



Creando lazos: relatos de experiencia de gestión educativa

Compiladoras

Dolores Leonor Oliva y Jaquelina Noriega.

Autoras

María Guadalupe García
Carmen M. Belén Godino
Ida Catalina Gorodokin
María Luján Montiveros
Jaquelina Noriega
Dolores Leonor Oliva

Ediciones LAE - Laboratorio de Alternativas Educativas

ISBN 978 - 987 - 1504 - 15 - 5

Creando lazos. Relato de experiencia de gestión educativa.

Compiladoras:

Dolores Leonor Oliva y Jaquelina Edith Noriega



EDICIONES LAE
Laboratorio de Alternativas Educativas

Editado por
EDICIONES LAE



Laboratorio de Alternativas Educativas
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis

Av. Ejercito de los Andes N° 950 – IV Bloque
D5700 HHW – San Luis – Argentina
Sitio Web: <http://lae.unsl.edu.ar>

Oliva, Dolores Leonor

Creando lazos: relator de experiencia de gestión educativa / Dolores Leonor Oliva y Jaquelina Edith Noriega- 1a ed.
- San Luis: L.A.E. - Laboratorio de Alternativas Educativas, 2010.

ISBN 978-987-1504-15-5

I. Enseñanza Universitaria. 2. Evaluación. I. Oliva, Dolores Leonor II. Título

CDD 378.007

Fecha de catalogación: 04/01/2010

Diseño de tapa:

María Constanza Vergés.

Tapa: Manos. Artista Plástica: Carina Eiman (Alumna especial de la Escuela de Bellas Artes-Resistencia (Chaco))

Diagramación y corrección:

Cristina Tempestini.

Guillermo Jorge Lasko

Copyright: Ediciones LAE

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

San Luis. Argentina

2010



Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas
San Luis - Argentina

ÍNDICE

	Página N°
Introducción. <i>Por Ana María Corti</i>	7
Gestión educativa en contextos complejos: Experiencia y teoría como propuesta de análisis. <i>Por Jaquelina Edith Noriega</i>	11
La conformación de la carrera de Profesorado de Enseñanza Primaria en un Instituto de Formación Docente. Entre la desregulación y la reinención. <i>Por María Luján Montiveros, Jaquelina Edith Noriega, María Guadalupe García, Carmen M. Belén Godino, Ida Catalina Gorodokin</i>	23
Notas sobre una experiencia de formación interinstitucional. <i>Por Jaquelina Edith Noriega, María Guadalupe García, Carmen M. Belén Godino, Ida Catalina Gorodokin.</i>	41
La escuela demandada. Experiencias educativas de adultos en las fronteras del fracaso. <i>Por Carmen M. Belén Rodino.</i>	53
Re-planteando, re-dibujando las instituciones hoy. <i>Por Dolores Leonor Oliva</i>	75

INTRODUCCIÓN

“Las reglas del mundo están cambiando, es tiempo de que las reglas de la enseñanza cambien con ellas”.

Andy Hargreaves, (2005).

Los actuales escenarios del cambio educativo enfrentan una poderosa lucha entre dos enorme fuerzas sociales: las de la modernidad y la posmodernidad. Por una parte está el mundo cada vez más posindustrial y posmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, la intensa compresión del tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la integración mundial, el debilitamiento de la integración nacional y la incertidumbre científica. En oposición se encuentra el sistema educativo monolítico que, desde un estilo tradicional-burocrático, insiste en alcanzar metas anacrónicas dentro de estructuras inflexibles, cristalizadas que intentan resistir al cambio desde modelos formales / verticalistas plasmados en el aparato administrativo.

En el pasado, el objetivo esencial de la educación a cargo de los estados nacionales fue asegurar la cohesión social, mediante la enseñanza universal de los principios democráticos, transmitiendo los valores, las normas de convivencia y las pautas culturales que las sociedades capitalistas de lo siglos XIX y XX requerían para perpetuarse y reproducirse.

En nuestros días, los cambios en el contexto llevan a que la educación pública atraviese un proceso de transformación de enorme magnitud. Por una parte, los estudios sobre la educación dejan en evidencia que los propósitos de asegurar la enseñanza universal, democrática y de calidad para todos los alumnos y las alumnas representan grandes desafíos, y que, salvo excepciones, estamos muy lejos de alcanzar esas metas.

Desde otro punto de vista, todos los servicios públicos que tradicionalmente han estado bajo la responsabilidad social del Estado, están siendo presionados por el nuevo discurso conservador.

Pero el hecho de denunciar y enfrentar esta forma de concebir a la enseñanza pública, no debe ser un argumento para defender a la escuela tradicional, encuadrada en un modelo que ya no responde a las complejidades de un contexto socio-cultural diferente en donde, al sentir las presiones de las nuevas demandas, el papel del maestro se multiplica para adoptar nuevos problemas y mandatos, aunque el rol inicial no se modifica para darle espacio a estos cambios, lo que genera tensión entre los nuevos requerimientos y el entramado relacional burocrático que traba los procesos de

adecuación y mejora.

La formación de ciudadanos verdaderamente críticos, solidarios y libres no puede quedar en manos de un modelo de escuela burocratizada que responde a lógicas tradicionales de un aparato escolar que funciona con una fuerte discriminación selectiva, donde la inercia institucional, que rechaza todo cambio, se apoya en una estructura vertical del poder.

Para comprender los actuales procesos de cambio en las instituciones educativas, es ineludible partir de una premisa fundamental: el modelo tradicional de la educación ya ha cumplido su función histórica, y en consecuencia está agotado.

La construcción de un proyecto democrático de educación pública debe partir del análisis de las principales contradicciones que implica enseñar valores democráticos en una sociedad caracterizada por una cultura social postmoderna, donde predomina el individualismo exacerbado, la competencia por bienes escasos, la imagen de que la vida se reduce a la búsqueda del placer inmediato, del “just do it” .

En la sociedad actual, el conformismo social es potenciado por el descreimiento en la participación política de la ciudadanía, desconociéndose la relevancia del análisis histórico, político e ideológico para explicar la naturaleza dialéctica y la interdependencia mutua entre escuela y comunidad.

Es necesario implantar, por esa razón, un nuevo modelo de escuela pública donde la cultura escolar sea un instrumento para la transformación de la sociedad, considerando que el lugar de trabajo—la escuela—está estructurado mediante recursos y relaciones que pueden hacer que el trabajo sea más fácil o más difícil, fructífero o inútil, gratificante o desalentador.

Hargreaves¹ (2005) analizando la posibilidad de cambio de la escuela, concluye que aunque las perspectivas para el futuro siguen siendo inciertas, lo único seguro es que no podemos aferrarnos al edificio tambaleante del presente modernista y burocrático con sus departamentos, jerarquías y armarios como estructuras escolares. No podemos refugiarnos en la nostalgia que significa reconstruir una mítica educativa con estándares tradicionales, asignaturas convencionales y la prescripción de destrezas básicas..."no tiene sentido para nada regresar al futuro en esta forma ¡ir al futuro marcha atrás!" (p. 287). El autor agrega que mientras las estructuras actuales y culturas de la enseñanza se dejen intactas, la respuesta aislada a estos cambios complicados y acelerados, producirá más sobrecarga de trabajo, intensificación, culpa y saturación.

Hargreaves esboza algunos escenarios posibles para la reestructuración educativa y afirma que la reestructuración no es en sí misma la solución a la crisis que

¹ Hargreaves, Andy (2005) Profesorado, Cultura y Postmodernidad: cambian los tiempos cambia el profesorado. España Edit Morata

afecta a los maestros y sus escuelas. Como tampoco lo es en particular la cultura escolar, el desarrollo profesional o el liderazgo educativo.

En términos éticos y prácticos, lo relevante de todos estos componentes es la forma más directa como se manejarán los conflictos entre el control burocrático y el empoderamiento del maestro / profesor y, más extensamente, entre la modernidad y la posmodernidad. Es a través de estos dilemas que se construirán las futuras culturas, capacidades y compromisos de los maestros.

El reto de la reestructuración en la educación es la disminución de los controles burocráticos, mandatos inflexibles, formas paternalistas de confianza y los arreglos rápidos del sistema con el propósito de escuchar, articular y reunir las voces discordantes de los profesores y otros participantes de la educación (estudiantes y padres de familia).

El desafío es la apertura de amplias opciones que respeten la libertad de criterio profesional del docente y refuerce su capacidad de decisión.

Varios investigadores coinciden en que el “ser” es un elemento relevante relacionado con la forma en que los docentes construyen su práctica; que el compromiso / deber es un elemento necesario del profesionalismo; y que las identidades del docente son el (1) resultado de una interacción entre las experiencias personales y el ambiente social, cultural e institucional en el cual las profesoras y profesores trabajan.

Las experiencias relatadas en este libro aportan a la reflexión de diferentes alternativas que claramente testifican ciertos intentos de cambio en las estructuras básicas y las culturas de la instrucción / escolarización, reinventadas para y realineadas con los fines / propósitos de las nuevas demandas.

Son opciones que ahora enfrentan escuelas públicas de una provincia del interior de Argentina, tratando de ajustarse a quienes expresan que “Las reglas del mundo están cambiando. Es tiempo de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los maestros cambien con ellos”.

¿Es posible fundar una nueva escuela pública como herramienta para el cambio social?

Este material tiene el propósito de aportar algunos elementos conceptuales y analíticos para poder responder a esa interrogante.

ANA MARIA CORTI

GESTIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS COMPLEJOS: EXPERIENCIA Y TEORÍA COMO PROPUESTA DE ANÁLISIS

Jaquelina Edith Noriega¹

INTRODUCCIÓN

La exposición se organiza en una primera parte donde se narra una experiencia de gestión en una institución educativa de Nivel Superior No Universitaria; una segunda parte donde se realiza un minucioso análisis teórico de lo narrado desde un marco teórico muy particular que el lector irá descubriendo; y finalmente, se agregan algunas notas para la discusión sobre la intervención de instituciones educativas por parte del Poder Ejecutivo Provincial a través del Ministerio de Educación.

Antes de comenzar el análisis quisiéramos aclarar que, si bien la narración tiene una primera parte que plantea cómo se alteró la vida institucional en un Instituto de Formación Docente y en tal sentido se destaca la descomposición de la vida cotidiana en la institución, en el análisis que realizamos pondremos especial énfasis en lo que fue la composición de algo nuevo, que surgió desde los protagonistas del instituto como algo genuino y propio y que, en nuestro caso particular, no había tenido una mirada detenida desde lo teórico. Por esta y otras razones lo que se expone a continuación debe ser mirado como “una” lectura de la realidad, válida en tanto no fuimos espectadores sino parte activa en esa configuración.

Creemos firmemente que es relevante sistematizar este tipo de acontecimientos de la vida institucional puesto que dejan huellas en la historia de las organizaciones y de los sujetos y que pueden resultar útiles para que “otros” realicen sus propias lecturas e interpretaciones.

¹ Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP). Mgter. en Educación Superior (UNSL). Especialista en Educación Superior (UNSL). Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Gestión Educativa (FLACSO). Prof. en Ciencias de la Educación (UNER). Docente e investigadora UNSL.

1. RELATO DE EXPERIENCIA

1. A. De la descomposición.

Corría el año 2003, era el primer lunes después de las vacaciones de invierno. A eso de las 11 de la mañana vimos entrar, por la puerta principal del Instituto, una mujer y dos hombres vestidos de traje negro –ninguno de ellos nos era desconocido- eran funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia.

Entraron a la secretaría del Instituto y solicitaron a uno de los secretarios que cerrara la puerta de blindex con llave. Desde afuera, profesores y alumnos, mirábamos azorados sin entender demasiado qué pasaba en el interior de las oficinas...

La mujer dictaba al secretario quien escribía en una de las computadoras... pasaron unos minutos y una de las secretarias salió hacia la cocina diciendo que buscaba un vaso con agua para la directora de extensión que estaba descompuesta. Ante nuestro interrogatorio la chica respondió: *“Es una intervención del Ministerio y acaban de “echar” al Rector, a la Directora de Extensión y a la Directora Administrativa...”*.

Los por qué giraban por todo el edificio... de golpe la puerta de vidrio se abrió y salieron los funcionarios quienes se retiraron del establecimiento sin mediar palabras... En seguida, entramos y nos encontramos con un panorama nefasto: todos lloraban, menos el rector que juntaba resignado sus pocas pertenencias y se disponía a abandonar el lugar.

Así, sin mediar explicaciones, en menos de 24 horas tuvimos un interventor. Un ingeniero civil quien traía en su haber la dirección de la empresa de electricidad provincial, la coordinación de un invernadero y huerta municipal... Esta persona se hacía cargo desde ese momento del Instituto de Formación Docente Continua.

El primer encuentro con la realidad del “paracaidista” fue a las 24 horas de su “aterrizaje” en la primera reunión de personal. Un bombardeo de reclamos, preguntas y hasta insultos “rozaron” levemente su erguida figura, quien parecía no percatarse del nivel de furia que desataba su presencia.

Al revés de lo que muchos podrían suponer –o quizás no- el cuatrimestre comenzó, se dictaron clases (quizás porque la Directora Académica fue confirmada en su cargo).

Durante todo ese año no hubo capacitaciones docentes, puesto que no había quién se hiciera cargo de la coordinación de las mismas... Tampoco hubo rendiciones de cuentas a todo el personal, como venía siendo hasta el momento, porque no había

Director Administrativo que se hiciera cargo de tal tarea.

Poco a poco nos fuimos acostumbrando a este personaje y su modo de gestionar que nada tenía que ver con nuestra especificidad institucional, que no comprendía nuestras prioridades ni tenía criterio para pensar políticas institucionales.

Algunos docentes insistimos durante todo el cuatrimestre con plantear lo irregular de la situación del instituto en cada clase. Así transcurrió todo ese año signado por el autoritarismo, el verticalismo en la toma de decisiones, la ausencia de participación de la comunidad educativa en la gestión, la falta de relación con el “afuera”.

Fue un tiempo de “parálisis institucional”, de quietura, de “aparente resignación”, todos parecíamos jugar al “como si”: como si estábamos bien, como si no pensábamos... como si nada nos preocupaba...

Pero nosotros –docentes y alumnos- vimos crecer esta institución, la hicimos nosotros, nació con nosotros... razón por la que no era difícil suponer lo que por debajo estaba fermentando....

1. B. De la configuración y algo más...

Febrero de 2004. Seis meses de intervención institucional... ¡La situación se hacía insostenible!

Sin saber muy bien cómo, los docentes comenzamos a reunirnos entre nosotros para charlar sobre la situación en que nos encontrábamos inmersos.

Poco a poco esas reuniones comenzaron a hacerse más frecuentes y también más evidentes en la institución, a tal punto, que los compañeros no docentes fueron alertados por las autoridades a no abandonar sus puestos de trabajo para asistir a “esas reuñoncitas”. La más cuestionada fue la bibliotecaria, razón que nos motivó a tomar como lugar de reunión su lugar de trabajo: la biblioteca. Los convites eran cada vez más numerosos y las discusiones cada vez más acaloradas.

Así, sin más, surgió la Asamblea que comenzó a regirse por ciertas normas de funcionamiento (lista de oradores, orden del día, mandatos, mociones, votaciones, etc.). Muchos de los que estábamos allí, por nuestra corta edad, no sabíamos muy bien de qué se trataba pero pronto algunos compañeros, que habían vivido momentos de agitación y revueltas en épocas pasadas en las universidades, nos fueron poniendo al tanto de esta modalidad de participación.

¿Qué nos motivaba? La necesidad de recuperar nuestro lugar, aunque sabíamos muy bien que esto iba de la mano de la necesaria expulsión del intruso quien ya ostentaba llamarse Rector, pues creía que el tiempo de permanencia sin “sobresaltos” así lo ameritaba.

Por aquel entonces, esta provincia vivía momentos de profunda exaltación y el homo politicus parecía por fin haberse apoderado de muchos homo sapiens...

La gente reclamaba desde distintos sectores de la sociedad puntana que parecía despertarse de un profundo sueño –yo como tantos otros “foráneos”- conocimos el orgullo de pertenecer a un pueblo que sin ser el que nos vio nacer nos regalaba un nuevo despertar a la vida.

Las tardes de los miércoles en San Luis se transformaron en una suerte de expresión tumultuosa de soberanía –posesión significativa de la tierra- , democracia – participación del pueblo- bronca –hacia quienes oprimen y desoyen la voz del pueblo-, dolor – por un gobierno que enfrenta al pueblo con el pueblo- hartazgo –de la mentira, del capricho y la sin razón de una clase política inepta, ignorante, egoísta, mediocre- y también emoción –al ver 20.000, 30.000 almas juntas empuñando una revolución.

Allí en medio de tanto y tanto estaba un pedazo de trapo que en letras grandes decía: IFDC S.L ALUMNOS Y DOCENTES UNIDOS EN LA LUCHA.

Por supuesto, esto nos costó mucho más de lo imaginable... Hubo amenazas concretas, docentes obligados a irse por ser caratulados de agitadores y manipuladores ideológicos.

Los tiempos que vinieron no fueron menos problemáticos. Por empezar, el gobierno no depositó el dinero para el funcionamiento del instituto durante 6 meses y nos cortaron la luz, no había limpieza, ni insumos, prácticamente nada....

Lo que más enojó a “la bestia” fue que una tarde los alumnos y nosotros a fuerza de bombos y cacerolas hicimos salir al interventor –quien se jactaba de ser amigo íntimo del Gobernador. Lo echamos fuera de nuestra institución.

Paralelamente a esto, las Asambleas –de alumnos y docentes- eran el punto de contacto y el espacio de planeamiento estratégico de los pasos a seguir. Desde ésta surgió la propuesta de que la conducción del instituto estuviera a cargo de docentes concursados por un período de transición que no se extendería más allá de los 60 días hasta que se eligieran autoridades por votación.

