

ARGOS - Ciencias Sociales

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DIGITAL
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES



Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y Postgrado. Maestría en Antropología Social

Maestranda: Ana María Zoppi

La construcción social de la profesional docente

Tesis de Maestría presentada para obtener el título de “Magíster en Antropología Social”

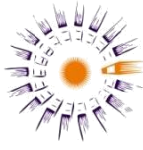
Director: Dr. Fernando Jaume

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

Posadas, Misiones 1997



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



ARGOS
REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA SECRETARÍA
DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO DE LA FHYCS - UNAM



Universidad Nacional de Misiones
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Secretaría de Investigación y Posgrado
Maestría en Antropología Social

La Construcción Social de la Profesional Docente

Ana María ZOPPI

Director: Dr. Fernando Jaume

Posadas, Agosto 1997

Resumen

Acercarme a este tema fue la consecuencia de la preocupación generada por la problemática planteada en el prefacio de este informe: la acotada y hasta negada participación docente real en los procesos de adopción de decisiones que, en el campo del curriculum asumen los responsables de la formulación de los mega-proyectos de modernización educativa, propuestos para el país en estos últimos años.

Habíamos comenzado a trabajar durante 1993 en el más amplio programa de investigación sobre Procesos de Producción de Innovaciones Curriculares (PROINC), registrado en la Secretaría de Ciencia, Tecnología y Estudios Regionales (SECTER) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), del que este estudio forma parte. Habíamos advertido en ese contexto, descrito en el capítulo dos, que la capacidad profesional de los docentes no era tan escasa ni tenía siempre las fuertes deficiencias con que el discurso hegemónico pretende que la consideremos. Habíamos encontrado en ese medio, que no se caracteriza precisamente por los indicadores socio-económicos más favorables, que existían "maestros innovadores" desde su propia conducta auto-gestionaria, capaces de pergeñar y desarrollar propuestas pedagógicas orientadas a la mejora permanente de la calidad educativa, tales como las que se presentan en ese mismo capítulo.

Acosó, entonces, mi curiosidad la pregunta ¿a qué se debía esa conducta autónoma? que dio lugar a la formulación inicial de esta investigación, destinada a la descripción de las "Características socio- educativas de los docentes y escuelas involucrados en proyectos de innovación curricular autogestionados en la Provincia de Jujuy".

A medida que el trabajo de campo me iba revelando los perfiles que emanan de la información empírica e iba desafiando, tanto afectiva como intelectualmente mis sistemas de percepción y de conocimiento, a este intento sucedió la articulación de nuevas líneas de interpretación y conceptualización, necesarias para aportar nexos relativamente coherentes de significación. Afiné entonces mis construcciones y referentes teóricos que quedaron globalmente enunciados en el primer capítulo de este texto y que dieron lugar a la definición final del título: "La construcción social de la profesionalidad docente".

A grandes rasgos, los capítulos que siguen, desde el tercero al sexto, dan cuenta del material empírico recogido a través del recurso metodológico utilizado: entrevistas destinadas a obtener, desde el relato de los protagonistas, sus historias de vida.

Palabras Claves

Docencia- Educación- Transformación Educativa

AGRADECIMIENTOS

A los docentes de la Maestría en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones; al director de esta tesis, Mgter. Fernando Jaune; a los compañeros de curso, que contribuyeron a la mejora de este trabajo con su criteriosa lectura; especialmente a Aldo Cerruti, Rosario Contemponi y Héctor Jaquet.

A Luisa Gloria Offtaczuck, eficiente y responsable colaboradora.

A mis colegas Susana Argüello, Graciela Wayar y Cristina Rojas, sin cuya solidaridad para compartir la tarea, no hubiera sido posible.

Y, sobre todo, a Elina, Esperanza, Rubén Inés, Rosaura, Valeria, Alba, Adelaida, Isabel y Sara, que aportaron sus biografías con generosa confianza.

Ana María
ZOPPI

INDICE

PAGINA

Introducción: Algunas claves para transitar este texto..... 1

Prefacio : El DRAMA del DESARROLLO en los más recientes
MEGA-PROYECTOS de TRANSFORMACION EDUCATIVA en
la ARGENTINA.....5

1. :El "progreso": matriz ideacional en la cultura occidental.
2. :El "drama del desarrollo": un encuentro desigual y conflictivo con "el otro".
3. :El "desarrollismo" en la educación.
4. :El lugar del docente en los mega-proyectos de desarrollo educativo

Capítulo I: El OBJETO, los SUPUESTOS, y la FINALIDAD de
de ESTA INVESTIGACION.....19

- I.1 :Los docentes como "sujetos históricos", entre la reproducción y la resistencia en la vida cotidiana del sistema escolar.
- I.2 :El debate acerca de las "profesiones" en la ciencia social.
- I.3 :El objeto de esta investigación: la "construcción social de la profesionalidad docente".

Capítulo II: El espacio de esta investigación: el AMBITO
los ACTORES y sus PROYECTOS.....39

- II.1 :La Provincia de Jujuy
- II.2 :El contexto curricular
- II.3 :Las escuelas seleccionadas; sus proyectos y actores.

<u>Capítulo III:</u> La SOCIALIZACION LABORAL: escuelas - caminos..... curriculum.....	65
III.1: Los docentes y su encuentro con las escuelas	
III.2: Las relaciones sociales en la institución	
III.3: Los vínculos con el entorno social	
III.4: Los mandatos institucionales y la conducta personal	
III.5: Los recursos en la construcción de la profesionalidad	
<u>Capítulo IV :</u> La FORMACION DOCENTE: ASUMIR y HACER.....	87
IV.1 : La elección de la profesión	
IV.2 : La formación docente	
<u>Capítulo V :</u> La ESCOLARIZACION: un MODELO que se RATIFICA ¿o RECTIFICA?.....	105
<u>Capítulo VI:</u> La SOCIALIZACION PRIMARIA: anclajes, luchas, aspiraciones.....	119
Al FINAL: algunas CONCLUSIONES y NUDOS para ABRIR la DISCUSION.....	127
<u>Bibliografía</u>	141

INTRODUCCION

Acercarme a este tema fue la consecuencia de la preocupación generada por la problemática planteada en el prefacio de este informe: la acotada y hasta negada participación docente real en los procesos de adopción de decisiones que, en el campo del curriculum asumen los responsables de la formulación de los mega-proyectos de modernización educativa, propuestos para el país en estos últimos años.

Habíamos comenzado a trabajar durante 1993 en el más amplio programa de investigación sobre Procesos de Producción de Innovaciones Curriculares (PROINC), registrado en la Secretaría de Ciencia, Tecnología y Estudios Regionales (SECTER) de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), del que este estudio forma parte. Habíamos advertido en ese contexto, descrito en el capítulo dos, que la capacidad profesional de los docentes no era tan escasa ni tenía siempre las fuertes deficiencias con que el discurso hegemónico pretende que la consideremos. Habíamos encontrado en ese medio, que no se caracteriza precisamente por los indicadores socio-económicos más favorables, que existían "maestros innovadores" desde su propia conducta auto-gestionaria, capaces de pergeñar y desarrollar propuestas pedagógicas orientadas a la mejora permanente de la calidad educativa, tales como las que se presentan en ese mismo capítulo.

Acosó, entonces, mi curiosidad la pregunta ¿a qué se debía esa conducta autónoma? que dio lugar a la formulación inicial de esta investigación, destinada a la descripción de las "Características socio-educativas de los docentes y escuelas involucrados en proyectos de innovación curricular autogestionados en la Provincia de Jujuy".

A medida que el trabajo de campo me iba revelando los perfiles que emanan de la información empírica e iba desafiando, tanto afectiva como intelectualmente mis sistemas de percepción y de conocimiento, a este intento sucedió la articulación de nuevas líneas de interpretación y conceptualización, necesarias para aportar nexos relativamente coherentes de significación. Afiné entonces mis construcciones y referentes teóricos que quedaron globalmente enunciados en el primer capítulo de este texto y que dieron lugar a la definición final del título: "La construcción social de la profesionalidad docente".

A grandes rasgos, los capítulos que siguen, desde el tercero al sexto, dan cuenta del material empírico recogido a través del recurso metodológico utilizado: entrevistas destinadas a obtener, desde el relato de los protagonistas, sus historias de vida. Al desentrañar de los

bolsones subjetivos de los recuerdos datos, aún fragmentarios, que por alguna razón han persistido, utilicé algunas otras informaciones, especialmente las producidas por otras investigaciones de carácter histórico-educativo, para re-construir algunas tramas orientadas a la interpretación de posibles significados en sus pertinentes contextos socio-culturales

Adopté para la presentación y el análisis de estas historias el recurso de la perspectiva retrospectiva: en el capítulo tres, vemos a estos maestros en su desempeño docente, viviendo a su manera la "socialización laboral" que el sistema les ofrece; en el cuatro, los acompañamos en su etapa anterior de formación docente y elección de la carrera; en el cinco recordamos junto a ellos su escolarización y, en el seis, tratamos de desentrañar significados surgidos durante su socialización primaria vivida en sus enclaves familiares y locales. Al tomar esta decisión no me orientó sólo el deseo de subvertir el orden desde una perspectiva estética.

Con esta organización he pretendido varias cosas, de las que es necesario dar cuenta para evitar, al eventual lector, malas interpretaciones:

Quise que el informe reflejara lo más posible el mismo proceso de la investigación. Algo así como asumir que lo más cercano es lo más "conocido" y la posibilidad de obtener e interpretar datos es, aparentemente más rica, mientras que alejarnos de los supuestos con los que operamos habitualmente, nos enfrenta a información para la cual nuestros recursos teóricos son cada vez más insuficientes.

A modo de espejo de un recorrido personal, también quise, con la secuencia del texto, mostrar mi propio camino en el abordaje y la construcción del problema: debido a la práctica profesional que durante mucho tiempo me llevó a adoptar la óptica del Estado, mi punto de partida fue esa perspectiva, flexibilizada ya por la expectativa de encontrar, en el campo de la sociedad, otros referentes. Andando nuevas rutas, (que todo el "proceso" del PROINC me permitió ir abriendo) me fui alejando de "lo escolar" instituido y prescripto, para tratar de adentrarme más en los actores sociales que constituyen ese entretejido, también desde su subjetividad, su ideología, sus valores, sus esperanzas y sus temores, anclados profundamente en sus propias biografías.

Analizo entonces sus "historias" con la absoluta convicción de que su entidad empírica no es más que la de una narración, con contenidos que no dan cuenta de "la" historia, aún cuando ésta pueda inferirse en los relatos. Al contrario, como lo explicito claramente siguiendo a Berger y Luckman (1968) asumo que no existe simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva y que la correspondencia entre ambas no es coextensiva, pues siempre hay más realidad objetiva que la que se actualiza en cada conciencia individual y, por otra parte, la realidad subjetiva no es total mente social.

A nivel metodológico también, cabe destacar aquí otra cuestión que me parece relevante en la consideración de los sujetos de esta investigación: las personas a las que recurrimos como informantes, (y que seleccionamos según mecanismos y criterios que se describen en el capítulo dos) tuvieron acceso directo, leyeron y corrigieron los borradores de este trabajo, con lo que de alguna manera, validaron la información aquí contenida y acordaron con sus perspectivas de análisis.

Además, frente a la consulta específica, decidieron no modificar sus nombres.

A propósito de la redacción de este informe, hay otra aclaración necesaria: en el momento en que se introduce la información de campo, he utilizado la primera persona singular para significar que, en ese espacio, la responsabilidad de lo acontecido y producido compromete casi exclusivamente mi competencia personal para esa tarea.

Al contrario, en todo el resto del texto, he preferido la formulación en primera persona del plural para evidenciar el reconocimiento de que las ideas formuladas sólo me pertenecen en la medida en que el conocimiento es, también, una construcción colectiva que, si bien contribuimos a resignificar desde nuestras propias estructuras y operaciones intelectuales, excede toda pretensión de apropiación indebida.

Al final, sólo resta decir, con la misma expectativa de científicidad, que las consideraciones planteadas en el último capítulo, no son "conclusiones" sino puertas abiertas a nuevas preguntas y reformulaciones a las que podamos arribar, en el tiempo, con nuevas construcciones y otras voces.

PREFACIO

El "DRAMA del DESARROLLO" en los más recientes

MEGAPROYECTOS de TRANSFORMACION

EDUCATIVA en la ARGENTINA

1. *El "progreso": matriz ideacional en la cultura occidental*

Afianzada por siglos de permanencia en nuestra cultura occidental, la idea de "progreso", (que según afirman algunos historiadores, estaba ya presente en la antigua Grecia) puede ser considerada una "idea-matriz" de la civilización. "Acompañada explícitamente o no, de su opuesta y complementaria, la idea de decadencia" (formada, probablemente, desde la analogía con los seres vivos, que experimentan crecimiento para madurar) es "como si la humanidad se encontrara permanentemente en el dilema de "crecer" o "perecer" (Lins Ribeiro, 1991).

A lo largo de su historia, entonces, las sociedades occidentales parecen conminadas a "avanzar" en una sola dirección; desde el supuesto de un crecimiento infinito (en el sentido tradicional del evolucionismo).

Cobra cuerpo así la representación colectiva de que "el futuro será mejor que el presente y el pasado", gracias a "una serie de mejoras e innovaciones que los hombres serán capaces de inventar", con lo cual **uno de los núcleos duros de esta ideología es la fascinación por la tecnología.**

Obviamente esta matriz ideacional va siendo "modelada", cobrando versiones diferentes en distintos momentos de nuestra historia. Así, aparece por primera vez, en el siglo XII la palabra "desarrollo" en lengua italiana, con una raíz etimológica que alude a "sacar" algo desde adentro en el sentido de una "transformación"

Asumido de esta manera el desarrollo es, sobre todo, "acción": la TRANS-FORM-ACION es cambiar las formas a través de la acción.

Esta concepción del desarrollo tiene casi el carácter de una "religión secular" en la cultura de occidente: moldea fuertemente nuestra vida, sin permitir su discusión. Aumentada su supuesta vigencia a escala universal, a todos los occidentales parece unirnos esta ilusión de que el mundo se puede mejorar por la intervención instrumental en la realidad natural y social: nos liga la creencia en la salvación de la humanidad a

través de la manipulación derivada de la aplicación de nuevas y sofisticadas tecnologías.

Avanzar en este trabajo sin reconocer el modo en que este núcleo ideológico se asoció y sirvió a los fines de la expansión económica capitalista conduciría a un ingenuo e injustificable reduccionismo en esta perspectiva científica de abordaje.

Es casi indiscutible el hecho de que el capitalismo, desde sus primeras manifestaciones en el siglo XV, fue generando progresivamente un proceso creciente y prácticamente ilimitado de "incorporación" de nuevos territorios y mercados. Este proceso tiene a Europa, inicialmente, y luego a EE.UU. como centros desde donde se promueve, a través de recursos militares, económicos, políticos e ideológicos, la "transformación natural, social y cultural de los nuevos espacios absorbidos y colonizados en sucesivas y desiguales "inclusiones".

Acercándonos más en el tiempo, el escenario geopolítico y económico mundial posterior a la Segunda Guerra Mundial crea las condiciones para que Truman, en un célebre discurso, "establezca el `desarrollo` como la gran salida civilizatoria para la humanidad", de la misma manera en que hoy nos movemos convencidos de que seguir las referencias del Primer Mundo será nuestra "vía de salvación".

Afirma Lins Ribeiro (1991), en un intento por encontrar razones que expliquen la significativa eficacia simbólica del concepto, que:

"Existen dos aspectos macro-integrativos de la noción que necesitan ser enfatizados. Primero, el ritmo creciente de integración del sistema mundial pasó a requerir una "ideología/utopía" que pudiese tanto dar sentido a las posiciones desiguales en el interior del sistema (sin requerir la dominación abierta como en los tiempos coloniales) cuanto proveer una explicación a través de la cual los pueblos situados en niveles más bajos pudieran "entender" sus posiciones y creer que existe una sola salida para su situación de atraso. No es por azar que la terminología del desarrollo comúnmente involucre el uso de metáforas que se refieren al espacio, ordenado de manera jerárquica: desarrollado/subdesarrollado; avanzado/atrasado; -Esta jerarquía es funcional para la creencia de que hay un punto que puede ser alcanzado si se sigue una especie de receta sostenida, secretamente o no, por los estados-naciones que lideran la carrera para un futuro mejor. Un segundo aspecto macro-integrativo a ser enfatizado es éste: el "desarrollo" provee un rótulo neutro para referirse al proceso de acumulación a escala global. Usando desarrollo, en lugar de "acumulación" o "expansión", una connotación indeseable es evitada: la diferencia de poder entre las unidades del sistema (intra o inter estados-naciones) en

términos económicos, políticos y militares. Esta característica también ha sido la causa de una tautología, una especie de raciocinio que atribuye la culpa a la víctima, que puede ser ejemplificada por una afirmación arquetípica como la que sigue: "ellos son atrasados porque no hacen esfuerzos para desarrollarse".

2. El "drama del desarrollo": un encuentro desigual y conflictivo con el "otro".

A grandes rasgos ya se tienen con estos enunciados elementos suficientes como para advertir cuáles serán los actores **de este encuentro que, siguiendo a Lins Ribeiro, caracterizamos como** "el drama del desarrollo", no sólo desde una perspectiva política y económica, sino también antropológica.^(a)

A la escena acudirán dos ineludibles personajes, dialécticamente complementarios: los unos, generalmente "externos" a la realidad a ser impactada, portadores de los recursos y la tecnología necesarios para viabilizar la "salvación prometida", y los "otros", locales, "subdesarrollados", dependientes de la ayuda que recibirán, creyentes en un proyecto de vida y de futuro mejor.

Aproximándonos cualitativamente a la magnificencia de los "proyectos fáusticos" como paradigma, Lins Ribeiro estudia las obras que caracterizan los emprendimientos del desarrollismo. Acuña así el concepto de "proyectos de gran escala", como forma de producción vinculada a la expansión del sistema económico y atribuye a los mismos, entre otros, un rasgo que tomaremos especialmente en consideración en este trabajo: el "gigantismo".

Argumenta que el "gigantismo estimula la idea de que la dimensión del proyecto es positiva por sí misma, porque crea nuevas oportunidades para miles de personas. También se lo suele presentar como algo que redimirá a una nación o a un país de su atraso. Es lo que se podría llamar una "ideología de redención", cuya matriz principal es la ideología del progreso".

Otro componente resulta indiscutible como trama de articulación en este encuentro: la planificación.

(a) BERMAN (...) realiza un análisis de este tema a partir del Fausto de Goethe, por lo que lo termina caracterizando como la "tragedia" del desarrollo. A partir de allí, Lins Ribeiro explicita la cuestión en términos de "drama", aludiendo fundamentalmente a los participantes involucrados y sus modos de relacionarse.

Éste es otro de los elementos del drama, a propósito del cual dice Lins Ribeiro (1987):

"En la ejecución de un proyecto de gran escala confluyen claramente procesos planificados y no planificados de intervención y ordenamiento. Los procesos planificados son fuertemente coercitivos. Son ejecutados por grandes y poderosas burocracias vinculadas a redes nacionales e internacionales de intereses políticos y económicos. Los procesos no planificados son íntimamente vinculados a las realidades concretas de las poblaciones envueltas en los proyectos y sus reacciones a una estructura impuesta desde afuera."

Avanzando más en esta problemática y a partir de los datos que aporta el análisis comparado de estos "grandes emprendimientos", se advierte la tendencia a la "transmisión de modelos" de una situación a otra llevados por el flujo de los expertos o de la información, que contribuye a la fijación de estos planes como estructuras globales que no toman suficientemente en consideración los aspectos particulares de aplicación a ámbitos diferentes. Se acaba, en consecuencia, percibiendo que "la gente no se comporta como debería comportarse" y se desencadena una fuerte necesidad de control de tales conductas. Acontece, entonces, que la planificación "se desbarranca cuando se encuentra con la realidad cultural e histórica. Aún cuando se tenga conciencia de este hecho, la "visión instrumental" de los planificadores es, aparentemente, la traba que les impide considerar la realidad de manera diferente.

3. *El "desarrollismo" en la educación.*

Afirmándose en "un mundo congelado por la Guerra Fría, las principales teorías sobre el desarrollo, conservadoras o no, comienzan a gestarse. América Latina no quedaría inmune a estas tendencias. Nada mejor que la propia Comisión Económica para América Latina (CEPAL), creada por la ONU en 1948, ... para transformarse en palabra de orden" (Lins Ribeiro, 1991).

Ajustándose a la Estrategia Internacional de Desarrollo, construye, difunde y promueve ideas como las que transcribiré a continuación, extraídas de la Evaluación de Quito, en 1973:

"Las estructuras tradicionales, en la medida que oponen obstáculos al cambio, dificultan el progreso social y el desarrollo económico."

- "El objetivo del desarrollo en América Latina debe ser la constitución de una nueva sociedad y un nuevo tipo de hombre."

Algo más de esta concepción se extrae del trabajo de Ernesto KRITZ, elaborado para el CINTERPLAN (1979, pág.30)

"La estructuración de un modelo de educación orientado a satisfacer los postulados de un proyecto económico y social centrado en el crecimiento rápido de un sector tecnológicamente avanzado, requiere actuar, no sólo en forma frontal, sino también lateral, ya que, de otra manera, los progresos serían mucho más lentos o aún inalcanzables."

Aludir a esta realidad no es difícil si contamos con el apoyo de nuestra propia memoria histórica para contribuir a la reconstrucción de estos procesos claramente desencadenados como proyectos político-educativos por el Estado en los que, de hecho, hemos estado involucrados.

Analizar, por ejemplo, la experiencia de la Reforma Educativa propuesta para nuestro país en 1970, con las herramientas teóricas que aquí estamos utilizando nos permitir advertir, entre otras cosas, que:

*se trataba realmente, de un "megaproyecto" lo suficientemente ambicioso como para pretender la "transformación" de la realidad educativa, provocando simultáneamente la modificación de sus objetivos, de su estructura académica, de los supuestos ideológicos (filosóficos, científicos, políticos) que la sostenían, de los criterios de racionalidad vigentes, de la organización curricular y administrativa, de la formación docente, de las pautas que regulaban la relación de las escuelas con la sociedad en su conjunto, de las reglas de juego institucional, de las áreas responsables de la decisión política, de la fundamentación técnica y de la conducción, etc....etc.... En fin, todo: algo así como "hacer desaparecer" el pasado.

*siguiendo las reglas de su propia consistencia lógica y política, el proyecto pretendió ser impuesto a una organización socio-educacional a la que se conminaba a modernizarse, desde un discurso que destacaba su obsolescencia, por un lado, y su ineficiencia, por el otro.

*Aprisionado y, a la vez, utilizado en este contexto, los documentos de la época dan cuenta de la incorporación del término "curriculum" en nuestra jerga pedagógica, tal como lo hemos constatado en una investigación anterior en relación con este tema (Zoppi-Aguerrondo - 1990).

El término "curriculum", tal como lo destacan casi todos los autores que trabajan en el tema, no tiene una significación unívoca en el campo de

las teorías educacionales y, menos aún, por cierto, en el de las representaciones sociales.

Acerca de este concepto cabe destacar que los sectores académicos y políticos promovieron su generalización como alternativa para generar la transformación de los aspectos estrictamente pedagógicos o "dimensión cualitativa" de la educación. Advertían, entre otras cosas, que un modelo educativo "tradicional" estaba vigente en las escuelas y obturaba la posibilidad de producir los "recursos humanos" que demandaba el proyecto económico en expansión.

Era imprescindible acuñar un nuevo término para cuya comprensión se requiriera todo un nuevo corpus de conocimientos como un mecanismo que, al ignorar las viejas palabras propias del campo especializado (antes se hablaba de programas, planificaciones, temas, correlaciones, propósitos, ejercicios, pruebas, etc.) creara la necesidad de acudir a la legitimación de nuevas teorías, en las que se borrara el nexo conceptual con los anteriores saberes ("currículum no es lo mismo") y consecuentemente, se produjera el abandono inconsciente de todo un universo de significados vigentes en el sistema.

Aquí se hace necesario destacar que este proyecto de Reforma Educativa fue fuertemente resistido por algunos sectores clave, como el del sindicalismo docente, de lo cual resultó formalmente su "congelamiento" político, en el año 1972.

Asevera Germán Rama (1987, pág.141), refiriéndose a esto que:

"En general, la principal resistencia hacia las propuestas de reforma ha partido de los propios docentes. Esto ha sido evidente en los casos de las reformas educativas de Argentina, Costa Rica, Panamá y Perú. Uno de los factores que más ha influido en la actitud de resistencia de los docentes, al decir de ellos mismos, es que los procesos de diseño de las reformas no han posibilitado su participación en la elaboración de las propuestas, que luego serían los encargados de ejecutar."

Acorde con el eje teórico que estamos proponiendo para el análisis (parcial, por cierto) de este proyecto, nos preguntamos ¿cómo juegan? ¿desde qué reglas?, desde qué lugares? desde qué concepciones? ... los actores principales involucrados en este encuentro? ¿quiénes son los "desarrollistas"? ¿qué pasa con los "otros"?

4. *El lugar del docente en los mega-proyectos de desarrollo educativo.*

A este fin recordaremos que la Reforma Educativa, como cualquier proceso, no "nació" en 1970.

Aferrándose al discurso modernizador del desarrollismo se venían formando ya, desde la década anterior:

a) una cohorte de "técnicos", inicialmente especialistas en ámbitos de las emergentes ciencias sociales (sociólogos, pedagogos, psicólogos), que fueron sistemáticamente "capacitados" en la red de cursos, conferencias y acciones de perfeccionamiento promovidos por las agencias internacionales en ese momento, y

b) las primeras generaciones de "licenciados" que algunas universidades nacionales promovían, desde la renovación de sus planes y de sus cátedras en el campo de las ciencias de la educación.

A grandes rasgos, ésta fue la "masa crítica", que de la mano de catedráticos convertidos en políticos a cargo de la conducción, constituyeron el sistema nacional de planeamiento de la educación, simultáneamente instituido en todas las jurisdicciones. Algo así como una gran burocracia tecno-política, encargada y responsable de la "inteligencia" del proyecto.

Al tomarse la decisión política nacional de paralizarlo, estos sectores no fueron desmantelados. Allí permanecieron, continuando en muchos lugares con acciones que aprovechaban los intersticios dejados por el control autoritario y la represión para efectivizarse, en el contexto de anulación del debate político que se impuso al país en esos años, pues desde 1976, se instaló un régimen de "terrorismo de estado", con la consecuente suspensión de todos los derechos y garantías constitucionales.

Apresurados por los emergentes del nuevo escenario generado por la decisión de la transferencia de los servicios nacionales de educación primaria a las provincias, (1978) estos sectores trabajaron en la determinación de "contenidos mínimos" acordados para garantizar la distribución de los mismos conocimientos en todo el país y realizaron la elaboración jurisdiccional de los "lineamientos curriculares" que dieron la posibilidad de "materializar" la representación del "currículum", de tal manera que **el concepto quedó, en la vida cotidiana del sistema, anclado y reducido a ese referente empírico: el de un "documento" conteniendo prescripciones de lo que "debe hacerse", "bajado" a las escuelas** con el desafío de involucrar a los docentes en múltiples estrategias de perfeccionamiento, seguimiento, apoyo material y técnico, etc. necesarios para que la docencia se convirtiera en eslabón de

ejecución de alternativas que, en general, no habían emanado de su pensamiento.

En el contexto generalizado de "obediencia debida", no hubo lugar para la resistencia.

Aquí cabe, entonces, preguntarse: ¿qué pasó con los maestros, que recibieron el "impacto" de estas indicaciones para ajustar a ellas su conducta profesional?

Asumimos nuevamente en este tema, algo que explicitamos en trabajos anteriores: este modelo operativo, desde la perspectiva pedagógica del curriculum, tuvo la limitación de consolidar un modelo dependiente de aprendizaje, que puede traducirse cabalmente en una representación de estos actores sociales atrapados en el sentimiento de "yo no sé: necesito que me enseñen", resignando su derecho a asumir y exigir reconocimiento de la dimensión intelectual de su trabajo.

Aparentemente, para este modelo, no se requiere una reflexión crítica previa que lleve a develar los supuestos subyacentes a cada práctica, sea tradicional o renovada; con lo cual el nuevo aprendizaje del docente se inscribe en un simple re-entrenamiento técnico, no en un acto profesional, inteligente, crítico y creativo. Al descalificarlo, se le devuelve al maestro una imagen de actor social incompetente. No se le asigna el carácter de sujeto histórico, en tanto persona comprometida con la generación y dinámica de su propia realidad; luego, el alumno tampoco lo es.

A través de una investigación sobre el tema, realizada en Buenos Aires, Felman (1994,pág.91), entre otras cosas, se preguntó también: "¿Qué cambió para los maestros con las propuestas curriculares?" "¿Cómo procesaron las reformas?". Avanza a partir de los testimonios recogidos, en la elaboración de la siguiente respuesta (pág.96-97):

"En resumen: lo que en principio se registra es que el ingreso de las nuevas propuestas se dio, por lo general, en dos momentos. Primero, uno de desestructuración: la propuesta cambia las reglas de juego; las prácticas anteriores son rechazadas; se crea un estado de ansiedad en el magisterio y se ejerce cierta imposición para impulsar el cambio. Luego, en el segundo momento, la propuesta original pierde parte de su fuerza. Es absorbida, readaptada y se une a anteriores esquemas de trabajo. La "lógica del aula" condiciona lo que es posible esperar, y la apelación al criterio del maestro, fuertemente empapado de esa lógica, parece una salida inevitable."

A estas y otras razones puede deberse que la intención de producir cambios en las prácticas educativas vigentes, haya dejado, en cambio, no pocos vestigios de discutible signo, tales como:

*el acento puesto en los modelos tecnicistas de planificación;

*la diferenciación y distanciamiento entre la "teoría" (patrimonio del staff de planificadores y técnicos) y la "práctica" (en manos de los docentes);

*y, sobre todo, una preocupante tendencia a "denunciar" pero, simultáneamente promover desde los hechos la desprofesionalización del docente, que se ha incrementado y ha llegado a alarmantes niveles en estos últimos años.

Afirmamos esto desde nuestra concepción de que el docente puede ser considerado "profesional" entre otras cosas, en la medida en que asuma, con criterio fundado y con autonomía, decisiones relevantes sobre su práctica, de tal manera de garantizar su pertinencia - efectividad y calidad.

Al producirse la recuperación de la democracia en 1983, se comenzó a generar y desarrollar, con la anuencia de todos los sectores sociales, el histórico espacio de debate público en que se constituyó el II Congreso Pedagógico Nacional. A partir de allí se sucede una serie de importantes esfuerzos, en varias jurisdicciones del país, por llevar adelante distintas propuestas de innovación curricular para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, que daban cuenta de un modo de pensar los significados y la práctica del curriculum y del perfeccionamiento docente, cualitativamente diferente de la de la década anterior (ZOPPI, 1996). Este fue el caso de: ciudad de Buenos Aires, Chaco, Entre Ríos, La Pampa y Río Negro entre otras jurisdicciones. Aparecen en ellos las siguientes características fundamentales: la participación de los distintos sujetos del sistema educativo en procesos de elaboración y decisión curricular y la investigación asociada a la reflexión para la superación y mejora de las prácticas curriculares.

Luego asoma nuevamente en la coyuntura de la década actual la presencia de organismos internacionales de tradición desarrollista: tales la CEPAL y la OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) que sustentan en Santiago de Chile, en 1992, un informe denominado "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", que actúa como declaración fundacional del proyecto educativo que se impone a América Latina, desde el nuevo capitalismo conservador.

Asume este documento la pertinencia de tres tensiones, a cuya resolución se orienta la estrategia propuesta: ciudadanía/competitividad:

equidad/desempeño e integración/descentralización, enfatizando el ámbito de complementariedad que existe en cada uno de estos planos.

Atravesados, entre otros, por este tipo de discursos (se han señalado otras influencias importantes, como la de la Reforma Educativa Española) aparece otro gran "mega-proyecto" destinado a re-orientar el sistema educacional argentino: el de Transformación Educativa, articulado con la Ley Federal de Educación, propuesta para el país en 1993.

Avanza, a través suyo, el nuevo capitalismo mundial integrado en su versión educativa, dándole nuevos nombres al "progreso" en el contexto del mercado neo-liberal: eficiencia, efectividad, eficacia.

Aún cuando no se reconoce explícitamente su vinculación con el antecedente de 1970, pretende, a nuestro juicio, con otros contenidos, pero con estrategias sobradamente coincidentes, casi las mismas intenciones antes señaladas como expectativas de impacto.

Rejuvenecido por la integración de otros aportes científicos, también el planeamiento, al que se sigue considerando necesario portador de un estilo de gestión y gobierno eficaz, se nos aparece ahora con una "nueva cara", pero investido de la misma dimensión tecnocrática y normativa.

Acorde con esto, podemos decir que este Proyecto de Transformación Educativa, nuevamente **concentra** la capacidad decisoria sobre lo curricular, **baja** a los docentes lo así acordado y demanda de éstos, que se involucren en sistemas cerrados e indicativos de perfeccionamiento docente si desean lograr la "reconversión" que legitime su derecho a desempeñarse. Aprisionado en los límites impuestos por el proyecto económico - político - ideológico establecido por esta nueva instancia del capitalismo, que ha sido caracterizado como "expulsor" de grandes masas sociales (que no reúnen ni podrán reunir las condiciones que garantizarán la concentración del capital, del poder, del conocimiento, de la gestión y, finalmente, de la participación social real en las manos cada vez más reducidas y exclusivas de una élite) el proyecto educativo, al final debe servir a los mismos objetivos. **Se pergeña, entonces, desde un planeamiento más orientado a garantizar la "gobernabilidad" que a liberar el potencial socio - instituyente del mismo sistema educacional.** Así, el concepto "currículum" se vincula hoy, contradictoriamente:

*con la ilusión de producir cambios que, -en el imaginario de los programadores y decisores de los proyectos educativos propuestos desde los niveles centrales de la conducción política-, se piensan como derivados de la modificación de contenidos y diseños curriculares; y del desarrollo coyuntural de acciones de capacitación docente y, por otro lado,

*con la evidencia empírica, encarnada en los docentes, de que eso solo no basta para producir la transformación educacional deseada.

A estos antecedentes, debemos agregar ahora su análisis desde la perspectiva del desigual desencuentro que hemos caracterizado como "el drama del desarrollo".

A fin de caracterizarlo en su dinámica, tomaremos sólo uno de sus ejes, probablemente aquél en que se han realizado hasta la fecha las mayores producciones: el de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Inicial y General Básica (EGB), para la Educación Polimodal y para la Formación Docente.

Afirmaciones de quienes deberían ser sus protagonistas, podrán servirnos para tener una clara referencia de los actores involucrados.

A esto se refiere, por ejemplo, un comunicado de la Confederación de Trabajadores de la Educación (1995), entidad aglutinante del sindicalismo docente."

"Desde CTERA hemos planteado que la legitimidad técnica de los contenidos se veía malversada por la ausencia de protagonismo docente, corriendo el peligro de que esta modernización de contenidos se convierta en un nuevo elemento de exclusión social y cultural.

En la práctica, la no participación de los trabajadores de la educación implica un proceso de imposición vertical de los contenidos, que genera obstáculos para la apropiación efectiva por parte de educadores, niños y jóvenes."

A lo mejor, correríamos aquí también el riesgo de "pensar por el otro", si no tomamos algún recaudo que nos permita escuchar, desde sus fuentes, la voz de los mismos docentes.

A nuestro equipo de trabajo de la investigación que llevamos a cabo desde la Universidad Nacional de Jujuy (PROINC - SECTER - UNJu) nos llegó, entre muchos más, un documento elaborado por los docentes de la localidad de UQUIA, en la Quebrada de Humahuaca. Aportan ellos, las siguientes reflexiones:

"Los esfuerzos bien intencionados para mejorar la práctica de los docentes no tienen tampoco los resultados esperados. Creemos que esto ocurre porque aunque nos proporcionan a los docentes nuevos bagajes discursivos, nueva bibliografía académica, documentos actualizados, entre otros, éstos no contemplan ni facilitan una

conexión con las tareas concretas, sobre las condiciones en que éstas tienen lugar y sobre los efectos (muchas veces no deseados) que las acciones cotidianas de cada uno de nosotros como maestros, producen. Siempre se está iniciando el camino del cambio, situación que es vivida por el docente sin compromiso alguno, pues su saber y su experiencia no son tenidos en cuenta. Se nos ha asignado el rol de ejecutores de las propuestas educativas; muchas veces hemos asumido como propio ese papel, renunciando a la posibilidad de incidir en los cambios educativos. Aceptábamos y seguimos aceptando un modelo que opera en nuestra sociedad: los maestros ocupándonos de la práctica y los intelectuales de la teoría."

Atravesados por esta misma contradicción, no obstante, en las primeras etapas de este Programa de Investigación, (que será descripto más adelante) hemos encontrado que hay maestros (en la Provincia de Jujuy, en este caso, pero sabemos que también distribuidos en las escuelas de todo el país) que lejos de considerarse observadores externos ajenos a esta problemática, se asumen como:

- *responsables de innovaciones curriculares autogestionarias,

- *portadores de una serie de valores educativos y criterios de trabajo institucional y didáctico que pueden explicitar como fundamentos de esas acciones, y

- *actores sociales capaces de advertir sus posibilidades y límites, como también sus necesidades de actualización, para cuya superación arbitran también mecanismos endógenos de educación permanente.

Aumenta, entonces, nuestro interés por conocer las características socio - educativas de estos docentes, capaces de moverse activa y críticamente en su campo profesional.

Aquí cabe volver a las preguntas iniciales para intentar, con este material, una alternativa de análisis. A raíz de lo expuesto, ¿se puede pensar que hemos superado el paradigma de la concepción desarrollista?

A mi juicio, la respuesta es negativa si nos animamos a asumir una cuestión central que debe ser develada: nuevamente, la "lógica del planificador" parece sobre-ponerse a los hechos.

Atravesados de esta conciencia quizá podamos también volver a la monumental escena del último acto de Fausto (la construcción inmensa que se extiende ilimitadamente en todas direcciones, que cambia constantemente y obliga a cambiar a los personajes en primer plano) que

"se ha convertido en el escenario de la historia mundial actual. Fausto, el desarrollista, que todavía era marginal en el mundo de Goethe, estaría completamente a su anchas en el nuestro".(Berman, 1988). "Cuando Fausto supervisa su obra, toda la región que lo rodea ha sido renovada y toda una nueva sociedad creada a su imagen. Sólo un pequeño terreno en la costa sigue como antes. Lo ocupan Filemón y Baucis, una dulce pareja de ancianos que están allí desde tiempos inmemoriales" [...] "Son la encarnación en la literatura de una categoría de personas que abundarán en la historia moderna: personas que se interponen en el camino (el camino de la historia, del progreso, del desarrollo), personas calificadas de obsoletas y despachadas como tales". "Fausto se obsesiona por la anciana pareja y su pequeño trozo de tierra." "Deben irse para dejar sitio a lo que llega a ver como la culminación de su obra: una torre de observación desde la que él y su público podrán mirar hasta el infinito el mundo nuevo que han construido. Ofrece a Filemón y Baucis dinero o instalarlos en una nueva propiedad. ... Se niegan a partir ... En este punto, Fausto comete su primera maldad consciente. Llama a Mefisto y sus hombres poderosos y les ordena que quiten de en medio a los ancianos".

Acerca de esta "maldad de Fausto", Berman se pregunta: ¿por qué la comete? Además de las oportunidades de hacer dinero (que descalifica como razón), o del deseo narcisista de poder, considera la validez de otro motivo: "un impulso colectivo e impersonal que parece ser endémico de la modernización: el impulso de crear un entorno homogéneo, un espacio totalmente modernizado en el que el aspecto y el sentimiento del viejo mundo han desaparecido sin dejar huella. "Afirmar, en los hechos, que el pasado, una carga inútil y difícil de sobrellevar, desaparecerá finalmente... dejando en el camino, abandonados, o "transformados", a los "otros" que se interpongan: sus circunstancias, sus proyectos, sus historias...

Asumir que ésta es la respuesta no es fácil y, quizás también por eso no nos sea fácil contestarnos en nuestras propias circunstancias:

-Adosados a las determinaciones de las estrategias de la expansión capitalista, a las presiones políticas para cumplir con los mandatos de programaciones en las que, al fin, somos también eficientes eslabones... - ¿no habrá otras fuerzas que nos orienten desde los sistemas de representaciones con las que pensamos y entendemos la realidad, desde nuestros propios enclaves culturales?

-Al hablar de la "reconversión" de los docentes, ¿no estamos actuando bajo el implícito supuesto fáustico de que, tal como son, deben desaparecer, para luego "renacer transformados" ?

-¿A ese "otro" (nuestro permanente complementario dialéctico) ¿debemos necesariamente ignorarlo, negarlo, descalificarlo y destruirlo para lograr la plenitud de nuestras realizaciones?

-Afanarnos en el progreso, de este modo, ¿no será una manera de negar nuestra condición "subdesarrollada" con la que, al fin y a la postre, hemos construido lo que hasta ahora somos ?

-Afrontar esta mirada "antropológica" del desarrollo, ¿podrá ser una alternativa para ayudarnos a reconocer cómo, quiénes y desde donde hacemos esta sociedad y su futuro?

CAPITULO I

El OBJETO, los SUPUESTOS, el METODO y la FINALIDAD de esta INVESTIGACION

I.1 Los docentes como SUJETOS HISTORICOS: entre la reproducción y la resistencia en la vida cotidiana del sistema escolar.

