

CAPÍTULO VIII

¿Qué cambian los institutos de formación docente cuando dicen que cambian?

Un estudio de caso: el Instituto Superior del Profesorado N° 20 “Senador Néstor Juan Zamaro” de la ciudad de San Justo (Sta. Fe), y los cambios introducidos en el Profesorado de Nivel Inicial (1998 - 2000), a partir de la Ley Federal de Educación.

Liliana Vietti*
Dora Haydeé Viola**
Norma Patricia Torres***

Introducción

La presente introducción tiene la intención de enmarcar los trabajos que se recortan, desarrollan y adquieren sentido desde el proyecto de Investigación: “Los cambios en el ISP N° 20 Senador Néstor Juan Zamaro de la ciudad de San Justo, Provincia de Santa Fe.”

La incursión del equipo de trabajo en el Proyecto de Investigación Educativa, se inicia a posteriori de la elaboración del diseño exigido a la institución y presentado a las autoridades ministeriales para lograr su acreditación.

El *propósito* que alentó al grupo de estudio fue poder ver si los cambios introducidos, constituyen una verdadera innovación, o si solamente se quedan en un mero cambio organizacional. La *macropregunta* convocante es: ¿Qué cambian los Institutos de Formación Docente cuando dicen que cambian?; y el *problema* planteado: ¿Cómo llevan adelante, los actores institucionales del Profesorado de Nivel Inicial, una de las carreras que se dictan en el ISP N° 20, los procesos de innovaciones educativas a raíz de la implementación de la Ley Federal de Educación?. Es decir, ¿Cómo referencian, se posicionan, organizan y gestionan los actores escolares, esos procesos de innovación en el campo institucional?

Los *objetivos generales* orientativos del trabajo son: observar, conocer y comprender en forma más directa y profunda, qué cambios se originan y cómo se producen los mismos en el Nivel Inicial del ISP N° 20; y a su vez, ofrecerle (a la institución), la posibilidad de contar con un instrumento eficaz para orientar y reorientar sus cambios.

Los primeros acercamientos al terreno empírico y luego, los encuentros tutoriales para la elaboración de las tesinas, nos permitieron resituarnos ante la amplitud del objeto de estudio y visualizar las distintas líneas posibles de profundización teórica empírica. Fue así que cada integrante del equipo decidió recortar un aspecto, para ampliar sus competencias desde lo teórico, y poder avanzar ingresando nuevamente al campo profundizando las siguientes líneas de investigación:

- **La organización institucional** por la Prof. Liliana G. Vietti.
- **El posicionamiento de los agentes en el campo institucional y su relación con el grado de autonomía del mismo** por la Prof. Dora H. R. Viola de Villa.
- **Los discursos escritos** por la Prof. Norma P. Torres de Bacigaluppo.

Esto permitió llevar adelante una práctica social en la que se tuvo que entrar y salir del terreno empírico en busca de auxilios teóricos que permitieran ir develando y focalizando cada objeto de estudio.

* Profesora en Historia, egresada de la Universidad Nacional del Litoral, se desempeña como docente en la Escuela de Enseñanza Media N° 311 de La Criolla, en el Instituto Superior del Profesorado Nestor Juan Zamaro y la Escuela Normal Superior N° 31 "República de México", ambos institutos de San Justo (Santa Fe).

** Profesora en Letras; Egresada del Instituto Superior del Profesorado N° 4 de Reconquista, Santa Fe. Actualmente se desempeña como vicedirectora y catedrática titular en la Escuela de Educación Técnica N° 277 "Fray Francisco Castañeda" de la localidad de San Justo, Santa Fe.

*** Profesora en Letras (Universidad Nacional del Litoral). Docente de Nivel Medio y Terciario, capacitadora docente.

Los cambios en la organización del Instituto Superior del Profesorado Nº 20 de San Justo a partir de la Ley Federal de Educación.¹

Presentación

“... El análisis contemporáneo en su mayoría ignora la historia de la reforma y toma como suya la retórica de la definición de cambio. El “sentido común” de la reforma considera la intervención como progreso. Un mundo mejor surgirá como resultado de nuevos programas, nuevas tecnologías y nuevas organizaciones que aumenten la eficiencia, la economía y la efectividad. El cambio es visto como la introducción de algún programa o una tecnología dentro de una escuela o un aula, evidenciada por él / los sentimientos de satisfacción de las personas...” (POPKEWITZ, T 1997, 11).

A partir de la Ley Federal de Educación, los Institutos Superiores de Profesorado de la Provincia de Santa Fe han iniciado una etapa de cambios y transformaciones. Estas modificaciones nos llevaron a plantearnos una investigación a partir de un caso, el del ISP Nº 20 de San Justo. Dado que la problemática es amplia, el recorte lo centramos en *La organización institucional*.

Delimitamos a nuestro objeto de estudio, enfocándolo en el ISP Nº 20 como organización social, es decir, el entramado social que agrupa a un conjunto de actores, orientándolos hacia fines y objetivos, y estructurando su actuar institucional. Esta concepción nos plantea como interrogantes: *¿Cuáles son los objetivos, papeles y funciones que llevan adelante los directivos, docentes y alumnos del ISP Nº 20, a partir de la ley Federal de Educación? ¿Cómo se reordenó el Instituto a partir de la ley? ¿Cómo ven y explican los actores su organización, y cómo se plasma y formaliza la misma en la normativa institucional? ¿Qué vínculos tienen estos ordenamientos con las políticas educativas nacionales y provinciales?*

Dado que somos docentes del instituto, sabemos que la organización institucional se asocia íntimamente a la gestión, y es concebida por los actores institucionales como la forma de ordenar aulas, horarios y deberes de alumnos y profesores. Esta concepción proviene y se conforma, en parte, por la lectura de bibliografía en boga y prescripciones ministeriales. Ante esto suponemos como hipótesis de aproximación que la organización institucional es vista por los actores como la forma de “ordenar y organizar” espacios, tiempos y agrupamientos escolares; y opera como un recurso institucional para llevar adelante determinados cambios impuestos por la Ley Federal, y acreditar frente a las autoridades ministeriales. Decimos recurso, entendiendo que el reordenamiento se transforma en un medio de obtención de determinados insumos (equipamiento escolar) que se visualizan indispensables para llevar adelante prácticas pedagógicas que se entienden como “innovadoras”.

Pretendemos como objetivos describir los cambios operados en la institución a partir de la presentación de un Proyecto Innovador Específico (PIE), y su inclusión en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y comprender las modificaciones que éstos producen en la estructura social del Instituto.

La lógica elegida para el trabajo es cualitativa, ya que queremos comprender los acontecimientos antes que comprobar teoría. Los conceptos teóricos nos ayudan a enmarcar el análisis, pero con la suficiente flexibilidad para permitir que surjan nuevas categorías y que la mirada ilumine lo que a veces queda en sombras por la naturalización de determinadas prácticas.

Los datos empíricos que analizamos provienen del Proyecto Educativo Institucional (PEI), del Proyecto Innovador Específico (PIE), de los “Informes de Avances” elaborados para este último y de los “Protocolos de Avance de acreditación” del instituto. Además de estos documentos intentamos triangular fuentes información, con entrevistas abiertas realizadas utilizando un muestreo teórico en la selección de casos. Además, avanzada la investigación, pedimos a los docentes que en forma anónima expresaran por escrito sus sentimientos acerca de las funciones y tareas que cumplían.

¹ Este punto, redactado por Liliana Vietti, es una síntesis de su trabajo final de tesina presentado en el marco de la Carrera de posgrado: “Especialización en investigación educativa” (CTERA-UNCo).

Los conceptos teóricos

Al adentrarnos en la bibliografía sobre organización escolar, nos encontramos con un inconveniente, su carácter prescriptivo, que hace referencia al “*deber ser*” que necesita asumir una institución, en los procesos de cambios de la Ley Federal de Educación. Esto torna difícil la búsqueda, ya que los conceptos teóricos se mezclan con las exigencias del nuevo modelo. Estas argumentaciones son incorporadas consciente o inconscientemente a los discursos y producciones escolares -principalmente en los Proyectos Educativos Institucionales.

Inés Aguerrondo (1996, 27) define a la organización institucional como íntimamente relacionada con la gestión y ejemplo de opciones profundas que facilitan o condicionan el cumplimiento de los objetivos políticos de la educación. Para ella “... *El campo de la organización hace referencia fundamental a los aspectos de estructuración de la forma institucional. El campo de la gestión es el campo de la gerencia², es decir, aquel que se ocupa de poner en práctica los mecanismos necesarios para lograr los objetivos de la institución y de resguardar su cumplimiento...*”.

Pilar Pozner (1995, 70), por otra parte, dice: “... *la gestión escolar realiza las políticas educacionales en cada unidad educativa (escuela) adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad...*”. Y más adelante, agrega que es “... *el conjunto de acciones relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para proponer y posibilitar la consecución de la intencionalidad en-con-para la comunidad educativa...*”. Por tanto la Gestión se puede entender como el *gobierno* o la *dirección* participativa de la escuela que implica: elaboración de un proyecto institucional y desarrollo de equipos de trabajo.

En ambas autoras hay coincidencias sobre la íntima relación que tiene la gestión y la organización con la implementación, a nivel escuela, de las políticas educativas.

Nosotros pretendemos ver la organización como el entramado social que agrupa a un conjunto de actores, por tanto adoptamos los conceptos de Renate Mayntz. Para ésta autora la organización se define como: “... *formaciones sociales, de totalidades articuladas con un círculo precisable de miembros y de una diferenciación interna de funciones, tienen en común el estar orientadas de una manera consciente hacia fines y objetivos específicos... y... estar configuradas racionalmente, al menos en su intención, con vistas al cumplimiento de estos fines u objetivos...*” (Mayntz: 1996, 47).

Se denomina *objetivo de la organización* a algo a lo que se aspira y que tal vez sea alcanzado algún día, mientras que el *fin de la organización* se define como algo que se cumple continuamente. Las *funciones de la organización*, son la acción dentro del sistema de la sociedad que la abarca, la contribución que se presta en una situación determinada (Mayntz: 1996, 75 a 104).

La estructura de la organización se define como el modelo relativamente estable de la organización, considerándose como elementos estructurales: la división de cometidos, la distribución de puestos y la ordenación de instancias -lo referido a relaciones, actividades, derechos y obligaciones que es preciso fijar mediante reglas y ordenanzas (estructura intencional)-. Además, dentro de una organización hay reglas que no se cumplen o se cumplen de manera esporádica, hay relaciones y modos de proceder estables que no han sido reglamentados, lo que conforma la estructura real (Mayntz: 1996, 105 a 106).

Para el análisis estructural de la organización, según Mayntz, es necesario describir los *papeles*, el complejo de normas o expectativas sociales que se refieren al titular de un puesto, que pueden estar formuladas en forma positiva o negativa; esbozados en términos generales o definidos en todos sus detalles. Para esta autora un punto de análisis importante son los conflictos de papeles (Mayntz: 1996, 106 a 109).

En cuanto a la identificación de los conflictos de papeles, nos parece interesante incluir la perspectiva teórica aportada por Hargreaves, quien puntualiza que en “*gran parte de las reformas educativas actuales y los cambios con ellas relacionados del trabajo de los profesores, asistimos a la imposición de perspectivas temporales modernistas y administrativas, con todas sus consecuencias prácticas para la vida de trabajo de los profesores... se estimula, y a veces se exige, a los docentes que colaboren más, hasta el punto de parecerles menos importante colaborar en algo...*” (Hargreaves: 1996, 139). Este proceso de cambio en el carácter y las exigencias del trabajo docente, según el autor, puede ser entendido desde dos perspectivas: la de

² El subrayado es nuestro.

la profesionalización y la de la intensificación. Los argumentos que se inclinan hacia la profesionalización insisten “... en la lucha por una mayor profesionalidad del docente, y en algunos casos, en llevarla a la práctica, mediante la ampliación del rol del maestro...” (Hargreaves: 1996, 142). Por otro lado la tesis de la intensificación sostiene que el trabajo docente “... se intensifica progresivamente, esperándose de ellos que den respuesta a presiones más fuertes y realicen múltiples innovaciones en condiciones que, en el mejor de los casos, son estables y, en el peor, están deteriorándose. Desde este punto de vista, la profesionalidad ampliada es simple retórica, una estrategia para que los docentes colaboren de buen grado en su propia explotación, dejando que se le exijan cada vez mayores esfuerzos...” (Hargreaves: 1996, 143). Si bien como aclara Hargreaves, esta intensificación no influye en todos los profesores de la misma manera y se pone de manifiesto en: “... el trabajo de los profesores (elaborado fuera de la escuela e impuesto desde el exterior) cada vez más dependiente del aparato de objetivos conductuales, de instrumentos de evaluación en clase y de rendición de cuentas y de tecnologías de gestión del aula. Esto ha llevado... a la proliferación de tareas administrativas y de evaluación, a la prolongación de la jornada laboral de los profesores y a la eliminación de las oportunidades para realizar un trabajo más creativo e imaginativo...” (Hargreaves: 1996, 144- 145).

Además es interesante establecer cuál es la *estructura funcional*, es decir, las actividades diferenciadas con arreglo a la división del trabajo que están establecidas mediante reglas y encomendadas a los titulares de determinados cargos (Mayntz: 1996, 111 a 115).

Dentro del análisis de la organización, otro punto es la *formalización*, expresa la medida en que las actividades y relaciones de una organización vienen determinadas por reglas firmemente establecidas. Una organización está formalizada cuanto más definidas se hallan las actividades organizativas duraderas, sin que se deje nada a la improvisación (Mayntz: 1996, 111 a 115).

Otro elemento de análisis de la organización es la *Estructura de comunicaciones*, las comunicaciones en una organización pueden ocurrir en sentido horizontal, entre posiciones iguales, o en sentido vertical, entre rangos diferentes, de arriba abajo o de abajo arriba. Pueden ser transmitidas en forma directa o indirecta y de distintas maneras, oralmente, por escrito, por teléfono. Pueden tener diferentes contenidos, órdenes, informes, quejas, reprensiones, informaciones objetivas, notificaciones de contenido ideológico o de principios, notificaciones tendientes a convencer, enseñar o influir y notificaciones privadas que nada tienen que ver con las actividades de los miembros de la organización (Mayntz: 1996, 116 a 129).

Trataremos ahora de describir los cambios operados en la organización para ahondar en la visión de los actores ante los mismos.

Los reordenamientos institucionales como recursos para acreditar

Los cambios a partir de la implementación de los nuevos planes de estudio y del Proyecto Innovador Específico

A partir de 1998, se implementó en el ISP N° 20 de San Justo un nuevo plan de estudios para el Profesorado de Nivel Inicial. Esto implicó la aparición de nuevos espacios curriculares, el reacomodamiento del personal docente y la adecuación de contenidos³. Paralelamente comenzó, el proceso de acreditación⁴ de los Institutos de Formación Docente, enmarcados en el Decreto A14.

