’ , fui, le comenté y esta persona con mucha generosidad, me pasó material para esta suplencia que tenía que hacer. Este tipo de cosas que te digo...como que nos realimentamos; por otro lado, el hecho de trabajar con Nicolás, por ejemplo, que es compañero mío en el Profesorado...” (Claudia, profesora de Lengua)*

2) *“Lo que pasa es que como es tan variado, creo que cada uno trajo algo. Hay gente que tiene... está trabajando mucho en Universidad y yo siento que tienen una formación Matemática en esta altura más sólida que la mía, en algunas cosas, que ya hace muchos años que abandoné el estudio profundo de la Matemática para dedicarme al estudio de la Didáctica de la Matemática. Entonces hay contenidos matemáticos que por ahí digo: ‘¿Esto cómo...?’ Se lo pregunto al que sabe, ahí hay un aporte del que puede colaborar en esto. Hay gente que está muy formada en esta Didáctica francesa y que puede sostener que no abandonemos esto y que sigamos en estas prácticas de esta manera. Hay gente que está muy formada en la parte lúdica de la Matemática, entonces permanentemente nos trae esta idea del juego...” (Andrea, profesora de Matemática)*

3) *“Un poco ya te la contesté porque todos hemos aportado un poco sobre la experiencia que tenemos, tengo compañeros que saben mucho de “Didáctica de la Matemática”, mucho más que yo, lamentablemente alguno ha dejado el proyecto, todavía sí hay gente que queda y que sabe mucho, y en esa parte me parece que es la de mayores aportes, por lo menos que yo veo que le sirve más al proyecto, no tanto en los contenidos, por ejemplo, yo ahí me siento bien digamos.” (Juan, profesor de Matemática)*

4) *“Con la gente que estoy trabajando en el proyecto, muchos aportes de lo que es la teoría en didáctica en la disciplina. Una profundización de los contenidos disciplinares y un marco teórico de lo que es la Didáctica de la Matemática, he recibido.” (Inés, profesora de Matemática)*

3.1 “Los 24”

El tiempo que los actores del *ProyArt* señalan como el que se destina al trabajo conjunto de “los 24”, es el que se reserva a las reuniones semanales de los Lunes.

⁶⁸ Se trata de comisiones de trabajo formadas *ad-hoc* al interior de los grupos disciplinares. Una comisión que elaboró una antología de textos para trabajar en el Polimodal es un ejemplo de estas comisiones.

La duración de estos encuentros es de tres a cuatro horas durante las cuales se definen los pasos a seguir y las líneas generales del proyecto. El espacio en que se llevan a cabo las reuniones plenarias de los Lunes, es un aula de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Los otros y nosotros

En el discurso acerca de este tiempo y espacio comunes a “los 24”, podemos afirmar que aparece una constitución de un binarismo “nosotros/ellos” fuertemente acentuado. Los integrantes del equipo de Lengua hablan más y ocupan cierto sector del aula y los del equipo de Matemática hablan menos y ocupan otro sector del aula.

El tiempo que emplean los integrantes del equipo de Lengua para manifestar sus preocupaciones e intereses, es señalado como una diferencia crucial que marca el límite entre “nosotros y ellos”. Actores de ambos agrupamientos coinciden en apuntar este aspecto como uno de los rasgos de adscripción que los limita; aunque difieren en la valoración. Mientras que para los integrantes del equipo de Lengua hablar de todo lo que ocurre en el desarrollo del proyecto es valioso y aporta nuevos elementos para el éxito de éste, según los miembros del grupo de Matemática en cambio, los relatos son demasiado minuciosos y específicos de la disciplina de manera que se percibe una monopolización del uso de la palabra que resulta improductiva.

Así lo expresan:

1) *“En las [reuniones] generales, a veces se habla de temas muy específicos de Lengua, que a mi modo de ver tendrían que ser hablados entre los coordinadores y la gente de Lengua. Eso pasa más que nada en épocas donde no hay tanto trabajo, ahora hay mucho trabajo, entonces solamente hablamos de acciones concretas y es todo muy dinámico. A veces caemos en algunas mesetas en las que se tienen que rediscutir temas, a lo mejor más profundos, no tan de acción inmediata, y ahí muchas veces se hablan cosas de Lengua que nos son ajenas, no es que a uno no le interesan, pero uno no puede aportar nada, entonces quedamos ahí escuchándolos. Nosotros, los de Matemática, me parece que somos más cuidadosos en eso, nunca hemos puesto en reuniones generales temas propios de la Matemática, uno empieza a hablar con lenguajes específicos y se queda afuera, entonces ahí no, no.. no.. no hay utilidad.” (Juan, profesor de Matemática)*

2) *“Pero la reuniones totales se llega a cosas concretas, se define y se resuelve, siendo que somos muchos se resuelve rápidamente...también aparece la diversidad de las formaciones y más que tenemos Lengua y Matemática que tenemos bastante diferente para conceptuar, para hablar, para pensar. Tenemos como formas distintas de ver las cosas, o tiempos distintos, qué se yo...Cuando los de Matemática ya nos cansamos, los de Lengua siguen hablando (Ríe) Ellos se quejan de que nosotros nunca aportamos n...Hay como lógicas de pensamiento diferentes.” (Andrea, Profesora de Matemática)*

3) *“Porque [es difícil] la conformación de un equipo que no es tan grande pero sí es grande -y estoy hablando incluso de los equipos de 12, ni siquiera hablar de Lengua y Matemática. Si vos venís a una reunión en la cual estamos los de Lengua y Matemática, es un ambiente generalmente cordial, es un ambiente en el que también están Agustina y Marcos (cosa que también es muy interesante señalar) es un ambiente en el cual los profesores de Lengua hablamos muchísimo, y los de Matemática hablan estrictamente lo necesario; nos sentamos prácticamente todos los de Lengua juntos y todos los de Matemática juntos, salvo alguno que llegue tarde y tiene que quedar en el bando contrario, (sí, porque todos los de Lengua venimos para un costado y los que están más cerca de la puerta son los de Matemática; entonces si alguno de Lengua llega tarde, tiene que sentarse con los de Matemática) suele haber algunas pullas con respecto a que ellos son de una determinada manera y nosotros de otra: que nosotros somos más divertidos que ellos son más aburridos; que ellos hablan de cosas que nosotros no entendemos...”* (Claudia, profesora de Lengua)

4) *“Las reuniones generales son bastante caóticas. Todo el mundo quiere hablar, todo el mundo quiere dar su idea, entonces si no hay un orden, se producen ciertas...cierto caos en la reunión. Muchas veces, por ahí es una cuestión personal, la gente de Lengua, como habla mucho, empieza a contar sus anécdotas y eso diluye un poco el tema de la reunión, digamos. (...) Y en las reuniones que tenemos de Matemática..eh...ahí hay un poco de....Es más específico, porque es “más lo nuestro” digamos pero también a veces nos vamos un poco las ramas...”* (Inés, profesora de Matemática)

Este tipo de representaciones repone las diferencias que el discurso pedagógico dominante postula para las disciplinas, replicando así la estructura escolar *balcanizada*⁶⁹ de las Culturas pedagógicas secundarias. Los testimonios de los actores del *ProyArt*, dejan entrever la incorporación de dicho discurso toda vez que retoman las cadenas discursivas presentes desde su conformación histórica.

Flora Hillert analiza el tema de la cultura vigente en los Profesorados. En cuanto a la organización institucional de los Institutos de Formación Docente revela la persistencia de la división departamental caracterizándola como un obstáculo a las tendencias hacia la interdisciplinariedad. Cada departamento se corresponde no con un área del saber, como en las universidades norteamericanas del S.XIX de donde se toma el nombre, sino con una disciplina, *y se refiere directamente a una asignatura de la escuela media*⁷⁰. La investigadora señala que a menudo el aislamiento en el que funciona cada departamento, produce incoherencias y superposiciones curriculares y una parcelación de los contenidos a enseñar; concluye Hillert:

“Una enseñanza problematizadora de la escuela media debe obligatoriamente establecer relaciones para abordar asuntos ecológicos, astronómicos, o mecánicos. ¿Cómo podrán realizar innovaciones docentes formados en un conocimiento

⁶⁹ Más adelante conceptualizaremos esta noción.

⁷⁰ HILLERT, F.: *Perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación docente para la enseñanza media*. FLACSO/Sec. De Educación/CIID, Bs.As., 1990.P.45

fragmentado, no interdisciplinario? ¿Cómo podrán adquirir aptitudes para el trabajo por áreas, establecer la comunicación con otros colegas, compartir códigos?”⁷¹

El mencionado juego de representaciones de sí mismos y de los otros (nosotros/ellos), que aparece con fuerza en las entrevistas analizadas y que, como hemos visto, es parte del discurso de construcción de identidad que ambos grupos realizan al entrar en interacción. El fenómeno se vuelve más comprensible al pensarlo como parte de las tradiciones incorporadas, que **se manifiestan, a la vez que son producidas por** las representaciones en tanto que componentes de los esquemas de percepción y pensamiento que guían las prácticas de los actores. Esto es lo que nos permite comprender la existencia de una disparidad global entre los equipos de Lengua y Matemática. Es decir que, la hipótesis de partida, en la que se anticipaba que las diferencias iban a surgir por el nivel de formación, se presenta con ciertas especificidades. La producción de alteridad se da, en primera instancia, por disciplina, recreándose al interior del proyecto la *balcanización* disciplinar de las escuelas medias.

Como afirmamos, la alteridad se produce, en el nivel de ‘los 24’, atomizando a cada grupo disciplinar; cada uno aparece así aislado del otro: se manifiestan intereses y preocupaciones divergentes y se desconocen los lineamientos generales y los detalles del funcionamiento del otro grupo. Veamos cómo lo manifestaban algunos docentes:

1) *“Con Lengua no hay intercambio, no. A nivel conocimiento no hay, no. Son dos grupos totalmente... es que no tenemos una tarea en común. Digamos, las coordinaciones en general tienen que ocuparse de propiciar ciertas cuestiones, de posibilitar desde . Bueno, acá no se posibilita, a veces se puede dar espontáneo, a veces no. Si vos lo tenés como un objetivo del proyecto tratás de propiciarlo, acá parece que no, no sé. Sería interesante porque... por ejemplo todo lo que tiene que ver con problemas, enunciados de los problemas, hay un montón de cosas parar a hacer si uno quiere.”* (Laura, profesora de Matemática)

2) *“La cuestión es cuando vas a los dos grupos, diferenciados. Del grupo de Matemática no puedo decir una sola palabra. Pero en el grupo de Lengua, concretamente, (...)Estoy hablando sólo por la gente de Lengua, no tengo la más pálida idea de lo que pasa en Matemática.”* (Claudia, profesora de Lengua)

3) *“...acá venía gente de distintos lugares y al final (en Lengua estoy hablando yo Matemática... es probable que sea otro mundo)...”* (Analía, profesora de Lengua)

En este punto es preciso introducir el concepto de *balcanización* desarrollado por Andy Hargreaves. En un nivel meramente metafórico en el cual la imagen de “islas incomunicadas” emerge inmediatamente, consideramos que el fenómeno al que se hace referencia coincide con la situación descrita más arriba. Precisamente dos de

⁷¹ *Ibíd.*P.100

las características señaladas permiten comprender mejor los discursos de los actores en este nivel de trabajo conjunto.

La *balcanización*, entonces, implica una:

"Permeabilidad reducida. Los subgrupos están fuertemente aislados entre sí. El aprendizaje de los docentes se da dentro de su propio subgrupo (como el departamento de la asignatura o de área) y el carácter de ese aprendizaje profesional – lo que los profesores llegan a pensar, saber y creer- varía considerablemente entre esos subgrupos.

Identificación personal. En las culturas balcanizadas, las personas se vinculan especialmente a las subcomunidades en donde está contenida y definida la mayor parte de su vida de trabajo. En la educación, esto se deriva, en gran parte, de la misma socialización escolar de los docentes, de la educación universitaria y de la formación del profesorado. (...) La socialización en las áreas de conocimiento o en otros subgrupos construye de forma específica la identidad de los profesores."^{72 73}

La pertenencia activa a estos grupos, es decir, como veíamos más arriba, la identificación de acuerdo a determinados rasgos no esenciales sino de adscripción, determina la conformación de dos subgrupos que impiden que los actores se representen a sí mismos el período de encuentro de "los 24" como un espacio en el cual aprenden e intercambian unos con otros.

⁷² HARGREAVES, A.: *Profesorado, Cultura y...* Op. Cit.P.237

⁷³A diferencia de la *Cultura Balcanizada*, las *Culturas colaborativas* se caracterizan por ser **Voluntarias**, es decir que "no surgen a partir de ninguna limitación o imposición administrativa, sino del valor que los profesores le reconocen, derivado de la experiencia" de que el trabajo en conjunto es provechoso. También se **Orientan "al desarrollo"** de manera que "...los profesores actúan juntos... para desarrollar sus propias iniciativas o para trabajar sobre iniciativas apoyadas o impuestas desde fuera con las que se comprometen." Ellos fijan los fines y las tareas del trabajo conjunto, "en vez de someterse e implementar objetivos de terceros". Inician los cambios más que reaccionar a ellos.

Con frecuencia los resultados son "**Imprevisibles**", por eso son incompatibles con... sistemas... en donde las decisiones sobre currículum y evaluación están centralizadas.

Asimismo, tienen una gran parte de "**Espontaneidad**", es decir que surgen de los mismos docentes como grupo social. Hay cierta facilitación por parte de la administración. Pero "las relaciones de... colaboración evolucionan y se mantienen gracias a la misma comunidad docente".

Por último, las Culturas colaborativas se definen por su "**Omnipresencia, en el tiempo y en el espacio**"; de manera tal que no se suele circunscribir, el hecho de trabajar juntos a un horario de actividad "(como una sesión regular de planificación) que pueda fijar la administración..." la mayor parte son "encuentros informales, breves y frecuentes, que pasan casi desapercibidos..."

Por su parte, la *Colegialidad artificial*, tercera clasificación que utiliza Hargreaves para comprender las formas que puede asumir la cultura docente, se caracteriza por ser "**Obligatoria**"; de manera que "[L]a obligación puede ser directa o indirecta; en este último caso, la imposición se efectuará en relación con las promesas de promoción a los cumplidores o con veladas amenazas de no apoyar a los profesores que se inclinen a favor de otros proyectos suyos...". Asimismo está "**Orientada a la implementación**" en donde los profesores participantes "Implementan lo pensado por otros."

En contraste con la espontaneidad de la *Cultura colaborativa*, la *Colegialidad artificial* es "**Previsible**": sus resultados son "previsibles en un grado relativamente elevado". Es posible que surjan imprevistos pero "el control de sus objetivos y la reglamentación de sus tiempos y lugares están pensados para aumentar la previsibilidad de la colegialidad del profesorado y sus resultados."

También se caracteriza por estar "**Reglamentada por la administración**" de modo que "...es una imposición administrativa que exige que los docentes se reúnan y trabajen juntos."

Por último, es "**Fija en el tiempo y en el espacio**", de manera que "[S]e ejerce en determinados lugares y en momentos concretos. Esto forma parte de la reglamentación administrativa...".Ibíd.P.238/9.

Esta producción de pertenencia añade a esa identidad una amalgama de supuestos básicos compartidos por los integrantes del grupo sobre las estrategias docentes practicables. En coincidencia con lo señalado por Barth y numerosos autores del campo de la Antropología, acerca de la inherencia de los procesos de identidad y diferencia, Hargreaves afirma:

“Cuando es rara la pertenencia a varios subgrupos, la introducción en una tradición supone la exclusión o el distanciamiento con respecto a otras tradiciones. La comunicación entre el profesorado y la coherencia de las expectativas entre los docentes son accidentales. A este respecto, la identificación personal con un subgrupo concreto, reduce la capacidad de empatía y colaboración con otros.”⁷⁴

El tiempo de trabajo conjunto de “los 24” se percibe, exclusivamente, comprimido a esos encuentros semanales y en general, no se asume como un trabajo que se extienda en otro período de tiempo que ese ni en otro espacio que el aula de la UNGS.

Asimismo, el tiempo de reunión de “los 24” se asume como eminentemente informativo y administrativo: se advierte cómo marcha el proyecto, se informan las novedades, se encargan tareas. Son escasas las ocasiones en que este tiempo aparece ligado al intercambio para el aprendizaje del otro. En todo caso, el ‘único otro’ del que se reconoce una posibilidad de aprendizaje es el coordinador de la Universidad impulsora del *ProyArt*⁷⁵. Lo evidencian los siguientes testimonios:

1) *“El trabajo es...llegamos, nos juntamos todos, en las reuniones plenarias los de Lengua y Matemática con los coordinadores Agustina y Marcos, y bueno... Ellos traen ya en una orden del día, de trabajo qué es lo que vamos a ver ahora, en general Agustina trae alguna cosa disparadora o alguna tarea específica que tenemos que pensar. (...)A mí me cambió mucho la mirada el tema de trabajar con Agustina porque me ha hecho mirar mi propia práctica desde otro lugar...incluso estar en el trío en el aula y ver a otra profesora y verla y decir: ‘¡yo hago esto también!’ y te das cuenta que no era lo mejor que podrías haber hecho. (...)...y Agustina nos ayuda mucho y Marcos también en cuanto a esta mirada diferente y mucho más abierta de lo que es la cuestión cognitiva; que Agustina también está en eso y hasta ha llegado a que me interesen algunos temas de...he llegado a interesarme por algunos temas de lo que es la Teoría de la Educación; que a mí nunca me interesó (...) Personalmente, para mí, en ese sentido pienso que ese es un logro que estas reuniones...sí yo no hubiera tenido estas reuniones donde participa Agustina y participa Marcos, yo esta mirada por ahí no la hubiera cambiado tanto como la he cambiado.” (Gabriela, profesora de Lengua)*

2) *“Esta orientación que tiene respecto de la Pedagogía de la Comprensión [propugnada por la Coordinación], que para mí fue extraordinario haberme encontrado con esto. Eso sí que fue notable porque yo siempre pensaba: ‘A mí la pedagogía ya no me dice nada más, que la pedagogía, la didáctica es todo lo que ya tengo que otra cosa...’ No y sin embargo acá hay una cosa que sí me cambió mi punto de mira y en ese sentido también me parece una buena experiencia, personalmente. Y también poder transmitirlo y difundir esto me parece fantástico, me parece fantástico. Es decir, poner el acento en que los pibes comprendan; porque aun cuando yo pensaba... todavía yo era una docente que decía:*

⁷⁴ *Ibíd.*P.237

⁷⁵ Los seudónimos de los coordinadores son Agustina y Marcos.

'Bueno, y si el chico no quiere, no hay caso y si bueno, hasta que llego yo les doy hasta acá y tengo problemas...' Y estar mirando siempre por los problemas...'

