

---

# La investigación participativa para el cambio educativo en contextos de pobreza. Un abordaje institucional.

---

Susana Beatriz Gareca  
María Celia Ilvento  
María Sonia Wisnivesky.

Este trabajo surge en el marco de una investigación cualitativa que las autoras realizaron entre 1995 y 1998 en el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta, abordando la problemática de las relaciones entre *Educación y Trabajo en contextos de pobreza*.

Centramos nuestro interés en indagar las representaciones e imaginarios sociales que sobre este tema sostienen alumnos y docentes de una institución educativa asistencial de nuestra ciudad, que alberga a una población de niños muy pobres. La misma fue creada en 1952, como producto de políticas educativas del Estado de Bienestar.

La institución mantiene un sistema de internado y semiinternado para una universo de aproximadamente ochocientos niños, cuyas edades oscilan entre los cinco y catorce años. Posee servicios médico, psicológico y asistencial, además de comedor, peluquería y enfermería.

La organización curricular es muy particular: además de la EGB, dispone de seis Talleres: carpintería, electricidad, metalistería, construcción, agronomía y actividades prácticas. Asisten a ellos alumnos de segundo a séptimo grado.

Dichos Talleres están a cargo de personal idóneo. Poseen certificación de capacitación de Escuela de Arte Oficios, de Escuelas de Regímenes Especiales y, unos pocos, de Escuelas Técnicas. Las fechas de sus certificaciones de capacitación o de egreso del nivel secundario, oscilan entre 1968 y 1984. A partir de esta última, no registran en sus legajos, cursos que aludan a actividades de capacitación y actualización.

Están orientados en la tradición del “trabajo manual”, hacia el aprendizaje artesanal y se procura que los alumnos adquieran habilidades y destrezas en la manipulación y construcción de objetos (faroles, ceniceros, moldes de cocina, etc.) con materias primas elementales, a menudo reciclando materiales de deshecho que traen de los hogares (latas, papeles, maderas, semillas, etc.).

Respecto a su funcionamiento y valor formativo para los alumnos, estos Talleres son evaluados de manera diferente, según los docentes entrevistados. Las representaciones de los propios maestros de Taller, los asocian a la idea de capacitación y de iniciación, a la posibilidad de “adiestrar la mano” para futuras ocupaciones, como “de gran ayuda para defenderse en la vida y en el hogar”. En otros, sobre todo, los docentes de grado, su papel está desdibujado y hasta desacreditado por distintas razones: o porque hay confusión en sus objetivos (a veces se los confunde con los talleres de mantenimiento del establecimiento o con las materias especiales) o porque no los consideran de un interés prioritario, porque los asocian con actividades meramente recreativas.

En sus discursos dicen:

*“...Esto acá con los talleres es una maravilla... aquí es donde más vuelcan su, su inquietud, sus energías y quiere paliar, quiere picar, quiere hacer acá, quiere entretenerse... y todos saltan... se desesperan ... cantan ... vamos ... esto no es una cosa que yo lo pueda explicar”...*

(Fragmento. Entrevista a docente de Taller)

*...muestran una planta, un arreglo y cada vez que pasan la ven...”  
aquel l’i hecho yo, ese i’ puesto yo...”*

(Fragmento. Entrevista a docente de Taller)

*"...Yo acá en este Taller...me dedico a enseñarle a los chicos todas las operaciones técnicas de la carpintería, este... a hacer algunos trabajos...eh...también darles el conocimiento de las herramientas ... enseñarles a manejar las herramientas correctamente..."*

(Fragmento. Entrevista a docente de Taller)

*"...De acuerdo a mi experiencia y...mi especialidad...yo he visto que muchos chicos que han salido de acá, de 7º grado, los encontré trabajando en distintos talleres...por ahí de carpintería...y yo...me siento contento porque veo que ellos aprovechan los conocimientos que yo les imparto...bueno...ya salen con esa noción...se podría decir, de aprendizaje práctico".."*

(Fragmento. Entrevista a docente de Taller)

*"...Talleres? Esos hemos tenido siempre, nosotros...eran los talleres de mantenimiento del Hogar Escuela...los chicos podía ir el que quería asistía a la cocina, supóngase, o iba a la carpintería ...pero no se los dejaba mucho porque eran máquinas pesadas, que las atendían forzosamente el carpintero, o el mecánico que arregla los ómnibus o lo que fuere...pero no los chicos, porque más daban trabajo que otra cosa..."*

(Palabras de una ex-directora, ya jubilada)

Si analizamos actualmente el contexto global de América Latina en torno a las importantes transformaciones socioeconómicas a partir de la reestructuración industrial y sus consecuencias para el empleo y las calificaciones, y a las innovaciones vertiginosas de la educación tecnológica y técnicas para el trabajo, creemos que los aportes de los talleres de esta institución son insuficientes y de una calidad y grado de actualización que está dejando a los niños que allí asisten, al margen de las exigencias actuales de la educación y del mundo del trabajo, sobre todo si se considera que se trata de una población que vive en una situación de extrema pobreza.

El empobrecimiento de la población se refuerza con el empobrecimiento de la educación pública, es decir con un deterioro de la cantidad y calidad de los recursos que estructuran la oferta educativa. Esto da como resultado la pérdida de calidad de los procesos y productos educativos.

Tenti Fanfani establece una ecuación muy clara y precisa sobre este aspecto:

**“pobreza social + pobreza de los recursos educativos = baja calidad de la enseñanza y de los aprendizajes”** (Tenti Fanfani,(1993, 61).

¿Por qué pensamos que los aportes de estos talleres son poco sustantivos para las necesidades de formación de sus alumnos pobres? Pasamos a analizar algunos aspectos que han fundamentado nuestra postura.