Como (según el análisis que hicieron los docentes) para implementar los nuevos cambios se necesitaban ciertos recursos para optimizar prácticas áulicas (televisores, video caseteras, bibliografía), se decidió presentar en 1999 un Proyecto Innovador Específico ante el PRISE⁵. Este proyecto, que implementaba nuevas metodologías de trabajo, se veía como la solución para la retención de los alumnos de primer año, problema identificado en el proceso de acreditación⁶.

³ Entrevista con la docente Mónica Astore, año 2000.

⁴ El proceso de acreditación, a cargo de una Unidad Evaluadora Provincial, era el que determinaba en que medida los Institutos de Formación Docente, estaban en condiciones de seguir cumpliendo con sus funciones y tareas.

⁵ PRISE: Programa de Reconversión e Inversión en el Sistema Educativo.

⁶ Entrevista con la docente Mónica Astore, año 2000.

El proyecto innovador se incorporó tanto al Proyecto Educativo institucional, como a los protocolos de acreditación⁷. En una primera etapa, el equipo docente reflexionó sobre cómo distribuir tiempo, espacio y alumnos según las necesidades de la enseñanza y el aprendizaje⁸, tratando de:

“... organizar el tiempo⁹ que cada materia tiene asignado en función de los distintos contenidos que hay que aprender y de la respuesta de aprendizaje dada por los alumnos... Adecuación de los espacios, con arreglo de paredes, pintura, e incorporación de los recursos... Confección de Agendas de contenidos... Agrupamientos Flexibles: Las alumnas de Nivel Inicial fueron agrupadas y cada grupo se asignó a un espacio- aula, teniendo un docente del espacio como tutor... Bibliotecas de aula: cada uno de los espacios – aula cuenta con un mueble destinado a tal fin. Para esto se distribuyeron los textos existentes, como los trabajos realizados por docente y/o alumnos... y además, los docentes dejan en ellos su bibliografía particular. Estas están a cargo del grupo responsable del espacio...”¹⁰

Antes, la distribución de tiempo se caracterizaba por:

“... los horarios mosaicos que datan del siglo anterior y que por lo tanto están descontextualizados...”¹¹

Ahora, se intentaba una:

“... nueva distribución de espacios donde se generase una concepción de laboratorio, entendiéndose por laboratorio un espacio donde se llevan a cabo experiencias, donde se ponen a prueba innovaciones, donde se pueden hacer consultas bibliográficas, es decir, donde se pueden construir conocimientos...”¹²

Por otro lado, se planteaban nuevos agrupamientos, a partir de los cuales, los profesores y alumnos tenían nuevas responsabilidades:

“...los alumnos se agrupan por comisiones, dentro de cada comisión el conjunto de asignaturas que comparten un mismo espacio y/o área tienen un grupo de alumnos trabajando junto a los profesores, quienes se constituyen en tutores de los mismos, siendo responsabilidad de estos grupos trabajar junto con el docente en la confección de las agendas, preparar los recursos con que el profesor va a desarrollar cada una de las clases y/ o proyectos... llevar el control del manejo bibliográfico que se hace de los textos que se encuentran distribuidos en cada espacio. Porque la idea es que estos grupos tengan una dinámica y un movimiento que implique cambios, tanto, de alumnos como de área a lo largo de dos años de la carrera. Para... una vez que conozcan todas las áreas y/o docentes, en tercer año puedan elegir con quien trabajar como ayudante de cátedra y, una vez alcanzada la formación de grado, hacerlo como pasante, para... ir construyendo en las alumnas la concepción de una formación docente continua...”¹³

Estos cambios traían aparejados, además, la idea de que el conocimiento y lo que se desarrollaba dentro del aula debía ser público, de ahí que se confeccionasen y expusiesen las agendas de trabajo para que:

“... cualquier persona que se interese por el tema que se está trabajando dentro del aula puede entrar a compartir ese espacio, de modo tal que el conocimiento tiene que hacerse público y la manera de publicitar el conocimiento es a través de la agenda... ¿Qué se expone?... el contenido, la metodología, la estrategia metodológica que se va a utilizar y el recurso... también lleva implícito una especie de contralor en el sentido que en toda la jornada no se maneje la misma estrategia metodológica...”¹⁴

⁷ Ver por ejemplo: Instituto Superior N° 20 “Néstor Juan Zamaro”, Respuesta al informe técnico de la unidad de evaluación, p. 3.

⁸ Ver Instituto Superior N° 20 “Néstor Juan Zamaro”, Proyecto Innovador Específico “Entre el cambio y la Identidad”, p.

1.

⁹ Subrayado en el original.

¹⁰ Instituto Superior N° 20 “Néstor Juan Zamaro”, Respuesta al informe técnico de la unidad de evaluación, pp. 3, 4 y 5. El subrayado es nuestro a fin que se identifiquen mejor las propuestas del proyecto.

¹¹ Entrevista con la directora del Instituto, Susana Ferrero, año 2000.

¹² Ídem.

¹³ Instituto Superior N° 20, Informe de avance del Proyecto Institucional, año 2001, p. 66.

¹⁴ Entrevista con la directora del Instituto, Susana Ferrero, año 2000.

Los cambios en la organización social del Instituto

Nosotros entendemos que el Instituto es una organización social, conformada por profesores, alumnos, personal administrativo y directivo, que cumplen distintas funciones, y se orientan hacia fines y objetivos que tienen que ver con el conocimiento, la docencia y la educación. A partir de los cambios incorporados al Proyecto Institucional, la organización social sufrió modificaciones, fue redefinida y se incorporaron nuevos elementos.

Si analizamos algunas de estas transformaciones vemos, que entre los *objetivos* institucionales que se planteaban¹⁵ -a partir de la implementación del Proyecto Innovador- cobró gran importancia el *cambio*, el cual se transformó en garante de la calidad educativa. Además, los objetivos apuntaban a concretar el cambio en los roles y actitudes que debían asumir los docentes, el protagonismo, capacidad crítica, compromiso con la realidad nacional, trabajo en equipo, gestión institucional, mediante espacios que debían ir generándose en el tiempo, y que en cierta forma eran los *fines* que se realizaban continuamente.

En cuanto a las *funciones* que cumplía el Instituto -a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y de los requisitos para la acreditación- además, de formar docentes, se debió capacitar e investigar. Por tanto las nuevas funciones fueron asumidas por la institución, enunciadas en su Proyecto Educativo y transformadas en objetivo, ya que la acción propuesta (crear espacios para la investigación y capacitar a docentes en servicio) y la acción efectiva llevada adelante (creación de los departamentos de capacitación y de investigación) coincidían. Pero mientras que la institución poseía experiencia en capacitación, ya que desde 1989 se había trabajado internamente y con docentes de otros niveles e instituciones, la función de investigación, en cambio, irrumpió como algo nuevo que debía realizarse. De ahí que la conformación de un equipo -que realizase la misma y contribuyese a conformar una masa crítica dentro del instituto- se volviese perentorio en 1999.

La disparidad de tradición que tenían las funciones dentro de la organización institucional hizo que la implementación de las mismas haya poseído, por momentos, la categoría de “cargas institucionales”, las cuales era necesario asumir para acreditar. A esto se suma el contraste de recursos con que se contó para cada función. En tanto la función de formación fue rentada por el estado -mediante los sueldos de los docentes- y la capacitación fue financiada por la Red Federal de Formación Docente Continua, la investigación no contó con recursos y debió realizarse ad honorem.

Por otro lado, si bien se cambiaron las concepciones y los ordenamientos de los tiempos institucionales, la investigación no contó con tiempos enmarcados en el horario, ni tuvo espacios áulicos. Y si bien se procuró coordinar las funciones, por ejemplo, en el 2001 algunos profesores abrieron sus cátedras, articulando la formación y capacitación¹⁶ y otros realizaron conjuntamente formación, capacitación e investigación¹⁷, no se formalizó el espacio temporal para la investigación. Lo que muestra una superposición de funciones y tareas ante la inexistencia de horas disponibles o presupuestos extras para llevarlas adelante.

Igualmente, a partir de la implementación del Proyecto, hubo cambios en la estructura organizacional, además del director, el jefe de sección y los docentes, aparecieron los coordinadores de las áreas de capacitación e investigación, como cargos no rentados¹⁸.

Del mismo modo, a partir de la ordenación de los tiempos y de los espacios aulas, la división de los cometidos, actividades, ordenación de instancias y obligaciones de los docentes, se volvieron mayores y más complejas. Los docentes se transformaron en gestores de sus espacios aulas, por tanto los papeles, eran enunciados de esta forma:

“... el docente dentro de sus roles, tiene el de gestar su propio espacio, de modo tal, que en el año 2000, se trabajó con la Asociación Cooperadora, la cual está integrada por docentes y alumnos... Se repartió un número equitativo de socios por espacio y, siendo cada docente... tutor de un grupo de alumnos; se designa uno de éstos por cada docente, los cuales conforman el grupo encargado del cobro de la cuota societaria. El monto recaudado en el mes, se distribuye un 30% a la administración del Establecimiento y un 70 % al espacio, siendo los asistentes al

¹⁵ Ver Instituto Superior del Profesorado N° 20 Informe De Avance Institucional. Año 2001, p.7.

¹⁶ Este es el caso de la cátedra de Formación Ética y Ciudadana, que durante buena parte del ciclo lectivo 2001 abrió sus clases para docentes de Nivel Inicial de la localidad.

¹⁷ Como el caso de los proyectos de Huerta y de Probabilidades, en los cuales se trabajó conjuntamente con las alumnas y algunas salas del Nivel Inicial de la ciudad.

¹⁸ Instituto Superior N° 20, Informe de avance del proyecto institucional, año 2001, p 6.

mismo los que deciden en que invertir según las prioridades establecidas. Además, cada espacio, en la medida que pueda, debe generar recursos a partir de su propia producción; ... Cursos de capacitación, charlas, teatro para niños, participación en eventos culturales, sociales, venta de dulces, verduras, etc. Además, una dimensión, que tiene relación tanto con el espacio como con los recursos, lo constituyen las bibliotecas de aulas... desde el año 2000, se ha puesto en marcha un plan de acción para dotar a las mismas de más elementos, como así también, darles el dinamismo que su buen manejo exige...¹⁹.

Al mismo tiempo, según lo explicitado en los informes, se esperaba que los docentes debían:

“...Poner en marcha un proyecto que apunte a la socialización del conocimiento, es imposible poder plasmarlo sin un sentido democrático, que posibilite la distribución y uso del poder. Lo cual se hace manifiesto, desde la ‘formación de grado’: en el rol protagónico de los Docentes de cada espacio curricular, tanto, desde lo académico (desarrollo de su cátedra), como de lo pedagógico: a cargo de un grupo... Desde la ‘capacitación’, si bien cada espacio constituye en sí mismo en un ámbito propicio para la capacitación, y el desarrollo de proyectos que abordan temáticas específicas, en relación directa con el Nivel inicial y su incidencia en las Salas de jardines, esto se vincula con el Departamento de Capacitación... desde la ‘investigación’: trabajar desde esta concepción de espacio abierto y participativo, permitió que desde mediados de 1999, se formase un grupo de docentes pertenecientes a distintas instituciones educativas ... interesados por hacer investigación educativa... las que son tutoriadas por docentes de la Escuela Marina Vilte CTERA y la Universidad Nacional del Comahue...”²⁰

Lo administrativo también sufre modificaciones:

“...Un cambio basado en las variables: espacio, tiempo y agrupamientos, sin un rol protagónico del sector administrativo, conduciría a un caos institucional, dado que no sólo se debe pensar en cómo distribuir el tiempo, en cuanto a horarios de clase propiamente dicho sino cómo distribuir los docentes por espacio. Teniendo en cuenta, por un lado, la condición de no poseer edificio propio, dado que se comparte con la Escuela Técnica Nº 277, y por otro, facilitar el desarrollo de las distintas acciones dentro de la formación de grado, capacitación, e investigación... el horario del presente año lectivo 2001... continúa teniendo un solo espacio semanal destinado a cada cátedra, pero, presentando una variación importante en cuanto a generar espacios compartidos con la otra sección y con la capacitación de profesionales... en algunos casos... las cátedras tendrán un tiempo de dictado cuatrimestral... esta forma de trabajo, permite que estos docentes, en uno de los cuatrimestres... queden con horas en disponibilidad, para destinarlas a otras funciones...”²¹.

Lo anterior, nos muestra que la estructura funcional del Instituto, se formalizó en los documentos que eran redactados para lograr la acreditación. Pero, paralelamente, existió una estructura real donde determinadas obligaciones no se cumplieron, como por ejemplo, la elaboración de agendas, que en el año 2001 no se hizo regularmente.

Esta diferencia entre la estructura intencional y la estructura real de la organización, creemos que está relacionada con la percepción que de su papel tienen los docentes.

Al contrastar lo enunciado en los documentos con las vivencias de los protagonistas, observamos que estos expresan satisfacción por el carácter más profesionalizado que tiene su tarea, pero, por otro lado, formulan algunas quejas con respecto a la variedad y cantidad de obligaciones que tienen que cumplir. En la polifonía de sentimientos que referencian los docentes vemos dos grupos muy marcados. Aquellos que no sienten una intensificación (Hargreaves: 1996, 143) de sus tareas y valoran las características del trabajo y otros que si bien valoran lo que los cambios aportaron a su trabajo, sienten el peso de la multiplicidad de tareas que cumplen y emociones contradictorias cargadas de culpa. Por ejemplo, los docentes del primer grupo dicen²²:

¹⁹ Instituto Superior Nº 20 Informe de avance del Proyecto Institucional, año 2001, p. 66.

²⁰ Instituto Superior Nº 20, Informe de avance... pp. 66 y 67.

²¹ Idem, p 85.

²² Hemos respetado en todos los casos el texto y la forma de presentarlo de los profesores, por tanto el subrayado o las mayúsculas están presentadas como en el original.

“...considero que el trabajar desde las "nuevas" funciones nos permite compartir e integrar las prácticas con docentes de otras áreas y/o cursos, haciendo crecer las experiencias, y en algunos casos hasta aprovechar los tiempos. A su vez, esta interrelación más sólida, nos permite generar proyectos compartidos y por lo tanto nos demanda más dedicación, en la institución, de la asignada hace unos años. Siento, internamente, que lo que hacemos por nuestro rol nunca es suficiente, siempre se pide mas, pero no imposibles...”

“...a partir de la reorganización de tiempos y espacios considero que mi actividad docente... se vio favorecida por

- * Mayor profesionalización al contar con un espacio específico para la tarea docente y al diferenciar cada espacio y las marcas características de la enseñanza de cada disciplina;
- * Apoyo de la dirección y colaboración de los colegas docentes...
- * Participación en las instancias de integración del trabajo de las cátedras y, fundamentalmente de evaluación de las distintas actividades realizadas;
- * Colaboración con las actividades de la cooperadora (al tener sólo dos cátedras no me sentí sobrecargada. Considero importante participar dado el escaso personal de secretaría)...

Los del segundo grupo explicitan que:

“...el proceso desarrollado en estos dos años ha sido de trabajo duro, callado, fructífero, gratificante, amargo, enriquecedor...”