Y al referirse a las reuniones de los Lunes, en cambio:

"Bueno, las reuniones son semanales del área de Matemática y de Lengua y tienen que ver con las indicaciones generales de cómo va el proyecto, cuestiones con las que hay que trabajar, hacer jornadas o entregar determinados protocolos, o diarios de clase, cuestiones generales; lineamientos generales que no competen a todos, a los dos grupos." (Analía, profesora de Lengua)

3) *"Las generales son buenas porque tenemos la relación con los coordinadores, nos enteramos de cómo está yendo todo al mismo tiempo, porque uno pierde la visión, nosotros estamos dentro de un aula, y uno tiende a encerrarse mucho con su pareja de acá de la Universidad, y con el trío del Polimodal. Entonces estas nos viene muy bien para la relación, más los profesores de Lengua, con los cuales uno cada vez se cruza menos, tenemos menos tiempo para hablar; en estas reuniones uno se entera que ellos también tienen sus problemas, que no son los mismos de Matemática, pero por algo se eligió Matemática y Lengua. Son dos disciplinas en la que los chicos tienen mayores inconvenientes. Y bueno, en estas reuniones, aparte de ver hacia dónde se dirige el proyecto, que es algo que todo el tiempo lo estamos repensando y redireccionando, aunque tenemos ciertas bases que no se cambian, que no se deben cambiar, pero sí en las acciones eso se va todo el tiempo redimensionando, repito: hacia dónde vamos, con qué instrumentos, eso viene muy bien en las reuniones, de eso nos enteramos en las reuniones." (Juan, profesor de Matemática)*

Retomando la noción de Hargreaves, Gimeno Sacristán advierte acerca de algunas de las consecuencias indeseables de la *balcanización*:

*"Como consecuencia de adoptar ese modelo de organización y desarrollo de la profesionalidad, se aprecia una escasa permeabilidad entre las subculturas que se aíslan de forma estable, favoreciéndose una identificación con el subgrupo antes que permitir la integración en un proyecto común a todos. Como consecuencia, se crean o se acentúan divisiones de poder y de *status* entre las parcelas especializadas en torno a clasificaciones del conocimiento que repercuten en la desigual valoración de los aprendizajes de los estudiantes (...) La cultura balcanizada se proyecta en incomunicación, en rupturas y en inculpação de otros, a los que se les achacan los defectos de formación de los estudiantes."⁷⁶*

3.2 "Los 12"

Mientras que el equipo de Lengua exhibe una visión general positiva sobre el desarrollo del proyecto, el de Matemática identifica en las diferencias de trayectoria un obstáculo para el trabajo colegiado. Podemos sostener, entonces, que el nivel de formación, más homogénea del equipo de Lengua, resulta (ahora sí) determinante en la representación de ese grupo como equipo. En cambio en el grupo de Matemática, en el que hay una mayor diversidad de formaciones, se da la heterogeneidad de representaciones.

⁷⁶ J.G. SACRISTÁN: *La transición...* Op. Cit.P. 57/8

En el grupo de Lengua, los docentes se han formado en alguna de estas 3 instituciones: El Profesorado Nacional 'Joaquín V González', la carrera de Letras de la UBA y de la Universidad del Salvador. El Joaquín V. González, además, es señalado por los actores como un terciario particular: por su nivel académico, contenido profesionalizador y prestigio social, se asemeja a la universidad⁷⁷. Es decir que los profesores a cargo de las cátedras, los enfoques teóricos y didácticos, son similares.

En el grupo de Matemática, los docentes se han formado en un abanico de instituciones: La carrera de Ciencias Exactas de la UBA, la Universidad Tecnológica Nacional, distintos profesorados de Matemática, el profesorado 'Joaquín V González', colegios Normales y luego la UNGS, Profesorado técnico.

Como se desprende de lo expuesto hasta aquí, debemos diferenciar el análisis de las lógicas de los subgrupos de Lengua y Matemática.

El equipo de Lengua

El tiempo de reunión de los 12 integrantes del equipo de Lengua se representa como un tiempo en que las problemáticas centrales han fluctuado en el desarrollo del *ProyArt*. En un primer momento, las divisiones de los integrantes de acuerdo con las existentes entre los objetos de estudio: Lengua y Literatura, y no las diferencias determinadas por el nivel de formación, marcaron la pauta de los que iban a ser los primeros meses de trabajo. Nuevamente se reponía entonces la división por materia perteneciente a las asignaturas de la escuela secundaria.

En este equipo, resultan determinantes los agrupamientos en comisiones; en éstas, el lugar vinculante es un *proyecto futuro*; que permite que los roles profesionales se mantengan diferenciados, pero con una simetría en el vínculo. Los integrantes de esos pequeños grupos de trabajo (de tres a cuatro personas) serían sujetos de esos sub-proyectos en los cuales se compartieron riesgos, opciones y compromisos⁷⁸.

⁷⁷ El J. V. González dicta incluso Maestrías, lo cual ha sido destacado por los docentes entrevistados. También ha sido señalado que en la época en la que se formaron algunos de los docentes, durante la última dictadura, profesores de la UBA se fueron a 'refugiar' allí. Esta característica también fue señalada para la Universidad del Salvador.

⁷⁸ ANTRAYGUES DE DOUBLIER N, LOMBARDI G. Y ONETTO F.: *Una transformación es posible: el perfeccionamiento docente*. Tesis-Norma, Bs.As.,1992

La aplicación a un trabajo concreto y la puesta del eje sobre el futuro y no sobre el pasado, deciden la satisfacción de su construcción en comisiones y su mayor éxito de autoafirmación como grupo en la comparación con el de Matemática.

Los participantes del grupo de Lengua, al preguntárseles por el trabajo conjunto, destacan presurosamente el trabajo en comisión, luego en la pareja y definitivamente no en el trío. Las comisiones, que excluyen a los docentes de media, produjeron trabajos concretos, palpables, que permiten el autorreconocimiento, una confirmación de que lo que están haciendo es valioso.

Veamos las expresiones de los docentes de Lengua:

1) *“... nos permitió zanjar las cuestiones por nuestra cuenta, hasta que finalmente eso se decantó y finalmente ahora se trabaja muy bien en comisión: ‘Vos te dedicás a esto vos esto, esto a esto...’ así que se está volviendo muy productivo, en el sentido de que a veces nos reunimos, a veces no, podemos hacerlo fuera, entonces ha adquirido una operatividad, me parece, muy importante. Se canaliza bien por comisión, por mail por... por distintas vías, así que se ha aceitado muchísimo eso, la comunicación ¿no?” (Analía, profesora de Lengua)*

2) *“Quisiera pensar que puedo poner sobre la mesa, algo de lo que sé que sirva para el proyecto. La principal apuesta que hice a eso, fue la elaboración de la Antología. Vos sabés que ahora va a salir un librito que sale del proyecto, y que tiene tres autoras y yo soy una de ellas. En la elaboración de ese libro yo también aprendí, no te puedo contar... Porque las dos personas con las cuales trabajé también me hicieron revisar cosas, me hicieron unos aportes... aparte yo pensé que nunca podría escribir con alguien, pensaba que escribir era una acto absolutamente individual, pero ahí me di cuenta de que este asunto de [decir]: ‘Vos escribís esta parte, vos tal otra, nos miramos, nos corregimos..’ El tener la suficiente confianza como para someter tu trabajo a la mirada del otro y el tener la suficiente confianza como para hacerle una crítica positiva al trabajo del otro, cuando él te lo da; esa es una cosa que me había pasado pocas veces; y nunca con un trabajo escrito. Entonces, como el libro lo íbamos a firmar las tres (como de hecho va a salir) esa situación, a mí, me hizo pensar que yo también tenía algún aporte conceptual para dar....” (Claudia, profesora de Lengua)*

3) *“En principio yo estoy aprendiendo muchísimo del trabajo de mis dos parejas pedagógicas, en un caso Liliana; y en el otro caso con Pilar, estoy aprendiendo mucho la forma de pensar una clase, por ejemplo, de pensar una planificación, eh... o de pensar actividades, y en este sentido creo que yo también mejoré mucho, aprendiendo bastante de ellas. Esos aportes, no sé si al proyecto, pero por lo menos a mí me sirvieron mucho. Después, en relación con el proyecto creo que fue un gran aporte el trabajo de la antología,(...) Otro de los aportes importantes fue el trabajo que hicieron Cristian y Estela en relación con las experiencias, el trabajo que hicieron otras tres profesoras en relación con problemáticas, el trabajo que se hizo...no se si te fueron hablando de las comisiones en que se dividieron, ..., el trabajo que se hizo con los CBC, con los contenidos, cómo se puede abordar, a partir de qué cruces, me parece que fueron aportes muy importantes, y que...no se si habrán tenido mucha trascendencia, pero me parece que fueron interesantes, porque fueron los primeros pasos y, por lo tanto, la forma en que construimos las ideas a partir de las cuales íbamos a ver cómo íbamos a encarar el trabajo concreto en las aulas. Digamos esas fueron las bases del proyecto. Me parece que todos estos fueron aportes muy importantes.” (Nicolás, profesor de Lengua)*

El ¿equipo? de Matemática

El tiempo de reunión de los 12 de Matemática se representa como un tiempo conflictivo. En primer lugar, por la disponibilidad horaria. En segundo lugar, por la improductividad de las discusiones que parecen llevar a derroteros estériles. En este caso el sentido del enunciado-lema: *“cada uno aporta desde su lugar, aprovechando las individualidades y no homogeneizando”* es esgrimido como la manera de trabajar los conflictos insalvables que sobrevienen a causa de *“venir todos de lugares y formaciones distintos.”*

Los debates se viven como fuente de conflictos y no como aportes de riqueza inherentes al trabajo conjunto. En este punto es interesante incluir la perspectiva recogida a través de las actas de las reuniones del área de Matemática.

El debate más intenso se desarrolla alrededor del planteo de la pregunta ‘¿qué es enseñar Matemática?’ y la convicción (no unánime) de que es necesario acotar, antes de toda acción, un Marco Teórico y ciertos ‘acuerdos conceptuales’. En las actas de una de las reuniones clave del proyecto, se sostiene que ‘no hay práctica sin Marco Teórico’. La posición opuesta, se expresa a través del enunciado de alguien que dice ‘ejercer la docencia desde hace años sin Marco Teórico y que ahora resulta que tiene que tener uno’.

A partir de estas marcas discursivas, es posible afirmar que la discusión que informa estos enunciados implica la jerarquización de los saberes de cierto grupo de docentes y el menosprecio de ciertos otros.

Estas discusiones se pueden pensar como una lucha, al interior del campo educativo, entre: los docentes Universitarios, cuya relación con el conocimiento es la de producción y que priorizan los trabajos teóricos (de ahí la preocupación por los acuerdos conceptuales y por la conformación del Marco Teórico) y los docentes Terciarios, cuya relación con el conocimiento es de distribución/reproducción, se interesan más en las prácticas y formas de llevar a cabo la transmisión.⁷⁹

Estas luchas llevan a un pedido del grupo de un coordinador externo al grupo de Matemática e incluso a la suspensión de las reuniones areales. Al momento de

⁷⁹Tomamos aquí parte de la clasificación realizada por Elena Achilli en su trabajo: ACHILLI, E.: *Investigación y formación docente*; Laborde Editor; Rosario, 2000.

realizar las entrevistas, entre Julio y Agosto de 2003, aún no se había acordado el Marco Teórico aunque se lo había delegado a una comisión.

Las opiniones acerca de las reuniones areales de los profesores de Matemática son del siguiente tenor:

1) *“En las [reuniones] propias de Matemática, nos costó mucho entender si teníamos que consensuar o teníamos que mantener las individualidades; trabajamos mucho por consensuar y fue poco lo consensuado porque ninguno de los que trabajamos ahí somos nuevos en el tema y eso puede ser bueno, pero en este caso lo que hace es que todos tengamos un postura, una línea, una forma de trabajo, que es muy difícil congeniar exactamente con las otras once; si fuéramos dos, todavía, pero somos muchos y venimos de lugares muy diferentes. De todas formas, creo que entendimos que en vez de consensuar, lo que necesitamos es justamente lo contrario. Uno qué sé yo, por exceso de democracia, pero en realidad cada uno tiene cosas importantes para dar y es importante que esté el espacio para que lo haga y cuando entendimos eso, empezamos a trabajar mucho mejor. No digo que estemos en un momento óptimo de trabajo, pero si no, todo se discute, nunca se llega a conclusiones, se hace muy lento, muy tedioso y uno se cansa.”* (Juan, profesor de Matemática)

2) *“Y en las reuniones que tenemos de Matemática..eh...ahí hay un poco de...Es más específico, porque es “más lo nuestro” digamos pero también a veces nos vamos un poco las ramas, con las cuestiones que surgen en el...Es decir, no nos hemos logrado fijar, a veces, un objetivo claro para cada reunión, es decir, hay un cúmulo de cosas que se van comentando y a veces no llegamos a redondear una idea.”* (Inés, profesora de Matemática)

3) *“...con no tener un tiempo común. No tenemos desde lo contractual...cuando se estableció lo contractual se estableció un día, que era el día Lunes. Pero el Lunes, se usa para las reuniones semanales generales; pero para las reuniones semanales del grupo de Matemática, no nos queda espacio y no hay otro día que podamos consensuar todos. Además, cuando lo tuvimos, es muy desgastante el trabajo de lograr consenso. Creo que como no lo logramos, el consenso, terminamos en algunos puntos dividiéndonos, fractur...(sonríe) y esto generalmente se ve cuando hay reuniones parciales de grupo. (...) Nos dividimos por días disponibles, por no tener un día común todos, ni mucho interés. Porque si no, uno termina logrando ese tiempo; si siente realmente que es un tiempo rico (...)la sensación dentro del grupo seguramente fue que no había riqueza en la producción porque si no, ni contención en la producción.”* (...)

[El factor crucial] *Es el tiempo y por ahí la formación nuestra de trabajo individual permanente, entonces al no tener...No es que sea indispensable que haya una coordinación para que un grupo funcione; pero cuando el grupo no tiene, desde sus integrantes individuales, la experiencia de trabajo conjunto sino siempre de trabajo solitario, somos como muy individualistas en las propuestas.(...)...si pudiéramos tener espacios de trabajo más consensuados, la propuesta que yo llevo a mi aula, se vería más enriquecida que por mis compañeros, que por el trío; se vería enriquecida por todos. La mitad estamos trabajando en 1°s de Polimodales con iguales contenidos, la mitad produce cosas parecidas individualmente, entonces ¿por qué no podemos juntar esfuerzos? (...) Nos debemos resolver esto para el año que viene porque no estamos aprovechando el potencial que tiene el equipo, estamos aprovechando el potencial del trío y es una lástima porque es mucho más limitado que el de doce...bah no, que el de doce, doce somos nosotros; más todos los docentes de aula seríamos más de veinte y ahora somos tres.”* (Andrea, profesora de Matemática)

4) *“Las [reuniones] de Matemática, nosotras estamos... en Matemática todos juntos no hay, punto número 1, no hay. Yo estoy en el semi-plenaria... una de las reuniones yo me re-*

calenté mal y dije esto de que yo necesitaba un jefe, y que necesitaba también que nos reunamos para hacer las cosas como grupo.(...) Al final no se pudo combinar un horario entre todos, qué sé yo, y quedamos en semi-plenarias.” (Laura, profesora de Matemática)

En este nivel, predominan las exclusiones a partir del nivel de formación, tal como dejaba entrever el análisis de las actas. El grupo de Matemática presenta una diversidad de formaciones que explica, en parte, la diversidad de exclusiones.

Podemos postular aquí la presencia de una continuidad con los posicionamientos relacionados con el proceso de constitución de instituciones específicas para la formación de profesores del nivel medio; diferenciados, en orígenes, concepciones y funciones (investigación vs. Instrucción), de los egresados universitarios. Diferenciación que derivará, división del trabajo de tipo taylorista mediante, en una diferenciación de status y jerarquía.

Se reproduce, en fin, el tradicional prejuicio, arraigado en la organización estratificada del subsistema de formación que hemos examinado, según el cual los profesores universitarios profundizan el conocimiento disciplinar pero se encuentran alejados de la realidad de las aulas y los docentes de los terciarios conocen el sistema pero no tienen el adecuado nivel de comprensión disciplinar.

En el análisis correspondiente al trabajo en los tríos pedagógicos, veremos como reaparecen las jerarquizaciones y estereotipos, en ese caso acerca del docente de Polimodal, articulados en el problema de la relación entre ‘teoría’ y ‘práctica’.

Así expresan los entrevistados la generalización estereotipante del dualismo Universitarios/ Terciarios:

1) *“El proyecto nos junta a profesores de Profesorado con profesores de la Universidad y los profesores de la Universidad, además los conozco porque yo también trabajo, no tienen un gran contacto, si es que tienen algún contacto, con los alumnos de Polimodal y yo tengo muy buena llegada con los chicos, de hecho a veces tengo que frenar porque ya es demasiado como se polariza el curso hacia mí.(...) Y los otros profesores que vienen de la Universidad y son poco más duros en la llegada a los chicos ahí sí, ahí me parece que,... no sé si es un aporte, pero yo lo hago.(sonrío) No, no, sí, lo digo en broma, yo pienso que no se puede aprender, que alguien no aprende si no hay afecto. El contenido es importantísimo, la metodología, todo, bárbaro, pero si no hay una relación de afecto, nadie aprende. Eso para mí es una premisa; bueno, lo vamos tratando de construir. (...)*

Yo conozco mucho los profesores de la Universidad y es lo que te dije hace un tiempo: generalmente están mucho mejor preparados en lo conceptual, pero mucho menos preparados en la trasposición, les cuesta mucho más ‘bajar’ (entre comillas bajar) al aula lo que saben... me parece que en parte se confirma lo que yo pensaba.” (Juan, profesor terciario de Matemática)

2) *“... y como yo estaba trabajando en las aulas, a veces pensaba: ‘esta gente que está acá trabajando conmigo, toda, de verdad estuvo alguna vez en el aula?’ entonces me... por*

ahí no, bueno está bien...Pero después cuando uno por ahí se engancha y se deja llevar por lo ideal,... Está bien, hacemos unas metas allá (Estira el brazo hacia arriba) y yo decía: 'bueno, de un sopapo nos van a bajar...(sonríe) Cuando entremos en el aula...'(Eugenia, profesora terciaria de Matemática)

Vale la pena observar en su extensión el siguiente testimonio pues en él aparecen, abiertamente, los encadenamientos significantes fundamentales de la construcción del estereotipo sobre el profesor de Terciario:

3) *"...esperaba encontrarme con gente más formada en la disciplina y también; yo esperaba ser la "pichi" ¿entendés?. De edad soy chiquita a comparación de los otros, pero creo que soy una de las que más formadas está en el grupo ¿entendés? y sí que yo no estoy formada, yo no considero estar formada. O sea, yo en el equipo de investigación soy investigadora asistente, entonces... y todas esas cosas son como que qué sé yo... la gente no está acostumbrada a leer 'papers' por ejemplo, agarrar un artículo o a sentarse a inventar un problema, tan simple como eso, o a hacer no sé, tantas cosas... un análisis epistemológico de la pendiente de la recta, no sé, qué sé yo. Cosas que yo estoy muy acostumbrada...(...)*

Aparte, ¿Sabes qué pasa? Y esto lo digo ... va a sonar soberbio, pero muy pocos han estudiado acá Didáctica de la Matemática ¿entendés?, y sin estudiar vos no...digamos podés tener un marco teórico desde el sentido común pero ¿Qué te vas a poner a hablar de la "validación" si ni siquiera sabes lo que es "validar"? No sé... no es gente caracterizada por tener un bagaje importante de lecturas o... no es un grupo... para nada.