Avanzar en la comprensión de lo que significa la "construcción social" (en este caso de la profesionalidad docente) nos lleva a reconocer la fuente teórica de donde proviene este concepto del que aquí nos estamos apropiando: acercarnos, entonces, a la obra de Berger y Luckmann (1968) de la que lo hemos tomado. Aclarar que estos autores intentaron con ello proponer una "sociología del conocimiento" que "debe tratar no sólo las variaciones empíricas del conocimiento en las sociedades humanas, sino también los procesos por los que **cualquier** cuerpo de conocimientos llega a quedar establecido socialmente como "realidad" (pág.15).

Resulta importante destacar que, en esta concepción, el "pensamiento teórico" no tiene tanta importancia dentro de la vida social (pues de él participa sólo un grupo muy limitado de personas) como la que tiene la "estructura del mundo del sentido común en la vida cotidiana". A esto se debe la propuesta de que este fenómeno sea analizado desde la sociología, como razonamiento teórico sistemático capaz de considerar estos "hechos sociales como cosas" (Durkheim) que derivan del "complejo de significados subjetivos de la acción" (Max Weber) de una manera no contradictoria.

Para Berger y Luckman **"el conocimiento se halla en el corazón de la dialéctica fundamental de la sociedad: "programa" los canales en los que la externalización produce un mundo objetivo; objetiviza este mundo a través del lenguaje y del aparato cognoscitivo basado en el lenguaje, vale decir, lo ordena en objetos que han de aprehenderse como realidad. Se internaliza de nuevo como verdad objetivamente válida en el curso de la socialización".** (1968:89).

Al producirse, a través de la socialización, la internalización de las normas o tipificaciones construídas y legitimadas simbólicamente para el desempeño de cada rol, la persona que ha de asumirlo y ejercerlo se involucra con el conocimiento específico que lo constituye, no sólo en el sentido cognoscitivo más restringido, sino también en el del "conocimiento" de normas, valores, emociones, actitudes, penetrando de

esa manera en las dimensiones afectivas y significativas de esos saberes que circulan implícitamente en la transmisión cultural.

A partir de este mundo construido socialmente, cada sujeto empieza, a su vez, la construcción de su propia biografía personal, a través de la operación del tercer movimiento dialéctico, que estos autores denominan "internalización" y que se produce a través de dos instancias de socialización: la "primaria", iniciada desde su nacimiento, por la que el individuo se convierte en miembro de esa sociedad, y la "secundaria" como todo proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad, a través de su identificación con roles determinados.

A partir de los aportes de otros autores también necesitamos aquí hacernos cargo del concepto de reproducción, asociado a la concepción de la escuela como aparato ideológico del estado (Althusser), cuya función sería reproducir las relaciones de dominación predominantes en la sociedad.

Apelaremos en nuestro caso, no tanto a los aportes de una perspectiva ortodoxa en esta línea teórica (que enfatiza la reproducción de la estratificación de clases) cuanto a los aportes más amplios de autores más preocupados por ver cómo opera esto en la configuración de las prácticas sociales.

Argumenta en este sentido Bourdieu (1970) al enunciar su "teoría del sistema de enseñanza" que toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural. Asevera luego que esto implica el trabajo pedagógico (TP) como trabajo de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus, como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada. Destaca que "la AP primaria (educación primera) que se realiza en un TP sin antecedentes (TP primario) produce un hábito primario, característico de un grupo o una clase, que está en el origen de la constitución ulterior de cualquier otro habitus. Asume entonces la necesidad de advertir sobre "la ingenuidad de plantear el problema de la eficacia diferencial de las distintas instancias de violencia simbólica (por ej., familia, escuela, medios de comunicación modernos, etc.) haciendo abstracción [...] de la irreversibilidad de los procesos de aprendizaje que hace que el habitus adquirido en la familia esté en el principio de la recepción y asimilación del mensaje escolar y que el habitus adquirido en la escuela esté en el principio de la recepción y del grado de asimilación de los mensajes producidos y difundidos por la industria cultural y en general, de todo mensaje culto o semiculto".

Bourdieu (1991) afirma que: "Historia incorporada, naturalizada y, por ello, olvidada como tal historia, el habitus es la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a las

prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato. Esta autonomía es la del pasado ya hecho y activo que, funcionando como capital acumulado, produce historia a partir de la historia y asegura así la permanencia en el cambio que hace al agente individual como mundo en el mundo”.

Busca superar las disyuntivas tradicionales entre el condicionamiento y la libertad, al destacar que: “Debido a que el habitus es una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos [...] que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas, la libertad condicionada y condicional que asegura está tan alejada de una creación de imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales”.

Aclara entonces que “el principio de las diferencias entre los habitus individuales reside en la singularidad de las **trayectorias sociales**”. Acorde con esto asevera, al plantearse el futuro como dimensión, que “la relación práctica que un agente particular mantiene con el porvenir y que dirige su práctica presente se define en la relación entre el habitus [...] y un estado determinado de probabilidades que le son objetivamente otorgadas por la sociedad”.

Es cierto que una lectura reproduccionista de la vida escolar es posible y aún convincente, dada la predominancia de ideologías y prácticas enajenantes, identificables en nuestra sociedad con los intereses del capitalismo.

En ese contexto, no obstante, la heterogeneidad y la particularidad de lo cotidiano imponen con fuerza el reconocimiento de sujetos que incorporan y objetivan a su manera prácticas y saberes, de los cuales se apropiaron en diferentes momentos y contextos de vida.

Al proponer algunos conceptos que en el campo de la **sociología crítica de la educación**, permiten integrar la “teoría de la resistencia”, Giroux (1988) aporta argumentos para denunciar el reduccionismo de una visión unidimensional de la socialización. Estudiantes y maestros no solamente se adaptan a los caracteres opresivos de la escolarización. En algunos casos, ambos grupos resisten y modifican las prácticas escolares. No hay una correlación mecánica entre el rol institucional pre-definido y el modo en que las personas interpretan y responden a esos roles. Alumnos y maestros no reciben simplemente información; ellos también la producen y la median.

Es así que este autor propone la visión de las escuelas como situaciones tanto de dominación como de resistencia, y la incorporación de esta perspectiva es crucial porque redefine tanto la naturaleza de la dominación como la noción de poder. [...] El poder debe ser visto en parte como una forma de producción inscripta en el discurso y capacidades que la gente usa para darle sentido al mundo (Foucault, 1983). De otro modo, la noción de poder es subsumida bajo la categoría de dominación y

el tema de la actividad humana queda relegado a un lugar marginal o insignificante en la teorización educacional.

Agregaremos aquí algunos conceptos contruídos por esta perspectiva teórica que pueden resultar útiles para clarificar los alcances de su propuesta en la intención de sostener que "las escuelas son algo más que simples lugares de reproducción social y cultural".

Afirma Giroux (1990) que la **resistencia** es un "espacio personal en que a la lógica y a la fuerza de dominación se opone el poder de la iniciativa subjetiva para subvertir el proceso de socialización. Vista de esta manera, la resistencia actúa como un tipo de negación o afirmación en presencia de los discursos y prácticas imperantes. A menudo carece de un proyecto político explícito y frecuentemente refleja prácticas sociales de naturaleza informal, desorganizada, apolítica y ateórica".

Agregando nuevos gradientes de conciencia y de práctica coherentes se podría recién llegar a la "contrahegemonía" que implica "una comprensión más política, teórica y crítica tanto de la naturaleza de la dominación como del tipo de oposición activa que debería engendrar".

A partir de esto, nos resulta pertinente aprovechar los aportes de quienes han constituido el llamado **"movimiento de análisis institucional"** (Lapassade, Lobrot, Ardoino, Guattari, entre otros), para quienes las instituciones deben ser conceptualizadas como la resultante dinámica de dos movimientos, en permanente interjuego dialéctico: el de lo "instituido" y su par, complementario y antagónico: lo "instituyente".

Al llevar esto al terreno de la institución educativa, cabe pensar que hay siempre, en algunos intersticios, acciones instituyentes, cuya dinámica social puede ser reconocida y estudiada. En este trabajo, trataremos de verlas en la particular manifestación de innovaciones curriculares, que respondan con mayor nitidez a los rasgos de "autogeneradas desde la profesionalidad docente" en el sistema que hemos construido para definir el espacio de propiedades.

Para nosotros, por otra parte, el curriculum tiene siempre, dimensiones de carácter político, social y cultural.

Esto implica, entre otras cosas, considerarlo como parte de los procesos generales de distribución del poder. Por ello no nos es ajeno el tema de su descentralización: quién lo "hace" cómo se determina, cómo se concreta. Hay que reconocer y profundizar, entonces, su generación autogestionaria.

En el recorte particular del objeto que hemos delimitado y que, dentro del campo del curriculum, destaca las innovaciones generadas por docentes a los que consideramos profesionales y, en relación con ello, sus trayectorias, el análisis implicará profundizar la identificación y

descripción de los actores sociales involucrados, ubicándonos para ello en la perspectiva de la investigación etnográfica que "no acepta la separación de los individuos del contexto en el cual se realizan sus vidas ... así como tampoco la ignorancia del propio punto de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones de las condiciones que deciden sus conductas, y de los resultados tal y como ellos los perciben" (Goetz y Le Compte, 1988).

Como uno de los procesos básicos que vinculan al sujeto particular a su mundo cotidiano y social, buscaremos analizar la "apropiación" (en el sentido que le dio A. Heller) que subyace al conjunto de prácticas y saberes que observamos. A diferencia del concepto de socialización, que generalmente supone una acción de la sociedad sobre el individuo, con su resultante "inclusión" en la misma, el análisis de la apropiación se centra en la acción recíproca entre los sujetos y los diversos ámbitos o integraciones sociales. En cada ámbito institucional, y de manera continua, son determinados sujetos los que se apropian diferencialmente de las cosas, los conocimientos, los usos, las instituciones.

Apelamos a esta recuperación de los sujetos negados sistemáticamente en nuestra historia educativa (primero como estudiantes portadores de cultura, y luego como docentes, portadores de saberes) pues nos posicionamos también en una determinada concepción del cambio educativo. Apoyándonos en un enfoque dinámico del planeamiento, asumimos que la lógica que producirá la transformación (social, educativa, curricular) es la misma que se encuentra implícita en la acción social: son los actores sociales los constructores de sus proyectos; ellos, en el mismo devenir, irán definiendo sus alcances y sus límites; la conducta social tiene una racionalidad propia (no siempre abierta al intento hermenéutico del investigador externo) aún cuando no se exprese en los términos convencionales del pensamiento o del lenguaje científicos (Zoppi, 1993).

Aquí nos interesa rastrear y conocer los factores que intervienen en esa configuración de la conducta social y que llevan a que **haya algunos docentes a los que se puede caracterizar por su conducta autónoma en la innovación mientras otros** (lamentablemente, la mayoría) **permanecen en la dependencia sometidos a cualquier forma de control ideológico e intervención normativa ejercidos desde las burocracias tecno-políticas del sistema escolar.** Aún así, es importante volver a aclarar en este punto, que esta separación dicotómica es más un recurso analítico que una realidad empírica, pues es bien sabido que alguien dinámico e innovador en un contexto puede no serlo en otro; o que alguien puede tener momentos de su vida en que actúa, por distintos motivos, con un alto compromiso profesional sin que esto sea, necesariamente una constante.

Así, nos parece necesario bucear en las trayectorias socio-educativas para encontrar elementos que nos permitan una mejor comprensión de las conductas profesionales de innovación curricular.

Aparece, entonces, una posibilidad hasta ahora inexplorada y que esperamos asumir en este trabajo, cual es la de ocupar una óptica diferente a la de la mayoría de los trabajos de investigación llevados a cabo en nuestro país en este campo: la que nace de mirar esa dinámica de la eventual innovación desde el interior de las micro-unidades de acción educativa: escuelas, centros o núcleos escolares.

Aquí cabe reconocer y destacar que, en consecuencia con lo expuesto, nos instalamos en aquella línea de tensión entre las teorías de la reproducción y las de la resistencia, en un enfoque alternativo de investigación iniciado en el campo de la antropología educacional latinoamericana por los trabajos de Elsie Rockwell. Este enfoque "se basa en el intento de aprovechar la perspectiva antropológica, principalmente la consideración de la visión de los sujetos y las determinaciones del contexto particular para entender la realidad, con un cuerpo conceptual procedente del marxismo en su versión gramsciana y de la teorización contemporánea sobre la vida cotidiana. Con él se busca centralmente la construcción de categorías de significación que revelen la relación entre las interacciones de los sujetos y la totalidad social. En este sentido, el objeto de estudio es circunscripto por los procesos sociales que se dan en la vida cotidiana, buscando en ella los contenidos históricos y sociales que los involucran y trascienden. La tesis central del enfoque se organiza sobre el argumento de que la perspectiva formal institucional o socio-estructural no ha permitido, por una parte, considerar el papel activo de los sujetos, los que, por otra parte, sólo han sido tenidos en cuenta en tanto "conducta". Comprender los procesos sociales significa entender la heterogeneidad de sentidos y voluntades que implican la socialización, producción, reproducción, intercambio, negociación, generación, destrucción y lucha" (Rockwell, citada por Batallán y Neufeld, 1988).

Arribar a esta dificultosa síntesis es un auténtico desafío pues podríamos quedar atrapados en un artificial dilema entre el carácter "general" y abstracto con que el reproductivismo explica la funcionalidad de la escuela en la sociedad de clases y la "singularidad" puesta en la escala local y de los actores. A través de un planteamiento polarizado (tal como lo advierten las autoras antes citadas) podría concebirse erróneamente que la dominación hegemónica estaría en lo primero, mientras que la confrontación alternativa cabría a la segunda instancia.

No podemos tampoco intentar disimular nuestro propio rol político como investigadores, explícitamente comprometidos con el intento de promover la mejora permanente de los servicios educativos, para lo cual no es imprescindible identificarnos con los proyectos político-educativos que sucesivos gobiernos lancen al ruedo de la historia. Aún más, creemos necesario explicitar que nuestra propia práctica se orienta en función de la intención de rescatar la figura de los docentes como sujetos sociales de la transformación escolar, claves de un movimiento socio-educacional alternativo. Aventurarse en esta línea implica trabajar junto a ellos,

de diversas maneras, en el análisis de la contradicción entre el rol social que se les asigna (según procesos históricos que incluyen estas orientaciones políticas generales, doctrinas, tradiciones y características de los sistemas educativos nacionales) y la práctica profesional, en sus particulares formas (tal como lo han intentado entre nosotros las autoras pioneras en este tema que estamos considerando).

I.2. *El debate acerca de las profesiones en la ciencia social*

Afirmaremos, en primer lugar, que el momento del origen de una profesión es fundamental porque constituye la base sobre la que se asientan las construcciones siguientes. Así, la docencia en nuestro país emerge con el carácter de profesión con la constitución de la escuela pública a fines del siglo XIX como una de las políticas orientadas a la definición de nuestro Estado-Nación. En ese momento **se impone al sistema escolar el enfoque pedagógico "normalizador", claramente autoritario**. A juicio de Adriana Puiggrós (1990) esto deviene del triunfo del poder oligárquico, que no permitió que se construyera "el pacto social y económico que requería la incorporación de los inmigrantes a un proyecto de desarrollo capitalista nacional". Allí se configura una escuela, que se impone "sobre el cadáver del indio, del gaucho, del caudillo", y del colono y sirve a los intereses de "los estancieros y los comerciantes intermediarios, enredados en la subordinación a Inglaterra y a la cultura política europea". Allí se "establecieron los rituales, se definió el currículum y se diseñó el habitus que dominarían la práctica escolar argentina". Allí también se "configura una definición dominante del magisterio que combina en forma desigual dos componentes: una práctica que está orientada por ciertos principios y conocimientos científicos, y una dimensión "vocacional", afectiva y casi sagrada del magisterio como un apostolado, es decir, como una práctica a la que alguien "se consagra" en virtud de un mandato y sin que medie un interés instrumental (sueldo, ventajas materiales, simbólicas, etc.)" (Tenti Fanfani; 1995).

Algunos educadores democráticos intentaron enfrentarse a este modelo homogeneizador, centralista, burocrático y autoritario, planteando entre otras ideas que (Raúl B. Díaz; 1909): "el mejor maestro es aquél capaz de tener iniciativas, el que sabe cómo y qué va a enseñar y puede encontrar los métodos adecuados al niño y a las condiciones que le rodean". Al pergeñar esta concepción, estos educadores se estaban asumiendo como críticos de la imposición reglamentarista y defensores del derecho a la palabra de los docentes; críticos de la imposición disciplinaria y la metodología bancaria, pragmatistas e influidos por

las ideas de la escuela activa; defensores de su posición en un área específica del sistema o luchadores por una reforma en conjunto y cuestionadores de la "táctica" o de la "estrategia normalizadora". Estos pedagogos "democrático-radicalizados" (Puiggrós; 1990) produjeron gémenes de discursos pedagógico democrático-populares, pero no tuvieron capacidad hegemónica. Los "normalizadores", triunfantes, lograron el desarrollo pleno de un discurso que logró desarticular a sus adversarios, incluirlos y subordinarlos en su interior.

Ya en la segunda mitad de nuestro siglo, las representaciones del maestro como sacerdote no ocupan un lugar dominante en la sociedad. La masificación de los puestos de maestro, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y las condiciones de trabajo y otros fenómenos conexos (pérdida de prestigio relativo del oficio, cambios en el origen social relativo de los maestros, en cuanto clase social, etc.) constituyen las bases materiales sobre las que se va estructurando una **representación de la docencia como un trabajo**". De un modo muy esquemático, hoy, la reivindicación del maestro trabajador está instalada en ciertos espacios del campo gremial docente.

El Estatuto del Docente (Ley 14.473) de 1958 marca un hito histórico, del cual destacaremos aquí dos logros fundamentales: el derecho allí sancionado de participación de los maestros en el gobierno escolar y la reivindicación de una carrera independiente de la injerencia del poder político e influencias partidistas en el ingreso, ascenso y destino de los maestros en el sistema educativo, (Batallán y García, 1992)

Más tarde, el "profesionalismo", es un concepto que crece y se difunde desde el espacio estatal donde se gestan e implementan las reformas educativas contemporáneas. "Gran parte de su fuerza se origina fuera del país en la medida en que es un elemento básico del programa de modernización educativa impulsado por organismos internacionales tales como la UNESCO, el Banco Mundial y el BID." (Tenti Fanfani, 1995).

Accede de esta manera a los sistemas escolares toda una artillería tecnológica para ser utilizada por los docentes, a quienes caracterizamos en el prefacio como "los otros" en este "drama del desarrollo". Dado que no han intervenido en su elaboración, estos recursos terminan operando como nuevas estrategias de dominación y de control, percibidas por algunos maestros (como lo hemos visto) como una situación en la cual "su saber y su experiencia no son tenidos en cuenta" al asignárseles de manera restringida "el rol de ejecutores de las propuestas educativas".

Acordamos, entonces con las ideas de Alliaud-Duschatzky (1992) cuando destacan que estamos frente a "dos tipos de representaciones: el "profesionalismo docente" desde el punto de vista tecnicista, y la docencia como "oficio", en tanto ocupación cuyo aprendizaje y formación se lleva a cabo fundamentalmente en el respectivo lugar de trabajo". Por

ello, consideramos importante desmitificar la oposición "trabajador/profesional" de la educación, que asocia al profesional con el tecnócrata y al trabajador con el que defiende el mejoramiento de sus condiciones laborales, excluyendo las cuestiones profesionales constitutivas de su propio trabajo. Advierten estas autoras que establecer la relación "profesional-trabajador" de la educación implica "desmitificar el ideal apostólico", por un lado, pero "recuperar la dimensión de intelectual" por el otro.

Acudimos a esta referencia porque se trata de una contextualización imprescindible en este caso y porque es necesario establecer que cuando en nuestro trabajo nos referimos a la "profesionalización" no es porque nos estemos posicionando en la perspectiva del proyecto de transformación educativa oficial ni tampoco, por ende, porque nos interese "prescribir" que los docentes deben profesionalizarse.

Afrontaremos nuestra tarea de sistematizar una concepción alternativa de "profesionalidad" internándonos por un atajo diferente: no el de las significaciones asignadas a la profesión docente en la historia educacional de nuestro país, sino uno de alcance más general, aunque también perteneciente al campo del análisis sociológico de las profesiones.

A grandes rasgos diremos entonces que **Max Weber** había señalado la importancia de los "**profesionales**" en el nacimiento y desarrollo de la sociedad capitalista moderna y los definió como el "**conjunto de trabajadores intelectuales excelentemente especializados gracias a una intensa preparación**", poniendo el énfasis en el conocimiento específico, formalmente aprendido y acreditado con un título, diploma o examen.

Un segundo elemento constitutivo de la definición con el que acuerdan los autores que se refieren a la problemática (Apple, Carr y Kemmis, entre otros) añade que **los profesionales trabajan con un alto grado de autonomía** y asumen una responsabilidad específica respecto de los juicios hechos y de los actos cumplidos dentro del ámbito de esa autonomía profesional.

A juicio de Tenti Fanfani (1995) "el conocimiento institucionalmente acreditado (título) y la autonomía y responsabilidad en forma conjunta explican una pretensión exitosa al máximo prestigio y reconocimiento social ('un honor estamental' en términos de Weber), con las ventajas materiales y simbólicas que se asocian con este capital simbólico".

Algunos otros rasgos del paradigma de las profesiones (que como toda construcción social se resignifica en el tiempo y en distintos contextos) son la auto-organización en entidades profesionales el control de los que se inician en la profesión, fuertes lazos de solidaridad entre los miembros y una ética relativamente compartida.

Al caracterizar específicamente la profesión docente Imbernón (1994) agrega:

"Partimos de la base de que la función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales; esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica de "expertos infalibles". [...] La función docente está entonces en un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de participación social existente en ese momento y en la que está comprometido. [...] La competencia profesional, entonces, es necesariamente adaptable y transferible. No puede limitarse a una tarea única y repetitiva, sino que supone la capacidad de aprender, de innovar y de comunicar los procesos de innovación, comprendiendo las diversas circunstancias con la capacidad de adaptar a ellas el conocimiento". Además "el desarrollo del conocimiento profesional necesita, para no convertirse en controlador y controlado, de una formación crítica de la realidad social".

Aportan también otros autores, que enfatizan la propuesta del "desarrollo profesional cooperativo" (Martínez Sánchez, entre otros) la necesidad de subrayar el protagonismo de los docentes y de lograr amplios márgenes de descentralización y autonomía, no individual sino democráticamente compartida, para lo cual se debería lograr la institucionalización de una "cultura colaborativa" en las escuelas.

Aludiendo a esta misma cuestión, Carr y Kemmis (1988) proponen que "para que la enseñanza llegue a ser una actividad más genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evolución. La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a estar más profundamente anclados en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda, que se amplíe la autonomía profesional de los maestros [...] La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro, a fin de incluir las que tiene frente a otras partes interesadas de la comunidad en general".

Analizar los contenidos de este debate nos permite advertir que, **a pesar de sus diferencias, todos los autores que trabajan esta problemática de la profesión docente reconocen como un atributo ineludible el de la autonomía**, aunque ésta sea relativa y no esté aún suficientemente desarrollada.

A partir de esta constatación, **sustentamos nosotros también ese eje como definitorio**. Sólo así pueden tener sentido y canalización operativa, el criterio científico, el compromiso social, el imperativo

ético o la acción política. Aquí llamaremos, entonces, **"profesionalidad"** a la capacidad de tomar decisiones significativas y relevantes en el ejercicio de la tarea. Podemos pensar casi esquemáticamente que **es a través de esta práctica que la "profesionalidad" se expresa, nutrida y sustentada en la consideración consciente y crítica de determinados fundamentos.**

Apoyándonos en esta conducta como un valor en sí misma, podemos evitar la desviación autoritaria de pretender controlar sus contenidos. **Su vivencia real al interior del sistema escolar debería permitir que, a través de la acción de todos sus participantes, se promueva la vitalidad institucional que permita mantener la innovación como resultante permanente de una capacidad instituyente endógena.**

A propósito de esta **concepción que corresponde a la que nosotros consideramos "dimensión política" del curriculum**, en la medida en que supone como condición para cualquier auténtico desarrollo la modificación de la estructura, las estrategias, las relaciones y los dispositivos de poder instituidos, nos parece importante aclarar que compartimos algunas ideas como las siguientes, expresadas por Gimeno Sacristán (1988):

"La imagen del profesor activo, crítico de su propia práctica y de las condiciones del sistema en el que se desenvuelve, comprometido con su realidad social, especialmente con las necesidades de los más desfavorecidos puede llevar a una imagen molesta para los poderes establecidos, que reaccionarán calificando esa acción e imagen de política y no pedagógica, porque el papel institucional que de forma dominante se da al profesor y al especialista en educación es el de técnico que trabaja con eficacia dentro de unas condiciones o realidad dadas, pero en mucha menor medida alguien que cuestiona la dirección del sistema y de sus fines".

Advertimos, entonces que, en las políticas públicas neo-conservadoras la "profesionalidad docente" no es un auténtico interés político, a pesar de las declaraciones que, desde lo ideológico, ocultan este hecho. **Nos encontramos, de hecho, con que el docente incrementa no su profesionalización sino su proletarización** (Davini, 1995) pues "realiza su trabajo en marcos institucionales fuertemente pre-determinados, en condiciones laborales altamente insatisfactorias, dentro de un sistema normativo o de reproducción de órdenes, virtualmente encuadrado en un curriculum que no contribuyó a pensar, direccionado por textos didácticos que normatizan la enseñanza, en contextos sociales que desvalorizan su labor".

A nadie escapa que en los momentos en que surge y empieza a desarrollarse en nuestro país la docencia como actividad pública diferenciada, "si bien el desarrollo del conocimiento pedagógico era el limitado a las condiciones de la época, los docentes mantenían una fuerte unidad ideológica y guardaban un respetable control sobre el proceso técnico de su trabajo", a pesar de no haber sido nunca una tarea bien

remunerada. [...] Progresivamente, la posición social del docente se ha más que deteriorado. Según Derber, hoy asistimos a una doble proletarianización: ideológica, en cuanto a la pérdida de control acerca de las decisiones que afectan a los objetivos de su trabajo; y técnica, en cuanto a la pérdida de control sobre las decisiones que afectan los aspectos instrumentales de su labor.

Para develar esta cobertura ideológica que les permite a los proyectos neoliberales de educación decir que buscan promover el profesionalismo mientras incrementan el control sobre el desempeño docente, nos parece útil recordar aquí una distinción formulada por Elliot, quien ubica la base teórica del problema en distintas concepciones sobre el conocimiento que (siguiendo la tesis de Foucault) presuponen siempre relaciones de poder concretas. En primer lugar, identifica aquella forma de auto-conocimiento reflexivo que permite a los profesores perfeccionarse como educadores profesionales y que supone que éstos ejercen legítimamente un cierto poder "disciplinar" en la búsqueda de sus metas y valores educativos. Por otro lado, identifica otra "forma de conocimiento que puede ser utilizado para valorar el rendimiento de los profesores según un conjunto de competencias y técnicas estandarizadas. Esta clase de conocimiento crea el tipo de relaciones de poder coercitivo que legitima la dominación externa del trabajo del profesor". (citado por Carr, 1993).

Aparentemente, "la ideología contemporánea se enfrenta con la imprevisibilidad de la praxis. En la época actual no se acepta lo subjetivo y lo imprevisible, más bien se valora la certidumbre (o, al menos, los altos niveles de probabilidad). Si la práctica no puede dar la certeza que se demanda, entonces la acción debe reducirse al trabajo, el juicio a la técnica y la discusión al cumplimiento de la norma". (Grundy, 1993). Es importante, por lo tanto, ir más allá del "profesionalismo", ir hacia un modelo de acción crítica. El punto de arranque para este proceso debe ser un análisis del conocimiento y del significado básico de la actividad profesional.

Para Langford (1978), por ejemplo, **el conocimiento profesional de los profesores puede concebirse formando una red de prácticas apropiadas**, que son específicas de contextos concretos y que representan fenómenos sociales particulares, de entre los muchos posibles (citado por Gilroy, 1993).

Apelando a esta cuestión de la "responsabilidad" profesional, por otra parte, Kogan (1993) destaca que "el como" rendir cuentas no implica la evaluación como medición del rendimiento del alumno, sino como provisión de información a los participantes, junto con un sistema de reajuste propio, dentro del cuerpo profesional. En esta concepción de la responsabilidad, los profesionales deberán crear y suscribir un pacto que los comprometa a discutir con las partes interesadas qué hacen las escuelas, y justificar y explicar lo que sea relevante para las preocupaciones de estas diferentes partes.

A pesar de que la promoción de la profesionalidad, en el sentido de distribución de poder que aquí propiciamos, no es precisamente la tendencia de las actuales políticas educativas, hemos encontrado, en el trabajo investigativo del PROINC, "docentes que mantienen un espacio de autonomía relativa que les permite sostener procesos educativos alternativos que, en general no son ni reconocidos ni documentados, permaneciendo en carácter de "islas".

Aquí queremos contribuir a develar sus historias y, a esos fines, en esta investigación tomamos como población en estudio a docentes (directores y maestros) de enseñanza primaria que, en Jujuy, han generado y están llevando a cabo experiencias que ellos califican como "innovaciones curriculares".

I.3. *El objeto de esta investigación: la CONSTRUCCION SOCIAL de la PROFESIONALIDAD DOCENTE.*

La primera actividad del Programa PROINC (en cuyo contexto se plantea este trabajo) fue el necesario relevamiento bibliográfico para identificar los conocimientos sobre el tema elaborados por las investigaciones realizadas en nuestro país.

Al respecto se advirtió (en un total de ocho estudios analizados) que, por la naturaleza de los intereses que los orientaban, adoptaban, en general, una perspectiva macro-estructural (ZOPPI, 1993). Aparece, entonces, una posibilidad menos explorada que necesitamos desarrollar: la que nace de mirar esa dinámica de la eventual innovación curricular desde una óptica diferente, buscando el reconocimiento de las experiencias auto-gestionarias efectivamente llevadas a cabo en las unidades educativas.

Apoyamos, en consecuencia, nuestras inquietudes en la premisa de no trabajar desde el discurso y las prácticas de las políticas globales de reforma educativa, sino desde una búsqueda orientada a detectar:

* ¿Hay otros "espacios" de innovación que obedezcan a "procesos de construcción" diferentes a los promovidos desde los mega-proyectos de transformación educativa ?

* ¿Cuál es la trama (urdimbre social y cultural) que los sostiene?: ¿otros sistemas de representación? ¿otros actores sociales, portadores de proyectos? ¿otros intereses? ¿otras necesidades personales? ¿surgidas, a su vez, de qué otros mandatos sociales?

* ¿Quiénes son los "actores"?: ¿son asimilables a una "clase" o "categoría" única: la de "docentes"?; ¿hay diferencias entre ellos? ¿cuáles?; las diferentes conductas, ¿se pueden asociar/relacionar con hechos de la historia social ? o personal ?

* ¿Es posible, con todo esto, llegar a construir otro objeto de trabajo científico: el de PROFESIONALIDAD DOCENTE ?

* Si así fuera, ¿cuáles son los rasgos (personales/ grupales) de los maestros que lo caracterizan ?; ¿qué historia personal y qué "trayectoria socio-educativa" contribuyó a su constitución como tales ?; ¿cómo y con quiénes ampliaron y amplían sus espacios (políticos-sociales-culturales-intelectuales-etc.) ?

Aprovechando la noción de "espacio de propiedades" (Barton;1955) podríamos delimitar nuestro objeto en función del siguiente cuadro, construido teniendo en cuenta el ámbito de determinación de la emergencia de las innovaciones, para lo cual consideraremos:

A-innovaciones extrínsecas: a las promovidas desde los niveles centrales de gobierno educativo e "indicadas" a los docentes en las unidades escolares.

B-innovaciones auto-generadas: a las pensadas, decididas y desarrolladas por equipos docentes al interior de las unidades escolares.

En -A- la fuerza social proviene fundamentalmente de las cúpulas; mientras en -B- la fuerza social emana de las bases que sostienen las prácticas, de lo cual cabe suponer que la conducta de innovación puede generarse y sostenerse, de modo endógeno, desde la permanente capacidad instituyente del sistema.

Aquí corresponde aclarar que, entre los polos de "gobierno educativo central" y "base docente" existe, de hecho, el eslabón de la "escuela" como unidad de servicio educativo. Según Bourdieu (1970) ésta debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación, como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social).

Asumimos antes, no obstante, nuestro posicionamiento en una perspectiva crítica de esta visión reproductivista, que nos orienta a buscar en la instancia del cotidiano micro-social, las dinámicas que en la interacción y, en alguna medida en los procesos sociales, también van configurando los sujetos.

A raíz de esto, en este trabajo nos inclinamos a suponer que sobre aquel "fondo" de la reproducción se van presentando y representando "figuras" que muestran una amplia gama de situaciones particulares.

Aplicando un recurso meramente analítico, podríamos considerar a la escuela como una suerte de "bisagra" entre el sistema y sus agentes, en la que cobran especial relevancia los directivos, a la hora de definir los estilos de gestión institucional y, por ende, los márgenes de corrimiento en los valores privilegiados, las prácticas, los modelos de funcionamiento curricular, etc. Así, pensamos que su comportamiento en este asunto se termina dirimiendo, según el posicionamiento que asumen las figuras directivas, o bien como "unidad de ejecución" de las políticas centrales o, más claramente, como zona de construcción propia, si se basa en la promoción y desarrollo de la iniciativa y la decisión del colectivo docente.

Entonces, cabe la posibilidad de distinguir, como "conductas docentes" las siguientes situaciones:

INNOVACION		AUTOGENERADA	
		SI	NO
E X T R I N S E C A	SI	4) CONSONANCIA	1) DEPENDENCIA
	NO	3) PROFESIONALIDAD	2) PASIVIDAD

Así consideraremos que hay:

1)DEPENDENCIA: Cuando los docentes inhiben su capacidad de generar iniciativas y se acomodan pasivamente a las indicaciones emanadas desde las instancias que los gobiernan. Este impulso exógeno es coyuntural, pues se da ante la necesidad política de acomodar el sistema a macro-proyectos económico-sociales. Al atenuarse o decrecer la fuerza de este mandato, cabe suponer la emergencia de:

2)PASIVIDAD: Cuando la indiferencia y la rutina se instalan como pautas cotidianas y no existe tampoco un claro interés político por modificarla. Atendiendo a nuestro supuesto de que la exagerada presión normativa produce como conducta reactiva la falta de compromiso con la tarea y de iniciativa para resignificarla, podemos pensar que esta situación puede derivarse, precisamente, como una consecuencia de la dependencia

3)PROFESIONALIDAD: Cuando la conducta de adoptar decisiones (que expresen la capacidad endógena de adecuación del sistema escolar al social) está en manos de los docentes, consolidando su capacidad instituyente y su competencia para la tarea, y

4)CONSONANCIA: Cuando se "encuentran" actuando en el mismo sentido y simultáneamente lo que los docentes consideran que debe hacerse y lo que proponen las políticas institucionales. Esto puede lograrse cuando en las decisiones sustantivas de los proyectos globales tienen participación real los docentes con lo cual la situación incluiría también el reconocimiento de la "profesionalidad".

Aún falta agregar aquí la dimensión que reviste especial interés para nuestro trabajo. Averiguar qué ocurre, cómo reacciona un sistema cuyos rasgos hegemónicos son "normalizadores" frente a la emergencia de la iniciativa profesional docente: ¿hay espacios, aún fragmentarios, que tiendan a promoverla? ¿cuáles, de qué manera?; las conductas autónomas, ¿son aceptadas? ¿o se instalan desde la confrontación?; ¿cómo se dirime, en la vida cotidiana de la escuela esa tensión?

Acercarnos a esto nos permitirá probablemente reconocer el juego de la aceptación y la resistencia cuando se enfrentan ambas fuerzas: las que provienen de la estructura del sistema y las que se expresan en las conductas profesionales individuales o colectivas: ¿Qué pasa cuando ambas existen con sentidos diferentes? ¿cómo reacciona el sistema? ¿cómo reaccionan las personas? ¿Cómo se dan, en los hechos, la cooptación?, la resignación?, la resignificación?, la construcción de los propios espacios de decisión?.

Acerca de las categorías de la tabla antes presentada caben, por cierto, varios comentarios:

a)-significan una construcción teórica, necesaria como artificio analítico para abordar y desmenuzar, desde una cierta inteligibilidad, la complejidad de los hechos sociales que, probablemente, nunca responderán a estas tipologías extremas;

b)-**el eje en el cual nosotros nos ubicaremos** (tal como lo señalamos y fundamentamos anteriormente) **es el que reconoce y destaca la capacidad de las micro-unidades de acción educativa para generar y sostener la innovación** en cualquier circunstancia, como re-aseguro de la "vitalidad institucional";

c)-trabajaremos, entonces, sobre el ángulo de la "profesionalidad" docente que se expresa y observa con mayor nitidez cuando emerge en momentos en que no hay una explícita "presión política" para generar innovación (situación que se daba cuando, en Jujuy, en 1993, comenzó a operar este programa de investigación).

A fin de profundizar la búsqueda de elementos que permitan ampliar y enriquecer la comprensión de los factores que operan en estos procesos de trabajo docente caracterizados por rasgos de autonomía profesional, **se plantea ahora el interés de estudiar un aspecto en particular. Este es el de la trayectoria socio-educativa de los docentes involucrados, así como el modo en que se articulan esa historia personal y laboral con las condiciones institucionales de las escuelas** en que estas iniciativas germinan.

Al respecto, y agudizando nuestra mirada, **nos preguntamos ahora: ¿qué factores influyen en la "construcción social" de ese conjunto de rasgos que pretendemos denominar "profesionalidad docente"?**

A modo de supuestos, hemos operado con varias categorías causales en estos últimos años de desarrollo pedagógico en nuestro país:

A)**Ante todo, hemos creído en la importancia del proceso académico de "formación docente" para producir maestros de calidad.** A pesar de las críticas que ésta recibe y ha recibido desde diferentes ángulos, la gran energía político-institucional puesta al servicio de intentar mejorar esta instancia, es en sí misma un indicador de esta noción subyacente.

Aportando lo suyo en este tema, por ejemplo, la Reforma del 70 dejó como una de sus consecuencias la ubicación del ciclo de formación de los maestros, no ya en el nivel medio de las consagradas "escuelas

normales", sino en el nivel terciario inicialmente universitario (pues fueron Universidades, como la de Cuyo o la del Litoral, las que comenzaron a realizar la oferta) y luego, masivamente, no universitario. Aquí también cabe destacar que se resignificó el concepto de formación docente para extenderlo en función de la idea emergente de "educación permanente" y empezar a entender, entonces, que las acciones (posteriores a la habilitación) de actualización, perfeccionamiento y capacitación para nuevas funciones, eran sucesivos y necesarios eslabones de la misma.

Asomó luego, ya a fines de la década del 70, la voz de algunos investigadores que en foros nacionales (por ej., el Primer Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente) empezaron a presentar resultados de trabajos en los que se evidenciaba que, a pesar de los esfuerzos de "modernización" realizados en este incipiente nivel terciario, los maestros allí formados, supuestamente con adecuados recursos teóricos y técnicos, en su desempeño laboral real no podían superar las tradiciones pedagógicas suficientemente arraigadas en el sistema escolar. Asumido esto, emergía con fuerza propia la inquietud de determinar a qué se debía este anclaje en las conductas instituidas, que la nueva propuesta no podía desestructurar.

B)Atendimos, entonces, un nuevo **supuesto**: era **el del arraigo de la "cultura escolar", vivido como tal a lo largo de la historia personal, pues, a diferencia de otros profesionales que generalmente inician su contacto con las prácticas laborales cuando se forman, los docentes habían incorporado los modos de "ser maestros" desde las más tempranas vivencias del rol complementario de "alumnos"**.

En este sentido, varias investigaciones (entre ellas: Zeichner y Tabachnik (1981) y Terhart (1987) citadas por Davini) llegaron a mostrar que **la formación de los docentes realizada en las instituciones superiores específicas, constituye lo que se denomina "empresa de bajo impacto"**. Ello implica que, partiendo del concepto de socialización profesional, la formación institucional no es una fase decisiva sino una entre otras, condicionada, por un lado, por la escolarización previa de los estudiantes y, por otro lado, fuertemente dominada por la socialización que se realiza en el campo laboral en que los graduados se desempeñan ("shock de la práctica").

Así, tal como lo reseña Davini (1995) los estudios muestran, casi sin excepción, que ciertas "ideas conservadoras" que aparecen con claridad al comienzo de la etapa de formación docente, -producto de la biografía escolar del estudiante- retroceden durante el cursado de la carrera, cediendo a posiciones más liberales y, tras los primeros contactos con la práctica, vuelven a emerger y se imponen de nuevo rápidamente.

C)Atento a esto, quedan todavía varias cuestiones por analizar, entre ellas una a la que aquí intentaremos aproximarnos ubicando nuestra mirada en otro lugar, concretamente el que acompaña y antecede, desde la historia social individual, el proceso de construcción de los rasgos que consideramos característicos de la "profesionalidad" docente.

A todos nos puede resultar fácil coincidir en un supuesto que, casi indiscutible desde lo psicológico y lo social es, (por razones que no nos detendremos a analizar aquí) permanentemente ocultado y negado por los enfoques y las prácticas educativas formales: **a la escuela no se llega desde un vacío cultural ni tampoco se transita por ella como única y exclusiva experiencia de socialización.**

Así, nos ubicamos en un territorio de hipotéticas proposiciones que se encuentran implícitas en preguntas como las siguientes: ¿qué pasa con la "construcción social" de estos docentes realizada en otros ámbitos no escolarizados pero también formativos? ¿inciden de alguna manera las instituciones (de hecho, "aparatos ideológicos del Estado") religiosas, políticas, gremiales, etc., con las que las personas también están involucradas?. Aún antes, ¿qué pasa con los procesos de socialización primaria (Berger y Luckman) realizados en la vida cotidiana de la familia, del barrio, de las pequeñas comunidades de pertenencia? ¿Tienen algo que ver estas instancias con el "mandato" de ser docentes? y con la orientación para serlo de una determinada manera: desde lo ideológico, desde lo actitudinal, desde lo práctico? ¿Hay "sentidos" acerca del "ser" y del "hacer" docente que emanen de sectores que no son la escuela aunque estén absolutamente imbricados con ella? ¿Existen esas influencias? ¿Cuáles son? ¿Cómo se expresan? ¿Qué fuerza y qué valor tienen para quienes las viven? ¿Se relacionan, y de qué manera con las "indicaciones" dadas desde la formación? ¿Se corresponden o no con las ideas y técnicas más depuradas y científicas que ésta busca transmitir?