...DURO: horas de lectura e indagación bibliográfica, preparación de material adecuado a la carrera y también al Nivel Superior en que nos desenvolvemos. Organización de eventos que hagan a la relación de la institución con la comunidad. Asistencia a encuentros, especializaciones, cursos que hacen al enriquecimiento profesional docente...

FRUCTÍFERO: todas las veces que el instituto fue evaluado ha salido ACREDITADO y con pocas observaciones.

GRATIFICANTE: todas las propuestas generadas son tomadas por la docencia en general como serias, responsables, innovadoras, creativas.

AMARGO: después de ejercer todas las funciones habidas y por haber, hasta la de pintar y refuncionalizar los espacios a la hora de decidir qué recortar las palabras dichas por nuestro directivo: “me piden las horas que no están frente al aula, interdisciplina...”

ENRIQUECEDOR: el contacto con profesionales... de jerarquía nacional e internacional. El impacto de las actividades propuestas en la comunidad y el campo docente...

“En cuanto a otras funciones o actividades, como por ejemplo preparar agendas tentativas para posibles cursos o solicitudes inmediatas para cambio de planes de estudio, etc. (como creo que le ha sucedido a la mayoría de los compañeros) creo que nos sentimos un poco “manoseados” por los trabajos que implica tiempo y esfuerzo y por último no se efectúan o se modifican las directivas repentinamente. Eso conlleva mucho desgaste y mucha desvalorización. Obviamente la institución no es responsable directamente de ello, pero considero que somos sumisos servidores de los deseos de ministros, supervisores y secretarios, tal vez tendríamos que plantear algunos límites...”

“...Valoro enormemente las exigencias que realiza el cuerpo directivo, ya que gracias a él, hoy el Instituto ha sabido ganarse un espacio fundamental; pero no creo que exigencia sea sinónimo de presión y muchas veces los docentes -lamentablemente- nos hemos sentido presionados, agobiados por la cantidad de tareas a desarrollar en el año lectivo. Y la mayoría de las veces, vemos que nuestros enormes esfuerzos y sacrificios no son tenidos en cuenta, son menospreciados o no son valorados.

El respeto por el trabajo y la opinión del otro me parece muy importante y debería apreciarse más... El continuo stress al que nos vemos sometidos nos impide sentir el placer por lo que hacemos, y lejos de eso, recibimos presiones, amenazas o llamados de atención que nos desgastan y que ocasionan en nosotros un permanente sentimiento de culpa...”

“...Con respecto a los espacios para cada área estoy conforme porque cada uno tiene su espacio... con respecto a la agenda no me acostumbro porque si te toca una alumna que entiende “BÁRBARO”, pero sino tenés que trabajar más vos que la alumna... con respecto al compromiso con la institución me siento comprometida...”

...El año pasado considero que trabajé muchísimo para la institución, me molesta cuando se habla en forma general y no se puntualiza...

“...La multiplicidad de funciones que cumpla en este Instituto las cumpla por varias razones: -exigencias del nuevo modelo pedagógico; exigencias de la formación docente continua; mi carga horaria completa.

En lo que respecta al ‘nuevo modelo pedagógico’, desde la formación de grado, para racionalizar horas y ocuparlas para otras funciones se nos superpoblaron las aulas, lo que demanda el doble de esfuerzo por parte nuestra con comisiones que pertenecen a varias carreras y en primer año les cuesta entender a los estudiantes por qué están donde están y junto a quienes están. Es nuestro deber explicárselo para que le encuentren sentido a dichas comisiones.

Además a estos alumnos hay que cobrarles la cooperadora, lo que implica otra responsabilidad más.

Las consultas de alumnos se duplican o triplican al mismo momento...

...Por otro lado ‘la formación docente continua’ exige que preparemos Diseños Curriculares genuinos, Proyectos de Capacitación que respondan a demandas de la zona de influencia y para el nivel que formamos, extensión a la comunidad desde asesorías a otras Instituciones, etc.

Debido a mi carga horaria completa me siento que estoy full time y como un ‘boy scout’, siempre lista para las ‘urgencias ministeriales’ en bien de la institución donde trabajamos...”

Este conflicto generado por los sentimientos encontrados de los profesores no se manifiesta expresamente en los ámbitos institucionales, sino que permanece latente. Creemos que esto se produce por el proceso de naturalización que han tenido la intensificación del trabajo docente y la idea de que la multiplicidad de funciones va unida al cambio, necesario para acreditar y mantener abierta la fuente de trabajo. Evidentemente, el cambio es concebido por todos como positivo y como una de las razones que posibilitó la acreditación del instituto. Pero, paralelamente, este proceso generó ciertas molestias y stress, que no se manifestaron abiertamente y que se llevaron adelante con sentimientos de culpa y de desvalorización personal o baja autoestima, ya que muchos expresaron pena por la ausencia de reconocimiento del trabajo que se realiza.

Otro punto que creemos importante señalar es el sentimiento de la falta de tiempo. Como ya expresamos anteriormente, para la implementación de las nuevas funciones del instituto, no hubo reordenamiento de tiempos, sino superposición. Esta superposición de los tiempos, propia de la postmodernidad como dice Hargreaves, impone tiempos monocromos, que no tienen mucho que ver con la multiplicidad de acontecimientos áulicos de los tiempos policromos (Hargreaves: 1996, 139). A esto se suma una superposición temporal de tareas, destinada a optimizar recursos, y así llevar adelante los cambios curriculares impuestos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Creemos también, que la latencia del conflicto de intensificación del trabajo docente tiene que ver, con la estructura de las comunicaciones que existe dentro de la organización. Las comunicaciones se expresaron, por un lado, en forma escrita y formal (las actas o las citaciones a reuniones plenarias). Y por otro lado, de manera informal y cara a cara en las reuniones de sección. Las comunicaciones por escrito discurrieron de manera vertical, entre rangos diferentes de arriba hacia abajo, desde la dirección o del jefe de sección, hacia los profesores. Las comunicaciones cara a cara, en las reuniones plenarias, y si bien son en sentido horizontal entre los docentes, mantienen un carácter vertical cuando se dirigen a la dirección. La misma directora manifiesta:

“...Yo tengo una estrategia que no sé si es la que usan todos los directivos, pero cada vez que llego a una reunión plenaria, se llega con un plan de acción ya determinado, después el docente puede opinar, adherir, presentar otro mejor y por lo tanto se discuten cual de los dos se valora y se ve si se rechaza lo que baja la dirección, aceptar lo que proponen los docentes o bien hacerle los cambios necesarios y seguir adelante...”²³

Evidentemente, lo que se pudo discutir cara a cara fue sumamente acotado y generalmente tenía que ver con tareas relacionadas a la acreditación e implementación de nuevos

²³ Entrevista con la directora del ISP N° 20, año 2000.

planes de estudio. Las reuniones plenarios fueron el lugar donde se transmitieron oralmente directivas, reprensiones y notificaciones de contenido ideológico o de principios, las cuales tendieron a convencer de la necesidad y pertinencia de implementar los cambios. Estos contenidos transmitidos, fueron los que, de cierta manera, generaron que los docentes se identificaran con los cambios, pero, en el desarrollo del proceso, mientras algunos los sintieron como parte de su rol y de una mayor profesionalización, otros se sintieron presionados, sobrecargados, no valorados e inclusive culpables por no poder realizar todo lo demandado.

Conclusiones*

Hemos descrito los cambios que se llevaron adelante en el ISP N° 20. Vimos como los actores institucionales reorganizaron tiempos, espacios áulicos y alumnos; y tratamos de analizar, desde una perspectiva teórica cómo esos cambios afectaron al Instituto en tanto organización social. Vimos también que la totalidad de los profesores identificaron como positivos los cambios y como una de las razones que posibilitaron la acreditación del Instituto, pero no manifestaron sus desacuerdos o sentimientos de agobio.

Lo anterior coincide con lo que nosotros suponíamos como hipótesis de aproximación: los actores vieron a la organización institucional como la forma de “ordenar y organizar” espacios, tiempos y agrupamientos escolares. Ésta nueva organización operó para ellos como un recurso institucional para llevar adelante los cambios impuestos por la Ley Federal de Educación y acreditar frente a las autoridades ministeriales. Así, la organización fue un medio para obtener insumos (equipamiento escolar) que permitiesen prácticas pedagógicas innovadoras. Y a su vez, formalizó grandes cambios en la estructura de la organización social del instituto.

Creemos por otro lado, que si bien esta forma de entender la organización y su utilización como recurso posibilitó la acreditación del instituto, y la puesta en marcha de nuevos planes propuestos por el Ministerio de Educación y Cultura provincial, la intensificó el trabajo de los profesores. En otras palabras, la acreditación del instituto tuvo como precio la sobrecarga de roles, funciones y papeles de los docentes, con el consiguiente sentimiento de stress que produce el mismo.

La acreditación, o reconocimiento de las autoridades ministeriales de la pertinencia de las funciones que cumple la institución y de su aporte a la sociedad, no estuvo unida al consiguiente reconocimiento del trabajo llevado adelante por los actores, tanto en lo material (salarios u remuneración para ciertas funciones), como en lo simbólico. Y si bien, se mantiene abierta la institución, no se remuneran las nuevas funciones, ni se reconoce la sobrecarga que estas implican, sino, por el contrario, cada vez se exige más y se recortan los presupuestos, provocando superposiciones que no respetan tiempos institucionales ni personales.

En este proceso el cambio implica, desde el discurso ministerial, una mejora en la “calidad educativa”, pero entendida desde conceptos economicistas y administrativos, sin el consiguiente recurso económico para llevarlo adelante. Por tanto, la gestión de los espacios docentes, donde debe primar lo pedagógico, se ve desplazada, por la obtención extra de fondos o el trabajo a destajo y fuera de los horarios rentados, para lograr cumplir con “todo” y dejar conforme a las autoridades educativas, las cuales nunca encuentran límites a sus requerimientos.

Si bien, este proceso de cambios que hemos descrito críticamente ha generado un cierto malestar en algunos profesores, queremos destacar la importancia que tiene el hecho de que los docentes adquirieran protagonismo. Y aunque ese protagonismo, aún no ha encontrado en el reordenamiento, un *locus* genuino, donde todos puedan expresar sus sentimientos y donde se tengan en cuenta los tiempos policromos de la tarea docente, frente a los tiempos administrativos; creemos que éste será necesario al momento de analizar en forma conjunta el proceso llevado adelante. Consideramos que la reflexión grupal es indispensable en el momento de tener que pensar y repensar la aplicación de los nuevos planes de estudio, donde la experiencia acumulada por el colectivo docente puede generar nuevas propuestas, iniciativas y cambios a partir de la

* **Nota:** Quiero agradecer al personal de la Escuela Marina Vilte: a su director, Jorge Cardelli, quien tuvo a cargo la dirección de la tesina, a Miguel Duhalde y a Patricia, la secretaria de la escuela. También quiero agradecer a todos los profesores de la carrera y muy especialmente a María Teresa Sirvent. Al personal del Instituto Superior N° 20 mi reconocimiento, en especial a su directora Susana Ferrero y a la profesora Mónica Astore. Y A mis compañeras de grupo: Dorita, Graciela, Patricia, Lilian y Daniela, mi inmensa gratitud por las horas de charla y discusión.

investigación de su práctica cotidiana, transformando así, la función de investigación en algo más que un requisito para acreditar.

El posicionamiento de los agentes en el campo institucional y su relación con el grado de autonomía del mismo.²⁴

Presentación

“...Lo que cada ser humano tiene en común con todos los otros, es la capacidad de rechazar estas determinaciones culturales; (...). Es cierto que mi medio me obliga a reproducir los comportamientos que él valoriza; pero la responsabilidad de sustraerme también existe, y eso es esencial”. (Todorov en Scavino, 1999. Pág: 188)²⁵

El presente trabajo emerge del Proyecto de Investigación Educativa realizado en el ISP N° 20 “Senador Néstor Juan Zamaro” de San Justo (Santa Fe). Nuestro *objeto de estudio* es “el posicionamiento que ocupan los docentes y directivo con las reformas introducidas en el campo institucional a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, y la importancia que tienen estos agentes, en cuanto al grado de independencia adquirido por la institución, frente a esos cambios”. Las *preguntas* hechas al objeto son: ¿cómo se desenvuelve el Instituto en el marco de los cambios introducidos?, ¿logra mantener su independencia con innovaciones pedagógicas propias, desde el interior de la institución, o se encuentra atravesado y sometido a leyes externas de acreditación, titulación, tiempo, financiamiento...?, ¿cómo se manifiestan los mecanismos de resistencia?, ¿existió un período de transición, o provocaron rupturas adoptándolo de manera acrítica?, ¿existe algún capital (simbólico o cultural) que está en juego ante la aceptación o no, de la reforma?, ¿cómo se posicionan los docentes y directivo en el cambio?, ¿cómo se legitiman (si los hay), los cambios de posición en el campo?.

Nuestras aproximaciones al objeto, iban cargadas de los *supuestos* emergentes de las lecturas acotadas, aportadas por la Reforma. En los encuentros de tutoría para la presentación de la tesina, se nos sugirió mayor profundización teórica, y pudimos dar cuenta de nuestras debilidades para abordar el objeto, lo que nos permitió valorizar la *función de la teoría* ampliando nuestras competencias y *ver* que estábamos ante la presencia de un “*campo*”. Así consideramos importante la ampliación de nuestros conocimientos desde la *teoría del campo* de Pierre Bourdieu,²⁶ como marco general para fijar mejor nuestra mirada.

²⁴ Este punto, redactado por Dora Haydeé Viola, es una síntesis de su trabajo final de tesina presentado en el marco de la Carrera de posgrado: “Especialización en investigación educativa” (CTERA-UNCo).

²⁵ Todorov, Tzvetan *Nous et les autres*, París, Seuil, 1989 citado en Dardo Scavino *La filosofía actual. Pensar sin certezas*, Buenos Aires, de Paidós, 1999 y extraído de *Cuadernos de educación. Serie Formación docente N° 3*, Buenos Aires, CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) y EMV (Escuela Marina Vilte), 2000.

²⁶ Nos pareció importante, a fin de demostrar o validar la pertinencia del autor en este campo, hacer referencia sólo a determinadas publicaciones del mismo: las que hacen referencia a sus trabajos de investigación en el campo educativo. Patrick Champagne (Director de Investigaciones del INRA), en su presentación a Pierre Bourdieu ante los investigadores del INRA (Instituto Nacional de la Recherche Agronomique) el 11 de marzo de 1997 en París, hace un rastreo pormenorizado de la obra del autor. En lo relacionado específicamente al ámbito educativo, afirma que “luego de un breve paso por la universidad como profesor adjunto, es elegido como director de investigaciones en la École des Hautes Études y se dedica principalmente al análisis del sistema de enseñanza. En 1964 publica un libro subtítulo “*Los estudiantes y la cultura*”, en el que pone en evidencia el papel del capital cultural en la selección escolar. En 1970, otro libro titulado “*La reproducción*”, en el que desarrolla un nuevo sistema conceptual apoyado en la noción de *violencia simbólica*. En 1975, retoma sus trabajos sobre el sistema de enseñanza y los amplía. En 1984, publica “*Homo academicus*”, una obra sobre el cuerpo docente y sobre la institución universitaria, el academicismo, las luchas de las disciplinas, el sesgo escolástico, etc.; y en 1989, otro libro subtítulo “*Escuelas superiores y espíritu de cuerpo*”.