¿Marcaría diferencias con la forma de trabajo Terciaria? Si es así, ¿cuáles y a qué factores cree que se pueden atribuir las diferencias señaladas?

Formas de trabajo, y la concepción de lo que es la Matemática, la concepción de lo que es la Matemática, el vínculo con el conocimiento en general, el vínculo con el trabajo...

¿Qué podría decir de una y de otra?

Yo te puedo hablar horas de esto... a ver... yo lo que siento es que si yo tengo una la manera de pensar ('yo': Laura, no 'yo' indefinido...) es por mi cerebro y por los estudios, y tengo una manera de aproximarme a los problemas y de pensar las cosas que no veo para nada en la gente de los terciarios (...). O sea, ¿A ver cómo te digo? Yo muchas veces sentía que a mí me reprochaban que era complicada, o que hablaba con palabras difíciles. Como que si yo fuese de una elite; que quizá yo lo sea, pero no porque esté bien, sino gracias a mi formación y gracias a la gente de excedencia con la cual yo interactúo en la UBA ¿entendés?. Cosa que después a mí me fue apagando totalmente, porque de alguna manera, yo me sentí incomprendida. Porque yo hablaba y no me entendían ni medio lo que decía. Yo siento eso, como que vos decís bueno: '¿Para qué...? O sea, voy a hablar de la "validación", del "sujeto epistémico", del "sujeto teórico" y del "sujeto práctico" y del sujeto no sé qué y del "sistema de conocimientos" y de no sé qué "congo" ...', vos te das cuenta de que no se entiende lo que vos decís. Y bueno, que se yo...Por ahí Inés, por ejemplo, ¿ves?, yo en Inés encontré una interlocutora válida, absolutamente. Pero porque ella estudia ¿entendés?. Quiero contextualizar un poco lo que digo. Yo no digo que yo sea una genia ni nada, sino que yo tuve la suerte de ir a la UBA, porque a mí se me ocurrió ir la UBA, porque siempre pensé en ir a la UBA. La gente que sale de los profesados no sale igual formada, no sale con un espíritu científico si es que existe hoy en día, yo siento que tengo esa ventaja, ventaja o desventaja; acá a mí me jugó de desventaja..... Pero sí en... y después también en la manera de encarar a la Matemática. Uno enseña Matemática; yo estudié en una facultad donde se produce Matemática, está bien, o sea yo hice Matemática, produje Matemática, además de ahora enseñar. En los profesados, eso jamás, entonces ¿Cómo uno va a enseñar algo -me lo pregunto- que no sabe la naturaleza del objeto ni cómo se produce? ¿Cómo funciona ese objeto, "la suma", en la comunidad Matemática...? Ni idea, porque nunca estuvieron en la comunidad Matemática. Esa sería la diferencia; yo siento que me moví y me muevo en una

comunidad científica. En los profesorados no hay comunidad científica ¿entendés?. Y eso te vincula al conocimiento de otra manera; y debería ser que en todos lados se interactúe con la ciencia... que sé yo, debería ser... Está la gente muy poco preparada para dar las materias en los profesorados también. no hay concursos por antecedentes y por pertinencia al cargo, digamos por formación;(...)... nadie se fija si vos tenés publicaciones, si vos tenés...no sé,... es por título, y vos te recibiste hace veinte años y no tienes ni idea por ahí, si no te seguiste formando, que sé yo... Y bueno, que vas a esperar que sepan de Didáctica los que salen del profesorado si el profesor ya no sabe nada. “No sabe nada” en el sentido de... sí, no está formado, ¿entendés?, no está formado. (Laura, profesora universitaria de Matemática.)

3.3 La pareja pedagógica

Las parejas de Lengua

La lógica que prima en este nivel es, ahora sí, la de la identificación por nivel de formación similar. A pesar de que circula entre los integrantes del subgrupo la legitimación del enunciado ‘*aportan cada uno desde su lugar*’, veremos en sus representaciones la aparición del prejuicio que tienen, por un lado, los universitarios respecto a la escasa formación teórica en la disciplina que tendrían los docentes terciarios y por le otro lado, los terciarios acerca de la poca experiencia en las aulas que tienen los egresados de la Universidad.

Aunque en este caso es más sutil que en el de Matemática, puesto que el nivel de formación en el grupo es homogéneo y, a la vez, existe un esfuerzo explícito de los actores por desactivarlo como obstáculo y transformarlo en un factor facilitador. Aún más, el equipo de Lengua ha construido un relato que vehiculiza y explica el motivo de la aparente superación del prejuicio: “...*muchos de los profesores que vienen de la Universidad (por lo menos 4) son egresados de Profesorados; y muchos de los que venimos de Profesorados, somos egresados de la Universidad. Entonces como que nos reímos de eso...*”

Mediante tal operación discursiva, compartida ampliamente por los integrantes del grupo, se excluye la posibilidad de que las desconfianzas entre docentes universitarios y terciarios, mencionadas en el Documento-base, obstaculicen el funcionamiento de cada pareja.

En sus enunciados generales veremos la presencia del prejuicio. Sin embargo, al exponer acerca de sus parejas pedagógicas, se perciben y se acentúan los acuerdos. Inclusive en el único caso en que la pareja pedagógica no funciona como

se esperaba, tampoco se atribuye la dificultad a desacuerdos metodológicos o deficiencias de formación.

Son ejemplos de la presencia del prejuicio:

1) *“Igual, igual, yo pensaba una cosa muy abierta. Ojo, primero de todo cuando me pidieron opinión dije: ‘acá va a ser...’ mi preocupación era la formación, que hubiera desbalances de formación con la dupla, es decir del Profesorado, (cosa que no ocurrió para nada porque es gente sumamente formada) pero a veces sucede porque hay Institutos terciarios que tienen mucha diferencia de formación. Y que entonces sí apareciera esta cosa; que fue la suspicacia inicial, pero que no era tal porque en realidad todo el mundo, se demostró, que manejaba todo.” (...)* *“Entre nosotros no hay diferencias, no hay diferencias para nada. Yo creo que no te puedo decir, no te puedo decir; son gente que venimos con la misma formación prácticamente, son profesores de Media, porque si dijéramos a lo mejor hay universitarios que no han sido profesores de Media, pero acá son todos profesores que han sido profesores de Media y son profesores de terciario también, somos todos profesores de terciario, entonces no es el universitario puro que...investigador... no, no, tenemos todo el... entonces no hay diferencias, sabemos lo que son los pibes, lo que son los chicos de la Universidad, y sabemos lo que son los chicos del terciario, de docencia viste, así que no, no... yo no tuve diferencia.”* (Analía, profesora Universitaria de Lengua, formada en el Joaquín V. González)

2) *“...Agustina decía que uno de los temores que había en este proyecto era que no se pudiera producir la integración entre Universidad y Profesorados. Por este asunto de que los profesores de los Profesorados somos mirados, en general, como inferiores por gente de la Universidad. Acá se dio una cosa muy interesante porque muchos de los profesores que vienen de la Universidad (por lo menos 4) son egresados de Profesorados; y muchos de los que venimos de Profesorados, somos egresados de la Universidad. Entonces como que nos reímos de eso y pasamos a otra cosa...” (...)*

Sin embargo, la misma persona indagada en general por las diferencias entre lineamientos de trabajo terciarios y universitarios, responde:

Sí hay diferencias y muy marcadas. Las más gruesas: en los Profesorados, se le da un espacio y una importancia a lo pedagógico, que desde mi punto de vista no se sostiene; en la Universidad el eje es la cuestión de contenidos (por decirlo de alguna manera) y en las Profesorados, al contenido propio y específico de la materia (por lo menos en los Profesorados de la provincia de Bs.As., no se lo que pasa en Capital) , no se le da importancia; o no se le da la importancia que debería dársele. Vos mirá solamente, la carga horaria; desde ese punto de vista exclusivamente, antes de ir a la calidad de nada, desde el punto de vista de la carga horaria, me parece a mí, que los Profesorados de la provincia de Bs.As están pensados como fuentes de trabajo para los Profesores de Ciencias de la Educación; que si además, hay espacio para que alguien vaya y enseñe Química, Biología o Literatura, bien... Pero yo creo eso; absolutamente. Y eso no se da en la Universidad.” (Claudia, profesora terciaria de Lengua, formada en la Universidad)

3) *“Una de las cosas que decía el proyecto, ... decía algo así como “en general los docentes de una Universidad piensan que en los institutos terciarios no hay verdadero conocimiento y al revés, en los institutos terciarios se suele decir que en la Universidad los docentes están completamente despegados de la realidad y viven dentro de una burbuja.” Me pareció que eso quedó completamente desterrado con este proyecto, me pareció que hay un vínculo que estamos empezando a establecer entre profesores de la Universidad y profesores del Instituto terciario, y me parece que, eh..ese tipo de vínculo de intercambios; y por ahí cuando yo hablo de articulación estoy hablando de una articulación más informal, no sé si es la palabra que tendría que usar, la de articulación, cuando se trata de algo tan informal, me parece que no hay mecanismos formales, de verdadera articulación. Pero,*

igualmente también desconfío de los mecanismos formales, a veces los canales informales son los que funcionan más aceitadamente, porque justamente participan los que están interesados. Eh...y me parece que esos prejuicios quedaron completamente de lado.

P:¿Pero alguna vez se percibieron o no, nunca?

Me parece que existieron, yo...no es para perdonarme, pero nunca los tuve por el hecho de trabajar en un Instituto de formación docente, pero haber sido egresado de la Universidad este, digamos, soy profesor egresado de la universidad trabajando en un instituto terciario, eso es algo paradójico también porque muchos profesores de la Universidad son en realidad egresados de un Instituto terciario. Eh...me parece que...yo creo que sí, y si estaban explicitados en el proyecto, si se decía esto, es porque deben existir, yo creo que existen estos prejuicios, y me parece que eso, no sólo se dejó de lado sino que se generó un muy buen clima de trabajo, me parece que esto debería ser llevado a una especie de articulación más formal, sin que esto derive en algún tipo de formalismo, sin ningún tipo de asidero.” (Nicolás, profesor terciario de Lengua, formado en la Universidad)

4) *“En el Joaquín V. González, la verdad que... A mí me ha tocado...a uno como docente le toca compartir congresos, conferencias, cursos de perfeccionamiento y jamás me sentí en disminución de conocimiento, o sea en inferioridad de situación con respecto a ningún docente que haya sido formado en la Universidad...me sentí siempre muy bien posicionada en cuanto a los saberes. (...) Vos sabés que no se ve mucho esa diferencia, porque muchos de los profesores que trabajan acá en la Universidad, son egresados del Instituto donde estudié yo. Se está dando esa cosa de que algunos que entran por el Profesorado estudiaron en la Universidad, y algunos que trabajan en la Universidad estudiaron en el Profesorado así que medio estamos bastante homogeneizados en ese sentido.” (Gabriela, profesora terciaria de Lengua, formada en el J.V. González)*

A pesar de desplegar este dispositivo discursivo, los docentes terciarios y universitarios del equipo de Lengua, con frecuencia expresan alivio y agradecen la suerte de poseer parejas pedagógicas que *“miren la materia y al chico desde el mismo lugar”*. Veremos más adelante, en cambio, la manera en que se lamentan cuando esta comunidad de miradas acerca del alumno y del área no se produce. Hecho que identifican como habitual en su relación con los docentes de media.

De este modo se expresan los docentes sobre sus parejas pedagógicas:

1) *“La sorpresa fue grata porque trabajo muy, muy bien con ella también, nos organizamos bien, nos complementamos bien, miramos la materia desde el mismo punto de vista; que eso es lo interesante, porque por ahí tenés viste, como choques, como dos visiones ahí que no cuajan. Nos parece que los chicos deberían lograr las mismas cosas, a las dos y entonces estamos apuntando a eso. Por otro lado, también es interesante ver cómo, implementando el mismo proyecto y trabajando con distintas parejas, los resultados son diferentes.(...) No estamos en las mismas realidades, entonces tenemos que movernos con distintos pasos; pero yo estoy re-conforme con las parejas que me tocaron, cómo estamos trabajando; no lo vivo desde ningún momento como algo traumático; si bien era una de las cosas que más me preocupaban. Si me llegaba a tocar alguien con el cual no hubiese querido trabajar hubiera sido un horror. ¿Sabés lo que es todo un año entero estar con una persona con la cual estás confrontando permanentemente? ¡Un horror!” (...)“Entonces eh.. Esto es lo maravilloso que te pasa cuando trabajás bien, que a las dos se nos ocurre lo mismo. Tenemos una situación, [decimos]: ‘Nos vemos tal día’...’Yo estuve pensando..’ ‘¡Ay!, a mí se me ocurrió más o menos la misma historia’.” (Claudia, profesora de Lengua)*

2) “En general, aunque uno no quiera, se ve que cada uno aporta más desde donde se siente más seguro o desde lo que más le gusta o desde lo que está más formado ¿no? Por ejemplo acá hay gente por ejemplo que trabaja suponete en el Instituto Terciario o en la Universidad en Literatura. Y bueno, ellos, su forma de ver la enseñanza de la Lengua está absolutamente relacionada con la Literatura y les cuesta mucho desprenderse de eso; y otros que trabajamos más con Gramática y con Comprensión Lectora desde otro lugar o con la escritura desde otro lugar y tenemos que conciliar las visiones y buscar un término medio ¿no? Yo creo que cada uno aporta desde lo que se siente más seguro y desde su experiencia como docente; pero es innegable que cada uno va a aportar desde quién es como docente, en sus saberes...” (Gabriela, profesora de Lengua)

3) “Y sí, por lo menos dentro del equipo de Lengua, hay mucho disenso en cuestiones teóricas, en cuestiones metodológicas, pero no impide para nada... A lo mejor yo lo estoy viendo de manera bastante optimista porque las dos personas con las que estoy trabajando, con mis dos parejas, compartimos muchos criterios teóricos y metodológicos, y no sé qué pasaría en caso de que no fuera así, digamos a lo mejor ahí sí sería más problemático, pero sí, a lo mejor tendría que considerar el equipo en conjunto de Lengua...sí, hay muchos disensos y muchas formas diferentes de concebir el mismo proyecto, por ahí.” (Nicolás, profesor de Lengua)

Puntualicemos además lo siguiente: todo aprendizaje involucra una puesta en cuestión de los propios conocimientos, de la propia historia, las propias expectativas, etc.; la educación implica necesariamente *un momento de autonegación*. Si no hay un punto de partida crítico acerca de lo ya sabido y ya actuado profesionalmente, no hay percepción de que algo deba ser enseñado, ni aprendido⁸⁰.

Así, si “cada uno aporta donde se siente más seguro”, ¿qué tipo de aprendizaje se produce entre los profesores universitarios y terciarios del equipo de Lengua? Observaremos más adelante la respuesta a esta pregunta, además de verificar que estas representaciones son coherentes con la percepción que tienen acerca de que, quienes deben cambiar, son los docentes de Polimodal.

Las parejas de Matemática

Las representaciones acerca del trabajo conjunto de las parejas pedagógicas de Matemática han estado signadas por acontecimientos contingentes. Todos los miembros mencionan cambios que se produjeron en el grupo y que actuaron a modo de elementos disruptores de una continuidad que se desea y que se advierte ausente: renunciaciones e incorporaciones de integrantes, cambios de parejas, elección de nuevas parejas, etc.

Un síntoma claro de estas fluctuaciones lo constituye el hecho de que, durante el período en que se realiza nuestro trabajo de campo, se han incorporado dos nuevos

⁸⁰ ANTRAYGUES DE DOUBLIER N, LOMBARDI G. Y ONETTO F.: *Una transformación es posible: el perfeccionamiento docente*. Tesis-Norma, Bs.As.,1992

integrantes en reemplazo de dos renunciantes. Antes de que puedan ser entrevistados, la dirección anuncia que no pertenecen más al *ProyArt*.

Los docentes se manifiestan, acerca de estas altas y bajas, de la siguiente manera:

1) “[Aportes:]Uno, mi compañera, Inés. Menos mal que la tengo porque si no, ya hubiese renunciado, como renunció PB y como renunció PL.” (...)

“... yo en un principio estuve con Hernán, no estaba con Inés... bueno... sin comentarios respecto de él,... pésimo compañero de trabajo para mí,... digamos, yo me harté cuando faltó tres veces sin avisarme y dije: 'Bueno, prefiero seguir sola'. Yo se lo planteé y le dije: 'Yo así no trabajo' y bueno, lo planteé acá y dije: 'chau'. Le dije a Inés si no quería estar conmigo, me dijo que sí y bueno. Cuando vino Inés ahí ya todo empezó a... claro porque Hernán era uno más del sistema, no sé cómo explicarte;..., chanta típico (imita una voz de hombre socarronamente) [decía]: 'mirá, tal día voy a llegar más tarde porque salgo de tal colegio y no sé qué..' dejate de joder hermano, te están pagando las 5 horas de la mañana, o las 4 ponele. Me parece que... Después la otra era que no se quería juntar fuera de horario... bueno, no importa, cuestiones.” (Laura, profesora de Matemática)

2) “...cambié ya dos veces de pareja. Habíamos hecho primero una pareja con una profesora, que tuvo que dejar porque tenía estrés. Entonces estuve sin pareja un tiempo porque fue la primera que se iba de todo el proyecto,... pero pude rehacer los dos grupos; estoy con dos parejas distintas en la misma escuela,... no tuve muchas posibilidades de imaginar, y cuando me imaginé, no pasó lo que pasó porque se fue la pareja, no, yo estoy reconstruyendo los dos tríos ahora. No puedo hablar de eso, yo particularmente. Esta es una pregunta para el que está desde principio de año con la misma pareja. no tuve muchas posibilidades de imaginar, y cuando me imaginé, no pasó lo que pasó porque se fue la pareja, no, yo estoy reconstruyendo los dos tríos ahora. No puedo hablar de eso, yo particularmente. Esta es una pregunta para el que está desde principio de año con la misma pareja.” (Juan, profesor de Matemática)

3) “Yo estaba trabajando en dos pero ahora dejé uno; por una cuestión de tiempo, estaba muy sobrecargado, entonces preferí centrarme en uno.” (Javier, profesor de Matemática)

A pesar de estas oscilaciones y, en consonancia con el equipo de Lengua, este es el nivel que se privilegia cuando a los integrantes se les pregunta por la labor grupal. Es decir que el sentido del trabajo conjunto queda definido, principalmente, por el desenvolvimiento de la actuación de cada pareja pedagógica, sus acciones y percepciones.