Procurar el análisis científico de éstos u otros eventuales factores intervinientes requiere ahora, a nuestro juicio, incorporar la perspectiva que puede derivarse del trabajo empírico antropológico, orientado a explicitar el reconocimiento de lo que los propios actores valoran o se representan desde sus mismos sistemas de pensamiento. Aún más si se toma en consideración que se trata de la apreciación de sus historias personales y trayectorias de vida. Avanzar en las pretensiones del análisis hermenéutico implica, por otra parte, no quedarnos en un simple registro de esas representaciones, ni atrapados exclusivamente en las redes significantes de los actores sociales. Aventurarnos en la búsqueda científica en cambio, nos plantea el desafío de superar la dicotomía "subjetivismo-objetivismo" articulando en la producción de conocimiento sociológico al individuo con la sociedad; la estructura social con el sentido dado por los sujetos; la posición social con los significados, valoraciones y categorías de percepción y de acción; las relaciones y valores sociales con las prácticas cotidianas; la historia social en su conjunto con las biografías individuales.

Acorde con esto, entonces, este Proyecto pretende ahora detectar los factores socio-educativos que, presentes en las historias de vida de estos docentes, permitan advertir el modo en que juegan aspectos tales como: los aprendizajes logrados en el núcleo familiar y en los diversos grupos de pertenencia y referencia; las propias experiencias de escolarización en los diferentes niveles formativos, la formación profesional, las tempranas experiencias de inserción laboral, las marcas dejadas por la misma carrera docente, etc.

Aclarado con lo antedicho lo que entendemos como proceso de "construcción social" y que nos lleva a tomar en consideración múltiples, dinámicas y contradictorias influencias formativas a las que están expuestas las personas a lo largo de sus vidas en sus procesos de endoculturación, cabe ahora acotar que limitaremos nuestra observación a las que se recortan asignando sentidos particulares a la conducta profesional docente desde distintos ámbitos institucionales en nuestra sociedad.

CAPITULO II

El espacio de esta investigación: el ámbito y los actores

II.1 *La Provincia de Jujuy*

Jujuy es una provincia ubicada en el extremo nor-oeste de la Argentina, delimitada sobre un territorio de 53.219 km²

Adquiere el carácter de frontera con dos países vecinos:

Chile, con el que busca comunicarse, a través de la Cordillera de los Andes por el paso de Jama, y

Bolivia, con el que mantiene un ancestral y fluido contacto, a través de las Quebradas de Humahuaca, Pocitos y Aguas Blancas.

Acerca de su enclave, no solo geográfico, sino, simultáneamente histórico, Alejandro Isla (1992) propone entender y "delinear a la Puna desde un doble ángulo que la sitúa periférica, y desde un doble campo de fuerzas y tradiciones . Por un lado, como perteneciente a la tradición andina, ... cuyos pueblos presentaban una variada heterogeneidad de culturas, que tuvieron imbricaciones diferentes con los centros de poder colonial. Las culturas andinas del noroeste argentino, relacionadas al Cuzco, al Titicaca, al Potosí, fueron marginales: estuvieron integradas al Alto Perú de manera subordinada durante 300 años.

Por otro lado es indispensable observar a esta región afectada por una segunda periferia. Esta es actual, pero con una profundidad de por lo menos un siglo, soportando a diario la violencia de la exclusión. Pertenece marginalmente a una formación nacional, en lo político; con un capitalismo desarrollado en términos relativos para América Latina, en lo económico. Un Estado - Nación (asentado en Buenos Aires, el puerto) que tiene en la negación y en el exterminio de minorías subalternas su razón organizadora, y en el pluralismo ideológico, étnico, cultural, recurrentes ausencias. Las apariencias de "resignación", de "ostracismo", de "fatalismo" (barniz de lo "andino") de los collas son

formas sordas de resistencia cotidiana frente a las formas heterogéneas de dominación".

Además de lo expuesto cabe agregar siguiendo una rápida síntesis (Nalvanti, 1995) que "la Provincia de Jujuy, a fines del siglo pasado mantenía una economía de auto - consumo y colocaba sus excedentes agrícola-ganaderos en la región NOA, donde vivía todavía el grueso de la población nacional. Tucumán en el norte, había conservado una cuota de poder político y económico y debía iniciar una lucha titánica para mantener su economía basada en el azúcar, a riesgo de quedar marginada junto con Salta y Jujuy, del nuevo contexto político - económico nacional. Gracias a ello, se consiguen medidas proteccionistas, determinantes de que se expandiera la actividad, naciendo de esta forma los Ingenios como los de Ledesma, la Esperanza y Río Grande y la conformación de plantadores independientes que vendían a estos ingenios la caña que producían.

Este fue el inicio de la incorporación de Jujuy a la actividad económica nacional y el principio de las actividades industriales en su geografía. Este esquema económico se consolida con la llegada del ferrocarril.

Hacia la década del 30, comienzan las inversiones mineras del grupo Aguilar y el de Mina Pirquitas y una década después se instala en Palpalá, Altos Hornos Zapla reafirmando a la provincia con un perfil minero - industrial. Las actividades destinadas a garantizar la infraestructura (construcción de caminos, viviendas, etc.) quedaron exclusivamente en manos del Estado.

A esto se debe agregar la plantación de tabaco, enmarcada, a partir de 1972, en el régimen legal del F.E.T. (Fondo Especial del Tabaco). Desde la imposición de precios, facilita la radicación empresaria y la explotación oligopólica de este producto que, así, también es transformado industrialmente. De este análisis se desprende que la base de la producción de Jujuy se cimentó en tres áreas bien definidas: la industria azucarera, la minera-industrial, y la tabacalera, aunque no podemos dejar de incluir el área papelera, incorporada en el año 58.

La población de Jujuy, en relación con la del país, puede apreciarse a partir de los siguientes datos:

*CUADRO Nro.1: PROPORCION de la
POBLACION DE JUJUY EN RELACION
CON EL TOTAL del PAIS*

1778 a 1991

<u>AÑOS</u>	<u>%</u>
1778	3,20
1869	2,30
1895	1,30
1914	1,00
1947	1,00
1960	1,21
1970	1,29
1980	1,47
1991	1,60

Afirmando de alguna manera lo descripto en la evolución de la actividad económica, esta información refleja el proceso poblacional a que dio lugar la misma: esta zona, en términos relativos, estaba mucho más habitada durante la colonia. A lo largo del siglo XIX el país dirimió en francas situaciones de lucha el modelo institucional y económico que finalmente se impuso con la organización nacional, produciéndose en la región una corriente migratoria hacia el sur que la fue despoblando de modo sostenido.

A mediados del siglo XX esta situación comienza a revertirse probablemente asociada, primero, con la emergencia de una política más distributiva que apuntaló las economías regionales y luego, con el freno de los procesos de industrialización del país, que había alentado la concentración urbana en las ciudades centrales. A esta pérdida del potencial atractivo de Buenos Aires o Córdoba, se sumó también el empobrecimiento del campo dando lugar, por un lado, a que la población se quedara en la Provincia y, por otro, a que se radicara engrosando los propios asentamientos urbanos.

Al respecto, cabe destacar que la población rural que en 1960 representaba el 48% del total provincial, en 1980 significaba solo el 26% y en 1991, el 18%. Hubo un proceso de redistribución espacial de la población que se concretó en una concentración en la zona de la Capital y

sus alrededores que en 1980 ya absorbía más del 50% de los habitantes de la Provincia.

Ante esta situación, que podría llevar a suponer que la Provincia de Jujuy ha vivido un proceso exitoso de desarrollo, cabe destacar, entre otros datos significativos que actualmente la población con necesidades básicas insatisfechas representa el 34,4% del total provincial, lo que revela lo contrario.

Apelaremos a algunos indicadores comparados entre Jujuy y los valores medios del país para corroborarlo:

*CUADRO Nro.2: INDICADORES SOCIALES
COMPARADOS JUJUY / MEDIA NACIONAL
- 1990 -*

	INDICADORES	JUJUY	PAIS
DEMOGRA- FICOS	-Población total -Densidad (hab./km ²)	512.329 9.6	32.615.528 11.7
SALUD	-Mortalidad Infantil (% ₀) -Esperanza de vida (años) -Mortalidad materna (% ₀₀)	33.2 64 17.5	21.5 69.1 5.2
ECONO- MICOS	-Tasa neta de activ.(%) -Propied.de los hogares (%) -Jefas s/total de hogares (%)	33.5 57.7 24.2	41.5 65.4 22.3
CULTU- RALES	-Espectadores a cines (%)	0.09	0.45

Articulándose con estos datos destacaremos aquí otra información relevante del área educativa. Asisten a escuelas de enseñanza primaria (según censo educativo 1994) algo más de 100.000 estudiantes que se distribuyen en 410 unidades escolares, bajo la atención de 6.530 docentes, con lo cual se genera un índice de 16 alumnos por maestro. Así

la tasa de escolarización es del 96 % y en la de permanencia se observa una deserción que oscila entre un 3% y un 10%, según los departamentos. En relación al desgranamiento escolar se constata una pérdida (ya sea debida al abandono o la repitencia) que lleva a que finalicen en término el 7mo. grado entre el 20% y el 50% de los alumnos que ingresaron en la misma cohorte. Agregado a esto un alto porcentaje de niños que ingresaron tarde al nivel, se produce un importante factor de extra-edad, que oscila entre el 34% en 1er. grado y el 48% en 6to.

A raíz de las condiciones de pobreza de la población, un 66% de los establecimientos educativos brinda asistencia alimentaria.

La situación de analfabetismo de la población de diez años y más es del 6,68%; mientras que de la población comprendida entre 5 y 24 años, sólo el 0,8 % nunca asistió a la escuela.

En cuanto a la infraestructura educativa, se tiene que el 51% de los edificios requiere reparaciones mayores, pues tienen una antigüedad superior a los treinta años. El estado de conservación, en general, es deficiente, lo que incide directamente en la cobertura, eficiencia y calidad del servicio.

II.2 *El contexto curricular*

Acorde con los objetivos de este trabajo, resulta necesario comentar sucintamente la situación que imperaba en lo relacionado con lo curricular. Agregaremos entonces que **en 1993, (año en el que comenzamos el PROINC)** se iniciaba recién en los ámbitos nacionales de fijación de políticas educativas, el movimiento que actualmente se conoce y desarrolla como Programa de Transformación Educativa. **Aún se estaba en el primer eslabón de esa cadena constituido por la sanción y promulgación de la Ley Federal de Educación. Al interior, escasamente involucrado en estas decisiones,** que surgían del Ministerio de Cultura y Educación de la jurisdicción Nacional, **no había llegado casi la onda expansiva de este proceso. A los ojos de una opinión pública moldeada desde los intereses políticos y de una burocracia educativa acostumbrada a la recepción de mandatos normativos, la expresión que mejor representaba las percepciones propias de estos ámbitos era que: "en las escuelas, no pasaba nada",** fundamentalmente porque, con excepción de algunas circulares más orientadas hacia el perfeccionamiento docente (como una acerca del curriculum en distintos enfoques de planeamiento de la educación, con la que se inició la actividad escolar ese año) no se estaban dando prescripciones para el funcionamiento académico por parte del entonces existente Consejo de Educación.

En ese contexto se empezó a trabajar en el Proyecto de Investigación sobre Procesos de Producción de Innovaciones Curriculares.

En setiembre de 1993, se elaboró y difundió en el sistema escolar de la Provincia, contando para ello con la colaboración de los supervisores de enseñanza primaria, un pequeño cuestionario semi-estructurado dirigido a los directores de escuelas, conteniendo las siguientes preguntas:

- a) ¿Piensa que en su establecimiento se está llevando a cabo alguna "innovación curricular"? (considere como tal lo que a Usted le parezca pertinente)
- b) En caso de haber respondido afirmativamente, describa brevemente en qué consiste esa innovación.

Aquí cabe aclarar que las preguntas tenían ese carácter abierto debido a que una de las intenciones de la investigación, en ese momento, era el análisis de lo que los docentes se representaban como "innovación curricular".

Fueron efectivamente obtenidas y trabajadas 154 respuestas, que representan el 70 % de la población en estudio, pues no resultó posible cubrir todos los departamentos de la Provincia.

Advertimos entonces con absoluta sorpresa para nuestras expectativas iniciales, **que predominaban con claridad las escuelas cuyos directores reconocían y describían alguna innovación: eran un 63% del total.**

A esto debemos agregar que también resultó casi inesperada la significación que los docentes estaban asignando al concepto de "innovación curricular".

a) Emanaban de la concepción ya acuñada de que el curriculum tiene que ver con el espacio acotado por la enseñanza-aprendizaje en el aula (para lo cual se modifican objetivos; se incorporan, seleccionan y reorganizan contenidos; se cambian las estrategias de las clases; etc.) sólo el 38% de las experiencias descritas.

b) Afirmaban, en cambio, el supuesto de que lo curricular abarca la "innovación institucional", (y, en consecuencia, incluye la transformación de los modos de funcionamiento de la organización escolar; la conducción en manos de "equipos directivos"; la constitución de equipos de trabajo docente; la participación activa de los estudiantes y de los padres; etc.), otro 37% de las innovaciones realizadas; y

c) Agregaban una categoría totalmente original para la tradición del sistema escolar, que terminamos denominando "innovación formativa" (en la que se reconocen proyectos que promueven el estudio colectivo de los maestros; desde su propia auto-gestión y con carácter permanente; la circulación interna de sus conocimientos, etc.) los docentes que estaban desarrollando el 25% de las "innovaciones" declaradas.

Ajustándonos a los resultados de este relevamiento, tanto cuantitativo como cualitativo, no podíamos seguir suponiendo, que la situación curricular en la Provincia, al menos, era un vacío histórico. Al contrario, lo que parecía encontrarse era un **territorio en el que estaban emergiendo otros protagonistas: los mismos docentes** tradicionalmente negados y desvalorizados por las políticas curriculares que se les imponen. **Anclándose en los intersticios que el sistema dejaba, re-asumían su poder, no solamente estableciendo "qué hacer", sino también participando, de hecho, en los desplazamientos de los significados** que generaba y permitía el contexto social, en el que todavía tenía fuerza el discurso democratizante de la década anterior.

Apelaremos aquí (para enfatizar la importancia que le asignamos a estos hechos) a una consideración formulada por Feldman (1994) cuando plantea la "necesidad de una concepción del 'contenido' que superase su exclusivo emparentamiento con el aspecto temático y curricular (entendemos que en su versión clásica) y que considera su relación con la práctica desde otra perspectiva. En el primer enfoque es posible separar práctica y contenido; el contenido precede a la práctica escolar; que consiste en su transmisión. **Desde otra óptica el contenido puede definirse por las oportunidades presentadas en la situación escolar.** Es valioso considerar el contenido de esta manera porque obliga a centrar la atención [...] en las condiciones de producción de las prácticas escolares".

Apoyándonos en esta perspectiva y **desde una mirada no tan pedagógica cuanto antropológica**, podríamos llegar a pensar que **la innovación curricular es**, cuando se concreta en hechos (en estos casos, generados en los escenarios fácticos de las instituciones escolares) **en última instancia, una modificación de rituales**, solo posible cuando se producen, a su vez, cambios en los universos simbólicos que los sostienen.

Aquí en las descripciones de los proyectos sobre los que decidimos delimitar este estudio particular acerca de la profesionalidad docente, (de hecho, involucrada) podremos tener una visión sucinta de qué es para los maestros "innovación curricular", pues un análisis más exhaustivo de sus supuestos corresponde a otra cuestión: "El pensamiento en la práctica de los docentes generadores de innovaciones curriculares", trabajada en el Segundo Informe Académico del PROINC (1995).

Asumiremos, antes, otras aclaraciones que nos parecen necesarias desde lo metodológico:

*A raíz de la perspectiva más antropológica que pedagógica con la que pretendemos acercarnos a estos hechos sociales, no abriremos juicio alguno acerca del valor educativo de estas experiencias. A su turno el Informe Final del PROINC dará cuenta de ello y de las estrategias adoptadas para asegurar su corroboración y validez empírica en el contexto del sistema escolar en que fueron presentadas, descriptas y definidas.

*A través de los relatos de sus protagonistas con los que pretendemos preservar lo más posible su carácter original, cada lector podrá, no obstante configurar su propio juicio.

II.3 *Las escuelas seleccionadas: sus proyectos y actores.*

A los fines de la selección de los establecimientos escolares con los que trabajaríamos en esta investigación, establecimos como criterios:

*que hubieran sido categorizadas, desde la primera etapa del PROINC como escuelas que declararon estar realizando innovaciones curriculares decididas y desarrolladas de manera autogestionaria.

*que se localizaran en un lugar accesible, en relación con nuestras posibilidades operativas para llevar a cabo un trabajo más intensivo, por lo cual se circunscribió la tarea a escuelas de San Salvador, ciudad capital de la Provincia;

*que sus directores hubieran expresado el interés de su comunidad educativa para continuar trabajando en esta etapa de la investigación, cuyas características, metodología y objetivos fueron dados a conocer en las reuniones de intercambio y "devolución" de información que se venían realizando (concretamente, cuando se comunicó, analizó y discutió lo elaborado en el segundo informe académico);

*que en lo posible, estuvieran realizando experiencias de distinto carácter, según la tipología de innovaciones: "didácticas", "institucionales" y "formativas" que había resultado como sistema clasificatorio final cuando debimos construir las categorías necesarias para dar cuenta de la diversidad de situaciones que se habían relatado en las encuestas, y que

*a grandes rasgos, reflejaran situaciones sociales diferentes, en cuanto a población atendida fundamentalmente.

*Al llegar a las escuelas así seleccionadas ajusté mi presentación, en lo que a mi propio rol respecta, al de una **"investigadora"**. Cabe destacar que era esa la función con la que yo venía trabajando en el sistema escolar de la Provincia: el de **profesora universitaria**, especialista en cuestiones curriculares, **que buscaba conocer la realidad** de las escuelas y los maestros para proponer y desarrollar, en futuras instancias de extensión, actividades que resultaran pertinentes. Aludir a esto, significaba ubicarme en el contexto institucional de la UNJu: por ende, al margen de compromisos con las políticas formuladas por las instancias centralizadas (nacionales y provinciales) de gobierno escolar, como también de referencias que pudieran vincularme con funcionarios responsables de dar indicaciones, supervisar las tareas o evaluar las realizaciones educativas.

Abriremos nuestro análisis con un comentario acerca de uno de los primeros impactos que nos provocó el encuentro con los hechos. Aclaremos antes que las personas, sujetos de esta investigación, sólo fueron detectadas luego de la elección previa de las escuelas.

Acordado el trabajo con los directivos de esas escuelas, recién pudimos conocer a los **maestros que son los protagonistas de esos cambios**.

Advertimos así, en el primer caso (Esc. Nro.12) que se trataba de personas que ya casi estaban culminando su trayectoria docente. A ellas se agregaron en la segunda escuela que involucramos (Esc. 335) otras que ya tenían también, una larga experiencia.

A fin de superar este sesgo que nos parecía atribuible al escaso número de unidades de observación, decidimos incorporar otro establecimiento, buscando en este caso, que se tratara de una de las escuelas más recientemente creadas, con la expectativa de encontrar allí que los docentes innovadores fuesen más jóvenes. Al hacerlo, pudimos identificar algunos que actualmente tienen menos de cuarenta años, pero que, llamativamente no se alejan demasiado de esa media.

Allí surgió, entonces, una evidencia que nos suscitó nuevas preguntas y reflexiones. En este caso, el hecho es que **los docentes que pudimos distinguir por su conducta profesional autónoma**, son personas nacidas entre los años 1947 y 1959, y **por sus edades, constituyen algo así como el grupo de maestros más antiguos y experimentados de los que hoy conforman la planta de personal del sistema educativo**.

Acerca de esta cuestión, lamentablemente, no podemos hacer otros aportes, pues escapa a nuestros objetivos y posibilidades metodológicas. A pesar de ello, este hecho es en sí mismo un dato, cuya consecuencia más inmediata lleva a unir nuestra voz a las de quienes, cada vez con más

insistencia, se preguntan, dentro del sistema escolar: ¿qué pasa con los docentes más jóvenes? ¿son "buenos" maestros?.

Aquí procuraremos circunscribirnos a trabajar con los docentes que hemos delimitado. A raíz de sus edades, decíamos, **configuran una generación adulta** que al menos en este relevamiento **se muestran con el valor de ser quienes llevan a cabo, en su propia práctica y desde su propia iniciativa, conductas innovadoras** tendientes a dinamizar y perfeccionar el sistema de enseñanza.

3.1. Escuela Nro.12 "Bernardo de Monteagudo", ubicada en San Martín 1070 de San Salvador.

A esta escuela, que habíamos identificado "en gabinete" pues reunía los requisitos antes señalados, llegué sin saber quienes podrían recibirme pues no reconocía su personal.

Al presentarme, empecé a recibir muestras de extrema cordialidad por parte de la vicedirectora y de quienes la apoyaban en la secretaría: ella reconocía el PROINC y el ejemplar del Segundo Informe estaba sobre su escritorio, dispuesto a ser entregado a los maestros para su lectura. A la seguridad de que los docentes (incluida la directora, que asiste durante la mañana) trabajarían con nosotros se debió que, al poco rato, ya pude estar conversando con una maestra del último ciclo, co-responsable de la experiencia de "promoción de la lectura comprensiva" que se había declarado.

A los ojos de un visitante, la escuela, céntrica, con un edificio grande y en buenas condiciones de mantenimiento, organizada, limpia, se presenta como una representación del paradigma más clásico de lo que es una institución de esta naturaleza: tiene un hall central en el que se ve circular padres en distintos momentos; un ala administrativa y de dirección a la derecha, donde la gente es recibida y orientada según sus necesidades y al que se acercan a conversar algunas maestras en sus momentos libres y una gran galería que se adivina al fondo con aulas alineadas en la que transcurre, seguramente, la mayor parte de la vida escolar de estudiantes y maestros.

Aludir al número de su identificación (12) ya significa estar reconociéndola como uno de los establecimientos de más temprana fundación en la ciudad: fue creado en 1918, en los albores del siglo y tiene ya 78 años de funcionamiento ininterrumpido. Amerita, a lo largo de esos años un ganado prestigio de pionera escuela pública que atrae, en consecuencia, a una población urbana, exigente en cuanto a aprendizajes, de nivel socio-económico medio-alto integrada, en buena medida, por padres profesionales, que han alcanzado niveles de escolarización altos y

se desempeñan en áreas decisorias de la vida provincial (tanto en la función pública como en la economía, los servicios, etc.).

Ante esta circunstancia, la directora reconoce que "la representación social de la escuela es buena: todo el mundo aspira a venir acá. Entonces, eso nos mantiene a nosotros y tenemos que mantenernos en ese nivel. Históricamente ya ha sido así la escuela; no es de ahora. Todo el mundo, todos los años, quiere entrar".

Aparece en estas expresiones con bastante claridad, algo que los docentes reconocen (PROINC, 2do.Informe) **como factor estimulante y desencadenante de innovaciones: la trayectoria institucional pro-activa que, en última instancia se corresponde con marcas dejadas por el mismo "mandato fundacional"** (Frigerio y otros)

Aporta, además, la directora:

"A mí me gusta la escuela; me gusta el personal que tiene: es un personal que siempre me mantiene alerta. En cuanto a las relaciones interpersonales son muy buenas, diría. Es un personal que siempre me presenta pelea y siempre me mantiene alerta".

"Pelea en cuanto a presión, en varias cosas. Eso me lleva a mí a estar siempre un paso más allá de ellos. En realidad, son todos jóvenes ¿sí? Los más viejos somos los que estamos arriba. Pero a pesar de ser jóvenes son profesionales: ellos te piden mucho para perfeccionarse, para leer, para estar actualizados".

Asegura también la directora, refiriéndose ya a algunas cuestiones que consideran innovadoras dentro de las prácticas escolares que

"las maestras están agrupadas por ciclos y, en lo institucional, así se presentan proyectos: hay salas de lectura, de matemáticas, de ciencias ... Suelen darse extra-clases, también. Si quieren talleres de perfeccionamiento, también se hacen en extra-clases".

Así nos enteramos que generan internamente acciones para su perfeccionamiento, para "lectura del material que se recolecta", para "conocimiento general" de textos que, "de acuerdo al pedido de los maestros", selecciona la dirección.

A su criterio, hay otras experiencias aún más interesantes; como la

"observación de clases conjuntas, una manera de enriquecernos todos, ¿sí?. Buscar las sugerencias, ver qué podría mejorar yo y ... uno puede también enriquecerse ¿no?. Y así van pasando

por turno a todos los grados; se hizo un cronograma compartido de lo que podría ser, tentativo".

Aumenta la viabilidad de esta práctica que

"ningún grado trabaja solo, porque hay una planificación y las planificaciones son conjuntas, se hacen en conjunto. De pronto, ellos pueden llevar el balance, ellos pueden rever ... La cuestión es que ellos digan: "bueno, estas cosas se lograron y éstas faltan".

Acerca de los procesos de gestación de estos proyectos, la directora afirma que hubo iniciativa de los docentes porque, a pesar de sus propias sugerencias y su convicción de que llevaría esto a cabo solo

"si los docentes quieren ... bueno, de pronto (hubo) todo un tiempo de impasse que charlaban ellos, que no me daban contestación. Hasta que parece que ellos solos se conformaron ... y después ellos solos empezaron a presionar para que se hiciera. Fue un trabajo grande: no es tan solo el cambio en el horario lo que se hizo. Había que encontrar la manera de que estén todos juntos ¿no? ... Yo te digo que, en estos casos, soy muy paciente".

Acota, además, que

"hay proyectos que han presentado ellos: "esto de juntar el grupo de ciencia, el grupo de matemática, el grupo de lengua, de manera tal que vayan generando nuevas estrategias para su propio trabajo, de ellos, de esos ciclos. De pronto me presentaron proyectos para trabajar toda la escuela, suponte, está el club de niños lectores, de "niños productores": son los chicos que producen mensajes y cada mañana tenemos al grupo de niños que expone y que lee".

A esto agrega, refiriéndose a su relación con los maestros:

"Yo les doy mucha sogá, entonces se sienten como en libertad".

Alojándose en este contexto de funcionamiento institucional, está el **proyecto de promoción de la "lectura comprensiva" en el ciclo superior, que habían presentado al primer relevamiento del PROINC. Analizándolo más profundamente desde la búsqueda de los actores sociales que lo gestaron y lo desarrollaron, encontramos que fue una iniciativa conjunta de tres protagonistas principales; que acordaron prestar su colaboración a los fines de esta investigación:**

-VALERIA (47 años, casada, tres hijos), directora del establecimiento;

-ROSAURA (43 años, casada, tres hijos), entonces(año 1993) maestra del último ciclo y, actualmente vicedirectora del turno mañana; vinculada por un nexos de parentesco con Valeria; e

-INES (42 años, casada, cuatro hijos) maestra del último ciclo, que acaba de recibirse de profesora de matemáticas y, ante una oferta laboral en esa especialidad, decidió tomar una transitoria (por el momento) licencia sin goce de haberes en esta escuela.

Ante la inevitable pregunta acerca de la vigencia o continuidad de este proyecto coinciden en declarar que ha seguido en manos de otros maestros, especialmente en el turno de la mañana donde Rosaura, desde sus nuevas funciones está, de todas maneras, suficientemente cerca de sus colegas como para compartirlo y apoyarlo.

En nuestro diálogo advertimos que la conducta global de la escuela hacia afuera, concretamente, en la relación con las instancias de supervisión, es bastante conflictiva desde el mismo reconocimiento de la directora que confía más en apoyar su gestión en la base docente, (con la que declara no tener dificultades significativas) que en la obediencia de mandatos externos, a los que permanentemente se ha resistido, como veremos luego al compartir su historia.

Aquí cabe aclarar que en esta escuela, las personas seleccionadas para esta investigación, tomaron la iniciativa de realizar las entrevistas colectivamente, sea en el despacho de la dirección de la escuela, sea en la casa particular de una de ellas, en la que habitualmente se reunían para trabajar.

3.2. Escuela Nro.335-"Naciones Unidas", ubicada en Avda. Bolivia 1867 - Barrio los Huaicos de San Salvador

Aquí cabe consignar que la elección de una segunda escuela se nos hacía bastante difícil pues había varias, entre las ubicadas en **zonas periurbanas** que reunían los requisitos que habíamos establecido. A raíz de ello, recurrimos con la preocupación, y en la búsqueda de otra opinión, a los supervisores con los que ya habíamos establecido una productiva relación en las etapas anteriores del PROINC. Así nos encontramos con una recomendación casi unánime: trabajar con la escuela de los Huaicos.

Arribar a esa escuela significó casi salir de la ciudad a través de una avenida que ya es, prácticamente, el camino que conduce a la Quebrada de Humahuaca: pasar por instalaciones militares, una fábrica

de tejidos artesanales, una ya abandonada planta siderúrgica. Ascender una serie de escalones, pues el local escolar está relativamente alto, en un sitio desde cuyo frente se divisan las montañas.

Atravesar la puerta lleva a recorrer un corto pasillo, a cuya izquierda está el pequeño despacho de la directora, para desembocar casi inmediatamente en el "corazón" de la escuela: un patio central a cuyos lados se ubican las aulas. Acceder, entonces, produce la sensación casi inmediata de estar ya involucrado en su vida.

Acuden a este establecimiento, de jornada completa, con comedor (que ofrece el servicio de desayuno, almuerzo y merienda), **niños de familias pobres** de todos los puntos de la ciudad, pues no deben pagar transporte debido a un convenio existente entre la Municipalidad y las empresas. Son doscientos cincuenta estudiantes, aproximadamente, que pueblan, en consecuencia, grados numerosos: 38 alumnos en 3er. grado, 37 en 6to., por ejemplo.

Advierto con interés que hay entre las personas de la comunidad educativa una relación inter-personal muy respetuosa pero, al mismo tiempo, de intensa y directa comunicación. Acerca del personal docente cabe aclarar que, por distintos motivos, el 50 % de ellos, es provisional.

Además resulta muy significativo que, para todos, las maestras (incluida la directora) en el trato cotidiano, son siempre, la "señorita": Sara, Adelaida, etc. en un gesto que denota asumirse en la tradición de la identidad docente de modo consciente y permanente; e, ineludiblemente, contribuye a confirmar la vigencia de la representación del maestro con la que se conformó en nuestro país la profesión y que tenía como rasgos fundamentales las cualidades de dignidad, prestigio, moralidad y autoridad como requisitos necesarios para cumplir con la función ejemplificadora que se le asignaba (Alliaud, 1995).

A este grupo pertenecen, por ejemplo, en la descripción de la directora:

"la señorita de 3er. grado, que es maestra por naturaleza, como yo le digo a ella siempre; la señorita de 4to., que tiene una facilidad espantosa para improvisar, es capaz de crear infinidad de cosas; la de 6to. grado es una señorita que ya estuvo el año pasado, el anteaño pasado acá en esta escuela, ella todo el día está 'una lechuguita', hace lindas cosas con los chicos; " ... etc.

Además, están los maestros especiales, los de secretaría, las personas encargadas del comedor, etc. integrando el equipo de la escuela, siempre llamados por sus nombres anteceditos por el "señorita", ó "señor"

A estas descripciones se corresponde una actitud de la directora que ella auto-define diciendo:

"pienso que soy respetuosa de la persona de ellos". Por ejemplo, una maestra que llega tarde, llega con total naturalidad, pienso yo. A veces me surge el temor: ¿No será que están pensando que pueden hacer lo que quieran ¿no? Cuando me surgen estas cosas, digo: "No se olviden que una vez, dos veces pueden, la tercera ya no". Entonces les estoy poniendo el límite. Para mí sería más que suficiente que sintieran el respeto que siento por ellos".

Afirma luego:

"Yo siento que uno tiene que tener una gran capacidad de adaptación, porque hay una gran cantidad de corrientes de pensamiento: cada persona piensa totalmente diferente de la otra, privilegian cosas tan diferentes ... los padres, los maestros, los niños.

Aflora, entonces, la experiencia que han tenido al consultar a los mismos niños "¿Qué cambiarían de la escuela?" y recuerda algunas respuestas:

"algunos cambiarían al maestro, otros cambiarían el aula, otros cambiarían el espacio físico, otros cambiarían contenidos: matemáticas, por ejemplo, pedía uno, que enseñen más ciencias..."

Agrega, además, su propia reflexión acerca del significado del trabajo en la escuela en relación con la vida cotidiana de todos en este momento de nuestra historia, diciendo:

"La gente trae tanta carga emocional ...: una maestra que tiene problemas con el marido, el portero con el sueldo que no le alcanza; otro que tiene el hijo que es así ... y los mismos niños, uno que tiene la madre que operarse, que no le alcanza el dinero"... Entonces, propone como alternativa: "Hacer un buen trabajo pedagógico, o sea, hacer que el juego entre al grado; hacer que los problemas se diluyan un poquito ahí; y el chico entra a gozar, lo mismo el maestro. Por eso es que quizá permita algunas cosas yo: si no nos abocamos a eso, me parece que está todo un poquito complicado".

Aludiendo a la "lucha por el poder" que, como en todas las instancias de la vida social, ella también puede reconocer al interior de esa institución, comenta:

"Ocurre entre los chicos, también ocurre entre el personal. Este ... un chico que se para, por ejemplo, a saludar a la Bandera. No hay formación: los chicos saben que tienen que

salir a saludar a la Bandera. Un chico se para y viene otro y se pone adelante, con el pie, con el codo, con lo que sea, lo empuja ... Así, porque él quiere estar solo teniendo su espacio, porque el otro es más pequeño o porque, no sé, tiene algún tipo de antipatía. Sucede, sucede, clarito se nota. Y entre el personal también: a veces se nota cómo el personal titular quiere hacer oír o imponer su palabra ... y el que no es titular, a veces, se calla. Cuando a lo mejor yo me doy cuenta, dejo que hable y después le pregunto a la otra maestra: "¿Le gustaría agregar algo?" Entonces expone su punto de vista y, a veces, es mucho más rico que el otro, y eso se nota".

A modo de otro ejemplo, especialmente significativo para nosotros, (pues muestra la perspectiva crítica con que se abordan las supuestas "innovaciones") nos cuenta acerca de algunas conductas docentes a las que ella considera de "incompetencia":

"Son capaces de hacer las cosas de tal manera que uno dice: - Qué bien ! Aquí hay una actividad innovadora, interesante, creativa! O está por lo menos, recreada. Y cuando uno entra a analizar no es tan así. El año pasado tuve la experiencia con una maestra: la inspectora de la escuela entró al aula y se asombró de que niños tan pequeños le decían: "Yo soy el coordinador de este grupo". Se admiró la funcionaria porque hacían trabajos grupales. En otra oportunidad, entro al aula y veo a un niño sentado y mirando la pared. Salgo y la maestra me dice: "Es que yo no sé dónde ponerlo; porque si está en grupo, molesta; si lo pongo de a dos, molesta; si lo pongo delante, molesta ... no deja ver". Entonces, lo había puesto frente a la pared. Fíjese, continúa su comentario, a esto yo realmente lo llamo tener incompetencia, porque pueden hacer todo, lo que ellos quieren ... y mire lo dramático con esta pobre criatura."

Aparecen también en esta escuela, previsiones tomadas para resolver internamente, desde la misma organización institucional, el tema del perfeccionamiento docente:

"Nosotros tenemos organizados días de reuniones por la tarde; en momentos en que los maestros no tienen actividad, no tienen atención de grado: los lunes y miércoles los maestros del primer ciclo; los miércoles, los maestros del segundo ciclo con sus grados y el día jueves los maestros especiales.

"Ellos tienen un coordinador y cada ciclo tiene su coordinador: ellos lo han elegido. Entonces esos días aprovechan para leer documentos ... si una de las maestras hizo un curso, bueno ... esa maestra se ocupa de enseñar a las demás señoritas".

Aportar la bibliografía para esto implica también un esfuerzo colectivo:

"El último libro que compramos es el del español Pérez: "Las tareas de enseñar". Lo compramos entre tres maestras. Bueno, bibliografía tenemos mucha.

Entre otros aportes que reciben de otras directoras con las que están en contacto, de la supervisora, y de la misma "biblioteca del docente" que posee la escuela.

Aquí nos limitaremos a una rápida alusión a algunos de los varios proyectos de innovación que se desarrollan en este establecimiento y que involucran a toda la institución, o específicamente a diferentes áreas o ciclos.

Arribaron, por ejemplo, a una organización horaria en la que hay

"un solo recreo de quince minutos. Ellos trabajan hasta que terminan la actividad que están realizando. Esto es muy importante porque entonces el maestro no está sujeto a un timbre ... si están haciendo un trabajo de investigación terminan". "A medida que van terminando, los niños pueden salir".

Asumieron, además, otra iniciativa:

"la institucionalización de la bitácora: A las doce menos veinte suena un timbre. Ese timbre representa para todos: dejemos lo que estamos haciendo, pensamos y escribimos, cada uno, su evaluación del día: desde el momento en que llegamos a la institución. Cada chico piensa y escribe en su cuaderno qué es lo que a él le ha gustado, que ha hecho y si le gustó o no. Nada más que eso. La maestra también se sienta, aparte, y lo hace. Es importante que el niño vea que la maestra escribe. Y a las menos diez vuelve a sonar el timbre. Son diez minutos nada más. Pero es importantísimo, porque hace a la evaluación, a la auto-evaluación y, bueno, a esto que es co-evaluación con los cuadernos de los chicos, contrastar lo que la maestra planifica. Bueno, a veces, nos damos con sorpresas porque la maestra puso su mayor empeño y a los chicos igual no les gustó ... entonces, bueno para replantear".

Atendiendo a nuestra inquietud acerca de cómo había surgido este proyecto, la directora continúa su relato:

"Yo suelo hacer esto, ¿ve?

y me muestra cómo desparrama sobre su escritorio distintos documentos de información.

"Dejo, por ejemplo, esto así. Entonces cuando ellos entran (vienen a firmar) lo miran y ahí como que alguno se engancha. Esa mañana estábamos acá, charlando, alguien ve un título y pregunta qué es. Como se interesaron, yo se los facilito a todos los maestros y les pregunto qué les parece, si se podría implementar".

Aumenta su referencia agregando que el proyecto de modificación del horario escolar surgió de la misma manera. El texto disparador de la iniciativa fue el de "Direcciones y directores de escuela" en el que hay testimonios de viejos docentes.

Avances significativos se han logrado también en la realización y conducción de clases compartidas. Acerca, a modo de ejemplo, su comentario de cómo realizan una de estas experiencias Alba, la maestra de tercero:

"Fué con los alumnos de primero. Había dado con anterioridad el tema del agua. Este fue un paso previo a la experiencia que deseábamos realizar con mi colega. Mis chicos habían investigado y volcado lo que sabían en mapas semánticos. De ahí dedujeron que era distinto decir 'agua' que 'agua potable'. En los mapas expresaron cuáles eran las características y para qué se usaban una y otra. Todo el material confeccionado fue trasladado a primer grado, donde explicaron lo que sabían. Los niños de primero también hicieron comentarios. Después de todo eso, la señorita de primero les preguntó si sabían de dónde venía la lluvia y explicó ese fenómeno realizando una demostración concreta. Después se realizó un comentario donde los niños daban su opinión. En los días siguientes. Realizamos una obra de títeres, referida al tema, en el patio para todos los niños de la escuela".

Acuden también, como estrategia interna de perfeccionamiento a lo que llaman "monitoreo" de grados: por sorteo, se hace una tarea colectiva de observación, registro y análisis de las prácticas de cada uno (los contenidos desarrollados, procesos, resultados, etc.)

Además, se usa el "cuaderno volador" como vía de comunicación de las actividades de la escuela y de recepción de las inquietudes y aportes de los padres.

A diferentes niveles de área, ciclo o grado, aparecen proyectos particulares, tales como uno destinado a estudiar entre todos la viabilidad de un patio para el jardín de infantes o un proyecto de ecología, que lleva a la formación de "patrullas ecológicas", a realizar exposiciones de graffitis, a formar la "feria ecológica" de libros y noticias periodísticas cada quince días, a trabajar con videos o a

aprovechar los desechos de la cocina para formar un compost para el mejoramiento del suelo de los jardines de la escuela y de las casas vecinas. A grandes rasgos, estos proyectos se corresponden con los objetivos, necesidades y demandas institucionales, quedando la responsabilidad de su elaboración y coordinación en una comisión de docentes, mientras otros colaboran o se incorporan una vez puesto en marcha, participando fundamentalmente de sus actividades.

Al reseñar algunas de estas acciones (en la intención de no restar importancia al contenido pedagógico de estos proyectos de innovación, aún cuando no constituyan en esta etapa el foco de esta investigación) no podemos dejar de destinar algunas líneas a las prácticas de evaluación. Se utilizan para eso alternativas como las reuniones institucionales o, en otro nivel, diagnósticos individuales de los estudiantes que los maestros hacen siguiendo guías de cotejo que ellos mismos elaboran. A los mismos fines se construyen otros instrumentos, como las encuestas a los docentes, de donde surge, por ejemplo, que

"lo que más critican es lo que viene directamente del sistema, no sé, que cambien de maestra una y otra vez."