Desde una planificación curricular, se pretende la adquisición de competencias específicas (elaboración de ciertos objetos, uso y cuidado de herramientas) mediante la mera modelización por parte del docente del “como se hace”, lo cual debe ser imitado y repetido en forma mecánica por parte de los alumnos. Se parte de la premisa de que el docente es el que sabe y el alumno ignora. No se reconocen saberes operacionales previos:

*“siempre les digo que hay que hacerse amigo de las herramientas...pero , ¿cómo hay que hacerse amigo de la herramientas?...practicando y escuchando, y escuchando y observando cómo hace el profesor, cómo indica...haciendo como indica el profesor”...*

(Fragmento. Entrevista a Docente de Taller)

*“Yo le estoy enseñando, por pedido de un papá, como hacer los ensambles...ve? estos son los ensambles...son fácil de hacerlos pero hay que ponerse..yo les explico como se traza y como se marca, cómo se corta, cómo se sacan las caladuras y cómo se arma también ve?...eh...y cómo se encola también ve?... y el chico lo está haciendo...yo les explico bien...porque ellos son apresurados...”*

(Fragmento. Entrevista a Docente de Taller).

Esto hace que en las clases de taller, los niños reproduzcan inacabablemente tareas como el cepillado de una tabla, el agujereado de latas para lograr ralladores, el mismo surco para plantar lechuga, etc. obteniendo productos provisorios y sin valor agregado.

Las tareas se desarrollan en espacios inadecuados (por ejemplo, las tareas de Construcción en el mismo espacio áulico o, Agronomía en peque-

ños espacios, demarcados por precarios cercos) y con escasas herramientas y equipamientos, que son trasladados de aula en aula, haciendo participar sólo a aquellos alumnos que traen sus propios materiales:

Los docentes de Taller dicen:

*...“Herramientas no nos dan, ve?...desde que yo entré, una sola vez... pero hace... más o menos unos 18 años que nos han dado unas cuantas herramientas y después...ya no existen esas herramientas, yo traigo las herramientas de mi casa y trabajo con herramientas mías...”*

(Fragmento. Entrevista a Docente de Taller)

*“...Yo voy a los aserraderos, como me conocen... voy a conseguir madera”...*

(.Fragmento. Entrevista docente de Taller)

Interpretando toda esta información consideramos que estos docentes desarrollan su actividad en un “como si” enseñaran, en una situación cotidiana de carencia, precariedad y obsolescencia, que no hace más que continuar la postergación social de estos sectores de extrema pobreza.

La crisis de los talleres, como un espacio institucional valioso para la formación de los alumnos, no se manifiesta explícitamente como tema o problema, sino como vivencias de la que la cotidianeidad institucional, el trabajo, el aprendizaje, están signados por la improductividad, la abulia, la indiferencia y hasta por la insatisfacción.

Los directivos se quejan de esta situación y responsabilizan a los maestros por “*su falta de formación y compromiso con la tarea y con la institución*”... Perciben a los talleres como lugares estancos, “balcanizados”(1), “difícil de modificar”, lo que al decir de Dubiel sería una forma de “ingobernabilidad”, que se manifiesta no como comportamientos activos de rechazo o rebeldía, o movimientos internos de grupos o colectivos institucionales, sino como comportamientos caracterizados generalmente por la apatía e indiferencia: ...“Se trata de fenómenos que no se pueden localizar en individuos o grupos concretos, sino como algo generalizado, como si perteneciera a la institución en sí, imbuidos de un negativismo, sin

expresión política ni propuestas de acción” (Dubiel H. en Garay, 1996, 134).

Si pensamos en las pocas probabilidades que tienen los alumnos egresados de esta institución para ingresar al Nivel Polimodal y si permanecen en estas condiciones de formación (pese a que invirtieron un plus de tiempo y educación que no lo tienen sus pares de otras instituciones de educación formal), creemos que sólo lograrán incorporarse a los segmentos más deteriorados del mercado de trabajo, en ocupaciones donde tampoco adquieren nuevas calificaciones: changas, vendedores ambulantes, servicio doméstico, etc.

Como señala Gallart “cada vez menos enseñar un oficio es preparar a una persona para toda la vida. Se necesita tener la capacidad para reaprender, de insertarse en contextos y organizaciones que todavía son inciertos, de ubicarse en articulaciones entre pequeñas, medianas y grandes empresas vinculadas en redes” (Gallart, en Konterlniky, 1996, 11).

Este nuevo contexto económico, social, jurídico, educativo, que exige un cambio en las calificaciones para el trabajo, nos impone pensar en alternativas educativas diferentes, sobre todo para estos alumnos, que les permitan desarrollar estas competencias, junto al desarrollo de otras tan básicas como las del dominio de la lectoescritura, matemática aplicada, manejo de la información y de las comunicaciones e incluso, la posibilidad de un uso adecuado del tiempo y de los recursos.

Actualmente, por las condiciones del mercado de trabajo, ya ni siquiera la capacitación garantiza un empleo digno y con cierta estabilidad, pero sin lugar a dudas, la capacitación ubica a los alumnos egresados en mejores condiciones de conseguir un trabajo respecto de aquellos que poseen menor calificación.

### **Un momento en nuestra investigación: la intervención participativa.**

Pese a que inicialmente no fue nuestro propósito “intervenir”, la propia investigación fue derivando en un conocimiento sobre los problemas y carencias de los Talleres, que fue compartido por los directivos, quienes

solicitaron nuestra intervención en busca de promover algunas alternativas de cambio.

Aceptamos la propuesta de intervención, como un apoyo acotado y a término, que abriría un espacio de reflexión compartida, tendiente a favorecer el logro de los cambios educativos que la institución estaba demandando, mientras proseguíamos con el diseño de investigación previamente trazado (2)

Para trabajar en esta instancia incorporamos como estrategia la **INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA**, con una doble finalidad: para enriquecer la recolección de datos sobre el tema que estábamos investigando y por otro, a modo de iniciar un espacio de reflexión conjunta, para abordar la problemática sobre Educación y Trabajo, con la colaboración de profesionales del medio, en el marco de dos Convenios realizados entre la Universidad Nacional de Salta (mediados por el equipo de docentes de esta investigación y el Hogar Escuela.)