Intentamos así, describir la dinámica del funcionamiento del campo institucional en el período en el que se producen los cambios (1998 – 2000) para permitirnos hacer un paréntesis, analizar los datos obtenidos y arribar a algunas conclusiones.

Nos planteamos entonces, *objetivos focalizados* que nos permitieran conocer y comprender más el campo de estudio:

- Desentrañar ideas, opiniones e informaciones que disponen, docentes y directivo acerca de los cambios.
- Indagar las vivencias (sentimientos, deseos, expectativas, nivel de satisfacción,...) de estos agentes ante los cambios que se produjeron en la institución.
- Detectar el posicionamiento que ocupan los diferentes agentes en el campo, si surgió algún tipo de movimiento o desplazamiento en el mismo y sus repercusiones.
- Develar si existen resistencias al cambio en el interior de la institución.

El abordaje de la *estrategia general* se realizará a partir de un *estudio de caso*²⁷ de implementación de los cambios requeridos por la reforma educativa. Creemos que este tipo de estudio nos permitirá “ver” la materialización a nivel del contexto educativo, de las políticas públicas generadas por el estado y ciertos sectores sociales.

La *selección de la muestra* se hizo por medio de la estrategia “bola de nieve”²⁸.

La opción por un *estudio cualitativo*, se debe a que en esta lógica de investigación, cobra más importancia la construcción del hecho a estudiar y los significados que los actores le atribuyen, que el descubrimiento de los mismos. La idea es generar categorías a partir de los datos obtenidos, privilegiando la comprensión por encima de la explicación. Como ésta es una primera aproximación a la temática, la investigación se enmarca en la categoría de *investigación exploratoria cualitativa*.

Desarrollo

1. Origen de los supuestos para el abordaje teórico.

Nuestra incursión en el *Proyecto*, se inicia con posterioridad a la *elaboración del diseño* exigido para la acreditación de la Institución. En primera instancia, acordábamos en todos los términos con el mismo; pero, en el primer encuentro de tutoría para la elaboración de la presente tesina, al que fuimos con dicho *diseño* se nos sugirió mayor *profundización teórica y ampliación bibliográfica*.

Después de un año de lecturas, relecturas, análisis, discusión, confrontación..., comprendimos que dichas lecturas nos posibilitaban: abrir nuestra mirada al objeto, comenzar a desnaturalizar el discurso de la reforma que teníamos incorporado, y a flexibilizar nuestro abanico de competencias. Las mismas nos permitieron, al volver al *diseño* original, poder *ver* algunos conceptos vertidos en la Presentación del mismo: “*La implementación de los nuevos planes de estudio en los Institutos de Formación Docente y su reciente reestructuración de planta, implica nuevos desafíos para los mismos ya que ‘deben’ por un lado, formar a los futuros docentes, ‘teniendo en cuenta’ los lineamientos y Contenidos Básicos Comunes de la actual Ley Federal de Educación, y atender la demanda de los docentes que necesitan formación y capacitación continua. Esto implica que ‘se tengan’ que desarrollar no solamente ‘nuevos contenidos’, sino también llevar adelante ‘nuevas prácticas’, a las cuales ‘muchos docentes y alumnos aún no están del todo acostumbrados’*”.²⁹

Atendiendo a lo expresado, puede *leerse* por un lado, que dicha implementación está considerada como un “deber ser” en “función de...” y supusimos que esto podría estar afectando la autonomía de la institución, en su relación con los lineamientos externos; y por el otro, que existen en la misma “docentes considerados aptos” para llevar adelante esta reforma, mientras que “otros no lo eran tanto”. Ambas consideraciones, implican que podríamos estar en presencia de un

²⁷ ¿Qué es un estudio de caso?. Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. ¿Por qué un estudio de caso?. Estudiamos un caso, cuando tiene un interés muy especial en sí mismo y porque de él se espera que abarque la complejidad de un caso particular. A su vez, el mismo permitirá describir y obtener conocimientos acerca de una problemática particular, y con las limitaciones propias de este tipo de estudios, generalizar resultados.

²⁸ Cada entrevistado sugiere al siguiente.

²⁹ La ‘comilla’ es nuestra.

campo (la institución), en el que hay intereses en juego: la necesidad de acreditación, y el basado en el prestigio otorgado a los saberes de ciertos docentes.

El mismo Proyecto de Investigación Educativa, hacía suponer que quien lo llevaría adelante, era precisamente quien tuviera antecedentes para hacerlo y la profesora con tales características, era nueva en la institución. Esto nos llevó a plantearnos *otro supuesto*: que esa fortaleza de la docente que ingresaba recientemente a la institución, provocaría algún tipo de tensión, resistencia o confrontación, con quienes pudieran sentirse desplazados ante el reconocimiento de esos saberes.

Fue entonces, que consideramos importante adentrarnos en la teoría de Pierre Bourdieu y profundizar nuestras competencias en la misma.

2. Pierre Bourdieu: teoría del campo

Para este autor, todas las producciones culturales (la filosofía, la historia, la ciencia, el arte, la literatura, etc.), son objeto de análisis con pretensión científica. Expresa que en todos los terrenos se encuentra la misma oposición o antagonismo entre las interpretaciones a las que llama *internalistas o internas* y las *externalistas o externas*; que en lo que concierne a la ciencia, encontró las mismas oposiciones y que para salir de esa disyuntiva, elaboró la noción de *campo*. Dice que para comprender una producción cultural (literatura, ciencia, etc.), no basta con referirse a su contenido textual, pero tampoco con referirse al contexto social y conformarse con una puesta en relación directa del texto y el contexto, que es necesario salir de una posición totalmente liberada de cualquier necesidad social, como así también del sometimiento a todas las exigencias político-económicas. “El campo -dice- es ese universo intermedio, ese espacio relativamente autónomo (microcosmos), en el que se incluyen los agentes y las instituciones que producen, reproducen o difunden el arte, la literatura o la ciencia, provisto de leyes propias y las leyes del contexto social, económico al que está sometido (macrocosmos). Si bien nunca escapa del todo a las coacciones del macrocosmos, dispone de una autonomía particular, con respecto a él” (Bourdieu, P., 2000).

Ese universo es un mundo social, pero obedece a sus propias leyes, leyes sociales más o menos específicas, y una de las grandes cuestiones que plantea en referencia a los campos será, el *grado de autonomía* de que disfrutaban esas leyes internas con respecto a las leyes sociales o coacciones del macrocosmos. Afirma que una de las manifestaciones más visibles de la autonomía del campo es su capacidad de refractar esas coacciones o demandas externas ya que, al no ejercerse sino por intermedio del campo, son mediatizadas por la lógica de éste. Es así que cuanto más autónomo es un campo, más intenso será su poder de refracción y más se transfigurarán las coacciones externas.

Bourdieu además, hace una clasificación que le permiten nominar dos posturas: el *grado de autonomía* de un campo, que tiene como indicador principal su poder de refracción y de retraducción; y la *heteronomía* de un campo que se manifiesta en el hecho de que los problemas exteriores, especialmente los políticos, se expresan directamente en él. Sostiene que cuanto más heterónimo es un campo, más imperfecta es la competencia y más legítimo resulta que los agentes hagan intervenir fuerzas no científicas en las luchas científicas. Y que, cuanto más autónomo es un campo, y más cerca está de una competencia pura y perfecta, más puramente científica es la censura, que excluye la intervención de fuerzas meramente sociales; las coacciones sociales adoptan la forma de coacciones lógicas y recíprocas: para hacerse valer, hay que hacer valer razones, y para triunfar, hay que hacer triunfar argumentos, demostraciones y refutaciones.

Explica también que cualquier campo, es un campo de fuerzas y un campo de luchas por transformar ese campo de fuerzas; comprende relaciones de fuerza y de dominación, y el espacio sólo existe por las relaciones objetivas de los agentes que se encuentran en él. La estructura de las relaciones objetivas entre los agentes determina lo que estos pueden hacer o no hacer. Es decir, la posición que ellos ocupan en esa estructura determina u orienta, sus tomas de posición y sólo se comprende lo que dice o hace un agente comprometido en un campo, si estamos en condiciones de referirnos a la posición que ocupa en ese campo, si se sabe desde dónde se habla.

Aclara que esa estructura está determinada por la distribución del “*capital científico*” en un momento dado, los agentes caracterizados por el volumen de su capital, determinan las estructura

del campo en proporción a su peso, que depende a su vez, del peso de todos los demás agentes, es decir de todo el espacio. Es así como cada agente actúa bajo la coacción de la estructura del espacio, que se le impone cuando su peso relativo es escaso. Por lo tanto, las posibilidades que un agente tiene de reducir las fuerzas del campo a sus deseos, dependerá de su propia fuerza sobre él, de su capital de crédito científico “...lo que define la estructura del campo en un momento dado es la estructura de la distribución del capital científico entre los diferentes agentes intervinientes en ese campo” (Bourdieu, 2000).

Es así como cada campo es el lugar de constitución de una forma específica de capital, y el capital científico es una especie particular de capital simbólico que consiste en el reconocimiento, o el crédito otorgado por el conjunto de los pares (competidores dentro del campo científico). El autor aclara que las nociones de capital e interés son liberadas del ámbito económico y se extienden redefinidas, al espacio social. Ese capital, además de los efectos de reconocimiento, provoca competencias, ya que procura autoridad y contribuye a definir las reglas del juego y las leyes según las cuales se van a distribuir las ganancias. Vemos entonces, que los campos son lugares de relaciones de fuerzas que no se orientan de ninguna manera por el azar. Que existen ventajas sociales de quienes nacieron en el campo, que poseen el dominio de sus leyes inmanentes, que no están escritas, pero que se encuentran inscriptas en esa realidad. Es así que quienes nacieron en el juego del campo, tienen el privilegio de la calidad de innatos, saben lo que hay que hacer en el momento “preciso” para luego recoger las ganancias. Hay por lo tanto luchas y los agentes no actúan pasivamente movidos sólo por la fuerza del campo, sino que tienen disposiciones adquiridas que el autor llama “*habitus*”, es decir maneras de ser permanentes, duraderas que pueden llevarlos a resistir, a las fuerzas del campo. Es así que quienes adquirieron esas disposiciones fuera del campo, corren el riesgo de estar siempre desplazados, mal ubicados y desinformados... con todas las consecuencias que esto puede acarrear. Pero también pueden decidir entrar en lucha con las fuerzas del campo y resistir en lugar de retraerse a las presiones de las estructuras.

“*Capital*” refiere a un conjunto de bienes acumulados en el campo, que se producen, consumen, pierden, intercambian, comunican, y por los que se lucha. Así, para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que está dotada de los hábitos que implica el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes al juego. En el campo se dan acciones que legitiman o no el capital y también confrontaciones entre la conservación y la exclusión.

3. Avances en la relación teoría-empiría

Resulta interesante desde esta mirada, intentar construir desde lo teórico y lo empírico el espacio en que las innovaciones educativas se dan en el campo del ISP N° 20; las luchas que generan; la relación de fuerzas entre los agentes; la conservación o subversión de los bienes que están en juego y la pertinencia de los agentes en el campo.

Cuando nos acercamos al terreno empírico, nos preguntamos -en términos de Bourdieu- ¿Cuál es el capital que está en juego en la institución? ¿Cuáles son sus propios intereses y los intereses del macrocosmos? Si esos intereses provocan tensión o se desarrollan sin conflictos y por último ¿Cómo se relaciona ese juego de intereses con la autonomía del campo?.

3. 1. ¿Innovaciones pedagógicas o nuevos elementos de control?

El conocimiento de la Resolución N° 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación (C.F.C. y E.), que aprueba el documento A-14; posteriormente la lectura del mencionado documento, que refiere a la transformación gradual y progresiva de la formación docente, estableciéndose los perfiles institucionales y la organización de carreras y títulos, y además, los criterios de acreditación que fueron incorporados en el Protocolo Inicial de Acreditación (adaptados por la jurisdicción), permitieron reforzar nuestros supuestos. Es decir, que estábamos en presencia de un *campo*; que ese campo era la *institución* y lo que estaba en juego era la *acreditación* de la misma, para poder continuar funcionando.

Las entrevistas realizadas, explicitan que las innovaciones en la institución se basan en la organización del nuevo modelo de gestión teniendo en cuenta las variables de tiempo y espacio y su reorganización como propuestas superadoras, ya que según lo expresado por uno de los agentes (la directora de la institución), el diagnóstico institucional las refleja como las mayores

causales de los índices de deserción y desgranamiento. Coincidentemente, las mismas causales son las atribuibles del fracaso educativo, en los documentos ministeriales. La Resolución 41/95 del Consejo Federal toma como aspectos que demandan mayor atención: gestión, organización institucional, aula flexible adaptando la distribución de tiempos y espacios, entre otros.

Cabe aquí la primera pregunta en terreno: dichas variables, ¿fueron emergentes naturales del diagnóstico institucional, o tomadas de un documento oficial?

En la entrevista una de las docentes expresa:

“El proyecto de innovación surge..., diagramado ya, programado a partir de la convocatoria del PRISE que hace los programas de reconversión e inversión educativa y fue el que nos pautó la parte económica de la idea. En la parte pedagógica o didáctica, la idea se venía gestando desde hace mucho tiempo, no se podía concretar porque implicaba adaptaciones de orden edilicio o de recursos que requerían un monto económico significativo para la realidad educativa provincial (...) Tratamos de trabajar dentro de lo que establecía el decreto de formación docente...”. La misma docente, más adelante agrega, “Va surgiendo como una necesidad..., se va visualizando en el equipo docente. Hay, por supuesto, quienes hacen un poco más de fuerza en el hecho, tiene mucho que ver acá la directora, es un poco la que abre la puerta, la que hace que uno, que el equipo empiece a moverse en búsqueda de cambios”.

De la entrevista se desprende, en términos de Bourdieu, que la directora de la institución es la que posee mayor fuerza en el campo y en definitiva, la que define las reglas del juego.

Y en cuanto a las ideas innovadoras, en primer término, dice que el PRISE “pautó la parte económica de la idea” y luego agrega, “tratamos de trabajar dentro de lo que establecía el decreto de formación docente”. Es decir que dichas ideas, se trabajaron enmarcadas en mandatos externos a la institución.

Se instalaron así, los espacios aulas, para los cuales se elaboraron agendas colectivas o de comunicación como línea de trabajo innovador a implementar, las que se exponen en un espacio abierto visible en la institución. En ellas se explicita el contenido, la metodología, las estrategias metodológicas y los recursos que se van a utilizar.

La misma docente, expresa al respecto:

“La renovación de espacios, tiempo y agrupamiento, se unió también a un cambio en cuanto a las agendas de trabajo. Estas agendas de trabajo además, se vieron afectadas por los cambios en los programas de estudios que se hizo a nivel nacional. Es decir que cambiamos espacio, cambiamos agrupamientos, cambiamos tiempo y también cambiamos programas, fue todo una cosa en conjunto”.