Aludiendo a esta dinámica de la escuela, preguntamos por los docentes que podríamos, superficialmente, caracterizar como "pasivos". Ante algunos ejemplos, la directora terminó diciendo desde su experiencia:

"Es que es una persona que tiene otra lógica que es distinta de la nuestra, pero tienen sus razones y están inspirados en función de esas razones, no es porque no hagan nada, ¿eh? Hace, pero hace otras cosas. Mirá: yo soy una convencida de que podría re-darle ejemplos a alguien sin quitarle esa lógica de la que te hablé: -Esa lógica lo cierra, le pone unas viseras así, que no le dejan ver más allá. Entonces, yo antes les decía; ahora les pregunto: ¿qué otras cosas creen que podrían hacer? Porque he decidido que no doy más ejemplos, salvo que me lo pidan, porque soy una convencida. O sea, ahora les pregunto: "¿qué les parece?" Saben que respeto la lógica de ellos, sus posibilidades. Por ejemplo: un día les digo a las maestras: "Chicas ¿qué vamos a hacer? y ellas me responden "Vamos a hacer la "biblioteca del asombro". Yo no sabía qué era eso, entonces tengo que ir a mirar qué era. ¿Y en qué consiste? Los chicos y las señoritas van juntando libros de todos los grados. Entonces los chicos podían ir y elegir el libro que querían. Los habían puesto sobre la mesa , así todos

... en la sala grande y aparte, le habían pedido a la señorita de jardín todas las alfombras. Las habían puesto alrededor de las mesas y los mesones y entonces, los chicos podían ir y tirarse de panza, como quieren ellos ... para que lean. Se les

destinaba tiempo para eso. Hay gente que es creativa ... este es un grupo muy lindo".

Ampliando todo esto, y teniendo en cuenta que trabajaran en grados o ciclos de escolaridad diferentes, aportaron los relatos de sus historias de vida a nuestra investigación:

- SARA (43 años, casada, sin hijos), directora del establecimiento
- ALBA (38 años, casada, dos hijos) maestra de 3er. grado;
- ISABEL (49 años, separada, una hija), maestra de 1er. grado; y
- ADELAIDA (49 años, casada, tres hijos), maestra de 6to. grado.

Aquí solo cabe agregar que la escuela mantiene con los niveles centrales de la conducción educativa muy buenas relaciones institucionales y actúa casi siempre como sede de las reuniones zonales que se realizan y a las que asiste personal de establecimientos periurbanos y rurales que se localizan en los primeros tramos del camino que, desde San Salvador, conduce a la Quebrada de Humahuaca.

3.3. Escuela Nro.432- "República de Francia" ubicada en Alto Comedero - en las adyacencias de San Salvador.

A favor de la elección de esta escuela, entre las que reunían los requisitos antes mencionados, se dieron otras condiciones. A grandes rasgos había advertido, en el contacto con los otros establecimientos, que sería necesario contar con la referencia de otros docentes, pues hasta ese momento los "maestros innovadores" que iba conociendo eran exclusivamente mujeres y además, ya maduras y de larga trayectoria (en algunos casos, incluso próximas a jubilarse). A juicio nuestro, la situación podría ser otra si se trataba de una escuela de más reciente creación. A lo expuesto se agregó la insistencia formulada por el director a distintos miembros de nuestro equipo de cátedra, para que nos acercáramos a trabajar con ellos.

Aproximarme hasta el establecimiento, en la primera entrevista, significó desplazarme en un colectivo de servicio urbano durante, aproximadamente, media hora; salir así de la ciudad e internarme en un amplísimo predio de nueva urbanización que constituye prácticamente una ciudad adyacente. Articulado en una suerte de centro cívico, integrado también por un área de salud, está el edificio de la escuela: recién construido, grande, con una cancha de fútbol al costado, en un lugar casi carente de árboles, pues aún no se ha completado la

forestación y, por ende, con mucha polvareda que se levanta con el paso de cualquier vehículo.

Así llegué y me presenté una mañana en que el director había debido tomar licencia por atención de un familiar. Asumiendo su responsabilidad, las personas que estaban a cargo me recibieron con suma cordialidad, me reconocieron (pues ese día precisamente habían tenido una reunión de perfeccionamiento y habían proyectado un video en que se había filmado una charla nuestra) y me facilitaron lo necesario para hacer llegar una pequeña esquila al director.

Aún no habían transcurrido dos horas cuando éste se presentó en el sitio donde podía localizarme y ya estábamos discutiendo las mutuas expectativas (las de ellos eran nuestro posterior apoyo técnico) y concertando algunos criterios para nuestro trabajo.

Averigüé, entonces que efectivamente se trata de una escuela inaugurada hace apenas cinco años, en el 91. Acomodándose a las posibilidades existentes,

"funcionó primero en el Obrador, que se denomina así porque era un lugar donde los obreros depositaban las herramientas que usaban para la construcción de las casas de Alto Comedero: eso se donó al Consejo de Educación, que lo tomó e inauguró allí la escuela, con el nro. 430. En el 93 se construyó un edificio, el único de este lugar con forma de escuela, porque hay otros edificios (de otras escuelas) que son casas". Entonces, según continúa el relato del director, "hubo un choque de gente, entre la gente que iba ya a la escuela del barrio y la gente nueva que quería ser dueña de la escuela nueva, y a los otros querían dejarlos así...: que se hicieran dos escuelas, una con los que ya estaban y la nueva para los nuevos. Fue un enfrentamiento que llegó incluso a las noticias por diario, por T.V. y, al final, se decidió que toda la escuela ,sa pasara a este edificio nuevo".

-Esa población que vos llamás "nueva" o "vieja", ¿es distinta? ¿qué diferencia tiene?

"Es distinta porque es gente, digamos, es menos pudiente, porque está organizada por loteos fiscales y es gente, digamos de poco poder adquisitivo ¿no? Esa es la gente vieja. La otra, la de las viviendas nuevas, se llegaron con todas sus cosas, todo flamante, las casas también, del FONAVI y, bueno, haciendo valer su derecho de que la escuela pertenecía al nuevo barrio de las viviendas. Pero, lamentablemente, no podía funcionar la escuela del edificio viejo, por todas las falencias de las instalaciones del obrador. Así que se hizo

incluso la presentación a la inspectora, se hizo una presentación a la Presidenta del Consejo ... no querían ceder ... Al final se cedió y se trasladó: como un Exodo, y los mismos docentes hacíamos el cambio, del pizarrón, las sillas ... Provocó una especie de ..., a mí me parece de "choque" -como le puedo decir- entre la misma gente que hasta ahora está presente; yo lo siento ... Incluso nosotros hicimos en un acto ... Todos los años hacemos un acto para la escuela. En uno de esos actos se le impuso el nombre "República Francesa" y se realizó una obra de teatro: cómo fue esta historia. Los docentes hicieron una dramatización de cómo fue esto de sacar la escuela a otra escuela y lo que sucedió ahí entre los padres, los chicos y una escuela propia.

- ¿Y los docentes?

"La directora, cuando yo era maestro, tenía esa situación como de quedarse; yo empujaba como para adelante ... Porque justo era directora recién recibida: así que asumí la dirección, la pusieron en esa escuela y dijo: "bueno, acá me quedo". Entonces nosotros peleábamos para adelante, eh ... Mire: el edificio anterior era muy, muy escaso de todo. Ud. se dará cuenta que para ir al baño, había un solo baño tanto para los varones como para las mujeres, así que compartían el mismo baño, y era el baño de los obreros, era una situación tremenda. Cuando se creó la nueva escuela, con poco personal titular, los demás eran provisionales, reemplazantes. Imagínese de una escuela que tenía cuatro aulas, de un solo turno, a una escuela de dieciséis divisiones: un crecimiento bárbaro."

Actualmente la escuela atiende a 942 estudiantes (según los datos del cuadro de organización al 30 de julio), con un total de alrededor de cincuenta docentes.

Acudimos a la transcripción de este testimonio porque resulta representativo del juego de fuerzas sociales que se desarrolla en la vida cotidiana de las escuelas: las diferencias sociales existen y pugnan también al interior de las instituciones; los actores institucionales se identifican con los distintos sectores a través de conductas que tanto tienden a mantener el orden existente como a intentar superarlo; los maestros tienen capacidad de lucha cuando se comprometen con ella y ... la democratización concebida como progreso, aún es un viejo pero revolucionario valor de la República Francesa en cuyo nombre se siguen moviendo nuestras sociedades al tejer las historias de estos microcosmos, ineludiblemente articulados con el mundo, aunque las crónicas oficiales no registren su existencia.

A esta información que nos permite visualizar la historia y el contexto institucional, agregaremos algunos datos particulares del proyecto de innovación curricular con que la dirección de esta escuela hizo su presentación al PROINC.

El mismo fue elaborado e iniciado por cuatro docentes de 6to. y 7mo. grados del turno mañana. Afirman en la nota con que presentaron esa iniciativa a la dirección del establecimiento que: "Nos proponemos modificar la situación actual, que surge del diagnóstico tanto de este año como de los anteriores, y que plantea dificultades en cuanto a:

-escasa importancia que se da a la enseñanza de las ciencias naturales y sociales respecto a su jerarquización que, en general, se traduce, entre otros aspectos, en el reducido tiempo que se le asigna en el horario escolar y en su irrelevancia en el momento de tomar decisiones para la promoción de un alumno; y

-exagerada ejercitación apuntando prioritariamente a los algoritmos sin contexto, en matemática y a las nociones gramaticales, en lengua".

Esta experiencia consistía en que cada docente tendría a cargo una de las áreas (Matemáticas, Lenguas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) de acuerdo a la preferencia de cada uno.

Los objetivos del proyecto eran: -revalorizar las Ciencias Naturales y Sociales como áreas de conocimiento tan importantes como la lengua y la matemática;

-lograr la integración y adecuación de los contenidos teniendo en cuenta las diferentes etapas evolutivas de los alumnos y el contexto socio-cultural en el que se enmarca la institución educativa;

-preparar al alumno para su ingreso al nivel medio mediante la vivencia de una forma de trabajo adecuada.

Para implementar esta nueva modalidad de trabajo se reorganizaron los horarios de cada materia, correspondiéndole iguales tiempos a cada una durante la semana. Dejando libre la 3er. hora a disposición de los docentes para reuniones en la sala de maestros, ya que en este horario los alumnos se encuentran con las materias especiales.

Actualmente, continuando con esta modalidad de trabajo en el turno de la mañana se encuentran docentes (del área de Lengua, y Ciencias Sociales) quienes originariamente elaboraron este proyecto, siendo los dos restantes (del área de Matemáticas y Ciencias Naturales) maestros provisionales que ingresaron a la institución este año. De igual manera recién a partir de este año se implementó esta modalidad de trabajo para el turno tarde.

A esta iniciativa se debió, según el testimonio del actual director, el desarrollo de algunos emprendimientos que se hicieron

posibles debido a la mayor especialización de los docentes. Afirma, entonces, que:

"Intenté, en la parte que me correspondía a mí, hacer el Club de Ciencias, que es un club para toda la escuela. La maestra de lengua, por su parte, organizó actividades de teatro, dramatizaciones y talleres. La docente de estudios sociales se desempeñó formando un Consejo Escolar, que sirvió más bien en el aspecto de solidaridad, porque se trabajó con recolección de ropas para solidarizarse con la gente que no tiene. A los chicos les encantó trabajar así; e incluso, hasta hoy en día, que son chicos que han egresado, me están pidiendo: "Profe, yo puedo ser asesor de ahí, del Club" ... o sea, así; continúa el entusiasmo, por lo menos, que demostró la parte de ciencias. Siguen trabajando cinco chicos de ellos".

Advertido esto hemos solicitado su colaboración para participar de esta etapa de nuestra investigación a:

-RUBEN (37 años, casado) co-autor del proyecto, entonces maestro del 3er.ciclo en el área de ciencias y actualmente director del establecimiento.

-ELINA (38 años) co-autora del proyecto, maestra del 3er.ciclo; y

-ESPERANZA (39 años) co-autora del proyecto, maestra del 3er.ciclo.

A grandes rasgos podemos observar que una escuela que nació y creció tan abruptamente, todavía tiene entre sus manos una ardua tarea de organización interna, por lo que se requeriría bastante empuje e iniciativa docente de este tipo, si se quiere aprovechar creativamente esa circunstancia.

Avanzaremos ahora con un intento de aclarar algo obvio: la imposibilidad de evitar la arbitrariedad de la lectura, de la interpretación, del recorte, de la organización necesaria de los datos, que nos expone a ineludibles fragmentaciones y distorsiones.

Acudimos al rescate de las historias de vida como herramienta metodológica fundamental de este trabajo: cada una de ellas contiene, en sí misma, el valor de su propia coherencia interna.

No obstante, encontramos en el análisis comparado regularidades que nos permiten extraer, en cortes transversales, algunos elementos que nos parecen interesantes para incrementar nuestra comprensión de cómo se entreteje, en una historia social que nos contiene colectivamente esta construcción de la profesionalidad docente.

A estos docentes que nos muestran sus prácticas y nos ofrecen su testimonio los hemos encontrado en las escuelas cuyos rasgos predominantes fueron sucintamente comentados.

Afrontaremos junto a ellos la tarea de volver hacia atrás, en un recorrido retro-activo en el que intentaremos extraer algunas pistas.

CAPITULO III

La SOCIALIZACION LABORAL: ESCUELAS - CAMINOS ... CURRICULUM

III.1 :Los docentes y su encuentro con las escuelas

A grandes rasgos, al referirnos en el capítulo I a la producción del campo científico en este tema, dijimos que era ya reconocida una instancia de "socialización laboral" que, en principio, "enseña" a ser docente en el mismo ámbito del desempeño.

Ahora bien, ¿cuál es, empíricamente, ese "lugar" del aprendizaje significativo?

A juzgar por los datos obtenidos, ninguno de los maestros que hemos entrevistado, está hoy en el mismo sitio en el que inició su práctica. Al contrario, lo que hemos encontrado es que han recorrido un largo camino, jalonado por sucesivas estaciones, cuya magnitud se advierte si se toma en consideración que en los casos analizados, se han llegado a vivir no menos de dos y hasta diez cambios de escuelas .

Al escuchar sus relatos, esto no nos pareció en absoluto sorprendente: era como si el saber que "esto es así" en la vida de los docentes nos hubiera tendido la celada de naturalizar el hecho y dejarnos consustanciados con ese supuesto de "sentido común". Al detenernos, pudimos advertir que, en cambio, no registramos en nuestro pensamiento pedagógico esta idea que, ahora, nos parece fundamental: en general, **"la docencia es una profesión de itinerancias"**.

A lo cual, todavía hay que agregar otro componente: la elección de la escuela en la cual trabajar (de sus rasgos, de su ubicación, etc.) es, en gran medida, una opción que, en líneas generales realizan todos los maestros.

En estos casos también a medida que fueron viviendo su profesión, buscaron los intersticios ó recursos que el régimen institucional de carrera docente les ofrecía, para decidir sus propios ámbitos de trabajo. Veamos, entonces, las razones en las que fundamentan tales conductas.

Alba por ejemplo, comenzó a trabajar en una escuela de campo pequeña, de un solo turno, en la que rápidamente (al cabo de un año de

ejercicio) alcanzó la titularización y, casi inmediatamente, empezó a tener enfrentamientos con la directora (tal como lo analizaremos más adelante). En ese establecimiento permaneció

*"Esos dos años nada más. Inmediatamente pedí el traslado. Porque ... bueno, no me ha gustado ser "maestra sacrificada" ... No, yo no considero que la diferencia de sueldo, por ejemplo, valga la pena ... Hace varios años que dejé el doble turno porque, incluso sabiendo que iba a tener la posibilidad de quedarme en una escuela semi-privada, renuncié, dije no. Porque considero que trabajar en doble turno es demasiado desgastante ... con dos grupos de alumnos ¿no?. Dije no, porque yo soy una persona que no quiere perder de vista "lo humano", digamos ¿no?. Lo mío. Y deshumanizarme sería precisamente no poder entender a los niños. Entonces, sería una máquina. En este momento, he tenido esta escuela de jornada completa (la 335). Antes trabajaba a una cuadra de mi casa. ahora tengo que tomar un colectivo que tarda 35 minutos en llegar. Y bueno, por ahí es un descanso ¿no? **Siempre me he encontrado con personas que me enseñaron. Si bien no me gusta quedarme eternamente en una escuela.** No me gusta porque parece que uno ya se harta. Me gusta cambiar de escuela. Pero no he tenido tantos cambios (han sido cuatro) ... bueno, hace quince años que trabajo.*

A nuestro juicio, aparece aquí no solamente una conducta personal activa de búsqueda de mejores condiciones cualitativas, que lleva a elegir los ámbitos institucionales de desempeño, aún a costa de la pérdida de condiciones de mayor comodidad (como la cercanía a la vivienda); sino también una apreciación valorativa acerca de las posibilidades de **"aprender en el camino y en el cambio" por la riqueza de experiencias, de desafíos de adaptación y de diversidad de contactos sociales que implica.**

Aquí cabe también reconocer que este derecho a la itinerancia que asumen algunos docentes tiene que ver con ciertas condiciones bastante desfavorables en que se inician.

Así nos cuenta Adelaida al comentar su primera experiencia laboral:

"Creo que traté de adaptarme a todo. También me tocó comenzar en un invierno bastante frío. Aprender a pedalear porque tenía que ir a la escuela que andar ... ¿cuántos Km.? como 7 Km. en bicicleta, porque era la única forma de llegar a la escuela".

A través de su relato, Esperanza, más joven también da cuenta de estas situaciones:

"Inicié mi carrera docente en otra escuela, en el campo, en León: la Escuela Nro. 28, de jornada completa, con chicos que bajan de la Puna. Fue hermosa la experiencia pero, la verdad, es que ahí me la pasaba llorando ... Toda la situación social que tenían los chicos era tremenda ¿no? ... se podía hacer tanto ... tanto, por esos chicos porque era el único contacto que podían tener ... Yo me acuerdo que habían casas muy solitarias en la Puna ¿no? y ellos venían a nuestra escuelita y se quedaban de marzo a diciembre. Estos chicos vivían en la escuela y en diciembre volvían a sus casas. Hacíamos de todo: cuidábamos el comedor, dábamos de comer a los chicos.

Además, son condiciones que en este medio se asocian casi naturalmente a otra cuestión que, por aparecer reiteradamente en las historias personales de estos docentes, necesitaremos destacar: se trata de la **inserción laboral producida antes de haber culminado con la etapa educativa de formación.**

A ello se refiere, por ejemplo, Rosaura, cuando comenta que se encontraba todavía realizando estudios en un profesorado de lengua y literatura en Jujuy, cuando

"me acuerdo que en la escuelita me llamaron una vez a reemplazar. Empecé con un reemplazo en 2do.grado, porque como no había muchas maestras ... Tenía la oportunidad de trabajar y la directora me dijo: "vení, reemplazá, ayudanos". Y ahí me di cuenta que ... no sé si me gustaba, pero me sentía bien al estar en contacto con los chicos. Entonces hice el profesorado (de enseñanza primaria). Pero ahí empecé a estudiar, después que me casé, después que tuve los niños. Tenía que viajar desde Maymará. Bueno, uno porque era una carrera cortay como me dieron la oportunidad de trabajar, y en esos momentos económicamente lo necesitaba, entonces trabajaba medio día, en esas suplencias, sin ser maestra. Es decir, yo trabajaba a la mañana, entraba a las 8 y media, salía a las 12 y media. Viajaba a las dos de la tarde. me iba a la casa de mi cuñada para ir al profesorado; entraba a las seis de la tarde y salía a las diez de la noche. Y ahí tomaba otro colectivo para llegar a Haymará. A la una y media volvía a mi casa. Bueno, eso hice dos años y ahí me recibí."

III.2 :Las relaciones sociales en la institución

A los fines de esta investigación nos parecía especialmente relevante la información acerca de las **relaciones sociales** con que estos

docentes fueron construyendo su identidad ya **en el seno de la institución.**

Al respecto, continúa Adelaida (aquella maestra que viajaba 7 km. en bicicleta) al referirse a lo que recibía en la escuela:

*"Por ahí creo que no me acompañaron bastante, en el sentido de que ... Bueno, la directora tenía que cubrir un grado. Era una señora también ... que no se acercaba muy mucho a uno ... bastante autoritaria. Pero creo que no ... que se podía disimular con otras cosas **estando al lado de los chicos**, que eran los que estaban al lado. En definitiva, el personal directivo ... a veces pienso que sí, no digo que no es importante, pero ... pienso que es mejor llevarse bien con los chicos. y ... por supuesto, quizá por ahí haya aprendido a tener un poco más de paciencia con los chicos. Porque, al empezar, era un poco ansiosa..."*

Aporta también Isabel sus vivencias en otro contexto de iniciación laboral, en este caso, absolutamente urbano:

"Como primera experiencia, me tocó ir a una escuela, creo que la más exigente de Jujuy. Fui a la escuela Belgrano ... he sido maestra de la escuela Belgrano. En la primera etapa me gustaba trabajar mucho con material concreto, muchas experiencias directas, muchas salidas. Me gustaba ser una maestra más bien callejera. Salíamos para todas partes. Nos enriquecíamos muchísimo y los padres estaban muy de acuerdo, muy de acuerdo. Porque cuando teníamos reuniones de padres (que las hacía con frecuencia) ahí los padres ... Entonces, asistían siempre. Entonces ellos me decían que estaban muy de acuerdo, que estaban contentísimos, que pocas maestras lo habían hecho así ... Entonces, eso me daba aliento para seguir innovando mucho más".

Aluden también al lugar central que ocupan los padres de los alumnos como referentes, la mayoría de los relatos obtenidos, de los que este fragmento seleccionado resulta representativo. A modo de reaseguro de la adecuación y pertinencia de sus enfoques y propuestas de trabajo, estos maestros se apoyan en la aceptación de los padres y, desde allí, desarrollan y defienden las prácticas que les parecen convenientes. Aparentemente, esta particular consideración del valor de ese apoyo, puede ser un factor que, consciente o inconscientemente, también influye determinando una conducta participativa, activa y solidaria por parte de las mismas familias. Apelar a esta fuente de seguridad es, simultáneamente, en el contexto del sistema escolar tradicionalmente centralizado, operar en un proceso de redistribución del poder, reconociendo atribuciones a figuras generalmente periféricas al sistema, con las que se neutraliza y contrarresta la fuerza de la autoridad legitimada dentro del mismo.

Aquí cabe también seguir escuchando a Esperanza que luego de su experiencia en la Puna durante un año, de trabajar en otra escuela como suplente y de pasar por una escuela del Departamento El Carmen, donde logró su titularización, cuenta su arribo a su escuela actual: la Nro. 432.

"Después me dieron una casita en este barrio, vinimos a vivir acá con mi esposo y ahí, pedí el traslado a esta escuela, en el turno tarde. Comencé acá a trabajar. Ese año, tuve una experiencia! Justo había una colega que también venía de otra escuela. Empezamos a trabajar juntas. Estudios sociales y Matemáticas hacía yo y ella hacía Lengua y Ciencias. Hemos hecho muchas experiencias juntas ... Entonces, ella registraba y yo registraba. Ese año fue riquísimo, me enriquecí muchísimo porque ella me decía lo que yo tenía que cambiar ... ser más clara ..."

A raíz de estas citas podemos advertir que aún **en un medio tan verticalista como el del sistema escolar, no son las figuras investidas de autoridad formal las más significativas: así, los alumnos reales van "moldeando" a los docentes, los padres pueden ser una fuente de seguridad fundamental y los mismos colegas pueden constituir equipos en los que la co-evaluación y el perfeccionamiento en servicio son posibles.**

A todo esto, ¿qué pasa con las autoridades del sistema? ¿influyen en algún sentido? ¿en cuál?

Avanza en su historia Esperanza

"Recuerdo una directora que ahora está jubilada. Si bien era muy conductista, así, a lo de antes (aludiendo a algunos rasgos del proyecto político educativo de los años 70). Pero tenía cosas muy buenas, porque ella nos decía: "Ustedes no tienen tanto que enseñar conocimientos, transmitan también valores, conductas a estos chicos ... Y es verdad, no solamente nos tenemos que limitar a los conocimientos, sino también a los valores, a los sentimientos, a ser solidarios, tolerantes con el otro, ¿no?. Esas cosas son fundamentales para la vida. Me he dado cuenta, por ejemplo, yo ahora estoy en 7mo grado, ¿no? y tenemos un abanderado que yo lo cuestioné a ese chiquito porque es una luz pero es egoísta con los compañeros: él solo quiere trabajar, él solo quiere que yo lo escuche. Por ahí me dicen: "Vos pensá que el Consejo manda ahí: está el reglamento para el abanderado, los que tienen mejores notas y no ven la otra parte que es fundamental".

Acerca también su voz Rubén, que transitó haciendo reemplazos en diferentes escuelas, pero recuerda una de ellas en particular por la influencia que tuvo en su vida:

"Yo me formé en la Escuela Argañaraz, porque tenía una directora super, brillante en conocimientos y en calidad. Era una de esas directoras que a Ud. le decían: "soy tu amiga, pero vos tenés que trabajar. O sea, nada que por amistad... Vas a tener cierta libertad, pero aquí vas a trabajar, a hacer las cosas que hacen todos: -Cuando no me fallés en eso, vamos a seguir siendo amigos". Una directora de diez. Eso es lo que a mí me está ..., ahora en el rol que me toca ... Pero, lamentablemente ese modelo de persona que yo quiero, ese modelo está siendo desplazado por otro modelo ... Entonces, por ahí digo yo: no me quiero zafar de ese modelo que yo quiero: "disciplina-orden", las cosas se tienen que hacer, etc. por lo otro: decir, "bueno, lo dejo trabajar, lo dejo hasta ver, hasta donde puedo llevar la libertad". Entonces, eso es lo que me está faltando. Bueno, si bien es cierto lo comprendo, está mal ya ...eso me tiene a mí mal. Entonces, digo yo, teniendo ese modelo, a mí me está resultando difícil sacármelo, porque yo la verdad me sentía muy cómodo. Llegué a ser tan ... ¿cómo le puedo decir? **llegué a tener una auto-estima como docente.** Incluso ahora mismo, estoy en contacto con esa escuela: con la Escuela Argañaraz: se nota que el personal docente me quiere, los padres de los alumnos, los mismos alumnos. O sea, que es algo como que ... Digo: "bueno, no está tan mal lo que hicimos; éramos un modelo y seguimos un modelo ... y las cosas no se hicieron tan mal: -Los chicos salieron bien, se nota: terminaron sus estudios, están en la universidad y se ve la calidad de la gente ... que da ganas. es por eso, yo ahora tengo ese choque de cambiar a la otra forma".

Además, nos parece también interesante en este tema, un comentario de Valeria que, en medio de su narración, intercala:

"En ese entonces, la señora Inspectora, o la Gran Señora, porque era una gran señora, la Sra. G... como persona, como docente. Mirá, yo creo que ella era docente de alma. ¿Sabés qué?. Era humilde ¿sabés?. Sobre todo era humilde y jamás trataba de apabullarte, de tirarte, sino de sacar lo mejor que tenés adentro. Por su forma de ser te daba la autoestima. Ella no te veía los errores, las cosas feas. Ella hacía una lectura tan linda de todo, pero, a la vez, te sugería, te enseñaba, ¿sabés?. Entre ella y el Sr. M. fueron supervisores de los que yo siempre aprendí. Ellos nos enseñaban ¿sí? y compartían lo que sea con nosotros: el mate ... en todos sus aspectos. Ella te hacía ver el error, pero también te daba la solución: que vos busques la solución. Ella te decía: "¿cómo encontramos la solución a esto?" No te la daba. Te lo preguntaba. Entonces ella trataba de sacarte ... o que uno piense. Entonces me enseñó mucho esa mujer".

Afirmaciones como las transcriptas nos llevan a considerar que **en este proceso de socialización laboral de los docentes las figuras**

vinculadas con la conducción tienen importancia fundamental en el plano ideológico, de conformación de valores, de modelos de referencia. A grandes rasgos, la directora que recuerda Esperanza podía ser una muy buena ejecutora de mandatos técnicos ("era muy conductista") pero lo fundamental de su mensaje era, de una manera ambivalente, descalificar eso mismo frente a la importancia "de los valores", ratificando una vez más la apreciación de que el pensamiento y la conducta de los docentes no se organiza en función de una lógica instrumental (Kemmis, 1988) sino en orden a sistemas de valores. La acción práctica de los maestros (caracterizada por este autor, siguiendo a Schwab) no está basada en reglas sino en ideas morales: "Implica sopesar circunstancias y hacer juicios de manera que se pueda actuar correctamente en situaciones humanas y sociales concretas. Se relaciona con el tipo de juicios morales que las personas hacen cuando quieren actuar sensatamente." Ajustarse a ellos, por parte de los maestros, es una fuente de contradicción permanente en un sistema que busca eficiencias en el rendimiento (caso del abanderado).

A juzgar por sus propias declaraciones, a Rubén por ejemplo, le resulta muy dificultoso intentar trascender esos "modelos" que, por otra parte, han sido vividos como gratificantes y eficaces ("no está tan mal lo que hicimos"). Al respecto, probablemente él mismo no está ponderando que el trabajar en un marco de mayor libertad (en este caso, en la escuela que él ahora dirige) sea toda una conquista para una generación como la suya que se inició en un contexto de autoritarismo político y tuvo la oportunidad de vivir en espacios más formalmente democráticos recién después de los veinticinco años de edad

Analizar las apreciaciones de Valeria, por otra parte, nos resulta útil para comprender el carácter de "formadores" que pueden tener algunos supervisores, en relación con los cuales se vive la cabal sensación de "estar aprendiendo". Ante todo, quedan bastante claras algunas estrategias de esta modalidad de socialización que se asientan en una fuerte contención afectiva, el sentimiento de ser respetados, la consecuencia de auto-valoración que promueven, y ... fundamentalmente, un seguimiento casi personalizado mientras se vive la ardua tarea de aprender a ser docente.

A pesar del generalizado paternalismo (que advertimos claramente en la experiencia de Rubén, por ejemplo) en el caso que describe Valeria tenemos elementos para pensar que siempre hubieron intersticios en el sistema desde donde se podría, como aquí, desafiar a la resolución de los problemas propios, promover la reflexión, etc.

Estaríamos, entonces no tanto frente a la indicación de acatar la práctica fundamentalmente moralizadora vigente, sino también frente a un más secular reconocimiento de problemas en relación con los cuales los mismos maestros son invitados a pensar y decidir, en un contexto socio-educativo que seguramente calificaríamos como tradicional.

III₃ :Los vínculos con el entorno social

A propósito de la incidencia de las relaciones sociales en este proceso de socialización laboral de los docentes, nos parece necesario considerar también como juegan los **vínculos que se sostienen fuera de la misma institución**. Aquí transcribiremos, entonces, las narraciones de algunas cuestiones significativas en sus vidas que nos han confiado estos docentes.

Arrancaremos desde una nueva evidencia de aquellas adversas condiciones de iniciación laboral que han debido sortear la mayoría de ellos, en este caso, profundizando algo más en la vida de Valeria que nos cuenta:

"Entonces me fui a una escuela rural ... Salté de mis inseguridades de joven, de ... que se yo ... de no saber ni que querés, a un rancho inmundo. Ahí me contagié de Chagas: yo soy chagásica. Y bueno ... fue duro. Primero porque de ... pasar a ser la niñita de papá, a ir a hacerme la vida sola. Porque era la escuela sola ... en km., en distancia. Y bueno, aprendí a ser portero, rectora ... maestra, enfermera, juez de paz. No obstante, mi papá se fue detrás mío ... El era el cocinero. Pero, por lo menos, él me ayudó. Te digo que, bueno, como era jovencita ... que se yo ... me gustaba trabajar con los chicos. Incluso, a veces, me iba a andar a caballo y andar con los chicos."

Así también destaca que más adelante:

*"Me fui también a trabajar a Maymará Y bueno ... un día mi marido, ahí, me dijo: "Tomá la renuncia, firmala". Suplente era todavía. Me vine, empecé a estar en la casa ... Un buen día, mi papá ... Ni yo supe que mi papá me había inscripto de nuevo en el Consejo de Educación. Nunca me voy a olvidar que él llegó un sábado -mi papá era un hombre de levantarse muy temprano- Yo ya tenía a mi bebé. Él llegaba siempre temprano, con las facturas para tomar mate conmigo. Entonces, ese día llega mucho antes de lo esperado, y bueno ... empezamos a tomar mate. Qué se yo, mi marido se levantó y se fue al baño con el diario. Entonces, mi papá lo abarajó ... discutieron ...
Entonces, comencé de nuevo a trabajar. **Mi papá era un hombre muy liberal ... muy elegante. Él pensaba que la mujer debía ser otra cosa: que se conoce por las manos, por el arreglo personal.**"*

Asume también Isabel (aquella maestra "más bien callejera" que se había iniciado en un medio urbano) que, cuando se casó,

"mi marido no me dejó trabajar como maestra. En el tiempo que estaba casada, ni siquiera mi marido me permitió leer nada de

la escuela, nada ... de la escuela, nada ... Yo tenía una colección de libros, tenía una carpeta hermosísima de ilustraciones. Todas esas cosas las regaló, ya no quedaba ni el portafolios ... Las regaló a otras maestras, como diciendo que yo nunca más iba a la escuela. Para mí era tremendo. Era una cosa que me sacaban del alma: eran cosas valiosas para mí. Era yo ahí ... Me separé después ... Y tuve la suerte de volver".

A través de este relato podemos saber **la importancia que tiene la escuela para la mayoría de estos docentes, para quienes significa un espacio en el que pueden expresar su no sometimiento a otros mandatos sociales como éstos que, en su misma generación, expresan sus maridos, especialmente preocupados por conservar las relaciones de género socialmente vigentes que conminaban a la mujer a mantenerse en el ámbito doméstico.**

Advierte, a continuación:

"Le digo una cosa: que yo soy de todos los años que he trabajado, ocho años completamente seguidos, soy maestra de asistencia perfecta. La escuela, creo que después de mi hija, es lo más importante."

Tanto ella como los otros docentes que hemos entrevistado, no tienen en general, fuera de su trabajo, otro tipo de actividades sociales, con excepción de algunas vinculadas con prácticas religiosas, como las que ella declara:

"Solamente formo parte de un grupo religioso, que me hace mucho bien. Yo necesitaba serenar mi espíritu ... Comprender muchas cosas que antes no las tenía en claro, en el aspecto espiritual, ¿no? Entonces sí, formo parte de un grupo religioso: me reúno con ellos todos los sábados. También soy de asistencia perfecta y me gusta que me den un lugar preferencial. Es decir, cuando yo llego me esperan y hasta, a veces, soy persona de consulta".

A grandes rasgos, puede verse aquí que, de todas maneras en el espacio social más amplio tampoco se han dado oportunidades que hayan podido ser aprovechadas: la escuela y, eventualmente, las instituciones religiosas parecen operar más como una **extensión de la familia** que como ámbitos seculares abiertos a una conducta participativa y activa por parte de la mujer.

Agrega Esperanza algo significativo para integrar una mejor percepción de este contexto:

*"Cuando vine a Jujuy, ser maestra era ser, ... no sé ... Acá decían "las maestritas", pero así, despectivamente ... Mi esposo es de la Federal, de la Policía Federal y cuando iba a las reuniones de trabajo de él, me acuerdo que los compañeros le decían: "Tu esposa es una "maestrita". Entonces yo me acuerdo que siempre peleaba: **"Maestrita no, Maestra. Somos profesionales, somos las que enseñamos a leer y a pensar.** Entonces, no queda ahí, en ser "maestrita".*

Ahora bien, ¿tiene esto algo que ver con la "construcción social de la profesionalidad"?

Es un hecho que, en nuestra sociedad, "la feminización de la docencia primaria se produce en forma acelerada [...] Transcurrieron sólo 30 años entre la apertura de la primera escuela normal (a fines del siglo pasado) y la conformación de un cuerpo docente femenino en un 85%, porcentaje que nunca descendió a lo largo del siglo y llega al 91% en la actualidad". (Morgade, 1992).

Ajustándonos a esto, es inevitable establecer algunos nexos entre la conformación social de las relaciones de género y los espacios y alcances de profesionalización de la mujer. Al respecto, dice Morgade: "Según las fuentes para los adultos sociales la docencia implicaba "bajarse un escalón" y "sacrificar su dignidad". Las mujeres, en cambio, estaban naturalmente inmersas en el mundo infantil al que prolongaban al ser ellas mismas consideradas como niños. De manera que el lugar "indigno" para el hombre, precario y desvalorizado en el mundo masculino, se transformaría en el lugar digno por naturaleza para la mujer, su medio natural [...] Las mujeres, por su parte, comenzaban la búsqueda de un espacio en el mundo público en un contexto de clases en ascenso y en pugna por el poder político. Reivindicando, explícita o implícitamente, mejoras en su condición social, presionando para incorporarse en más y mejores lugares de trabajo y, por lo tanto, para recibir mayor instrucción (media y aún universitaria) las mujeres encontraron una oportunidad histórica".

Allí cobran sentido, entonces, tanto la lucha de las mujeres por no quedar limitadas al ámbito del "hogar" como la lucha contra la desvalorización que los hombres hacían de la actividad docente, en la que se juega dramáticamente con este recurso discursivo con el que Esperanza recuerda que "siempre peleaba: "Maestrita, no. Maestra. Somos profesionales: somos las que enseñamos a leer y a pensar".

Ajustándonos a los datos, lo que resulta evidente es la persistencia de un contexto social todavía adverso al desempeño laboral femenino y una desvalorización de la docencia que parece derivarse naturalmente de lo mismo. Frente a eso, estos docentes respondieron comprometiéndose en conductas de resistencia, en salvaguarda, al fin, de sus propios derechos y valores.

III.4 :Los mandatos institucionales y la conducta personal

¿Qué hicieron estos docentes (que hoy caracterizamos por su capacidad para tomar decisiones innovadoras) en este contexto institucional de las escuelas? ¿Recibieron allí la orientación y la fuerza requerida para asumir una conducta profesional autónoma? O por el contrario, debieron recurrir a sus propios recursos previos para enfrentarse? Analicemos sus propias declaraciones.

Aprovechemos un poco más el relato de Valeria

*" ...Era personal único en la escuela. Y bueno, yo era muy especial, porque como era tan jovencita y tenía chicos mayores que yo. Y bueno ... de pronto yo no ... yo no soy muy ortodoxa ... yo soy medio ... medio que "mosca blanca" porque ... me acordaba ... el primer choque que tuve con la superioridad, con ... todo esto de que había que hacerlo en una forma formal a la educación y todo lo demás. Fue cuando **un día decidí no dictar clases allí** ... Yo odiaba el rancho ese, lo odié porque tenía miedo. Entonces decidí salir a dar clases en el campo: lo que era lengua, observación, redacción y matemática con los elementos que teníamos ahí. Y bueno ... llega el inspector. La escuela estaba cerrada, solamente con quien estaba de cocinero. Y bueno, me hizo un llamado muy fuerte de atención, de que yo no cumplía con la forma que ellos querían, tradicional, sentados uno detrás del otro. Yo lo hacía, pero a mi manera. Sistemáticamente, todo lo que tú quieras ... pero en una forma diferente a lo que ellos querían. Yo en mi vida de docente he sido muy revolucionaria. Siempre he sido ... No muchos me quieren porque ... desde el vamos no me gusta la rutina. Entonces yo fui a la supervisión y dije: "No, yo estaba en función, lo que pasa es que no estaba dentro de un aula y yo creo que se puede dictar clases en cualquier lado. Entonces presenté los cuadernos de mis alumnos, todos los trabajos ... y me defendí".*

Aquí cabe también considerar el testimonio de Alba una maestra más joven que también se inició en un medio rural antes de haber obtenido, finalmente, su título habilitante para la docencia:

"En el año en que iba a hacer la residencia (se refiere a la exigida por el plan de estudios del profesorado para la enseñanza primaria) empecé a trabajar. Y a la vez, hacía la residencia. Eran dos cosas distintas: porque allá era la dueña del grado y en la residencia, no. Esa directora no me reclamó nada en todo el año. No me dijo nada: es más me ayudaba ... hasta en los papeles, si tenía que llenar alguno ... que se yo ... Lo que no pasó al año siguiente ... Al año siguiente yo fui titular en esa misma escuela, porque me recibí a mitad de año y me inscribí; y me dieron la titularidad. Yo, como me había

sentido tan bien, pedí en primer término esa escuela y ahí me dieron. Y en ese año era ... como que era otra persona, esa señora. Bueno, me buscó por donde no te imaginás, todos los errores que pudiera encontrar. Obviamente, era un segundo año de docencia, pero yo ya era titular. Entonces, ahí yo me sentía distinta. Y como no soy muy de quedarme callada, por ahí sé defenderme. Me acuerdo que a fin de año hizo una evaluación. esa evaluación final la hizo ella, la confeccionó ella. Yo veo: había un ejercicio combinado que, al final iban a tener que resolverlo con números negativos, cosa que no se ve en 7mo.grado, aquí por lo menos; un problema de proporcionalidad inversa ... les pedía que se acuerden de memoria el peso específico de sustancias ... qué se yo. Así, una serie de cosas. Cuando fue al aula a evaluar yo ví: ella estaba sentada y yo vi que ella no podía resolver ese ejercicio combinado que estaba en la prueba. Entonces dije: "No, a mí no me va a bajar el concepto así de una manera tan sucia", digamos. Entonces, entré en la dirección, me acuerdo, cuando ví que ella se iba al baño. Entré en la dirección y le dije a la secretaria: "Mirá, si vos no querés ver lo que yo estoy por hacer, salí un ratito". Entonces le arranqué la hoja del cuaderno en donde ella no había podido resolver el ejercicio. Entonces le hice un informe, donde ponía en cada ejercicio las dificultades que yo veía para que el niño las resuelva. Cuando me llamó para el concepto, que me había bajado tanto, yo le dije: "Mire, señora, acá tiene un informe que yo hago de la evaluación que Ud. ha hecho. Es más, para que Ud. vea que ni Ud. puede resolver esa evaluación, acá tiene una fotocopia autenticada del ejercicio que ni Ud. podía resolver. Cuando lo vio se quería morir. Porque ella capaz que ni se acordó más que había intentado hacerlo. Entonces, se quedó pálida. Agarró la hoja del concepto, la guardó y me dijo que, al día siguiente, fuera ... que la iba a firmar de nuevo, sencillamente. Me puso el "muy bueno" que correspondía. Inmediatamente, pedí el traslado".