Así sucedió y por votación de la Asamblea dos compañeros se hicieron cargo de este barco sin timón, sin provisiones, con tripulación completa, en medio de una gran

tormenta.

2. ANÁLISIS TEÓRICO POSIBLE

2. A. Asociación, pliegue y configuración

El día en que nos reunimos por primera vez en una oficina a puertas cerradas para compartir lo que nos pasaba, ya habían pasado seis largos meses de intervención y de falta de comunicación entre nosotros, ese día iniciamos un sistema de asociación.

Muchos hasta hoy nos preguntamos por qué tardamos tanto en “revelarnos”, en dejar de conectarnos y comenzar a asociarnos. Una respuesta puede ser que la asociación requiere siempre de un proceso, su tiempo es lento, como dice Julio Moreno en su texto², “la asociación requiere despedidas y generalmente se acompaña de ritos, dado que el mundo que rodea al psiquismo se altera”. El tiempo que nos llevó lanzarnos a la aventura de “plegar la línea” fue un tiempo de maduración, de elaboración, de comprensión de lo acontecido. Distancia reflexiva que nos permitió atribuirle un sentido.

Esta narración muestra en crudo cómo se gesta y cómo se desarrolla un pliegue, en tanto proceso de subjetivación tendiente a la modificación de los límites que nos sujetan y como un modo de acercamiento a otras experiencias de construcción. En tal sentido, el pliegue, es movimiento y es lo que otorga al sujeto la posibilidad de cambiar su camino, su historia, su vida.

El Instituto desde la intervención, se veía inmerso en una línea recta unidireccional, pero en un determinado momento nosotros, los propios actores, decidimos “plegar esa línea”. Nos decidimos a construir un espacio para ensanchar lo que éramos y nos dimos un nuevo cuerpo. Nos sumergimos en la turbulencia, en la difícil tarea de desestabilizar el orden instituido.

El comienzo de esas reuniones entre los docentes constituyó un pliegue, puesto que poco a poco se transformaron en una posibilidad de existencia que rechazaba el orden de identificación existente y adquiriría por consiguiente una dimensión política. Este pliegue surge como una figuración o imagen de la subjetividad necesaria para combatir el tipo de individualidad en la cual estábamos inmersos, a la vez que abrió la posibilidad de pensar (nos) de otra manera.

² Moreno, Julio: Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza.. Pág. 10. Editorial Libros del zorzal. Bs. As. , 2002.

2. B. Encuentro y configuración

En nuestro caso no había un eje vertical estructurante, por eso quizás la reacción tardó tanto tiempo.

Si tuviéramos que nombrar puntos sensibles y vinculantes que posibilitaron el encuentro y que fueron apareciendo en la gestión del rector / interventor, podríamos decir que uno de ellos fue la primacía de la lógica “política” por sobre la lógica académica. En segundo lugar, el autoritarismo y la falta de participación en la toma de decisiones. Tercero, la impunidad con la que desaparecían recursos tecnológicos del Instituto, como reproductores de DVD, cámaras digitales, videocassetteras, computadoras, mientras el interventor hacía oídos sordos a nuestros reclamos y manejaba fraudulentamente los fondos de la institución. Esto sumado a la falta de elementos básicos para nuestra tarea como hojas y tinta para las impresoras que hacían imposible el trabajo pedagógico³.

Sin dudas, éstos fueron algunos de los puntos sensibles que posibilitaron *el encuentro*. La figura vinculante, la figura cohesiva fue un colectivo: la **Asamblea**. Las reglas de funcionamiento de la Asamblea –que fueron establecidas por nosotros mismos- comenzaron a valer más que los propios modos de actuar y de decir: pedir la palabra, hablar, votar mociones, acatar la decisión de la mayoría, compromiso asumido de cooperación, solidaridad y fidelidad...

El nacimiento de la Asamblea como figura vinculante dejó entrever que efectivamente en la práctica: “...las formas de componerse con otros no son a partir de una identidad común, sino a partir de encadenamientos de singularidades...”⁴. En nuestro caso esto es claro: éramos los mismos sujetos que estábamos juntos desde hacía ya 5 años... pero en el momento de comenzar la lucha aparecieron aspectos de cada uno que no conocíamos. En realidad quedó la sensación de que no nos conocíamos, nos dimos cuenta que nunca hubo una identidad compartida por todos en el IFDC y con el paso del tiempo pudimos ver que lo que aconteció entonces fue producto de un encadenamiento de circunstancias, acontecimientos, pensares y decires muy singulares e irrepetibles como todos los actos humanos.

Esto explica de alguna manera por qué actuamos de manera tan distinta en un lapso de tiempo tan corto, por qué en un momento fue aceptado algo que luego era

³ Lo que más nos causaba indignación era que mientras sufríamos la carencia de elementos mínimos para el trabajo, se pagaban 5.000 pesos para pintar un mural en el frente del IFDC.

⁴ “Notas para pensar la composición social”. Doc. Interno Diplomatura en Gestión de Instituciones Educativas. FLACSO. 2005.

imposible sostener. También quizás tiene que ver con que todo el contexto respondía a esta misma lógica de poder y sometimiento⁵. Fue como la “crónica de una muerte anunciada”, morían nuestros ideales, nuestra organización, nuestra lógica de estructuración de las prácticas como docentes y como alumnos del Instituto, usando el poder como dominación.

Realmente en contadas oportunidades sentimos que por fin nos encontrábamos y disfrutábamos “el sabor del encuentro”. Claro que esto se sostuvo con un solo eje vertical: la confianza que estructuraba este encuentro de voluntades. Esa confianza envolvía todo y raras veces fue amenazada, pero sí muchas veces puesta a prueba. Una de ellas fue cuando tres compañeros recibimos amenazas concretas hacia nuestra persona por haber salido por los medios de comunicación a denunciar la intervención, en ese momento fue crucial la confianza que se hizo evidente inmediatamente en el apoyo del conjunto a nuestras acciones y con la misma fuerza la denuncia y repudio a lo sucedido. Con ello comprobamos que “la condición del yo es el nosotros: el yo no está agarrado” de una estructura, sino del lazo que se arma ahí en la situación...”⁶.

2. C. Lazo y configuración

“Lo en común hoy junta, pero no necesariamente vincula... lo en común se arma en situación y es el problema, el sentirse afectado/s por la situación, el reconocimiento del vacío, la percepción de que lo que hay es nada en común...”⁷.

El lazo que posibilitó la configuración fue la creencia firme en que o cambiábamos la historia o la historia nos arrojaba al vacío, porque tal como estaban dadas las cosas el Instituto iba directo a ser cerrado y ahí perdíamos todos, docentes y alumnos.

En realidad así surge, así nace la Asamblea, por esta necesidad de hacer algo con lo que nos estaba pasando, por la necesidad de establecer vínculos entre nosotros que nos permitieran hacer frente al problema de manera conjunta, puesto que ya habíamos experimentado que solos cada uno no podía hacer frente a nada.

Todo lazo estructura un proyecto de acción y nuestro proyecto fue en principio sostener el instituto⁸. Para ello, debimos generar un mundo que nos permitiera llevarlo

⁵ todas las instituciones educativas intervenidas y nos preguntábamos¿ por qué nosotros no?

⁶ Idem ant.

⁷ Idem ant.

⁸ y en muchos casos estas palabras se transformaron en hechos concretos porque todos sentimos el peso de la institución en nuestros brazos tal como un niño desprotegido y también herido.

adelante, puesto que el que existía no nos sostenía.

Nuestro proyecto incluía como primer paso sacar al interventor, para lo cual, alrededor de toda la situación, creamos un mundo en el que habitamos hasta que logramos nuestro cometido, luego ese mundo se diluyó y comenzamos a construir otro alrededor de la nueva gestión (con el fin de sostenerla y hacer que sea exitosa) dado que fue producto de nuestra lucha y, fundamentalmente, porque surgió del riñón de la Asamblea. Es un proyecto que acaba y a la par, comienza otro con una identidad propia en el cual todo vuelve a comenzar, las alianzas, los reacomodamientos, los lazos de confianza y desconfianza, los amigos y enemigos... “El proyecto engendra su mundo: no habita un mundo ya dado sino que genera mundo...”⁹.

Quisiéramos agregar que, lo importante no es la crónica sobre la desligadura sino las operaciones de ligadura que se tejieron en medio de la confusión y el desasosiego y en la narración expuesta, ni la falta de presupuesto, ni los cortes de calle, ni las marchas, ni las amenazas, ni las discusiones, ni siquiera la expulsión del interventor son importantes... aquí lo verdaderamente importante es la composición, lo que se pudo construir que es la ligadura que nos hizo encontrarnos después de cinco años de “choque” sin encuentro, cuya “materialidad” estuvo dada por la Asamblea.

Una apreciación más, a propósito del texto en cuestión, en él podía leerse: “...Las interacciones configuran, porque los dos términos que interactúan permanecen uno en el entorno activo del otro, en más de una operación; mientras que la pura acción dispersante no configura porque ninguno de los términos se conserva en el entorno de la acción, sino que se pierden sin generar alteraciones de sus propias estructuras. Lo propio del enlace, entonces, no es enlazar estructuras, sino generar la estructura de lo enlazado. Es decir, que podamos llamar acción a lo que desconfigura y mantener que sólo la interacción es configurante. No hay que perder de vista que el lazo que crea se actualiza cada vez, no se instituye. Las interacciones no cristalizan en una tercera cosa que las suprime (por ejemplo, un vínculo estable) sino que sólo configuran y desconfiguran...”¹⁰.

Analizando esto logramos entender por qué la Asamblea docente dejó de existir, por qué no nos volvimos a reunir con ese carácter, ya que después de ello las reuniones pasaron a ser institucionales. Hasta el día de hoy muchos nos preguntamos ¿por qué no más Asamblea? Y ahora nos queda un poco más claro, la Asamblea, fue el lazo que

⁹ Idem ant.

¹⁰ Idem ant.

permitió la configuración, la ligadura, pero como tal no podía cristalizarse, no podía institucionalizarse porque su misión había sido cumplida; ese espacio de participación se transformó en otros: el incipiente Consejo Asesor compuesto por representantes de todos los claustros que colaboraba con la gestión, el Consejo Académico que colaboraba en las decisiones académicas y el Centro de Estudiantes que representa a una gran porción de los estudiantes, entre otros.

La Asamblea materialmente no existe, es verdad, pero aprendimos que junto a nosotros hay otros. Esto quedó incorporado como un hacer cotidiano y constante, dejamos de ser un amontonamiento de personas que cobran un sueldo por su trabajo y pasamos a ser un colectivo que tiene algo en común que los trasciende y es lo que llamamos institución.

En tal sentido, la Asamblea fue quien puso freno a las fuerzas disolventes y la necesidad de cambiar la forma de gestionar el Instituto fue el proyecto que dio cohesión en medio de la aleatoriedad, la contingencia (que da la pauta de la dinámica continua) y la falta de garantías institucionales que impone sin más el no saber, la falta de experiencia.

En definitiva, podemos decir que actualmente, al igual que en los videojuegos y en la red, prevalece la lógica de la conexión por sobre la de la asociación: “Conexión y asociación constituyen dos formas diversas –regidas por lógicas heterogéneas – a través de las cuales los humanos nos relacionamos con el medio que habitamos. Entre ambas conforman algo así como un filtro activo que nos une y separa de la multiplicidad inconsistente que nos rodea...”. Pero, también sabemos que hay momentos en que las configuraciones suceden y provocan composiciones sociales y educativas, en tanto espacios privilegiados de aprendizaje, no sólo académicos sino también modos de vida.

Repensando en perspectiva esta serie de acontecimientos narrados y explicados, debemos decir que es muy difícil que estos procesos tengan consecución en el tiempo, en general la crítica y la dialéctica no logran instalarse definitivamente en las instituciones educativas, lo cual nos lleva a preguntarnos por qué. En general las instituciones tienden a neutralizar estas formas colectivas de lucha, a reabsorberlas e incluirlas como instituido, perdiendo de este modo su fuerza instituyente. Muchas veces, perdidos en juegos de poder los sujetos introyectamos prácticas que nos son ajenas, las reproducimos y así se sucede día tras día la práctica cotidiana.

A PROPÓSITO DE LA ESCENA: UN APOORTE A LA DISCUSIÓN SOBRE LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN LA PROVINCIA DE SAN LUIS

No quisiéramos dejar pasar esta oportunidad para exponer un par de ideas que nos surgieron a partir de la lectura del texto de Alejandra Birgin y Pablo Pineau¹¹ acerca de las incontables intervenciones a las que fueron sometidas prácticamente todas las instituciones educativas de la provincia de San Luis en el año 2003 y en el 2004.

Para aquellos que no están al tanto, comentamos brevemente en qué consistieron estas intervenciones. Durante los años 2003 y 2004, el Gobierno de la Provincia a través del Ministerio del Progreso¹² comienza a instalar una política de intervención dirigida principalmente a los equipos de conducción de las instituciones educativas provinciales de todos los niveles. Esta política estuvo orientada a provocar desestabilización y caos dentro de las instituciones. Los equipos directivos fueron removidos de sus funciones y aquellos docentes que tenían sus cargos con licencia por cargo de mayor jerarquía debieron volver a sus lugares de origen y aquellos –como en el caso de las autoridades del IFDC- que no poseían cargos docentes sino que habían ganado un concurso para los cargos de conducción, fueron dejados sin trabajo, (esto por supuesto manejado desde un lugar de total impunidad y falta de criterio), quienes rápidamente se convirtieron en las primeras víctimas de esta guerra generada desde el sistema.

A partir de la lectura del texto antes mencionada nos detuvimos a pensar¹³ que quizás mucho de esto tuvo que ver con esta histórica relación de dependencia unidireccional que siempre se ha establecido entre las instituciones educativas y el gobierno central.

Los autores destacan que tradicionalmente la configuración histórica pensó al alumno como un infante que carece frente a un adulto que posee, un niño que obedece frente a un adulto que toma decisiones y manda. Esto generó relaciones educativas asimétricas que tienen que ver con la transmisión de saberes, que tienden a fijarse y absolutizarse. Esta asimetría se traslada al resto de las relaciones que se establecen con el interior de la institución tanto como con el exterior (políticas, personales, organizativas, etc.).

Nos pareció interesante esta mirada de los institutos de formación docente porque permite entender por qué este tipo de acciones son factibles de ser llevadas a

¹¹ Birgin y Pineau: "Son como chicos". El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. Doc. de la Diplomatura en Gestión de Instituciones Educativas. FLACSO 2004-2005.

¹² Denominación que durante unos años tuvo el Ministerio de Cultura y Educación y el de Juventud y Deportes.

¹³ como tantos que intentamos encontrar explicaciones racionales a tantos actos de este gobierno irracional.

cabo en educación, quizás una respuesta pueda tener que ver con este modo de relación “infantilizado”, donde quienes manejan las riendas de la educación en una provincia parecen ser los “adultos” que toman las decisiones por nosotros –los institutos de formación docente-, los que autorizan, los que en definitiva concentran todo el poder.

BIBLIOGRAFÍA

- BERARDI, Franco. “*Generaciones post-alfabéticas -Violencia en las escuelas*”
- BIRGIN, Alejandra; PINEAU, Pablo. (2005). “*Son como chicos*”. *El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente*. Doc. De la Diplomatura en Gestión de Instituciones Educativas. FLACSO 2004-2005.
- BIRGIN, Alejandra; PINEAU, Pablo. (2005). “*Notas para pensar la composición social*”. Doc. Interno Diplomatura en Gestión de Instituciones Educativas. FLACSO.
- DOMÉNECH, TIRADO Y GÓMEZ. (2001). “*El pliegue: psicología y subjetivación*” Pág. 11. Cuadernos de pedagogía. Nro 8. Rosario, Argentina.
- DUSCHATZKY, Silvia. “*¿La gestión de la escuela o gestionar la escuela?*”
- MORENO, Julio. (2002). “*Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*”. Edit. Libros del zorzal. Bs. As.
- TORRAZZA, J. ZINO (2000). “*La estructura social*”, Murcia, Universidad Católica San Antonio.

LA CONFORMACIÓN DE LA CARRERA DE PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA EN UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE. ENTRE LA DESREGULACIÓN Y LA RE INVENCIÓN.

María Luján Montiveros¹
Jaquelina Edith Noriega²
María Guadalupe García³
Carmen M. Belén Godino⁴
Ida Catalina Gorodokin⁵

INTRODUCCIÓN

Se intenta analizar en este trabajo, a través de algunas categorías y ejes de interpretación de la corriente institucional, el proceso de conformación de una nueva carrera de formación docente - Profesorado de Enseñanza Primaria-, en un instituto de formación docente de la provincia de San Luis. Se pretende abordar *el sentido* que este hecho tiene para la institución en la que se produjo. Si se tiene en cuenta la clasificación que realiza Lidia Fernández sobre los componentes básicos de una institución educativa, se puede decir que el foco en este trabajo estará puesto en lo referido al proyecto de la institución y la tarea que realiza para el logro de sus objetivos (Fernández, L., 1994)

Si bien son varias las posibles perspectivas de análisis para este acontecimiento y múltiples las determinaciones que lo atraviesan, se lo abordará a partir de la reflexión sobre algunas características del proceso de institucionalización a través del cual se conformó el instituto, los mandatos originarios, la incidencia de ciertas condiciones vinculadas con la posibilidad de continuidad del mismo, el impacto de éstas en la subjetividad de los actores, para desde allí plantear la conformación de esta carrera en tanto producto específico de la cultura institucional y su relación con el entorno. Se busca con esto hacer visible algunos elementos de la trama de significados de la cultura institucional.