Consideramos a la investigación participativa como la estrategia más adecuada para este foro de análisis y reflexión, en tanto la misma procura "... la participación de la población involucrada en el proceso de objetivación de la realidad en estudio, con el doble objeto de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad y de promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de los sectores populares..." (Sirvent, 1994, 46). Este tipo de investigación social adopta un carácter innovador en tanto simultáneamente articula procesos de investigación, participación y educación y además, porque el conocimiento se produce en la propia acción, al mismo tiempo que contribuye a ella.

Nuestro propósito fue intentar que los docentes de taller conozcan los saberes o competencias (técnicas, prácticas, analíticas, sociales) que actualmente la formación para el trabajo debería proveer a los jóvenes pobres y a partir de esto, pensarán en nuevas alternativas de proyectos pedagógicos. El objetivo sería posibilitarles a sus alumnos carenciados, un camino que les permita, a través de la educación formal, articulada con la capacitación en el sistema laboral, una inserción ocupacional en un contexto de cambio y de acuerdo con los requerimientos actuales de calificaciones del mercado de trabajo.

Durante 1997 se trabajó con los docentes de Taller para abordar la problemática, con la colaboración de profesionales del medio, en el marco de un Convenio realizado entre la Universidad Nacional de Salta y la institución en cuestión.

Los temas que se desarrollaron, fueron entre otros:

- El nuevo contexto regional-mundial en la relación Educación- Trabajo
- Formación y actualización docente frente a los nuevos requerimientos de calificaciones.
- La representación social del trabajo y de los trabajadores en la escuela primaria.
- Educación tecnológica. Propuestas desde la Ley Federal de Educación.
- Jóvenes emprendedores.
- Microemprendimientos.
- Diseño y evaluación de micro y macro proyectos.

En virtud de ciertas expectativas y necesidades que algunos docentes manifestaron, este año se firmó un nuevo Convenio entre esta institución, la Universidad Nacional de Salta y la Escuela Técnica N° 42 de nuestra ciudad, para que los docentes de Taller puedan realizar pasantías en esta última, que les permitirá la actualización, el intercambio de experiencias con sus pares y la reformulación de sus proyectos de Taller, dado que esta Escuela Técnica tiene un curriculum' que, de alguna manera, responde mas adecuadamente a las demandas educativas que el mercado laboral requiere de los jóvenes.

Las instituciones involucradas en este Convenio, se comprometen mutuamente a:

- Promover la actualización y perfeccionamiento docente en cuestiones relacionadas al curriculum y, en particular, a aquellos aspectos vinculados a educación y trabajo.
- Asesorar para la implementación del tercer ciclo de la EGB (en la institución objeto de la investigación)
- Orientar respecto del papel de los talleres, dentro de las transforma-

ciones educativas propuestas en el marco de la Ley Federal de Educación.

Esta experiencia de intervención pedagógico institucional se inició propiciando charlas-debates quincenales, en horario vespertino, luego que los docentes terminaran sus actividades en la institución.

Transcurrido cinco meses aproximadamente, se propuso a los docentes elaborar en forma compartida con sus pares, bosquejos de nuevos proyectos de Taller, en virtud de lo analizado y discutido en estos espacios de reflexión.

### **El proceso de cambio: los «resultados» de la investigación participativa.**

¿Cómo respondieron los docentes a esta experiencia? ¿Cambian los docentes en estas instancias? ¿Qué hace que los docentes cambien ante el cambio y qué les hace mantenerse firmes y oponerse?. Este tipo de preguntas se refiere a lo que Hargreaves denomina “**Proceso de Cambio**”. El mismo incluye a “...las prácticas y procedimientos, las reglas y relaciones, los mecanismos sociológicos y psicológicos que configuran el destino de cualquier cambio, con independencia de su contenido. Que llevan a que prospere o fracase...” (Hargreaves, 1996, 37).

Después de nuestra intervención pedagógico institucional, unos pocos docentes elaboraron borradores de “nuevos” proyectos, en las reuniones. El resto no los presentaron nunca, pese a nuestra insistencia y convocatoria permanente.

Dichos borradores solo evidenciaban que querían “mas de lo mismo”, salvo algunas excepciones. Sus “nuevos” proyectos incluían más horas de clases, más materiales, más herramientas, la construcción de otros objetos (por ejemplo, ya no eran repisas solamente sino también mesas y sillas en el proyecto de carpintería).

En la puesta en común de una reunión prevista para socializar las nuevas propuestas, los docentes decían:

...“Podríamos hacer cotillón en lugar de plástica. Eso les encanta...”

...“el cambio de organización -que sería la verdadera solución para la escuela- sería trabajar con grupos más reducidos y que el grupo vaya rotando trimestralmente por distintos talleres. Trabajar con todo el grado no se puede. En Electricidad se puede enseñar a doce chicos y el resto... ¿que hace?...nada...”

...“También se podría enseñar agronomía mediante computación...”

...“Para mejorar el funcionamiento de los Talleres...hace falta una videoteca...eso hace falta”...

Durante las clases, el comportamiento docente podía interpretarse como desinteresado, abúlico (pocos prestaban atención y/o participaban), con cierto malestar; los docentes menos jóvenes se dormían; ante las preguntas, unos se mostraban nerviosos; otros contestaban lo indispensable, otros, los más jóvenes, en cambio, se mostraban más interesados: preguntaban, aportaban ideas originales y hacían comentarios. La audiencia nunca era la misma, pese a que los horarios de las charlas fueron consensuados entre todos.