Más adelante agrega: *“La agenda se socializa, ya no es mía, (...) con un objetivo que a lo mejor puede parecer utópico o ideal de lograr: una articulación dentro de los mismos profesores, lograr un conocimiento del desarrollo que se está haciendo en cada una de las áreas. Como las agendas son expuestas en unas pizarras que están en el pasillo que todo el alumnado lo ve y los profesores también. Yo puedo tener conocimiento de lo que está desarrollando el otro profesor en la misma época del año, y acordar criterios, lograr algún tipo de actividades en forma conjunta entre un área y otra...”*

La docente, si bien acuerda casi en todo con los cambios, expresa su disconformidad con el mismo, porque la llevó a perder horas de su cátedra en primer año, a las que considera de suma importancia para la formación de las alumnas:

“... Se sacan instancias que sí eran significativas. Como el hecho de que la alumna desde primer año esté en contacto con lo que era el Nivel Inicial: ellas empezaban en primer año ya haciendo actividades de observación, actividades que tenían que ver con seminario, que tenía que ver con una cátedra que se llamaba Observación. (...) Y desaparece la Maestra jardinera del primer año. En mi caso, yo que estoy como la única Maestra jardinera en el Instituto como profesora, antes trabajaba con las alumnas desde el momento en que ingresaban al Profesorado. Ahora recién entro en contacto con ellas en segundo año... (...) Que sería bueno si la carrera tuviese 4 años, pero teniendo 3, es como que queda algo inconcluso...”

Podemos observar entonces que el concepto vertido: “cambiamos...”, si bien está expresado en primera persona del plural, no contó con la participación de los agentes, sino que fue una aceptación de algo impuesto y adoptado por la institución.

En entrevista a la directora, ahora refiriéndose a las agendas, manifiesta:
“...El objetivo es que cualquier persona que se interese, pudiese saber lo que se está dando en las aulas, y a su vez lleva implícito el sentido de contralor”.

Este tipo de observación es la que Margarita Poggi (1999), cuando habla de los distintos significados que las diferentes gestiones le dan a las observaciones, la clasificaría como la relacionada con el cumplimiento de lo que se ordena y preceptúa.

En este sentido, otro autor que nos parece conveniente citar teóricamente es Thomas Popkewitz, quien por su lado, sostiene que en las reformas educativas subyacen relaciones entre poder y saber.

La innovación relacionada con el panel de socialización de agenda, ¿se constituiría entonces en un dispositivo que cumpliría la función de *vigilancia* propia del panóptico descrito por Foucault?³⁰

Podemos observar en estas entrevistas, por lo menos dos objetivos diferentes. El de la docente que reproduce el discurso de la reforma en cuanto a lo positivo que resultan estos cambios, sobre todo lo relacionado con las agendas por un lado; y el de la misma directora, que inmediatamente se desprende de la situación de democratización expuesta, para desocultar las intenciones del cambio, contradiciendo lo dicho por la docente y a su vez, contradiciéndose a sí misma, por otro.

No podemos evitar preguntarnos entonces, si esa posición de fuerza que ocupa la directora dentro del campo se debe al respeto por parte de sus pares, del reconocimiento de su capital cultural, que sin lugar a dudas lo tiene; o parafraseando a Foucault, porque es un ojo omnipresente y omnisciente que vigila para actuar, “castigar” -según Foucault -.

De otra entrevista pudimos extraer lo siguiente:

“...La implementación de la agenda fue considerada por la gente como un elemento de control de sus cátedras y para ver la actualización docente”, y agrega “... yo sugerí darle más libertad a la gente en tiempo y contenido”.

Estas innovaciones, fueron las que provocaron las primeras resistencias docentes que tensan las relaciones y caracterizan la autonomía de un campo, pero que prontamente fueron ahogadas en aras del “saber” (¿o reproducción de los lineamientos?), ya que la “sugerencia” que la docente plantea, no fue oída.

Así, en el interior de la institución, se debilita el interés por mirar y *ver la realidad* en la que está inserta y que toda planificación pensada, atiende a la hora de elaborar su proyecto. Se desmembra y desorienta el cuerpo de agentes de la institución, ubicando a unos en el lado del “no saber” y a otros del lado del “saber”, pero entrampados en los criterios de acreditación establecidos por el documento A-14, que sustenta sus fundamentos desde una pedagogía y bibliografía crítica, pero sacada de contexto.

De este análisis emerge una *categoría*: *las innovaciones educativas, como un nuevo elemento de control*.

3.2. Fundamentos del cambio: urgencia, rapidez y eficacia

³⁰ El panóptico fue un dispositivo diseñado por J. Bentham para las prisiones. A través de él, la mirada atenta del inspector permitiría registrar todo lo que ocurre en las celdas, sin ser visto por quienes habitan en ellas. La eficacia del dispositivo se encuentra en el hecho del poder de la mirada, aún cuando el observador esté ausente por la creencia de la presencia de la mirada, es decir, en el poder de la invisibilidad.

E. Marí plantea que para Bentham, la clave es “el principio de inspección”, una inspección constante, que afecta y obra más sobre la imaginación que sobre los sentidos. Y agrega que el panóptico se construye en tanto dispositivo a partir de dos principios: el principio de inspección y el principio de la economía y la administración.

A partir del principio de inspección, todo, debería quedar bajo la mirada del inspector, quien acrecienta su poder no sólo por la posición que ocupa, sino porque su mirada aparece como la de un “ojo omnipresente y omnisciente”.

El principio de la economía y de la administración debe entenderse en dos sentidos: como reducción de gastos, así como integración en el sistema de producción. (Marí, E. “El panóptico en Jeremy Bentham”, en Legendre, P., Entelman, R. y otros. *El discurso jurídico. Perspectiva psicoanalítica y otros abordajes epistemológicos* Buenos Aires, Hachette, 1982, p.209).

Como no todos los docentes estaban formados en la nueva agenda de la didáctica - concepto tomado de Edith Litwin-, la relación entre ellos se subdivide en dos grupos: los que acompañaron, trabajaron o adhirieron desde el primer momento a esas innovaciones, que son a su vez, quienes realizaron la capacitación del Circuito E (sólo tres docentes), y los que están cursando postgrados, maestrías (dos docentes y la directora) y poseen un capital cultural simbólico (académico), y al mismo tiempo, nacieron en el campo; lo que les permite adquirir posiciones de fuerza en el interior del mismo. El otro grupo conformado por quienes se encontraban al margen y adhirieron cumpliendo un mandato. A ello se suma la incorporación, de una nueva docente también estudiante de maestría, que adquirió esas disposiciones de fuerza o capital cultural, pero fuera del campo. Paralelamente a esto, se agrega, el cambio del plan de estudio.

Se vislumbra entonces, que las innovaciones para unos, fueron impuestas por sus propios colegas y para los otros, los que creyeron estar trabajando en algo innovador, también, ya que reproducen las prescripciones que sobre "aula flexible" expiden los documentos oficiales (Resolución 41/95 del Consejo Federal). A la vez que, deben responder a las exigencias de acreditación y titulación para conservar la fuente de trabajo.

Siempre hablando en términos de Bourdieu, se establece así una lucha en el campo institucional por el monopolio de la autoridad reconocida socialmente a determinados agentes. Esta autoridad entendida en el sentido de capacidad de hablar y de intervenir legítimamente, da la fuerza para luchar a los próximos magisters de la institución, quienes además conocen las leyes inmanentes al juego, y los otros agentes no poseen ese capital simbólico, pero sí tienen pertinencia en el campo. Se observa así, un desplazamiento en las posiciones de fuerza de los docentes, por los bienes acumulados en el campo, que producen esas confrontaciones antes mencionadas entre la conservación de su posición en el campo de juego y la exclusión.

La estrategia de "bola de nieve" utilizada para la selección de la muestra, nos permitió detectar quiénes eran los docentes que ocupaban mayores posiciones de fuerza en el campo. Y a su vez, si hubo algún tipo de desplazamiento de la posición que ocupaba hasta entonces. Un claro ejemplo de desplazamiento se observa en una Profesora que en el año 2000 pierde frente a una docente recientemente incorporada, la Jefatura de Sección por votación de sus pares. Es la misma profesora que, con el cambio de plan de estudio, pierde horas de cátedras destinadas al primer año de la carrera.

Al respecto, la docente dice:

"Después surge cuando se empieza a implementar, la necesidad de un equipo que evalúe el proyecto para saber si el proyecto es significativo, si necesita hacer cambios. Esa evaluación, la hace un equipo que está visualizando diferentes instancias del proyecto y bajando informes sobre lo que se ve, lo que está sucediendo. En el Nivel Inicial está la Jefa de Nivel Inicial también que está de alguna manera haciendo la evaluación de lo que es el Proyecto Innovador dentro de la Institución y se evalúa también como lo que es un P.I.E."

Se percibe así mismo, un estado competitivo a nivel inter institucional (también impulsado por las exigencias) de ser la institución precursora del cambio, porque esto le otorgaría prestigio respecto a las demás instituciones. Y la presentación del proyecto al PRISE para obtener financiamiento, el que para ser aceptado y aprobado, también debía responder a las exigencias externas (macrocosmos): Banco Mundial.

El Instituto se constituye entonces, en una entidad *alineada* y *disciplinada*, que rompe los vínculos con otros, para trabajar y defenderse por sí mismo. Entonces, las competencias académicas de los profesionales de la educación (con títulos o como estudiantes de Posgrados, Maestrías...), que debieran constituirse en fortalezas de las instituciones, se desvanecen y debilitan en una dirección competitiva y cerrada, que va en detrimento de la solidaridad y de la construcción con otros. Tal es el caso en San Justo, entre el ISP N° 20, respecto a la Escuela Normal Superior N° 31 y la Escuela Superior de Comercio N° 45.

Todo esto, permite observar a docentes presionados, coaccionados por el macrocosmos a través de las prescripciones que atienden también, a cuáles deben ser sus nuevas funciones en la institución. Así como un gran cúmulo de información y exigencias, con mucha lectura, pero atravesados por la urgencia, la rapidez y la eficiencia propias de la reforma de la Ley Federal de Educación, que no dan tiempo para una profunda reflexión crítica que permitiera pensar en

innovaciones pedagógicas propias, surgidas en el interior de la institución. Cabe aquí expresar lo que dice Bourdieu, que fiel al espíritu de otro pensador, Foucault, manifiesta: "hay que distinguir entre los lectores, los comentaristas, que leen para hablar enseguida de lo que han leído; y los que leen para hacer alguna cosa, para hacer avanzar el conocimiento, los autores" (Bourdieu: 1998, 13).

Los agentes incorporan, el discurso prescriptivo de los expertos que participaron de la reforma educativa (únicos documentos y bibliografías a los que se accede gratuitamente en las instituciones educativas) y los aplican, convencidos de su autonomía. Vemos entonces que *son esos expertos*, sirviéndose de los instrumentos de la ciencia, y *no los docentes de la institución, los que identifican los problemas de la vida institucional*, elaboran los programas adecuados para resolverlos y evalúan y prescriben su aplicación con procedimientos adecuados para conseguir que los participantes acepten el cambio: "*La función del experto es definir la situación y manipular a los clientes – grupos, para que se muestren conformes con la decisión o el cambio predefinidos (...) El temario está fijado en el proceso político, pero este hecho queda oculto tras la retórica de la investigación apolítica*" (Popkewitz, 1998).

De este análisis surge otra categoría: *las innovaciones en relación con el tiempo de maduración necesario para la reflexión en el interior de las instituciones.*

3. 3. *La investigación, ¿construcción de conocimiento o mecanismo de ajuste?*

El presente trabajo es un claro ejemplo de la dicotomía existente en el plano de las normativas vigentes en el sistema educativo. Por un lado, las exigencias para los protocolos de los institutos, de formar investigadores con investigaciones llevadas adelante por la institución; y por el otro, la negación de las posibilidades para un real crecimiento de la investigación en educación (intentando ahogar todo intento colectivo de reacción), ya que no existen los espacios, los tiempos, ni los insumos necesarios para llevarlas adelante.

Llegado a este punto, nos parece oportuno explicitar en primer término, que el docente nunca tuvo, en su formación profesional, la posibilidad de crecer en este aspecto y sin embargo, se da como "natural" que son saberes ya adquiridos, imponiéndoseles el trabajo investigativo como algo obligatorio para permanecer en el sistema. Y en segundo término, las condiciones en que deben llevarse adelante estas prácticas: falta de espacios y horas destinadas para tal fin. Otra vez, bajo la concepción naturalizada, de que el docente debe trabajar sin límite de esfuerzos y de tiempos.

Retomando el pensamiento de Bourdieu, nos preguntamos, ¿cómo resiste la institución a estas demandas externas?

Las respuestas a tal interrogante, la encontramos precisamente en la convocatoria que se nos hiciera para llevar adelante este trabajo. El equipo pasa a constituirse en un claro ejemplo observable de lo expresado anteriormente: el ISP N° 20, "debe aceptar" (para seguir existiendo), la exigencia de que en el protocolo *para su acreditación*, se incluyeran proyectos de investigación, sin contar con el personal capacitado para tal fin. Sólo una docente del nivel, (tesista de la Maestría en Metodología de la Investigación), está en condiciones de poder llevarlo adelante, motivo por el cual, se solicita nuestro aporte (agentes externos a la institución y estudiantes de esta Carrera de Especialización en Investigación Educativa). Trabajo que, se lleva a cabo en las condiciones antes señaladas, debilitando de antemano, un campo que podría constituirse en factor crítico.

La *acreditación*, eje principal en torno al cual gira la política de formación docente, implica la elaboración del *proyecto institucional*, y el *protocolo*, como base de datos. Si bien, entre sus objetivos figura el de "fortalecer la *autonomía* de los Institutos de Formación Docente"; en realidad, donde dice "autonomía", debe leerse: *la institución como única responsable de los resultados y logros de eficacia*, pero *tomados fuera de su contexto* al que se le concede poco peso, y se le resta importancia.

Por otro lado, se pretendía que este trabajo sirviera de evaluador externo al proyecto innovador, para lo cual debíamos responder a un tipo de investigación instrumental tecnológica cuyo interés queda satisfecho, si los conocimientos coadyuvan a la eficiencia o eficacia de las políticas a las que sirve. Para lo que, desde luego, los tiempos están regidos por las urgencias políticas más que por la lógica de la investigación.

Se observa entonces que, la *evaluación*, con un elevado componente de la evaluación sumativa, y la *acreditación*, (que implica una *autoevaluación* como instrumento de cambio, y no de

defensa corporativa) de los Institutos de Formación Docente, es el mecanismo utilizado por la reforma educativa para instalar en la sociedad, la falta de credibilidad en estas instituciones educativas y, que a su vez, lleva implícita una desconfianza hacia la profesión docente y una violación a su autonomía académica.

Se puede observar entonces que no existen mecanismos, desde el interior de la institución, que pudieran llevar adelante una política de refracción y de retraducción (términos de Bourdieu) y dar cuenta de cierto grado de autonomía del campo.