Si bien el análisis institucional es siempre sobre una organización específica, ya

¹ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNSL). Diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO). Vicedirectora Instituto Educativo "Aleluya" (San Luis, Argentina). Maestranda en Educación Superior (UNSL)

² Magíster en Educación Superior (UNSL). Especialista en Educación Superior (UNSL). Diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora en Ciencias de la Educación (UNER). Doctorando en Ciencias de la Educación (UNLP). Docente e investigadora FCH-UNSL.

³ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNSL). Diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO). Docente e investigadora IFDC San Luis. Maestranda en Educación Superior (UNSL).

⁴ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNSL). Diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO). Docente e Investigadora IFDC San Luis. Maestranda en Sociedad e Instituciones (FICES-UNSL).

⁵ Magíster en Educación Superior (UNSL). Especialista en Docencia Universitaria (UNSL). Profesora en Ciencias de la Educación. Diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO). Docente e Investigadora IFDC San Luis.

que involucra la comprensión de significados, una historia, una cultura, un estilo y en definitiva una dinámica que es siempre singular, en este capítulo se hará referencia a ciertas situaciones que considero, atraviesan a gran parte de las instituciones educativas. En este sentido se realizará el análisis de elementos propios de la singularidad del instituto de formación docente con relación a aspectos de orden contextual que impactan en su dinámica, combinando aspectos narrativos, descriptivos y analíticos reflexivos, estos últimos siempre en carácter de interpretación o hipótesis.

Por último, es necesario señalar que en tanto miembros de la institución, este trabajo se realizará desde la propia implicación. Aclarar esto no significa una advertencia en cuanto a la “objetividad” del trabajo, ya que los mismos estudios institucionales se realizan a partir de la reconstrucción de los significados de los distintos actores de la institución, sino que pretendo manifestar la intención de hacer como plantea Lidia Fernández, una buena utilización instrumental de la propia implicación; para que la misma pueda hacerse explícita y convertirse en material de análisis. (Fernández L., 2001).

SURGIMIENTO DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE: PROCESO DE INSTITUCIONALIZACIÓN

Desde las corrientes institucionales, toda institución se desenvuelve en el interjuego constante entre dos tendencias: integración – dispersión. La primera como fuerza que tiende a la organización y se identifica con la pulsión de vida y la segunda como desorganización e identificada en términos psicoanalíticos con la pulsión tanática.

Cuando una institución se conforma, lo hace por un movimiento de integración orgánica, a partir un grupo de “núcleos pre – institucionales”⁶ que constituyen proyectos comunes. A este proceso de constitución, caracterizado por luchas de fuerzas y mutaciones en el cual lo instituyente se transforma en instituido, Lucía Garay lo llama institucionalización. (Garay, L., 2000). Es así, que el Instituto de Formación Docente nace como institución educativa en septiembre del año 2000, respondiendo a la política educativa provincial que adhería plenamente a los lineamientos de la Ley Federal de Educación⁷.

De todas maneras - y asumiendo que la génesis de una institución se reinventa

⁶ Ulloa, F.: *Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica*. En: Revista de Psicoanálisis XXVI. Buenos Aires. 1969. Pág. 11.

⁷ Entre otras cosas, esto nos indica que se trata de una institución joven, en la cual los mandatos y estilos que conforman la identidad no estarían todavía del todo cristalizados.

desde el presente- (Garay, L., 2000), puede decirse que algunos de los mandatos originarios que encarnaron los grupos instituyentes en los comienzos de la institución fueron los siguientes: recuperar / re fundar el espacio de formación docente de la provincia y conformar un perfil (estilo) institucional alejado de la figura de los antiguos terciarios y más próximo al modelo de gestión universitario, pero que a su vez se vincule al modelo de gestión – empresarial impulsado para las instituciones educativas a partir de la reforma educativa de los años ‘90.

En este sentido y partiendo de que cualquier institución se conforma en base a algunas y desplazando a otras, puede decirse que ésta lleva en su origen el desplazamiento de los anteriores institutos de formación docente no universitaria de la provincia (terciarios) y tuvo como plataforma un Estado, que en tanto institución, también se encontraba en pleno proceso de transformación. Si se entiende como Etkin, que las organizaciones son la materialización de otras instituciones; lugar de transversalidad de otras instituciones (Etkin, 1998), podría pensarse que así como el Estado moderno fue la institución en la que se asentó y legitimó la escuela moderna, el instituto de formación docente, como muchas otras instituciones de nivel superior en aquellos años, surgió teniendo como basamento un Estado cuya identidad se estaba transformando para pasar a ser otra cosa.

Lo anterior constituye parte del marco institucional percibido como exteroregulación y que opera al interior de la institución. De este marco se han seleccionado para el análisis, aspectos vinculados con las transformaciones sufridas por el Estado en las últimas décadas porque se consideran uno de los ejes fundamentales para interpretar la situación institucional que se pretende abordar en este trabajo.

Como recién se planteó, todo proyecto de acción educativa está sometido a atravesamientos diversos propios del campo, que lo modelan y que pueden ser reconocidos en algunos rasgos característicos de nuestro país en la época en la que se gestó esta institución. Entre ellos se encuentra la destitución del Estado-Nación como metainstitución, instalándose un Estado que se legitima como administrador técnico de las nuevas tendencias, mientras la dinámica del mercado se impone como práctica dominante, con una lógica regida por la velocidad, la sustitución y la inmediatez.

Los acontecimientos recién mencionados destituyen al Estado de su papel de organizador del campo social y de legítimo regulador de dicho orden y conducen de un modo o de otro a la fragmentación social, quedando el marco organizador desdibujado, dado que los parámetros hegemónicos que organizaban la vida en las “sociedades

María Luján Montiveros, Jaquelina Edith Noriega, María Guadalupe García, Carmen M. Belén Godino, Ida Catalina Gorodokin. La conformación de la carrera de Profesorado de Enseñanza Primaria en un Instituto de Formación Docente. Entre la desregulación y la reinvencción.

estatales”, han perdido su capacidad de instituir. Lo estable se ha convertido en inestable, y lo sólido en fluir, en devenir constante.

La combinación de estos fenómenos conduce a la desligadura de los lazos simbólicos que anteriormente contribuían a la configuración de instituyentes comunes. Las instituciones educativas quedan desreguladas, libradas a su propia facultad de organización y de supervivencia “*sin procedimientos que unifiquen el paisaje bajo un mismo sentido, éste se dispersa en fragmentos*”.⁸

Es en este panorama de dispersión, que el Ministerio de Educación de la Nación genera los lineamientos que deben regir el pasaje de los antiguos terciarios a la nueva figura de institutos de formación docente. Reglamentando su funcionamiento y el modo de articulación con el nuevo Sistema Educativo conformado a partir de la La Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior.

LAS CONDICIONES PARA EL MANTENIMIENTO DE LAS INSTITUCIONES Y EL IMPERATIVO DE REINVENCIÓN CONTÍNUA

Lucía Garay plantea que el proceso de institucionalización tiene tres planos: dos (condiciones sociales y políticas) vinculados a las condiciones objetivas y subjetivas que posibilitan el surgimiento de una institución; en los párrafos anteriores se hizo referencia a estas condiciones. Pero hay otro aspecto vinculado a las condiciones y mecanismos que aseguran la reproducción de las instituciones.

Es interesante analizar este último elemento en esta oportunidad, porque el imperativo de reinvencción continua de las instituciones para seguir perteneciendo al suelo de intercambios sociales, es uno de los dispositivos que dispararon el movimiento institucional para la creación de esta nueva carrera.

En cuanto a la Formación Inicial, desde el momento de su creación hasta el año 2006 el Instituto contaba con los profesorados de historia, de ciencia política y de inglés, destinados a los niveles EGB 3 y Polimodal. Pero en este marco de fluidez, y a partir de disposiciones fundadas en la legislación precedente, es que a fines del año 2003 (apenas en el cuarto año de creación de la institución) los funcionarios a cargo de la educación superior de la provincia presentaron la posibilidad, casi certeza, de cierre de algunas de las carreras de profesorado con las que contaba la institución.

Es interesante preguntarse por qué, a tan corto plazo, sin siquiera haberse

⁸Grupo Doce: *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Bs. As. Gráfica México. 2001. Pág. 15.

producido el egreso de la primera cohorte completa, ni haberse realizado algún tipo de diagnóstico de la situación, la continuidad de cualquiera de las carreras estaba en riesgo. La explicación es simple: según lo estipula el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a través de los Documentos para la Concertación A9; A11 y A14, que sientan las bases sobre las cuales se implementó la Ley 24.195, todas las carreras destinadas a la formación docente inicial se prevén bajo la figura de duración a término. Por ello todas las carreras de profesorado de los institutos de formación docente de la provincia poseen esta característica.

La modalidad refleja el espíritu de la Ley Federal y el de la Ley de Educación Superior, gestadas en los años '90 en el marco de las transformaciones neoliberales por las que transcurrió el Estado nacional argentino y en pleno auge de la racionalidad técnica, entre cuyos rasgos principales encontramos el de educación como servicio y mercancía. Se da por sentado, que toda propuesta formativa debe responder, no ya a la necesidad de formación de sujetos sociales de la educación, sino a los imperativos del mercado.

Desde otro ángulo y siguiendo a Piotti y Lupiañez, esto se vincula con el reemplazo de la lógica libidinal como organizador del orden social, por la lógica de consumo, en la cual ya no tiene lugar el deseo del otro, sino que lo urgente es el logro de réditos en el menor tiempo posible.

La creación de “carreras a término”, es propia de las formas modernas de flexibilidad, caracterizada según Sennet⁹, entre otras cosas, por el imperativo de reinención continua de las instituciones, una reinención en la que impera la idea de plazo, de duración a término y de provisionalidad. Lo interesante de analizar en este marco, no es la necesidad del cambio en las instituciones, sino el sentido que éste asume en la nueva lógica de control.

El cambio ya no es concebido dentro de un *continuum*, de modo que el presente se vuelve contiguo con lo precedente. El cambio pretende por el contrario, reinventar las instituciones de manera decisiva e irrevocable - porque el sistema es fragmentario, y ninguna institución precisa ya construir sobre las bases anteriores ni preservar su identidad. De esta manera, “reinventar” no significa crecimiento o progreso, sino cambio ontológico.

Se ponen en juego con este “imperativo de cambio irrevocable”, justamente las

⁹ Sennet, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama. Barcelona.

condiciones en que las instituciones pueden reproducirse, es decir seguir manteniéndose en el suelo de intercambios sociales, condiciones que desde el enfoque institucional, son pre existentes a la organización y la determinan de alguna manera.

La condición principal para esto, pareciera ser entonces la *reingeniería*, idea asociada a la eficiencia, es decir a la generación de productos cada vez más variados, en menor tiempo, cuya primera consecuencia ha sido siempre la reducción de puestos de trabajo.

A modo de hipótesis podría decirse que esto último enfrenta a las instituciones más que nunca, frente a esta tendencia propia de su dinámica que es la tensión constante entre la organización y desorganización, ya que en tiempos de mayor estabilidad la misma se producía a niveles mas latentes, hoy en cambio se manifiesta objetivándose en posibilidades concretas y siempre distintas de quedar fuera del sistema.

Lo que se acaba de manifestar, es un ejemplo claro de cómo las tendencias a la dispersión e integración, tienen su correlato en el interjuego que se da entre la institución y el afuera, otro de los movimientos clave en la dinámica institucional. En este caso tiene que ver con que la institución pueda continuar participando en las relaciones de intercambio material y simbólico con el medio a través de sus carreras. En otras palabras, que pueda seguir cumpliendo con el logro real de los objetivos para los que fue fundada.

Para finalizar este apartado, podría decirse que esta nueva forma de flexibilidad enarbolada por las nuevas tendencias empresariales, tal como lo señala Sennet, no libera de las restricciones, más bien pone a los actores institucionales bajo nuevos controles, uno de los cuales es la amenaza permanente de expulsión del circuito laboral. A esto se hará referencia a continuación.

LA INSTITUCIÓN COMO OBJETO DE VINCULACIÓN EN EL MARCO DE DESREGULACIÓN Y AMENAZA DE EXPULSIÓN

Entonces, desde el mismo momento de su creación, cada carrera del Instituto llevaba en sí la génesis de su cierre, con todo lo que esto involucraba a nivel de la dinámica institucional y de la subjetividad de los actores que la confoman. Puede decirse que este elemento constituye desde el comienzo una zona de clivaje en la institución, es decir, un espacio en el que la cohesión es menor y donde se produce el conflicto; conflicto que se mantuvo latente hasta el momento en el que se planteo

concretamente el cierre de alguna de las carreras.

Pero vayamos a las posibles marcas en la subjetividad que esta situación conlleva, es decir pensemos en la relación individuo – institución. Hay que considerar en este sentido, que en su historia de pertenencia a la institución, los sujetos van configurando un conjunto de imágenes sobre la institución y sobre sí mismos como miembros de la misma. Estas imágenes, conformadas en base a otras que les son previas, constituyen directrices del comportamiento y del tipo de vínculo que el sujeto establece con la institución. (Fernández L., 2001)

Si se asume que la normalidad o alteración de la relación del individuo y la institución tiene que ver con el grado y tipo de pertenencia que aquél vive en relación a ésta, y que existe adecuada pertenencia cuando el individuo “a la par que se siente incluido en la institución, siente que la misma le pertenece en algún sentido”¹⁰, cabe preguntarse cómo es posible que esto último se produzca cuando no sólo pelagra constantemente su continuidad en la institución sino que esta última “debe” cambiar todo el tiempo.

Es necesario hacer dos salvedades con relación a esto último, en primer lugar que los individuos establecen una relación real y una fantaseada con la institución, razón por la cual la pertenencia muchas veces se encuentra anclada en aspectos más vinculados a lo inconsciente y fantaseado que a lo real. En segundo lugar, que hay distintos tipos de relaciones de pertenencia establecidas con la institución; algunos tienden a tomarla como soporte de su vida y otros sólo como un instrumento para el desarrollo de sus proyectos personales. (Ulloa, F., 1969)

De todas maneras, igualmente se puede pensar en una zona de clivaje en esta situación de incertidumbre laboral e institucional, si se tiene en cuenta que, como señalan Leticia Piotti y Susana Lupiañez, el empleo ha funcionado durante los últimos siglos como organizador psíquico, organizador de la identidad, dando sentido de pertenencia y sostenimiento del yo. De manera que la ausencia o debilitamiento de este organizador, provoca el efecto subjetivo de vulnerabilidad y una vivencia de vacío, que socava la autoestima de los sujetos.

Por otra parte, el mandato de “reinención”, no sólo afectaba a los docentes, sino también a los estudiantes, debido a que el cierre de cualquiera de las carreras implicaba la primacía de la racionalidad técnica por sobre las necesidades formativas de los

¹⁰ Ulloa, F.: *Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica*. En: Revista de Psicoanálisis XXVI. Buenos Aires. 1969. Pág. 22.

sujetos sociales, es decir, los alumnos. Tratándose ésta de una institución educativa, tal como lo expresa Lucía Garay, se nutre de las necesidades del individuo humano, “necesidades de ser” sujeto de saber y sujeto social; principio y fundamento de toda institución educativa”¹¹. Sin embargo, bajo estas condiciones es el mercado quien dispone el área en la cual podrán formarse los sujetos, con lo que la humanización y la realización personal y social se subordinan al juego de la oferta y la demanda propios del pensamiento economicista.

LA CARRERA DE PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA COMO RESPUESTA INSTITUCIONAL FRENTE A LA AMENAZA DE DESORGANIZACIÓN

El plazo de acreditación de las tres carreras que dictaba inicialmente el Instituto finalizó en primera instancia en el año 2005, pero el Ministerio de Educación dispuso que fuera prorrogado hasta el 2007. Con esto, el lapso inicial estipulado para la duración de cada una de las carreras fue extendido.

Si bien esta extensión distendió la preocupación por el cese de algún o algunos de ellos, el efecto de inestabilidad que producía la posibilidad inminente de cierre de algún profesorado, con la consiguiente pérdida de la fuente laboral para los docentes de la institución se hacía patente de manera constante, constituyéndose en un espacio de tensión y conflicto institucional, posiblemente un espacio de fractura que generaba sufrimiento y enfrentaba a los grupos de la institución a una situación aparentemente sin salida.

En fin, la situación era clara: había que “reconvertir” la institución o dejar de ser. Esto ubicaba a la institución en una zona de tensión entre las siguientes contradicciones: la necesidad de seguir trabajando, las nuevas demandas del sistema y la necesidad de continuar trabajando en función de un ideal pedagógico determinado – ethos institucional - y las condiciones establecidas por el sistema para la continuidad de la institución.

La institución se encontraba entonces ante varios desafíos conjuntos, frente a los que se generaron diferentes tipos de respuesta, seguramente vinculadas a los distintos tipos y niveles de pertenencia de los grupos, distintos posicionamientos en cuanto al poder, distintos roles, distinta antigüedad en la institución, etc.

¹¹ Garay, Lucía: *Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas*. Cuadernos de Posgrado. UNC. Córdoba. 2000. Pág. 16.

Así como el conjunto social no es homogéneo, las instituciones tampoco lo son, encontrándose en las mismas diferentes grupos, entre los que aparece otra tensión: la producida por el acceso a diferentes bienes de orden material y simbólico. Es así que surgieron básicamente dos respuestas, que representaban dos posturas diferentes: aquella que apostaba a la incorporación de carreras técnicas, respondiendo a los lineamientos de la política provincial de aquel momento y aquella que se orientaba a ofrecer una carrera que continuara con el perfil de la institución y recuperara un espacio que había quedado vacío en la provincia: la formación de maestros. En otras palabras, para la última posición, la cuestión no era sólo generar las condiciones garantes de la continuidad de la institución, sino que la continuidad debía desarrollarse bajo la modalidad y dirección que funcionaba como legítima. Aquí se hará referencia a la propuesta de creación de una nueva carrera docente, que surgió como propuesta pero que finalmente se efectivizó.