Finalmente, cuando se les pidió a través de un cuestionario, propuestas de temáticas para nuevos cursos y/o charlas, sus respuestas manifestaban nuevamente una aparente resistencia al cambio: requerían únicamente aquellos cursos que específicamente estén orientados a ampliar el campo de conocimiento de “su especialidad”, solicitando abiertamente a no promover actividades “ajenas a la temática que ellos enseñaban en la institución”.

En un principio, los interrogantes que nos surgían eran demasiados:

¿Cómo interpretar estos comportamientos? ¿cuáles eran sus imaginarios frente al cambio educativo? ¿cómo vivieron estas actividades? ¿qué resonancias fantasmáticas se activaron en ellos? ¿responden a sus necesidades sentidas? o ¿fueron actividades impuestas? ¿fueron adecuadas desde el punto de vista del contenido? ¿la transposición didáctica fue adecuada?, los contenidos... ¿les fueron significativos? ¿lograron darles sentido a los encuadres? ¿no les interesaba? ¿se sentían inseguros? ¿no pudieron expresarse? ¿se resisten al cambio? ¿no pueden cambiar? ¿no saben cómo hacerlo? ¿se sintieron censurados o controlados por los directivos?, nuestra presencia... ¿les fue perturbadora? ¿cuales son las características de su hábitos

profesional? ¿cuál es la lógica de sus prácticas docentes?

Esta experiencia de formación docente, pese a que nunca tuvo la pretensión de constituirse en un dispositivo que apuntara a un cambio profundo en su formación y de sus prácticas docentes, nos alentó a profundizar nuestro análisis no solo para interpretar estos comportamientos sino para reflexionar sobre la formación docente, sus condiciones de trabajo y sus disposiciones frente al cambio.

De antemano sabemos que es una tarea fecunda, que implica un trabajo de transformación de los propios actores del proceso de aprendizaje, lo que requiere una política a largo plazo, tanto de formación de maestros, como de transformación de las propias condiciones del trabajo docente.

La nutrida producción que analiza la relevancia del problema de la formación docente y los múltiples ángulos de análisis -más allá de los diversos enfoques teóricos y metodológicos- evidencian la amplitud y complejidad de la cuestión, que integra el análisis político, histórico, sociológico, psicológico y pedagógico.

Dicha literatura insiste en la necesidad de reconceptualizar el análisis de la formación a un enfoque teórico integral y orgánico, capaz de dar cuenta de las múltiples determinaciones de la situación actual y sus orígenes para encontrar caminos superadores.

### **Interpretaciones provisorias**

Parafraseando a Carrizales diríamos que, desde el sentido común, “¿quién se opone al cambio”? Nadie o casi nadie se juega la carta de estar contra él; cada uno de los sujetos sociales o individuales están, de alguna manera, por el cambio, cada uno le da su contenido y su intencionalidad, le proporciona sus ámbitos y sus dimensiones” (Carrizales, en Edelstein, 1995, 71).

Si es así, ¿por qué cambiar pareciera que es tan difícil?. Analizaremos algunos aspectos del trabajo docente, desde algunos ejes centrales, que nos permitan comprender los “resultados” de la experiencia de investigación participativa que tuvimos en la institución.

Actualmente, la cultura docente está sometida a una gran tensión producida por las presiones que devienen, por un lado, de las exigencias de un contexto social cambiante, flexible e incierto, caracterizada por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial por un lado y, por el otro, por una práctica docente reiterativa, estática, convencional propia de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático.

Es muy posible que esta inevitable tensión les haga vivir como amenazante el cambio y las actividades de perfeccionamiento, que aparecen como atentatorios de su seguridad laboral. Sus certidumbres morales, ideológicas y culturales de antaño se colapsan; ahora son puestas en tela de juicio.

Este final de sus certezas lógicamente les genera inseguridad, indefensión que a la larga terminan por provocarles reacciones ineficaces como la pasividad, la inercia, el regreso a comportamientos gregarios, conservadores y obsoletos, disfrazados en conductas de aislamiento o autoritarias, como mecanismos de defensa.

En este sentido, advertimos que los docentes de taller de esta institución se subsumen en un “aislamiento ecológico” (Pérez Gómez, 1998), favorecido por la amplia estructura arquitectónica de la institución, que permite una separación casi radical entre ellos y también con los docentes de las aulas y, si a esto le sumamos la rígida estructura de los horarios (generalmente, los docentes de aula trabajan a la mañana y los de taller, a la tarde) y la fragmentación disciplinar del currículum, este aislamiento se enquistaba y es pretexto para evitar la comunicación y la actividad colaborativa entre ellos.

Acordamos con Tenti Fanfani en que “no es fácil introducir modificaciones significativas en la estructura del saber escolar. Este es el resultado de un proceso histórico muy complejo que no obedece a una voluntad explícita y determinada. No existe en el Estado una instancia que tenga la capacidad de definir e imponer en forma eficaz todo el saber escolar, entre otras cosas, esto es así porque el saber no existe únicamente en forma objetivada, es decir, en las disposiciones o circulares de la administración escolar, en los manuales y textos oficiales, etc. Existe en gran medida, como saber incorporado en la subjetividad de los maestros y aprendices. El primero puede ser reformado mediante un acto de derogación. El segundo es el resultado

de un proceso, de una experiencia que lleva tiempo y que tiende a conservarse tal como ha sido constituido” (Tenti F., 1989, 238). Formaría parte del **hábitus**, concepto acuñado por P. Bourdieu.

El hábitus, es aquello que se adquirió, pero que se encarnó en el cuerpo de manera durable bajo la forma de un... “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones”...(Bourdieu, 1980, 89). Incluye todo lo que el hombre es capaz de incorporar: no sólo conocimientos, competencias, creencias y visiones del mundo sino también sistemas de esquemas lógicos, prácticos o axiológicos, gestuales y posturales.