A raíz de lo expuesto, parece ratificarse que **la conducta que se asume con autonomía y criterio propio y con responsabilidad por sus consecuencias, no parece haber sido consecuencia de la socialización laboral que, en todo caso, los conmina en un sentido opuesto: hacia el orden y la sumisión acrítica.**

Asegurándose en sus propias capacidades, por el contrario, responden a esa exigencia "normalizadora" instalada en el sistema, confrontando abiertamente cuando sienten que sus derechos o sus concepciones son vulneradas. Así, podemos suponer que asumir el conflicto y comprometerse en la búsqueda de una resolución favorable a sus intereses, puede significar el reforzamiento de una conciencia de auto-valimiento que, evidentemente, estaba ya presente en el momento en que estos maestros iniciaban su trayectoria laboral.

Apartándose de la sumisión acrítica a la que parece conminarlos el carácter reproductivista del sistema, las **estrategias de itinerancia** a las que acuden inmediatamente (entre otras alternativas) dan cuenta del juego dialéctico que se entabla entre trayectoria profesional y dinámica institucional: **la conducta autónoma parece negar la escuela como ámbito de socialización laboral tanto como al sistema educativo impone condiciones institucionales destinadas** (Bourdieu, 1970) " **a evitar e impedir el ejercicio de trabajos escolares (TE) heteorogéneos y heterodoxos**".

Atento a estos relatos, otro hecho que nos parece destacable es que recién iniciadas en su trabajo, estas docentes ya "sabían" la conveniencia de recurrir a "lo escrito" para defenderse de "lo escrito" en las reglamentaciones y formularios, con la clara conciencia de que contar con "documentos" (carpetas, fotocopias) "adquiere valor en las negociaciones con el poder" (Rockwell,1992).

Nos queda en este tema todavía una pregunta. Atento a sus edades, los maestros de mayor edad en este grupo vivieron su iniciación laboral en el momento en que se instala en el país la preocupación por la "modernización educativa" expresada por el proyecto de Reforma educativa de la década del 70. ¿Incidió en algo esta situación? ¿de qué manera?

A través de Valeria sabemos que:

"Yo me acuerdo que fue todo un boom. es más o menos como lo que vivimos en este momento. A mí no me asusta en este momento (se está refiriendo al actual proyecto de Transformación Educativa) porque yo ya lo viví. Entonces, el cambio está en uno. Yo entré en el cambio inmediatamente. Ahora sí me genera más violencia ¿sabés? un poco más de violencia me genera".

Acerca de lo mismo nos dice Rosaura:

"Yo me acuerdo: yo me acuerdo de esa época. Yo todavía no era docente, estaba estudiando. Me acuerdo que me llamaron a la escuela a hacer, a cumplir un reemplazo por maternidad. Tenían las nuevas listas de "contenidos mínimos". Entonces estaban analizando: que los docentes aceptaban, que no aceptaban. Porque decían que tenían que cumplirse al pie de la letra todo lo que decía y todo lo que estaba ahí. Empecé a participar. Por supuesto, todas las docentes eran personas grandes: de 40, de 45 años. Me gustó esa situación".

Advertimos aquí que, por sus propios rasgos personales y su identificación con lo que entonces era una "nueva generación" la situación no les pareció sorprendente y les facilitó la adhesión a esas nuevas ideas.

A nosotros nos parece que estos testimonios pueden evidenciar las resonancias que, al interior de las escuelas, tienen las políticas estatales. Además, pueden dar cuenta de los distintos tipos de reacciones que asumen los maestros. A estos docentes (a los que hemos caracterizado y seleccionado por su capacidad de auto-generar innovaciones curriculares) la incidencia de los mandatos institucionales no sólo no les es ajena, sino que les significa la posibilidad de pensar desde los registros de su misma memoria histórica.

Afirmaciones como las de Valeria, que asocia los mega-proyectos de transformación educativa (a los que aquí hemos aludido en el prefacio) parecen evidenciar que los vacíos de los discursos oficiales por ejemplo, negando los nexos entre ellos, pueden ser contrarrestados por quienes se asumen como testigos y/o protagonistas de sus circunstancias y trayectorias. Sus expresiones nos parecen valiosas a la hora de **indagar cómo los hechos sociales, en procesos diferenciales de apropiación, se internalizan en la particular producción de las subjetividades.**: "yo ya lo viví" ... "yo entré en el cambio inmediatamente" ... "entonces, el cambio está en uno" ... "a mí no me asusta en este momento" ... pero, "¿sabés? ahora me genera más violencia".

Al tratar de interpretar sus expresiones en el contexto de su conducta profesional, nos preguntamos: ¿porqué la "mayor violencia"?

Analizar conjuntamente las declaraciones de Rosaura puede aportarnos otros elementos: "yo todavía no era docente, estaba estudiando" ... "empecé a participar" ...; en relación con ella "todas las docentes eran personas grandes" ... para terminar enunciando "me gustó esa situación".

Aparentemente, hay una asociación entre "disposición para el cambio" y "juventud" que podríamos reconocer casi inmediatamente; una asociación que podría ampliarse para relacionar "condiciones institucionales para el aprendizaje tendientes a la innovación" y "socialización profesional docente" sin duda interesante.

Pero ... ¿qué pasa después? A partir de Bourdieu podríamos pensar que la disposición para cambiar "se hizo cuerpo" ... **¿porqué, entonces, la posterior "violencia"? ¿será el no reconocimiento diferencial de esa capacidad (desde sí mismo y desde las tecno-burocracias) un factor interviniente en la lucha por el poder que se juega en la dinámica de la vida institucional de las escuelas?**

Alba agrega una opinión que expresa el pensamiento de la mayoría de estos docentes:

"Creo que si no hubiera tenido familia, si no hubiera formado, constituido, un hogar, seguramente hubiera sido gremialista. Pero no ... a medida que he ido madurando me he dado cuenta que esas luchas son, según yo, inútiles. Que la lucha tiene que ser interna y cada uno. [...] Se me ocurre que más que hacer algo

ahí, yo, como un individuo entre treinta millones ... es más lo que yo puedo hacer dentro del aula. A los chicos sí trato de enseñarles. Lo que trato es de hacerles ver la realidad. Cuando veo alguna cosa que me parece injusta por parte de los políticos, del gobierno, y bueno ... Entonces leo la noticia, trato de explicarles, que ellos interpreten y digan: qué es lo que les parece. Por eso pienso yo que si hay uno que me escuche, ya vale la pena. [...] Aunque yo vaya a reuniones o, qué se yo, es utópico. Porque las reformas se hacen como los gobernantes de turno quieren. Uno puede aceptarlas, o no ... esquivarlas, o no ... Vos viste que siempre, en todos lados, hay personas que hacen lo que les parece. Nunca he sentido que me presionaran para hacer lo que los demás hacían. Tal vez por esa misma auto-defensa que te digo que tengo (recordemos el episodio antes narrado de la prueba de evaluación con su primera directora). Por lo tanto, yo hago lo que yo pienso".

A partir de estas expresiones, sumadas a las evidencias de confrontación que estas personas recuerdan haber vivido a poco de iniciar su desempeño como maestros, nos cabe pensar que **estos docentes capaces de asumirse profesionalmente van haciéndose conscientes de su capacidad para asumir decisiones (que puede ser analizada como "dimensión política" de su práctica) y reconocen y utilizan, perfectamente, los intersticios del sistema para desarrollarla.**

Al enfrentarse con las restricciones que la estructura institucional les impone, "ponen a prueba" sus propias capacidades, convicciones y fuerzas para sostenerlas; identifican así los posibles espacios de acción y las reglas de juego para conquistarlos; "exploran" ese territorio llegando a aprovechar sus mismas contradicciones y terminan por contribuir a la construcción de una escuela que no puede menos que contenerlos. Algo así como ir haciéndose "un lugar en ese mundo".

Analizar comparativamente las respuestas de los maestros (según su edad) nos permite afirmar que no hay diferencias significativas entre ellos. Así, tanto las estrategias "normalizadoras" ya instituidas como las conductas de desempeño crítico que se les enfrentan, no parecen modificarse demasiado en momentos diferentes. Atento a esto, más bien cabe pensar que la incidencia de los cambios políticos no ha sido sentida con demasiada nitidez al interior del sistema, hasta el punto que las mismas políticas educativas son vividas como un simple deseo de "los gobernantes de turno" que puede ser aceptado o "esquivado" desde las conductas concretas de estos docentes.

III.5 :Los recursos en la construcción de la profesionalidad

Antes de concluir este recorrido, debemos detenernos en **otra cuestión de fundamental importancia: ¿cuáles son los recursos a los que**

apelan para mejorar sus prácticas? ¿cuáles son las fuentes que nutren sus inquietudes?.

A partir de sus declaraciones hemos encontrado, al menos, dos medios fundamentales **de perfeccionamiento**. A propósito del primero, que aparece en casi todos los casos, veamos lo que dice Isabel:

"Las ideas que yo tengo las conversamos. Cuando trabajamos en equipo, las conversamos. A mí me gusta mucho el trabajo en grupos. Y así lo hago en el aula también. Da resultado. Trabajamos muchísimo y en ese sentido, también en los grupos, nos vamos puliendo. Son tres opiniones (se refiere a los maestros del primer ciclo) y de ahí sale un buen trabajo. Ultimamente, ha ingresado al grupo el maestro de 2do. grado: entonces trabajamos 1ero., 2do. y 3ero. El es muy joven y ha estado en escuelas donde todo es un poco rutinario. Entonces, también él está aprendiendo con nosotros".

Aquí encontramos, entonces, una referencia representativa de una vía fundamental de aprendizaje docente que es la "comunicación entre pares". Acerca de esta cuestión, claramente reconocida por diversos autores de distinta procedencia teórica, dice Gimeno Sacristán (1988):

"Los profesores elaboran y modifican su profesionalidad en forma evolutiva y fundamentalmente por vía experiencial, bien a partir de su propia experiencia, bien a partir de la comunicación de esquemas prácticos entre profesores, pero siempre dentro de esas condiciones contextuales. A este hecho de la comunicación social de la experiencia por socialización, que tan decisivo es en la adquisición de la profesionalidad, no se le ha extraído suficientemente las consecuencias para la formación de profesores ..."

A raíz de la pregunta acerca de si se percibe a sí misma distinta de los demás maestros, nos da pie para reconocer la segunda de las vías que utilizan para sus aprendizajes:

"Yo veo que soy distinta porque ellos se quedaron y parece que les resulta una carga, por ejemplo, leer ... leer ... actualizarse. No tratan. Tienen una cantidad de cosas que, a veces, los directores les dan. Sin embargo, no se lo leen. yo les digo: "¿Ustedes no han leído nada de tal punto?" "Mirá, ni sé ... ahí lo tengo: ni lo he abierto todavía". Una especie de indiferencia. En ese sentido, veo la diferencia: en que no se dan tiempo para estudiar, para leer. Porque la vía para perfeccionarse es leer. Ahí está ... Esa es la clave: LEER.

Todas las respuestas están ahí: en los libros. Anoche, por ejemplo, a última hora me acordé que tenía una pregunta, era sobre los esquemas estructurales que tiene el conocimiento. Tenía que leer a Piaget. Entonces, busqué los libros y esta tarde, apenas llegue ... Ya lo tengo preparado. Anoche era tarde y me entró frío, entonces no he leído, pero ya tengo preparado para que esta tarde, apenas llegue, pueda leer. Yo digo que tiene que ver el interés personal. Porque si hay escuelas, como dicen algunos maestros, donde el director no moviliza, ... entonces, queda en ellos. Nosotros tenemos la suerte de tener una directora como la que tenemos, que es extraordinaria. Si usted le pide cualquier cosa: "Señorita, ¿tiene algo, por ejemplo, de juegos matemáticos?" abre la biblioteca y saca. Parece que tuviera una computadora. Y saca ... abre la página y ... ahí está lo que yo quiero. Así que ella nos proporciona todo".

Así podemos advertir cómo se integra a la conducta habitual de estos docentes a los que consideramos "profesionales" **un medio fundamental para el perfeccionamiento permanente que es, precisamente, el de la lectura.** Asumir esto en la vida cotidiana **implica no solo una especial valoración del conocimiento, sino también un interés implícito por incorporar ese "valor agregado" a la propia manera de desarrollar la tarea.** A través de los relatos vinculados con la "búsqueda" personal de los libros, **podemos reconocer que una característica de este proceso es, también, la autonomía para iniciarlo y concretarlo.** Aún más, parece inferirse que **la lectura,** presentada como demanda externa (tal como intentan promoverla los proyectos político-educativos que buscan la modernización) requiere de una figura y un rol intermediarios para resultar efectiva: la del "director que moviliza", mientras que, aquella **que deviene del "interés personal" marca una divisoria de aguas que opera, en la misma representación de los maestros, como un criterio diferenciador entre los "unos" (percibidos y auto-percibidos como innovadores) y los "otros" (visualizados como "pasivos" o dependientes de estímulos externos).**

A través de estos testimonios, además, hemos advertido algo que, en este trabajo, nos parece fundamental: **el reconocimiento diferenciado de estos docentes capaces de actuar con autonomía no es sólo un artificio técnico de nuestro trabajo investigativo sino algo percibido, pensado** (en su dimensión comparativa y hasta en las razones que lo explican) y expresado por los mismos maestros que viven la situación. Aún más, **se constata en ellos un claro reconocimiento de una identidad particular;** enunciada en términos tales como: "yo no soy muy ortodoxa ... yo soy medio que "mosca blanca"; "yo en mi vida de docente he sido muy revolucionaria" por Valeria ... ó: "no soy muy de quedarme callada"; "por ahí sé defenderme" por Alba; ó "cuando quería hacer lo que quería hacer, lo hice, aún durante el Proceso" por Rubén ... o simplemente en: "yo veo que soy distinta porque ellos se quedaron" por Isabel.

Acuña estas expresiones, además, aludiendo claramente a que "antes" o "siempre" fueron así, ratificando con sus palabras lo que las anécdotas muestran: **al iniciar su historia laboral ya poseían estos rasgos y desde ellos se posicionaron para definir las reglas de su desempeño en el sistema.**

Al titular este capítulo, incorporamos el término CURRICULUM, cuya historia habíamos rastreado dentro de la jerga pedagógica, hasta encontrar las connotaciones de su significado en el contexto de proyectos político-educativos de "modernización" implantados en nuestros países desde los últimos tramos de la década del 60.

A pesar de la novedad de su uso en el campo didáctico (pues, inicialmente, su aplicación sólo tenía ese sentido) para los maestros, en el sistema escolar, la palabra no era absolutamente desconocida: se utilizaba en el espacio acotado por lo laboral para nombrar, como "curriculum vitae", el listado de las acciones y experiencias de trabajo realizadas a lo largo de la vida y de las que pudiera inferirse su nivel de preparación y competencia para desempeñar nuevas funciones. En la intención de acceder a ellas, el postulante se presentaba, dispuesto a competir bajo determinadas reglas.

En un trabajo anterior (Zoppi, 1990) habíamos destacado que esta utilización del término no tiene ni podía tener un sentido prescriptivo como el que se le asignaba en el territorio de los proyectos político-educativos: Éste no es un "camino con andariveles": es, en cambio, un camino que, aún cuando se busque, sólo puede reconocerse una vez que ha sido transitado. Es el camino de la determinación, pero también de la elección que significa cada vida: son caminos únicos en los que el sello individual es y se valora como profundo e indeleble; como un derecho, pero también como el resultado de un mandato social de estructurarlo y de posibilidades y limitaciones para construirlo desde las propias circunstancias.

En este capítulo, hemos creído encontrar eso: **la socialización laboral existe**, aún de manera inorgánica y asistemática.

A raíz de ello, sus sentidos son contradictorios (tanto como lo son los de la sociedad en su conjunto) y, además, se resignifican de manera diferencial en las trayectorias individuales. Arrecian las prácticas destinadas a mantener lo instituido (el orden de los espacios, la centralización del poder para calificar y sancionar, etc.) así como aparecen también las oportunidades para participar en convocatorias que permiten aprender a innovar, decidir y fundamentar las decisiones, aún cuando no estén exentas del "paternalismo" dominante como ideología tradicional en el sistema.

Ante eso, en la síntesis personal que se amalgama (como veremos más adelante) en sus propias biografías, estos docentes capaces de autonomía profesional asumen el conflicto y lo resuelven ... construyendo

caminos: el trabajo en equipos, la lectura permanente e interesada, la itinerancia son, en sí mismas, vías para no resignarse a ser "maestra sacrificada" (¿por el mismo sistema?) Atento a esto, la profesionalidad, como capacidad de decidir sobre los sentidos y condiciones de sus prácticas emerge, desde el principio, como una contracara alternativa para definir los propios y deseados "caminos de aprendizaje".

Aún cuando comparten la casi totalidad de los rasgos que caracterizan hoy a la población laboral docente y que Ezpeleta (1989) sintetiza en "mujeres, maduras y casadas", que por sus bajos salarios viven asediadas por una "constante presión económica", se diferencian de sus colegas por esta capacidad de "abrirse" caminos. Aventurarse en esta tarea al decidir la "incorporación" a la escuela, como a todo trabajo, supone el desarrollo de numerosos **aprendizajes que, siguiendo a esta autora, pueden reconocerse como más directamente vinculados con la tarea técnica o bien, orientarse hacia "la integración a la institución", al logro de su condición de miembros de ella. Lograr esa capacidad implica "integrar" los usos, costumbres y expectativas del sistema a la propia manera de "entender y realizar el trabajo". Esto se hace, fundamentalmente, a través de aprendizajes informales, pues siguiendo a Zichner (1988) diremos que "el pensamiento práctico necesario para la profesión "no se enseña, se "aprende".** Más aún si se tiene en cuenta que la formación del profesorado novel en aras de su desarrollo profesional, realizada en ámbitos institucionales en los que el aprendizaje docente sea promovido de manera intencional y crítica tal como lo propone Imbernón, (1994) es, en sus mismos términos todavía una utopía.

La apropiación es un paso inevitable: adaptarse a las reglas, al poder omnímodo de autoridades que no siempre se sustentan en soportes de competencia técnica o, como alternativa, ejercer conductas que combinan aceptación y crítica, a través de la definición de situaciones en las que se asume el conflicto, son las opciones que permanentemente la acompañan. Y que algunos maestros, como éstos, logran dirimir a su manera.

Acerca de esta cuestión podemos, entonces, reconocer como balance provisorio:

A-Acorde con lo observado por Ezpeleta, en este trabajo hemos podido constatar que el sistema escolar no tiene, (porque no se lo propone), una estrategia de formación en y para el trabajo conscientemente asumida, técnicamente planificada y, por ende, pasible de cualquier confrontación crítica: si los maestros que recién se inician son o no orientados, depende más del azar de cada circunstancia y de los rasgos personales y profesionales de las personas con las cuales la socialización laboral se inicia.

B-Acostumbrados más a ser conminados por exigencias burocrático-administrativas, mientras el proceso educativo se sigue conduciendo en

función de las "mejores intenciones", **los mensajes que los directores generalmente emiten hacia los docentes, enfatizan los contenidos ideológicos y las apelaciones a la obediencia en el mantenimiento del orden, (evidenciado, por ejemplo, en la imposibilidad de modificar y/o flexibilizar el uso de los "espacios" convencionales para el aprendizaje) antes que la promoción de la conducta profesional asumida con autonomía sobre la base de criterios científicamente fundados y, por ende, discutibles.**

C-**Acudiendo a capacidades previas**, cuya génesis, en todo caso, no se explica totalmente en esta etapa, **los maestros dispuestos a preservar ese modo de desempeño luchan y confrontan desde muy pronto**, acudiendo a distintos tipos de recursos para defenderse.

D-Adoptan, entonces, diversidad de estrategias, entre las cuales parecen destacarse:

*la ITINERANCIA, que aquí aparece no solamente como el "derecho de piso" de los maestros suplentes, sino **como un modo activo de decidir sobre las propias condiciones de trabajo**, ejercido por docentes para quienes la inestabilidad laboral ya no es, necesariamente, un fantasma, pues han accedido a la titularidad y pueden asumirla como un derecho;

*la BUSQUEDA de **GRATIFICACION en el vínculo pedagógico entablado con los alumnos**, como acicate para seguirse comprometiendo en conductas innovadoras;

*la BUSQUEDA de **SEGURIDAD en el vínculo de co-responsabilidad asumido con los padres**, entre quienes tratan de conseguir la aceptación de sus propuestas y el apoyo consiguiente;

*la BUSQUEDA de INTERLOCUTORES PROFESIONALES entre los mismos colegas, no necesariamente pertenecientes a la misma escuela, siguiendo vías personales que conduzcan al encuentro con otros, con quienes sea posible seguir aprendiendo.

*la LECTURA PROFESIONAL como conducta habitual de actualización y perfeccionamiento crítico;

*la APELACION a su propia **COMPETENCIA** científica y técnica en el dominio de los saberes que operan como contenidos educativos y de los criterios pedagógicos viables y adecuados para facilitar su aprendizaje.

*la clara CONCIENCIA de que su práctica, al interior del sistema, tiene una DIMENSION POLITICA, a través de la cual **pueden canalizar una forma real de participar socialmente, expresando con libertad su pensamiento en ese contexto y contribuyendo**, de esa manera, **a que los estudiantes desarrollen la capacidad de mirar críticamente** las conductas sociales y personales.

A estas estrategias de apropiación, desarrolladas aprovechando los intersticios del sistema se asocia la posibilidad de "tomar" del mismo lo que sirve para asumir el ejercicio de la docencia como una actividad profesionalizada por parte de maestros que acceden a él dispuestos a preservar su libertad de pensamiento y acción como un derecho propio.

Afirmamos, entonces, con Elena Achili (1988) que "la práctica docente está constituida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales objetivas (históricas) como también por las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro".

CAPITULO IV

LA FORMACION DOCENTE: ASUMIR Y HACER

IV.1 *La elección de la profesión:*

Acercarnos a esta cuestión, junto a los maestros cuyas trayectorias estamos analizando, nos llevará a retroceder en el tiempo para encontrarlos en otras circunstancias. Acordonar los hechos, tratando de no perder, en la medida de lo posible, las identidades de quienes los vivieron, implicará que intentemos, simultáneamente, establecer relaciones en un doble sentido:

a) sincrónico: para entender estas historias en el contexto de su época, su enclave regional, sus particularidades socio-culturales, sus sistemas de sentido, pero también su ubicación dentro de la estructura económica y de la configuración clasista de la sociedad, procurando encontrar allí algunas claves para develar cómo y por qué se eligió la docencia en ese momento crucial de decisión que, a modo de ritual de pasaje, tiene el significado de recortar el lugar que se espera asignar a la propia vida en la dinámica más extensa del todo social.

b) diacrónico: porque comprender cada tiempo no nos exime de preguntarnos más estrictamente cuáles fueron los cambios operados y si éstos nos permiten encontrar a los sujetos en posiciones sociales diferentes a las que tenían cuando se decidieron a intentar esta carrera profesional.

Acudiremos entonces a algunos testimonios, como éste de Adelaida que inició su vida laboral recorriendo todos los días varios km. en bicicleta y que venía, desde lo personal, de una familia numerosa (8 hijos) de agricultores inmigrantes españoles los que (sobre todo su mamá)

"no habían tenido oportunidad de ir a la escuela porque se han tenido que enfrentar a trabajar desde muy chico".

Advierte, entonces, que sus padres

"no querían que dejáramos de estudiar. Como en ese momento en el pueblo donde vivíamos lo único que había ... Para mis hermanos no había nada, prácticamente nada, nada más que un secundario medio a medias. Para mi hermana mayor, más que nada una salida laboral, porque era una escuela de manualidades y, para nosotras, magisterio, que se creó después, cuando mis hermanos ya eran grandes. Realmente pienso que yo ... que **nosotras no hemos podido seguir otra cosa**".

A este relato podemos sumar el de Isabel aquella "maestra más bien callejera" que se inició laboralmente en una más cómoda escuela urbana y que venía de estudiar en un colegio privado de Catamarca, con normas de disciplina estrictas para las que se exigía un "acatamiento muy severo". Afirma, entonces que ...

" no éramos niñas como para hacer lo contrario. Ya la formación que yo llevaba no me permitía salirme de mis cauces ¿no?. Mi familia tan rígida no me permitía: yo tenía que seguir lo mismo en el colegio. Entonces ... ¿cómo sería señorita ! que cuando fue una vez una superiora y preguntó "¿A quién voy a llevar este año al internado de Roma?" yo, ya estaba tan empapada en ese clima, que levanté la mano. Porque yo estaba convencida que no me quedaba otro camino que ser monja... Pero, apenas "conocí el mundo" ya ni pisaba la iglesia" .

Agrega, entonces, que se recibió de maestra en ese colegio y sintió que se liberaba cuando ya graduada, vino con una compañera a trabajar a Jujuy.

"Ella ya estaba trabajando... entonces, ella, como que me abrió camino. Fuimos al Consejo ... Ese día comimos una comida que yo nunca había probado. Me parecía fascinante todo. Todo era distinto a lo que yo estaba acostumbrada ¿no? Era todo tan nuevo para mí que ni siquiera extrañaba ... Yo trataba de gozar de la nueva vida que me estaba tocando. **No sé si "elegí" ser maestra no me quedaba otro camino, no tuve otra opción, no había otra cosa que aprender** en Catamarca. Por eso se dice que Catamarca es el mundo de los maestros, porque yo creo que en ninguna parte hay tantos como ahí".

A las dos historias que aquí citamos las liga, al menos una convergencia que a nivel conceptual solemos designar como **falta de oportunidades: la preocupación familiar por la educación de los hijos está dada, pero la oferta educativa parece determinar la opción del magisterio**. Allí se entrecruza, entonces, la definición ideológico-política de los enfoques de la educación: ¿para qué seguir estudiando?, ¿cuál es el sentido que la participación en el sistema educacional termina por imprimir a las trayectorias de vida? ¿por qué en las zonas pobres y alejadas del interior, lo único que hay son escuelas normales?. A modo de "crónica de un final anunciado" **podemos saber de antemano que**

las políticas educativas de hecho instrumentadas evidenciaron la decisión de formar maestros sobre todo en esas localidades, y las elecciones individuales, acotadas por la pobreza y la fuerza de la conservación cultural, sólo significan sumarse al cauce de lo socialmente prescripto para construir, desde ese espacio, las propias estrategias.

Analizar otros testimonios nos lleva a constatar otro tipo de situaciones: algunos de estos docentes intentaron en ese momento de sus vidas una salida diferente pero, **en una sociedad que tiene escasas y muy poco diversificadas oportunidades ocupacionales, sobre todo para las mujeres, el mandato se hace sentir cuando las necesidades económicas obligan a intentar insertarse en el mundo del trabajo.**

Ante esta encrucijada se encontró, por ejemplo, Inés quien nos cuenta:

"En esta etapa de la secundaria yo no pensaba ser maestra Es más, yo más de una vez dije: "Yo no voy a ser nunca docente, porque yo no voy a lidiar con hijos ajenos". Siempre dije eso. Pero... cuando yo ya tenía los cuatro chicos, yo quería trabajar. ¿Y que me quedaba a mí en Palpalá? ¿Ingresar a Zapla? (se refiere a los Altos Hornos para la fabricación de acero). Y bueno... me dice mi marido: " Bueno, estudiá algo" ¿Y qué es ese "algo"? A Jujuy no podía venir. Mirá, te digo, vivíamos en Forestales, había dificultad con el transporte. Así que... en Palpalá funcionaba y funciona el P.E.P. (Profesorado para la Enseñanza Primaria) Sagrado Corazón ..."

Aporta también su visión de cómo se articulaban los mandatos familiares con las oportunidades sociales, Rosaura, de quien antes dijimos que se había iniciado en el trabajo haciendo suplencias, cuando todavía no estaba formalmente formada para desempeñarse como maestra. Apunta, al recordarlo:

" Yo nunca quise ser docente. Nunca. Yo me decido a ser docente después que me casé. Cuando ya tuve la niña. Lo que yo quería seguir era odontología. Me gustaba. Inclusive había hecho todos mis trámites. Pero como siempre, con la idea de mi mamá que la mujer no tiene que estudiar, porque la mujer se ha hecho para criar hijos, para educar los hijos, para estar en la casa y para atender al marido. Entonces, ella no quiso que yo fuera a estudiar, porque lo que ella quería era que mis hermanos estudien. Pero uno de mis hermanos no quiso; abandonó a la mitad del secundario y se dedicó a la agricultura. Y el otro, bueno, que siguió la carrera docente, que siguió el profesorado, hizo hasta tercer año en el profesorado de química, después abandonó. Se desempeña en estos momentos como docente, pero no es de los profesores recibidos. Después yo ingresé a Lengua y Literatura, me gustó muchísimo. Seguí estudiando pero ... ya me casé. Quedé embarazada en cuanto me

**casé. Tuve mi primera niña y ahí, me acuerdo que en la
escuelita me llamaron una vez a reemplazar...."**

Aquí podemos sentir la tentación de preguntarnos si estas situaciones no habrían sido propias de otros tiempos, con la implícita esperanza de que hubieran perdido vigencia. Asomarnos a las vivencias de los maestros más jóvenes (actualmente menos de cuarenta años) nos permite encontrar testimonios como el de Alba

*" Yo he hecho dos años de ingeniería en construcciones y bueno ... A mi papá, en esa época en que a los empleados del ferrocarril los empezaban a dejar cesantes ... Bueno, a él también lo dejaron. Y yo le dije: "Mirá papi, **tenemos que ser realistas. Yo no puedo seguir estudiando. Tengo que hacer una carrera que sea más corta**". Por eso soy maestra. Pero, bueno, yo no creo en las casualidades, así que debe haber alguna causa por la que soy docente".*

Articulándose en un sistema de significados en que podemos interpretar que esa otra "causa" a la que ella se refiere, podría estar dada por la subterránea presencia de la creencia en la "vocación docente", o la intuición de alguna apelación desde el "destino", o la más racional sospecha de que había intereses y capacidades personales para esa tarea, podemos entender lo que ella pretende decirnos. Aún así, esa posibilidad de pensar en otras causas, también debería permitirnos **reconocer la fuerza de la presión económica para los sectores sociales menos favorecidos; los condicionamientos que la sociedad impone desde las relaciones de género con la consecuente dificultad para una hija de obrero de convertirse en profesional;** o las imposiciones de las (entonces todavía incipientes pero ciertas) políticas de ajuste derivadas de las estrategias del capitalismo contemporáneo; entre otras hipótesis posibles.

Avanzando en el análisis de los datos de los que disponemos, no podemos dejar de reconocer que, aunque minoritaria, la idea de la vocación es también explicitada en enunciados como el de Elina, quien nos dijo:

"Sí, desde chiquita a mí me gustó la docencia. Cuando iba a la escuela, siempre tomé el modelo de la maestra. O sea, desde chiquita a mí me gustó ... la vocación mía de ser maestra".

Acerca también un relato en el que se **apela a la "vocación" para legitimar los resultados finales de un complejo sistema de condicionamientos económicos, políticos o culturales** Esperanza quien antes nos había contado, entre otras cosas, cuán desvalorizada estaba la

profesión docente en el medio laboral en que se desenvolvía su esposo (la Policía Federal). Afirma, con respecto a la elección de la carrera, lo siguiente:

*"También estudié magisterio en un colegio. Fue un accidente, la verdad. Porque yo me había anotado para la Facultad de Derecho. En esos años se tomaba el ingreso y los que no tenían cierto puntaje, de 90 para arriba, quedaban afuera. Y yo me quedé afuera en la Facultad. Entonces entré a un profesorado. Tenía conexiones con algunas amigas que me dicen: "¿Por qué no hacés el profesorado? Es de dos años ... Y me fuí al profesorado ... Luego ingresé a la Facultad de Derecho, pero yo justo estaba a la mitad de la otra carrera. Entonces hacía las dos cosas a la vez. Hice la residencia, todo. Y bueno, era maestra pero trabajaba en otra cosa. Nada que ver con la docencia (se refiere al trabajo con un abogado). En realidad, fue por accidente que yo entré a la docencia. Pero... no quiere decir que no tenga vocación. Porque cuando yo comencé a trabajar, me comencé a dar cuenta de que sí tengo vocación para estar con los chicos. Que **me encanta estar con los chicos, porque ¡se puede hacer tanto con ellos!** Todo lo que uno puede transmitirles. Así que, bueno: sigo en la docencia. me han ofrecido otros trabajos pero, bueno, me quedé: me quedé acá".*

A grandes rasgos podemos constatar aquí la situación de personas que buscaron inicialmente una posibilidad de estudio y de trabajo que no era la docencia (Alba e Inés empezaron carreras de ingeniería; Esperanza estudió derecho; Rosaura comenzó su formación en letras).

Al respecto, la investigación acerca del perfil de los estudiantes de magisterio en el país (Davini y Alliaud, 1995) muestra (seguramente por el momento en que se realiza el análisis) una alternativa diferente: la de quienes eligen la docencia como "trampolín" para después, una vez asegurado un trabajo, intentar otros estudios. Al contrario, lo que aquí hemos encontrado es más bien el **"regreso" al magisterio en un contexto que no permite sostener otras opciones**. A los fines de este trabajo, este dato nos parece especialmente significativo si se analiza en relación con los desempeños de estos docentes innovadores: resulta evidente que su solvencia y seguridad para posicionarse en la institución se apoya, entre otras cosas, en los otros saberes de los que son portadores en un medio que, en líneas generales, no los posee. Aludimos de alguna manera con esto a que **hay un incremento diferencial de "capital cultural"** constituido por conocimientos, habilidades y hasta actitudes logrados por el estudio de otras carreras **que seguramente incide en una mayor auto-valoración y capacidad de lucha**.

Agregar a esto el testimonio de Rubén nos parece fundamental para advertir cuál era el clima socio-político que impregnaba el país en el momento en que estos docentes debían definir sus identidades laborales y que, desde las situaciones de extrema violencia del autoritarismo de

estado, parecían confirmar a fuego características prevalentes de la sociedad-cultura donde se formaron. Acerca de esto nos cuenta:

"La verdad, lo más dramático que yo he sufrido es que a mi hermano lo tomó la policía. Lo llevó y lo encarceló tres meses. Es la parte del año 76, más o menos. Es la época ésta en que, sin permiso, entraban en las casas y sacaban cada cosa ... ¡Ay, Dios ! Tuvimos que enterrar los discos: por ejemplo, el de Piero, el de Jara. También un vecino desapareció. Mi hermano era un poco mayor que yo. Después que se recibió en 5to. año, fue un año a la facultad en Salta. Volvió, estuvo de vacaciones, llegaron para llevárselo y lo guardaron. Ahí nomás le cortaron las alas. No se fue más, ni a Salta, ni a Tucumán, ni a seguir estudiando. Un año después, yo ya lo alcancé, o sea, yo ya me había recibido ... Y nos metimos a estudiar el profesorado, que es lo que teníamos al alcance en la ciudad de Libertador. El fue maestro y yo también."

Acudimos, entonces, a estos elementos para suponer que, en su camino para asumir la docencia como profesión, estas personas se encontraron con:

***la limitada oferta del magisterio como vía tolerada de promoción socio-educativa para los sectores más pobres de la sociedad:** ser maestro es casi la única alternativa que se les ofrece a los pobladores rurales o de las pequeñas localidades del interior;

***la presión de las fuerzas conservadoras de la sociedad que legitiman las relaciones de género,** como empezamos a advertir en el capítulo anterior), apoyadas en una política socioeducativa en la que la feminización de la docencia servía a diversidad de intereses en juego: posibilidad de mantener un servicio público con menor duración de la instrucción y bajas remuneraciones; necesidad de encontrar para la mujer un espacio social extra-doméstico pero, al mismo tiempo, controlable y controlador en la divulgación e "imposición de significaciones" propia de toda acción pedagógica (Bourdieu), etc. .

***un discurso social que, para los más jóvenes, empezó a admitir la posibilidad de elegir carreras y/o lugares de estudio, pero que muestra su falacia cuando se trata de enfrentar el horizonte laboral de la mujer,** en el que no hay más oportunidad que "volver" al magisterio;

***un logro diferencial obtenido de todas maneras por quienes, en el afán de superarse, lo intentaron, y adquirieron otros conocimientos y recursos de seguridad personal en el tránsito por otras instituciones de formación;**

***la circunstancia de tener que ASUMIR esa realidad** que involucró a la casi totalidad de los docentes cuyas trayectorias aquí estamos analizando: sólo una maestra declaró haber elegido desde temprana edad y por deseos personales esa ocupación;

***la cabal emergencia de la racionalización que contribuye a velar la conciencia de esas múltiples determinaciones:** aquí casi se hace transparente la apelación a la "vocación finalmente descubierta" como producto ideológico que justifique tal situación;

***el despliegue de un arco de significaciones en las cuales el punto de partida parece ser la misión social asignada a la mujer** que "se ha hecho para criar hijos, para educar los hijos", y que, luego de suponer que otra opción es posible, se vuelve a cerrar, inexorablemente, sobre el mandato de tener que "lidiar con hijos ajenos" dado que, en última instancia, el único contenido explícito con el que se representa la "vocación" es la posibilidad de "estar con los chicos" porque, por suerte y a pesar de todo "¡se puede hacer tanto con ellos!" ... quizás, encontrar un camino para construirse y construir en los avatares de la docencia como profesión.

Advertimos aquí desde los aportes de Bourdieu (1988) el modo en que, en este caso, parece operar el habitus como "principio generador de prácticas". A éste podría atribuirse esta **coincidencia final entre los lugares que la sociedad distribuye y la aceptación de esos lugares por parte de los mismos agentes**. Afirma este autor que este aparentemente milagroso ajuste [...] se relaciona con que **"los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, por una parte, porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se les imponen** (mediante por ejemplo, los mecanismos objetivos de eliminación y de orientación) **y, por otra parte, porque ellos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia, es decir, sus propiedades, que pueden existir en estado incorporado bajo la forma de disposiciones o, en estado objetivo, en los bienes, titulaciones, etc. ..."**

A esto, nos parece, se refieren de algún modo: Adelaida, cuando reconoce "nosotras no hemos podido seguir otra cosa"; Isabel, cuando agrega: "no me quedaba otro camino, no tuve otra opción, no había otra cosa que aprender"; Inés, cuando afirma: "yo quería trabajar, y, ¿qué me quedaba a mí en Palpalá?"; Rosaura, cuando cuenta: "me casé ... tuve mi primera niña y ahí ... en la escuelita me llamaron una vez para reemplazar..." o Alba cuando reflexionaba: "tenemos que ser realistas; yo no puedo seguir estudiando; tengo que hacer una carrera que sea más corta".

IV.2 *La formación docente*

Acotaremos bajo este título, como habitualmente se hace, el lapso específico de escolarización, en instituciones educativas de distinto tipo, que debe cubrirse y aprobarse según una propuesta curricular específica, a fin de alcanzar el título habilitante para el ejercicio de la docencia como profesión. Cuando analizábamos las circunstancias sociales del país que atravesaron estos maestros a lo largo de sus vidas advertimos que los de más edad, en general estudiaron en las tradicionales "escuelas normales nacionales" en las que esta capacitación se ofrecía dentro del nivel medio de enseñanza. Al contrario, el grupo de docentes relativamente más jóvenes cursó ya la carrera de "profesorado para la enseñanza primaria", ubicada en el nivel terciario, aún cuando las sedes hubieran seguido siendo las mismas escuelas, denominadas desde el inicio de los 70 como "normales superiores". A eso se debe nuestra decisión de presentar aquí, también en ese orden, los registros que aluden a los recuerdos, comentarios y valoraciones que estos maestros capaces de actuar con autonomía profesional tienen de aquella etapa.

Afirma Isabel, que estudió en ese "mundo de maestros" con que se refiere metafóricamente a Catamarca, que la formación que ella recibió, a su juicio "ha tenido sus valores". Además, destaca,

"Yo he sido siempre muy buena alumna: tengo fotografías donde yo era abanderada y... Bueno, es que no había otra cosa que hacer...Tenía que estudiar o estudiar. Me parece que era un entretenimiento a la vez. Para mí (esa formación) ha servido. Me sirve actualmente, nada más que yo he tratado de ir innovando permanentemente, a pesar de que, mientras estaba casada, mi marido no me dejó trabajar como maestra."

Este relato corrobora la representación del **contexto socio-cultural machista, autoritario y magro en alternativas para las mujeres en que estas maestras se han socializado. Ancladas en esa circunstancia, las jóvenes aceptan las reglas de juego y, de esa manera, logran apropiarse y enriquecerse con lo que, no obstante, la escuela les ofreció y, aún hoy, reconocen que "les sirve".**

Aporta más elementos que nos permiten advertir el carácter "continente" de las antiguas escuelas normales, esta evaluación realizada por Adelaida:

Yo diría que mi formación fue buena. Yo tenía capacidad de desenvolverme con facilidad. El plan de clases, por ejemplo, para nosotras no era ningún trauma, porque si no lo podíamos hacer solas, nos juntábamos en grupos con compañeras. Si no salía, ya había alguna de las maestras, que incluso habían sido maestras nuestras, que nos ayudaban y nos aconsejaban. No nos lo daban servido, pero nos decían: "hacé esto, poné

hincapié en lo otro, tené cuidado con lo otro" y bueno ... Fuimos más acompañadas. No sé, sería por la misma situación de conocerse todos, de tener facilidades con los chicos, con los compañeros. Nosotros... -"me falta esto". -"no te preocupés, yo lo tengo". Así como: -"yo no sé dibujar"; -"bueno, traé, yo te lo hago". Eramos de acompañarnos mucho con los compañeros ...