Si se tienen en cuenta los criterios que guiaron la opción por esta carrera, se tendrá que señalar que por la clase de oferta formativa inicial y por la composición del cuerpo docente, la institución tiene una importante tendencia a la enseñanza de disciplinas sociales, tanto en la formación inicial como en la formación continua y en investigación, por lo que se consideró que cualquier proposición en cuanto a la oferta educativa tenía que orientarse en el mismo sentido.

Se debía pensar por lo tanto en alguna nueva carrera de formación docente que conservara la identidad institucional y los mandatos tácitos originarios, que revalorizaban lo social. El campo de opción quedaba restringido, ya que la UNSL también posee un significativo abanico de carreras de formación docente en todos los campos disciplinarios, dentro de los cuales ocupan un importante lugar las disciplinas sociales.

Por otra parte, entre las funciones inherentes a la institución se encuentra la de seguimiento de las necesidades, demandas y problemáticas del sistema educativo provincial, para generar a partir de ellas espacios de formación y capacitación consistentes con éstas. Esta función ha sido incorporada al *ethos* institucional, por lo que está fuertemente inscripta en el *habitus* profesional. Desde este lugar, se consideró la deuda que la provincia tenía con la formación docente de nivel primario: un lapso de tiempo importante sin generación de profesionales para el mismo, indicaba que había una tarea insoslayable para quienes trabajan en el campo de la formación de formadores; se estaba relegando un espacio formativo muy importante y clave para

fortalecer el necesario y deseado cambio educativo provincial. Se hacía necesario entonces, generar espacios de formación y reflexión sobre el nivel de Educación Primaria.

Por otra parte, un significativo número de docentes del nivel comenzó a llegar al período de jubilación, ocasionando importantes bajas en la cantidad de docentes en actividad. La problemática se incrementaba si se tenía en cuenta la expansión demográfica experimentada por la provincia y el crecimiento vegetativo natural que la acompañaron, que impusieron la necesidad de creación de escuelas para los nuevos asentamientos, además de considerar la demanda de apertura de nuevas divisiones en las escuelas ya existentes.

En esta situación de conciencia acerca de la necesidad de nuevas propuestas de formación que se vincularan a demandas reales del sistema educativo, en el intento de preservar la continuidad de la fuente laboral sin olvidar el fin de humanización de las prácticas educativas, y el de potenciar el campo académico propio de lo social, es que surgió la propuesta de creación del Profesorado de Enseñanza Primaria (al principio Profesorado de Primer y Segundo ciclo de la EGB).

A partir de lo señalado en los párrafos anteriores y si se piensa a esta carrera como un producto de la cultura institucional, puede interpretarse el surgimiento de la misma como una manera de asegurar las condiciones de supervivencia de la institución, pero a la vez, como una forma de proteger los mandatos propios del ethos institucional. Para esto hay que recurrir no sólo al concepto de ethos, en tanto valores que los miembros de una institución toman como referencia para determinar lo deseable ante situaciones problemáticas, vinculado a los mandatos más arcaicos, sino al de ideología institucional.

Siguiendo a Lidia Fernández, se asumirá que esta última es el conjunto de representaciones y concepciones que justifican el estilo institucional y que se organizan alrededor de la identidad institucional. Esta constituiría una definición consensuada de lo que la institución es, a partir de lo que se entiende como función de la misma, lo que está siendo según las acciones que se desarrollan en el marco del estilo, sus proyectos y su historia (Fernández, L., 2001).

Este *producto institucional*, que constituye la nueva carrera, parece ser una forma de fortalecimiento de la identidad institucional, frente a la amenaza de desorganización y de ruptura con el ethos institucional, cuya ideología la concibe como una institución cuya función originaria y dadora de sentido es la formación de docentes y que a su vez,

recupera y encarna un mandato social muy fuerte en el imaginario social, que es así mismo la formación de docentes.

Puede decirse pese a la corta historia de la institución, que frente a la situación de crisis institucional que amenazaba la continuidad de la institución y más bien, la continuidad de la identidad de la misma, se generó y se impuso la alternativa que lograba absorber el impacto de los estímulos externos disruptivos – la amenaza de cierre de las carreras con sus consecuencias - , manteniendo invariante aquello que era propio de la identidad institucional.

Si se considera que un establecimiento institucional es tal en la medida que a través del tiempo logra absorber impactos de cambio y mantener invariantes las características que lo definen (Fernández, L., 1994), podría hablarse de un grado suficiente de autonomía institucional, dado que a pesar de los cambios del ambiente, la misma pudo realizar reestructuraciones que preservaban la cultura institucional.

Se puede destacar también, que la creación de la carrera, significó asumir una postura que se alejaba de la respuesta enajenada y neurótica a los avatares del contexto. Estuvo más próxima a la invención, produciendo los recursos y condiciones que permitían la afirmación de la institución en un suelo de incertidumbre. Esto pone a la luz que el reflejo del contexto en las instituciones no es lineal ni pasivo, sino que como señala Ulloa, es autoplástico. Es decir, si bien la creación de la carrera se produjo fundamentalmente como respuesta de la institución a los avatares del contexto, la misma no constituyó una respuesta alienada, sino creativa, que se tradujo también en la generación de nuevas condiciones para la comunidad en la que la institución está inserta; como lo es la recuperación del espacio para la formación docente de la enseñanza básica. De lo contrario, la intervención del contexto en la institución hubiera llevado a una patología en la que los límites entre ambos podrían haberse visto desdibujados extremadamente, perdiendo la institución su capacidad de autonomía y respuesta genuina.

En este sentido y siguiendo a Etkin, podría decirse que la creación de la carrera significó un cambio de tipo *estable*, que intentó reiterar los modos de funcionamiento de la institución; se trataba de cambio que mantenía la estructura.

Sin embargo, dado el carácter dialéctico de las instituciones, es posible hacer otra lectura que recupere la relación entre lo instituido – es decir, lo fijo, lo estable – y lo instituyente – el cuestionamiento y la propuesta opuesta –este lugar puede pensarse, que si bien la carrera surgió como reivindicación de lo instituido, los efectos de la

implementación de la misma, con los actores nuevos que se incorporaron – e incorporan - a la institución, sus innovaciones en el P.E.I., etc., pueden significar fuerzas instituyentes, que creen un nuevo orden. El proceso puede devenir en cambio institucional más profundo, cambio de los valores; entonces de lo que se trataría sería de la institucionalización de las transformaciones. Hay que esperar la evolución del sistema para ver que tipo de fluctuaciones se producirán.

REFLEXIONES FINALES

Se intentó aquí describir e interpretar una de las respuestas de una institución educativa particular, ante una situación de crisis. Al decir de Etkin, las crisis se vinculan con la aparición de un estímulo disruptivo, que cuestiona aspectos de la identidad institucional. Entonces, se ha hablado de crisis, en tanto que la institución se encontraba frente a la posibilidad de desorganización y de emprender un camino que contradecía su razón de ser, vinculada al papel que la sociedad le había otorgado.

Se buscó bosquejar a partir de este caso, el interjuego entre organización – desorganización y las relaciones institución – entorno, tomando el surgimiento de una nueva carrera como respuesta de la institución, que en estos juegos de fuerza buscaba preservar la cultura institucional, en un marco de transformaciones sociales caracterizadas más bien por procesos de desinstitucionalización y desregulación.

Si contemplamos el piso de condiciones de posibilidad en el cual está inserta nuestra institución vemos que comparte el “suelo” con el resto de las instituciones educativas situadas en este mismo contexto histórico e ideológico.

Todas atraviesan por las mismas y desestabilizantes mutaciones: pérdida de la condición salarial, incertidumbre respecto del futuro, flexibilidad laboral, dilución del trabajo como pilar de estructuración social, pérdida de las protecciones sociales, borramiento de las fronteras generacionales, pasaje del saber (antiguo baluarte de las escuelas de la modernidad) a la información, con los efectos consecuentes que impactan devaluando la experiencia y la autoridad, así como también en los procesos de transmisión intergeneracional.

Todos estos factores constituyen modos desubjetivantes, en los cuales los docentes y las instituciones sufren procesos que desarticulan las ontogénesis forjadas por trayectorias historizadas durante la vigencia del paradigma de la modernidad, ahora en destitución.

Según Duschatzky y Corea¹² por desubjetivación se entiende un modo de vivencia de las situaciones en el cual prevalece la sensación de que no es factible hacer prácticamente nada en la ocasión, en tanto que se está subordinado al azar de los acontecimientos. Se caracteriza además por la incapacidad de negarse a la imposición de los sucesos, lo que imposibilita la generación de acciones alternativas que conduzcan más allá del acontecimiento puntual y generen futuros posibles.

La situación era clara: teníamos que “reconvertirnos” o dejar de ser... Los docentes nos encontrábamos en este plano con varios desafíos conjuntos, a los que podíamos responder de diferentes maneras. Una posibilidad era la “desubjetivación”, entendida como la anulación de la posibilidad de decisión y delegación de responsabilidades, que nos dejaba a merced de los acontecimientos.

Otra, consistía en resistir, respondiendo enajenadamente, de un modo casi neurótico y reactivo a los avatares del contexto.

Una tercera posibilidad consistía en proponernos la invención, produciendo los recursos y condiciones que nos permitieran la afirmación, hacer algo que nos condujera no a la reconversión institucional, sino a la fundación.

Si evaluábamos la situación, era inútil rebelarse y pretender una vuelta utópica a las condiciones previas (pre- Ley Federal), ahora inexistentes.

La respuesta neurótica, reactiva, nos pareció poco deseable, ya que nos negaba la posibilidad de generar alternativas, ligándonos al pasado. Blejmar¹³ afirma que la resistencia conduce a situaciones paradójales, ya que siempre se despliega en tiempo presente. Implica siempre, en el fondo, una negación a la posibilidad de repensar las situaciones y a poner entre paréntesis las categorías de análisis empleadas habitualmente y que, si bien demostraron su eficacia en otros marcos históricos, no resultan adecuadas en el nuevo contexto. Vivenciada la situación de este modo, la posición de resistencia no es un mérito, sino un escollo. Permanecer ligado a condiciones ahora inexistentes implica negarse la posibilidad de alterar el presente pensándose desde otros lugares.

Por oposición, todo proyecto contiene y apunta a un futuro. Por ello esta opción no aparecía como la más deseable y por el contrario, estábamos convencidos de que el esfuerzo debía canalizarse hacia la construcción conjunta de respuestas específicas ante cada una de las situaciones, asumiendo la movilidad y el cambio que esto significaba.

¹² Duschatzky, S. y Corea, C. (2002): *Chicos En Banda- Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. UEPC/FLACSO/UNICEF, Bs. As.

¹³ Blejmar, M. y Otros (2001): *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. FLACSO – Manantial, Bs. As.

La Ley Federal había desregulado las instituciones educativas y en ese ambiente desregulado, había que crear las propias reglas y esa era la tarea subjetiva. Enfrentados a las tres alternativas, elegimos esta última.

No sabíamos exactamente qué hacer, ni cómo hacerlo, ni sabíamos siquiera si íbamos a contar con los recursos materiales para ello. Había que ponerse en marcha hacia la búsqueda de respuestas y procedimientos, en todas las dimensiones: organizacional, pedagógico-didáctica, administrativa, política y contextual.

En “¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la Gestión Institucional en tiempos de turbulencia”¹⁴, se destaca la percepción del no- saber como un acontecimiento positivo en una institución, ya que cualquier aprendizaje se hace imposible si no se ha registrado institucionalmente el vacío de conocimientos. Para que el proceso se inicie, es preciso efectuar transformaciones. La falla, el vacío, el no – saber, disparan las preguntas. Y no hay conocimiento sin pregunta. Por el contrario: todo saber nace de ella y la ignorancia asumida se convierte en fuente.

Entendido así, el saber que surge de la ignorancia asumida se transforma en posibilidad de acción, de operación, que es lo mismo que decir en posibilidad de gestión, soportada por un modelo conceptual apoyado en la ética resultante del hacernos cargo de la situación y de tomar posiciones frente a lo que nos rodeaba.

Por la clase de oferta formativa inicial y por la composición del cuerpo docente, el IFDC SL tiene una importante tendencia a la enseñanza de disciplinas sociales, tanto en la formación inicial como en la formación continua y en investigación, por lo que cualquier proposición en cuanto a la oferta educativa debería orientarse en el mismo sentido.

Entre las funciones inherentes a la institución se encuentra la de seguimiento de las necesidades, demandas y problemáticas del sistema educativo provincial, para generar a partir de ellas espacios de formación y capacitación consistentes con éstas.

En esta situación de conciencia acerca de la necesidad de descubrimiento de nuevas propuestas, en el intento de preservar la continuidad de la fuente laboral sin olvidar el fin humanizante de nuestras prácticas educativas, y el de potenciar el campo académico propio de lo social capitalizando nuestras fortalezas, es que surgió la propuesta de creación del profesorado de Primer y Segundo ciclo de la EGB.

La alternativa elegida respondió a dos grandes causales: una postura subjetiva y ética

¹⁴ Op. Cit.

que se negaba a los imposibles, y que no estaba dispuesta a negociar el fin humanizante de nuestro oficio, y a una concepción de gestión educativa en la cual se afirmaba nuestra posibilidad de protagonismo.

Es preciso destacar que la suspensión de la formación de docentes para los niveles 1 y 2 de la Educación General Básica fue anterior a la conformación de los institutos y a la constitución de los cuerpos docentes que los integran. Un lapso importante sin generación de profesionales para el mismo indica que se está frente a una tarea insoslayable para quienes trabajan en el campo de la formación de formadores.

La nueva carrera está sustentada por un concepto de formación que, lejos de concebir al sujeto en formación como un consumidor, lo considera en cambio, un sujeto en construcción, en quien el proceso formativo inscribe huellas identitarias y cuyas prácticas se legitiman a partir de ese mismo proceso gracias a su capacidad de reelaboración propia según escenarios particulares.

En definitiva, la formación debe procurar un sujeto docente que articule las lógicas disciplinares y la capacidad de apropiación de las características de los contextos singulares en los que se desarrollará su práctica. De esta manera, pone énfasis en la persona del futuro profesor, como sujeto capaz de lecturas críticas sobre la realidad y la educación en tanto práctica social compleja.

Bajo este enfoque, la formación para el desarrollo de habilidades y competencias deja de ser un objetivo en sí, aislado de los sujetos que las corporizan, y se resignifica al concretarse en sujetos específicos.

Bajo esta concepción de formación, la educación se propone la configuración de docentes comprometidos social y éticamente con los valores de la cultura provincial y nacional, respetuosos de la dignidad humana, y que mediante el conocimiento de marcos teóricos sean capaces de sustentar prácticas educativas reflexivas y transformadoras, como respuesta a las demandas formativas de la sociedad.

Toda propuesta formativa constituye un acto ético y político, que de alguna manera procura la modificación de las relaciones entre escuela y sociedad a través de un enfoque reflexivo sobre la práctica docente.

Deseamos expresar nuestra convicción de que la gestación de este nuevo profesorado constituyó una manera imaginativa de respuesta a los condicionamientos y limitaciones, evitando la impotencia, la irreversibilidad, la negación alienada, que generó, en cambio, un espacio singular y protagónico que nos permitió vivenciar la situación afirmándonos en nuestra condición de sujetos docentes.

No sentirnos víctimas del sistema, sino “merecer el acontecimiento”¹⁵; alejarnos de la gestión de la fatalidad, en la cual declinamos nuestra posibilidad de hacer, para asumir formas de gestión situacionales surgidas del autorreconocimiento.

Kaës señala que la escuela es una institución de existencia, es decir, en “donde las relaciones humanas se centran en una trama simbólica e imaginaria y no en relaciones económicas como es propio a las instituciones de producción”¹⁶. Si trasladamos esto a otras instituciones educativas, como la analizada en esta oportunidad, surge la pregunta sobre cuál será el sentido y sistema valorativo en el que se apoyarán éstas, si dejan de ser instituciones de existencia para pasar a ser instituciones de producción. ¿Serían instituciones, que al decir de Lucía Garay, “enajenan su razón de ser”?

Será tal vez la tarea urgente para las instituciones educativas, generar a partir de los “plieges” de autonomía – a veces más presentes que otras, pero siempre existentes - las condiciones que institucionalicen espacios simbólicos y materiales sustentados en el instinto de vida, que sean capaces de habilitar el pensamiento creativo, sostener la autoestima, la autonomía, que se esfuercen para reconquistar día a día el fin humanizante de la educación y el trabajo basado en la confianza.

BIBLIOGRAFÍA

- CORTI, Ana Maria. (2005). “*La Institución. Concepto*”. Mimeo. UNSL.
- ETKIN, J. Y SCHVARTEIN. (1998). “*Identidad de las Organizaciones. Invariancia y Cambio*”. Cáp. 2 y 5. Paidós.
- FERNÁNDEZ, Lidia. (1994). “*Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*”. Cáp. 1,2 y 3. Paidós. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, Lidia. (2001). “*Análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*”. Cáp. 1, 2, 3, 4 y 5. Paidós. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, Lidia: “*Sobre la idiosincrasia institucional de la Escuela y su funcionamiento (cómo mirar la escuela)*”. Mimeo. UBA.
- GARAY, Lucía. (2000). “*Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas*”. Cuadernos de Posgrado. UNC. Córdoba.