En consecuencia, dice Alicia Gutierrez “ el *hábitus* es, por un lado, objetivación o resultado de condiciones objetivas y, por otro, es capital, principio a partir del cual el agente define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan, según las representaciones que tiene de las mismas. En este sentido, puede decirse que el *hábitus* es, a la vez, posibilidad de invención, necesidad, recurso y limitación” (A. Gutierrez, 1994, 65).

Asimismo, cada clase posee un hábitus diferenciado; ha interiorizado un “arbitrario cultural” (3), que la escuela, junto a la familia (que realiza el trabajo pedagógico primario), contribuye a inculcar y cuyos principios serán interiorizados por los sujetos sometidos a la acción pedagógica.

Nos preguntamos ¿qué características tiene el hábitus profesional de estos docentes? ¿qué representaciones se ponen en juego para comprender e interpretar el cambio de sus prácticas docentes?

Desde el análisis de las entrevistas pareciera que los docentes son portadores de un hábitus que incorpora el modelo de “buen docente”, propio de los modelos normalistas y desarrollistas de finales del siglo pasado y principios del presente.

Se advierte en sus discursos la coexistencia de elementos espiritualistas y tecnocratas: se reconocen como “disciplinadores”, provisto de atributos morales y conductuales, digno de ser imitado; también, como técnicos, portadores de herramientas que deben poder aplicar. Su formación docente se basa en criterios “practicistas y “utilitaristas”. Se alejan, de esta forma, de una posición de mediación entre el conocimiento y el alumno.

En las entrevistas, algunos docentes de taller expresan:

...“Los chicos tienen que hacerse amigos de las herramientas...¿como? escuchando y observando como hace el profesor”...

...“Yo acá en este Taller...me dedico a enseñarle a los chicos todas las operaciones técnicas de la carpintería... a darles el conocimiento de las herramientas...enseñarles a manejar las herramientas correctamente”..

... “los chicos tienen que tener disciplina para trabajar más que nada en el taller...el día de mañana ellos van a tener que ser operarios disciplinados...y... hay que disciplinarlos para trabajar...poco a poco...esas son las condiciones..., no puede haber operario indisciplinado”..

...“y yo...me siento contento, me siento bien porque veo que ellos aprovechan los conocimientos que yo les imparto, ellos aprovechan lo que yo se...”

...“incluso yo personalmente, ésto no es por alabarme y se lo puede decir otro compañero mío dentro de la escuela, yo trabajé un año sábados y domingos y vacaciones de julio y vacaciones de verano, y, como le digo, quería hacer y quería que se vea la planta”....

En la concepción del modelo de aquel entonces, no era tan importante enseñar contenidos disciplinares o pedagógicos; se privilegiaba el ejemplo “formativo” dado por el maestro y la imitación por parte de los aprendices. “Bajo esta concepción pedagógica teñida de practicismo y utilitarismo, el “saber” aparece identificado con el “hacer”. El maestro, además de “ser bueno, debía “saber para” enseñar” (Alliaud, 1995, 3).

El maestro era un “práctico idóneo”. La denominación de práctico idóneo, concepción que aún se mantiene en la propia institución que nos ocupa, remite a la diferenciación entre trabajo manual e intelectual, como una instancia a “mitad de camino” entre ambas modalidades con algunos rasgos de trabajo intelectual pero mucho de artesanal.

El capital cultural de los maestros también era poco valorado: atentaría contra la *modestia*, cualidad que se consideraba indispensable para ejercer una actividad intelectualmente “pobre” y mal remunerada:

“...el exceso de instrucción, en relación a lo que reclama de ellos una escuela común, servirá para apartarlos de ella...”

(Fragmento. Memorias de 1886, .461. Informe de Inspección de Colegios Nacionales y Escuelas Normales).

Pareciera que el arbitrario cultural de los docentes de Taller incluye estos esquemas de pensamiento. Su saber se vincula más con el pragmatismo en el sentido en que (en su generalidad), está orientado a la realización o resolución de su práctica. Esta ligazón con lo empírico lo lleva a un tipo de reflexión utilitaria que le resta libertad para la elaboración de articulaciones y conexiones más generales. Se produce una indiferenciación entre la reflexión sobre la práctica y la práctica misma.. Un mecanismo de subsunción entre lo que se sabe de la práctica y la práctica en sí. Diría A.Heller una “unidad inmediata del pensamiento y la acción” (1985, 73).

Se podría hablar hasta de un pensamiento caracterizado por la “*ultrgeneralización*”, en los docentes de Taller. Este concepto usado por Agnes Heller, para explicar el pensamiento cotidiano, se adquiere, ya sea porque asumimos estereotipos, analogías y esquemas ya elaborados y puede pasar mucho tiempo antes de que se asuma una actitud crítica frente a esos esquemas recibidos, si es que se llega a producir esa actitud.

Dice Heller que la problematización es más lenta e infrecuente en caracteres inclinados al conformismo que en individuos dinámicos y críticos (1985, 72). En este sentido pudimos advertir que los docentes de Taller menos jóvenes mostraban ese conformismo con sus saberes y sus prácticas, no así los más jóvenes, que se mostraban más curiosos, más críticos y más dispuestos al cambio.

El saber de estos maestros, generado fundamentalmente a partir de su cotidianidad, de la repetición y de la regularidad del quehacer, se torna “espontáneo” cuando no se plantea su problematización, su reflexión crítica.

Su labor se mantiene anclada en una imagen de maestro idealizada y deshistorizada, imagen que se comparte y se refuerza en los espacios escolares de esta institución, aún en la actualidad.