Ahora bien, es fundamental destacar que, a diferencia de lo que ocurre en el funcionamiento del equipo de Lengua, en el cual cobran gran importancia los lazos tejidos en cada pareja pedagógica y en las comisiones de trabajo, en el grupo de Matemática lo que prima a la hora de representarse el trabajo conjunto es más bien “la pareja en el trío”. Por lo tanto, analizaremos su dinámica más adelante. Baste decir por ahora que se trata de un tipo de labor en que no se han constituido parejas fuertes. La prueba está en que la única pareja realmente constituida es la excepción y, en cambio, constituyen la regla los vaivenes de dúos producidos en el grupo.

Son variados los argumentos esgrimidos para explicar tal situación de inestabilidad; sin embargo, la falta de tiempo ocupa un lugar preponderante. Ahora bien, esta 'falta de tiempo' encarna un sentido muy diferente de la 'falta de tiempo' de los docentes de media. En el primer caso se trata de una imposición exterior de las condiciones laborales en las que deben desempeñarse; esto contraría, aunque no llega a impedir, su (pre)disposición al trabajo conjunto y a la creación de nuevas estrategias para enseñar en el aula. En el segundo caso, es también una imposición pero que no les permite, a los docentes de Polimodal, generar instancias de mejoramiento y cambio en su labor educativa.

Como hemos visto, el trabajo docente estuvo fuertemente regulado desde sus orígenes; es una tarea que posee un bajo nivel de autonomía comparado con la actividad de los otros profesionales (médicos, arquitectos, etc.). Las decisiones acerca del currículum, el uso del tiempo y del espacio, los métodos de evaluación, etc., son tomadas usualmente por otros.

“El maestro se forma en un ámbito muy escolarizado donde ni siquiera es dueño de su tiempo, ni existen las correlatividades. A diferencia de las universidades, en que a los alumnos se les fomenta la capacidad de planificar su vida académica, los profesorados son poco democráticos, lo que no contribuye a la flexibilidad.(...)”⁸¹

En este marco, resulta previsible que los integrantes provenientes de la Universidad diferencien estas dos 'faltas de tiempo', pero ¿por qué teniendo, además, condiciones laborales similares a los profesores de Polimodal, los docentes terciarios también?⁸². Estos últimos, en el marco del *ProyArt*, establecen una gran distancia con los docentes de Polimodal que llega, en la mayoría de los casos, a una desvalorización. Una posible explicación se localiza en la construcción de su relación con los docentes de media según la lógica de la *capacitación*.

Veamos por el momento la aparición en los enunciados de la 'falta de tiempo' como obstáculo a la dinámica de las parejas pedagógicas:

1) “... en general, nos llevamos bien...O sea, intercambiamos cosas, no es que coincidamos siempre, a veces..bueno las charlamos, nunca hubo situaciones enfrentadas, por ahí puede haber distintas opiniones pero son opiniones que se salvan. Lo que yo te diría es que...esto es un poco lo que me pasó con el proyecto y que es una cuestión práctica, y es que me superaron las cosas ¿no? Yo pensé, creo que todos pensamos que íbamos a poder

⁸¹Declaraciones del director de la Escuela de Formación Pedagógica de CTERA, Jorge Cardelli, aparecidas en el diario *Clarín* (27 de julio de 1997); citadas en TENTI FANFANI, E; “El maestro en la jaula ...”Op.Cit. Pág.99

⁸² Los profesores de los Institutos terciarios, al igual que los de Polimodal y a diferencia de los universitarios, cobran por hora cátedra al frente de alumnos –aún cuando el monto por hora cátedra sea más elevado en los terciarios.

manejar bien los tiempos y no. Por ejemplo yo te diría que no es suficiente el trabajo conjunto. Hay veces que medio que dividimos tareas; bueno, porque no hay tiempo suficiente...Claro, porque hay que atender a tantas cosas...y se te va el tiempo, es impresionante.” (Javier, profesor de Matemática)

Nótese que el docente dice poco y nada de su trabajo y no tarda en nombrar el problema del tiempo en lugar de describir la actividad que realiza con su pareja pedagógica.

2) *“...depende con quien estés trabajando, cómo y dónde. Yo tengo dos parejas, dos tríos...si se llama trío...En uno todavía no tenemos trío, somos tres personas distintas (sonríe) Por eso son cosas distintas.*

P:¿Cómo imaginaba el trabajo con la pareja pedagógica? (distribución de tareas p.ej.)

Por ahí...pensaba que...tendríamos que habernos dedicado más tiempo. Por ahí el haber elegido trabajar en dos cursos eehh, no me deja el tiempo para trabajar...Porque como estamos así, cada uno con otra pareja, que se supone que eso era lo ideal, no nos da el tiempo físico...porque el día tiene 24 horas y si un día tenés que estar en una escuela y a la media hora en otra y al otro día tenés reunión y d...Entonces no te da el tiempo de trabajo.” (Eugenia, profesora de Matemática)

Se repite la lógica y la necesidad de dar explicaciones del testimonio anterior. En cambio, a través del siguiente testimonio, comprenderemos la diferencia manifiesta que existe con una pareja fuertemente constituida. En los primeros casos, se buscan justificaciones para la imposibilidad de lograr un fluido trabajo conjunto, en el que figura a continuación, teniendo las mismas condiciones contractuales, se logra la colaboración buscada:

1) *“...siento que con Inés compartimos la responsabilidad, nos complementamos muy bien, somos las dos exigentes, nos gusta pensar; nos gusta buscarle la vuelta a las cosas, nos gusta buscar material, nos gusta inventar... entonces es como que estamos en nuestra salsa nosotras dos, viste, y si nos quedamos laburando de más, nos quedamos laburando de más entendés, no hay problema. Y así que no, para mí satisfizo ampliamente.*

P:¿Cuáles son los aportes de su pareja pedagógica?

La medida, cosa muy importante. La medida... y ¿que más te puedo decir?... toda ella, no sé cómo separarlo, toda ella... sus conocimientos, su todo, el interactuar con ella, mí me es fértil, porque yo tengo delante a alguien con quien pensar, eso tiene ella, ella piensa conmigo ¿entendés?. Ella piensa, y me pregunta, y me dice, se compromete. Tengo alguien con quien intercambiar. Obviamente, no desde cualquier lugar me responde o sea, valoro cómo está formada también ella, absolutamente, absolutamente. Así que no, para mí ella me aportó un montón y me sigue aportando.” (Laura, profesora de Matemática)

3.4 El trío pedagógico

En este punto nuevamente resulta productivo introducir las discusiones que se extraen de las actas de reuniones.

En una reunión plenaria del año 2002, se desarrolla una discusión sobre el nombre que, se afirma, deberían adoptar los profesores universitarios y terciarios⁸³. Lo que está en juego en este caso es qué imagen tienen los docentes que comienzan el proyecto sobre ellos mismos y sobre los docentes de Polimodal. Al mismo tiempo también, cada nombre propuesto es una marca discursiva de la posición tomada por quien lo propone acerca de la relación que deberían sostener con los profesores de media.

De esta manera, por un lado, se hallan quienes acogen una posición cercana a la del docente de Polimodal y entonces proponen llamarse ‘co-docentes’ o ‘co-profesores’⁸⁴, lo cual afirma además la expectativa de construir una relación simétrica, en la cual ambos polos cumplirían las mismas funciones. Por otro lado, se encuentran quienes se perciben absolutamente alejados de la posición que, imaginan, debería ocupar ‘el tercero’; así, proponen nombres como ‘orientador’ o ‘consultor’ que marcan una predisposición a constituir una relación asimétrica, en la cual las partes cumplirían tareas diferenciadas y se desarrollaría una verdadera ‘división del trabajo’. Esta ‘división del trabajo’ implica también una jerarquización de la propia posición y función que va en desmedro de la posición y función de la otra parte⁸⁵.

En la una reunión posterior, el tema de la relación con los docentes del Polimodal aparece a raíz de que tendrían un primer encuentro con ellos. El grupo de Lengua se pregunta si se debía priorizar la ‘participación’ de ellos o la ‘información’ hacia ellos. Una vez más, en el primer caso se representa un vínculo simétrico y en el segundo una relación asimétrica. Es preciso mencionar que quienes plantean la segunda opción argumentan que, a los docentes que acudieran al encuentro, se les debía presentar algo ‘sustancioso, por respeto y por las tareas que deberán emprender.’

En otro encuentro, este punto reaparece desde otra localización, a través de la interpelación, hacia la dirección del proyecto, acerca del verdadero destinatario; ‘¿debe ser el alumno de Polimodal o el docente con el que formarán el trío pedagógico?’. Este planteo también emerge formulado en términos de ‘impacto’; ‘¿el impacto debe ser en el alumno o en el docente?’. La inquietud acerca del destinatario continúa presente al iniciarse el año 2003.

⁸³ Recordamos que los docentes de Polimodal se incorporan al proyecto en Febrero del 2003 y no participan de las reuniones plenarias ni de las areales.

⁸⁴ Otros nombres que surgieron: ‘propositor’, ‘proponente’, profesor acompañante’, ‘equipo de trabajo’, ‘equipo de trabajo formado por docente acompañante y docente del curso’.

⁸⁵ La cuestión de la ‘división del trabajo’ y la ‘escala jerárquica de tareas’ se desarrollará más adelante.

Podemos afirmar que existe una ambigüedad en el planteo del destinatario toda vez que, al surgir como preocupación de parte de los docentes universitarios y terciarios, la dirección del proyecto enuncia alternativamente lo siguiente:

* *'El proyecto es centrado en los alumnos, centrado en los aprendizajes'*(Acta de la 6° reunión plenaria de 2003)

* *'La hipótesis de trabajo es con los chicos, pero también con los profesores'*(Acta de la 9° reunión plenaria de 2003)

* *'¿saben si los profesores de media sienten que están aprendiendo con ustedes? Porque si no lo sienten, el 50% del proyecto no funciona'*. (Acta de la 10° reunión plenaria de 2003)

En primer lugar, esto conspira contra la construcción de una *cultura de la colaboración*⁸⁶ puesto que no se llega a constituir un *sentido coherente de objetivo*. Más adelante analizaremos las consecuencias que esto trae a la hora de constituir la relación con el docente de media; que se cristalizó en una *capacitación*, pero sin ser explicitada, pensada y organizada como tal.

En segundo lugar, cualquiera fuera la opción de destinatario de entre las tres mencionadas, en ningún caso se plantea la formación propia, es decir, de los docentes del proyecto; cosa que sí se enuncia como objetivo en el Documento-base y también se señala como valioso en las primeras reuniones. En efecto, la lista de cosas del *ProyArt* esperadas y apreciadas por los docentes en 2002, señala como valores: la innovación, el perfeccionamiento, la problematización, investigación y experimentación. Elementos todos que se asocian fuertemente a los procesos de formación y aprendizaje. Sin embargo, constatamos que, finalmente, quienes tienen que formarse, que cambiar, son los alumnos y los docentes de media, colocados ambos por el discurso de los integrantes del proyecto, en el mismo nivel de aprendices.

Tanto el planteo del 'impacto' sobre el alumno como la postulación del 'impacto' sobre el docente, implican cierta expectativa acerca del docente de Polimodal y cierta imagen de sí y, una vez más, de la forma que tomará su relación. Se construye una asimetría esencial en la que el docente de Polimodal es colocado, en el mismo nivel que el alumno, en el lugar del 'no saber' y de la pasividad y en

⁸⁶ HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y...* Op.Cit.

oposición al propio lugar del 'poseedor del saber'; de quien debe realizar las 'acciones hacia el destinatario' o las acciones que tendrán un 'impacto' en alguien.

Confirmaremos que, en los testimonios de los profesores entrevistados, se destaca con fuerza esta posición: el docente de Polimodal es representado menos como un par con quien sería posible intercambiar saberes, que como un destinatario a quien es preciso *capacitar*.

Un tipo de perspectiva sobre el docente de Polimodal en la misma línea, aparece en una reunión expresada en el temor de que 'se tire a chanta'. En este caso, se trata de la lisa y llana asignación al otro de un comportamiento socialmente considerado negativo; lo que implica en el mismo movimiento, la autoasignación de la positividad: 'yo tengo miedo de que él se tire a chanta, o sea yo no soy el que se tira a chanta'.

Esta clase de expectativas, predelinea los límites dentro de los cuales se da sentido a los modos que puede tomar la relación y el trabajo conjunto entre cada pareja pedagógica y el docente de media. Dentro de tales límites, ciertas asociaciones serán posibles y ciertas otras serán insostenibles aún antes de su emergencia.

El trabajo conjunto del trío pedagógico; en el terreno

De acuerdo a lo consignado en actas de encuentros plenarios, se manifiestan casos puntuales de diferencias en el modo de constitución de la relación con los profesores de Polimodal: Una pareja pedagógica afirma que una 'profesora faltó y ellas tuvieron que dar clase'. En cambio, otra pareja asegura que 'se dio una buena unión y que los chicos laman a los tres indistintamente'.

El fenómeno de la disparidad en el carácter de la conformación de los tríos habilita la pregunta por las condiciones que lo determinan. ¿Cuál es la clave del 'éxito', cuál el motivo del 'fracaso'?

De acuerdo con los profesores terciarios y universitarios que conforman las parejas pedagógicas la mayor parte de la responsabilidad sobre el "éxito" o el "fracaso" del proyecto se asigna al docente de media y sus disposiciones: Buenas o malas, indicadoras de voluntad o de falta de ésta, de permeabilidad o no. No se problematizan, en realidad, las propias ganas de mejorar, probar ideas nuevas, trabajar conjuntamente, aprender, y sí, en cambio, todo esto es puesto permanentemente en duda en el caso del docente de Polimodal.

A pesar de que, como hemos visto, los profesores universitarios y terciarios reconocen las debilidades de su formación, manifiestan estar conformes y seguros de su nivel y trayectoria profesional. Abundan los cuestionamientos acerca de los impedimentos que experimentan los docentes de Polimodal más que la reflexión sobre cuáles son sus propias dificultades. Si en algún caso revelan inconvenientes que les conciernen personalmente, lo hacen de modo de establecer que tales conflictos no representan un obstáculo sino que constituyen únicamente insumos necesarios de la tarea elaborativa que implica el avance del proyecto. Por ejemplo, en el equipo de Lengua, una diferencia de criterios entre miembros de una pareja pedagógica, se describe haciendo referencia a características idiosincrásicas, consideradas normales en toda labor conjunta y se excluyen alusiones a falencias de formación o de incompatibilidad de posturas frente al trabajo.

Veamos algunos testimonios que expresan el modo en que el peso del 'éxito' o el 'fracaso' del proyecto es colocado sobre el docente de media:

1) *"Para mí uno de los grandes fracasos... porque este proyecto no es que... para mí, no sé cómo medirán el impacto o el éxito o a qué llamarán "impacto" o "éxito", digamos, creo que fue mínimo, mínimo. Porque esto de no tener docentes que estén dispuestos a.. a reflexionar sobre lo que hacen, ni un minuto fuera del aula, no porque ellos no tengan voluntad pero... si se les pagara bueno, vos te asegurás que 1 hora por semana ponele, ¿cuántas horas tenés por mes?, un montón."* (Laura, profesora de Matemática)

2) *"En principio, hay...yo tengo dos experiencias diferentes. En una de las escuelas (...) [la profesora] aceptó trabajar en el proyecto, pero yo creo hoy, que no estaba muy convencida de la situación, digamos...Lo aceptó para ver qué pasaba pero no con convencimiento. O sea que en este caso, el trabajo es muy duro, porque ella no tiene un tiempo extra fuera de lo que estamos en el aula, entonces, se hace muy difícil planificar algo coherente y lo que estamos haciendo es salvando clase a clase lo que le damos a los alumnos porque no hay una planificación así con mucha...digamos pensada. Nosotros en pareja trabajamos bien; nos reunimos, acordamos determinada secuencia, se la llevamos a la profesora, más o menos la mira, acepta a veces algo de lo que llevamos, pero no discute, no da fundamentos, no dice esto sí por tal cosa y esto no por tal otra sino que elige dos o tres cuestiones de las que nosotros llevamos y las implementa o no"* (Inés, profesora de Matemática)

3) *"El tema es que la construcción del trabajo en el aula fue un poco compleja en el sentido de que se cuenta con otra persona, con la cual se tiene que ir poniendo en sintonía. Nosotros, desgraciadamente (creo que fue una de las debilidades del proyecto) no tuvimos un tiempo suficiente como para poder armar el equipo antes de entrar al aula (...)...no había un trabajo previo. Simplemente conocernos, comunicarle de qué se trataba, más o menos qué íbamos a hacer, pero no hubo un trabajo previo, de planificación, de ponernos de acuerdo, de compartir teoría, de todas estas cuestiones. Entonces en realidad se fue armando en el aula. Yo tuve la suerte (te digo por los relatos que hay en general) de que realmente nos llevamos muy bien con las dos docentes."* (Javier, profesor de Matemática)

4) *Bueno eso, [los aportes del ProyArt], tiene todas las variables de todas las escuelas y de todos los profesores; porque yo estoy trabajando en dos lugares, y al impacto del proyecto en los dos lugares es diferente. Tiene mucho que ver con la institución, con la permeabilidad del profesor de media que esté a cargo, porque hay algunos que han dicho*

que sí, al proyecto y honestamente yo no sé por qué han dicho que sí, si después van a obstaculizarlo constantemente...(...)La experiencia de Malvinas me parece que es exitosa; ahí el proyecto se está mostrando en su mejor capacidad. Armamos un equipo integrado las tres, damos clase alternativamente las tres, corregimos entre las tres, se hace todo un planteo en conjunto...planificamos entre las tres, cada tanto nos juntamos [decimos]: 'Ahora ¿cómo seguimos? Por este lado'...Digamos que tenemos la cosa organizadita.(...) Por otro lado en San Miguel, tenemos una persona que ha accedido sin ningún tipo de coacción (por lo menos de eso no nos enteramos) y que ofrece obstáculos constantes, que no permite...Le digo a Analía que nosotras vamos a perder nuestro ser femenino ahí porque lo único que queremos es penetrar en esas aulas (...) Que esta mujer, en última instancia, nos tiene de observadores y eso es feo, es feo porque nosotros no vamos a observar clases (..).

P:¿A qué factores atribuye esta situación?