¹⁵ Deleuze, Giles: *No ser indignos de lo que nos sucede*. Fragmento de “El acontecimiento”, texto de la revista. “Sobre excesos y exabruptos”, www.excesos.org

¹⁶ Kaës, en Corti, Ana M.: *La Institución. Concepto*. Mimeo. UNSL. 2005. Pág. 1.

- GRUPO DOCE. (2001). *“Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea”*. Bs. As. Gráfica México.
- PIOTTI, L. Y LUPIAÑEZ S. *“Análisis institucional y vínculos de la convivencia escolar”*. Cáp 1.
- SENNET, R. (2000). *“La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo”*. Anagrama. Barcelona.
- ULLOA, F. (1969). *“Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica”*. En: Revista de Psicoanálisis XXVI. Buenos Aires.

NOTAS SOBRE UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN INTERINSTITUCIONAL

Jaquelina Edith Noriega¹
María Guadalupe García²
Carmen M. Belén Godino³
Catalina Ida Gorodokin⁴

INTRODUCCIÓN

En el trabajo se describe y analiza en profundidad nuestra experiencia de gestión de un trayecto de formación interinstitucional, llevado a cabo entre docentes que despliegan sus prácticas en contextos rurales de la provincia de San Luis, Argentina y docentes de un Instituto de Formación Docente, también de esa provincia.

Hablamos de una experiencia de formación interinstitucional porque consideramos que el proceso contribuyó a un doble propósito. Por una parte, se constituyó a partir de ella un trayecto formativo de capacitación para los docentes de una zona rural de la provincia de San Luis; y por otra parte, gracias a esta experiencia y a los relatos y vivencias compartidas con docentes y alumnos de esas localidades, los docentes del Instituto de Formación Docente Continua San Luis que integramos el equipo de capacitación nos enriquecimos con una aproximación a ciertos aspectos de la realidad educativa y sociocultural de esa zona, diversa de la que conocíamos ya que hasta el momento desplegábamos nuestras prácticas educativas en zonas más urbanas.

GÉNESIS DE LA EXPERIENCIA

Si tuviéramos que marcar un comienzo de la experiencia educativa que mencionaremos en estas líneas, diríamos que tiene sus inicios en un curso de capacitación para docentes de la provincia ofrecido por nuestro instituto, del cual éramos responsables, un caluroso día de febrero del año 2007.

¹ Magíster en Educación Superior (UNSL). Especialista en Educación Superior (UNSL). Diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora en Ciencias de la Educación (UNER). Doctorando en Ciencias de la Educación (UNLP). Docente e investigadora FCH-UNSL.

² Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNSL). Diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO). Docente e investigadora IFDC San Luis. Maestranda en Educación Superior (UNSL).

³ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNSL). Diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO). Docente e Investigadora IFDC San Luis. Maestranda en Sociedad e Instituciones (FICES-UNSL).

⁴ Magíster en Educación Superior (UNSL). Especialista en Docencia Universitaria (UNSL). Profesora en Ciencias de la Educación. Diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO). Docente e Investigadora IFDC San Luis.

Dentro del grupo de alumnos que asistían al curso cuyo tema versaba sobre Gestión de Proyectos Educativos⁵, había un ingeniero profesor itinerante de una amplia zona rural del noreste de la provincia.

El último día de clases, este docente se acercó a nosotras y nos comentó lo importante que sería poder trabajar esta temática -la gestión de proyectos educativos- en las escuelas donde él se desempeñaba, y se ofreció a contactarnos con directivos de la zona que les interesara concretar esta idea.

A los pocos días recibimos en nuestra institución la visita del director de la Escuela N° 237 de la localidad de Los Molles, quien estuvo sumamente interesado en establecer líneas de trabajo concretas entre el IFDC San Luis y las instituciones escolares (nivel inicial y EGB) de su localidad y zonas aledañas. Ese mismo día acordamos que sería necesario organizar un primer encuentro con los docentes de las escuelas, para conocernos, identificar problemáticas emergentes e iniciar una comunicación fluida entre ellos y nosotras.

DESCRIPCIÓN DE LA PRIMERA JORNADA

Como bien se especificó en las líneas precedentes, una vez que recibimos lo que se podría llamar "la demanda" traducida en lo enunciado por el docente que asistió al curso en el instituto, creímos conveniente comenzar a develarla. Ampliar la mirada nos permitiría, en definitiva, ir construyendo el problema. Como lo afirma Eugene Enriquez (2005) la demanda, en realidad, podría ser pensada en las palabras mismas que el grupo demandante no puede pronunciar. *“Es importante tener en cuenta que hay que hacer el intento de responder a demandas que no están explícitas y de hacer todo lo posible para que el trabajo con la gente genere la posibilidad de plantear en palabras aquello que no estaba dicho. Hay sufrimientos que no llegan jamás a expresarse, hay problemas interiores que tenemos mucha dificultad para exteriorizar, por eso hay que estar con una disponibilidad de escucha máxima”* (Enriquez, 2005:44).

Frente a este desafío decidimos armar una serie de actividades que nos ayudaran, tanto a ellos como a nosotros, a encontrar aquellos aspectos que estaban provocando inquietudes o movilizaciones en la institución. Es decir, pensamos que debíamos construir el problema. Al hablar de problemática retomamos la categoría de *ruptura* que presenta Ana Quiroga (1992), quien señala que *“el sujeto introduce una ruptura o*

¹ *Curso V: Elaboración y Gestión de Proyectos Educativos* inserto dentro del Núcleo V del Postítulo Especialización en Enseñanza para EGB 3 y Polimodal cohorte 2005, que actualmente está finalizando en nuestro IFDC.

problematización en sus modos de obrar cuando una situación de crisis personal o social introduce discontinuidades, quiebra la coherencia interna de esa estructura, moviliza la forma hasta allí vigente de la relación sujeto mundo y la pone o nos pone en cuestión” (Quiroga, 1992: 50).

Por lo tanto, en los primeros encuentros con los docentes iniciamos la indagación de esas rupturas, que emergen a modo de problemas a través de sus narrativas y los ponen en cuestión frente al contexto en el que están inmersos. Las situaciones que irrumpen en los modos de obrar la práctica educativa del docente en el contexto rural, tensionan los saberes que éste tiene para dar respuestas a las necesidades del medio y a sus propias necesidades profesionales desde las que fue formado. Ana Quiroga expresa *“es en el escenario vincular, en la relación con el otro, donde el sujeto de la necesidad, en la acción de satisfacerla en una experiencia social, se transforma en sujeto de representación, de las significaciones sociales, sujeto humano. Es en el interjuego necesidad – satisfacción donde tiene su anclaje, se fundamenta toda representación, toda norma, toda ideología, toda acción” (Quiroga, 1992: 52.).*

Creímos en un principio que el trabajo sería fructífero si trabajábamos con los alumnos y los docentes de la institución educativa. Cabe aclarar que la comunicación en un principio fue específicamente con el directivo y docentes de la escuela de la localidad de Los Molles haciendo extensiva la invitación a las escuelas de las zonas de influencia.

NUESTRA LLEGADA A LA ESCUELA

Acordamos con el directivo y los docentes comenzar en el mes de mayo. La idea inicial era trabajar con los alumnos de la Escuela N° 237 en la jornada matutina para luego encontrarnos con los docentes de las escuelas de la zona en horas de la tarde.

Debido a la cantidad de alumnos de Nivel inicial y del nivel EGB de la escuela de la localidad de Los Molles (aproximadamente 150 alumnos) decidimos trabajar sólo con los alumnos del tercer ciclo de la Educación General Básica, ya que pretendíamos que indagar en algunos aspectos que considerábamos relevantes de ser tratados y la cantidad de alumnos de ese ciclo permitía el trabajo inicial.

Pretendíamos recuperar la palabra de los protagonistas (alumnos y docentes). No se pensó en ningún momento "llevar" una propuesta de capacitación específica a los actores de las instituciones escolares, porque en realidad creíamos que era sumamente

necesario identificar y analizar minuciosamente los nudos que ellos estaban visualizando como centrales para ser tratados.

Brevemente se describen a continuación algunas de las actividades que formaron parte de la primera jornada. A partir de la información recogida allí pudimos armar junto a los alumnos y docentes un trayecto de formación, que se centró en una temática en especial, pero que a su vez dejó abierto el camino entre ellos y el instituto para elaborar otras propuestas de formación continua.

VOCES DE LOS ACTORES

De los alumnos: Las actividades con los alumnos, luego de una cálida presentación a través de un juego, se orientaron a la indagación de la identificación que tienen con la escuela: lo que le agrada, lo que les molesta, las dificultades, las propuestas. A través de unas preguntas y de su socialización empezamos a bucear en dichos puntos. Les pedimos que realizaran un dibujo sobre la escuela, que manifestaran qué hacen en ella, en definitiva, cómo la perciben.

A continuación se presenta la síntesis del proceso de codificación, análisis e interpretación de la información recogida que fue llevado a cabo. Se describen los principales emergentes del análisis de las voces de los actores.

Actitudes favorables a la convivencia institucional: Entre ellas se destaca el “respeto” de unos hacia otros. El mismo es señalado por estudiantes como un elemento fundamental que caracteriza las relaciones entre alumnos, alumnos y docentes, docentes entre sí y alumnos y directivos. Esto parece contribuir de manera significativa al sentimiento de pertenencia institucional y a una alta moral. En palabras de una alumna “*esta escuela es linda porque te respetan y todos se tratan bien*”. (Camila, 8º año). Este aspecto hace referencia a la dimensión socioafectiva, en cuanto a que los alumnos destacan de manera relevante aspectos que se vinculan al clima institucional.

Aspectos organizacionales de la institución: Es interesante observar que según los relatos de los alumnos la escuela es tenida como un lugar en el cual los espacios están dispuestos de manera favorable para sus intereses. Se destaca como elemento “lindo que tiene la escuela”, los espacios de juego y entretenimiento (un extenso patio, canchas de deportes, sala de informática) que son vividos como propios, ya que los alumnos pueden

circular por ellos con libertad durante la jornada escolar y fuera de ella. Además de esto, los alumnos destacan como otros elementos que hacen “linda” su escuela, los recreos y los actos escolares, en los cuales tienen una alta participación en su planificación y en su desarrollo. En palabras de un alumno “*Los actos están buenísimos, porque trabajamos todos juntos y aplicamos lo que estamos viendo en la clase pero de una forma más divertida*” (Armando, 7º año). Finalmente, otros aspectos que emergen en sus voces son aquellos que tienen que ver con “lo doméstico” y están expresadas en la limpieza que caracteriza a la escuela y el cuidado de la misma y con la calidad y “calidez” del servicio alimenticio (desayunos) que se brinda en la institución. Se hace presente la preocupación por el cuidado (mantenimiento) de la infraestructura y recursos materiales con los que cuenta la institución, ya que “lo que se rompe” es vivido como una gran pérdida a veces irrecuperable. Esto nos habla nuevamente del alto sentimiento de pertenencia a la institución. Dado que los alumnos no se encuentran en una situación de vulnerabilidad extrema (las necesidades básicas alimenticias están satisfechas), es posible inferir que destacan como un momento agradable el desayuno porque son los mismos docentes quienes lo preparan y al ser una comunidad escolar pequeña, es un momento de encuentro entre todos los miembros de la escuela.

Es relevante destacar que esta práctica escolar es significativa por la importancia que la institución tiene en la transmisión de valores, no sólo en el currículum prescripto sino también a partir de otras experiencias favorecidas por la escuela. Las prácticas cotidianas descritas (desayunos, juegos, actos), hace alusión al estilo institucional, que podría decirse se asemeja a *un estilo de escuela familia* debido a que en ella priman fundamentalmente los vínculos afectivos.

Aspectos pedagógicos: Los alumnos mencionan que sus docentes “les enseñan bien”, “los pueden entender”, es decir, destacan la calidad de las prácticas de enseñanza. Es posible decir que los alumnos están otorgando significados a los contenidos escolares y reconocen en este proceso la intervención positiva de sus docentes. En este sentido, dos elementos fueron destacados: la utilización de recursos variados (uso de computadoras, salidas al exterior de la escuela, utilización del contexto geográfico cercano, etc.) y “el buen humor” de sus docentes, utilizando las palabras de los mismos alumnos. Se puede decir, en función de las palabras de los alumnos, que hay claridad, sistematicidad, coherencia en las prácticas de enseñanza, que pone en evidencia que éstas son prácticas intencionales, en tanto que el docente, como media en el proceso de aprendizaje del

alumno, con el fin de orientarlo y facilitarle el aprendizaje. Y esto es claramente percibido y valorado por los alumnos.

Aspectos políticos – económicos: En gran mayoría de los casos, el elemento identificado como problemático se relaciona con las dificultades, percibidas por los alumnos, para la mantención económica de la infraestructura escolar. Como ya se mencionó, se manifiesta una preocupación por el cuidado de los recursos materiales porque cuando alguno de estos es dañado, el tiempo de reparación es muy extenso o la reparación no llega. Otro elemento que se destacó en este sentido fue la inexistencia del nivel Polimodal en la institución, por lo cual muchos de ellos tendrán que trasladarse a otras localidades para poder seguir sus estudios. Los alumnos vinculan esta situación con la distancia- tal vez geográfica – existente entre la escuela y los organismos públicos encargados de resolver estos problemas. Es por esta razón que lo que proponen para la escuela (tercera pregunta) es que “vengan más seguido” (Laura, 9°.), haciendo referencia a estos organismos. En primer lugar, los aspectos vinculados a escasez de recursos materiales remiten a una problemática que puede ubicarse en la dimensión administrativa. Además, este elemento puede considerarse un emergente de una problemática menos visible, vinculada a la representación construida en relación a la distancia, evidentemente no sólo geográfica sino fundamentalmente vincular, existente entre la escuela rural y los organismos educativos oficiales. Esta última es una problemática que caracteriza a la educación rural según la misma Ley Nacional de Educación.

Otra problemática referida por los alumnos es la imposibilidad de continuar con los estudios de nivel secundario debido a la inexistencia de instituciones que cuenten con este nivel en la zona en la que residen y en la cual han establecido sus vínculos vitales. En estas significaciones construidas por los alumnos se evidencia claramente el concepto de problemática expuesto por Ana Quiroga, entendida crisis personal que introduce discontinuidades en la vida de las personas y moviliza las formas de relacionarse con el mundo. Nuevamente, este problema es uno de los que caracterizan los escenarios rurales, a pesar de que uno de los objetivos de la educación rural planteado por la Ley Nacional de Educación, es el de “garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades.”

De los docentes: De la misma manera que con lo expresado por los alumnos, a partir de lo verbalizado por los docentes en las diferentes actividades tendientes a la construcción de la visión de la escuela, emergieron los siguientes puntos:

Aspectos pedagógico-didácticos: Lo recurrente en las voces de los participantes versaba sobre las dificultades que se presentan al momento de enseñar determinados contenidos atribuyendo el origen de esta dificultad a la escasez, de lo que ellos denominaron “técnicas de estudio”, por parte de los alumnos y por ende, de la escasez de “técnicas de enseñanza” que puedan colaborar al mejoramiento de las prácticas. Cuando se indagó aún más en el sentido que ellos le atribuían a la falta de técnicas de estudio pudo visualizarse que en realidad, estaban haciendo referencia a las dificultades que tienen los alumnos para la comprensión, que según ellos se manifiesta en la imposibilidad de acceder significativamente a los textos utilizados por los docentes de los diferentes ciclos. A pesar que participaron docentes de los niveles inicial y los tres ciclos de la EGB ésta fue considerada como la problemática común a todos y como uno de los problemas más urgentes de atender.

El problema “dificultades para la comprensión” verbalizado por los docentes, fue uno de los aspectos más relevantes. Otro de ellos se vincula a la escasez de cargos docentes de manera paralela a la presencia de modelos organizacionales propios de los contextos rurales, tales como el multi o plurigrado, a lo cual se suma la sobre edad de los alumnos en grados comunes. La dificultad percibida por los docentes frente a esta situación es la imposibilidad de atender las diversas demandas de los alumnos en un mismo tiempo y espacio áulico. Por otra parte, se ven exigidos a cumplir a la vez, con diferentes requerimientos institucionales respecto a los aprendizajes mínimos de acreditación, para cada uno de los alumnos que se encuentran en el multi o plurigrado.

Otro de los aspectos que según los docentes está relacionado con las dificultades de comprensión de los alumnos, tiene que ver con la falta de acuerdos entre los docentes respecto de lo que significa “enseñar” y “aprender”, atribuida a los diferentes perfiles de formación y por lo tanto diferentes marcos teóricos que orientan las prácticas. Junto a esto se menciona que se complejiza la tarea cuando docentes con determinada formación asumen la responsabilidad de la enseñanza de áreas del conocimiento no específicas a dicha formación. Esto se observa más claramente en la tarea que asumen los docentes tutores (que se encargan de trabajar con todas las áreas), quienes deben mediar entre el conocimiento disciplinar (trabajado por el docente responsable del

curso) y la elección de las estrategias metodológicas adecuadas para la comprensión del mismo. En palabras de una docente *"me cuesta trabajo porque cuando tengo que ayudar a los chicos a comprender los textos de sociales uso algunas estrategias que no puedo trasladar cuando los ayudo con los textos de naturales"* (Marta, docente tutora de EGB 3).

Otro de los elementos expresados y que atraviesa todas las dimensiones es la relación con la comunidad. En cuanto a esto, el problema identificado es la diferencia de lógicas y códigos culturales existentes entre la familia y la escuela. Según su visión, los padres no pueden colaborar en el aprendizaje escolar de sus hijos porque no cuentan con los recursos culturales y materiales necesarios para esta tarea (analfabetismo, ausencia de libros en los hogares, etc.). Este es un elemento propio de la dimensión funcional de la institución, porque en esto puede visualizarse la atribución a las familias por parte de la escuela de tareas y responsabilidades respecto de la escolarización de sus hijos. Ante esto sería interesante reflexionar sobre las representaciones que los padres tienen sobre su propio involucramiento en el proceso educativo de sus hijos, porque es posible que no coincidan con la visión construida por los docentes.