Sus hábitos, esa historia incorporada, naturalizada, “presencia activa de todo el pasado del que es producto” (Bourdieu, 1980, 107) se mantienen casi inmutables, se han cristalizado en aquella época, es más, parecieran “resistir al cambio”

Coincidiendo con T. Fanfani “...Las instituciones y prácticas pedagógicas no se desmoronan, se desgastan. Son realidades relativamente persistentes a las crisis. Las transformaciones en este campo siempre son lentas y se desenvuelven en horizontes de mediano y largo plazo; la resistencia al cambio es, al mismo tiempo, una defensa contra el desastre” (T. Fanfani, 1993, 62).

Nuestra presencia no fue inocua. Produjo efectos diferentes, pues creemos que en ella se proyectaban fantasías de diversa índole: a algunos docentes (los menos jóvenes) les resultábamos una exigencia más que le imponía la escuela, otros nos veían como figuras persecutorias que venían a juzgar su tarea docente (ponían trabas a nuestro intento de entrevistarlos u observar sus clases). Los maestros jóvenes parecían percibirnos como las personas que podíamos colaborar para una mejora de su tarea cotidiana (nos consultaban, nos preguntaban cuándo volveríamos a repetir la experiencia, si traeríamos a otros “especialistas”, nos prometían acercarnos sus nuevos proyectos, etc.).

Mirella Crema sostiene que “los maestros que tienen más flexibilidad y una actitud menos omnipotente, serán los que podrán pedir ayuda y compartir con “otros” las inquietudes que tienen acerca de su rol. En otros la imposibilidad de aceptar la propia incompletud y el temor a cuestionarse y ser cuestionado puede crear la duda, que trae aparejada la pérdida de la certeza y el miedo a desestructurarse (éstos serán los que más se resistirán a la consulta)”... (Crema M., 1996, 163)

Estos comportamientos también se explican si pensamos que para cualquier persona, el incremento de información difícil de procesar, le provoca paralelamente el incremento de la incertidumbre, la aleatoriedad, la ausencia de control y la angustia concomitante. La información sólo favorece

la autonomía y el control cuando se asimila significativamente a las ideas previas del individuo, lo cual le da sentido a los datos de la múltiple y cambiante realidad.

Otro aspecto que también podría explicar estos comportamientos disruptivos en los docentes es que la demanda de intervención fue realizada por los directivos; por lo tanto, no fue una “necesidad sentida” por los docentes de Taller: ellos no fueron protagonistas en esta convocatoria.

Generalmente los cambios y las reformas que se imponen “desde arriba”, como decisiones externas, sin la voluntad y el convencimiento de los agentes involucrados fracasan en su intento. Así, los docentes no se sienten implicados en el cambio, para generar un proceso de búsqueda y experimentación reflexiva de alternativas a la cultura escolar en la que viven.

Los cambios propuestos de esta forma no producen generalmente un incremento de la calidad de las prácticas ni el desarrollo individual e institucional, sino simplemente producen una modificación superficial de las formas, rutinas y lenguajes.

Hargreaves sostiene que los docentes no son sólo “aprendices técnicos” sino “aprendices sociales”. Esto implica considerar que los mismos no son solo capaces de cambiar, sino también que hay que considerar que “quieren” hacerlo.

Este autor sostiene que “...Si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los docentes, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en la primera línea de nuestra aulas, respecto a cómo puede efectuarse el cambio, así como sobre *qué* debemos cambiar y *qué* debemos conservar. Acercarse de este modo a los docentes no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas” (Hargreaves, 1994,39).

Como afirma Fullan “desde la perspectiva educativa, los cambios y reformas deben pretender, no la ejecución minuciosa y fiel del programa previsto por la Administración, sino el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas y la facilitación de las condiciones estructurales y organizativas para que la institución escolar pueda decidir, de manera autó-

noma y competente y sin perder de vista sus finalidades educativas, las transformaciones que requiere la evolución del contexto” (Fullan, en Pérez Gómez, 1998, 144).

Una frase que nos resultó altamente significativa para poder interpretar el comportamiento de los docentes de Taller en esta circunstancia de aprendizaje, es la que sostiene Laing y que dice:

*“El cambio se puede imponer, pero el perfeccionamiento y la búsqueda de la calidad en relación a los valores educativos es siempre una opción voluntaria y personal”*

(Laing, en Hargreaves, 1996, 41).

De todas maneras dejar que el cambio se base exclusivamente en la capacidad interna de las instituciones y personas implicadas para transformarse, es un proceso muy lento y corre el riesgo de ceder a las presiones corporativas.

## **Hacia dónde orientar el cambio educativo**

La educación argentina actual no puede proponerse simplemente ofrecer más de lo mismo. El desarrollo integral de la sociedad nacional (crecimiento + equidad + libertad) supone la existencia de sujetos efectivamente dotados de conocimientos, tecnologías y orientaciones de valor, cuyo contenido es preciso redefinir en función de los nuevos desafíos del contexto nacional e internacional.

La pregunta que nos surge es: ¿Cómo preparar a los docentes para que puedan enfrentar de manera relativamente autónoma, eficaz y satisfactoria a la complejidad y variabilidad de las estructuras sociales, culturales, políticas y laborales en las que están insertos?.

Adhiriéndonos a los modelos críticos de la educación, que intentan recuperar a la escuela pública como mediadora en las transformaciones sociales (es decir, en su función política y cultural), creemos que la misma debe reconstruir su propio rol en la sociedad para afrontar las exigencias

actuales de un contexto tan complejo y cambiante. El problema es definir hacia dónde y cómo.

Carrizales Retamoza expresa que “el cambio necesario representa la ruptura no sólo de los contenidos, sino de la estructura subjetiva que los produce”; la búsqueda del cambio del poder implica “el cambio de las estructuras subjetivas-objetivas que producen la experiencia” (Carrizales Retamoza, en Davini, 1994,43).

En este sentido, creemos que para que haya cambio educativo, es necesario revisar no solo la significación social de los contenidos que transmiten los docentes, sino también, revisar la estructura socio-institucional internalizada por los mismos, para reformular la estructura de poder, tendiente a la democratización de la educación.