Surge así, otra *categoría*: *la investigación como un nuevo mecanismo de ajuste: investigar para no desaparecer*.

Conclusiones

El arribo a determinadas conclusiones no indican un cierre, sino el acceso a ciertas deducciones a partir del análisis de las premisas antes analizadas, ya que inmediatamente surgen nuevos interrogantes que nos permitirían continuar buceando en el interior de la institución. Es por eso que trabajamos en un período focalizado (1998 – 2000).

Esas premisas, nos posibilitaron el arribo a determinadas *categorías* emergentes de la puesta en juego de lo teórico – empírico, en una ida y vuelta de confrontaciones constantes...

- ¿Innovaciones pedagógicas o nuevos elementos de control?: *“Las innovaciones educativas, como un nuevo elemento de control”*.
- Fundamentos del cambio: urgencia, rapidez y eficacia: *“Las innovaciones en relación con el tiempo de maduración necesario para la reflexión en el interior de las instituciones”*.
- La investigación, ¿construcción de conocimiento o mecanismo de ajuste?: *“La investigación como un nuevo mecanismo de ajuste: investigar para no desaparecer”*.

El ISP N° 20, es una institución de más de diez años, que surgió de un proyecto educativo emergente de los requerimientos de la comunidad; pero ante la presión externa, renegocian su posición. A partir de 1998, la reforma educativa se desploma con cierto grado de arbitrariedad sobre la institución, a través de innovaciones implementadas en el seno de la misma, bajo exigencias impuestas a sus agentes, como un arbitrario cultural, bajo las normativas emergentes de la Ley Federal de Educación, para *acreditar* y así poder continuar funcionando.

Tales exigencias, hacen que se pongan en juego dentro del campo institucional, capitales e intereses culturales de docentes que readaptan y reorganizan las posiciones de fuerza en el grupo ganando espacios dentro y fuera del mismo; y a su vez, la institución respecto a otros Institutos en la Provincia.

Se puede observar que tales imposiciones, fueron escasamente problematizadas por los actores, que tienen voz y fuerza, produciéndose, más bien, un fiel acatamiento y la naturalización o aceptación de los hechos como dados e inevitables. Se logra así, una hegemonía a favor de la *reforma* que subordina, neutraliza o elimina todo intento de lucha o confrontación emergente en el interior de la misma, ahoga toda búsqueda de alternativas diferentes que permitieran defender la autonomía institucional.

Lo expuesto se valida y materializa desde este mismo trabajo de investigación, que fue rechazado, discutido y subestimado ya desde los primeros avances presentados a la institución.

Encandilando a las instituciones en pos de ser calificadas como *escuelas eficaces* o de *calidad*, el tiempo que demanda la apropiación del conocimiento o *“comprensión del conocimiento y uso activo del mismo”* (Perkins, D. 1997), el pensamiento reflexivo y crítico, se ahoga en los ríos turbulentos de la relevancia, la eficacia, la eficiencia y la equidad.

Propuestas para la acción

Si el instituto, siente la presión de la *acreditación* para continuar funcionando pensamos, que la misma podría conseguirse facilitando y fortaleciendo el trabajo en red desde los distintos Institutos de Formación Docente. Trabajar con suficiente claridad y *sentido crítico* que permita un *proceso de construcción colectiva*, e induzca a proyectos en los que participen activamente todos los actores institucionales *en el contexto social al que pertenecen*, que garanticen el debate y se orienten hacia una transformación social profunda. Una transformación pensada, meditada, que permita *romper con la “reproducción” de modelos gestados fuera de las bases* que ahogan,

asfixian y limitan con prescripciones, recortes presupuestarios y premuras temporales que imposibilitan el trabajo reflexivo y crítico, neutralizando construcción y la toma de decisiones relativamente *autónomas*. Aunque paradójicamente, el discurso de la reforma, se fundamente en una pedagogía crítica.

Nuestra propuesta *tampoco reside en la negativa de hacer investigación en los institutos*, sino que la misma se convierta en un anhelo o aspiración para el docente, participando del proceso con espacios de discusión y definiendo qué tipo de investigación *se puede* hacer en la institución. Que la misma se transforme en un espacio en el que, además de poner a prueba la validez de las políticas oficiales, plantee otras políticas alternativas para mejorar la educación: propuestas concretas sobre qué hacer en cambio, sobre cómo organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre el cambio y la identidad: una aproximación a las prácticas discursivas en Institutos de Formación Docente.³¹

Presentación

El presente trabajo surge en el marco del proyecto de investigación: “Los cambios en el ISP N° 20 de San Justo, provincia de Santa Fe”.

En la propuesta que desarrollaremos a continuación hemos focalizado la mirada en *los discursos de los actores*. Esto nos llevó a recurrir al denominado *Análisis del discurso* puesto que consideramos que el mismo es una de las herramientas fundamentales para cierto tipo de investigaciones que buscan *comprender* diversas problemáticas educativas.

En dicha investigación procuramos reconstruir (deconstruir) el proceso de cambio del instituto a partir del análisis de los discursos producidos en los documentos escritos de la institución: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Innovador Específico (PIE) (presentado y aprobado en el año 1999), informes de avance del mismo, circulares, notas, entre otros. Estos corresponden al período iniciado con la sanción de la Ley Federal de Educación hasta el envío del 3^{er} informe de avance PEI (Abril 2001).

Las preguntas que nos hemos formulado son: ¿Cómo los hablantes construyen (categorizan, definen, escriben) sus representaciones sociales, desde las formas lingüísticas que emplean para predicar textualmente algo, sobre los cambios?, ¿cómo se referencian dichos cambios en el discurso escrito?, ¿qué voces resuenan en estas alocuciones?, ¿esas voces provienen del ámbito educativo o se interfieren con las provenientes del discurso político oficial y del campo económico?, ¿el sujeto hablante, entonces, es único y siempre propietario de su discurso? Y, por último, un interrogante que nos preocupa especialmente ¿cuándo y cómo esas voces (oficiales y/o del ámbito económico, pedagógicas...) que resuenan en nuestro discurso dejan de ser *citas explícitas* para constituirse en *nuestro discurso* y las internalizamos de manera acrítica? En síntesis, se procura transparentar las estrategias lingüístico-discursivas que se emplean para legitimar los discursos y naturalizarlos.

El *desarrollo* del presente escrito constará de dos partes. En la primera daremos cuenta del encuadre teórico-conceptual que nos sirve de marco para nuestra investigación, por ende, enunciaremos cuáles son los grandes ejes que nos permiten ir bosquejando nuestro propio modelo de análisis para el caso que nos ocupa.

En la segunda parte, expondremos una primera aproximación -que hemos realizado desde el análisis de las estrategias lingüístico-discursivas empleadas para legitimar los discursos- a las prácticas discursivas que se generan en el instituto, para ello, centraremos nuestra mirada en: los discursos escritos construidos por los actores sociales (directivos y docentes) del ISP N° 20 en el marco de la implementación del proyecto innovador específico: “Entre el cambio y la identidad”, atendiendo a las condiciones de producción y legitimación existentes durante dicho proceso. Cabe

³¹ Este punto, redactado por Norma Patricia Torres, es una síntesis de su trabajo final de tesina presentado en el marco de la Carrera de posgrado: “Especialización en investigación educativa” (CTERA-UNCo).

aclarar que esto constituye sólo un primer paso para responder a los interrogantes que nos hemos formulado.

Nuestros propósitos, en esta etapa del proyecto de investigación son, por un lado, abrir al análisis la problemática de las condiciones sociales dentro de las cuales se concreta el proceso de producción de los discursos y, paralelamente, mostrar la potencia del análisis del discurso para comprender la particularidad de la trama sociocultural al interior del instituto.

En síntesis, esperamos avanzar en el análisis de la implementación de la política educativa sustentada por la Ley Federal de Educación a través de un instrumento que, creemos, nos permitirá comprender mejor cómo se instauran y naturalizan determinadas “realidades”: el análisis del discurso.

Desarrollo

1. *Análisis del discurso (Problemas iniciales e ideas directrices)*

Al centrar nuestra mirada en los discursos producidos por los actores institucionales del ISP N° 20, nos surgieron una serie de interrogantes que debimos resolver para poder enmarcar nuestra propuesta y elaborar el marco referencial.

En este apartado presentaremos cuáles fueron dichos interrogantes y las respuestas tentativas y en permanente construcción. También reseñaremos algunos conceptos que consideramos claves para realizar nuestro análisis y haremos mención a algunas investigaciones especialmente significativas para el desarrollo de este trabajo.

Cabe aclarar que al iniciar nuestra investigación tomamos decisiones teóricas generales como respecto a cómo concebimos al *lenguaje* y al *discurso* pero, muchas de las decisiones, con respecto a determinados conceptos, surgieron luego de nuestras *bajadas a terreno*. Por ende, este encuadre teórico-conceptual no tiene como fin *corroborar* a posteriori la veracidad del mismo sino que orientará nuestra labor y, creemos, nos ayudará a *comprender* mejor nuestra problemática.

¿Por qué consideramos importante abordar este proceso de cambio desde la perspectiva del análisis del discurso?

Porque dicho análisis se nos presenta como un instrumento de abordaje asociado a la interpretación, como una herramienta adecuada para poder *leer* discursos socialmente relevantes. Y porque creemos que el lenguaje que usamos (y cómo lo usamos) siempre denota una política partidaria, una defensa de realidades.

Esta respuesta (una entre las muchas posibles) parte del supuesto de que hay niveles de funcionamiento de los procesos sociales, políticos y educativos a los que sólo podemos acceder a través del análisis del discurso.

Por ende, creemos, siguiendo a numerosos autores reconocidos en el campo (Van Dijk, Lavandera, Raiter, Pardo, Ducrot, Bajtin, Fairclough, entre otros) que el mismo puede constituirse en una herramienta importante para realizar análisis sociales y políticos.

Los estudios del discurso son definidos por Teun Van Dijk (2001) como: “*una nueva ciencia transdisciplinaria que comprende la teoría y el análisis del texto y la conversación en casi todas las ramas de las humanidades y las ciencias sociales*”.

Al sumergirnos en el estado actual de esta ciencia nos encontramos con un amplio y complejo panorama. Para abordar el discurso se pueden adoptar diferentes enfoques: lingüísticos, estilísticos, retóricos, psicológicos, sociológicos, entre otros, lo que conlleva a considerar diversas dimensiones y niveles de análisis para su descripción. Además, nos encontramos con enfoques predominantemente teóricos y descriptivos (Bernstein, B., 1994; Cazden C., 1990; Maingueneau, D., 1999; Lozano, 1997; Bernárdez, 1995) o con orientaciones más críticas y aplicadas (Martínez, M.C., 1991; Raiter, A., 1996; Van Dijk, T., 1977, 1978, 2001; Lavandera, A., 1985; Pardo, 1992; Vasilachis de Gialdino, 1999, entre otros).

También pudimos relevar que en estos momentos los debates teóricos y metodológicos, a nivel nacional o internacional, acerca de qué se concibe como Análisis del Discurso son intensos. Creemos que posicionarnos en una de estas perspectivas existentes no puede limitarse a una elección de técnicas o métodos (desconociendo sus implicaciones teóricas y epistemológicas) sino que dicha opción es más compleja y se refiere a la forma de abordar el objeto, a los objetivos

con relación a éste, a las maneras de concebir el sujeto o los sujetos, a los intereses que comandan el proceso cognitivo, a las visiones de mundo implícitas en esos intereses, al tipo de resultados esperados... En otras palabras, debemos tener en cuenta todos estos puntos que hacen referencia a la complejidad de las alternativas epistemológicas.

En este sentido, para poder realizar nuestro trabajo adoptamos la perspectiva que concibe *el discurso como interacción social* (Van Dijk, 2001). Pero antes de desarrollar algunos lineamientos relacionados con la misma abordaremos otro interrogante que influyó en esta decisión.

¿Qué entendemos por lenguaje?

Nuestra pretensión de examinar el lenguaje y su producción como una forma de argumento histórico, procurando develar sus propios mecanismos de autoridad, nos llevó a reconocer la *naturaleza social* del lenguaje y sus relaciones con el poder y las formas de conocimiento (Foucault, Bourdieu, Van Dijk).

Entendemos que el lenguaje es mucho más que un conjunto de formas, porque es también un instrumento de socialización, apto para la comunicación, para intercambiar ideas, para transportar y conformar una visión del mundo y de los sujetos. Es el lugar donde la tensión entre lo social y lo individual se resuelve.

Consideramos, en este sentido, que el lenguaje *constituye* la realidad en vez de, simplemente, reflejarla (a la luz de lo postulado por Wittgenstein, Vico, Brown y otros). El lenguaje, desde este punto de vista es *mediador y factor constitutivo* de lo que percibimos como realidad.

Coincidimos con Henry Giroux, Peter Mac Laren y Brown cuando postulan que:

“(...) el lenguaje, en este caso no es conceptualizado como una ventana transparente hacia el mundo; constituye más bien un medio simbólico que forma y transforma activamente el mundo. Así, el lenguaje es el primer medio a través del cual los individuos construyen socialmente su conocimiento de lo real, y los medios por cuales son atrapados en una red de significados sociales (...) Cada vez que usamos el lenguaje nos comprometemos en un acto partidario socio-político de altura. El uso del lenguaje es partidario y político porque cada vez que lo hacemos, nos incorporamos en el cómo de los procesos culturales que están siendo escritos en nosotros y cómo nosotros a su vez, escribimos y producimos nuestras propias escrituras para nombrar y negociar la realidad. Producimos lenguajes y, a su vez, somos producidos por éste. Podemos denunciar una no diplomática inmunidad de las consecuencias del lenguaje que empleamos. La identidad reside considerablemente dentro de las dimensiones del lenguaje, es decir, dentro de los procesos políticos y lingüísticos por los cuales éste es evocado”. (Giroux y otros 1997: 147).

La concepción del lenguaje expuesta sustenta la noción de *discurso* que seguiremos.

¿Qué entendemos por discurso?

Al realizar nuestro rastreo vimos que el discurso puede ser concebido como *estructura y proceso* o como *interacción social* (Van Dijk, 2001). También puede ser entendido como *práctica discursiva* que se inserta en una *situación social* determinada a la que expresa o refleja o como *práctica social* que estructura áreas de conocimiento a las que constituye y conforma.

La primera opción, supone considerar el discurso como un conjunto de signos, de elementos significantes que remiten a contenidos y representaciones, en cambio, la segunda opción implica pasar a considerarlo como prácticas que conforman sistemáticamente los objetos de los que hablan.

En nuestra investigación consideramos al discurso como una *práctica social* ya que creemos que esto no es incompatible con abordar su estudio, en tanto texto y en tanto práctica discursiva. Por ende, podemos decir que la perspectiva teórica que adoptamos es la que concibe al *discurso como interacción social*.

En sentido amplio nos ubicamos en lo que se denomina *Análisis Crítico del Discurso*. Concepción que entronca con el interés de numerosas investigaciones de dar prioridad a mostrar cómo, en las sociedades, el discurso se revela como un bien, infinito, limitado, deseable, útil y disputado (Raiter, 1999, Bourdieu, 1999).