A la inseguridad de la profesora, sin duda. Esta persona tiene por un lado una enorme ansia de mejorar su práctica que sabe muy deficiente y por otro lado se siente completamente insegura y no puede aceptar que otro participe activamente en su clase. " (Claudia, profesora de Lengua)

En este nivel, no resulta operativo dividir las apreciaciones entre Lengua y Matemática. Se perciben coincidencias en el tipo de identificación de un 'nosotros': *la pareja pedagógica* y un 'ellos': *el docente de Polimodal*. Quien es asimismo identificado alternativamente con 'los docentes de media', con 'el sistema, sus vicios y malas prácticas', realizando así una generalización que refuerza los estereotipos y desatendiendo a su individualidad.

El docente de Polimodal: 'la tercera pata'

La construcción del docente de Polimodal como 'otro', diferenciado del 'nosotros' de la pareja pedagógica, es producida activamente a través de una serie de operaciones discursivas que establecen relaciones asimétricas y que se organizan alrededor de ejes que hemos identificado como: *la falta de tiempo, la formación, la alumnización y la proletarización* y sus suboperaciones.

La falta de tiempo

La disponibilidad o no de tiempo que tenga el docente de Polimodal para reunirse a realizar la planificación de clases es un eje determinante sobre el cual gira la definición de 'nosotros', la pareja pedagógica, por oposición a 'ellos', los docentes de Polimodal. Si 'ellos' no disponen de tiempo, el proyecto es obstaculizado, no serán capaces de lograr los objetivos propuestos, o si se logran, será sobreponiéndose a esto.

Se presentan dos posiciones diferenciadas dentro de este planteo general de inquietud por la falta de tiempo. En el primer caso, la responsabilidad es exclusiva

del profesor de Polimodal, que se sumó al proyecto pero en realidad nunca cumplió con el compromiso y punto.

La segunda postura estipula que el docente de media se encuentra sumamente determinado por cuestiones que lo sobrepasan; ya se trate de 'el sistema', la institución, o el ritmo de trabajo que se ven obligados a llevar los profesores para obtener un sueldo que les permita vivir.

Aquí se advierte la presencia de dos formas de concepción de la docencia en disputa que recuperan históricas tensiones entre asumirla como profesión-vocación y concebirla como trabajo. Hemos señalado en la caracterización de los orígenes del rol docente la presencia de estos encadenamientos significantes (vocación-trabajo- profesión) en las luchas por su definición y hemos señalado también que, actualmente, mientras se acumulan las demandas de profesionalización de los enseñantes y la minoría más favorecida accede al tipo de formación, condiciones de trabajo y prestigio que esta implica, para los grupos sociales de menos recursos y en un contexto general de empobrecimiento, desocupación y precarización laboral, la docencia se presenta sólo como una posibilidad de permanecer en el mercado formal de empleo. Se produce así una dicotomía entre quienes tienen posibilidad de asumirse como profesionales, cuya inclinación a la docencia estuvo regida por una libre elección vocacional y quienes recurren a ella simplemente para obtener un sueldo a fin de mes.

En consonancia con esto es que la representación de la 'falta de tiempo' del docente de media no es la misma que la de la 'falta de tiempo' de la pareja pedagógica de Matemática. En el segundo caso, habíamos visto, se trata de una consecuencia de las condiciones laborales que no llegan, empero, a impedir la (pre)disposición de la pareja al trabajo conjunto y a la formulación de nuevas estrategias educativas. En el primer caso, en cambio, es el resultado de una imposición que no permite la concepción de instancias de labor grupal ni de transformación de las rutinas escolares.

En definitiva, ya sea que se responsabilice por la falta de tiempo a la persona del docente de media individualmente, o a sus determinaciones generalmente, el efecto de sentido que esto produce en ambos casos, en virtud de representarse el trabajo conjunto, es similar: *la falla es del otro*. Los entrevistados lo expresan en los siguientes términos:

1) *“Por el tiempo y...por ejemplo, me encantaría tener, con el trío, una reunión pautada ponele, que sé yo, dos horas por semana, el profesor del aula, mi pareja y yo, los tres juntos que hacemos el trabajo. Pero eso nunca lo pudimos tener. Sólo el ratito del recreo; por eso te digo, el profesor del aula no lo...No se lo toma como un trabajo, porque para él no es un trabajo. (...)La desventaja que vi es... no tener el tiempo con el otro, con el tercero que por ahí hubiese mejorado el trabajo.” (Eugenia, profesora de Matemática)*

2) *“Yo [el trabajo en el trío] lo imaginaba más fácil. En realidad, es muy poco el trabajo con el trío porque como los profesores no tienen tiempo fuera del aula, lo que hacemos es dividirnos tareas. Decimos: ‘Bueno, para la clase próxima, vos prepará sobre tal tema’ o ‘prepará una guía de ejercicios’..o...’¿Ustedes preparan la prueba?’ nos dice la profesora a nosotros, por ejemplo...(sonríe irónicamente) o ‘¿quién corrige las pruebas?’ ese tipo de cosas...No hay mucha discusión...” (Inés, profesora de Matemática)*

3) *“El tema que yo sigo pensando que se hace más conflictivo es el tema de la falta de tiempo para coordinar; aunque, con el tiempo, vamos entrando en tono; entonces, más o menos, nos vamos orientando más. Y también creo que surgió como una necesidad, esto de encontrar un tiempo complementario. Q. está dispuesto, pero por ejemplo con la otra profesora que no disponemos de tanto, no obstante, hemos fijado algunos horarios extra para reunirnos. Entonces, como que de alguna manera, de la necesidad surge lo que tenía que surgir. Porque al principio uno no había planteado tiempo extra...”(Javier, profesor de Matemática)*

4) *“...en la escuela técnica de José C. Paz que es la otra donde trabajo, esto no lo tenemos para nada, la profesora viene a la hora de dar la clase y tiene que dar otra clase cuando termina, tiene mucho trabajo y no tiene muchas posibilidades de reunirse.”(Gimena, profesora de Lengua)*

Como señaláramos, existe una posición que explica la falta de tiempo del docente por el peso sobre él de diferentes determinaciones sociales. Más allá de cuál sea la causa específica que sea esgrimida en cada caso, el resultado es una caracterización del ‘otro’ (el ‘otro’ de quien la pareja pedagógica pretende diferenciarse nítidamente) como objeto pasivo al que tales determinaciones infringen cierto tipo de actitudes, comportamientos y pensamientos.

La Formación

Otra operación de límite entre ‘nosotros’ y ‘los otros’ se puede advertir a partir de la presencia, en los testimonios, de marcas discursivas de asimetría relacionadas con dos aspectos principales: falencias de formación y colocación del profesor de Polimodal en el lugar del alumno. La segunda operación se asocia a la construcción del sentido del proyecto como una ‘capacitación’ para los docentes de media. Se constituye una relación en la que la pareja es el polo activo y el docente de Polimodal el polo pasivo –relacionado con la pasividad ante las determinaciones.

Ciertos profesores de media, a quienes la pareja pedagógica les reconoce un nivel de formación similar al propio, son percibidos positivamente, definidos como

personas adecuadas para la tarea y, por consiguiente, dignos del establecimiento de una relación *simétrica*.

Los cuestionamientos basados en las insolvencias formativas, por el contrario, derivan, a la vez que forman parte de, la producción de una relación *asimétrica* en la cual, más que el intercambio de saberes propio de la horizontalidad inherente a una cultura colaborativa, se advierte la primacía de los aportes de la pareja en detrimento de las posibles contribuciones del docente de media, que son desestimadas.

Tomaz Tadeu Da Silva explicita claramente la asimetría implícita en la producción de la diferencia.

“Las relaciones de alteridad son, a su vez, fundamentalmente, relaciones de poder. La diferencia cultura nunca es establecida en forma aislada e independiente. Ella depende de procesos de exclusión, de vigilancia de fronteras, de estrategias de división. La diferencia nunca es sólo y puramente diferencia, sino que también es jerarquía, valoración y categorización. Por otro lado, esa jerarquización –que permite afirmar lo que es ‘superior’ y lo que es ‘inferior’ – es establecida a partir de posiciones de poder. Las relaciones de diferencia cultural no son nunca simétricas. Las relaciones de diferencia son, desde el inicio, relaciones de poder construidas, como dice Hall, en el interior de procesos de representación. La identidad, más que una esencia, es una relación y un posicionamiento.”⁸⁷

Las identidades culturales que conforman una sociedad son constituidas en relaciones de poder. Los mecanismos descritos exhiben una continuidad, entonces, con la organización burocrática jerárquica del sistema educativo argentino, en el cual unos sujetos se ocupan de la creación y planeamiento de los contenidos y normas del sistema y otros de su ejecución.

A continuación es posible observar el modo en que los docentes universitarios y terciarios producen la alteridad con respecto al profesor de Polimodal, haciendo eje en la falta de formación y la manera en que, en cambio, pueden legitimarlo si su instrucción es considerada adecuada:

1) “Yo con uno de los [profesores de Polimodal] que trabajaba con nosotros sí. Está bien, tiene muchísima buena voluntad, quiere aprender, vemos que tiene falencias de formación porque no es profesor, y bueno, quiere estudiar el profesorado y para mí eso fue un logro; pero en el aula se pierde; porque por ahí charlamos algo afuera y después como por ahí no lo...no va a hacer lo que nosotros decimos, lo charlamos entre los tres [decimos]: ‘mirá habría que hacer esto o aquello’ ; y después en el aula el profesor no lo puede llevar...no lo puede llevar, no lo puede sostener” (Eugenia, profesora de Matemática)

⁸⁷ DA SILVA, T.T.: “Educación poscrítica, currículum y formación docente”. En BIRGIN A., DUCHATZKY S., DUSSEL I., TIRAMONTI G (comp.): *La formación docente. Cultura escuela y política. Debates y experiencias*. Ed. Troquel. Serie FLACSO Acción, Bs.As., 1998.P.30

2) “Yo tengo dos aulas. Una en la que todo funciona fantástico, que parece que está diseñada para la transformac., para este proyecto y la otra en la que todo es “mmmmm,no estoy muy convencido”. Pero bueno creo que el generar la duda, ya es abrir otra puerta en la cabeza del docente.(...)”

Bueno, acá que tengo estas dos aulas: una docente con mucha formación y con ella todo funciona fantástico porque ella tiene su cabeza cambiada porque está terminando en este momento ella está haciendo la tesis de la Licenciatura en Enseñanza de la Ciencia. Entonces ahí estamos hablando de igual a igual en el trabajo. Y otra docente que dice a casi todo que no, que dice: ‘total es igual que lo que yo hacía antes’. Pero que finalmente ve que los chicos hacen cosas que no esperaba que hicieran.” (Andrea, profesora de Matemática)

3) “Una de las escuelas en las que estoy trabajando es el Belgrano Educador, y ahí teníamos un problema con una profesora con la que no trabajamos....si bien teníamos que trabajar en trío, había como una asimetría, como una especie de pata renga, a la que había que ponerle un libro abajo para poder trabajar de manera simétrica entre los tres, este... a nivel sobre todo teórico y de marcos disciplinares, eh...(...)[El trabajo en el trío] depende del tipo de escuelas en las que estamos trabajando, por ejemplo, en esta escuela en la que te contaba esta profesora con tantas dificultades y demás que está mejorando muchísimo, digamos, nuestro destinatario principal es ella. La otra escuela en la que estoy trabajando donde la profesora del curso es más un par; es una profesora muy actualizada, además está cursando la Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura; ahí sí estamos con los ojos más bien sobre los alumnos más que sobre ella” (Nicolás, profesor de Lengua)

4) “El trabajo con el trío yo lo imaginaba como resultó en Malvinas: interesante, reticente al principio, ir consiguiendo un poquito más de flexibilidad después, me parece que...Por ahí en Malvinas tuvimos suerte porque tenemos una persona muy preparada también; nos podía tocar cualquier cosa: una persona que no estuviera recibida, un maestro reconvertido, podíamos encontrar cualquier situación; pero encontramos una persona muy preparada, entonces trabajamos bastante bien. (...).En San Miguel, estamos en este conflicto que te digo de esta persona que me parece que es muy insegura y es muy insegura precisamente porque tiene algunas deficiencias, (...) tiene serias dificultades para trabajar; serias, serias dificultades para trabajar. Entonces ahí la cosa se hace más difícil, desde la actitud, se hace complicado.”(Claudia, profesora de Lengua)

En los (pocos) casos en que se percibe en el otro un nivel de formación similar al propio, los integrantes del *ProyArt* expresan una consideración positiva del trabajo en el trío. En los tríos del área de Lengua se presenta un número mayor de estas situaciones que en los de Matemática.

Acorde, en cambio, con la percepción de una asimetría en el nivel de conocimientos, ya sea de la disciplina, de la didáctica correspondiente o de ambas, se establece una relación definida como ‘capacitación’.

“La capacitación se instala como mediadora entre la situación real y la deseable. Se entiende como ‘suplencia’ de la debilidad profesional y formativa, ya sea en su formación inicial o por un mandato de cambio de la práctica de la enseñanza.”⁸⁸

Inmersos en la lógica de la capacitación, los profesores universitarios y terciarios, asumen la posición del *capacitador* frente al *alumno*. En la capacitación el sujeto que capacita, que sabe, le transfiere conocimientos al capacitado, que no los posee. La

⁸⁸ HUBERMAN S.: Cómo se forman los capacitadores. Artes y saberes de su profesión. Ed. Piadós, Bs.As., 1999.P. 26.

asimetría es constitutiva de la lógica de la capacitación; sin embargo, es puesta por los integrantes universitarios y terciarios del *ProyArt* como un obstáculo. Obstáculo que en determinados casos se representa como posible de superar y en otros como insalvable.

Pero este alumno es también un docente y además es un docente que se había sumado voluntariamente a trabajar en un proyecto de articulación donde podría aportar sus saberes a partir de modos de relaciones horizontales. Es por esto que se hacía indispensable (siguiendo la bibliografía sobre la capacitación de adultos) el conocimiento de las características del sujeto que aprende, su experiencia vital, su realidad cotidiana, sus valores, actitudes, creencias, conocimientos, posibilidades y dificultades.

Veremos de qué modo los integrantes terciarios y universitarios de *ProyArt*, en su asunción **implícita** del rol capacitador, demuestran un desconocimiento del profesor de media, lo asimilan al sistema desatendiendo su individualidad; lo que implica una falta de compromiso con las características particulares del aprendizaje adulto.

“Cuando los capacitadores docentes se sorprenden ante la presencia de resistencias en los maestros y profesores están demostrando que son portadores de una representación inadecuada del sujeto con el que están trabajando. Esperar que los docentes se presten pacíficamente a los proyectos de cambio es olvidar que se trata de adultos y de profesionales. Pretender esa ‘pacífica docilidad’ es pensar en un *docente infantilizado*, que no ha construido ninguna identificación con su propio hacer profesional, o un docente que posee una ‘conciencia desgraciada’ como profesional, ya que se supone que mira su historia como un puro acumular errores y desaciertos. Si los docentes no encontrarán nada valioso, rescatable, en lo que han hecho: ¿en dónde podrían apoyar su autoestima profesional?”⁸⁹

El hecho de que el *PoyArt* no se haya auto-asumido desde su diseño como una capacitación para docentes de Polimodal, obturó la posibilidad de considerar explícitamente las particularidades de los adultos profesionales en situación de aprendizaje.

En los testimonios acerca del desarrollo del trabajo conjunto en los tríos, frecuentemente aparece la cuestión de que el docente de media acepta o no la propuesta de la pareja o le agrega detalles, pero raramente o en ningún caso las genera, o las crea. En la lógica de la capacitación la identidad profesional va a ser leída como resistencia, lo que implica una *infantilización*. Así, ser alumno es ser niño, infante, sujeto ineducado, sin experiencia, sin saberes, sin autonomía, sin

⁸⁹ ANTRAYGUES DE DOUBLIER N, LOMBARDI G. Y ONETTO F.: *Una transformación es posible: el perfeccionamiento docente*. Tesis-Norma, Bs.As.,1992. P.42

responsabilidad. Se postula la irracionalidad de la niñez y de aquí su irresponsabilidad. Esta posición de infante se extiende a la concepción de aprendizaje, construyendo sujetos ahistóricos que aparecen como despojados de su presente (como adultos, ciudadanos, trabajadores) y de su pasado (se desconoce su experiencia⁹⁰ y saberes contruidos sobre la enseñanza y el aprendizaje en la propia escolarización)⁹¹.

Esto último, sumado a la asimetría constitutiva del vínculo de capacitación, dificultará la conformación de tríos en los que se aporten saberes articulados para producir estrategias de mejoramiento de los aprendizajes.

Del siguiente modo colocan al docente de Polimodal en el lugar del aprendiz a capacitar:

1) *“Yo creo que hay varios destinatarios. El principal, son esos alumnos que están ahí y a mí me parece que son éstos que están ahora en el proyecto.(...) Y son estos docentes que están en este proyecto y que hayan podido modificar algo. En los cuales, depende como haya sido el terreno, lo que uno sembró podrá crecer o se quedará ahí, quedará como estas tres secuencias que eran buenas para trabajar. No sé hasta dónde cada docente podrá multiplicar lo que estuvo haciendo hasta ahora, cuando esté solo. Esto es como todo. Abriste un cachito una puerta y no sabés después esa puerta si va a seguir o se va a quedar ahí; eso depende del docente.(...)”*

El proyecto está pensado como para que nos vayamos de las escuelas y se quede en las escuelas. Yo no estoy tan convencida que lo logramos. Yo soy medio descreída de que las cosas se queden en las instituciones cuando los que las sostienen se van, no sé, capaz que sí.” (Andrea, profesora de Matemática)

Vemos que, tanto los alumnos de los cursos en los que se desarrolla el proyecto como los docentes de esos cursos son ubicados en el mismo lugar de ‘destinatarios’. Observemos, además, lo que implica la metáfora agraria utilizada para describir las acciones del proyecto: ‘nosotros, los integrantes de las parejas pedagógicas, somos quienes sembramos y ellos, los docentes de los cursos de Polimodal, son el terreno que, o bien está preparado para recibir nuestra acción y lo sembrado podrá crecer o no lo está y se quedará ahí’. La autoasignación de la actividad y la atribución al otro de la pasividad se completan, en este testimonio, con la exclusión de los docentes de Polimodal del colectivo de ‘los que sostienen las cosas’.

Veamos más ejemplos en la misma dirección:

⁹⁰ Más adelante veremos que los profesores universitarios y terciarios del *ProyArt* no desconocen empero, el fragmento de la experiencia que corresponde al *saber institucional*.

⁹¹BIRGIN A. Y PINEAU, P.: “ ‘Son como chicos’. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente.” En *Revista Cuadernos de educación. Serie Formación docente*. CTERA, N° 2, 1999.