Aspecto político-organizacional: El otro grupo de problemáticas emergentes puede reunirse bajo esta denominación en la medida en que se vinculan a cuestiones más propias de la organización del sistema y de decisiones políticas, que desde una primera mirada se vincularían a la dimensión institucional administrativa.

Los docentes refieren como problemática la falta de cargos docentes y administrativos. Hacen alusión a la reiterada solicitud a los organismos oficiales del nombramiento de cargos que permitan cubrir las necesidades, no sólo pedagógicas, sino también las propias de la vida institucional. Nuevamente al igual que en las voces de los alumnos, los docentes destacan la vivencia de la distancia de la escuela rural respecto del resto del sistema educativo, que provoca dificultades comunicacionales entre ellos y los representantes de las políticas oficiales dado que, en palabras de un docente *"No resuelven el problema de los cargos, porque no conocen desde adentro las características y necesidades que tenemos en la escuela rural"* (Alejandro, docente titular).

Los actores señalan que esta demanda no resuelta, provoca otro tipo de problemáticas vinculadas a la sobrecarga y superposición de tareas. Un ejemplo de lo primero es plurigrado, pero también expresan que por esto deben resolver distintas

tareas de la vida cotidiana, como las visitas a las familias, la preparación del desayuno, la atención de la biblioteca, entre otras. Esta situación también genera conflictos, roces interpersonales, porque se espera un alto de nivel de compromiso en todo el grupo en tareas que no están definidas explícita y formalmente para cada uno de sus miembros.

Se puede decir a partir de estas expresiones, que si bien refieren a situaciones que se viven como problemáticas y generan malestar, la postura de los actores de la institución ante la misma es la de intentar hacerse cargo de ellas y/ o resolverlas con los recursos con los que cuentan. Aquí se manifiesta que los docentes entienden a su práctica profesional como una *práctica humana y social* tal como expresa Palou de Maté (2001) cuando define a la enseñanza como una tarea que compromete moralmente a quien la realiza y que responde a necesidades, funciones y determinaciones que se encuentran más allá de las previsiones individuales de los actores que intervienen directamente en la misma.

EL PROYECTO EN SU ASPECTO FORMAL

A través de la vinculación con los docentes, directivos, alumnos de las zonas rurales y del conocimiento obtenido, elaboramos y propusimos un trayecto de formación centrado en la problemática de la comprensión desde una perspectiva amplia. Fue denominado "*La comprensión lectora: una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje*". Acordamos trabajar con la comprensión lectora porque de esta manera abarcábamos más ampliamente las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Los destinatarios eran docentes de distintos niveles del sistema educativo provincial.

Nos propusimos como objetivo general que nuclea al proyecto: construir herramientas teórico-prácticas que permitieran enriquecer las prácticas pedagógicas de los docentes de las escuelas involucradas. Por tal motivo, fue necesario especificar aún más dicho objetivo. Les proponíamos reflexionar sobre las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje atravesadas por los procesos de comprensión y producción propios de la lecto-escritura; generar tendencias de enseñanza para la comprensión a través del reconocimiento y empleo de operaciones cognitivas desplegadas a partir de la aplicación de diversas secuencias y tramas textuales, compartir experiencias entre los docentes y analizarlas críticamente a la luz de las teorías.

En tanto equipo formador, sostenemos que la comprensión lectora es percibida

por los propios docentes como uno de los aspectos fundamentales que atraviesan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y como tal, constituye una de sus principales preocupaciones.

Es preciso tener en cuenta que el acceso al problema de la comprensión lecto escrita y de su incidencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje merece un cuidado especial, a los fines de evitar la banalización del tema, ya sea por simplificación o mitificación del concepto. Por ello, propusimos dar comienzo al trayecto abordando la comprensión lectora desde la perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje comprensivo.

Como docentes del Instituto de Formación Docente de San Luis nos inscribimos en una línea de pensamiento que sostiene que la formación es un proceso en el cual las partes involucradas van construyendo diferentes miradas acerca de las temáticas que se presenten en los diversos encuentros; analizan, discuten y adoptan posiciones que requieren un involucramiento con los temas trabajados; el abordaje de ciertas categorías teóricas desde este lugar, permiten “bucear” en lo que uno ya sabe y volver a resignificar lo acontecido en las situaciones particulares de la vida en las escuelas.

Adoptamos el pensamiento de Laura Pitman (2005): *“espacio de la formación se concibe como aquel en el que los sujetos “se hacen”. En este sentido, el molde de la formación inscribe en el sujeto una marca identitaria. Es la forma del dispositivo que se imprime en el individuo, que lo hace ser otra cosa que aquello que era, y lo asemeja a los otros, formados en el mismo espacio. La lógica de la formación, en tanto dispositivo esencialmente moderno, es entonces una instancia discreta, que marca un período claramente identificable de la vida profesional (asimilable al nacimiento) y habilita de una vez y para toda la vida profesional a un sujeto para desempeñar una práctica”* (Pitman, 2005: 4).

Además también es adecuado decir junto a la autora que *“resulta obvio que el tiempo de la formación es un tiempo de “larga duración”, tanto para quienes se forman como para quienes construyen estos dispositivos. Es por eso que la formación pudo ser un espacio de constitución de subjetividades, que deja marcas identitarias”* (Pitman, 2005: 4).

A partir de esta concepción, el trayecto formativo fue planteado con una periodicidad y durabilidad importantes (fuerte carga horaria, ocho meses de duración, encuentros quincenales).

CONCLUSIÓN

Al culminar la presentación de la experiencia de formación interinstitucional podemos apreciar que de ella emanaron varias líneas de pensamiento y de trabajo.

En primer lugar, es importante rescatar la gestación del proyecto. La iniciativa de trabajar y de conformar espacios de formación fue idea genuina de los docentes de la zona noroeste de la provincia. Como bien lo expusimos, creemos que lo importante fue el involucramiento de los docentes de ambas instituciones (escuelas e Instituto).

Es menester hacer alusión a la disposición para el conocimiento por parte de los docentes de las instituciones involucradas en el proyecto. Se observó en un principio una gran preocupación por “resolver” lo que ellos denominaban dificultades de las escuelas. Querían buscar de alguna manera respuestas que los orientaran en sus prácticas escolares cotidianas.

En el tiempo que nosotras hemos compartido con ellos, pudimos identificar las fortalezas que poseen. Por lo general, trabajan en equipo procurando diversas maneras para lograr sus objetivos; viven en la zona en la cual trabajan lo que les permite organizar actividades extraescolares; inician muchas veces espacios de formación similar con lo cual se suma un motivo más para pensar “juntos” sobre la escuela.

Pero al mismo tiempo, su actividad está sumamente influenciada por los problemas sociales que atraviesan a todas las instituciones en la actualidad, entre ellas la escuela. Se les presentan dificultades cuando tienen alumnos con sobredad; cuando atienden grados múltiples, es decir, cuando ellos son docentes de todo un ciclo; cuando no tienen apoyo por parte de la familia, entre otros. Tal vez las dificultades mencionadas no nos parezcan tan novedosas a las personas que trabajamos en zonas más urbanas, porque podemos vivir situaciones similares; pero sí es importante rescatar los sentimientos de soledad o despojo que sienten en ciertas oportunidades los docentes que trabajan en zonas alejadas de los centros urbanos.

A partir de esto último hacemos alusión a lo enriquecedor que fue para nosotras acercarnos desde otro lugar a los docentes de las escuelas que visitamos. Decimos desde otro lugar, porque como bien se especificó en un principio, la propuesta de formación fue armada con ellos y para ellos intentando particularizar la demanda. Lo que intentamos fue conformar espacios de formación que posibilitaran (para ellos y para nosotros) ampliar la mirada de los fenómenos educativos actuales, mirada que integrará también a las complejas dimensiones que están influyendo en el acto educativo.

Por último, rescatamos también la presencia por parte de los docentes de una lógica del querer para saber, del saber para poder hacer en los espacios educativos, en detrimento de una lógica que invade en la actualidad nuestros espacios de formación la cual se simplifica meramente en un hacer para un tener.

BIBLIOGRAFÍA

- DAVINI, María Cristina, (2001): *“La formación docente en cuestión: Política y pedagogía”*. Paidós. Buenos Aires.
- ENRIQUEZ, Eugene, (2005): *“Desafíos para el que interviene”*. En Cuadernos del campo Psicosocial. Córdoba. ED Brujas. N° 2
- PITMAN, Laura (2005): *“Los dispositivos de regulación educativa. De la formación a la capacitación. Nuevas formas de modulación de la subjetividad docente”*. Documento de clase. Diplomatura Superior de Gestión Educativa. FLACSO. Bs. As.
- QUIROGA, Ana (1992): *“Enfoques y perspectivas en Psicología Social”*. Ediciones Cinco. Buenos Aires. Argentina.

LA ESCUELA DEMANDADA. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE ADULTOS EN LAS FRONTERAS DEL FRACASO.

Carmen María Belén Godino¹

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se describe el impacto que la reforma del sistema de educación de adultos tiene en los destinatarios, fundamentalmente, respecto a la capacidad de asistirlos en sus requerimientos educativos y de garantizarles la culminación de sus estudios. Esta afirmación se respalda en una investigación realizada en el tema, en donde se historizó el campo de los dispositivos escolares que atendían a una población adulta.²

Para investigar este tema se estimó necesario, en primer lugar, conocer las características del escenario educativo actual (en la Argentina y en la provincia de San Luis) en materia de analfabetismo; en segundo lugar, se consideró apropiado conocer las historias personales de los adultos que desertaron del sistema educativo y deseaban continuarlo en un momento en el cual se presentaba una nueva estructura del sistema educativo argentino (Ley de Educación Nacional N° 26.206).

La investigación se fundamentó en la relevancia científica que tiene describir la situación social y educativa de esos adultos frente a la sensación de fracaso que experimentaban por la inadecuación de su incorporación al diagrama administrativo y pedagógico de la escuela común y la inexistencia de un sistema de adultos en el ámbito local (provincia de San Luis, Argentina).

La investigación adoptó una metodología cualitativa y una perspectiva que concuerda con Sirvent en relación a la concepción de lo que implica investigar, *“la fascinante aventura, mezcla de ciencia y arte a través de la cual vamos armando nuevas o al menos renovadas “esculturas” del pensamiento en un “amasado” de teoría y empiria”* (Sirvent, 2008:16).

Se presenta en primer lugar un recorrido por diversas perspectivas de la alfabetización sustentadas a nivel mundial, para comprender los planteos actuales en

¹ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNSL). Diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO). Maestranda en Sociedad e Instituciones (FICES-UNSL). Docente e Investigadora IFDC San Luis.

² Tesis de maestría en “Sociedad e Instituciones” de la Universidad Nacional de San Luis, cuyo tema central versa acerca de las representaciones sociales en relación a la educación construidas por adultos que desean culminar sus estudios primarios y secundarios.

materia de alfabetización y analizar a partir de ellas las propuestas de intervención del Estado, con la finalidad de atender la problemática del analfabetismo. Además se presenta un breve recorrido histórico del sistema educativo formal para adultos en el ámbito nacional y provincial. Junto a este análisis se acercan algunas líneas interpretativas en relación a la información recogida a través de entrevistas en profundidad a adultos desertores del sistema educativo provincial (San Luis) y que en la actualidad despliegan una serie de iniciativas para culminar un trayecto escolar faltante. Precisamente, es en este punto en donde se focalizará el análisis, ya que al describir la situación educativa de los adultos se podrá evidenciar la situación de *nivel de riesgo educativo* (Sirvent, 2000) en el que se encuentran, riesgo que bordea los límites del fracaso. El objetivo principal de la investigación es conocer las valoraciones atribuidas a la educación, que orientan a las personas adultas a culminar sus estudios primarios y secundarios en un contexto en donde las posibilidades para culminar los trayectos escolares faltantes se encuentran limitadas.

PERSPECTIVAS Y CAMBIOS DEL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN

El concepto de alfabetización ha ido variando a lo largo de la segunda mitad del siglo XX en función de los grandes avances tecnológicos y los conocimientos que en la actualidad está demandando el sector productivo.

El recorrido de las diversas percepciones acerca de la alfabetización se relaciona íntimamente con la conformación de la ONU (Organización de las Naciones Unidas) como entidad que comienza a visualizar el analfabetismo como una problemática de las sociedades actuales, es por eso que se establecieron diferentes programas para erradicar el analfabetismo en todo el mundo.

Inicialmente (en los sesenta) se consideró a la *alfabetización* como un conjunto de destrezas y técnicas que comprendía la lectura, la escritura y la aritmética esencial. Esta concepción llevó a la creación de campañas masivas con el objetivo de erradicar el analfabetismo en unos pocos años. Satisfactoriamente se logró mencionado objetivo tanto en el territorio mundial como en el latinoamericano.

En los años sesenta la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) promovía políticas de alfabetización y educación básica de adultos como uno de los primeros pasos a dar para lograr el desarrollo de las sociedades. “En esa época la alfabetización se hizo sinónima de una estrategia a seguir para lograr la igualdad social

y el nivel de vida y desarrollo deseados para todos” (Kalman, 1990:29). Tal como lo afirma Kalman este período se caracterizó por una vinculación directa de la alfabetización y la educación básica de adultos con las posibilidades de desarrollo de las sociedades y de los individuos” (Kalman, 1990:29). Es decir, que se le depositaba a la alfabetización la posibilidad de crecimiento personal de los individuos en cuanto al aumento de su nivel cultural y por ende, mejores posibilidades de acceder a puestos de trabajo.

Al iniciar la década de los setenta, se ubica nuevamente a la educación de adultos como un componente importante para satisfacer las necesidades básicas de los países, ya que ésta sería clave para lograr la organización y desarrollo deseados. Las acciones educativas promovidas por el Estado siguen el curso trazado en la década anterior y, ante la imposibilidad de los gobiernos para responder a las necesidades educativas de las sociedades, surge la educación popular como una respuesta a esta demanda (Kalman, 1990:30).

La educación popular, inspirada por las ideas de Paulo Freire (1970), difunde los cánones de la educación liberadora por el continente y da lugar a varias experiencias. Sobre esta época tal como lo cita Kalman (1990) García-Huidobro escribe que durante las décadas del ‘70 y ‘80 el término “popular” se identifica con una *“opción política explícita que tiene una clara connotación de clase. Se trata de una propuesta alternativa que busca poner a la educación al servicio del cambio social con el objetivo de contribuir a que los sectores de menos ingresos lleguen a ser sujetos/actores conscientes y organizados para la transformación estructural de la sociedad”* (Kalman, 1990:27).

Continuando con el análisis anterior, ampliamos diciendo junto al autor que *“la educación básica para adultos ha sido la forma privilegiada de los gobiernos para tratar de subsanar, desde una perspectiva compensatoria, el rezago educativo de la región* (Kalman, 1990: 30).

Schmelkes y Kalman (1996) señalan que existe consenso entre los estudiosos del tema, de que el modelo de la compensación educativa no ha servido para atender las necesidades educativas de la población adulta. En un estudio de 1990, Messina pone de manifiesto que no existe una demanda efectiva para este tipo de servicios entre los adultos y que de hecho la matrícula se concentra en la población juvenil urbana. Este estudio y otros resaltan la irrelevancia de los contenidos de la educación básica para los adultos subrayando la falta de relación con sus necesidades fundamentales, su falta de

orientación hacia el empleo y el autoempleo, el currículo y la metodología de enseñanza trasplantado de la escuela primaria para niños (enciclopedista y vertical) y su desconocimiento de las características específicas de la población con la que trabaja. Se ha caracterizado a esta modalidad como *una educación pobre para pobres* (García-Huidobro, 1994). En definitiva, resumiendo estas ideas se puede decir tal como afirma Messina que la educación básica de adultos es una actividad marginal dentro del sector educativo (Messina, 1990). Esta ubicación secundaria se ha traducido en que la educación de adultos sea de las primeras modalidades en verse afectadas por los recortes presupuestarios, reduciendo aún más sus escasos recursos (García-Huidobro, 1994).

Hacia finales de los setenta, cuando se empieza a reconocer el fracaso de las campañas de alfabetización, emerge un interés renovado en la alfabetización y sus consecuencias psicológicas y sociales. Se inicia una línea de trabajo que busca profundizar y cuestionar varios aspectos de la lengua escrita. Surgen preguntas acerca de qué es la alfabetización y cuándo se considera que una persona es alfabetizada. Un planteamiento innovador de este período que sigue vigente hasta la fecha, es el estudio de la lengua escrita a través del trabajo de campo y el estudio de su uso en situaciones reales. Los esfuerzos de investigación de los últimos veinte años han cuestionado profundamente algunos de los valores, creencias y consecuencias vinculados con la alfabetización. A través del estudio del uso de la lengua escrita y el papel que ésta juega en diversas culturas, se ha concluido que no existe una sola alfabetización genérica e inmune de condiciones contextuales, sino un abanico de posibles usos y significados sociales alrededor de la lengua escrita. En concreto, esto significa que en lugar de alfabetismo es más preciso pensar en alfabetismos, reconociendo así la pluralidad del fenómeno. La lengua escrita tiene un peso y valor diferente en las distintas sociedades y culturas y la forma de emplearla varía también. En este sentido se plantea la necesidad de concebir a la alfabetización como una práctica social en lugar de un conjunto de habilidades y destrezas, entendiendo que las prácticas son acciones reiteradas. Es decir, la alfabetización resulta no únicamente del empleo de la escritura para transcribir, producir o comprender un texto, sino de las múltiples y variadas formas de utilizarla en la vida comunicativa y la actividad social. En este sentido el foco de atención se desplaza del texto al ser humano, lector y escritor (Kalman, 1990: 34).