### **¿Qué dimensiones debe incluir la formación para el cambio de los docentes?**

Los modelos(4) críticos que se ocupan de este tema proponen valiosas orientaciones para la construcción de un perfil deseado de docencia. Davini (1991) las resume de manera significativa, proponiendo las siguientes:

*1º) Apropiación del conocimiento científico y tecnológico de la disciplina de su especialidad.* Esto mejoraría sustantivamente la calidad de la enseñanza y la distribución social del conocimiento.

*2º) Reelaboración de una Cultura del Trabajo Docente.* Davini aclara que la cultura a la que se hace referencia en este apartado no es la “cultura de las disciplinas”, la de “conocimiento académico”, sino aquella que incluye esquemas de pensamiento, percepción y acción que organizan la práctica social. De alguna manera sería una reelaboración del hábitus.

La reelaboración cultural que aquí se propone implicaría un proceso dinámico de análisis sucesivo y nuevas síntesis reestructuradoras de los valores, actitudes y proyectos socioeducativos.

*3º) Dominio de competencias docentes específicas.* Como resultan-

te y síntesis de las dos dimensiones anteriores, ésta correspondería al dominio del quehacer pedagógico-didáctico. Esta conjunción de dimensiones apuntaría a desterrar la reducción de la labor docente a una mera “aplicación” de técnicas o “recetas” para dar las clases, que intentaban alcanzar el “buen método” capaz de enseñar “todo a todos”.

### **“El cómo” para el cambio educativo: algunas propuestas alternativas.**

Si queremos que la escuela extienda el ámbito de su acción pedagógica a los sectores hoy marginados, no podemos pretender -dada las urgencias para resolver sus acuciantes problemas- que la mejora de la calidad educativa deba pasar en primer término, por los cambios estructurales, macrosociales. Se puede comenzar por intentar dichos cambios desde los propios agentes de la educación.

Los hábitos profesionales de los docentes están atravesados por una trama compleja de procesos subjetivos y condiciones sociales, que se fueron construyendo a lo largo de la historia de estos sujetos, es decir “las estructuras sociales externas, lo social hecho cosas, plasmado en condiciones objetivas y las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, incorporado al agente” (A. Gutierrez, 1994, 18).

Modificar estas prácticas y procesos tan complejos de los docentes de Taller es una tarea de largo aliento que requiere dosis extraordinarias de imaginación y energía social.

Los hábitos, aún siendo un sistema de disposiciones durables, no son inmodificables. Pese a que los sujetos insisten en “anclarse” en situaciones semejantes a las que construyeron sus hábitos, los cambios de las condiciones sociales, les presentan alternativas e instancias que posibilitan la reformulación de sus disposiciones.

Consideramos que una propuesta de intervención puede apelar a una estrategia propuesta por el mismo Bourdieu, para intentar el cambio de los hábitos: **el autosocioanálisis**.

En este proceso individual, los docentes tendrían la oportunidad de

“deconstruir” su hábitus profesional, “mirar-se desde afuera”, “reconocer-se”, actividad ésta que les permitiría analizar reflexivamente los condicionantes externos de sus prácticas, comprender sus competencias, sus valores, intereses, expectativas, creencias, sus sistemas de percepción, pensamiento y de apreciación del contexto que los rodea.

Esta toma de distancia respecto de su propia práctica, les permitiría reconocer sus limitaciones y posibilidades y partir de ello, se les allanaría un camino que les posibilitaría cambiar dichos hábitus y su disposición para actuar frente a las transformaciones sociales.

Se debe reconocer que ésta es una tarea difícil, ardua, metódica y que requiere mucha perseverancia. Pero creemos que la misma puede verse facilitada por la mediación de profesionales. Se trataría de un autoanálisis acompañado.

En esta instancia se deberían crear las condiciones necesarias para que los docentes reconozcan y comprendan sus representaciones sociales, los modelos que tienen incorporado sobre el mundo social, sobre su profesión, sobre sí mismos. A partir de estas reflexiones el cambio será más fácil de lograr.

Claro está que quien/quienes decidan emprender esta tarea deberá/n recorrer primero el mismo camino que se propone para los docentes de taller, es decir, transitar por el autosocioanálisis: “reconocer” sus disposiciones, esquemas lógicos, prácticos atinentes a la educación, a la formación docente, al mundo social. De no hacerlo, se corre el riesgo de orientar -inconscientemente- la tarea deconstructiva del hábitus de los docentes en un sentido unidireccional, es decir, ajustado a sus propios esquemas de pensamiento, principios, representaciones, creencias, valores y sentimientos, en suma, en dirección a su hábitus.

El acompañamiento debe adoptar una postura constructivista del conocimiento, que permita a los docentes participar en forma activa y creativa en la deconstrucción y comprensión de su propia biografía.

Una estrategia a la que se podría apelar para la “objetivación de las prácticas” es el **Taller de Educadores**, creado por Rodrigo Vera en Chile, que se constituye en un analizador (5), es decir, un dispositivo (en este caso construido, experimental) que, por la particular dinámica de su funciona-

miento, promueve el despliegue del “discurso pedagógico” (6) de los docentes, que tiene que ver con la cotidianeidad de su trabajo y sus preocupaciones con respecto al mismo, que en suma, es la realidad que se pretende cambiar.

En este discurrir, emergen los “episodios” (acontecimientos relatados por los docentes) y los “tropos del lenguaje”, que se constituyen en analizadores “porque condensan sentidos y permiten analizar la significación de las situaciones en su universalidad y en su particularidad, estableciendo nexos significativos entre los hechos que se presentan separados, aislados, sin relación entre sí” (Ageno, 1989, 15).