2) *“Con la que estoy conforme aporta un alto nivel de trabajo, un alto nivel de responsabilidad, el intercambio de textos, ese tipo de cosas. Acá, yo siento que ella aporta bastante poco; en San Miguel, Analía y yo somos las que estamos sosteniendo y alimentado. Y siento que estamos trabajando con ella, en el mismo nivel que yo antes trabajaba con mis alumnos. Es una imagen que yo siempre tengo: veo gente que se está ahogando, le tiro una cuerda y no la quieren agarrar. (Rie) Por un lado los querés salvar, por el otro lado los querés agarrar a cachetadas [y decirle]: ‘¡Pedazo de tarado!, soy la única posibilidad que tenés de que la cosa mejore y no querés saber nada’. Esta cosa que yo sentía con los chicos, a veces la siento con esta persona: ‘¡Agarrate un poco!, ¡abrite un poco más a ver cómo es la cuestión!’.(...)”*

Creo yo, que somos “capacitadores”; creo yo, que somos “capacitadores en el terreno”; creo que somos “capacitadores en el terreno”.” (Claudia, profesora de Lengua)

3) *“Para mí el destinatario es esto: es el docente, en principio es el docente. Son los logros de aprendizaje de los chicos evidentemente, pero me parece... esto me parece esto es lo que yo siento: el hecho de decir que el destinatario es el chico, son los logros de aprendizaje del chico, permite que el resto de los actores nos centremos, como te decía, en el trabajo y es lo que pasó con el grupo; una vez que nos centramos en el trabajo, nos olvidamos de nosotros y si en cambio, toda otra capacitación al centrarse en el docente, crea como una cosa: ‘Te estoy adiestrando, te estoy enseñando, aprendé, es culpa tuya’ otra vez es el docente. En cambio, poniendo la vista acá, permite que todos trabajemos para eso y que se forme el docente, porque acá el que tiene que formarse es el docente. (...) ...me parece que el que tiene que modificarse es el docente. (...)” (Analía, profesora de Lengua)*

4) *“En relación con el trabajo en las aulas yo diría que es el mejor aporte que estoy tratando de hacer en los cursos en los que trabajo, o sea priorizaría eso. Estoy, digamos, estoy tratando de, en el trabajo con las parejas pedagógicas, con las dos parejas pedagógicas, tratando de ver cómo, a partir de las actividades que diseñamos, se modifiquen no sólo los aprendizajes de los alumnos, sino la forma de trabajo de los docentes.(...)”*

Los aportes son muy claros, digamos, en un caso, un aporte importante fue el modo estratégico como mi pareja pedagógica planteó el modo en que había que capacitar a esta docente sin que esto se transformara en una ‘Capacitación Docente’. La forma estratégica como diseñó actividades supuestamente para los alumnos, planteándole esto como una sugerencia a la profesora, pero siempre con una metarreflexión (...) Es decir, que este fue uno de los mayores aportes más importantes, la forma de lograr, al mismo tiempo que estábamos preparando una actividad, una capacitación.” (Nicolás, profesor de Lengua)

Este último entrevistado pondera la capacitación que se realiza en forma subrepticia. Es decir que, además de concebirse que el profesor de Polimodal debe aprender de los profesores universitarios y terciarios (las parejas pedagógicas), aquel no es considerado partícipe del proceso de diseño de su propio aprendizaje.

La Proletarización

En los enunciados aquí transcritos (y en otros que consignaremos a continuación), se puede rastrear por lo demás la incorporación y reactualización del discurso dominante que conmina a los docentes de media al trabajo en el aula, mientras se reserva para instancias de educación superiores, la producción y creación de los contenidos a enseñar. Se reconstituye de este modo una virtual división del trabajo en virtud de la cual, así como los docentes de Polimodal, aplastados por el peso de las determinaciones, no logran ser dueños de su tiempo ni de sus actos, tampoco

logran erigirse en dueños de su producción intelectual; no son capaces, en realidad, de realizar una producción intelectual que les sea propia. Son simplemente transmisores de saberes elaborados en otras esferas.

Se puede observar aquí la reaparición del problema que ya consignáramos entre los integrantes provenientes del nivel terciario y los de nivel universitario. Tomando las reflexiones de Elena Achilli:

“...las condiciones de trabajo docente, las actividades burocráticas y externas a lo pedagógico, la estructuración jerárquica que caracteriza las relaciones institucionales –en el sentido de transformar al docente en mero ‘transmisor’ o ‘ejecutor’ de lo que diseñan o generan otros-, son algunos de los límites que lo diluyen como sujeto ‘intelectual’. Es decir que lo ‘alejan’ del trabajo reflexivo y crítico del conocimiento.”⁹²

Tal como observábamos en las actas de las reuniones de trabajo, se construye una relación de asimetría esencial entre la pareja pedagógica y el docente de media, que impide que el trabajo conjunto entre los tres sea representado, por los miembros de las parejas como una colaboración horizontal fundante de nuevas estrategias para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

La proletarización es coherente con la infantilización que veíamos más arriba. El elemento común entre los dos es la irresponsabilidad, la falta de autonomía. De acuerdo con esta lógica se comprende que el docente también en su posición de ‘mero ejecutante’, de ‘pieza del sistema’ es en cierto modo infantilizado. *La posibilidad de ampliar la formación, otorgándole un lugar central a la reflexión sobre los fines de su trabajo, sobre los componentes éticos y emocionales del trabajo pedagógico, necesariamente implicaría una modificación en la representación de ese sujeto que aprende*⁹³.

El siguiente testimonio expresa la presencia de la construcción discursiva mencionada, a través de una docente que se coloca, por un instante, en el lugar del ‘otro’, el profesor de media:

1) “Esto te digo que pasó en las reuniones generales, ... , cuando empezamos a conocer las escuelas, algunos docentes decían: ‘ah, porque la señora o esto...’ Y yo decía (...): ‘Y si yo estoy ahí, ¿yo soy esa cosa?, ¿esa cosa que se levanta más temprano y va a

⁹² ACHILLI, E.: *Investigación y formación...* Op.Cit.P.24

⁹³ FRIDMAN, M.: *Alumnidad: la construcción de un mito en el discurso de los formadores de formadores* Consultado en el site de Internet <http://www.pedagogia.netfirms.com/pedagogo/fridman.html> 14-10-03

trabajar igual y por ahí está pensando en los alumnos igual que nosotros, pensando primero en el alumno?” (Eugenia, profesora de Matemática)

Así se manifiesta la ‘proletarización’ del docente de media, su colocación en el lugar de la mera transmisión, por lo que no son dueños de los saberes de los cuales son más bien transmisores y se encuentran condicionados por la estructura -institución, sistema:

2) *“Ausencia de persona, o está en la escuela y se va. Porque es una persona que tiene un cargo directivo, entonces está en el proyecto por compromiso institucional, no porque de verdad haya querido...(...)*

Eeehhh....Algunos [docentes de Polimodal] se enganchan, otros...Bueno, nos permite algo muy importante, estamos en su aula; eso es un gran aporte. Que nos diga sí estoy y, por las causas que sea, está...nos aportó el material humano para entrar al aula⁹⁴. Algunos colegas me dicen el profesor del aula aportó un montón de cosas, justo a mí no me tocó.”(Inés, profesora de Matemática)

3) *“Más allá de los resultados, organizativamente tuvimos una suerte bárbara y las condiciones laborales son terribles, porque los docentes trabajan los tres turnos cuatro días a la semana. Pero tenemos esa suerte, bueno, de que enganchamos esas horas y que las quieren dedicar, y que las quieren dedicar, y que la tarde que tiene libre aceptó venir a la facultad o que aceptan bueno, nos vamos a almorzar los tres...” (Liliana, profesora de Lengua)*

4) *“Una cosa es la voluntad que uno tenga, en cuanto voluntad, la facilitan, ellos [los docentes de Polimodal] siempre dicen y tratan de...ellos la obstaculizan sin intención, sin mala intención. Por ejemplo, uno trae... o preparamos una estrategia de trabajo que tiene que llevar una secuencia determinada, cualquier cambio en esa secuencia destruye la estrategia. Para decirlo así, si vos estás contando un chiste y viene alguien y cuenta el final, se arruina el chiste; y esto es algo parecido: la secuencia está pensada para que sea hecha de una manera y no de otra. El profesor sistemáticamente destruye secuencias sin intención; como la persona inocente que cuenta el final porque pensó que había que contar el final del chiste en ese momento. Esto, ¿por qué pasa?: el profesor de Matemática (yo voy a hablar de lo que sé) es una máquina de dar ejercicios y de reglas mecánicas para resolver esos ejercicios: este tornillo se afloja con esta llave, toma aflojala. Ninguna posibilidad de creación, de problematizar, de tratar situaciones de la vida real, de hacer modelos, de deducir, de razonar, de discutir... todos estos verbos están muy ausentes de las aulas de Matemática por equis motivo, entonces el profesor, que a pesar de todo se ofrece voluntariamente a trabajar en este curso, con lo cual demuestra una intención de cambio, pero a pesar de todo es más fuerte que él y le da, le acerca todo el tiempo la llave inglesa (como yo le digo) que es la que arreglar todo, entonces: esta es la regla justo que necesitás para tal cosa. Y así se destruye la actividad porque nosotros estamos tratando de que el alumno piense, que se enfrente a diferentes cosas, que discuta, que vea que hay varios caminos para resolver un mismo problema.” (Juan, profesor de Matemática)*

Observemos con qué detalle se construye el discurso que identifica a los docentes de media con ‘proletarios’: el profesor “es una máquina”, todo lo relacionado con el trabajo intelectual está “muy ausente de las aulas” y, finalmente, su voluntad de cambio es doblegada por ‘algo’ (¿su cultura de mero ejecutante?) “más fuerte que él” que le impide acceder a las altas esferas de la reflexión.

⁹⁴ El subrayado es nuestro.

Consecuentemente con lo expresado en estos testimonios, la calidad de los aportes que se le asignan a los docentes de Polimodal se relaciona con la restricción al ámbito del aula y de la 'realidad institucional'.

En un trabajo acerca de formación de profesores del nivel medio, A. Birgin, C. Braslavsky y S. Duchatzky, desagregan el bagaje de conocimientos de los docentes en a) un *saber sustantivo (referido a la disciplina específica)*, b) un *saber pedagógico* (referido a los saberes para que un determinado conocimiento se transforme en un contenido enseñado y aprendido) y c) un *saber institucional (que da cuenta de las variables contextuales que definen el ámbito propio en que la actividad tiene lugar)*.⁹⁵

En otras palabras, el *saber institucional* corresponde a aquel que se vincula al marco que regula la actividad de los docentes tanto trabajadores que deben desarrollar una serie de tareas de acuerdo a reglas y roles parcialmente preestablecidos, y a un sistema de poder y de autoridad establecidos de acuerdo a configuraciones del contexto nacional y local. Este saber se incorpora en general a partir de la práctica concreta, de la experiencia acumulada referida a la práctica laboral específica.

Los docentes universitarios y terciarios del *ProyArt* parecen reconocer sólo este último tipo de saber a la mayor parte de los docentes de media, reservándose para ellos los saberes que corresponden a lo pedagógico y a lo disciplinar. Mediante esta operación se refuerza la constitución de la imagen del 'otro' como mero transmisor de los contenidos educativos. Él sólo sabe lo que se aprende por la simple inmersión en la organización educativa y el entorno comunitario. Es además el saber menos creativo, cognitivo, libre.

Los entrevistados se manifiestan en la dirección mencionada del siguiente modo:

1) *“Una [cosa que aporta el profesor de media] ya te dije, es la puesta en la realidad con ese grupo particular de trabajo, otra es hacer aportes de tipos de actividades que los chicos puedan resolver,...(larga pausa)” (Inés, profesora de Matemática)*

2) *“En la escuela de José C. Paz, la docente aporta mucha realidad; ella lo que trae permanentemente es “bueno, todo muy lindo, pero tienen que lograr estar a la par con estos otros contenidos que los otros chicos...” Este sentido de la realidad que a veces a nosotros nos enoja, en algún punto es bueno. Esto no es un laboratorio, estos chicos el año que viene van a ir a otra aula donde tienen que saber determinadas cosas. Ella cada tanto nos trae al mundo y nos dice: ‘No pero estamos muy atrasados.’” (Andrea, profesora de Matemática)*

⁹⁵ BIRGIN A., BRASLAVSKY C., DUCHATZKY S.: “La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación”. En BIRGIN A., BRASLAVSKY C. (comp.): *Formación de profesores. Impacto...* Op. Cit. P. 87

3) *“...tienen mucha conciencia de las dificultades que tienen los chicos, de lo que van a poder hacer o no cuando salgan de la escuela, para qué los tiene que preparar la escuela. Entonces ellas aportan mucho para ese lado bueno: esta es la realidad qué hacer con esta realidad, esto me urge, a estos chicos les urgen estas cosas. Es como el cable a tierra [ríe] ‘mirá que...’ eso es muy importante.” (Gimena, profesora de Lengua)*

4) *“Bueno, ese chico[el docente de media, lo que aporta] es como que te traduce la escuela. Eso es muy importante, para mí es muy importante. Y hay mucho que traducir, además [Ríe].”(Mabel, profesora de Matemática)*

3.4 El problema de la articulación teoría/práctica

Tanto el último punto planteado como algunas de las problemáticas ya analizadas, pueden inscribirse en la línea de las elucidaciones que, en el marco de la definición del rol docente, postulan diversas reflexiones acerca del lugar asignado a la teoría y el espacio reservado a la práctica. Los estudios sobre la necesidad de la articulación de ambos aspectos para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje son ampliamente conocidos.⁹⁶

Se plantea la exigencia de tender hacia la producción de la tarea docente como una práctica transformadora e innovadora siendo los educandos y los educadores sujetos de dicha transformación. A esto también se apunta al desarrollar las clases de manera democrática, con especial preocupación por actuar de forma creativa, desestructurada y valorando lo que cada uno tiene para aportar. En consonancia con esto, se busca la mayor participación posible y una relación pedagógica basada en el diálogo, no en el monólogo del docente.

También se destaca el carácter integral de los procesos de enseñanza-aprendizaje, afirmados sobre la base de la desestructuración de la separación entre teoría y práctica y el carácter sistemático, de modo de poner el acento en la reflexión-teorización sobre la propia práctica.

Se trata siempre de señalar a la disociación entre teoría y práctica como un factor a transformar para que los docentes se transformen en ‘intelectuales’ para ser capaces de formar ciudadanos con pensamiento propio y poder crítico.

La cuestión de la relación entre teoría y práctica ha sido planteada de diversos modos: se ha afirmado que la teoría deriva de la práctica, que la refleja, que la práctica se sustenta en la teoría y también que debería derivarse de ella. En todos estos casos se prioriza un elemento de la relación sobre el otro, presuponiéndolos

⁹⁶ Trabajos de H. Giroux, R. M. Torres, J. G. Sacristán, P. Freire, entre otros.

independientes y necesitados de articulación. Pero “*la teorización pedagógica lo es de una actividad intencional, la práctica educativa, por lo que el vínculo, la forma en que se pretende relacionar la teoría con la práctica, no es indiferente sino definidor: define tanto la forma de entender la teoría y su función como la forma de entender la práctica...*”⁹⁷

En este sentido, Diker y Terigi sostienen que, tanto la teoría como la práctica son multifacéticas. Distinguen, en principio, dos abarcativos *significados para el término teoría: como producto de la investigación teórica, y como marco conceptual para sustentar la actividad práctica*⁹⁸. La legitimidad de la investigación teórica está determinada por las normas propias de la producción en el ámbito académico, de manera tal que no es exigible una aplicación manifiesta en la esfera de las prácticas educativas. Por el contrario, la especificidad del segundo significado de *teoría* está dada por la importancia de su valor como marco analítico desde el cual sustentar una acción; lo cual permite relevar a los docentes de la sujeción a los supuestos que a menudo permanecen fuera de la reflexión y que determinan su actuación.

Con el objeto de captar los alcances del término *práctica*, Diker y Terigi siguen a José Gimeno Sacristán, quien lo ha analizado en varias oportunidades:

“No se puede reducir a las prácticas escolares, puesto que fuera del propio sistema escolar “*existe práctica educativa como una experiencia antropológica de cualquier cultura*” (...) incluso en el terreno del sistema escolar, “*se pueden reconocer como prácticas educativas también aquellas que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación*”, como la creación de circuitos institucionales diferenciadores, la elaboración de libros de texto, etc., que son también prácticas educativas”⁹⁹

Según el análisis de Elena Achilli, del cual ya hemos resaltado el señalamiento de la frecuente reducción que sufre el ámbito de acción del docente, también es operativo diferenciar dos sentidos del término *práctica*:

Práctica pedagógica: práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos.

Vs. Práctica docente: amén de constituirse desde la práctica pedagógica, la trasciende al implicar además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran al campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. (...) Tal diferenciación conceptual –entre práctica pedagógica y práctica docente- nos permite poner de manifiesto una fuerte hipótesis con la que venimos trabajando desde hace años. Suponemos que la

⁹⁷ DIKER, G. Y TERIGI, F.: *La formación de maestros y profesores...* Op.Cit. p. 120

⁹⁸ *Ibíd.*

⁹⁹ *Ibíd.*

práctica docente se va disociando/enajenando de la especificidad de su quehacer: la práctica pedagógica. Para ampliar esta hipótesis decimos que se produce una neutralización de su trabajo con el conocimiento tras ese conjunto de actividades, interacciones y significaciones que configuran la práctica docente.¹⁰⁰

No se trata simplemente de acepciones de diccionario para enriquecer el lenguaje; implican luchas por el sentido, expresión de conflictos sociohistóricos que atraviesan a toda sociedad humana. Involucran en fin, el modo en que construimos lo real. El discurso entendido como práctica social de producción de sentido que, en el mismo movimiento en que lo *describe*, también *prescribe* y *produce* lo social.

La categórica división entre los ámbitos de la *teoría* y la *práctica* descansa en buena medida en la jerarquización ocupacional entre *investigación* y *enseñanza*. Mientras que aquellos que se encargan de la investigación educativa pertenecen a un sector ocupacional ubicado mediante el discurso oficial en un nivel superior, aquellos que se dedican a la práctica de la enseñanza corresponden a secciones ocupacionales situados en los escalones inferiores del sistema. Asimismo, estos últimos sirven de objeto/sujeto de análisis a los primeros.

Existe en general una amplia discontinuidad entre las universidades, concentradas en la investigación, y el resto de las instituciones de enseñanza, tradicionalmente consagradas a la instrucción. Esta diferenciación ocupacional se repone en una diferenciación de status en virtud de la cual aquellos a quienes se sindicaba como *prácticos*, (quienes enseñan) deberían incorporar en su actividad los resultados de las indagaciones llevadas a cabo por los *teóricos* (investigadores de las diversas disciplinas pedagógicas).