El *análisis crítico del discurso* interpreta el discurso el uso del lenguaje en el habla y en la escritura- como una forma de *práctica social*. Pensamos que la siguiente cita de Fairclough resume acertadamente en qué consiste esta perspectiva:

“El hecho de describir el discurso como práctica social sugiere una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. Ahora bien, una relación dialéctica es siempre bidireccional: el suceso discursivo está moldeado por las situaciones, instituciones y estructuras sociales, pero a su vez les da forma (...)” (Van Dijk, 2001: 364)

En este punto creemos pertinente realizar algunas aclaraciones terminológicas con respecto a las nociones de *texto*, *discurso* y *enunciado* puesto que existen variaciones según la bibliografía con la que se trabaja.

Texto, discurso y enunciado son empleados muchas veces (en semiótica y en distintas disciplinas) como nociones intercambiables. O utilizados de manera contradictoria y ambigua.

Así, por ejemplo, para Lavandera (1985), la noción de *discurso* es más amplia, general y comprensiva que la de *texto* y *texto* es lo producido en un determinado momento del discurso.

En tanto que para Van Dijk (1995) *texto* es una construcción abstracta que se manifiesta o realiza en *discursos* concretos que el emisor elige según su objeto comunicativo, es producido en un lugar y un momento preciso. Nosotros los entenderemos en el sentido expuesto por este autor.

También debemos aclarar que, desde esta perspectiva *enunciado* y *discurso* remite a dos puntos de vista diferentes: *“una mirada sobre un texto desde el punto de vista de su estructuración ‘como lengua’ lo convierte en un enunciado; un estudio de las condiciones de producción de este texto lo convierte en un discurso”* (Maingueneau, D., 1999: 38). En nuestro trabajo iremos alternando estos puntos de vista.

Al posicionarnos en esta *perspectiva sociolingüística*, nos enmarcamos en la línea de estudios que: *“...se ocupa de las propiedades de lo que las personas dicen o escriben con el fin de realizar actos sociales, políticos o culturales en diversos contextos locales, además de en los marcos más amplios de la estructura social y la cultura”* (Van Dijk, 2001: 20).

Esto implica que pondremos énfasis en la naturaleza *interactiva* y *práctica* del discurso y que consideramos que las personas llevan a cabo *acciones* de índole política o social cuando utilizan textos o cuando hablan.

¿Cómo nos posicionamos ante las concepciones de poder e ideología?

Al abordar el análisis del discurso desde la perspectiva enunciada nos encontramos con dos conceptos que organizan muchas de las relaciones entre el discurso y la sociedad: poder e ideología.

Numerosos autores (Foucault, Bourdieu, Van Dijk, Raiter, entre otros) abordan estos temas. Para realizar nuestro trabajo tomamos como eje las nociones formuladas por Van Dijk y Bourdieu quienes entienden al *poder social* como una relación específica entre grupos sociales e institucionales en las que un grupo tiene poder sobre otro si tiene alguna forma de control sobre ese otro grupo: controlamos a los otros si podemos hacer que actúen como deseamos o impedir que actúen en contra nuestra. Así para ejercer el poder hegemónico, y para establecer un consenso, los grupos de poder regulan las acciones de los otros mediante el control de las mentes (conocimientos, actitudes, ideologías) de grupos y lo hacen principalmente mediante el discurso. Los poderosos tienen acceso y controlan los recursos materiales y simbólicos.

En este sentido el discurso se nos presenta no sólo como un *medio* para la realización del poder sino también como un *recurso* del poder.

Con respecto a la noción de ideología, estos autores entienden que las ideologías son las representaciones mentales que forman la base de la cognición social, esto es, del conocimiento y actitudes compartidos de un grupo. Es decir, que establecen que además de una función social de coordinación, las ideologías tienen también funciones cognitivas de organización de las creencias: en un nivel muy general de pensamiento, les dicen a las personas cuál es su “posición” y qué deben pensar acerca de las cuestiones sociales. Las ideologías pueden ser adquiridas y reproducidas por los grupos y sus miembros por medio de la comprensión, la distribución, la abstracción y la generalización del discurso.

En relación con estas cuestiones, y con nuestra problemática en especial, uno de los trabajos que también nos ayudó a focalizar nuestra mirada es el texto de Alejandro Raiter: *Lingüística y política* (1999).

En el mismo, y desde una perspectiva marxista para el estudio del lenguaje, Raiter pretende mostrar cómo el lenguaje (y el conocimiento sobre el lenguaje) es un instrumento de cambio histórico y, en tanto instrumento, puede servir para la liberación de los seres humanos de toda forma de alienación y explotación fijada por la ideología dominante y su base material (un sociolecto particular) en la organización social.

Nos interesaron también: la relación entre *lenguaje e ideología* que rescata de Voloshinov y los conceptos de *discurso dominante* y *signo ideológico*, dada la potencialidad de los mismos para nuestro trabajo.

Volviendo a nuestra investigación de referencia: ¿qué cambian los institutos de formación docente cuando dicen que cambian?, Cabe aclarar que en la misma procuramos centrar la mirada en el lexema “cambio” para ver cómo, paulatinamente, se ha ido cargando de diferentes significados en el contexto de análisis que hemos recortado y, así, progresivamente, ir analizando otros lexemas o construcciones sintácticas.

Para iniciar dicho trabajo hemos decidido abordar los discursos que corresponden a la implementación del P.I.E.: “Entre el cambio y la identidad”, puesto que creemos que esto nos permitirá situarnos en un momento en el que se están instaurando determinados sentidos: “innovador”, “evaluación”, “gestión...” desde el discurso dominante en el sistema educativo.

Esperamos, con posterioridad ampliar la mirada hacia los discursos que fueron producidos “antes” y “después” de la implementación de dicho P.I.E.

2. Entre el cambio y la identidad

A la luz de lo expuesto con anterioridad queremos recordar, para abordar esta segunda parte de nuestro trabajo, que ningún proceso de construcción de hegemonía puede prescindir de una transformación radical de los significados, las categorías y los conceptos a través de los cuales la realidad adquiere sentido y puede ser nombrada. Por ende, creemos que como educadores e investigadores debemos reconocer y *transparentar* la relatividad de los discursos y la historicidad desde la cual son emitidos para que estos no sean concebidos como *naturales*. Deconstruir los significados implica comenzar a indagar uno de los mecanismos de la construcción del orden social.

¿Por dónde comenzar con este proceso en la presente investigación?

La historia natural de la conformación de nuestro grupo de investigación fue la que nos permitió decidimos por nuestra “puerta de entrada”: *análisis de los discursos escritos construidos por los actores sociales del ISP N° 20 (directivos y docentes) en el marco de la implementación del proyecto innovador específico: “Entre el cambio y la identidad” atendiendo a las condiciones de producción y legitimación existentes durante este proceso.*³²

Antes de iniciar nuestro análisis, reseñaremos brevemente cómo se conformó el grupo y cómo surge el P.I.E. puesto que nos servirá para poder comprender las condiciones de producción y legitimación de dichos discursos.³³

Luego haremos una descripción y análisis -desde el análisis del discurso- del Proyecto Innovador Específico y de los documentos enviados por el PRISE. ¿Por qué debimos ampliar nuestro corpus? Porque las *huellas* dejadas por estos documentos en los discursos producidos por los actores sociales (y discursivos) del instituto fueron tan fuertes que así lo demandaron. Además, coincidimos con Bajtin (1988) en que todo discurso se recorta siempre en el marco de un “diálogo con otros discursos a los que responde, completa o niega y sólo en este contexto pueden ser comprendidos”.

El ISP N° 20, tuvo que realizar un diagnóstico institucional solicitado por las autoridades ministeriales en el que debían contemplarse los porcentajes de deserción y promoción. El mismo

³² Cabe recordar que en el proyecto de investigación de referencia se pretende analizar otros documentos escritos, anteriores y posteriores al P.I.E., para ver cómo se referencian en los mismos los denominados “cambios”. Por ende, este recorte del corpus nos permite empezar a “desatar” esta compleja red de significados.

³³ Para reconstruir este contexto recurrimos a la consulta de documentos: Proyecto Institucional, P.I.E. y a entrevistas realizadas a directivos y docentes.

dio como resultado en el Profesorado de Nivel Inicial (una de las carreras que se cursan en la institución), un alto porcentaje de deserción y desgranamiento de los estudiantes.

La institución se planteó entonces, varios interrogantes: si esto era motivo exclusivo del nivel socio-económico de las alumnas (con necesidades básicas insatisfechas), y el bajo nivel académico de las ingresantes o si existían además, otras causas generadas en el seno de la institución.

Se originó así, el Proyecto Innovador Específico (P.I.E.): “Entre el cambio y la identidad”. El mismo propone, como idea innovadora, un nuevo modelo de gestión y un cambio de organización de espacios y tiempos, con la incorporación de insumos para recursos. Dicho proyecto fue presentado ante el PRISE (siguiendo las indicaciones suministradas en los cuadernillos enviado por dicha entidad) y aprobado por este organismo en el año 1999. Durante el desarrollo del mismo y, nuevamente ante la demanda ministerial, acerca del desarrollo de investigaciones se conforma un equipo para tal fin.

Ante lo reseñado con anterioridad podemos observar que es el Ministerio de Educación quien siempre establece la iniciación del *diálogo* y quien instaura los tópicos sobre los que girarán los intercambios discursivos: índices de deserción y desgranamiento, innovaciones, funciones de los institutos. Por ende, la hipótesis de aproximación que sostenemos es que a los directivos y docentes de dicho instituto se les presentan dificultades para asumir la *iniciativa discursiva* (Raiter, 1987) y para predicar autónomamente sobre los cambios en el contexto del *supuesto diálogo* que busca instalar el Ministerio de Educación a través de los diversos documentos escritos que van acompañando los diferentes momentos de la instauración de lo proclamado en la Ley Federal de Educación.

Al centrar la mirada en los discursos escritos producidos en el marco de la implementación del P.I.E. nos encontramos con el proyecto “Entre el cambio y la identidad” y tres informes de avances relacionados con el mismo.³⁴

Si atendemos a los autores, en tanto sujetos empíricos, podemos decir que el proyecto ha sido elaborado por: la directora y el cuerpo de docentes de la institución. Si consideramos a los mismos en tanto agentes sociales estos asumen el lugar de representantes de un instituto de formación docente en proceso de acreditación.

En los informes de avance vemos que los sujetos empíricos asumen diferentes roles (consignado en la planilla que se anexa a los mismos): coordinador pedagógico, asesor interno, coordinadora de Nivel Inicial, Coordinadora de Evaluación y Administración de Fondos atendiendo a las alternativas disponibles que se le ofrecen desde los documentos del PRISE.

Al detenemos en la estructura semántica del proyecto encontramos una primera aproximación al interrogante ¿qué cambian los institutos cuando dicen que cambian? Una respuesta posible aparece en el capítulo 4 de dicho documento: la organización y/o gestión escolar, las prácticas pedagógicas, el aprendizaje de los alumnos, la dinámica de participación.

Pero, como ya los postuláramos estos cambios o innovaciones ¿surgen como una necesidad de los institutos o son impuestos desde el discurso hegemónico?

Los informes de avance nos “hablan” de cambios “rigurosamente vigilados”. Dichos informes consisten en rellenar plantillas elaboradas por el PRISE. Especialmente significativo es el siguiente apartado correspondiente al Tercer Informe de avance:

A. Metas propuestas	Metas cumplidas			De acuerdo a las metas cumplidas especifique la INNOVACIÓN que queda instalada para su continuidad.
	Ponderación de logros			
	MS	S	NS	

La misma nos coloca ante el siguiente supuesto sustentado por dicho organismo: se han brindado los insumos, por ende, debe cumplirse con las *innovaciones* que *automáticamente* tienen que instalarse en las instituciones.

La ponderación de los logros nos aproxima a qué entiende el PRISE como innovación:

³⁴ Los documentos analizados en esta parte del trabajo son los siguientes: a) PIE: Entre el cambio y la identidad. I.S.P. N°20. 1999, b) Proyectos innovadores específicos. Cuadernillo guía para la evaluación. Convocatoria 98/99. Gobierno de Santa Fe. Ministerio de Educación. PRISE.

“MS: (muy satisfactorio). Implica que los logros obtenidos en el proceso de adecuación, transformación y/o cambio del indicador ha resultado “muy positivo” y es claramente evaluable desde todos los puntos de vista.” (Carta del Equipo Coordinador).

Adecuación, transformación y/o cambio = innovación, en este sentido deben entender los institutos este lexema y desde allí recortan lo que “puede y debe” decirse sobre los cambios. Los informes de avance solicitados refuerzan aún más el rol que debe asumir el instituto: *responder e informar* y, paralelamente, *convencer* al Ministerio de Educación sobre el “merecimiento” y “buen uso” de los recursos económicos brindados. La voz de los actores del instituto solo puede enunciarse, “recortarse”, sobre los espacios que el PRISE ha dejado:

“Opiniones y sugerencias:

Si ustedes consideran que debimos incluir otro indicador en las pautas evaluativas contempladas en este informe, por favor puntualícelo... “(1er. Informe del avance)

Libertad rigurosamente vigilada, aparecen índices de cortesía “por favor” que contrastan con la fuerza imperativa de los verbos: “Puntualícelo”, “justifique”. El encabezado de este informe de avance dice:

“La presente matriz tiene como finalidad obtener información respecto de las adecuaciones y/o transformaciones que se han realizado el interior de la Unidad Educativa para posibilitar la implementación al PIE Las mismas constituyen la línea de base, el punto de partida, las condiciones sobre las que se asentará la ejecución del Proyecto, e irán progresando hacia mayores niveles de transformación en la construcción de la INNOVACIÓN, instalándose como parte de la vida natural de las instituciones participantes.” (Primer informe de avance)³⁵

Nos preguntábamos al inicio de este trabajo por las estrategias lingüístico-discursivas que se emplean para legitimar los discursos y naturalizarlos. La cita anterior nos resulta sumamente reveladora puesto que nos coloca frente al momento en que el *discurso dominante* deja ver la *trastienda* de esta instauración y la asume como tal. Creemos que el *Documento de apoyo a la evaluación de Proyectos Innovadores Específicos* en el que se define el concepto de evaluación y las dimensiones del mismo refuerzan lo dicho con anterioridad.

Los trabajos mencionados en el marco referencial con respecto a la problemática de *poder y representación*, nos permiten comprender mejor este mecanismo social: el juego de representaciones, el poder de elaborarlas e imponerlas, cómo fijar los límites entre lo modificable y lo no modificable, entre lo que se entiende por innovación y tradición, entre lo que puede decirse - cómo debe decirse- y lo que no... en síntesis, como se construye la percepción de lo real que termina siendo considerado como la *realidad natural de las instituciones*.

Qué se entiende por innovación, cómo se construye e instaura la misma, cómo se entienden determinados conceptos... estamos analizando la *forma* y el *contenido* de los discursos producidos por los actores sociales y discursivos del ISP N°20 pero, paralelamente debimos centrar nuestra mirada en los documentos emitidos por el PRISE dada la fuerza con que estos marcan los enunciados producidos. A continuación profundizaremos el análisis de dichos documentos para comprender mejor las condiciones de producción y legitimación de los discursos contruidos por directivos y docentes.