Aquí cabe recordar que **esta propuesta educativa de las "escuelas normales nacionales" constituía un ciclo continuo de socialización pues, dada la existencia de los "departamentos de aplicación" en las mismas unidades escolares, resultaba frecuente que una persona iniciara allí a los seis años su vida de estudiante y, al llegar a los diecisiete, en el mismo lugar, recibiera su título de docente. Articulado de este modo, con grupos humanos bastante estables, el sitio tenía el carácter de un taller en el que el oficio se podía aprender casi artesanalmente, pues la enseñanza de los mayores se transmitía, fundamentalmente, a través de la misma vivencia permanente de la relación. Así en algunos sentidos, este funcionamiento organizacional podría acercarse al carácter de "institución cerrada" que selecciona sus miembros y luego preserva su permanencia durante una trayectoria lo suficientemente intensiva y extensa como para ampliar las garantías de adhesión, aún inconsciente, a los valores y normas establecidos. A través de este "vivir en la escuela", la naturalización de los fenómenos y procesos sociales que en ella acontecen, es casi una consecuencia ineludible. Aún cuando los docentes allí formados reconocen fundamentalmente el valor de la competencia instrumental recibida, cabe suponer que mucho mayor debe haber sido la efectividad del sistema en la configuración ideológica del "maestro normal" y de su función en la sociedad ("civilizadora", "homogeneizadora", "paternalista", etc.) así legitimada. Autores como María Cristina Davini (1995) han estudiado este fenómeno, acuñando para describirlo los conceptos de "endogamia" institucional e "isomorfismo" con el que define la escasa distancia entre la lógica curricular del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación.**

A raíz del embate modernizador que generó el proyecto de Reforma Educativa al iniciarse la década del 70, este modelo educativo no exento, por cierto, de conflictos y negaciones, fue calificado como obsoleto y la etapa de la "formación docente" se postergó para desarrollarse en el nivel terciario, que se separa de los ciclos anteriores tanto administrativa como curricularmente.

A través de su relato, Rosaura nos trasmite sus recuerdos de la formación en un "profesorado":

"Empecé a hacer el profesorado. En ese momento (alude al hecho de que había comenzado a trabajar como maestra "haciendo suplencias" que ya comentamos), lo importante era tener un título. Era recibirme para poder trabajar, porque económicamente lo necesitaba. Entonces, yo no recuerdo del profesorado "que ha sido bello, que ha sido hermoso, que me ha

formado" ... No puedo decir eso. Hay materias en que me he sentido muy segura, ¿no? Por ejemplo, lengua. Realmente me sentía preparada para dar lengua. Pero, por ahí matemática, que era lo que a mí realmente me gustaba, me sentía inútil porque, no sé ... no notaba... estaba fuera de foco". No me animé, me costaba mucho enseñar matemática. De la persona que me acuerdo, en la época en que yo estaba haciendo mi residencia, era el profesor L. Era conocido. Era un profesor que venía de Buenos Aires. Era la época de la ... ¿cómo se llama? ... de la guerrilla: lo hicieron desaparecer. De ese profesor tengo recuerdos muy lindos. Él ha sido el único que me acuerdo realmente, que me acuerdo bien. Porque él nos enseñó; no solo nos formó, sino que también nos enseñaba cosas de docentes, ser docentes ... Por ejemplo, decía que **siempre tenemos que tener en cuenta que nosotros somos la segunda mamá del niño**, que nos tenemos que acercar a él; que, sobre todo, es importante la parte afectiva; que tengamos en cuenta al niño como persona, no como objeto. Nunca me voy a olvidar... Siempre nos aconsejaba que nosotros teníamos que estar al servicio del alumno".

Avanzar en el análisis de este testimonio nos permite reconocer, por ejemplo, algo muy difícil de percibir y aceptar por parte de las burocracias políticas y técnicas que determinan las políticas educativas, pero que expresa cabalmente, a modo de un analizador en el que se evidencian todas sus dimensiones, la complejidad del fenómeno educacional como hecho teórico y empírico. Aventuramos, entonces, nuestra posibilidad de comprensión en aras de muchas preguntas, entre otras, **¿qué pasa con los proyectos que se implantan cuando éstos se enfrentan, en las arenas de la historia, con necesidades que son otras** (poder trabajar, porque económicamente era lo urgente), **o con ideologías que no se doblegan sólo con mandatos políticos? A veces los maestros y profesores, viejos y nuevos, se encuentran con la representación que deviene de su pensamiento práctico y no tecnológico** ("nosotros somos la segunda mamá del niño") orientado, tal como lo ha destacado la teoría crítica de la enseñanza, **por valores que articulan, justifican y dan sentidos al pensar - pensarse - ser y hacer docentes** ("que tengamos en cuenta al niño como persona, no como objeto")

Acercándonos más al análisis del contenido curricular con el que se pretende orientar y nutrir la formación ofrecida institucionalmente, nos parece útil aprovechar la observación enunciada por Suárez (1995) cuando afirma: "Los distintos planes de estudio que se han sucedido desde la creación de las escuelas normales, inclusive aquellos que dieron lugar al traspaso de la formación del magisterio del nivel medio al superior del sistema educativo, han distinguido en todos los casos tres instancias formativas, que se organizan curricularmente de acuerdo con una secuencia que supone que el aprendizaje de los "fundamentos científicos" y normativos de la educación y de las bases de los contenidos disciplinarios integrados al curriculum escolar, son la garantía de una futura práctica docente adecuada y eficaz. El trayecto formativo sería:

de la teoría a la práctica, pasando por el tratamiento del conocimiento acumulado y sistematizado y su transformación en saber escolar (o "contenidos de enseñanza") por las metodologías didácticas y por las técnicas de planificación".

Acorde con esto, **hay cabal constancia de que en sus planes de estudio para la formación docente estos maestros debieron, con seguridad y en primer lugar, estudiar las "teorías pedagógicas"**. Acudiremos a su propio testimonio para saber qué quedó efectivamente de eso en su pensamiento y en sus actitudes

Alba por ejemplo, nos contó lo siguiente cuando comentaba sus opiniones acerca de esos conocimientos asociados al campo de la enseñanza:

"No sé qué me representaban las humanidades en sí: un montón de libros, por ejemplo. Y de gente que está horas y horas leyendo ... Intelectualizando, sí, y perdiendo de vista (no sé si lo voy a expresar como lo siento) pero, perdiendo de vista lo humano ..." Aclara luego, frente a la pregunta sobre dónde ve "lo humano" en su práctica: *"Bueno, en mi práctica casi minuto a minuto, ¿no? Este ... en la mirada de los niños, en las zapatillas que tiene puestas, en cómo agarra el lápiz, en las palabras, en el modo de decir las cosas, en esas caritas tristes cuando uno les pregunta: "¿qué te ha pasado?" "Es que mi papá le ha pegado a mi mamá" ... Qué se yo ... o también en la risa o en la alegría que tienen, o en el decir "no me gusta", o "no estudié", o "no quiero". **Lo que más desearía saber hacer, es saber crear personas que sean libres de adentro, que no tengan esa cosa del miedo a decir lo que sienten, lo que piensan, lo que creen ...** Porque yo creo que uno tiene el derecho a decir lo que piensa, siempre que no hiera a los demás."*

Acude al imaginario de Alba, entonces, la idea de un "montón de libros", alejados e imponiendo alejamiento de la vida cotidiana. Advertimos aquí, precisamente, el **hiato que, en las representaciones colectivas de los docentes, separa la "intelectualización" de "lo humano"**. Admitir esto y buscar claves para su interpretación podría llevarnos en una primera instancia, y desde una perspectiva pedagógica a encontrar fundamentos para sostener que **tal como se transmite, la teoría educativa supuestamente científica dada en los profesorados, no es percibida como algo que se relacione con las necesidades sentidas ni con los problemas a ser atendidos por los maestros en la relación con los alumnos.**

Aparentemente, esta percepción de "los libros" como distantes de las vivencias de los docentes en sus prácticas, puede resultar antagónica con la utilización de la lectura como vía de perfeccionamiento, de la que encontramos diversas e interesantes constancias en los relatos presentados en el capítulo precedente. Apoyándonos en otros estudios

también etnográficos, como los realizados por Rockwell (1992) podemos advertir que ese supuesto hiato se cierra si se analiza la cuestión tomando en cuenta el contenido de los libros. Así, esta autora destaca: "Entre maestros, los libros se recuerdan por la información que contienen, en función de su utilidad para el trabajo, sobre todo, por su relevancia para la clase: se consultan si tienen datos o ideas prácticas..."

Acudir, en cambio, a otras categorías de análisis, en la preocupación por mirar más críticamente enunciados como el que produce Alba en el registro citado, **nos permitiría ubicar este nudo simbólico en un entramado ideológico que, como tal, oculta las verdaderas causas.** A pesar de las declaraciones en contrario, está claro que el lugar reservado a los docentes (esos "otros" que buscan ser transformados por los mega-proyectos) es el de eslabones de ejecución de políticas y de normativas aún invadiendo el espacio que hubiera debido reservarse a las conductas profesionales. **Apoyar esta distribución diferencial del poder de pensar y decidir, requiere, entre otras cosas, presentar los saberes** (en este caso) el de "las teorías" en las que supuestamente deberían "fundamentarse las prácticas educativas, como algo que debe ser recitado, o "consumido", antes que analizado reconstructivamente, aplicado, contrastado, discutido, en fin ... asumido como un recurso propio que incrementa la idoneidad en la tarea.

Analizar "los libros" de las facultades como símbolos nos podría también conducir a ver la relación con la recepción que los docentes hacen de todo lo que con ese formato se "les baja", se les presenta como su permanente "falta", o se les indica como prescripciones (¿científicas?, ¿burocráticas?, ¿políticas?) **legitimadas.** Ahora bien, esta manera de pensar y sentir el peso o la distancia del saber académico en el contexto de sus vidas, no parece acuñarse exclusivamente cuando ya el maestro frente al grado debe enfrentarse con "el currículum", también representado como libro, según resulta del modelo operativo de las políticas curriculares que en líneas generales ha aplicado el país en estos últimos treinta años. Al contrario, **esta idea de que "los libros" no tienen en cuenta la dimensión humanista del trabajo docente,** en los testimonios que hemos recogido, parece haberse empezado a configurar en el seno de los mismos institutos de formación incluidos, de hecho, y de modo evidente, en el enclave cultural de la profesión, donde esta concepción continúa vigente.

A los docentes que, por muchas razones, no pueden menos que sentir que son permanentemente "jaqueados" con indicaciones derivadas de saberes "ajenos", los sostiene en una actitud defensiva y espontánea de resistencia, esta creencia en que "son los libros lo que no sirve". Allí se produciría, a nuestro juicio, una reducción orientada a concentrar en la representación de ese sustento material, la imposibilidad de nombrar y, de hecho, develar y denunciar la significación socio-política de que está investido ese objeto. ntes que reconocer que los libros así utilizados son medios de dominación y control, es más tolerable la apreciación de que "no sirven", "pierden de vista lo humano", quizás, la

existencia real de los sujetos, docentes y alumnos que se expresan, si, "en la mirada" ... "en las zapatillas que tienen puestas" ... pero **que, también, reivindican su derecho a decir "no me gusta" o "no quiero" porque quieren ser "personas que son libres de adentro, que no tengan esa cosa del miedo a decir lo que sienten, lo que piensan, lo que creen"**

A partir de lo que estos maestros consideran "valioso" dentro de la formación recibida, podemos ver la contra-cara de este fenómeno.

A propósito, nos dice Elina

"En el profesorado las que me ayudaron muchísimo fueron las profesoras de Práctica (se refiere a Práctica de la Enseñanza, que se desarrolla en los tramos finales de la carrera) Uno podía apoyarse en ellas, preguntarles ... no con ese temor de que si no entiendo ... bueno, me quedo con la duda. Me han brindado mucha confianza. Ellas me enseñaron a estar frente a los niños ... En el profesorado, bueno ... es todo teórico y ... generalmente, cuando uno va a las prácticas, va con un poquito de temor. Lógico, depende del maestro dueño del grado. Uno va con ese miedo porque no es lo mismo estar frente al aula que dando una lección o haciendo un práctico. No es lo mismo que estar frente a los chiquitos: uno no sabe como se va a desenvolver frente a ellos".

Articulado con éste, nos parece también muy claro el testimonio de Rubén

La verdad que no fue mucho lo que me quedó del profesorado. No, no me quedó porque yo aprendí trabajando, la verdad. Si bien es cierto que tuve una muy buena guía, que fue la profesora de Residencia" (En los planes de estudio vigentes, esta etapa se ubica en el último cuatrimestre de la carrera). "Fue muy, muy buena. Exigente, pero también muy buena compañera. Porque no sólo se trata de exigir, sino de apoyar. Por ejemplo, tuvimos más para compartir, tuvimos más colaboración de la profesora. Tenía mucho acceso a la escuela. Yo me recibí y tenía el paso abierto, por eso ¿no? ... para la primaria.

Asentándose en estas expresiones, **nos parece pertinente suponer que este lugar relevante en la formación que han logrado conquistar los profesores de práctica o residencia, no responde sólo a sus eventuales capacidades o condiciones personales.** La importancia central que adquiere el área en el proceso educativo de los futuros maestros, parece deberse a factores más estructurales. Así, tal como lo señalan Carr y Kemmis (1986) "la educación, en sí misma, es una actividad práctica, cuya finalidad consiste en cambiar a los educandos en ciertos sentidos que estimemos convenientes", para luego enfatizar, desde una cita de Gauthier **"los problemas prácticos son problemas acerca de lo que hay que hacer [...]; su solución sólo se halla haciendo algo".**

Asumiendo esto, tiene otro sentido la figura de estos profesores que, a la manera cabal de los antiguos pedagogos, "acompañan" a sus alumnos en esta instancia que, además, tiene el carácter de un preciso ritual iniciático. Atravesar éste implica, según inferimos de estos testimonios, obtener la "aprobación" para desempeñarse por parte de los actores principales de la institución de destino: los mismos estudiantes ("uno no sabe cómo se va a desenvolver frente a ellos") y los temidos futuros colegas, "maestros dueños del grado".

A través de esta instancia de "las prácticas", por otra parte, parece producirse el momento crucial de la ruptura en el "aprendizaje de la asimetría" constitutiva de los roles diferenciados de maestro y alumnos según han sido socialmente constituidos en nuestro sistema. Al respecto, dice Gloria Edelstein (1995): "Es en las prácticas donde por primera vez se experimenta esa diferencia: se es actor principal de infinitas formas de reconocimiento y desconocimiento desde una u otra posición [...] Y en esos pequeños actos se reconoce que no es lo mismo ser docente que ser alumno."

Aún cuando ésta es, a nuestro juicio, una lectura posible de los factores que posiblemente expliquen esta relevancia, nos parece esencial no abandonar este análisis de lo que efectivamente transmite este "currículum - en - acción" de la formación docente, sin antes expresar que estos datos nos llevan a suscribir las consideraciones al respecto realizadas por Daniel Suárez (1995) cuando destaca:

"El análisis crítico de la organización curricular oficial de la formación docente, sugiere una particular forma de entender la división social y técnica del trabajo escolar. En la medida en que "la teoría" aparece como dada, neutralmente valorada, deshistorizada, universalmente válida y congelada en los planes de estudio, y que los futuros maestros deben recibirla como un cuerpo "extraño", descontextualizado y abstracto de prescripciones para "la práctica", **no resulta demasiado aventurado afirmar que los aspirantes a ser maestros tienden a ser enajenados de la posibilidad de concebir y controlar el proceso de elaboración teórico-pedagógica** desde los primeros pasos de su integración al mundo social de la escuela. Son, por el contrario, confinados a la mera ejecución (o aplicación) de los dictados que otros (los "planificadores", "los especialistas") ajenos a la práctica cotidiana de las escuelas pero cercanos a los grupos de poder, elaboraron. **De esta forma, la doble lógica (productiva y destructiva) de la política cultural del currículum oficial de la formación docente se articula con la tendencia a reproducir y profundizar la escisión concepción-ejecución característica de los procesos de escolarización y a fijar como naturales ciertas relaciones de saber, que son también, relaciones de poder".**

Avanzando en el análisis, afirma que **"Para los actores de la formación, las "prácticas escolares" son la "realidad misma"** que orienta y recompone las experiencias de aprendizaje vividas en los diversos escenarios institucionales de la formación. [...] Es por eso que si

bien los alumnos del magisterio son llevados a "aproximarse progresivamente a la realidad escolar -tal como lo prescriben los planes de estudio- lo hacen incorporando subjetivamente los principios y pautas normativas del mandato socializador estructurado en base al discurso pedagógico-escolar, es decir, el producido en el contexto de las relaciones y prácticas sociales y culturales de la escuela. Es en este punto, entonces, donde los significados producidos -reproducidos por la interpelación del currículum oficial son alterados por una lógica discursiva divergente."

Aventurarnos en el intento de ver cómo éstos docentes fueron construyendo, en los enclaves sociales en los que participaron, su capacidad para actuar de manera profesional, nos llevó a analizar desde sus vivencias, recuerdos y actuales evaluaciones los caminos que recorrieron en momentos tan decisivos como los de su elección de carrera o los de su aprendizaje formal para el desempeño docente.

Advertimos ahora como cuestiones que nos parecen destacables que:

a)*Accedieron a la docencia no como algo a lo que se sintieron "predestinados" desde mágicos llamados o vocaciones: antes bien, DEBIERON ASUMIRLA, pues una serie de condicionamientos económicos, culturales **y de género** sólo les permitieron esa vía para canalizar la resolución de sus necesidades.

a₁)*A grandes rasgos, **y en relación con su contexto social, terminaron por sentir a la docencia** como una ALTERNATIVA CASI LIBERADORA, que les permitía descubrir un "nuevo mundo", más secular y cosmopolita que el de las estructuras familiares y religiosas de su entorno.

b)*Adquirieron en su proceso formativo una serie de mensajes en general, conservadores de la ideología y de las prácticas dominantes en el tradicional sistema escolar; al que caracterizamos como fuertemente autoritario y "normalizador" (Puiggrós; 1984).

c)*Absorbieron, en consecuencia, los patrones ideológicos (normativos, conceptuales, clasificatorios, actitudinales) propios de nuestra cultura escolar, aún cuando los intentos político-institucionales de modernización del sistema escolar, habían pretendido neutralizarlos. Acude, entonces, al recuerdo compartido la imagen del docente del profesorado que "nos enseñaba cosas de docentes ... ser docentes. Por ejemplo, tener en cuenta que nosotros somos la `segunda mamá` del niño..."

d)*Asumieron en este contexto, entre otras categorías posibles que la teoría "está lejos", "es formulada por otros", y "no sirve" en el momento de comprometerse en "la tarea" que sólo se aprende bajo el

"cuidado tutorial" del profesor de residencia, desde una propuesta curricular que ya estaba contradictoriamente diseñada y actuada desde un enfoque deductivo ("la teoría está antes", las prácticas deberían "derivarse" de ella), no operacional, recitativo y abstracto, consustanciado con la necesidad sociopolítica de formar un docente dominable desde los saberes ajenos.

e) *Adoptaron en especial, de manera consciente, las herramientas de carácter procedimental, fundamentales para desempeñarse en su trabajo. Afirmaron, entonces, la categoría valorativa del SABER HACER como el eje legitimador de las prácticas profesionales.

f) *Afianzaron e incrementaron en ese tránsito su CAPITAL CULTURAL en relación con las condiciones sociales educacionales de su medio, pero esto apenas significó alguna modificación en su situación económica ni ideológica.

*En la formación docente no encontraron precisamente orientaciones que promovieran su autonomía, su capacidad crítica, su independencia de criterio ni tampoco recursos teóricos o conceptuales que les permitieran "mirar el mundo de la vida" desde sentidos que no fueran los que ya, casi naturalizados, lo regulaban.

Antes bien, los datos encontrados nos llevan a suponer que fue, casi por enfrentamiento con esos enclaves que profundizaron su aprendizaje del ASUMIR y HACER con el que han construido la conciencia de su capacidad de transformar su realidad y transformarse a sí mismos en ese camino.

A partir de su trabajo profesional (antes suscintamente descrito) podemos constatar **su esfuerzo para "trascender la idea de mujer subordinada, pasiva o víctima de sus circunstancias históricas y recuperar a una mujer docente que, si bien está inmersa en su problemática, mitos, estereotipos y contradicciones, puede imprimir a sus prácticas un contenido transformador"**. (Sandoval Flores, 1992).

Aquí cabría destacar que esto no es poco si se toma en cuenta el enclave económico-cultural en el que tuvieron que "elegir" esta profesión y los contradictorios y aún conservadores mandatos emanados de su formación.

A raíz de la preocupación de este trabajo, centrado en la "construcción social" de la profesionalidad docente no podemos dejar de recordar que ya suponíamos (capítulo I) que esta instancia formalizada de capacitación para el logro de la habilitación profesional era, según lo han demostrado otras investigaciones, una "empresa de bajo impacto".

Arribamos aquí, no obstante, a otra constatación que nos parece destacable, pues no es suficientemente reconocida, ni por las prácticas ni por las políticas educacionales: **si asumimos que la formación docente sistemática está enclavada en el campo de las ciencias sociales, no puede sustraerse a las determinaciones ideológicas ni epistemológicas, con que éstas están entramadas y mediatizadas.**

Así, podremos coincidir con muchísimos autores que definen estos conocimientos como "intrínsecamente ideológicos" (Demo, 1985) y, en consecuencia afirmar que, **tanto en el proceso de la enseñanza como del aprendizaje, prevalece necesariamente el mundo del sujeto, sus visiones, valores, presupuestos y teorías, científicas o no, en su definición de la "realidad" de las prácticas sociales.**

Atender la profesión docente como si ésta pudiera recortarse según un determinado corpus de conocimientos legitimado a priori, sin tener en cuenta las representaciones de los sujetos que en ella se involucran, es evidente resabio positivista en el que se da a los conocimientos y hechos sociales un status ontológico, independiente de la participación y significación humanas.

Atento a esto, nos preguntamos: ¿no será éste un factor que opera en el fallo de la intención de transformar? ¿no deberíamos seguir buscando, más allá de las aulas, las bases de esta construcción social?

CAPITULO V

La ESCOLARIZACION: un MODELO que se RATIFICA .¿o RECTIFICA ?

Acercaremos aquí, desde las historias de esta gente, algunos elementos que nos permitan confrontar empíricamente algo que hasta ahora hemos sostenido como un supuesto implícito: **el paso por el propio proceso de escolarización deja "marcas" en las que se sostienen muy fuertemente las representaciones sociales acerca de la escuela en general y del "ser" y "quehacer" docentes, en particular.** Asumimos esto así, desde la concepción de que las instituciones (en este caso educativas) no son solamente formaciones jurídicas, ni organizaciones laborales, sino sobre todo, entramados de significaciones y prácticas encarnados en el mundo cotidiano de las sociedades.

Adquiridos desde la misma vivencia, por una población que ya se sintió incorporada y socializada dentro del sistema, y que desarrolló en ese tránsito (de, por lo menos doce años) las habilidades necesarias para "conocer" (sus códigos, sus sentidos, sus funciones reales, sus cosmovisiones y justificaciones, sus rutinas, sus rituales, sus rupturas, sus conflictos, sus diferencias) y responder cabalmente a las expectativas que sus agentes socializadores sostenían, de manera explícita o no, **estos "saberes" acerca de para qué y cómo se desarrolla la acción docente, asentados en la trama de los afectos y emociones de la infancia y de la adolescencia, pueden actuar como sólidas y fecundas matrices de futuros comportamientos.**

A esto se debe nuestra inquietud por advertir, en primer lugar, qué vivencias han sido sentidas como significativas durante esta etapa de la vida "dentro" de esta institución, para luego ver, si es posible, su correspondencia eventual con los modos de asumir la profesión que hoy manifiestan estas mismas personas en su vida cotidiana.

Adentrémosnos, ahora, al interior de las escuelas para ver si las escenas que allí se registraban tenían o no algo que ver con las actuales. Elina la única docente de este grupo que reconoció su "gusto" por ser maestra, aceptado desde la infancia, cuenta que recuerda de sus docentes:

"Lo que yo siempre recuerdo y está todavía, es a mi señorita de jardín, ella y la de 1er. grado: era muy dulce. Ahora, la de

6to. grado, por ejemplo: muy buena enseñanza, muy recta: eso es lo que tenía ella. De la secundaria, lo que tengo siempre y no se me va de la mente, es la profesora de lengua. En 4to. y en 5to. año me llevé lengua ... Era justa, por supuesto, pero ... lo que tenía con ella era miedo, por la forma en que ella nos enseñaba, o llegaba ... Por ejemplo: se paraba en la puerta, miraba a todos con esa mirada que nos impactaba ... Yo personalmente, le tenía terror: lengua, para mí era la muerte ... Después, en el profesorado, la vuelvo a tener. Ahí ya le tengo más confianza y ahí nos hicimos más amigas. Bueno, ella siempre, hasta el día de hoy, se ríe ... porque ella sabía, sabía que yo le tenía pánico y bueno ... por ejemplo, en los exámenes, en el profesorado, me ayudó muchísimo".

A esta realidad también debió enfrentarse Inés que recuerda:

"Yo tengo muy clarito el jardín de infantes. Y lo tengo muy clarito, porque las monjas han sido muy cretinas. Muy cretinas. A mí me han pegado las monjas. La hermana Milvidas ... Mirá hasta el nombre me acuerdo (se ríe). O sea, que ni siquiera se moría ... (risas) Me acuerdo que me dio tal "bife" que me hizo orinar. Y ahí se me borra todo ese período. Lo más triste que yo recuerdo siempre, es que me pegó por una tontera: porque yo saqué una carpeta ... Para mí era una tontera. Saqué una carpeta de las chicas del turno tarde y me pegó. Yo me imagino que capaz que eso fue lagota que colmó el vaso, porque nunca he sido tranquila ¿no? No quiero creer que ha sido de buenas a primeras el bife, ¿no? No, no pienso".

A esto podemos agregar la respuesta de Rubén cuando trataba de pensar si su paso por la escuela le había dejado recuerdos buenos o malos.

"De la escuela primaria, tengo recuerdos malos: eran los golpes de los docentes ... esos sí, tal vez porque yo era tan de "poco aprendizaje" ... no sé ... "lento" . Como que me queda fresco un reglazo, un tirón de orejas ... así. Yo me sentí marcado también por mi familia. Incluso llegué a casi perder el año ... Ahí una tía me hizo sonar a "cocachos" pero no perdí el año ... y me dolió en el alma . Recuerdos buenos ... el cariño de la maestra de 4to. grado, y de un docente que fue maestro mío y después fue profesor, después lo volví a encontrar. Me gustó, o sea, por el cariño que se creó ... y fíjese que también podría ser un modelo, que me llevó a mí a hacer lo mismo. Bueno, decir, yo soy maestro, pero también puedo ser profesor. Ahora mismo, en el colegio secundario donde estoy, tengo alumnos que fueron alumnos míos en 7mo. grado. Conozco

sus nombres y sus familias. Ya me animo a preguntarles directamente como está su familia, su hermana, su tía, como está su mamá. Me responden bien, respetuosamente".

Afirma Esperanza, refiriéndose más al modelo didáctico vigente durante su escolarización:

"Fuí a escuelas del estado, donde sí encontré buenos maestros, muy buenos maestros y excelentes maestros. Si bien tenían una manera de enseñar muy, eh ... estricta, muy cerrada, porque todo nos enseñaban ellos: no nos hacían hacer experiencias como ahora. Pero sí recuerdo normas y conductas que nos enseñaban, y que me han marcado en la vida. Realmente, para mí fue muy valioso, porque yo no contaba con mamá ¿no es cierto? (su madre ya había fallecido). El primario, muy hermoso ... Recuerdo a una maestra: a María Luisa, una maestra de 4to. grado. Esa maestra era muy especial, era muy ... ¿cómo le podría decir? muy especial, muy personal. No sé, ¿hacía con una vocación su profesión!. La veía muy en todo lo de los chicos, en todas sus situaciones. En el secundario, fui a una escuela religiosa. También ahí me marcaron muchas cosas: me marcaron a ser honesta, sincera con lo que yo hacía..."

Agregar aquí algunos comentarios puede resultar casi redundante. Advertimos, no obstante, algunos nudos que podrían ser desplegados con análisis más enriquecidos o ... confirmar algunos de nuestros supuestos acerca de la relevancia de esta instancia formativa en la constitución de la profesionalidad docente. **Al desarrollar la vida de estudiantes, en el proceso de escolarización formal establecido como obligatorio en nuestra sociedad, se puede, no solamente reconocer cuales son las conductas asociables al ejercicio del rol docente, sino también desarrollar, desde la fuerza de la socialización encarnada en experiencia, criterios valorativos** ("muy recta = muy buena enseñanza") y **hasta legitimadores**, aún de sus componentes de violencia: los golpes de los maestros, apenas de menor grado que las palizas en la familia, son una alternativa sentida como justa para alguien "lento" y de "poco aprendizaje" por ejemplo.

A los fines de esta investigación, resulta especialmente interesante el testimonio de Inés que, por un lado, reconoce como "cretina" la conducta de quien de manera tan brutal la castigó, pero, simultáneamente, se esfuerza por encontrar una justificación a ese hecho. Allí **percibe, que debe haber sido su permanente conducta independiente y aún rebelde** (pues considera que el desencadenante en sí, fue una "tontera" y ella en cambio, "nunca fue tranquila") la **que, en ese contexto, podía merecer esa sanción.**

Allí queda claro el modo en que **la ideología impregna la conciencia: lo adecuado es lo legitimado desde el poder; quien lo ejerce**

no se equivoca, antes bien, tiene razón; la culpabilización de la víctima termina por aceptarse con naturalidad. Ante esta cobertura las experiencias, aún traumáticas, se diluyen y no se puede desarrollar una percepción crítica de la situación. Apelando a los contenidos reparatorios del mismo universo simbólico: la contra-cara del "cariño" que alguien puede ejercer (la maestra de 4to., para Rubén o para Esperanza) la honestidad, la "sinceridad", como valores "idealizados" que se deberían perseguir, se excluyen las prácticas sociales del campo de "la realidad". Así, estos valores se usan contradictoriamente para "ocultar" y justificar (soy "bueno" = tengo que aceptar y perdonar) y finalmente, conservar las estrategias materiales y culturales de la sociedad.

Al relatar estos recuerdos de su paso por la escuela estos docentes reconocen rasgos de sus propios perfiles de estudiantes que nos parecen especialmente relevantes: no se caracterizaron, necesariamente por ser "buenos alumnos", en el sentido de "tragas", ("yo era tan de poco aprendizajes ... no sé, lento", dice Rubén, por ejemplo) ni tampoco, obedientes y sumisos ("nunca he sido tranquila", reconoce Inés, en este caso). Esto nos permite advertir que, si bien los "moldes" de la escuela imponían su fuerza "normalizadora", estos docentes ejercieron también la confrontación desde sus escasas posibilidades de niños.

Algo que nos lleva a seguir preguntándonos: si así fue la vivencia de la escuela, desde el mismo jardín de infantes, ¿dónde fue posible "aprender" la autonomía, o la independencia, o la seguridad personal para actuar con criterio propio?. A modo de otra incipiente respuesta, volvemos a encontrar que ésta tampoco fue una conducta conscientemente promovida por la escolarización, sino todo lo contrario: en la representación de estos docentes y en el análisis de sus propios procesos formativos resulta que lo que han sentido, más bien, es una orientación hacia el sometimiento y la resignada aceptación.

Actuando, por otra parte, en una clarísima línea de continuidad con las estrategias y los mandatos de la familia, la escuela sigue cumpliendo aquí fundamentalmente una función de socialización primaria, en la que tiene especial relevancia la transmisión del universo simbólico (los "valores": de honestidad, sinceridad, etc.). Acerca de las referencias con las que se va construyendo el "rol" docente, vemos aquí un nuevo indicio de una asociación de significaciones muy profundas: la "profesionalidad" docente "se ve" en el "estar en todo lo de los chicos".

Estas historias personales que estamos analizando pertenecen a los docentes más jóvenes de nuestro grupo, cuya infancia y adolescencia se desarrolló durante la década del 70, en la que la violencia política en el país llegó a sus manifestaciones más críticas, alcanzando incluso, después de 1976, la dimensión de terrorismo de estado. Ahora bien, ¿podríamos pensar que es este "contexto" el que explica la agresividad de las prácticas docentes que estos maestros recuerdan: el placer sádico

del autoritarismo de la profesora de lengua, o la tranquilidad y/o impunidad con que se podía castigar a los alumnos?.

A nuestro juicio, ésta sería una consideración más bien mecanicista y hasta simplista frente a la posibilidad de suponer que, más que una fuerza horizontal generadora de la sincronía, lo que deberíamos buscar es el "fondo socio-cultural" que tanto desde lo estructural como desde lo histórico, permita encontrar razones más profundas.

Antes de continuar con especulaciones sobre esto, veamos cuál fue la situación para los maestros de mayor edad. Acudamos, por ejemplo, a los recuerdos de Adelaida, cuando rememora escenas significativas de su infancia:

"Yo me acuerdo de la revolución del 55. Me acuerdo por comentarios que se hacían en la casa,... por tener en ese momento un hermano que estaba haciendo el servicio militar... y que nadie nos podía dar datos de donde estaba; ... de gente que había comentado que parece que lo habían confundido con otro que iba en el tren ... porque de mi casa lo iban a buscar cada vez que pasaba el tren, a ver si él iba. En Salta nadie daba información porque estaban acuartelados. Así que siempre había que estar pendiente de la radio, del diario y de todo eso. Porque había uno involucrado, bah ... involucrado en el sentido de que estaba sirviendo a la patria, nada más ... y no por otra relación sino accidentalmente estar ahí ... O de tener amigos ... que han compartido con mis hermanos y de saber que volvieron ... pero volvieron muertos. Y de toda esa situación .. que son un mal recuerdo en el sentido de que han sido momentos de desesperación en la casa".

Acercándonos más a la vida cotidiana de la escuela, enclavada en el "caserío" donde se desarrolló su infancia, cuenta:

"Era una escuela vieja. Una escuela donde han ido mis hermanos, donde todos me conocían. Los maestros me conocían porque, en un pueblo chico, todo el mundo se conoce. Era una escuela rígida, pero no puedo decir que ha sido rígida en el sentido de que ... no había castigo, no había nada, no ... sino que no se podía hacer lo que uno quiera, sino que sabíamos que teníamos que tener una conducta bastante marcada. No creo que haya sido algo intolerable para mí la escuela".

Aporta lo suyo Rosaura:

"Yo tuve Jardín. Un Jardín hermoso: del que recuerdo cosas muy lindas. Sobre todo, una maestra que realmente fue una "segunda mamá", que llegó a nosotros ... llegaba al grupo, nos hacía jugar, nos hacía regalos, nos llevaba a la casa: íbamos los fines de semana. Era una señora grande, pero sin embargo, tenía tanta bondad, tenía tanta dulzura... era tan buena, en todo sentido: en su manera de ser, en su vida con su familia, en todo sentido ... Entonces, cuando la veía a ella, yo decía: "El día de mañana, quiero ser maestra como ella". Pero ahí. Porque después que empecé la primaria, tuve maestras muy malas, también... maestras terribles ..."

Apresurando su relato, cuenta del secundario:

"Me gustaba la escuela. Me gustó el secundario, porque he pasado momentos muy lindos ... he conocido gente ... Me costó adaptarme primero, pero después me adapté y siempre me gustó. Siempre he sobresalido en las materias humanísticas. He tenido mucha facilidad para estudiar, para interpretar. Así también, por supuesto, he conocido profesores muy buenos. Sobre todo, una profesora de historia que me acuerdo que a ella le gustaba cómo era en sus clases ... y me sabía llevar a otro curso. Yo, por supuesto, muerta de vergüenza. Ella me decía: "Bueno, prepará tal tema porque" ... me decía ella.... "tengo alumnos tan duros .. que no entienden ... y yo quiero que vos les expliques". Entonces, yo tenía una facilidad única para .. en geografía, por ejemplo, yo para estudiar (en esa época estaban de moda Los Beatles: era la época del 60) ... siempre, en geografía, yo relacionaba todos los temas: ya sea el de ríos y montañas con actores que me gustaban. De esa manera, ella me decía: "Bueno, vení, yo quiero que vos les enseñes a mis chicos cómo estudiás". La primera vez casi me desmayo realmente porque, eran de otro curso ... y yo iba a un colegio donde iban chicos que tenían un nivel social muy bueno. Eran chicos de familias muy distinguidas en Salta. Entonces, me sentía mal: me creía un poco menos porque venía de un pueblo, por ejemplo. Pero, gracias a Dios, me habitué."

Aquí cabe, también, el relato de Inés

"Recuerdo mucho a mi maestra de 5to. y 6to. grados. A la de 5to. porque era la maestra que me hizo tomar el gusto por la lectura. Ella leía tan lindo ...! ¡Era tan expresiva!. Aparte, nos hacía leer esos libros ... porque antes había esos libros "Fuentes de vida" por ejemplo. Los recuerdo mucho. Y nos hacía leer esas lecturas que tenían mucho contenido. Eran lecturas muy lindas. Y ella... leía con tanto sentimiento! Ella

realmente hizo que yo amara la lectura. Ella era la que hacía los concursos de lectura. Ella leía con placer .. y hacía que nosotros leamos también con placer. Y después, la de 6to.era la que nos hacía bailar. En todos los actos escolares, ella siempre presentaba su baile. Y ella bailaba a la par nuestra. Muy buena, muy compinche, muy ... como nosotras. Yo iba a una escuela de chicas, nada más: éramos todas chicas. Y siempre nos hacía bailar: nos disfrazábamos."

Afirma más adelante, al referirse a la secundaria:

"Como era un pueblito chico, los profesores, la mayoría era maestros que se aventuraban a ser profesores. Pocos eran los profesores realmente recibidos. Entonces .. era muy especial, ¿no? El trato era muy especial: como muy familiar, como todavía muy de primaria. Porque la mayoría, te digo, eran maestros, digamos, metidos a profesor. Buenos docentes, sí. Buenos docentes. Quizás no tan buenos en la parte académica ¿no es cierto? Quizás no sean todo un "libro abierto" ¿no? Porque han sido todos maestros metidos a profesores. Pero muy cálidos ... Se vivía un clima muy lindo en la escuela. La escuela era muy chica ... [...] Otra cosa que también me llamó siempre la atención: mis compañeros, los que se han recibido conmigo, todos, se han ido a estudiar afuera. La gran mayoría. Y todos han vuelto al pueblo, o por lo menos vuelven todos los años, y todos se han recibido: hay médicos, hay ingenieros, hay arquitectos, hay bioquímicos, todos ... Por lo menos, nos forzaban..."

Aquí parece volver a presentarse la evidencia del **carácter casi "familiar" de la escuela**. Así como Rubén hoy, sigue encontrándose con los mismos alumnos, cuyas historias y las de sus familias han pasado a ser parte de la suya; en las zonas rurales, como aquella en que se educó Adelaida, la escuela es un espacio más del pueblo, en el que "todo el mundo se conoce". **Asumiendo esa derivación de la función materna** (para Esperanza la maestra ocupaba el lugar de la madre que había perdido; para Rosaura, la maestra fue una "segunda mamá"), **los docentes que se recuerdan con valoraciones positivas, son los que han podido dar más afecto**. Notamos aquí con inicial extrañeza que **casi no se han registrado como importantes los docentes que hayan podido actuar de manera efectiva sobre otros ejes del ejercicio profesional: ni los que hayan sido motivadores y eficientes en la distribución de conocimientos; ni los que hayan demostrado solvencia en sus conocimientos científicos o pedagógicos, ni los que hubieran impactado por su seguridad personal o pensamiento independiente ...**

A título de ejemplo significativo en relación con esto cabe el testimonio de Inés, que resulta capaz de recordar la competencia de una

maestra que, a través de diversos recursos pudo orientar hacia la práctica placentera de la lectura pero que, al mismo tiempo, reconoce explícitamente, pues así se lo validó su experiencia, que un conjunto de "maestros metidos a profesores", que no eran buenos académicamente ("ningún libro abierto") sino, simplemente, "cálidos", podían lograr como resultado una formación que permitía la continuidad de estudios con el éxito suficiente como para que resultara posible alcanzar títulos universitarios para el desempeño profesional.

Aún más, entonces, **la conciencia social se construye desde el reconocimiento de que algunas condiciones personales y una buena relación inter-personal más un poco de "esfuerzo", son suficientes para una prestación educativa que resultó, evidentemente, eficaz.**

A través de estos testimonios, seguimos encontrando **situaciones de mucha violencia en el entretejido tanto social como escolar:** la vivencia de que la vida pública ("estar involucrado en el sentido de servir a la patria") podría significar una ruptura de los hilos continentes del hogar, se asocia con "maestras muy malas", "maestras terribles", entendemos que por la carga de agresión con la que vivían su vínculo interpersonal con los estudiantes. Advertimos, entonces, que en ese mundo sentido con tanta hostilidad y tanto autoritarismo, no es extraño que se haya construido, simultáneamente, el espacio bucólico e idealizado del bien, en cuyo centro aparecía la otra cara de la maestra, capaz de ser santa por su bondad, cual madre nutricia y protectora descarnada de todo mal. Acordémonos en este punto que la **disociación del bien y del mal, también matriz ideacional en nuestra cultura occidental,** es uno de los contenidos más "duros" de nuestro universo simbólico y, por ende, **esta separación podría ser,** no solamente un mensaje bíblico, sino **una estrategia socio-cultural para inculcar como "saber" fundamental esa distinción.**

A grandes rasgos, no obstante, podríamos intentar profundizar en los eventuales anclajes y los significados de esa "contra-cara" que los mismos participantes reconocen. A ese fin, deberíamos superar nuestros propios prejuicios que nos impiden valorar la dimensión afectiva del magisterio oferente de "cariño", probablemente porque lo vinculamos, exclusivamente, con la figura del "maestro-apóstol".