Se distribuyen así, en el espacio social, unas relaciones de naturaleza jerárquica que constituyen la matriz en la que se inscribe buena parte del debate. Al otro lado de esta jerarquía se suceden profundos cuestionamientos a las construcciones teóricas, basados en la incompatibilidad con los problemas originados en la práctica. En el extremo de este tipo de posturas, se encuentran quienes se obstinan en una especie de fundamentalismo de la práctica según el cual se reivindica, exclusivamente, el saber adquirido por los docentes en su trayectoria, de manera tal que la teoría, sin distinción, es asociada a una concatenación de especulaciones sin sentido y desconectadas de la realidad.

¹⁰⁰ ACHILLI, E.: *Investigación y formación...* Op.Cit.

A fin de dilucidar algunos de los aspectos relacionados con esta posición de rechazo de la teoría, resulta interesante seguir a Daniel Suárez, quien argumenta que tal rechazo es producido y reproducido por los docentes en el proceso de su socialización laboral que comienza a desarrollarse durante la formación. El período de observaciones, prácticas y residencia, que conforma el llamado 'aprendizaje práctico' cobra gran importancia en el proceso de constitución de identidad de los futuros profesores. Una de las primeras operaciones en este sentido, la constituye la comparación entre las ideas acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje establecidas por el discurso pedagógico-formativo y 'la real realidad' de la escuela, en la que circulan parámetros de valoración y pautas de comportamiento que deben incorporarse para ser reconocido como perteneciente al universo de sentido escolar. Afirma Suárez:

“...en la actuación del currículum “las prácticas escolares” no se presentan como un simple campo de aplicación de la “teoría pedagógica”; sino que por el contrario, se erigen en el ámbito por excelencia donde se verifica y se valida a la “teoría” y, consecuentemente, donde se la posterga como una categoría residual de la “práctica”. (...) En muchos casos, al hipostasiarse como criterio de verdad y de realidad y al incorporarse a-crítica e irreflexivamente en el pensamiento cotidiano de los sujetos como una forma de hipergeneralización, este principio deviene en un mecanismo que estereotipa y dogmatiza las relaciones de los (futuros) maestros con el conocimiento, y que hace cada vez más rígidas las opciones de acción creativa y fundamentada frente a las cambiantes demandas de la actividad cotidiana de la escuela.”¹⁰¹

Los debates acerca de esta definición de las tareas que implica el ser docente, se aprecian en los discursos de los actores del *ProyArt* no sólo al hacer referencia a los 'otros' sino también al hablar de sí mismos. Por un lado, señalan continuamente grandes falencias en su formación en 'didáctica', a la cual atribuyen, asimismo, una desconexión con la formación disciplinar; con ésta última declaran sentirse conformes. Por el otro lado, y por medio de las operaciones discursivas ya analizadas, existe la tendencia a encasillar al profesor de Polimodal en el papel de 'práctico'.

A la vez que los profesores del *ProyArt* precisan qué debe entenderse por 'práctica' y cómo se caracteriza la 'teoría', definen, en el mismo movimiento, la naturaleza de su relación; y viceversa. Del mismo modo establecen su posición en el debate y la que reservan al 'otro'.

En principio, la expectativa inicial compartida hace referencia a la necesidad de articulación y a la posibilidad que un proyecto de estas características brinda para

¹⁰¹ SUÁREZ, D.: “Currículum, formación docente y construcción social...” Op.Cit.P.64

concretar esa necesidad. Transcurridas varias reuniones de trabajo conjunto de los docentes universitarios y terciarios, sin embargo, hay dos posturas marcadas. Por un lado, se encuentran aquellos que opinan que *sin un marco teórico es imposible la práctica educativa*; por el otro, quienes sienten que *la teoría sólo viene a poner nombre a lo adquirido en la práctica docente*. Identificamos en esta divergencia de posiciones la continuidad con el debate *Teoría vs. Práctica*, en el cual uno de los términos se subsume en el otro.

En el nivel de “los 12” y antes de comenzar el trabajo en las aulas, se presentan en el grupo de Matemática diferencias acerca del lugar del marco teórico y de la práctica etc., y en los testimonios veíamos su raíz en las diferencias de cultura entre universitarios y terciarios, en razón de sus desiguales tipos de formación (por su nivel académico, contenido profesionalizante e institución de formación) y *status* profesional (remuneración, jornada laboral, prestigio social, tipo de control ejercido sobre el oficio).

En los agrupamientos por “pareja pedagógica” prima la consideración de que la teoría y la práctica educativas están siendo efectivamente articuladas en este proyecto; reflexión basada en que, el hecho de planificar las clases a impartir poniendo en juego los saberes adquiridos durante el período de formación y de trayectoria profesional, sumados a los nuevos saberes extraídos del trabajo en el curso de media, (contacto con la institución, los planes de Polimodal, el ‘sistema’, las condiciones de aprendizaje de los ‘chicos reales’) implican inmediatamente una articulación entre la Teoría y la Práctica – práctica en sentido amplio.

De este modo, se representan a sí mismos como *articuladores*; mientras que los docentes de Polimodal son ubicados en este discurso y mediante las operaciones analizadas más arriba, en el lugar de la pura práctica en su sentido restringido a la práctica de aula.

1) *“En primer lugar, porque uno se pone primero uno mismo, me aportó muchísimo a mí. En 22 años de carrera, casi 23, ninguna de mis actividades anteriores me había aportado tanto, lo digo de verdad. Cuando yo te dije al principio que yo estudié varias cosas muy disímiles entre sí y recién había hecho la síntesis en los últimos años, este proyecto a mí me ayudó a hacer mi síntesis. Todo mi conocimiento, que estoy contento con mi conocimiento matemático, más lo que trabajé en “Matemática y su enseñanza”, con lo que vengo trabajando,... leo libros de didáctica fui integrando la Matemática y cómo enseñarla, bueno, acá me vino la síntesis, lo que se llama la “praxis”: la teoría y la práctica unificadas; para mí... se me dio acá; a lo mejor era mi momento, y se me podría haber dado en otro ámbito, pero se dio la casualidad que se me dio acá y en este proyecto.” (Juan, profesor de Matemática)*

2) **“P: ¿Qué expectativas tenía sobre este proyecto?”**

Eso, poder probar las cosas de la teoría en el aula. Si bien no era posible en ese momento hacer un Marco, tal vez a esta altura deberíamos continuar con el trabajo con el Marco. Pero no está planteado, porque nos “chuparon” las escuelas. Estamos tan metidos en el trabajo en las escuelas, que fuimos perdiendo...” (Andrea, Profesora de Matemática)

3) *“A mí me parece que al principio era uno de los roces. Esta cosa de: ‘¿Desde dónde hablás vos?’ (...) ...finalmente después eso se diluyó ¿Dónde está el marco teórico? Finalmente nos dimos cuenta que estamos todos por lo mismo, tanto en Lengua como en Literatura y que era muchísimo menos complicado porque los logros que necesitábamos eran mucho más básicos, bueno, de todas maneras va a ser interesante ahora tener especialistas que digan: ‘Esto es así, pueden unificar con esto’..., pero una vez que ya somos todos amigos digamos, ya... ya la cosa se pacificó, ya no hay más ansiedad respecto del marco teórico ¿no?*

'Había discusiones teóricas había una especie de bolsa de las cuestiones teóricas para que se zanjaran allí y no perder más tiempo' dicho así chau pero no que había fisuras y cuestiones porque... en realidad eso es fue menguando, y después cuando fuimos al aula se acabó todo, cuando ves los pibes cómo escriben bueno: “¡que teoría ni que teoría!, ponete a trabajar acá” viste.(...)”(Analía, profesora de Lengua)

4) *“La práctica docente es una práctica muy solitaria y estar tres, y ver desde tres lugares distintos, desde el profesorado, la universidad, el ‘profe’ del aula o sea, ver cómo funcionan esos aprendizajes de los chicos. La expectativa era muy grande lo que pasa es que después bueno, la práctica real o sea... yo te hacía la metáfora con lo del agua, o sea, cuando nos metimos realmente en el aula, todo este proceso del co-diseño es como que se corrió y bueno. Si bien era un debate que había interno en el grupo, la realidad a veces supera el marco teórico, el marco intelectual desde donde uno se para hacia el resto para ver cómo funciona.(...)”*

... un mal momento fue la atomización de las parejas de trabajo y de los tríos, que no permitió volver a enriquecer el debate general. Y lo mismo con lo otro: ir con una propuesta innovadora a las escuelas de que vamos a focalizar en los aprendizajes es muy bueno desde el discurso y por ahí vemos que las prácticas en los distintos lugares en las distintas instituciones quedaron en el discurso y es muy difícil entrar.” (Hernán, profesor de Matemática)

Además de apreciarse que, se reproduce, en general, la diferenciación tradicional entre teoría y práctica amén de las discrepancias acerca de cuál debe primar en el desarrollo del proyecto se observa que en el agrupamiento por parejas pedagógicas se discute más profundamente el lugar y la función por ejemplo, del marco teórico en la práctica educativa. Por otra parte, se manifiesta una preocupación por el fenómeno de la *atomización* de la discusión teórica: los acuerdos sobre el marco teórico que informa las acciones en la etapa de intervención en las escuelas, se realizan en el ámbito restringido de cada pareja pedagógica – no en el trío, ya lo hemos analizado.

Es decir que observamos que la problemática de la división entre teoría y práctica se presenta en una nueva dimensión: **se produce una disociación entre el bagaje intelectual que cada cual se siente capaz de aportar al proyecto y la tarea del día a día en el aula.**

En efecto, la clásica disociación teoría-práctica persiste en el aula, se han atomizado los tríos, están trabajando contenidos y estrategias en las aulas con el bagaje teórico que ya poseen, no están construyendo conocimiento nuevo en base al intercambio de 'los 24' y de 'los 12'. En algunos casos, sí en las comisiones de trabajo *ad-hoc* o en los tríos o las parejas. Luego se abandonaron. ¿Por qué? Una docente expresa sucintamente lo que hemos detectado como una regularidad discursiva:

"Pasaron por muuuuchos momentos [las reuniones del grupo de Lengua] porque hubo un inicio que fue de bastante discusión, tuvimos una etapa de discusión entre los grupos que se había armado primero de Lengua y literatura. Esa discusión acerca de si se dividía o no Lengua y Literatura generó mucho debate, mucha controversia, se silenció un poco este debate y lo que lo silenció fue la tarea. Es decir, nos pusimos a la trabajar en tareas concretas y eso quedó para después, así que es algo que nos debemos. Me parece que en algún momento el grupo de Lengua tiene que volver a discutirlo, pero por ahora en la tarea venimos bien..."(Estela, profesora de Lengua)

Lo que se ha producido y que hemos podido observar en el entrelazamiento de estos enunciados es una superposición de objetivos en el *ProyArt*; al objetivo primordial declarado en el Documento-base de *mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos de Polimodal en Lengua y Matemática*, se le superpone uno implícito de *capacitación de los docentes de media*.

Para interactuar con el alumno-docente, el 'capacitador' tiene que hacer esfuerzos explícitos a fin de lograr responder a la historia profesional que se le acerca, adaptarse al otro. La 'capacitación' que se da aquí, al ser menos el objetivo central y manifiesto del proyecto que el producto de un desplazamiento del propósito originalmente emprendido, y organizado como tal, descuida las tensiones presentes en las representaciones de los integrantes del *ProyArt*, que surgen, entonces, como dificultades casi insalvables.

Los docentes universitarios y terciarios encuentran en este proyecto un espacio de realización personal y profesional, pues intervienen en una realidad educativa con la cual están disconformes, manifiestan estar aprendiendo y cooperando entre sí -con las limitaciones ya analizadas. Por el contrario, el intercambio horizontal entre éstos docentes y los profesores de Polimodal se desdibuja, construyen unas relaciones de alteridad mediante la producción de la asimetría, la infantilización, la proletarización, etc.

Mientras que los participantes universitarios y terciarios del *ProyArt*, aprovechando los recursos producidos en el marco del proyecto, se asemejan al modelo de docente profesional, los 'analistas simbólicos', definidos por Tenti como, *individuos*

*cuya actividad, en lo esencial, consiste en identificar, definir y resolver problemas nuevos y cuyo capital cultural se asienta en cuatro habilidades básicas: abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y colaboración*¹⁰²; los de Polimodal se asimilan a los docentes trabajadores, los ‘servidores’, que *a diferencia de los analistas simbólicos, realizan ‘servicios en persona’ que consisten en tareas simples y repetitivas para las cuales no se requieren competencias de un alto grado de formalización. Estos agentes cobran ‘en función de las horas trabajadas o el rendimiento laboral, están estrechamente supervisados (como sus jefes), no necesitan haber adquirido demasiada formación...*”¹⁰³

Los universitarios y terciarios tienen su espacio y tiempo de reflexión estrictamente delimitado, que se caracteriza por ofrecer al menos la posibilidad, (no la seguridad por los factores de *balcanización* ya analizados) de un tiempo de intercambio, diálogo, relato, consultas que permiten reflexionar sobre la propia práctica a fin de desnaturalizar sus automatismos engendrados tanto en el proceso de formación como en el de socialización y aún en el período en que eran alumnos de primaria y secundaria¹⁰⁴. Durante el trabajo con los profesores en las escuelas medias, en cambio, sólo se atienden a los problemas inmediatos, como reconocen los entrevistados del *ProyArt*: los “*chuparon las escuelas*” y se ven echando mano, en la urgencia de la práctica, *a lo que cada uno sabe y puede aportar desde su lugar*. El problema de esto es que, como señala Alliaud,

“Cuando no hay espacio para la reflexión crítica, los saberes implícitos no se trabajan, no se cuestionan y así perdura lo que fue, lo que es y lo que resulta. En los intercambios, las consultas o las charlas entre maestros frecuentemente se activan opiniones y creencias producidas y reproducidas en la vida escolar.”¹⁰⁵

¹⁰² TENTI FANFANI, E; “El maestro en la jaula ...”Op.Cit. Pp.117-18

¹⁰³ *Ibíd.*

¹⁰⁴ Esta situación es acorde con las propuestas más recientes sobre lo que debe ser una formación de adultos-docentes; nos referimos principalmente a ALLIAUD, A.: “El maestro que aprende” En *Revista Ensayos y experiencias*, Año 4, N° 23, Mayo/Junio, 1998. La autora retoma, entre otros, a J. Gimeno Sacristán, M. F. Enguita, A. Quiroga, P. Perrenoud, M.C. Davini, D.Suárez.

¹⁰⁵*Ibíd.*P.14

CONCLUSIONES

Hemos puesto en primer plano el accionar de las representaciones relacionadas con los mecanismos de identificación y alteridad. Hemos visto que, en cada tipo de agrupamiento analizado, la construcción de un 'nosotros' y un 'ellos', gira cada vez sobre un eje diferente (recordemos la inestabilidad de las significaciones del discurso) a partir del cual se trazan límites infranqueables (infranqueables, se entiende, en esta situación determinada).

En el agrupamiento de "los 24"¹⁰⁶, el eje es la disciplina: Lengua / Matemática. En el grupo de "los 12", en Lengua: la pertenencia a las comisiones; en Matemática: el nivel de formación. Entre las "parejas pedagógicas" de ambas disciplinas, el nivel de formación. Y, por último, en "los tríos", las diferencias de status y legitimidad de la cultura pedagógica tradicional.

Los rasgos de adscripción de los actores para diferenciarse no son fijos y unívocos sino móviles, multívocos y múltiplemente determinados. El mismo rasgo que en el ámbito del trabajo de "los 24" sirve para destacar que no se vive en una "estratósfera teórica", el de ser o haber sido hasta hace poco profesor de media, cuando se pasa al nivel del trío, sirve para encasillar al docente de Polimodal¹⁰⁷. Él únicamente es capaz de aportar una "puesta en realidad". El trío no está en pie de igualdad.

Hemos recorrido las principales operaciones discursivas que permiten a los miembros de cada pareja pedagógica integrante de los tríos, constituir su identidad mediante la diferenciación de un 'otro': el docente de Polimodal. Este mecanismo identitario, no sería perjudicial si no fuera porque las características atribuidas a ese 'otro', comportan una negatividad esencializada que impide una conformación de un trabajo conjunto en tríos; mecánica que se presenta como estratégica para lograr los objetivos del proyecto.

¹⁰⁶ Recordamos que "Los 24" alude al número total de profesores Universitarios y Terciarios que comenzaron el proyecto. "Los 12" se refiere a los 12 de Lengua y 12 de Matemática. Las parejas pedagógicas formadas al interior de cada grupo disciplinar, comprenden 1 docente Terciario y 1 docente Universitario. Los tríos pedagógicos se forman sumando un docente de Polimodal de la misma disciplina a cada pareja pedagógica.

¹⁰⁷ Puesto que, como hemos señalado, la significación no depende de unidades discretas, fijas, sino que emerge de los encadenamientos de significantes y estos encadenamientos de significantes anclan, configuran una cierta significación, mostrándose a sí mismos como naturalmente atados a un cierto concepto o serie de conceptos, o zonas semánticas. Es un proceso que no está reglado por el sistema de la Lengua sino que resulta producido **en** y **por** las relaciones sociales en las que los significantes son encadenados.

En los tríos, resulta determinante la cuestión de que el docente de media disponga o no de tiempo para reunirse. A partir de la interpretación positiva o negativa, anclada en el hecho de contar o no con ese tiempo, se encadenan una serie de enunciados análogos que se identifican por ser antagónicos a la serie de enunciados opuesta: Que les “abra” el aula o no. Que los deje dar clase o no. Que “estudie” o no. Que “esté formado” o no. Que se haya ofrecido o no. Que “entienda” o no. Que permanezca durante la clase o no. Que tenga voluntad de cambiar su práctica o no. Y ulteriormente, de manera involuntaria, que sea parte del sistema o no. Mediante esta encadenación de identificaciones, se llega a la conclusión de que el docente está o no comprometido con el proyecto. Y en la mayoría de los casos se concluye que no lo está. Una profesora del grupo de Matemática condensa lo antedicho en su testimonio:

“...pero lo que todavía no siento que me haya aportado demasiado es el...digamos las escuelas en sí en las que he estado. No te voy a decir que no me hayan aportado, porque sí, sí, pero siempre es en esta línea, digamos en la línea esta de ver lo que no se puede. Ver lo que no se puede: lo limitado, lo improvisado, lo no entendido, lo disimulado, lo.... ¿entendés? Entonces, va todo por ese lado, que son un bagaje de cosas que es muy interesante saberlas.(...)