Los textos no sólo conllevan información sino que también responden a intenciones comunicativas, atender a su estructura retórica (junto con la estructura semántica), ayuda a la comprensión del discurso.

El PRISE, en tanto institución que representa al Ministerio de Educación, envía a las escuelas un *Cuadernillo Guía para la Evaluación de los Proyectos Innovadores Específicos* (Convocatorias 98/99).

La *iniciativa discursiva* es tomada por el PRISE:

“Esperamos con entusiasmo la información que nos brinden, contribuyendo al enriquecimiento de este camino de ida y vuelta iniciado desde la puesta en marcha de

³⁵ El subrayado es nuestro

las convocatorias, y sostenido en la fuerte corriente de comunicación que por distintas vías hemos desarrollado con ustedes.

Abrazamos la esperanza del trabajo compartido entre todos los que un día optamos por hacer realidad una mejor educación” (Cuadernillo Guía para la Educación PRISE Carta del Equipo Coordinador).

Es particularmente interesante el enunciado: “*iniciado desde la puesta en marcha de estas convocatorias*” puesto que el mismo nos remite a la cuestión crucial sobre cómo se instauran los discursos hegemónicos. La siguiente cita también es significativa puesto que transparenta los recursos que se ponen en juego con tal fin:

“Estamos implementando las 2º y 3º convocatorias de PIE con un total de 250 proyectos financiados.

Los mismos evidencian que la Transformación Educativa enmarcada en la Ley Federal de Educación hoy es posible, por estar acompañada por decisiones oficiales que se sustentan en el rescate del potencial transformador de la Escuela, desde su propia cultura, sus necesidades y utopías!” (Carta del Equipo Coordinador)³⁶

La misiva comienza con el enunciado: “Estimados Colegas”, mediante la cual se pretende borrar la relación jerárquica que establece el cuadernillo. Aunque éste desde su estructura, tiene una intencionalidad claramente directiva y persuasiva (desigual). Coloca al receptor ante la opción de actuar como se requiere porque en el caso de no hacerlo la alternativa puede tener consecuencias no queridas: el no acceso a recursos sociales deseados que están controlados por el grupo de poder: dinero (recurso material), acreditación (recurso simbólico).

“La elaboración de Proyectos innovadores ha significado para las Unidades educativas una instancia concreta de avance hacia su propia transformación, posibilitando la constitución de equipos de trabajo, el desarrollo de una cultura colaborativa inter e intra institucional y constituyéndose en un gran facilitador para potenciar el PEI.

La construcción de la INNOVACIÓN ya está en marcha. Comenzamos a transitar consecuentemente la etapa de seguimiento y evaluación de la ejecución de los proyectos”. (Carta del equipo coordinador).

Vemos así que discurso no es únicamente un *medio* para la realización del poder, sino también y al mismo tiempo un *recurso* del poder. El PRISE se posiciona en el lugar de quien cuenta con los recursos materiales y simbólicos como para “instaurar” la innovación y poner “las reglas del juego” para las fases de producción de los discursos. Determina lo que los otros escribirán, cómo lo escribirán y cuáles son los temas cruciales a tratar. La relación que se establece es fuertemente verticalista e instaura entre los actores un “intercambio complementario” (Bateson, citado por Verón, 1999: 103).

Del análisis que realizamos más arriba, podemos inferir que si se controla el contexto, también controlamos gran parte de las estructuras del discurso. Desglosemos esta cuestión. El PRISE, en tanto representante del Ministerio de Educación controla la naturaleza del suceso comunicativo global de diferentes formas:

El control del contexto:

- Impone su definición: “Convocatoria para la presentación de proyectos innovadores 98/99”.
- Determina el *rol* de los participantes: quiénes pueden estar presentes (“Proyectos que han logrado iniciar y/o fortalecer las funciones en los I.F.D.”); quiénes pueden hablar y bajo qué rol (“abrazamos la esperanza del trabajo compartido entre *todos* los que un día optamos por hacer realidad una mejor educación”). (Carta del equipo coordinador).
- Establecen las metas generales del suceso ... “la intención ... es brindar aportes útiles a ese proceso de autoevaluación (que constituye el sustento fundamental del monitoreo que realizamos desde el programa) proporcionándoles material de apoyo orientativo y matrices que contemplen las áreas básicas de incidencia del PIE y se organizan sobre la base de

³⁶ El subrayado es nuestro

indicadores que permitan analizar la evolución que se produce en la realidad institucional a partir del proyecto”. (Carta del equipo coordinador).

- Determinan el tiempo y el espacio: “Recuerden que los informes deben ser presentados en tiempo y forma, según el cronograma establecido ...” (Carta del equipo coordinador).

El control del discurso:

Paralelamente al control del contexto, también se controla el orden del discurso y se decide cómo estará estructurado el mismo: diseño gráfico, entonación, selección léxica, orden de palabras, los detalles de los significados locales, la coherencia, los temas, los mecanismos retóricos.

En síntesis, volviendo la mirada sobre todo lo analizado, podemos observar que el PRISE controla casi todos los parámetros del contexto y del discurso ¿cuál es el margen de autonomía al que puede acceder el Instituto? ¿Cómo instalar la propia voz para conservar la identidad frente a los cambios?.

La producción discursiva se halla controlada, seleccionada y redistribuida por procedimientos que buscan debilitar su poder. La convocatoria se convierte así en un dispositivo del control (Foucault, 1993) que da al acto una apariencia de participación.

Conclusión

“La ciencia de los mecanismos sociales, que, como los mecanismos de herencia cultural vinculados al funcionamiento del sistema académico o los mecanismos de dominación simbólica correlativos a la unificación del mercado de bienes económicos y culturales, tienden a asegurar la reproducción del orden establecido, puede ponerse al servicio de un dejad-haced oportunista, aplicado a racionalizar (en el doble sentido de la palabra) el funcionamiento de esos mecanismos. Pero puede también fundar una política orientada hacia fines totalmente opuestos, una política que, rompiendo tanto con el voluntarismo de la ignorancia o de la desesperanza con el dejad-haced, se equipe con el conocimiento de esos mecanismos para intentar neutralizarlos”. (Bourdieu, 1999)

Al iniciar nuestro trabajo nos propusimos avanzar en el análisis de la implementación de la política educativa sustentada por la Ley Federal de Educación a través de un instrumento que, creemos, nos permite comprender mejor cómo se instauran y naturalizan determinadas “realidades”: el análisis del discurso.

En este sentido, analizamos los discursos construidos por los actores institucionales (sociales) y discursivos del ISP N° 20 en el marco de la implementación del proyecto innovador específico “Entre el cambio y la identidad” atendiendo a las condiciones de producción y legitimación existentes durante este proceso. Durante dicho trabajo nos encontramos con que los mismos estaban sujetos a las pautas determinadas por el PRISE (a través de un documento enviado a los institutos de formación docente) en el que se ejercía el control casi total sobre el contexto, la estructura y el contenido del discurso: qué debe decirse sobre los cambios y cómo debe predicarse sobre los mismos.

Vimos así como los sujetos adaptan lo que dicen -cómo lo dicen y cómo interpretan lo que otros dicen- a algunos de sus roles o identidades, y a los papeles de los otros participantes procurando ejercer el control sobre los mismos para que actúen de la manera deseada. Recordemos que las estructuras del discurso varían en función de las estructuras del contexto y pueden al mismo tiempo, explicarse en término de estas últimas estructuras. Atender al contexto nos ayudó a comprender mejor, el por qué de determinado orden del discurso.

¿Qué cambian los institutos de formación docente cuando dicen que cambian? ¿Qué pueden y/o deben decir los institutos que cambian cuando dicen que cambian? Al transparentar algunas de las estrategias lingüístico-discursivas puestas en juego en este proceso de legitimación y naturalización de los discursos procuramos generar conocimiento para comenzar a desandar el camino por el que se intenta bloquear la “iniciativa discursiva” de las instituciones

educativas. El discurso se nos presenta, así, como un *medio* para la realización del poder y como un *recurso* del poder.

Lo que se dice, cómo se dice y a quién se dice, puede *crear* la realidad que está transmitiendo y predisponer a aquellos que reciben el mensaje a pensar de determinada manera y actuar en consecuencia. Pero, un trabajo con el lenguaje desde el análisis crítico del discurso puede darnos la posibilidad de convertirnos en sujetos discursivos, intencionales y autónomos, con poder de interlocución. Sujetos que apuestan al cambio sin perder su identidad.

Bibliografía (compartida por las tres autoras)

BOURDIEU, P. y otros, *El oficio de sociólogo*, España, Siglo XXI, 1999.

DUHALDE, M., *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

ECO, U., *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*, México, Gedisa, 2000.

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNANDEZ COLLADO, Roberto, BAPTISTA LUCIO, Pilar, *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw-Hill, 1996

SIRVENT, M., *Cultura popular y participación social*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1999.

Bibliografía correspondiente al punto desarrollado por Liliana Vietti

AGUERRONDO, Inés, *La escuela como organización inteligente*, Buenos Aires, Troquel, 1996

DEMARCHI, M., *Reforma educativa*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1996.

GLASSER, B., *Theoretical Sensitivity. Advances in the methodology of Grounded Theory*, cap 4, San Francisco, University of California, 1978. Traducción de Ada Cora Freytes Frey.

GOETZ Y LE COMPTE, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.

HARGREAVES, Andy, *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata, 1996.

MAYNTZ, Renate, *Sociología de la organización*, Madrid, Alianza, 1996

POGGI, M., *Apuntes y aportes para una gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz, 1999.

POZNER, Pilar, *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Buenos Aires, Aique, 1995.

POPKEWITZ, Thomas, *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*, Madrid, Mondadori, 1998.

POPKEWITZ, Thomas, *Reforma educacional. Una política sociológica. Poder e conhecimento em educação*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

SAMAJA, Juan, *El proceso de la ciencia, una breve introducción a la investigación científica*, Buenos Aires, Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UBA, 1993.

SORIANO, R., *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, Plaza y Valdés, 1998.

STAKE, R., *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata, 1998.

Bibliografía correspondiente al punto desarrollado por Dora H. Viola

BOURDIEU, Pierre, *El campo científico*, en REDES N° 2. Vol. 1, Buenos Aires, Diciembre de 1994.

BOURDIEU, Pierre, y LOIC *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.

BOURDIEU, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo veintiuno editores, 1998.

BOURDIEU, Pierre, *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión SAIC, 2000.

DEMARCHI, Marta, *Reforma educativa*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1996.

- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1987.
- FRAGNIÈRE, Jean - Pierre, *Así se escribe una monografía*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- LEÓN, Orfelio G, MONTERO, Ignacio, *Diseño de Investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*, España, Mc Graw – Hill, 1997.
- MAINOU, Ana María, PALETTO, Adriana María, RÍOS, Lucía, “Análisis de documentos del C.F.C. y E. en el campo de la formación docente, especialmente en el proceso de evaluación y acreditación de los I.F.D. Su incidencia en las instituciones”, en *Escrituras*, N° 3, Revista del Instituto Superior del Profesorado N° 8 Almirante G. Brown, Santa Fe (Argentina), Talleres Gráficos de GEA, 2001.
- POGGI, Margarita, *Apuntes y aportes para una gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz, 1999.
- POPKEWITZ, Thomas, *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*, Madrid, Mondadori, 1998.
- ROJAS SORIANO, Raúl, *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, Plaza y Valdés, 1998.
- SAMAJA, Juan, *El proceso de la ciencia, una breve introducción a la investigación científica*, Buenos Aires, Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UBA, 1993.
- STAKE, Robert E, *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata, 1998.

Bibliografía correspondiente al punto desarrollado por Norma Patricia Torres

- ARNOUX, E., *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Bs.As. Eudeba, 1999.
- BAJTIN, M., *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1998.
- BAJTIN, M., *Problemas de la poética de Dostoievski*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- BENVENISTE, E., *Problemas de lingüística general I y II*, México, Siglo XXI, 1991.
- BERNÁRDEZ, E., *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra, 1995.
- BERNSTEIN, B., *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, 1994.
- BOURDIEU y PASSERON, *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1997.
- BOURDIEU, P., *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1999.
- CABALLERO, Z., *Discurso pedagógico en tiempo de crisis: una aproximación a los años 1984-1990*, Rosario, Homo Sapiens, 2001.
- CAZDEN, C., “El discurso del aula” en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III*, Barcelona, Paidós, 1999.
- CAZDEN, C., *El discurso en el aula. EL lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, España, Paidós, 1991.
- COHEN, L. Y MANIÓ, J., *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla, 1990.
- COSTA, L. Y MOZEJKO, D., *El discurso como práctica*, Rosario, Homo Sapiens, 2001.
- CULLER, J., *Sobre la deconstrucción*, Madrid, Cátedra, 1998.
- DUCROT, D. Y TODOROV, O., *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo XXI, 1987.
- DUCROT, D., *El decir y lo dicho*, Barcelona, Paidós, 1991.
- FOUCAULT, M., *Las redes del poder*, Bs. As. Almagesto, 1993.
- GIROUX, H. y Otros, *Sociedad, cultura y educación*, España, Miño y Dávila, 1997.
- HARRÉ, R., (1978) “Principios del método etogénico” en Cohen y Manion, *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla, 1990.
- KERBRAT ORECCHIONI, C., *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Bs.As., Hachette, 1984.
- LAVANDERA, B., *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Bs.As., CEAL, 1985.
- LOZANO, J. y Otros, *Análisis del discurso*, Madrid, Cátedra, 1997.

- MAINGUENEAU, D., *Términos claves del análisis del discurso*, Bs.As., Nueva Visión, 1999.
- MARTINEZ, C., *Análisis del discurso y práctica pedagógica*, Rosario, Homo Sapiens, 2001.
- MC LAREN, P., *Pedagogía, identidad y poder*, Rosario, Homo Sapiens, 1999.
- PARDO, M.L., *Derecho y lingüística. Cómo se juzga con palabras*, Bs. As., CEAL, 1992.
- PARRED, H. y DUCROT, O., *Teorías lingüísticas y enunciación*, Bs. As., UBA, 1995.
- RAITER, A., *Lingüística y política*, Bs. As., Biblos, 1990.
- Revistas *Discurso y Sociedad*, España, Gedisa, 1999.
- SIRVENT, M., *Material bibliográfico Módulo 6. Curso de posgrado de Investigación Educativa*, Escuela M. Vilte/UNCO.
- VASILACHIS de GIALDINO, I., *La construcción de representaciones sociales: el discurso político en la prensa escrita*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- VAN DIJK, T., *La noticia como discurso*, Barcelona, Paidós, 1990.
- VAN DIJK, T., *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1995.
- VAN DIJK, T., (Comp.), *El discurso como estructura y proceso*, España, Gedisa, 2001.
- VAN DIJK, T., (Comp.), *El discurso como interacción social*, España, Gedisa, 2001.
- VERÓN, E., *Esto no es un libro*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- YOUNG, R., *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, España, Paidós, 1993.