Afirmándonos en una perspectiva teórica que nos parece pertinente, recurriremos aquí a algunos aportes de la clínica psicoanalítica que pueden ser específicos para el abordaje de nuestro objeto, tal como lo hemos definido.

Agreguemos, entonces, siguiendo a Fernando Ulloa (1995) "qué se entiende por "ternura", pues más allá de las connotaciones emocionales del término, se trata de una instancia psíquica fundadora de la condición humana. [...]. La ternura, siendo de hecho una instancia ética, es inicial renuncia al apoderamiento del infantil sujeto", que genera dos condiciones: la empatía y el miramiento. Tener miramiento es, a juicio de este autor, "mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto

ajeno y distinto de uno mismo". A lo cual añade: "El miramiento es germen inicial y garantía de autonomía futura del infante " [...]. Su mediación crea en el niño el sentimiento confiado de que el mundo consiente en satisfacer sus demandas [...] Es a partir de este sentimiento de confianza que en el sujeto se estructurará una relación de contrariedad con que lo daña, con el sufrimiento. Relación de contrariedad quiere significar que lo que daña es percibido como algo externo a sí mismo. Este proceso será fundamental para el desarrollo paulatino de la conciencia acerca de que él mismo puede ser causa externa de sufrimiento para el otro."

A esto, que podría dar lugar a mayores discusiones, queremos agregar el comentario de **otra cuestión** que nos parece **sustantiva**, no tanto **desde** lo simbólico cuanto de **lo instrumental**: afirmándose más, ahora, en una función de socialización secundaria (Berger y Luckmann; 1968) **la escuela ya va operando la orientación, la selección y hasta el entrenamiento inicial de quienes luego consagra como docentes**. Afirma esto con claridad el testimonio de Rosaura: **lo que se necesita para ser maestro es tener habilidades para interpretar y manejar conocimientos básicos, relacionarlos entre sí y transmitirlos con facilidad por medio de la "explicación". A grandes rasgos, todo el que pueda comunicar de manera comprensible e interesante un determinado contenido (aún cuando no lo maneje previamente pues se puede "preparar el tema" para la ocasión) está ya "habilitado" informalmente para el ejercicio de la enseñanza.**

Ahora podemos vincular este hecho con lo que, en un capítulo anterior, habíamos señalado: esta docente representa el caso de **muchísimos "maestros" cuya competencia para el ejercicio del rol ya es reconocida socialmente** ("enseñan" mientras son estudiantes, "enseñan" antes de haber estudiado para profesionalizarse) **cuando todavía no han cumplido las instancias de aprendizaje formal que los lleven a tener el título que acredite su competencia**. Ajustándonos a esto, entonces, podemos tener nuevos elementos para interpretar porqué la "formación docente", es una empresa de bajo impacto y porqué, **quienes sienten (como en estos casos) que pueden ser idóneos para la tarea no se someten demasiado a esa influencia, sostenidos, quizás, por su propia conciencia de capacidad que los lleva a actuar, también, de manera independiente.**

A los fines de un análisis más amplio de esta incidencia de la escolarización en la construcción social de la docencia, veamos los relatos de otras docentes que intervienen en este estudio. Al hablar de su historia escolar, Isabel cuenta:

"La mayor parte de mi vida de niña la he pasado en los colegios: interna. En las vacaciones de julio, por ejemplo, como mi padre vivía lejos del colegio (más de 350 km.) generalmente no me iba a buscar. Entonces, también las vacaciones de julio las pasaba interna. Eramos dos o tres niñas que nos quedábamos: algunas que no tenían padres y yo, que lo tenía pero que no iba a buscarme. Entonces, estábamos casi

siempre en el colegio, internas. Desde el 1er. grado, yo estuve en El Huerto de Bahía Blanca, separada de mi familia. El ingreso a la escuela ... bueno, sí: ha sido traumático. Yo digo que ha sido desagradable en el sentido que yo seguía bajo el peso de la disciplina, de la disciplina rígida. Eso he sentido: los horarios muy rígidos, a las cinco de la mañana había que levantarse para hacer las camas, ir a la iglesia formada en una fila, una fila en que no había que sacar ni la cabeza, una especie de regimiento, también ... Volver de la iglesia, desayunar sin hablar, sin comunicarse: éramos más de doscientas niñas y no nos comunicábamos. Menos mal que esos modelos ya no existen ... se acabaron [...] Al no tener a mi padre cerca, yo identificaba esa figura con algún profesor o profesora, ¿no?. Bueno, yo les quería de alma y si ellos me pedían lo imposible, yo trataba de hacerlo. Las relaciones con las compañeras eran muy fuertes... Claro, a mí lo que me faltaba era el afecto de alguien, entonces, cuando me agarraba una amiga no la soltaba para nada."

Alude a una experiencia similar Sara cuando declara:

"Yo soy huérfana total, así que no tuve ni padre, ni madre, ni tíos, ni abuelos. Somos tres hermanas: yo soy la mayor y nos criamos en el colegio. Hasta que yo terminé el secundario y comencé a trabajar: recién salimos de ahí. Había mucha lucha por el poder ahí en el internado, entonces las más grandes les pegaban a las más chicas y todas esas cosas. La monjita de labores al comienzo del año me dio ... no sé, ya no me acuerdo ... una carpeta de dibujo, una labor: al otro día no tenía nada porque todo me robaban. No tenía carpeta de dibujo: ... estaba aplazada en dibujo. El cuaderno, para qué voy a hablar: nunca tenía lápiz. Este ... hasta el pan tenía que darles a las más grandes Siempre fui débil físicamente, no soy de contextura fuerte. Entonces las más grandes siempre me quitaban. O sea, esto de que nunca tenía nada ... parece que nunca me interesaba por lo que la maestra explicaba: se ve que no sabía nada ... ni las tablas ni nada. Aparte, en esa época, se privilegiaba la memoria y yo jamás memorizaba nada. Entonces, muchísima incidencia tuvo en mí una maestra. Ni siquiera las religiosas del Hogar ¿no?. La maestra de 5to. grado, de 5to.B. Justo en ese año, yo terminaba quinto grado y un día, esa maestra, parada en las galerías, me dijo en el recreo " ¿Qué lástima, hijita! ... como no tenés familia, siempre vas a ser "muchacha" ... porque sos "porra" (huérfana). Se ve que lo que me dijo esa maestra de ser siempre muchacha no me ha gustado. Entonces ... esa noche me levanté, me fui al baño a estudiar las tablas. Pero ... las aprendí de memoria y empecé a memorizar todo. Hasta este momento (tengo cuarenta y dos años) me acuerdo de la primera lección del universo, que me aprendí para darle a la

maestra al otro día. Empecé a memorizar ... a memorizar todo ...; hasta el diccionario me estudiaba de memoria ...

Bueno, en 7mo. grado (pues pasé directamente a 7mo., porque justo ese año cambiaron el nombre de los grados) tuve el alto honor de portar la bandera ... porque realmente hice todo lo posible. Después las hermanas me consiguen beca en el Santa Bárbara ... también, cuadro de honor, medalla de oro. Me he recibido bien, y después comienzo a trabajar. Las monjas mismas me consiguen trabajo... Allí en la secundaria, desde muy pequeña he tenido que enseñar ... desde muy pequeña. Cuando yo estaba haciendo el primer año, las hermanas me pedían que enseñe a las niñas más pequeñas; yo les enseñaba a sumar, a multiplicar ..."

A medida que vamos avanzando en estas referencias, se nos aparece con más fuerza una de las preguntas que nos formulamos inicialmente: ¿qué queda de estas experiencias en el desempeño actual de estos maestros en el sistema?. A modo de una primera aproximación, pueden servirnos estas reflexiones de Alba :

"En la escuela primaria, eran tan distintas mis maestras de un año al otro ... eran todas distintas. Debe ser que tengo un poco de cada una, ¿no? Un poco de la que grita, un poco de la que hace lo que sea para que aprendan, un poco de la que habla con tranquilidad ... Bueno, me siento así como que tengo una mezcla de todas adentro ... Ahora de la que me acuerdo, como "buena maestra", según mi criterio, era la de 1er. grado, que era una maestra capaz de hacer cualquier cosa para que aprendamos ... para que nos riamos. Si tenía que hacer de una serpiente, era capaz de tirarse al suelo para hacer el sonido de la S, por ejemplo".

Analizando sus palabras, podemos advertir algunas cuestiones significativas:

***a ella, como a todos** los que hemos transitado la escolaridad **le sobran referencias empíricas de qué hace y cómo hace una maestra**, de tal manera que **ese papel es algo que finalmente termina descargado de secretos.**

*a partir de esto, constatamos también que, al cumplir esta función de socialización secundaria (Berger y Luckmann, 1968) **los agentes socializadores son varios y, en consecuencia desde la clara percepción de roles que se juegan de manera intermitente e intercambiable, dejan a quienes los van aprendiendo la sensación de que caben diferencias y matices personales en ese desempeño,**

***además de haber incorporado, con los recursos más cotidianos del "observar" y del "imitar", un amplio repertorio de conductas posibles, aún válidas para la resolución de las mismas o similares situaciones, se internalizan, desarrollan y construyen criterios a su vez, propios y compartidos, para "saber" y, en consecuencia, juzgar qué es lo más adecuado o más válido. Por ejemplo: "hacer cualquier cosa para que los estudiantes aprendan" como un mandato que legitimaría cualquier desviación en las conductas prototípicas y, por ende, la innovación como alternativa.**

***a esto se agrega, nos parece, también la auto-percepción de sus capacidades como "estudiantes": al fin agobiados por las presiones del "disciplinamiento" que incluyen tanto la violencia simbólica como la física, estas personas saben, finalmente, que pueden "acomodarse" a la escuela, pero también advierten que pueden sostener, al menos, una relativa conciencia autónoma frente a esto, que los posiciona en el lugar de la discusión y, eventualmente del cambio.**

***afrota, entonces, las contradicciones de la ideología que muy claramente les mostró y les inculcó la escuela, como institución que anticipa lo que la sociedad global "es" y exige: aún los nutre, por ejemplo, la creencia en la "esencialidad" de los valores y la dificultad complementaria para mirar las prácticas desde perspectivas más críticas y desmitificadoras.**

Estamos vislumbrando aquí algunos modos operativos de esta **socialización secundaria, realizada desde tempranas edades por la misma escuela como institución reproductora no solo de la sociedad y su cultura sino, dentro de eso, de los rasgos de la profesionalidad docente.** A propósito de algunas experiencias, como las de Isabel, y, más aún la de Sara, para quien el colegio fue una institución total, responsable incluso de su socialización primaria (sus padres habían fallecido en un accidente y fue "internada"), podemos volver a preguntarnos: **¿se reprodujo sin más la misma historia que ella había padecido, signada por la violencia, la discriminación, la falta de expectativas?** Aportó su testimonio de la casi mágica (si no hubiera estado asociada a su también increíble esfuerzo) transformación de su conducta, cuando se vió casi brutalmente forzada a mirar su futuro, desde una asignación de identidad ("huérfana = sirvienta) de la que renegó finalmente. Apuntó también, un nuevo ejemplo de como empezó a "ser maestra" desde el momento en que inició la escuela secundaria.

Aquí (capítulo II) hemos presentado la descripción de la escuela que ahora dirige: su clima institucional, sus proyectos, sus realizaciones ...

Entonces cabe la posibilidad de **mirar esta misma realidad, desde otro lado: incorporar la perspectiva de la dimensión subjetiva que se entrecruza en estas trayectorias. Asumir, entonces, que los procesos de apropiación son diferenciales, y eso abre la brecha por la que, en la**

institución, irrumpe nuevamente el deseo: el que puede girar la óptica de las representaciones, pergeñar otros sueños, **devolver a los actores sociales** (como sostiene Frigerio, 1993) **el imaginario propio de los "oficios de dios"**, es decir, cambiar pautas sociales, re-crear instituciones, educar ... Es posible que así, estos actores se posicionen en un punto de encuentro entre la premisa kantiana "osa saber" y la afirmación de Fichte: "yo quiero saber".

Atravesar el terreno de las certezas es una opción de libertad, pero también una aventura de conocimiento: es probable que una profunda inserción en lo "ya sabido" sea una condición de seguridad para salir a través de la innovación, a la incertidumbre, constitutiva de la especificidad de la escuela, cuya misión institucional es, también, promover la pregunta y conservar la duda.

Aún cabe destacar la idea que, al encontrarnos con estas historias, (sólo creíbles cuando logramos develar lo oculto y penetrar en el entramado menos "confesable" de la sociedad) fuimos pergeñando: **asumir una perspectiva de vida y de trabajo diferente a la que estas personas tuvieron, solo es posible a través de actitudes y conductas que contengan algún componente de "reparación".** La manera en que estos maestros actúan hoy, con la explícita apreciación, enunciada por Isabel, de que "menos mal que esos modelos (de disciplina rígida, una especie de regimiento) ya no existen ... se acabaron **evidencia un cambio relevante si se tiene en cuenta la violencia y el fantasma de la exclusión que signaron estas biografías, seguramente parecidas a muchas otras en el contexto fuertemente autoritario de nuestra cultura.**

Aceptar la escuela, nos parece, puede ser una consecuencia de un movimiento previo: el de "ser aceptados" por ella. Acordarnos de esto nos parece fundamental, porque a una sociedad que impone la escolarización como exigencia legitimada jurídicamente la sostiene una construcción simbólica previa y complementaria: **si no se pasa por la escuela, no se es nadie, con lo cual la expectativa y, al mismo tiempo, condena, es el quedar expuesto al "no-lugar" de la exclusión o de la esclavitud.** Acuña la fuerza de este sentido la percepción de sí que pudo construir Sara, a partir del enunciado de su maestra ("porra: sirvienta"). Advertimos, entonces, que **la escuela sí puede configurarse y cumplir con la "función materna" que se le reconoce, en la medida en que funciona como una suerte de útero del que se saldrá a la luz cuando, cumplido su mandato, pueda suponerse que se ha "conformado" una persona con las condiciones que la sociedad exige para reconocerlo como un miembro no marginal (o al menos, no tan marginal) de la misma.**

"Absorber" la vida de la infancia es, entonces, una estrategia que podría permitirnos entender ese "estar en todo lo de los chicos", más preocupados por la transmisión de valores y normas que por conocimientos de otra naturaleza. Con esto se podría vincular, entonces, esa consustanciación ideológica tan profunda que lleva aún hoy, a personas como Inés, a tolerar y justificar conductas que, también en función de esos valores, deberían ser más condenadas.

Atendiendo a sus percepciones y representaciones, implícitas en sus comentarios y relatos, **podemos ver aquí con bastante claridad la persistencia de muchos elementos de la "tradición normalizadora"** (Puiggrós, 1990; Davini, 1995) **que se imponen todavía limitando la eventual emergencia de otros perfiles:** el "docente enseñante" (sustentado en un sólido conocimiento de los contenidos de la enseñanza) no se percibe como referencia modélica, al menos, en este nivel de enseñanza y casi no se advierte todavía la influencia del paradigma "eficientista" del "docente técnico".

Observamos, entonces también **las contradicciones y paradojas de esta tradición.** Por ejemplo, siguiendo a Davini (1995) suponemos "que la "impronta" que conformó el trabajo de estos docentes "normalizadores" estuvo sustentada en una profunda utopía que dirigía, como un timón, sus proyectos escolares. La búsqueda bien intencionada de progreso de las grandes mayorías, la entrega al ser en desarrollo, la creencia en un mundo moderno mejor, atravesaban su práctica".

Afirmados en historias personales de escolarización muy autoritarias, estos docentes enfrentan **aparentemente** la necesidad de su reparación. **El modelo "disciplinador" es un componente que se mantiene aún en la base de su conciencia y, en alguna medida opera dialécticamente como un complemento necesario. Su "intención innovadora" se afianza en una suerte de diálogo e interacción permanente con esa representación que reaparece como una dimensión de posibilidad que debe ser rechazada.** Entonces, puede desencadenarse la apropiación de la imagen del "buen maestro" dispuesto a comprometerse por una sociedad y una escuela, en relación con esos referentes, mejor.

CAPITULO VI

LA SOCIALIZACION PRIMARIA: ANCLAJES, LUCHAS, ASPIRACIONES ...

Acompañaremos ahora, en los puntos iniciales de sus historias de vida, a estos maestros cuyas trayectorias estamos reconstruyendo. Acudiremos nuevamente a sus recuerdos y a sus voces para dejar que su propia realidad emerja antes que nuestros presupuestos. Alba, por ejemplo, nos cuenta:

"Mi papá trabajaba en el ferrocarril. No tenía ninguna profesión. Sencillamente, le gustaba mucho la electrónica, o la ciencia que en ese momento iba apareciendo. Entonces él compraba esas revistas que venían en fascículos, por ejemplo, la Tecnirama. De ahí él leía y después nos iba contando. A él le gustaba enseñarnos lo que él iba aprendiendo. Supongo yo que también un poco de su experiencia anterior de vivir en el campo. En el curso que hemos hecho de la red de ciencias naturales hablaban mucho de la brújula, del magnetismo ... de todas esas cosas. Yo me daba cuenta que había colegas para las que era una cosa novedosísima; para mí, no. Yo no sé si eso me enseñaron o no en la escuela, porque los conocimientos ésos los tengo porque mi papá me los iba diciendo. Al margen de trabajar en el ferrocarril, él era relojero. Entonces, por supuesto, nos enseñó a mi hermano y a mí cómo arreglar relojes, qué tenían de especial. Él leía. Le gustaba mucho leer e informarse, Y siempre tenía curiosidad. Nos inducía a leer. Ellos, mi papá y mi mamá nos compraban libros de cuentos, o enciclopedias. No era que él se sentaba a leerlos, esa cosa como fantasiosa que, a veces, existe. No, no ... Él sencillamente, leía y nos contaba. Así nos despertaba la curiosidad y nosotros íbamos a agarrar la revista de papá para hojearla y ver los dibujos o leer un poco más. Como también por ahí escuchaba la música que en ese momento, también había empezado a cambiar. Como él siempre escuchaba la radio, nos decía: "escuchá, mirá cómo es esta canción, o este cantante nuevo". Y él nos hacía notar las diferencias: "mirá las letras, cómo repiten muchas veces lo mismo; mirá la letra de un tango, tiene mucho más contenido". Mi papá nos ha enseñado dos cosas que creo que son fundamentales: a ser libres y a ser honrados. Eso nos ha enseñado de siempre, no diciéndonos, porque él nunca nos dijo eso. Él nos enseñó con su ejemplo,

porque él jamás nos dijo: "No roben": esa frase no la recuerdo jamás. El estaba alfabetizado, nada más. Sabía leer, escribir e interpretar; sin ningún error de ortografía, escribía de todo. El terminó la primaria cuando yo ya iba a la secundaria. Yo me acuerdo que yo le enseñaba, por ejemplo, ese asunto de los ángulos. No sé si es que el maestro que tenía no supo llegar, para explicarle al adulto. Entonces, él me pidió que yo le explique. Yo me acuerdo que le enseñé: la situación ésa la tengo, la escena ...

Mi papá era peronista, por supuesto: él siempre hablaba bien del señor ese. El siempre fue gremialista. El trabajaba en el ferrocarril y era el secretario o delegado de la parte en la que él estaba. Era en Güemes, pero él viajaba a Buenos Aires con las reuniones esas de los gremios".

Además de este caso, en el que nos hemos detenido por la riqueza de elementos que contiene el relato en sí mismo, cabe aclarar que los otros maestros de menos de cuarenta años actualmente, fueron hijos de: un empleado de una tejeduría, en Catamarca (Elina); un pequeño propietario de un taller mecánico (Esperanza) y un chofer empleado por la empresa privada que industrializaba la caña de azúcar en Ledesma (Rubén).

Afirmaremos, entonces, que se trata en general, de familias obreras o de clase media baja, que tuvieron condiciones básicas de seguridad económica al quedar incorporadas a los procesos de desarrollo de la industria nacional que se vivieron en nuestro país después de la Segunda Guerra.

A grandes rasgos, este sector social estaba constituido por población de origen rural que estaba iniciando su radicación en centros urbanos de distinta magnitud, redistribuida por las nuevas estrategias de orden económico-social que el peronismo había contribuido a desarrollar.

Ajustándonos al relato de Alba vemos, entonces, escenas de la vida familiar de un obrero, empleado por una empresa estatal de servicios públicos, que se iba conformando como tal adherido a la práctica sindical que cobró fuerza durante el apogeo en el poder de ese gobierno de carácter populista.

Al pretender adentrarnos en sus sistemas de creencias y significaciones advertimos que las nuevas oportunidades y exigencias de un desempeño social más activo iban de la mano de una representación de la educación como vía eficaz y legítima para promover y acompañar las expectativas de movilidad social que sostenía de manera congruente el conjunto de la sociedad.

Alrededor de esto, cobran sentido las prácticas sociales que aquí se describen y que articulan la vida doméstica con una estructura y una

dinámica socio-culturales propias de un capitalismo nacional distributivo como el que estaba vigente en ese momento.

Allí, entonces, cabe este valor socialmente reconocido al capital cultural, que orientaba el interés hacia la lectura, como vía fundamental para su incremento; hacia el "conocimiento" como una de las armas más poderosas para la transformación de la sociedad y de las personas; hacia la búsqueda de información a través de los nuevos medios que la distribuían: la radio, las revistas técnicas, las enciclopedias que empezaban a entrar a los hogares, hasta impregnar la conversación cotidiana, que parece haber quedado así convertida en una vía más para la circulación de saberes que, a su vez, estimulaban la curiosidad, y los intereses y habilidades intelectuales permanentemente desafiados.

A la medida de este contexto, la educación formal también es fuertemente demandada por todos los sectores sociales que sentían con ella mejorar sus posicionamientos sociales y la oferta se extendía hasta cubrir las necesidades de los adultos que, años atrás habían visto truncas sus oportunidades de escolarización.

Alojándose en el interior de esta trama, en el corazón mismo del núcleo familiar, aparece en casos como éste una subjetividad que se entreteje y construye en el vínculo pedagógico, expresándose en el ejercicio del enseñar y el aprender como conductas posibles, accesibles, naturalmente asumidas, en las que constituirse en "maestro", en primer lugar del propio padre, es algo que marca el germen de futuras trayectorias.

Aludir a esta historia de la vida cotidiana preservada en la memoria de sus protagonistas, sin destacar que la "libertad" era sentida como un contenido educativo fundamental, sería una falta grave en nuestro intento de analizarla. Al respecto, cabe insistir (como ella lo hizo al contarla) en la síntesis de Alba:

Mi papá nos enseñó, con su ejemplo, a ser libres porque él es un ser libre, sencillamente. Mi mamá no ... no es ella un ser libre, vive atada a todo ... a la familia, que esto, que aquello ...

A partir de esta visualización de las figuras parentales, podemos aproximarnos a otros casos, con la aclaración previa de que corresponden a situaciones vividas por los docentes de más edad. Apelemos, así, a los recuerdos de Isabel:

"Mi padre era militar y ... la vida en familia ha sido muy rígida. Entonces yo tenía ese paradigma ¿no es cierto? de rigidez. Y he tratado de no imponer esa tremenda situación que para mí ha sido traumática casi toda mi niñez y parte de mi

juventud. Ha sido muy traumática debido a la rigidez que tenía mi padre para todo. Entonces yo fui separando ese modelo y no lo quise imponer en el aula. Incluso con mi nena, no soy así. En nada me parezco a mi padre. Mi madre era completamente distinta a mi padre. Mi mamá era una persona muy bondadosa, muy generosa, tal vez demasiado. Entonces, ahí tenía los dos extremos: mi papá demasiado rígido y mi mamá al contrario. Además, tengo que contarle algo importante: debido a la rigidez que tenía mi padre, se separaron. Porque él, por ejemplo, quería que a las doce del mediodía esté la comida servida, con un buen mantel, con los cubiertos ... había que comer como correspondía: con esa rigidez de los militares. En cambio, cuando él no estaba, andábamos descalzos, andábamos en pijama, hacíamos todo lo contrario y mi mamá nos dejaba ser así. Nos dejaba porque ella veía también que era un poco un sufrimiento con ese modelo de padre que teníamos ... Y mire lo que me pasó: me separé de esos lazos tan estrictos, vine acá y me casé con otro militar, con la misma figura. No sé como he cometido ese error. Y también, no he soportado nada y me separé. Yo soy separada, justamente porque no aceptaba eso ... Cuando yo me di cuenta que estaba en el mismo conjunto como teníamos antes, me separé ..."

A propósito de este relato, nos parece importante señalar que otras maestras de este grupo también son hijas de militares tales los casos de Inés y Valeria. Aquí cabría destacar que, por su extracción social, estos hombres probablemente hayan llegado a ese ámbito poniendo en juego un alto grado de exigencia personal para posicionarse en ese campo. Al llegar, es probable que ese fuerte mandato haya sido transmitido a los hijos. Veamos, por ejemplo, lo que nos cuenta Inés:

"En mí siempre influyó mucho mi papá. La figura de mi mamá estaba como ... como ...; mi mamá es la que daba consejos, como decía ella: la formación de mujer y todo eso. Pero mi papá era el que insistía, el que exigía nota, el que exigía estudio, el que exigía comportamiento, el que exigía ... A mí me mandaba a estudiar piano, a estudiar guitarra, me mandaba a teatro, me mandaba a coro. Todo lo que fuera arte, a él le apasionaba; entonces, me mandaba a mí. Yo soy la mayor de cuatro hermanos. Con mi papá siempre tuve una relación especial. De alguna manera, él ha sido el artífice ... digamos ... de la rebeldía que yo tengo ¿no? Porque yo recuerdo que siempre ha sido así: dictatorial, autoritario, pero ... yo jamás le hice caso. Si a mí me decía: "no vas a ir a bailar", para mí era lo mismo que me dijeran "sí, te vas a bailar", porque yo me iba lo mismo. Y cuando volvía, me penitenciaba. Muchas veces me ha castigado físicamente. Pero yo me seguía yendo y él sabía que yo me iba a ir. Incluso, después con el correr de los años él reconoció que todo el autoritarismo que

él pudo imprimir en los hijos, en el resto, conmigo no pudo. Porque yo podía más: podía penitenciarme, hacerme lo que sea, darme las penitencias más tremendas, pero yo, al final, terminaba haciendo lo que quería. Bueno ... el mismo carácter de él: porque él también es así. Con respecto a mi mamá, ha sido ese tipo de mujeres "amas de casa" ¿no? Un poco la sombra del marido. Es la que respira por la nariz del marido, la que escucha por los oídos del marido, la que mira por los ojos del marido. Entonces, si mi papá no estaba, ella era un "cero a la izquierda" y eso también me marcó mucho".

Aquí nos parece necesario detenernos en algunos datos que pueden dar sentido a esta percepción y valoración del padre como "persona libre" que se expresa en estos testimonios. A propósito del desempeño socio-político de su progenitor nos dice Rosaura:

"Yo me acuerdo así, muy lejano, de lo que le pasó a mi papá. Con mi papá hablan de Perón y realmente, una cruz porque, como él tenía otras ideas políticas ... lo llevaron, lo detuvieron, porque él tenía otras ideas. No me acuerdo, en ese momento, qué era pero ... seguro que era radical. No estaba metido muy adentro, simplemente pensaba de una determinada manera. El no era un dirigente político, pero en ese momento ocupaba un cargo: era comisionado. En ese momento ahí era intendente de la Mina El Aguilar y bueno, justamente por eso lo despidieron, lo trajeron desde allá, lo tuvieron acá ..."

Asegura también Isabel:

"Creo que nosotros, en la familia, hemos sufrido mucho, eh ... la opresión del peronismo, ¿no? Nosotros teníamos en el pueblo una finca muy importante de citrus, que en ese lugar de Catamarca no era común. Nuestra finca era un jardín, era un modelo y justo en ese lugar, por ser grande y cultivado, ahí se pensó hacer una escuela y expropiaron ese terreno. Ha sido para nosotros desgarrador ver cómo volteaban todo ... sin piedad ... todo. Había otro lugar para hacer la escuela, pero ... Claro, mi padre estaba abiertamente opuesto. Intuyeron la forma de llamar la atención, ¿no? como castigándolo. Bueno, en las expropiaciones legales el gobierno compra de alguna manera pero, a nosotros, a mi padre, no le pagaron nada. Mi padre siempre tuvo problemas porque era una persona importante: era juez. Pasa que él siempre estaba en contra de grupos, también así poderosos, pero del peronismo ..."

Apoyándonos en estos testimonios encontramos evidencias de que estas personas, que llegaron a tener un desempeño social relevante

(intendente, juez) eran también claros portadores de un pensamiento independiente con el que se movían abiertamente en las confrontaciones políticas de su época, aún a costa de sufrir todas las represalias que su autonomía generaba.

Aquí podemos, entonces, encontrar sentido a la siguiente afirmación de Erikson (1971): "Los estudios comparativos del entrenamiento infantil nos han convencido de que, en último análisis, la clase y el grado del sentimiento de autonomía que los padres son capaces de otorgar a sus hijos pequeños, dependen de la dignidad y del sentimiento de independencia personal que emana de sus propias vidas [...]. El sentimiento de confianza del infante es el reflejo de la fe de los padres; de manera semejante, el sentimiento de autonomía es el reflejo de la dignidad de los padres como seres autónomos".

En este punto cabe explicitar también las influencias que se reconoce haber recibido de otras figuras significativas del ámbito familiar, además de los padres. Afirma Valeria que, como dijimos antes, se crió con su papá, que era militar:

"A su vez, la familia de mi mamá fue toda docente. Y cuando yo empecé a ser mayorcita, mis tías empezaron a darme libros. Qué se yo ... como a los 8 ó 9 años he leído Quo Vadis. Es un libro muy lindo que me había llamado la atención porque tenía hojas muy finitas. Entonces, yo quería leerlo. Mis tías me facilitaban los libros, de tal forma que lo leo, pero después de leerlo, mis tías se sentaban y me tomaban la lección".

Agrega a esto Rosaura:

"La que nos apoyó mucho es mi hermana mayor. Ella es docente y ella fue, por supuesto, la que trató de darnos las primeras lecciones. Por ejemplo lo que más me acuerdo es que ella nos leía Las Mil y Una Noches. Leía ella y nos contaba. Incluso era medio bohemia también, porque le gusta la parte artística. Nos llevaba, nos reunía a los otros hermanos, nos contaba cosas tan lindas y, a veces, a lo mejor inventadas por ella misma. Nos enseñaba a modelar ... Me acuerdo: yo tendría 6 ó 7 años, ella trabajaba y cuando salía la esperábamos con ganas porque ella era la que nos leía cuentos y nos hacía jugar ...

A través de este material empírico, creemos haber encontrado pistas para suponer que estos docentes encontraron en sus vidas:

***figuras paternas muy fuertes, exigentes pero, al mismo tiempo, proveedoras de seguridad personal y de un modelo de personas interesadas**

y competentes para desempeñarse en su medio al punto tal de transmitir que su conducta, en última instancia, estaba signada por la libertad;

***figuras maternas que aparecen eclipsadas y opacadas, sumidas en las limitaciones del ama de casa con una actividad social casi insignificante, consolidando con su conducta las relaciones de género socialmente establecidas;**

***figuras "docentes" que tenían una fuerte presencia en el ámbito doméstico al que transferían, incluso, algunos rituales de la escuela ("tomar la lección, por ejemplo), que actuaron como nexos muy importantes para abrir (a través de la práctica interesada y placentera de la lectura) los horizontes al conocimiento, asumidas por mujeres (hermanas, tías), que parecen investirse de los atributos reservados en ese contexto a los varones: por ejemplo, son capaces de trabajar y gozar, al mismo tiempo, transgrediendo las pautas paternas a las cuales las "madres" se someten;**

"relaciones pedagógicas" incorporadas naturalmente en la vida cotidiana y que, por el mayor grado de libertad y democratización con que se planteaban (hijas "enseñando" a los padres, hermanos mayores a los menores, etc.) resultaban, de hecho, aún más agradables y gratificantes que las mismas vivencias de la escolarización signada (como vimos en el capítulo anterior) por un evidente autoritarismo.

***acercamientos tempranos a la conducta altamente placentera y gratificante de "sentir curiosidad" y buscar con autonomía los medios para satisfacerla (tal como lo relatan Alba o Inés, por ejemplo), como experiencias de valor pedagógico fundamental en la medida en que significan canalizaciones del interés epistemológico desencadenadas en relación con las mismas figuras paternas, legitimantes de las representaciones básicas de la realidad;**

***puestas a prueba muy precoces de sus supuestas capacidades para cumplir la función de "enseñanza": advertimos aquí la gran importancia de la confianza depositada también por los padres en la asignación de la "función docente" a sus hijas, constituyéndose en un mandato que operó a lo largo de sus vidas, tanto como orientación cuanto protección en su futuro desempeño (recordemos el caso de Valeria, descrito en el capítulo III, por ejemplo)**

A través de estas apreciaciones, creemos haber encontrado elementos que pueden evidenciar que la "construcción social de la profesionalidad docente" ya se estaba iniciando en estas primeras etapas de socialización primaria. Aún más, parece corroborarse que estos hábitos generados como consecuencia de las acciones pedagógicas más

tempranas, desarrolladas en el medio familiar específicamente, tienen tanta fuerza de inculcación (Berger y Luckman, Bourdieu) que condicionan y "filtran" las experiencias educacionales posteriores.

Avanzando audazmente en algunas lecturas posibles, podríamos decir aquí que aquel "sujeto pedagógico" impuesto por la escuela (Puiggrós; 1984) sostenido en su constitución por la obediencia, tenía un correlato diferente en vínculos también pedagógicos, pero distintos, en el modelo de enseñanza-aprendizaje vivido en el interior de los hogares. Acuñados en este enclave, las nociones, acciones y valores asociables al "progreso", la "libertad", el "conocimiento", la autonomía para posicionarse, la "dignidad" asumida desde el propio saber y hacer como derecho propio, son marcas y enseñanzas que se tuvieron no sólo desde el discurso sino desde las prácticas, desde "lo social hecho cuerpo", desde una incorporación de valores (el de la "educación", entre ellos) que era vivida con la fuerza afectiva y social de las iniciales experiencias de representación del mundo.

Aquí nos parece fundamental **destacar la importancia de un contexto socio-económico-cultural que alentaba las expectativas de mejora social, depositándolas en la educación como una vía privilegiada. Así, el "tener aspiraciones" y "luchar para superarse" fueron dos contenidos ideacionales significativos en las vidas cotidianas de las familias asociadas cabalmente con posibilidades de logro.**

Al final: algunas conclusiones y nudos para abrir la discusión

Iniciamos este trabajo acuciados por las preocupaciones y preguntas que nos suscitan los modos de implantación de los proyectos de reforma educativa impulsados en el país en los últimos cuarenta años.

Nos ubicamos en una perspectiva teórica en función de la cual reconocemos al "progreso" con su concomitante fascinación por la tecnología, como una matriz ideacional fuertemente arraigada en nuestra cultura. Advertimos el modo en que este núcleo ideológico se asocia y sirve a los fines de la expansión económica capitalista, en sus distintas versiones, desplegadas a través de los siglos y hasta nuestros días.

Observamos en los modos de operación que han instituido y legitimado estos mega-proyectos (el de "Reforma Educativa" de 1970; el de Transformación Educativa, en ejecución actualmente) una escena dramática en la que, de modo paradigmático, se encuentran-enfrentan dos ineludibles personajes, dialécticamente complementarios: los unos, "técnicos", posicionados fuera de la realidad a ser impactada pero desplegando sobre ella su lógica racional, instrumental, planificadora y los otros, "doctores", locales, subdesarrollados, dependientes de la ayuda que esperan recibir, conminados a comprometerse en propuestas que no pueden menos que acatar.

Nuestra intención en este trabajo es reconocer y, en lo posible recuperar en sus voces a estos "otros", a los que desde lo que percibimos como un implícito deseo faústico se busca hoy "transformar" a través de acciones específicas de capacitación de las que puedan renacer "reconvertidos".

Procuramos, entonces una "mirada antropológica" de este fenómeno, en la búsqueda de alguna alternativa que nos lleve a advertir como, quiénes y desde dónde construyen cotidianamente esta sociedad en su dimensión educativa.

Acotamos, entonces, nuestro objeto de trabajo científico a la problemática del trabajo docente y, dentro de ella, a las posibilidades, características y contenidos de la "profesionalidad". Acudimos a los aportes de diversos autores para resignificar y organizar nuestra concepción al respecto, aclarando las cercanías y diferencias que reconocemos entre este concepto y otros con los que podría asociarse o confundirse.

Afirmamos así, nuestro interés en la definición de un rasgo que nos parece clave para constituirlo: la "autonomía" para operar en el campo específicamente pedagógico. Adherimos a la intención de superar la oposición "trabajador-profesional", que implica desmitificar el ideal apostólico por un lado, pero recuperar la dimensión intelectual por el

otro. Coincidimos con Batallán y García (1992) en que deberíamos pergeñar otra alternativa "centrada en la discusión de la especificidad del trabajo docente". Además, a nuestro criterio, contextualizada en nuestras circunstancias, articuladora de nuestras "tradiciones", consciente de sus anclajes culturales y su integración en los sistemas simbólicos con los que la sociedad, en su conjunto, construye sus sentidos y sus prácticas.

Deberíamos agregar que sus formulaciones deberían ser realizadas en un espacio teórico que reconozca el "conflicto" en sus mismas dimensiones constitutivas. A esto se debe nuestra distinción de dos ámbitos posibles de emergencia de propuestas de innovación educativa: existen proyectos emanados desde las burocracias tecno-políticas de conducción educativa pero, también, existen iniciativas que surgen y se desarrollan desde el concreto espacio de las prácticas docentes.

Agregaremos más adelante nuestra lectura de si éstas son o no "alternativas" y si operan o no como vías de resistencia.

Ahora diremos solamente que al mirar la dinámica de la innovación desde el interior de las unidades de acción educativa hemos constatado la existencia de maestros que se asumen como responsables de innovaciones curriculares auto-gestionarias, portadores de una serie de valores educativos y criterios de trabajo institucional y didáctico que pueden explicitar como fundamentos de esas acciones.

A los fines de propiciar el análisis de los movimientos que estas fuerzas pueden generar en el sistema, construimos algunas categorías que nos permitieran conceptualizar esas dinámicas, reconociendo así situaciones de dependencia, pasividad, consonancia y profesionalidad.

A partir del reconocimiento de que la autonomía es siempre relativa podemos, no obstante, advertir que en la trama de construcción socio-político-cultural de lo curricular, a pesar de la hegemonía de la imposición, hay una apropiación diferencial de las categorías con que se percibe la "realidad" a través de la mediación múltiple de los significados. **Aquí nos orientamos, entonces, a ampliar el eje de análisis de la escuela, percibida hasta ahora como núcleo determinante de la "configuración" docente, incorporando la consideración de la experiencia y subjetividad de los maestros en la definición de sus rasgos y conductas.**

Ajustándonos al interés particular del estudio centrado en la "profesionalidad" agudizamos nuestra mirada para responder una pregunta: "¿cómo fueron "construidos" en los avatares de nuestra historia, esos docentes capaces de innovar de manera autogestionaria? Recurrimos entonces, al material empírico de los que aportaron sus propias biografías como una manera, también, de pensar sus circunstancias.

Al hacerlo, asumimos ya una premisa: no suponer que esos rasgos de conducta autónoma se adquirirán en los tramos de la escolarización específicamente destinados a la "formación docente", pues compartíamos la perspectiva de autores que consideran a ésta como una "empresa de bajo impacto".

Nos apoyamos entonces en el concepto de "construcción social" pergeñado por Berger y Luckmann en función del cual podríamos suponer (siguiendo la tradición marxista) que la actividad humana produce, desde la externalización, la cultura; objetiviza ese mundo, ordenándolo como realidad transferible a través del conocimiento y promueve nuevamente su internalización como "verdad objetivamente válida, en el curso de la socialización".

Reconociendo, no obstante, que la simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva no puede ser total, apelamos al concepto de "apropiación" en el sentido que le dio A. Heller.

A diferencia del concepto de socialización, que generalmente supone una acción de la sociedad sobre el individuo, con su resultante "inclusión" en la misma, el análisis de la apropiación se centra en la acción recíproca entre los sujetos y los diversos ámbitos o integraciones sociales. En cada ámbito institucional, y de manera continua, son determinados sujetos los que se apropian diferencialmente de las cosas, los conocimientos, los usos...

Atento a esto, aquí buscamos desentrañar, desde el relevamiento de la historia social individual, el proceso de construcción de esos rasgos de autonomía en la decisión pedagógica fundamentada, que hemos considerado característicos de la "profesionalidad"

A ese fin, intentamos sostener con coherencia un supuesto básico: a la escuela no se llega desde un vacío cultural ni tampoco se transita por ella como única y restringida experiencia de socialización.

Al buscar, desde una identificación previa de proyectos declarados como "innovaciones" a los docentes que los sostenían, encontramos que eran mayoritariamente mujeres casadas, de extracción social media/baja, de edades relativamente avanzadas, por lo que constituyen el grupo de maestros más antiguos y experimentados de los que hoy conforman la planta de personal del sistema educativo.