Posteriormente, en una serie de pronunciamientos internacionales tales como la Declaración de Hamburgo sobre Aprendizaje de Adultos (1997), el Marco de acción de

Dakar (2000) y la Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas sobre el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2002), se identificó la naturaleza cambiante de la alfabetización como un elemento clave del aprendizaje que tiene lugar durante toda la vida en un entorno contextualizado. Estas proclamaciones, que articulan el concepto pluralista de la alfabetización con los de ciudadanía, identidad cultural, desarrollo socioeconómico, derechos humanos y equidad, hacen necesaria la implementación de una oferta de alfabetización que, junto con la creación de entornos alfabetizados, guarde consonancia con el contexto y esté centrada en el educando.

Las campañas realizadas en las dos últimas décadas del siglo XX lograron prácticamente erradicar lo que se denomina *analfabetismo absoluto o total*, es decir, el que se refiere a aquellas personas que no han adquirido los conocimientos básicos sobre la lectura, la escritura y el cálculo. Pero, es principalmente en la década de los '90 en América Latina (pleno auge de la aplicación de las políticas neoliberales) cuando comienza un crecimiento masivo de lo que se conoce como *analfabetismo funcional* (mayor deserción en las escuelas, sobreedad en los cursos, repitencia), es decir, el que se refiere a aquellas personas que sólo han adquirido los conocimientos básicos de la lectoescritura y el cálculo, y los mismos no colaboran a que puedan desplegar otras operaciones del pensamiento más avanzadas, tales como, la producción de textos complejos, la resolución de problemas de la vida cotidiana, entre otros. Por lo general, este tipo de analfabetismo se relaciona con la deserción escolar que conlleva a la no culminación de los estudios primarios o básicos.

En relación al desarrollo teórico precedente es fundamental reflexionar acerca del destino que encarnan aquellas poblaciones que no han podido acceder principalmente a una educación básica. Se piensa que una arista del problema del analfabetismo es la suerte que corren particularmente los adultos no calificados en el mercado laboral. Pueden estar sujetos a ser los integrantes permanentes de las políticas focalizadas que se planifican y gestionan para lograr que sigan estando en el mismo lugar desde el cual partieron. Siguiendo a Castel (1997) se puede decir que *“los jóvenes realmente no calificados corren el peligro de no tener ninguna alternativa de empleo, puesto que los lugares a los que podrían aspirar son ocupados por otros, más calificados que ellos. Más en profundidad, esta lógica corre el riesgo de invalidar las políticas que ponen énfasis en la calificación como camino real para evitar el desempleo o salir de él. Es sin duda una visión todavía optimista de la ‘crisis’ la que lleva a pensar que, mejorando y multiplicando las calificaciones, uno se precave contra*

la 'inempleabilidad'. Es cierto que, en términos estadísticos, de la 'baja calificación' derivan los mayores contingentes de desempleados. Pero esta correlación no implica una relación directa y necesaria entre calificación y empleo. La baja calificación puede llegar siempre tarde a la guerra, si mientras tanto se ha elevado el nivel general de formación". (Castel, 1997:408-409).

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA ARGENTINA

En nuestra el país existe una larga tradición de formación de adultos vinculada a las iniciativas generadas desde el Estado así como desde la sociedad civil.

Las primeras experiencias de educación de adultos datan de los inicios del siglo pasado y fueron gestadas por educadores aislados o agrupados en sociedades populares de educación.

Asimismo, la Ley 1.420 de Educación Común sancionada en 1884, contempló la creación de escuelas nocturnas en el ámbito de la Capital Federal.

La creación e implementación de acciones específicas que, generalmente partían de la iniciativa de algunos docentes de escuelas primarias comunes o de vecinos, produjo una disminución progresiva del analfabetismo adulto en el curso del siglo XX.

A partir de aquellas primeras experiencias, la modalidad se constituyó como un campo docente y técnico profesional específico, de manera paralela a la constitución del sistema escolar en su conjunto.

Sin embargo, su desarrollo tuvo rasgos propios, vinculados a la problemática particular de la educación de adultos. Mientras la Nación atendía a los alumnos adultos a través de las escuelas del entonces Consejo Nacional de Educación, las provincias implementaban sus propios servicios educativos. Algunas leyes provinciales de Educación de esa época -Santa Fe, Ley N° 3554/49; Buenos Aires, Ley N° 5650/51; Corrientes Ley N° 1576/51- se refieren a las escuelas vespertinas o nocturnas, para los mayores de 14 años, enmarcándolas en la educación de adultos. Posteriormente, otras provincias fueron incorporando la modalidad de adultos. Hacia mediados del siglo pasado la atención específica de los adultos en el marco de la educación formal se encontraba en proceso de consolidación.

Al igual que en la educación básica de jóvenes y adultos, existía también en la enseñanza, ofertas educativas. Dentro de esta modalidad se destacaron los Centros Educativos de Nivel Secundario dependientes de la entonces Dirección Nacional de la

Educación del Adulto (en adelante DINEA), que comenzaron a funcionar en 1970. La apertura de esos centros se realizaba mediante acuerdos intersectoriales donde la DINEA se comprometía a adecuar curricularmente el servicio a la especialidad profesional de la entidad conveniente (gremio, municipio, iglesia, empresa, etc.). Estos Centros fueron una réplica de la escuela media común, con una reducción en la duración de los estudios y destinados a personas de 18 años y más.

Cabe señalar otras acciones realizadas en el ámbito académico vinculadas a la educación de jóvenes adultos:

- La labor realizada en la década del '60 por los departamentos de extensión de diversas universidades nacionales. En este sentido se destaca la Universidad de Buenos Aires (UBA) que organizó una experiencia de trabajo social en isla Maciel relacionada con la labor educativa para adultos.
- En el período 1961/1966 el Departamento de Extensión Universitaria de la UBA organizó un Seminario anual de Educación de Adultos que constituyó una experiencia pionera en el tema.
- En la segunda mitad de la década del '80, en la carrera de Ciencias de la Educación, en algunas de las universidades nacionales se creó la orientación en Educación de Jóvenes y Adultos.

En 1965, durante la presidencia del Dr. Illia se desarrolló la primera campaña de alfabetización masiva organizada en nuestro país por el Estado Nacional -Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Escolar - creada por decreto del PEN de 1964.

El Programa proyectado para cuatro años de duración se proponía la reducción al mínimo de las tasas de analfabetismo, y se inscribía en la Campaña Universal aprobada por Resolución de las Naciones Unidas el 11 de diciembre de 1963, auspiciada para su realización por la UNESCO. Se proyectaba una primera etapa de alfabetización seguida de otra de conclusión de los estudios de educación primaria.

En las décadas '70 y '80 se implementaron diferentes propuestas desde los gobiernos nacionales: la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR) en 1973; el Plan Nacional de Alfabetización (PNA) entre 1985 y 1989 y el Programa Federal de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PFAEBA) en 1990/1992.

Sobre la base de la estructura de la Campaña de Alfabetización, en 1968 se constituyó la antes mencionada DINEA, dependiente de la entonces Secretaría de

Estado de Cultura y Educación. La DINEA tuvo a su cargo las acciones educativas nacionales de la modalidad (absorbió las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación, incluyendo las escuelas anexas a las Fuerzas Armadas, enmarcando las estrategias en los postulados de la educación permanente, hasta su cierre en 1993 con la reestructuración del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

El común denominador de las experiencias nacionales de alfabetización fue intentar vincular la alfabetización y la educación básica de adultos con el mundo del trabajo, la participación en la vida democrática, la organización y ejecución de acciones comunitarias.

En la última mitad del siglo XX se lograron avances en términos de elevar los índices de alfabetismo, objetivo declarado por la comunidad internacional. Sin embargo, en la actualidad hay una tendencia decreciente en los niveles de alfabetización en países que habían alcanzado altas tasas de alfabetismo.

A partir de 1995, el entonces Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y los ministerios jurisdiccionales, implementaron el Proyecto de Terminalidad de Educación Básica para Adultos a Distancia, para que la población destinataria -jóvenes y adultos de 18 años y más con escolaridad básica incompleta- lograra la acreditación de la escolaridad obligatoria. Los materiales impresos de este Proyecto (52 libros), fueron reeditados, en el primer trimestre del 2004, a partir de un convenio firmado entre el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología destinado a los beneficiarios del Plan Nacional de Jefes y Jefas de Hogar Desocupados, que como contraprestación, quieran acreditar la escolaridad básica obligatoria.

La implementación de políticas de corte neoliberal en países de la región ha llevado a sectores importantes de la población a situaciones de pobreza, desocupación y exclusión social. En este escenario, la educación se convierte en una herramienta clave que, -si bien no resuelve esta problemática ni garantiza la integración al mundo laboral-, potencia la capacidad de las personas para el ejercicio de la participación ciudadana y mejorar la calidad de vida.

En el año 2005 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología impulsa el *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos*.

Esta iniciativa se desarrolla en el marco de la Década de la Alfabetización 2003-2012 declarada por Las Naciones Unidas y sienta sus bases en el concepto de “sociedad educadora”.

Los objetivos del Programa fueron: reducir al 50% los índices actuales de analfabetismo en la población de 15 años y más; favorecer la continuidad en la escolaridad básica de los jóvenes y adultos; promover la participación ciudadana y el compromiso social de jóvenes y adultos alfabetizados; fortalecer el desarrollo de articulaciones interinstitucionales que representen un aporte a la superación de la fragmentación social existente en nuestro país.

Se desarrollaba en dos instancias consecutivas: alfabetización inicial o introductoria de cinco meses de duración y articulación con el sistema de educación de jóvenes y adultos con el objeto de completar la escolaridad básica.

El Programa estaba destinado a jóvenes y adultos analfabetos de 15 años y más, incluyendo a la población de los establecimientos penitenciarios. Las actividades se desarrollaban en los Centros de Alfabetización que funcionan en espacios de organizaciones de la sociedad civil, tales como iglesias, centros de salud, gremios, entre otros. También en escuelas o centros educativos de jóvenes y adultos.

Los alfabetizadores eran voluntarios (docentes, estudiantes universitarios, integrantes de organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, agrupaciones barriales, organismos religiosos, alumnos de institutos de formación docente, entre otros). Dada la importancia de mantener relaciones horizontales que contemplen las características del desarrollo local y la necesidad de estimular valores solidarios en los/las jóvenes y en la población en general, se utiliza un modelo de sociedad educadora.

Otra iniciativa de educación para adultos impulsada por el Ministerio de Educación Nacional es *Plan Nacional de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios* (FinEs), previsto para el período 2008-2011. Dicho plan funcionará en todas las jurisdicciones.

El plan se desarrollará en dos etapas. La primera, durante el 2008– se dirige a:

- Jóvenes de entre 18 y 25 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria y adeudan materias.
- Jóvenes adultos mayores de 25 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria y adeudan materias.

Desde el 2009, además de continuar con la primera, se implementará la segunda etapa del Plan, destinada a los jóvenes y adultos mayores de 18 años que no iniciaron o no terminaron la primaria o la secundaria.

Los jóvenes de entre 18 y 25 años que lo deseen recibirán acompañamiento de

tutores y profesores que guiarán a los estudiantes en este proceso de preparación de materias. Las tutorías se realizarán en las escuelas sede del *Plan FinEs*.

Los estudiantes deberán rendir los exámenes en la escuela donde cursaron el último año de la educación secundaria, en los turnos de examen fijados por el calendario escolar de la jurisdicción. Los jóvenes adultos mayores de 25 años también contarán con el apoyo de tutores y profesores para la preparación y evaluación de las materias adeudadas. Pero, a diferencia del grupo de menores de 25, la evaluación de las materias se realizará a través de diferentes estrategias, tales como: monografías, trabajos prácticos parciales y finales, investigaciones aplicadas al sector de la producción donde se estén desempeñando laboralmente, etc.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA PROVINCIA DE SAN LUIS

Podemos situar parte de la historia educativa de adultos en la provincia de San Luis a partir de la creación de 10 escuelas para adultos dependientes del Honorable Consejo Provincial de Educación en el año 1954. La finalidad de estas escuelas era impartir instrucción básica. El título que obtenían los alumnos era un certificado de terminación de la escuela primaria.

La estructura curricular era similar a la currícula de las escuelas primarias vigentes, es decir, que no hubo una adaptación curricular para los adultos. Se dictaban algunas materias especiales tales como manualidades. Funcionaban como cualquier escuela normal de la época, con una planta administrativa similar (directivos, docente, docente de materias especiales, personal no docente).

En el año 1964 se crea la Junta Alfabetizadora Nacional. Se inicia en ese año una campaña nacional de alfabetización.

En 1965 se habilitaron 80 centros de alfabetización sobre la base de la campaña realizada. Estos centros funcionaban con una dependencia nacional hasta que en el año 1981 se realiza la transferencia de los mismos. La provincia asume la responsabilidad a través del Consejo Provincial de Educación. En estos centros se brindaba educación básica y elemental correspondiente a la educación primaria, pero se lo hacía con capacitación laboral. Esto va a diferenciar a estos centros de las escuelas de alfabetización de adultos ya mencionadas.

En 1986 de los 80 centros creados quedan en vigencia sólo 17 centros: 11 de

ellos dedicados a la alfabetización y seis dedicados a la capacitación laboral. En estos centros, en el año 1984, había 812 alumnos (analfabetos puros y funcionales).

Entonces, resumiendo decimos que coexistían tres modalidades institucionales destinadas a adultos:

- Centros Educativos de Nivel primario.
- Centro Educativos Comunitarios (C.E.C.).
- Centros de capacitación Laboral.

En los dos últimos centros se dictaban materias tales como: corte y confección, peluquería, cocina, electricidad, plomería, carpintería, entre otros.

En 1983 se crea el Departamento de Educación de Adultos provincial dependiente del Consejo de Educación provincial.

En 1985 a partir de un diagnóstico sobre educación en general y sobre analfabetismo en particular, el gobierno de la provincia de San Luis a través de la Subsecretaria de Estado de Educación y de Cultura crea un plan de alfabetización y educación permanente tendiente a solucionar en el ámbito del territorio provincial el analfabetismo, cuyas cifras en ese momento fueron alarmantes y dieron origen al plan nacional de alfabetización.

Cabe rescatar que hacía pocos años que el país se encontraba nuevamente en un período democrático, y a escala nacional se crea el Plan de Alfabetización. La provincia no adhiere al mismo y crea su propio plan de alfabetización y educación permanente fijado en el Decreto 2461-GIE SEC 25-09-85.

Coexisten entonces, las 10 escuelas de adultos iniciales, 17 centros que la Nación había transferido a la provincia (dependientes de la DINEA- Dirección Nacional de Educación de Adultos-) y los centros de alfabetización. Estos últimos se estructuraban en tres ciclos: primer ciclo (1ero, 2do y 3er grado); segundo ciclo (4to y 5to grado); tercer ciclo (6to y 7mo grado). Los adultos que terminaban sus estudios primarios en estas instituciones obtenían capacitación laboral, lo cual era muy importante porque les ofrecía alternativas de inserción en el mundo del trabajo. Estas escuelas tuvieron mucho éxito debido a que “atraían” a los alumnos enseñándoles un oficio.

En el año 1990 (año que hubo cambio de gobierno) existían 50 centros de alfabetización en la provincia. En este año se firma un convenio con Nación (el 1º de junio) y los docentes que trabajaban en dichos centros empezaron a depender del ámbito

nacional. Se conformó, a partir de este momento todo un equipo responsable de dichos centros: un representante nacional, uno provincial y un equipo técnico.

Los centros comunitarios y de alfabetización trabajaron desde las necesidades de los adultos realizando continuas adaptaciones de los contenidos y de los materiales destinados a las escuelas primarias para niños. Estos centros captaban una población de estudiantes muy joven, existían alumnos de 12 - 14 años, muchas veces menores debido a los fracasos escolares y repitencias.

Como bien decíamos la población era marcadamente adolescente (11, 12, 13, 14 años en adelante) sin estudios primarios completos, muchos de ellos ni siquiera los habían iniciado. Presentaban diferentes problemáticas sociales: escasos recursos económicos, problemas familiares, etc. Aunque no todos trabajaban, aquellos que lo hacían eran vendedores de diarios, lustra botas; en definitiva, presentaban una situación que vislumbraba un escenario de trabajos informales y precarios. La motivación para terminar sus estudios primarios estaba dada por la posibilidad de continuar estudios en el nivel medio y acceder a nuevos puestos laborales.

El objetivo general de estos centros era que ellos se convirtieran en polos de desarrollo comunitario y así la comunidad pudiera crecer.

El 2 de febrero de 1993 el Programa Federal de Educación es transferido a la provincia. Se sigue trabajando sin el cierre de ningún centro, pero con la responsabilidad provincial, la Nación transfirió los fondos necesarios.

En el año 1994 la Nación arma otro proyecto, Proyecto de Terminalidad de Nivel Primario para Adultos a Distancia (perteneciente al Plan Social Educativo). Este proyecto fue diseñado en el marco de la Ley Federal de Educación. Estaba destinado sólo para adultos mayores de 18 años que poseían conocimientos de lecto-escritura y cálculo. Fue muy difícil llevarlo a cabo por razones políticas y económicas.