Tanto los docentes como quienes acompañen a los mismos en esta instancia deberán trabajar como “analistas”, en tanto su tarea será interpretar todo este material, encontrar los sentidos que se ocultan en el decir de los primeros, para comprender y explicar la práctica educativa, siendo necesario además, poner en claro las instituciones pedagógicas que la reglan y sostienen.

Explicitar en qué condiciones es posible esta tarea, en qué consisten los materiales que se trabajan, cómo se obtienen, cuáles son las operaciones y los instrumentos teóricos que posibilitan esta trabajo, debe constituir otro trabajo, para no tornar tan extenso el presente.

## **A modo de epílogo**

Queremos destacar que la intención de este trabajo no fue “censurar” a los maestros de Taller de la institución que hoy estudiamos. Muy por el contrario: revalorizamos su trabajo; ellos, pese a las malas condiciones laborales en la que se encuentran, a la desjerarquización de su profesión, a la falta de estímulos de su quehacer cotidiano, se esfuerzan día a día para no “bajar sus brazos”; generosamente se entregan a la tarea de educar a los niños que más lo necesitan: ellos son, los niños pobres.

Y para terminar adherimos profundamente a una idea de Fernando Savater que transparenta nuestra forma de sentir y nuestro compromiso con la tarea educativa de los maestros:

El valor de educar tiene un doble sentido, porque no solo significa que la educación es valiosa y válida, sino también que es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana.

Desde esta mirada "...la profesión de maestro -en el más amplio sentido del noble término, en el más humilde también - es la tarea más sujeta a quiebras psicológicas, a depresiones, a desalentada fatiga acompañada `por la sensación de sufrir abandono en una sociedad exigente pero desorientada". De allí, su profunda admiración ... "por quienes se lanzan valientemente a este mar perplejo de la enseñanza..." (Savater F., 1997, 19)

## Notas

- <sup>1</sup> Proyecto de investigación N° 578/95 del CIUNSA: "Educación y Trabajo. Representaciones e imaginarios sociales en sectores populares. Un estudio de caso". Directora: Prof. Susana Gareca. (Inédito)
- <sup>2</sup> La balcanización o fragmentación disciplinar manifiesta las siguientes características: escasa permeabilidad entre los subgrupos, que se encuentran fuertemente aislados, elevada permanencia de modo que la estabilidad de los subgrupos provoca la identidad colectiva y la identificación de los individuos como componentes de dichos subgrupos; y orientación y compromiso político como estrategia para la defensa de intereses. (Hargreaves, 1994).
- <sup>3</sup> Término que utiliza Bourdieu para hacer alusión a la cultura de clase, pero que le permite destacar el hecho de la doble imposición: arbitrariedad de la imposición y arbitrariedad del contenido impuesto
- <sup>4</sup> El término modelo no apunta a la semántica tradicional de abstracciones en el mundo de las ideas, sino a configuraciones teórico-metodológicas y modalidades concretas de acción comprometidas con proyectos socio-políticos e intereses de las fuerzas sociales predominantes (Davini, 1994,17).
- <sup>5</sup> Se denomina analizador lo que permite revelar la estructura de la institución, *provocarla*, obligarla a hablar (extraído de Lourau R., 1975 "El analista institucional. Amorrortu Editores. Buenos Aires.)
- <sup>6</sup> "es aquello que de su práctica nos dicen los docentes: la representación que tienen de ella y de su realidad educativa. Nos dicen cómo la ven, cómo la entienden, cómo la interpretan, lo cual no significa que nos digan todo lo que ven, entienden e interpretan" (Ageno, 1989, 2).

## BIBLIOGRAFÍA

### Tenti F.

1993 *“La Escuela Vacía”*. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad. UNICEF7 LOSADA. Argentina.

### Tenti F. y otros

1989 *“Estado Democrático y Política Social”*. Eudeba. Buenos Aires.  
Butelman I.comp.

1996 *“Espacios institucionales y marginación. La psicopedagogía institucional: su acción y sus límites”* en *“Pensando las instituciones”*. Paidós. Buenos Aires.

### Garay L.

1996 *“La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones* en Butelman Ida (compiladora): *“Pensando las instituciones”*. Paidós. Buenos Aires.

### Gallart M. y otros

1996 *“Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo”* en Konterlniky y Jaci .o C.: *“Adolescencia, pobreza, Educación y Trabajo”*. Losada. Buenos Aires.

### Edelsetein G. y Coria A.:

*“Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia”*. Kapelusz. Buenos Aires.

### Davini M. C.

1994 *“Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano”* en *Revista Argentina de Educación*. Año N° IX, N° 15. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Buenos Aires.

### Ageno R.

1989 *“El Taller de Educadores y la Investigación”*. Cuadernos de Formación Docentes, N° 9. Universidad Nacional de Rosario.

**Pérez Gómez A.**

1998 *“La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal”*. Morata. Madrid.

**Bourdieu P.**

1991 *“El Sentido Práctico”*. Taurus. Madrid.

**Gutierrez A.**

1994 *“Pierre Bourdieu. Las Prácticas Sociales”*. Editorial Universitaria. Universidad Nacional de Misiones.

**Alliaud A.:**

*“Pasado, Presente y Futuro del magisterio argentino”* en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Año IV N° 7*. Diciembre/1995.

**Heller A.**

1985 *“Historia y vida cotidiana”*. Aportación a la sociología socialista. Grijalbo. México.

**Cremas M.**

1996 *“La Psicopedagogía Institucional en la escuela”* en Butelman I. *“Pensando las instituciones”*. Paidós. Buenos Aires.

**Hargreaves A.**

1994 **“Profesorado, Cultura y Postmodernidad”**. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata. Madrid.

**Tedesco J.C.**

1995 *“El nuevo pacto educativo”*. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna. Anaya. Madrid.

**Tamarit J.**

1992 *“Poder y Educación Popular”*. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.

**Savater F.**

1997 “*El Valor de Educar*”. Ariel. Buenos Aires.