Aquí cabe aclarar las limitaciones derivadas de un estudio realizado con un número reducido de informantes, específicamente en lo relacionado con las posibilidades de generalización. Así, no pretendemos más que sugerir algunas líneas de análisis posibles destacando que, en muchos casos, las trayectorias de estas personas, sus actitudes, sus percepciones, se ajustan bastante a lo estudiado por otros autores en otros contextos.

Al caracterizarlos, nos parece destacable una cuestión: ellos se perciben a sí mismos como portadores de rasgos identitarios particulares, en función de los cuales se distinguen "de los demás", a los que perciben sumidos en la dependencia, la pasividad, el desinterés. Al respecto nos parece especialmente relevante tratar de desentrañar desde los testimonios recogidos en este trabajo empírico, los criterios en función de los cuales estos maestros han construido y utilizan las categorías de "activo" o "innovador" por oposición a "pasivo" o "desinteresado".

Aluden, al analizar sus prácticas, a que los primeros son capaces, entre otras cosas, de "leer por propia iniciativa, para estar actualizados y perfeccionarse"; trabajar cooperativamente en "planificaciones y proyectos que presentaron ellos"; ejecutar, "llevar el balance" y rever lo que hacen; respetar y confiar en las personas"; "hacer que el juego entre al grado, y los chicos puedan gozar lo mismo que el maestro"; generar experiencias compartidas por los alumnos de los diferentes grados, etc.

Esto se evidencia tanto en los proyectos que han generado (descriptos suscintamente en el Capítulo II) como en los enunciados con que se auto-describen y evalúan. Aplican, entonces, las mismas nociones con que han construido y significan la "innovación curricular", y que habíamos caracterizado como capacidad para tomar decisiones y desarrollar proyectos propios tanto en el campo de la didáctica (procesos de enseñanza-aprendizaje) como el institucional (vida cotidiana escolar) y en lo formativo (auto-gestión de su perfeccionamiento a su manera de entender su "ser" y "deber ser" docentes.

Al mismo tiempo, reconocen claramente que estos rasgos y las conductas derivadas no son coyunturales, no dependen de circunstancias particulares: asumen que fueron así siempre, a lo largo de toda su trayectoria laboral.

Ante las situaciones institucionales particulares en las que se ven involucrados, o bien se asientan en un establecimiento (generalmente al alcanzar su status de directores) al que imprimen su dinamismo, buscando incluir a los demás en proyectos de alcance colectivo; o bien, **aprovechan los recursos de movilidad que les ofrece el sistema para buscar, desde una itinerancia que se reitera, algunos ambientes más propicios, no sin antes confrontar abiertamente con las pautas a las que se busque someterlos.**

A partir de estos rasgos, podemos integrar algunas referencias de cómo se desarrollaron sus historias de vida.

Aquí fuimos presentando, retrospectivamente, las situaciones que hemos encontrado, comenzando por la socialización laboral.

Atravesado todavía por el mandato social que le dio origen, el sistema escolar en el que estos docentes iniciaron su trabajo, seguía funcionando predominantemente según un enfoque pedagógico "normalizador" fuertemente autoritario.

Actuaron como eslabones de esa cadena las figuras vinculadas con la conducción, que parecen haber orientado su intervención fundamentalmente al plano ideológico, de conformación de valores, de modelos de referencia.

Afirmados en una escuela fundamentalmente "normalizadora" los directores parecen haber buscado el mantenimiento del orden y la sumisión acrítica; dando muy escasas evidencias de competencia profesional de carácter técnico y muestras, más escasas aún, de conductas de promoción y facilitación de la decisión docente.

Al enfrentarse con las restricciones que la estructura institucional les impuso, estos noveles maestros muy precozmente, (en algunos casos, en sus primeras experiencias de desempeño) pusieron a prueba en claras situaciones de enfrentamiento sus propias capacidades, convicciones y fuerzas; identificaron espacios de acción y reglas de juego para conquistarlos; exploraron ese territorio, llegando a aprovechar sus mismas contradicciones y terminaron por contribuir a la construcción de una escuela que no puede menos que contenerlos, haciéndose así, "su" lugar en ese mundo al que llegaron signados por el conflicto.

Acudieron entonces a recursos tales como la búsqueda de gratificación en el vínculo pedagógico establecido con los alumnos, y la búsqueda de seguridad en el vínculo de corresponsabilidad asumido con los padres, entre quienes tratan de conseguir la aceptación de sus propuestas y el apoyo consiguiente, reconociendo valor a estas figuras generalmente periféricas al sistema, con las que logran neutralizar la exclusividad de la autoridad legitimada dentro. Además, tienen como rasgos comunes significativos el asumir la lectura profesional elegida libremente según intereses y necesidades como conducta habitual de actualización y perfeccionamiento y valorizan y desarrollan el trabajo en equipos docentes constituidos desde la búsqueda personal de interlocutores a los que consideran válidos según las posibilidades de aprender que les generen.

A esto cabe agregar que, para posicionarse de esta manera dentro del sistema, debieron arribar al mismo provistos de una serie de saberes científicos, técnicos y administrativos a cuyo dominio recurrieron para sustentar sus decisiones y fundamentar sus luchas.

Afirmándose en sus posicionamientos evidencian poseer conciencia de la dimensión política de su trabajo, en relación con lo cual cabe destacar, por un lado, que perciben las políticas educativas como un simple y pasajero deseo de "los gobernantes de turno", por lo que pueden aceptarlas o ignorarlas según les parezca pertinente y, por otro, que casi no canalizan sus inquietudes en ámbitos externos a la escuela pues, frente a la actividad gremial, incluso, piensan que es menos productiva que las que ellos desarrollan "dentro del aula", "haciéndoles ver la realidad a los chicos", y contribuyendo a constituirlos en lectores críticos de la misma, capaces de interpretar sus circunstancias.

Agregándose a su lucha dentro del sistema escolar, en el caso de las mujeres, han debido enfrentar activamente la desvalorización de su entorno social hacia su trabajo de "maestritas" y las batallas desencadenadas al interior de sus propias familias en las que el machismo dominante llevaba a sus maridos, por un lado, a impedirles en algunos casos su salida laboral independiente y, a sus padres, por otro, a promoverla, en un juego de tensiones entre mandatos tan contradictorios como autoritarios que ha sido casi una constante en sus vidas.

A juzgar por sus recuerdos y percepciones, la "teoría" supuestamente científica que se pretendió enseñarles en los institutos de formación docente, se siente desvinculada, ajena y extraña frente a las necesidades y problemas que deben atender de manera cotidiana y, en su

opinión, no toma en consideración la dimensión humanista que ellos le asignan al trabajo de los maestros.

Analizar críticamente significados (a partir de claves que se encuentran en los registros del discurso de los maestros entrevistados) nos permitiría percibirlos en un entramado ideológico que, como tal, oculta las verdaderas causas.

A pesar de las declaraciones en contrario, está claro que el lugar reservado a los docentes (esos "otros" que los megaproyectos de reforma educativa buscan "transformar") es el de eslabones de ejecución de políticas y de normativas, aún a costa de invadir el espacio que debería reservarse a la promoción y desarrollo de conductas profesionales.

Así, no es contradictoria esta manera de presentar la teoría como "saber previo", "acuñado por otros", del que deben "derivarse" las aplicaciones en las prácticas.

Apabullados y aturcidos por ella, a los maestros los sostiene en una actitud defensiva de resistencia, esta generalizada creencia de que ésta, referenciada en "los libros", "no sirve". Allí se produciría, a nuestro juicio, una reducción orientada a concentrar en ese sustento material, la imposibilidad de nombrar y, de hecho, develar la significación socio-política de ese objeto. Antes que reconocer que los libros (utilizados para "bajar" saberes que a ellos les "faltan" y "deben" utilizarse) son así medios de dominación y control es más tolerable la apreciación de que "no sirven", "pierden de vista lo humano" quizás, la existencia real de sujetos que reivindican su derecho a "ser personas libres de adentro, que no tengan esa cosa del miedo a decir lo que sienten, lo que piensan, lo que creen".

Adoptaron, en cambio, como remanente de esa "formación" las herramientas de carácter procedimental que les fueron ofrecidas, fundamentalmente en el período de "residencia", vivido con el preciso carácter de un ritual iniciático. Al hacerlo corroboraron su representación de que las prácticas escolares "son" la realidad y ratificaron los patrones ideológicos (normativos, conceptuales, clasificatorios, actitudinales) propios de la cultura que se entreteje en las relaciones institucionales de la escuela.

Anclados en esa misma lógica, los establecimientos de formación, no parecen haber ofrecido vivencias que promovieran su autonomía, su capacidad crítica, su criterio independiente ni tampoco recursos teóricos y conceptuales pertinentes que les permitieran mirar el mundo de la vida desde sentidos que no fueran los que ya, casi naturalizados, lo regulaban.

A propósito de los procesos que desembocaron en la elección de esta carrera, cabe destacar que, casi en su totalidad, estos maestros son absolutamente conscientes de que no llegaron a ella en función de mágicos llamados, ni predestinaciones, ni siquiera "vocaciones". Antes bien, debieron asumirla pues una serie de condicionamientos económicos y culturales sólo les permitieron esa vía para canalizar la resolución de sus necesidades. Así, algunos encontraron la oferta del magisterio como

la única alternativa que se les presentaba (¿por azar?) a los pobladores rurales o de las pequeñas localidades del interior. Otras, creyeron en su momento en el discurso social que empezó a admitir la posibilidad de elegir otras carreras y/o lugares de estudio, pero que mostró su falacia cuando tuvieron que enfrentar el horizonte laboral, antes de poder graduarse y desde su posición de mujeres, no encontrando más oportunidad real que volver al magisterio.

Cabe destacar, sin embargo, que quienes, en el afán de superarse, intentaron otros estudios, se vieron evidentemente enriquecidas por el logro diferencial de otros conocimientos y otras experiencias que incrementaron no sólo los saberes sino también la seguridad personal con que luego enfrentaron el sistema.

Asumir ese "retorno" a la escuela, no obstante tuvo afectivamente sus ineludibles costos. Avanza, entonces, la racionalización que contribuye a velar la conciencia de esas múltiples determinaciones y se hace casi transparente la apelación a la "vocación finalmente descubierta" como construcción ideológica que justifica la situación.

Advertimos aquí, desde los aportes de Bourdieu el modo en que, en este caso, parece operar el habitus como "principio generador de prácticas objetivamente enclasables y, a su vez, sistema de enclasamiento". Así podríamos conceptualizar esta coincidencia final entre los lugares que la sociedad distribuye y la aceptación de esos lugares por parte de lo mismos agentes.

Se vieron acosadas por la presión, encarnada en sus propias familias, de las fuerzas conservadoras de la sociedad que legitiman las relaciones de género en las que es subalterno el lugar de la mujer. Afirmándose en la idea de que su misión es "criar hijos", "educar hijos" sólo se admite por extensión la salida laboral hacia el magisterio. Agregaremos, al respecto, que el único contenido explícito con el que hemos encontrado asociada la "vocación" en estos casos es, precisamente, el valor de "estar con los chicos", dado que "se puede hacer tanto con ellos".

Ahora bien, nos parece necesario destacar que esta situación generalizada ya prácticamente en todo el mundo y que no es cuestionada por los propios docentes, puede admitir lecturas más atentas.

Ajustándonos a los límites impuestos a este trabajo podemos, por ejemplo, destacar que hacer algo "con" los chicos es bien diferente a hacerlo "por" los chicos: se trata, por un lado, de una tarea común percibida desde una horizontalidad que permite reconocer una perspectiva más democrática y, por otro, de un hacer "entre", de una labor interpersonal y, por ende, inter-subjetiva de la que, como dijimos antes, los maestros caracterizados por su profesionalidad obtienen gratificación y también una base diferente para posicionarse frente al poder unilateral de la institución que también los conmina.

Nos parece necesario considerar el significativo esfuerzo que realizan para trascender su posición de mujeres pasivas o víctimas de sus circunstancias históricas y admitir, con Sandoval Flores que se trata de

"recuperar una mujer docente que, si bien está inmersa en su problemática, mitos, estereotipos y contradicciones, puede imprimir a sus prácticas un contenido transformador". A los testimonios y evidencias recogidas, se suma su propio reconocimiento de que, a través de la docencia, encontraron una alternativa "liberadora" no sólo como solución económica y de enriquecimiento cultural, sino como apertura a un mundo diferente, más secular que el de las estructuras familiares y religiosas de su entorno social.

Al elaborar estas ideas, tuvimos la tentación de agregar un subtítulo que explicitara la tensión fundamental en que, creemos, se juega esta historia recorrida por docentes capaces de actuar con autonomía. Destacamos, entonces, lo que sin esperarlo hemos encontrado: la lucha invisible que desarrollan contra los fantasmas de la exclusión y la violencia, a los que han estado expuestas a lo largo de sus propias trayectorias de vida.

Nos estamos refiriendo a sus enfrentamientos con el autoritarismo del sistema escolar en que trabajan; al enfrentamiento con la desvalorización social y las tradiciones que sostienen las relaciones de género y, aún, al enfrentamiento con la violencia, incluso corporal, vivida como algo consustancial a la escolaridad, durante sus propias biografías de estudiantes.

Allí percibieron que existían realmente maestros capaces de agredir; que esa conducta, en ese momento, era desarrollada con impunidad dentro de la escuela y, aún más, tolerada y hasta promovida por sus propias familias.

Allí supieron también que puede y, finalmente, debe ser legitimada por "razones" que la justifiquen y terminaron haciéndose cargo del enunciado ideológico que desplaza la responsabilidad a las víctimas: "por algo ha sido", desplegando el nudo de significaciones con el que se han llevado a cabo hasta genocidios en nuestra historia. En este trabajo, lo que nos parece realmente relevante son esos "algunos" que aparentemente la escuela puede sancionar: por un lado, "ser de aprendizaje lento", pero, por otro "no ser tranquila" = obediente, sumisa.

Allí estos maestros aprendieron que las conductas diferentes o independientes son infracciones dentro del sistema pero, también, supieron resistir, enunciando con claridad: "No sé si a veces las situaciones me dejan, pero siempre me he sentido libre" (Alba) o "Cuando quería hacer lo que quería hacer, lo hice, aún durante el Proceso" (Rubén).

En un claro juego de oposiciones básicas con el que opera nuestro universo simbólico, esta cara del "mal" está contrarrestada por la del "bien", personificado en las figuras de otros maestros: dulces, cariñosos, continentales, capaces de ofrecer el miramiento de la ternura, con el que se da seguridad sin apropiarse de las personas.

Antagonistas para neutralizar la fuerza de la violencia, seguramente, notamos que los docentes que se recuerdan con valoraciones positivas son los que han podido dar más afecto. Notamos, también que

aquí no se han registrado como importantes los docentes que hayan podido actuar de manera efectiva sobre otros ejes del ejercicio profesional: ni los que hayan sido eficientes en la distribución de conocimientos, ni los que hayan demostrado solvencia en sus conocimientos científicos o pedagógicos, ni los que hubieran evidenciado seguridad personal o pensamiento independiente ...

A partir de los testimonios recogidos, por otra parte, hemos podido advertir que, en su vida cotidiana, la escuela ya va operando la orientación, la selección y hasta el entrenamiento inicial de quienes luego consagrará como docentes, desplegando un arco de significados según el cual, fundamentalmente, lo que se necesita para ser maestro es tener habilidades para interpretar y manejar conocimientos necesarios, relacionarlos entre sí y transmitirlos con claridad por medio de la "explicación". A grandes rasgos, todo el que pueda comunicar de manera comprensible e interesante un determinado contenido (aún cuando no lo domine previamente, pues se puede "preparar el tema" para la ocasión) está ya habilitado, informalmente, para el ejercicio de la enseñanza. A raíz de esto, "enseñan" mientras son estudiantes, "enseñan" antes de haber estudiado específicamente para profesionalizarse.

Ajustándonos a esta evidencia podemos tener nuevos elementos para interpretar porqué la formación docente es una empresa de bajo impacto y porqué, quienes sienten (como en estos casos) que pueden ser idóneos para la tarea, no se someten demasiado a esa influencia sostenidos, quizás, por su propia conciencia de capacidad que los lleva a actuar, también, de manera independiente.

Así, las referencias empíricas que la escuela da acerca de qué hace y cómo hace un docente desde un rol que es jugado de manera intercambiable e intermitente por diferentes personas, sirven para que se internalicen, desarrollen y construyan criterios, a su vez, propios y compartidos para saber, actuar o juzgar lo más adecuado o más valioso.

A somarnos a las vivencias de socialización primaria, nos permitió encontrar un contexto social en el que familias de clases bajas, en general, tuvieron oportunidades básicas de seguridad y mejora económica al quedar incorporadas a los procesos de desarrollo de la industria nacional, que se vivieron en nuestro país después de la Segunda Guerra.

Al adentrarnos en sus sistemas de creencias y significaciones, advertimos que esas nuevas posibilidades de desempeño social, iban de la mano de una representación de la educación como vía eficaz y legítima para promover y acompañar las expectativas de movilidad social que sostenía, de manera congruente, el conjunto de la sociedad.

A través de este material empírico, creemos haber encontrado pistas para suponer que estos docentes tuvieron figuras paternas muy fuertes, exigentes pero, al mismo tiempo, proveedoras de seguridad personal y de un modelo de personas interesadas y competentes para desempeñarse en su medio, portadoras de un pensamiento independiente con el que se movían en las confrontaciones políticas de su época, aún a costa de sufrir todas las represalias que su autonomía generaba.

Aquí creemos haber encontrado información empírica compatible, a nuestro juicio, con resultados de estudios comparativos (Erikson, 1971) según los cuales **la autonomía como adquisición personal "depende de la dignidad y del sentimiento de independencia" con que los padres pueden asumir sus vidas y, en consecuencia, constituirse en referentes de precoces identificaciones para sus propios hijos.**

Avanzando sobre figuras maternas que aparecen eclipsadas, opacadas y desvalorizadas, por haber quedado sumidas en las limitaciones del "ama de casa", encontraron la presencia de otras mujeres (tías, hermanas) capaces de trabajar y disfrutar al mismo tiempo, en su desempeño como maestras.

A ellas, y a padres interesados también en la lectura y en la búsqueda de información a través de los nuevos medios que la distribuían (la radio, las revistas técnicas, las enciclopedias que empezaban a entrar en los hogares) se debió la constitución de "relaciones pedagógicas" incorporadas naturalmente en la vida cotidiana y que, por el mayor grado de libertad y democratización con que se planteaban (hijas "enseñando" a los padres; tías a los sobrinos; hermanos mayores a los menores, etc.) resultaban, de hecho, más agradables y gratificantes que las mismas vivencias de escolarización signadas por un evidente autoritarismo.

Podemos encontrar aquí también el mismo juego de oposiciones que advertimos al interior de la escuela: la dupla autoritarismo-subordinación deja, no obstante, intersticios en los se construyen experiencias diferentes.

En esto nos afirmamos para decir que **aquel "sujeto pedagógico" impuesto por la escuela, sostenido en la imposición y la obediencia, tuvo un correlato diferente en vínculos, también pedagógicos, pero distintos, en el modelo de enseñanza-aprendizaje vivido al interior de estos hogares.**

Si agregamos ahora la consideración de la **importancia de los primeros vínculos**, los de la socialización primaria, destacados tanto por la psicología como por la sociología en tanto producen el encuentro fundacional entre las estructuras objetivas y las estructuras subjetivas de una persona, podemos **reconocer en estas biografías la primacía de esta influencia familiar como ámbito constitutivo de habitus**, según la definición de este concepto dada por Bourdieu en 1980.

En consecuencia, "el habitus es, por un lado, objetivación o resultado de condiciones objetivas y, por otro, es capital, principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan según las representaciones que tiene de las mismas. En este sentido, puede decirse que el habitus es, a la vez, necesidad y posibilidad de invención, limitación y recurso". (Gutierrez, 1994)

Aludir a estas configuraciones y tendencias precozmente construídas y a su persistencia y emergencia en conductas que no son precisamente las establecidas por el sistema escolar en su operatoria

institucionalizada, nos lleva a re-encontrarnos con una cuestión que habíamos dejado pendiente: nuestra opinión acerca de si este accionar docente al que hemos definido como "profesionalidad" entre otros rasgos, fundamentalmente, por el ejercicio de la autonomía para decidir y desarrollar prácticas pedagógicas fundamentadas, es "alternativo" dentro del sistema y, en segundo lugar, si puede caracterizarse como "resistencia".

A modo de introducción de una primera respuesta, diremos que pueden utilizarse varios criterios para evaluar si una práctica pedagógica es o no "alternativa". Podemos recurrir a la perspectiva más naturalizada en el sentido común (popular y técnico) y, por ende, hegemónica, de analizar sus contenidos, sus metodologías, sus "logros" y, por supuesto, sus "fracasos", movilizadas tanto por actitudes interesadas como pesimistas.

Podemos, también, recurrir a la perspectiva más definidamente política de análisis del curriculum (que, en nuestro medio, nos insinúan varias autoras: Puiggrós, Davini, Sirvent, entre muchas otras) para reconocer como eje de lo "alternativo" la dinámica de las relaciones de poder que se desarrollen.

No cerraremos aquí el análisis desde la primera perspectiva, pues no ha sido el objeto de este trabajo, (lo intentaremos, sí, en el informe final de las producciones del PROINC) aunque nos parece pertinente, no obstante, adelantar una pregunta: ¿desde qué sistema de representaciones y expectativas miraremos esos cambios? para evitar el riesgo de quedar encerrados en nuestro propio posicionamiento "fáustico", anhelante, con distintos contenidos, de horizontes "transformados".

Ante la segunda posibilidad de lectura, nos parece **destacable** el hecho de que **estos mismos maestros reconozcan con tanta claridad dentro del sistema, y en relación con el colectivo docente, sus diferencias y sus rasgos identitarios particulares** que los llevan, en sus propios términos, a sentirse, muchas veces, "solos" y "ridículos". Anularlas sería una operación idealista que nos podría conducir a la trampa de reivindicar la categoría "docente" como un todo sociológicamente indiferenciado. A partir de allí, quedar atrapados por otro velo: el de no advertir, como creemos haber podido hacerlo aquí, que esa diferencia también fue la consecuencia de una producción social, en la que determinadas condiciones materiales fueron significadas, también de determinadas maneras, por determinados sectores de la sociedad.

Aquí encontraríamos las bases desde donde parece operar, al menos, una vía de resistencia dentro del sistema escolar; que nos permite reconocerlo efectivamente como un "sitio de lucha en torno a diversos órdenes de representación" (Giroux y Aronowitz, 1987). Asimilándose a la noción gramsciana de que los intelectuales representan una categoría social y no una clase, estos autores se interrogan acerca de cómo podría considerarse a los educadores en términos de su visión política, la naturaleza de su discurso y las funciones pedagógicas que realizan, estructurando, para ello, cuatro categorías posibles: intelectuales transformadores, críticos, acomodaticios y hegemónicos. Asumen entonces, a nuestro juicio, en los casos que hemos analizado,

algunos rasgos según los cuales, no hay una intención explícita de hacer lo pedagógico más político (no están interesados en participar en movimientos sociales más generalizados, ni siquiera, gremiales) pero sí, probablemente, una tendencia a hacer lo político más pedagógico, en el sentido de "emplear formas pedagógicas que traten a los alumnos como agentes, que problematicen el conocimiento, utilicen el diálogo y den contenido al conocimiento, haciéndolo crítico y, en última instancia emancipador".

Atento a esto, al menos en estas circunstancias de nuestra historia, no podríamos decir que estén actuando como alternativas dentro de las unidades del sistema escolar, fuerzas sociales que se propongan conscientemente la "transformación", en ninguno de sus sentidos posibles. Sí podríamos decir que, **al menos en el campo del currículum, estamos frente a la presencia de docentes que son intelectuales críticos.**

Avanzando en nuestra intención de comprender sus sistemas de significación, hemos podido observar que los contiene y los sostiene una matriz ideacional con la que ideológicamente se invistió al sistema escolar desde sus orígenes, en los que, con el mandato fundacional de "integrar una nación" debió esforzarse para convocar a todos los sectores sociales a su seno. Acunándose en uno de los sentidos fundamentales de la "escuela pública" argentina, se generó y desarrolló algo que nos atrevemos a denominar aquí como PRINCIPIO ETICO de la INCLUSION. Aún cuando sabemos que, en una sociedad de clases, la escuela no puede menos que servir a su reproducción económica y cultural, no podemos dejar de reconocer que, entre nosotros, sí llegó a contribuir, junto a políticas de expansión distributiva, a una mayor democratización cultural, social y política.

Estos maestros saben que, en sus propias historias, el fantasma de la exclusión pudo ser alejado por posibilidades de movilidad que en sus trayectorias personales les ofreció la escuela. Cabe recordar al respecto el aporte de investigaciones (López, Edwards y otros, 1989) que han encontrado la existencia de un "curso ideal" sostenido igualmente por docentes, padres y estudiantes, en el cual la escuela es la institución que permite proteger del "afuera" (simbolizado en "la calle" como expresión de lo malo) y encauzar en el "adentro" de la sociedad, a través de la interiorización de la normatividad social por parte de los sectores populares.

A eso podría deberse, probablemente, la **facilidad para identificarse con ese principio de la inclusión, a cuyo servicio estos maestros ponen, efectivamente, su subjetividad. Afirmándose en él, es más esperable su identificación con la necesidad de recibir, apoyar y reparar en proyectos que contengan a la gente, que su posibilidad de consonar con proyectos en los que perciban que habrá quienes, aún ellos, puedan quedar excluidos.** A grandes rasgos, esa es una de las explícitas razones de la lucha activa que lleva a cabo hoy el campo gremial docente.

Ajustándose a las inquietudes que motivaron este trabajo nos queda, todavía, una cuestión pendiente: ¿Cuál es el sentido o cuáles son los contenidos en nuestro ámbito, de la profesionalidad docente asumida desde la autonomía?.

Acorde con lo anterior, **nos parece que los valores y las conductas son los de la democratización y la tolerancia, frente a la fuerza hegemónica del autoritarismo en la sociedad y en la escuela, vivido explícitamente como antagonista.** Acudiendo a su propia experiencia, para no reproducirla, estos maestros resisten desde sus prácticas: la sociedad en su conjunto aún con sus contradicciones les dio elementos para saber que éste no tiene por qué ser aceptado.

Estos maestros que se auto-perciben como diferentes y a los que hemos caracterizado como innovadores, juegan de una manera también autónoma su relación con los megaproyectos impuestos desde las políticas educativas. Ante ellos, pueden actuar de modo indiferente y hasta descalificante pues su propia memoria histórica les sirve para saber que "siempre se está iniciando el camino del cambio, situación que es vivida por el docente sin compromiso alguno, pues su saber y su experiencia no son tenidos en cuenta" o para advertir que "las reformas se hacen como los gobernantes de turno quieren: uno puede aceptarlas, o no ... esquivarlas, o no ... porque, en última instancia, "yo hago lo que yo pienso". Aparecen, también, situaciones que son vividas como "violentas" en la medida e que estas propuestas de transformación siguen significando la imposición de arbitrarios culturales sin que interese la capacidad diferencial que puedan tener los "otros", vistos más como sujetos de inculcación que como actores sociales competentes.

Aclaremos aquí, para despejar eventuales equívocos, que esto no significa desconocer la necesaria existencia y hasta la incidencia fundamental de las políticas públicas en el entramado de todas las historias sociales. (advertimos antes, por ejemplo, la fuerza del principio ético de inclusión generado por proyectos de interés distributivo en la configuración de las subjetividades y los valores sociales).

Al contrario, lo que hemos encontrado, dentro de los intersticios de la vida de las escuelas es, en todo caso, el modo en que se juegan las resistencias frente a la imposición autoritaria.

Al respecto, cabe destacar que es éste tema de la imposición normativa el que debería ser más develado, pues su presencia se desliza tanto en el imaginario faústico de los megaproyectos que se arrojan para sí el poder de las transformaciones, como en las mismas prácticas de formación docente pensadas, antes y ahora (con su correlato de actualización o capacitación continuas) como las determinantes de una "profesionalización" buscada sin que se tomen en consideración la multiplicidad de factores que, mucho antes de su vigencia, actuaron ya en la configuración de las futuras conciencias y acciones docentes desde el complejo y fundante territorio de las prácticas sociales.

Aludimos con esto a hechos como los relevados y que parecen demostrarnos que los habitus generados por la socialización primaria son fecundos y persistentes y, en relación con ellos, es una sociedad interesada en apropiarse, distribuir y producir conocimientos como valores que coadyuvan efectivamente a la mejora de las condiciones de vida, la cuna en la que ya se empieza a gestar la "profesionalidad" docente como atributo

cualitativo del desempeño y no como mandato sustantivante de perspectivas "prescriptas" para el ejercicio de estos roles.

Lic. Ana María ZOPPI
Julio 1998

BIBLIOGRAFIA

- ACHILI, Elena;** 1988; "Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro" en Cuadernos de Antropología Social; vol.1; Nro.2; Buenos Aires; UBA; Facultad de Filosofía y Letras;
- AGUERRONDO y COSICO;** 1983; Innovaciones Educativas en la Argentina; DIEPE Ministerio de Educación; Buenos Aires;
- AGUERRONDO, Inés;** 1991 Innovaciones y calidad de la Educación; en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas; año 3, Nro.4;
- ALVAREZ-URIA, Fernando;** 1992; Microfísica de la Escuela en Cuadernos de Pedagogía; Nro. 203;
- ALLIAUD y DUSCHATZKY;** 1992; Introducción; "Maestros: Formación, práctica y transformación escolar"; Buenos Aires; Miño y Dávila;
- ALLIAUD, Andrea;** 1995; "Pasado, presente y futuro del magisterio argentino" en revista del IICE/UBA; año IV; Nro.7; Buenos Aires.
- ANDER-EGG, Ezequiel;** Hacia una Pedagogía Autogestionaria; Editorial Humanitas; Buenos Aires.
- ARDDINO, J.;**1981 ; "El imaginario del cambio y el cambio del imaginario" en Guattari;F. y otros; "La intervención institucional"; México; Folio;
- ARONOWITZ y GIROUX;** 1987; "La enseñanza y el rol del intelectual transformador" en Alliaud y Duschatzky (comp.); "Maestros: formación, práctica y transformación escolar"; Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- ASSAEL, EDWARS y otros;** "Alumnos, padres y maestros: la representación de la escuela"; Santiago (Chile); PIIE.

- BATALLAN y GARCIA;** 1992; "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar"; en Maestros, formación, práctica y transformación escolar; Buenos Aires; Miño y Dávila Editores.
- BATALLAN y NEUFELD;** 1988; "Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina" en Cuadernos de Antropolgía Social; vol.1; Nro.2; Buenos Aires, UBA; Instituto de Ciencias Antropológicas;
- BARTON, A;** 1995; "El concepto de espacio de propiedades de investigación social" en Koru; "Conceptos y variables en la investigación social"; Buenos Aires; Nueva Visión.
- BERGER y LUCKMAN;** 1968; "La construcción social de la realidad"; Buenos Aires; Amorrartu;
- BERMAN, Marshall;** 1988; "El Fausto de Goethe: la tragedia del desarrollo"; en "Todo lo sólido se desvanece en el aire; España; Siglo XXI;
- BERTAUX, Daniel;** Desde el abordaje de la Historia de Vida a la Transformación de la Práctica Sociológica; cap.2 de Biografía y Sociedad.
- BOURDIEU y PASSERON;** 1970; "La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza; Barcelona; Editorial LAIA.
- BOURDIEU, Pierre;** 1991; "El sentido práctico"; Madrid; Editorial Taurus.
- BOURDIEU, Pierre;** 1988; "La distinción: criterio y bases sociales del gusto"; Madrid; Taurus;
- CALVO, Beatriz;** 1992; Etnografía de la Educación; en revista Nueva Antropología; vol.XII; Nro.42; México.
- CARR y KEMMIS;** 1988; Teoría Crítica de la Enseñanza; Edit. Martínez Roca, Barcelona;
- CARR, Wilfred;** 1993; "La calidad de la enseñanza" en Calidad de la enseñanza e investigación- acción; Sevilla; Diada Editora;
- CENSO NACIONAL de DOCENTES y ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS;** 1994; Jujuy; Resultados definitivos;

- CEPAL-UNESCO-PNUD**; 1987; "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe"; German Rama (coord.); tomo 2; Kapeluz; Buenos Aires;
- CEPAL/ONU**; 1973; "Evaluación de Quito sobre el primer bienio de la estrategia del Desarrollo";
- CERDA, ARANGUIZ y otros**; "Los docentes y los procesos de descentralización pedagógica"; Santiago (Chiles); PIIE.
- CINTERPLAN/OEA**; 1979; "Educación y Empleo"; Caracas,
- CONGRESO NACIONAL de FORMACION y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE** ; 1979; Córdoba.
- CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES-PROVINCIA DE ENTRE RIOS**; Programa de TRANSFORMACION CURRICULAR; documentos producidos entre 1989 y 1992.
- CTERA**; 1995; Comunicado publicado en Novedades educativas, Nro. 56; Buenos Aires;
- DALVANTI, Jorge**; 1995; "Consideraciones sobre los problemas económicos de Jujuy; Jujuy; Fundación Alternativas;
- DAVINI y ALLIAUD**; 1995; Los maestros del siglo XXI, un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio; Buenos Aires; Miño y Dávila Editores S.A.;
- DAVINI, María Cristina**; 1995; "La formación docente: un programa de investigaciones" en revista del IICE; UBA; año IV, Nro.7; Buenos Aires.
- DAVINI, María Cristina**; 1995; "La formación docente en cuestión: política y pedagogía"; Buenos Aires; Paidós.
- DE ALBA, Alicia**; 1988; En torno a la Noción de Curriculum; doc. preliminar de su tesis; UNaM; México.
- DEMO, Pedro**; 1985; Investigación Participante; mito y realidad; Editorial Kapeluz; Buenos Aires;
- DIAZ BARRIGA, Angel**; 1990; Curriculum y Evaluación Escolar; AIQUE Grupo Editor-IDEAS-REI; Buenos Aires;

- EDELSTEIN y CORIA;** 1995; "Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia; Buenos Aires; Kapeluz.
- EDWARDS, Verónica;** El Conocimiento Escolar como Lógica particular de Apropiación y Alienación; doc. mimeo.
- ELLIOT, John;** 1984; Las implicaciones de la investigación en el aula para el desarrollo profesional; trabajo presentado al Seminario de Formación del Profesorado; Málaga;
- ERIKSON, Erik;** 1971; "Identidad, juventud y crisis"; Buenos Aires; Paidós;
- ESCUELA NRO.27 de UQUIA;** 1995; Propuesta al proyecto de Investigación sobre Procesos de producción de Innovaciones Curriculares; Jujuy; UNJu;
- EZPELETA, Justa;** 1984; "Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina; OREALC;
- FEENEY, Silvina;** 1996; "El campo del curriculum en la Argentina: un relevamiento de los discursos locales"; documento inédito;
- FELDMAN, Daniel;** 1994; "Curriculum, maestros y especialistas"; Buenos Aires; Libros del Quirquincho;
- FERNANDEZ, Lidia;** "El funcionamiento institucional: una hueso duro de roer"; serie de artículos publicados en "Temas Institucionales"; Buenos Aires.
- FOLLARI, Roberto;** 1983; el Curriculum como Práctica Social; en revista Foro Universitario, México.
- FOLLARI, Roberto;** 1992; Práctica Educativa y Rol Docente, AIQUE Grupo Editor; Buenos Aires;
- FOUCAULT; M.;** 1983; "El discurso del poder"; Buenos Aires; Ediciones Folios;
- FREIRE y QUIROGA;** El Proceso Educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere.
- FRIGERIO, PUGGI y TIRAMONTI;** 1992; "Las instituciones educativas y el contrato histórico" en "Las instituciones educativas: cara y ceca"; Buenos Aires: Troquel.

- GARAY, Lucía;** 1992; Análisis Institucional de la educación y sus organizaciones; Universidad Nacional de Córdoba;
- GEERTZ, Clifford;** 1973; "La interpretación de las culturas; Barcelona; Gedisa;
- GILROY, Peter;** 1973; "El conocimiento profesional y el profesor principiante" en "Calidad de la enseñanza e investigación-acción" Sevilla; Diada Editora;
- GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ;** 1984; La enseñanza, su teoría y su práctica; Madrid; Akal;
- GIMENO SACRISTAN, José;** 1992; "Profesionalización Docente y Cambio educativa"; en "Maestros: formación , práctica y transformación escolar"; Buenos Aires; Miño y Dávila.
- GIROUX, H.;** 1986; Más allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación educativa en "La nueva sociología de la educación"; edic. El Caballito;
- GIROUX, H.;** 1988; Curriculum, Racionalidad y Conocimiento; México; Editorial Universidad Autónoma de Sinaloa; (traducción de Verónica Edwards);
- GIROUX, Henry;** 1990; "Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje"; Madrid; Paidós.
- GIROUX, H.;** 1992; "Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición; México; Siglo XXI.
- GOETZ y LECOMPTE;** 1988; "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa"; Madrid; Morata;
- GUTIERREZ, Alicia;** 1994; "Pierre Bourdieu: las prácticas sociales"; Buenos Aires; Centro Editor de América Latina.
- HELLER, Agnes;** 1970; Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista; México; Ediciones Enlace-Grijalbo;
- HILLERT, Flora;** 1994; "Neoconservadurismo y desarrollismo en Educación ¿Existen otras alternativas?" en Revista Argentina de Educación; Nro. 21; Buenos Aires.;

- IMBERNON, Francisco;** 1994; "La formación y el desarrollo profesional del Profesorado"; Barcelona; Grao;
- ISLA, Alejandro;** 1994; "Sociedad y articulación en las tierras altas jujeñas"; Jujuy; MLAL;
- KOGAN, Maurice;** 1993; "La responsabilidad y la profesionalidad del profesor" en calidad de la enseñanza e investigación-acción; Sevilla; Diada Editora;
- LINS RIBEIRO, Gustavo;** 1991; "Ambientalismo e desenvolvimento sustentado. Nova ideologia/utopia do desenvolvimento"; en revista de Antropología; Sao Paulo; Nro. 34; p g.59-101;
- LINS RIBEIRO, Gustavo;** 1987; "¿Cuanto más grande, mejor?" Proyectos de gran escala: una forma de producción vinculada a la expansión de sistemas económicos" en "Desarrollo económico"; vol.27; Nro.105;
- LOBROT, Michel;** 1966; "Pedagogía institucional: la escuela hacia la autogestión"; Buenos Aires; Humanitas;
- MARTINEZ SANCHEZ y otros;** 1996; "Investigación cooperativa; una alternativa para el desarrollo profesional docente; Tucumán ; Facultad de Filosofía y Letras; U.N.T.
- MORGADE, Graciela;** 1992; "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los "saberes legítimos" en Propuesta Educativa; año 4; Nro.7; Buenos Aires; FLACSO.
- NASSIF, Ricardo;** 1984; "Las tendencias pedagógicas en América latina (1960-1980)" en "El sistema educativo en América Latina; Buenos Aires; Kapeluz;
- PUIGGROS, Adriana;** 1984; "Sujetos, disciplina y curriculum" en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916); Buenos Aires; Galerna.
- ROOKWELL, Elsie y EZPELETA, Justa;** 1984; "La escuela: relato de una proceso de construcción inconcluso"; ponencia presentada en reunión de CLACSO; San Pablo (Brasil).
- ROCKWELL, Elsie;** 1992; "Los usos magisteriales de la lengua escrita" en Nueva Antropología; vol. XII; Nro. 42; México.

- SANDOVAL FLORES, Etelvina;** 1992; "Condición femenina, valoración social y auto-valoración del trabajo docente" en Nueva Antropología; vol. XII; Nro.42; México.
- SAVIANI, D.;** 1983; "Las teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina" en Revista Argentina de Educación; Nro.3; Buenos Aires; AGCE.
- STUMPO, Giovanini;** "Un modelo de crecimiento para pocos: el proceso de desarrollo de Jujuy entre 1960 y 1985; en "Sociedad y articulación en las tierras altas jujeñas; Jujuy; MLAL.
- TEDESCO, BRASLAVSKY y CARCIOFI;** 1983; "El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-82"; Buenos Aires; FLACSO;
- TENTI FANFANI, Emilio;** 1995; "Una carrera con obstáculos, la profesionalización docente" en revista del IICE-UBA; año IV; nro.7; Buenos Aires;
- ULLOA, Fernando;** 1995; "Novela clínica psicoanalítica: historial de una práctica"; Buenos Aires; Paidós.
- UNJu-SECTER-PROINC;** 1993; "La información y las representaciones vigentes sobre innovación curricular" (Informe Académico Nro.1); San Salvador de Jujuy;
- UNJu-SECTER-PROINC;** 1995; Segundo Informe Académico, San Salvador de Jujuy;
- VELASCO MAILLO y otros (comp);** 1993; "Lecturas de antropología para educadores"; Madrid; Edit. Trotta S.A.;
- WOODS, Peter;** 1988; "La escuela por dentro"; Barcelona; Paidós;
- ZOPPI, Ana María y AGUERRONDO, Inés;** 1991; "Curriculum y Planificación" en "El Planeamiento Educativo como instrumento de cambio"; Buenos Aires; Troquel;
- ZOPPI, Ana María;** 1992; "El Curriculum y su contextualización en diferentes paradigmas de planeamiento de la educación; ACTAS Nro.1; UNJu.
- ZOPPI, Ana María;** 1993; "Las innovaciones curriculares en la Argentina: ¿qué sabemos sobre ellas? en Revista AULAS; Entre Ríos; Edit.EDISA;

ZOPPI, Ana María; 1996; "Innovación curricular y perfeccionamiento docente en la Argentina: aportes para un análisis de las concepciones subyacentes en Revista APRENDIZAJE HOY Nro.34; Buenos Aires; EPPEC;