...a mí me merece mucho respeto el tema de M. en cuanto a... digamos la escuela es una escuela muy especial, es la media 14 de Moreno, no sé si ya te han hablado de esa escuela, es una escuela muy especial. Bueno, ese chico es como que te traduce la escuela. Eso es muy importante, para mí es muy importante. Y hay mucho que traducir, además [Ríe]. Incluso, no tanto la escuela, porque la Directora, por más que no aparece ahí como una figura ahí pero con el tiempo vos te das cuenta que está, que está bien ubicada para la escuela; este... pero los chicos son chicos con problemas. Entonces eso a mí me aporta; y la otra cosa que me ha aportado es esto que yo te digo, viste, esto de... digamos hay cosas que yo intento explicarle a M., pero hace 6 meses que estoy intentando explicárselo; y voy aprendiendo las infinitas formas que tiene de no entender, ¿entendés?, lo cual, lo que me sirve a mí son las infinitas formas que yo usaba que no servían. Este...bueno, eso.” (Mabel, profesora de Matemática)¹⁰⁸

En este punto, es valioso introducir el concepto de antagonismo de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe. El discurso en tanto práctica articuladora que fija (siempre transitoriamente) ciertos *puntos nodales* (significados) implica una permanente estabilización de significados y subversión de esa estabilidad. Esta imposibilidad de cierre de lo social y, como consecuencia, imposibilidad de las identidades plenas, se apoya en una concepción particular de las significaciones. Las significaciones son ambiguas, poseen dos dimensiones: **diferencial** y **equivalencial**. Es decir que están atravesadas por una división constitutiva: *por un lado, cada una se expresa a sí misma como diferencia; por el otro, cada una de ellas se cancela a sí misma en*

¹⁰⁸ El subrayado es nuestro.

*cuanto tal al entrar en una relación de equivalencia con todas las otras diferencias del sistema*¹⁰⁹.

Los límites del sistema en un momento dado están constituidos por lo que éste excluye radicalmente (son siempre antagónicos). Si fueran una diferencia (*positividad*) más, no serían límites y estarían dentro del sistema. Son, en cambio, interrupción, subversión del proceso de significación, pura *negatividad*. La relación de antagonismo comporta la cancelación de las diferencias de un sistema, en virtud de su articulación en equivalencias por oposición a una negatividad que adquiere de esta forma, su modo de ser representada. Mediante la cancelación de las diferencias entre los significantes de todo lo que el docente de Polimodal no es (un docente de media capaz de trabajar conjuntamente, comprometido con el proyecto) y su articulación en equivalencias, adquiere un modo de ser en el no ser.

Ahora bien, en los casos en los que el docente de media ha adquirido una formación universitaria, se acentúa la valoración y el análisis de los obstáculos pasa a centrarse en los alumnos, sus no-saberes, sus problemáticas socioeconómicas, las deficiencias de la EGB, etc, etc.

Así, concluimos que la generación de una cultura de colaboración (percibida como tal por los propios actores) en un proyecto de trabajo conjunto que articula diferentes niveles del sistema educativo, por un lado y dos áreas disciplinares por el otro, es dificultada por las disímiles legitimidades y prestigios propios de la cultura de cada uno de estos niveles y disciplinas y cuyos sedimentos informan las prácticas discursivas de los docentes universitarios y terciarios que participan en el proyecto. El hecho de haber sido convocados para cooperar en la realización de una tarea no ha devenido en un posicionamiento compartido acerca del sentido de sus acciones y en consecuencia, en la producción de un objetivo común, el *ProyArt* funciona fragmentado.

Afirma Michael Fullan:

“La solución no se encuentra en una innovación importada desde el exterior, sino más bien en la comprensión de los cambios fundamentales que han de tener lugar en las condiciones de trabajo de los profesores y en el modo en que las escuelas afrontan los procesos de cambio. En particular, dos de estos cambios fundamentales

¹⁰⁹ LACLAU, E; “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”. En *Emancipación y diferencia*, Ariel, Bs.As., 1996. P.72.

son necesarios se refieren a 1) la cultura de la escuela, 2) la redefinición del papel del profesor, incluyendo también la redefinición de la formación.”¹¹⁰

Los mismos profesores entrevistados expresan tentativamente cierto conocimiento de la necesidad de un cambio cultural. Se preocupan por argumentar a favor de un impacto mayor en las instituciones de todos los niveles involucrados y no únicamente en los profesores y alumnos de los cursos en los cuales se desarrolla el *ProyArt*.

“No solamente vamos a incidir en un curso sino que para incidir en los aprendizajes hay que incidir en la institución, hay que incidir en los profesores del departamento, hay que incidir en un proyecto más global, hay que incidir en un montón de elementos...” (Hernán, profesor de Matemática)

Podemos señalar, entonces, que **no predomina, entre los actores del *ProyArt*, la percepción de una construcción de un modelo de trabajo conjunto que proporcione el marco propicio para el desarrollo de un horizonte común de objetivos**; retomando la tipología de Hargreaves, resulta un híbrido entre la *balcanización*, ciertos esbozos que tienden a la construcción de una *cultura colaborativa* y la *colegialidad artificial*¹¹¹.

Por un lado, la *balcanización*, predomina principalmente en el agrupamiento de ‘los 24’ en donde se producen categóricas diferencias entre los grupos de Lengua y Matemática. Por otro lado, es posible percibir la ‘*voluntariedad*’, la ‘*imprevisibilidad*’ y la ‘*orientación al desarrollo*’, propias de una *cultura colaborativa*, en determinadas parejas y tríos pedagógicos además de las comisiones de trabajo del equipo de Lengua; en las cuales, de todas formas, no se dan la ‘*espontaneidad*’ y la ‘*omnipresencia en el tiempo y el espacio*’ que completarían la caracterización de las culturas de colaboración. Por último, ciertos rasgos de la *colegialidad artificial* valen para describir el modo de relación preponderante en ciertas parejas y en la mayor parte de los tríos pedagógicos además de en el agrupamiento de ‘los 12’ de cada disciplina: su interacción se encuentra ‘*reglamentada por la administración*’, ‘*orientada a la implementación*’ y ‘*fija en el tiempo y el espacio*’; no se dan, sin embargo, la ‘*obligatoriedad*’ ni la ‘*previsibilidad*’ asignadas a su definición.

¹¹⁰ FULLAN, M.: “La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental”. En *Revista de educación*, n° 304, Madrid, 1994, p.147.

¹¹¹ Para la caracterización de la *Cultura colaborativa*, la *Colegialidad artificial* y la *Balcanización*, véase la Nota al pie n° 69 en las páginas 37/8.

No obstante lo anterior, las divisiones no son tajantes de manera que encontramos hibridación al interior de cada una de estas formas relacionales; así, se ha producido un complejo 'sistema de fronteras móviles' en el cual prima la producción de las diferencias sedimentadas e incorporadas en los *hábitus* de los profesores participantes, apoyadas en distintos ejes según cada uno de los cuatro tipos de agrupamiento como hemos podido observar. Algunas de las discrepancias se remontan a los orígenes de la profesión como la diferenciación entre vocación y trabajo.

Los sujetos ponen en práctica sus valores, de acuerdo a sus propias representaciones, en oposición a los de otros reafirmando así un poder y un status que definen una influencia suficiente para controlar una experiencia que se pensó como horizontalizante a la vez que transformadora.

De todos modos ¿de quién es la cultura? Si se dice a los profesores cómo, dónde y con quién colaborar en el plano profesional y qué modelo de conducta profesional han de seguir, la cultura que se desarrolla será ajena al medio. Una vez más, tendrán una cultura 'recibida'.¹¹²

¹¹² HARGREAVES, A: Op.Cit. P.214

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E.: *Investigación y formación docente*. Laborde Editor, Rosario, 2000.
- ALLEN B. Y DELGADILLO M.C.: *Capacitación docente. Aportes para su didáctica*. Tesis-Norma, Bs.As., 1994.
- ALLIAUD, A.: “El maestro que aprende” En *Revista Ensayos y experiencias*, Año 4, N° 23, Mayo/Junio, 1998.
- ALTHUSSER, L. “Marxismo y Humanismo” y “Contradicción y sobredeterminación”, en *La revolución teórica en Marx*. Siglo XXI, Bs.As., 1967.
- ALTHUSSER, L. *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Nueva Visión, Bs.As., 1970
- ALTHUSSER, L. *La revolución teórica en Marx*. Siglo XXI, Bs.As., 1967.
- ANTRAYGUES DE DOUBLIER N, LOMBARDI G. Y ONETTO F.: *Una transformación es posible: el perfeccionamiento docente*. Tesis-Norma, Bs.As., 1992
- BELTRÁN LLAVADOR, F.: “La inevitable necesidad de la participación en la escuela (pública)”. En *Revista Enfoques educacionales*. Vol.1 N°2 1998. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- BIRGIN A., DUCHATZKY, S. Y DUSSEL, I.: “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad”. En *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO, Año 9 N° 19, Dic. 1998, Bs.As.
- BIRGIN A., DUCHATZKY, S. Y PINKAZ, D.: “Una mirada sobre las innovaciones curriculares en relación con las prácticas pedagógicas”. En *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO, N° 3/4, Dic. 1990, Bs.As.
- BIRGIN A., BRASLAVSKY C. (comp.): *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. FLACSO/CIID, Miño y Dávila Editores, Bs.As., 1992.
- BIRGIN A., DUCHATZKY S., DUSSEL I., TIRAMONTI G (comp.): *La formación docente. Cultura escuela y política. Debates y experiencias*. Ed. Troquel. Serie FLACSO Acción, Bs.As., 1998.
- BIRGIN A. Y PINEAU, P.: “ ‘Son como chicos’. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente.” En *Revista Cuadernos de educación. Serie Formación docente*. Ctera, N° 2, 1999.
- BOURDIEU, P.: “La lógica de los campos”. En WACQUANT, L. Y BOURDIEU, P.: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo, México, 1995.
- BOURDIEU, P.; “Espíritus de Estado”. En : *Revista sociedad*, Facultad de Cs. Sociales, N°8, Bs.As., abril de 1996.
- BOURDIEU, P.; *Capital cultural, espacio social y educación*, Siglo XXI, México, 1997.
- BOURDIEU, P.; *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid, 1991.
- BUENFIL BURGOS, R.N.: *Análisis de discurso y educación*. DIE-CINVESTAV-IPN. Septiembre de 1991.
- CASTEL, R; “La lógica de la exclusión social”. En BUSTELO E. Y MINUJIN A. (comp.); *Todos entran*, Santillana, UNICEF, Argentina, 1998.
- CEPAL/UNESCO; *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1992.
- CORAGGIO, J.L. Y TORRES, R.M.: *La educación según el Banco Mundial*, Miño y Dávila, CEM, Bs.As., 1997.
- CORAGGIO, J.L.: *La agenda del desarrollo local*. Tomado de *site Internet www.fronesis.org*, Septiembre de 2003. Ponencia presentada en el Seminario sobre “Desarrollo local, democracia y ciudadanía”, Montevideo, 3-6 de julio de 1996.

CORAGGIO, J.L.: *Universidad y desarrollo local*. Tomado de *site Internet www.fronesis.org*, Julio de 2003, Ponencia presentada en el Seminario Internacional. La educación superior y las nuevas tendencias. Organizado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), UNESCO y el CIESPAL, en Quito, 23-24 de julio 2002.

DAVINI, M.C.: *La formación docente: un programa de investigaciones*. VREVREREVR

DE LELLA, C. y KROTSCH, C. P.: *Congreso Pedagógico Nacional, evaluación y perspectivas*. Editorial Sudamericana e Instituto de Estudios y Acción Social, Bs. As., 1989.

DELEUZE, G.; “Posdata sobre las sociedades de control”. En: FERRER, CH. (comp.); *El lenguaje literario*. N°2, Ed.Nordan, Montevideo, 1991.

DIKER, G. Y TERIGI, F.: *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Ed. Piados, Bs.As., 1997.

DUSSEL, I.: *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO/CBC, Bs.As., 1997.

ENTEL, A.: *Conocimiento y cultura en la escuela media*. FLACSO/CIID, Bs. As., 1989.

FELDFEBER, M.: “La formación de los docentes: un problema de calidad” En Revista del IICE, Año IV N° 7. Dic. 1995, Miño y Dávila Editores.

FELDFEBER, M.; “Una transformación sin consenso. Apuntes sobre la política educativa del gobierno del presidente Menem (1989-1999)” En: *Revista Versiones*, Programa La UBA y los profesores, SEUBE UBA, Bs. As., N°11, otoño de 2000.

FERNÁNDEZ CRUZ, M.: “Ciclos en la vida profesional de los profesores”. En *Revista de Educación*, N° 306, págs. 153-204, Abril, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1995.

FOUCAULT, M.: *El orden del discurso*. Tusquets, Madrid, 1973.

FOUCAULT, M.: *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México, 1970.

FOUCAULT, M.; *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, México, 1976.

FREIRE, Paulo; “Enseñar es una especificidad humana” en *Pedagogía de la Autonomía*, Siglo XXI, México, 1997.

FRIDMAN, M.: *Alumnidad: la construcción de un mito en el discurso de los formadores de formadores*. Consultado en el site de Internet: <http://www.pedagogia.netfirms.com/pedagogo/fridman.html>. 14-10-03

FULLAN, M.: “La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental”. En *Revista de Educación*, n. 304, págs. 147-161. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1994.

GEERTZ, C.: “Descripción Densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. En *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa, 1987.

GENTILI, P.: “El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”. En ÁLVAREZ URÍA y otros (comp.) *Neoliberalismo versus democracia*. La Piqueta, Madrid, 1998.

HALL, S. “La cultura, los medios de comunicación y el “efecto ideológico”, tomado de Curran, Gurevitch et al. *Sociedad y comunicación de masas*, FCE, México, 1981.

HALL,S. “El problema de la ideología: Marxismo sin garantías”. En *Revista DOXA*, Año IX, n.18, Verano 1998.

HALL,S. “Significado, representación, ideología: Althusser y los debates posestructuralistas” en CURRAN, J., MORLEY, D y WALKERDINE, V (comp). *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Paidós, Barcelona, 1998.

- HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Morata, Madrid, 1996.
- HILLERT, F.: *Perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación docente para la enseñanza media*. FLACSO/Sec. De Educación/CIID, Bs.As., 1990.
- HUBERMAN S.: *Cómo se forman los capacitadores. Artes y saberes de su profesión*. Ed. Piadós, Bs.As., 1999.
- Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH-UNGS) Proyecto Trabajo Conjunto Universidad- Terciarios- Escuelas Secundarias (ProyArt), Bs. As., 2002.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C.; *Hegemonía y estrategia socialista; Siglo XXI*; 1987.
- LACLAU, E.; “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”. En *Emancipación y diferencia*, Ariel, Bs.As., 1996.
- LACLAU, E.; *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*; Nueva Visión; 1993.
- LITWIN, E.: “La formación docente hoy”. En *Revista El monitor*, n. Bs.As.,
- Mc LAREN, P. y GIROUX, H.: “La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición”. En *Pedagogía, Identidad y Poder*. Homo Sapiens, Rosario, 1998.
- Mc LAREN, P. y LEONARDO, Z.: “La sociedad de los poetas muertos: deconstrucción de la pedagogía de la vigilancia”, en *Pedagogía, Identidad y Poder*. Homo Sapiens, Rosario, 1998.
- MUNIN, H.; “Introducción a la discusión alemana sobre la “autonomía” de la escuela” En: MUNIN, H. (comp); *La autonomía de la escuela: ¿libertad y equidad?* Aique, Bs.As., 1999.
- PECHEUX, M; *Hacia un análisis automático del discurso*; Cap. 1 part II: "Orientaciones conceptuales para una teoría del discurso"; págs 31-77 y Segunda Parte, Cap. 1: "Formación social, lengua, discurso", Gredos, Madrid, 1978.
- POPKEWITZ, T.S.(comp.) : *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Ed. Pomares-corredor, Barcelona, 1994.
- PUIGGRÓS, A.: *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Galerna, Bs.As., 1997.
- SÁBATO, H Y TIRAMONTI, G: “La Reforma desde arriba”. En *Revista Punto de vista*. N° 53, Bs.As., Noviembre de 1995.
- SACRISTÁN, J.G.: *La transición a la escuela secundaria*. Morata, Madrid, 1997.
- SENNETT, R.; *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, Barcelona, 2000.
- SUÁREZ, D.: “Currículum, formación docente y construcción social del magisterio”. En *Revista del IICE*, Año IV N° 7. Dic. 1995, Miño y Dávila Editores.
- TEDESCO, J.C. y TENTI FANFANI, E.; *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Proyecto Alcance y resultados de la reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Universidad de Stanford/BID (documento para la discusión). Bs.As., 2001.
- TEDESCO, J.C.; *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Ediciones Solar, Bs.As., 1986.
- TENTI FANFANI, E ; “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente”. En *Revista del IICE*, año IV, n.7, diciembre de 1995.
- TENTI FANFANI, E.; “*La escuela desde afuera. Sujetos, escuela y sociedad*”. Editorial Lucerna/Diogenis, México D.F., 20001.
- TENTI FANFANI, E.; *Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado*, Revista de Educación de Adultos. CREFAL, México, 1996.
- TENTI FANFANI, E; “El maestro en la jaula de hierro”. En *La Argentina que viene*. Tesis/Norma., Bs.As., 1998.
- TORRES, R.M.: “Enseñar en tiempos de cambio”. En *Revista El Monitor*, n. , Bs.As.,
- TORRES, R.M.: *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina*. Tomado de site Internet www.fronesis.org, Agosto de

2003 Publicado en *Perspectivas* Vol. XXX, N° 2 (N° 114), Junio 2000, UNESCO, Ginebra.

TORRES, R.M.: *Formación docente: clave de la reforma educativa*. Tomado de site Internet www.fronesis.org, Septiembre de 2003. Publicado en: *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-OREALC, Santiago, 1996.

TORRES, R.M.: *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Tomado del site internet www.fronesis.org Incluido en: *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá, 2000.

TORRES, Rosa María; *Discurso y Práctica en Educación Popular*, Centro de Investigaciones Ciudad, Quito, 1998.

VARELA, J. y ALVAREZ URÍA, F.; *Arqueología de la escuela*. La Piqueta, Madrid, 1991.

VERÓN, E.: “El análisis del ‘contrato de lectura’: un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media”. En *Les medias: Experiencias, recherches actuelles, applications*. IREP, París, 1985.P.183/184

VERÓN, E.: *La semiosis social*. Ed. Gedisa, Bs.As., 1987.

VOLOSHINOV, V.; *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*; Nueva Visión; Bs. As. 1976.

WACQUANT, L.: “Introducción”. En WACQUANT, L. Y BOURDIEU, P.: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo, 1995

WEBER, M.; *Economía y Sociedad*. F.C.E., México, 1983.

WEILER, H.N.; “Enfoques comparados en descentralización educativa”. En : PEREYRA, M.A. y otros; *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1996.

WHITTY, G., POWER, S. y HALPIN, D.; *La escuela, el estado y el mercado*. Morata, Madrid, 1999.

<http://www.cep.org.ar>