En la provincia surge la iniciativa de una empresa (Orbis) en la localidad de Fraga que necesitaba que sus trabajadores obtuvieran la certificación de la escuela primaria- ya que muchos de ellos eran analfabetos totales y funcionales -. La empresa necesitaba certificar sus productos con las normas ISO 9000 para exportar y tenía que capacitar a su personal, pero previo necesitaba que tuvieran los conocimientos básicos de la educación primaria. Desde esta necesidad la empresa se hizo cargo de los gastos correspondientes al docente y la provincia facilitó los materiales que provenían de Nación. La empresa le daba un crédito horario dentro de su jornada laboral para que lo dedicaran a estudiar. El proyecto fue un éxito total, ya que el material estaba destinado

para trabajarse a distancia, aunque en realidad fue semipresencial. La docente responsable del proceso de enseñanza trabajaba en forma presencial con aquellos adultos que no acreditaban conocimientos básicos de lectura, escritura y cálculo.

La Nación aportaba la bibliografía correspondiente a cada uno de los módulos (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Tecnología, Formación para el trabajo, Ciencias Sociales), diccionarios, un televisor, un reproductor de video. Estos centros con una modalidad a distancia se denominaron C.A.P.

Otro convenio se firmó con la empresa Carbo San Luis (producían materiales de alta resistencia) que también solicitaron capacitación para sus trabajadores.

También se ubicó un CAP en la localidad Beazley, en este caso llegó una docente cuyo trabajo fue financiado por el gobierno de la provincia de Mendoza. Cabe hacer una aclaración con respecto a los CAP. Existían con población abierta o en cautiverio. Los CAP con población abierta eran aquellos que se desarrollaban en una localidad, en un barrio, en donde la población estaba dispersa. Los CAP de población en cautiverio eran aquellos que se desarrollaban en un lugar “cerrado” determinado, cuya actividad exigía la presencia por muchas horas de la población, por ejemplo una fábrica. Es por esta situación que los CAP de población abierta no tuvieron tanto éxito como los de población en cautiverio.

Lamentablemente, el proceso paulatino de conformación del sistema educativo para adultos en la provincia se desmanteló fugazmente en el año 1995. Todas las escuelas destinadas para adultos fueron cerradas en ese año, a partir de la firma del Decreto N° 403 en donde se expresó *“que en la actualidad las escuelas para adultos, centros educativos comunitarios y centros de alfabetización poseen insuficiente matrícula, la que está integrada, en su mayor parte, por una población comprendidas entre los 10 y los 14 años de edad. Lo cual viola el artículo 29° de la Ley N° 4947”*.

Por lo tanto se dispone a partir del presente decreto *“el cierre de la supervisión técnica de adultos; el programa de educación de adultos; las escuelas de adultos; los centros educativos comunitarios y los centros de alfabetización dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia”*.

A partir de esta iniciativa impulsada por las políticas provinciales se desmanteló el sistema formador (nivel primario) de adultos existente en la provincia.

Actualmente (a partir de junio del año 2008) está funcionando en la provincia un proyecto educativo “innovador” denominado *“Entre clases”*. El proyecto básicamente, convoca a jóvenes y adultos de la provincia de San Luis que no hayan completado su

educación obligatoria, tanto en el nivel primario como secundario, a que concurran a los Centros Entre Clases. “Es una iniciativa del Gobierno de la Provincia orientada a superar las barreras existentes entre aquellas personas que han concluido sus estudios obligatorios y quienes, a veces, ni siquiera han tenido acceso a los mismos. Se ofrece la posibilidad de acceder a la terminación de dichos estudios” (Documento informativo del Ministerio de Educación Provincial).

Los objetivos de este proyecto pueden resumirse en:

- Abrir espacios de enseñanza y de aprendizaje con metodologías innovadoras, desde una alfabetización tecnológica en las disciplinas básicas del currículum.
- Propiciar la igualdad de posibilidades en el acceso a diferentes ámbitos de la sociedad, de la cultura, a estudios superiores, con niveles adecuados de calidad en diversas competencias y saberes.
- Favorecer el arraigo y la integración de los jóvenes a su comunidad, y su compromiso con los medios y modos de producción de la misma.
- Promover el desarrollo de estrategias didácticas de trabajo que favorezcan la posibilidad de producir e interpretar textos orales y escritos en todas las áreas, en el nivel primario y secundario.

Desde una alfabetización tecnológica, se brinda formación en las disciplinas de Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Matemática, Lengua y Arte, Teatro y Deportes. Se implementarán 10 centros en toda la provincia, distribuidos en cada uno de los departamentos de la provincia de San Luis.

Teniendo en cuenta que tanto la nación como la provincia han impulsado planes de alfabetización de manera paralela y destinados a la misma población es relevante dejar en claro algunos puntos centrales.

En relación a esta lógica se puede afirmar que los nuevos proyectos impulsados, tanto por el Ministerio de Educación Nacional como por el Ministerio de Educación Provincial, continúan ‘terciarizando’ la responsabilidad política de la educación en la sociedad civil. Estimamos que los Proyectos *FinEs* y *Entre Clases* seguirían sosteniendo las mismas premisas que sostuvo el Programa de Alfabetización (2005) hace cuatro años atrás: un alto presupuesto destinado a equipamiento. En el Programa de Alfabetización fueron los videos, los cuadernillos, las láminas; en los nuevos programas son las clases virtuales, los programas de televisión por el canal oficial,

tutorías virtuales y presenciales, materiales de lectura masivos, cartillas de ejercicios, entre otras. En definitiva, el telón de fondo es la transferencia del éxito o fracaso de las iniciativas educacionales hacia los sujetos que asumen la responsabilidad del despliegue de los mismos, en el caso de los nuevos planes se evidencia -a través del proyecto escrito- esa transferencia hacia los docentes de las escuelas afectadas, en el caso del Programa hacia los tutores voluntarios.

VALORACIONES ATRIBUIDAS A LA EDUCACIÓN

Cabe aclarar antes de presentar parte del análisis de las historias de vida de los adultos entrevistados, que se han realizado once entrevistas en profundidad. De las mismas, siete adultos no han culminado su educación primaria. Han cursado como máximo nivel educativo hasta un 4to grado (primaria). Los adultos restantes culminaron su educación primaria y se encuentran, algunos de ellos, cursando el nivel secundario.

En los relatos de los adultos se pudo ir identificando varias representaciones en torno a la educación, entre ellas la valoración que le atribuyen a la posesión de conocimientos y a la posesión de la acreditación de esos conocimientos (títulos). Será porque los adultos expresan que en diferentes espacios (educativos, laborales) no se contempla su situación escolar, que a la vez los condiciona para otros desempeños en la vida social (ámbito laboral). Se puede estimar que los adultos evidencian estar en una especie de “caverna”, tal vez oscura, tenebrosa y desean fehacientemente salir, echar luz en su vida cotidiana:

“Quiero seguir aprendiendo... si sigo estudiando me va a servir en el futuro a nivel laboral y a nivel de satisfacción personal”. (Silvia, 41 años. Completó el nivel primario).

*“Quiero **darme un lugar yo**. Quiero seguir por mi misma porque me quitaron esa posibilidad de chica. La verdad que me siento como en una cueva, sola y con miedo (...) ¡Mirá la edad que tengo!”. (Beatriz, 36 años. Cursó hasta 4to grado).*

*“Me gustaría poder decir tengo este título. Llegar a algún lugar y mostrarlo”.
Martín*

“Sí, es importante (la educación) pero tengo que aprender más y tener el título

*sino **no soy nadie**. Me gustaría que el día de mañana me presente en un trabajo y **me acepten**. Yo ando en la calle todo el día y en todos lados me piden el título. Me siento discriminado. Este tipo no tiene un secundario no sirve. Martín*

Se completan las ideas anteriores con las expresiones de los adultos en relación al carácter de identidad que le otorgan a la culminación y continuidad de sus estudios. Ese fuerte mandato que se le atribuye a la educación en cuanto a “ser alguien” en el mundo, cuando el *ser* se ve condicionado en este caso por la educación recibida:

“Quiero terminar la escuela porque quiero ser alguien.” Miguel

“Yo quiero hacer algo más (...) ser algo más (...) La educación es todo... Yo quiero seguir en la universidad”. Andrea.

También se destaca la necesidad de los adultos de sentir que no son rechazados en diferentes lugares, en especial cuando se trata del ámbito laboral. A la vez, se observa esa gran preocupación de darse ellos mismos el lugar que la sociedad no les otorga. En palabras de un adulto “*Quiero **darme un lugar yo***”.

De acuerdo a los recorridos escolares se puede decir que los adultos le atribuyen distintas valoraciones a la educación. Algunos le depositan la responsabilidad de la formación como seres sociales, otros le cargan a la educación la posibilidad de mejora en su situación laboral. Por ejemplo, uno de los adultos entrevistados que ha culminado su educación primaria, está finalizando su educación secundaria y rindió en la universidad para su ingreso como alumna mayor de 25 años dice lo siguiente:

“Yo se leer la realidad (...). La educación es todo (...) La educación te permite ver un montón de cosas. Te forma como persona”.

Se puede observar a partir de las líneas precedentes la gran carga valorativa atribuida a la educación, brindándole a la misma la posibilidad de análisis crítico de la realidad. De acuerdo con el planteo de Freire (1989) en relación a la concepción de alfabetización, se puede decir que la misma es el “*cimiento necesario de una actividad cultural que tiende a la libertad, es un aspecto central de lo que significa ser un agente auto y socialmente constituido*” (Freire, 1998: 32).

Por tal razón, se puede decir que los adultos que desean fehacientemente

culminar un trayecto escolar han construido diversas significaciones en relación a la educación, y a pesar de las características de su abandono, de sus dificultades para continuar, apuestan fehacientemente al logro de esta meta. Y es en función de sus recorridos, con avances y retrocesos, que pueden expresar en la actualidad sus necesidades, sus inquietudes, sus expectativas; tal como afirma Freire *“la manera en que la construcción social de estas experiencias les brinda la oportunidad de dar sentido y expresión a sus propias necesidades y opiniones en tanto partes de un proyecto de habilitación individual y social”* (Freire, 1989: 32).

Se observa, entonces en los diferentes relatos, que los adultos depositan una gran importancia a la obtención del título como vía o medio de acceso a los puestos de trabajo. Es decir, están depositando en la obtención de la titulación una mejora en las condiciones laborales, en relación a las que presentan en la actualidad. Como bien lo dice un adulto *“en todos lados me piden el título”*.

LAS EXPECTATIVAS EN RELACIÓN A LA CULMINACIÓN DE SUS ESTUDIOS

Se puede decir que se manifiesta la magnitud del fenómeno de exclusión frente a los relatos de los adultos, ya que sienten en lo cotidiano las dificultades para materializar sus expectativas de culminación de un nivel escolar. Tal situación se les entorpece aún más a aquellos adultos que desean culminar el nivel primario, ya que la provincia de San Luis no cuenta con la oferta educativa para ese nivel. Se cerraron en el año 1995 todas las escuelas destinadas a la población adulta correspondientes al nivel primario argumentando la escasez de matrícula (tema que se desarrolla en la tesis).

En primer lugar, se infiere que los adultos desean culminar un trayecto escolar porque necesitan comprender ciertos códigos (conocimientos) que se detentan en los ámbitos escolares y cotidianos y que ellos identifican como desconocidos:

*“A mí me gustaría seguir ahora de vieja porque tengo chicos chiquitos de cinco y siete años que están en la escuela y yo **no entiendo** cuando la maestra les manda alguna tarea (Elsa).*

*“Que cuando me pregunten algo pueda responder o **pueda entender**. Me gustaría llegar a la universidad... tener 60 años y decir voy a la universidad”. Sofía.*

*“Me gustaría **saber más**. Poder decir que sé cuando mis hijos me pregunten. No quiero pasar más vergüenza”. Raquel.*

Además, se puede observar en los relatos precedentes que aparece muy marcado, al margen de la necesidad de comprensión, la necesidad de saber, como elemento clave para la relación con los demás, para que ellos no noten una “ausencia” de conocimiento o habilidades. “Que cuando me pregunten algo pueda responder”. Se detiene en este aspecto porque en los relatos de los adultos es muy relevante el lugar que le otorgan al saber, concediéndole a éste la categoría de capital cultural en términos de Bourdieu. Sabiendo que el **capital cultural** “*está ligado a conocimientos, ciencia, arte, y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades*” (Bourdieu, 1995:93).

Frente a las líneas de los adultos expuestas anteriormente se puede observar con nitidez esa necesidad que ellos manifiestan de circular por caminos que les permitan entender, estar conectado con el otro, pertenecer. Tal vez porque perciben ciertos mecanismos que tienden a excluirlos de los sectores sociales. Algunos de los adultos manifiestan sentirse discriminados y también excluidos por la situación escolar que presentan.

Otra de las expectativas que los adultos visualizan a través de la culminación de sus estudios se relaciona íntimamente con la continuidad escolar de sus familiares, en especial aquellos adultos que tienen hijos pequeños, es decir, visualizan que pueden actuar tanto como ejemplo para sus familiares, o como sujetos que colaboran en el aprendizaje de sus hijos, impidiendo así según su visión, que no repitan sus propias situaciones escolares.

“A mí no me da vergüenza estar limpiando los pisos de donde yo trabajo, pero yo sé que podría haber estado en mejor situación. Y quiero que a mis hijos no les pase lo mismo. Yo los quiero ayudar a estudiar”. Elsa

*“Yo tengo un hijo y me gustaría que él me vea de grande, ahora que el está creciendo, que me vea estudiar, que vea que me preocupo por estudiar, que diga, 'pero si mi mamá era grande y estudiaba. **Que el pueda seguir mi ejemplo**”.*
Sofía

Aunque la gran mayoría de los adultos deposita en la educación varias expectativas, mejora laboral, desenvolvimiento en la vida cotidiana, detención de una certificación que acredite sus conocimientos, todos asocian la culminación de sus estudios al “gran sueño de su vida”. Se puede decir en definitiva, que se han fijado tal emprendimiento porque va más allá del logro de determinados beneficios sociales, finalmente todos detentan la expectativa de realizarse como personas a través de la educación.

“Quiero terminar de estudiar aunque llegue a grande, es un sueño que quiero cumplir. Beatriz

*“Uno de mis sueños en este momento es poder terminar el colegio, la primaria y seguir con la secundaria. Yo saliendo de esta **traba** que tengo, mi meta, yo te digo de corazón, es irme de viaje” Horacio*

A la vez, otra expectativa muy presente en sus relatos se relaciona con la posibilidad de superar la situación escolar de sus padres (primaria o secundaria incompleta). La familia de los adultos entrevistados había alcanzado como máximo nivel educativo la secundaria incompleta. Algunas de ellas detentaban el nivel primario incompleto.

“Yo siempre digo que voy a viajar, no me quiero quedar acá, pero necesito estar preparado para irme. Quiero ser diferente a mi familia. Ellos no terminaron la escuela. Yo quiero mejorar. Mi meta es triunfar, no ser exitoso, sino tener un futuro mejor”. Horacio

“Mi mamá no tiene la primaria. Dejó cuando era chica (...) pero me parece que no le importaba estudiar. Yo no quiero eso. Aunque me dijo que empezó ahora de grande. Me alegró mucho porque encontró una escuela en San Juan”. Beatriz

CONSIDERACIONES FINALES

Frente al recorrido seguido en el trabajo es relevante hacer hincapié en algunos puntos centrales que orienten a la reflexión del fenómeno tratado.

Principalmente, es adecuado recapacitar en torno a las conceptualizaciones que

circulan de la alfabetización a nivel mundial; ya que se considera que a partir de las perspectivas existentes se entretejen una multiplicidad de acciones impulsadas por los diferentes estados, tanto nacionales como provinciales. Básicamente en relación a este punto, podemos citar una de las concepciones de alfabetización que más vigencia ha tenido y que precisamente en la actualidad se cuestiona su alcance, ya que considera que la alfabetización se refiere a la obtención de un conjunto de conocimientos que involucran un desarrollo de habilidades de lectura y escritura y de operaciones de cálculo básicas. Como bien se especificó en el trabajo, recién con los aportes de la educación popular (década del '70) se introducen otras perspectivas que enriquecen la mirada del campo de la alfabetización, considerándola como una práctica social que tiene lugar durante toda la vida y definiéndola como un proyecto político.

Dos aspectos cruciales se reflejan en esta última perspectiva, la 'durabilidad' de la formación (aspecto presente en las nuevas legislaciones nacionales) y la inscripción de un sujeto ciudadano presente activamente en la sociedad en la que vive. Quizá resulte más que evidente enunciar el porqué de la permanencia de la primera concepción de alfabetización y no de esta última.

El poder reflexionar alrededor de las conceptualizaciones que circulan de la alfabetización, quizá nos permite entender las políticas educativas impulsadas por los estados nacionales y provinciales y que en función de éstas se despliegan diversas intervenciones educativas, en su gran mayoría de índole compensatoria. Se podrían plantear interrogantes tales como: ¿A qué hace referencia el concepto de alfabetización en los tiempos actuales? ¿Qué implica estar alfabetizado? ¿Cuál es el papel de los estados nacionales en materia de alfabetización? ¿Qué política de estado se define en materia educativa?

Como bien se explicitó en el trabajo la alfabetización fue vista a lo largo de los años como un mecanismo que posibilitaba cambios sociales, tanto a nivel individual con un mayor crecimiento del nivel cultural de las personas, como a nivel social a través de la formación de individuos idóneos para los diversos puestos de trabajo que la sociedad iba requiriendo. Recién en la década del '90 comienzan a declinar los avances obtenidos en materia de alfabetización, en cuanto a la erradicación del analfabetismo puro o total. Se puede decir que a partir de entonces comienza el proceso de desmantelamiento de la educación pública, a través de la lenta retirada de los estados en materia educativa, traducida en la disminución del presupuesto educativo, en la creación de campañas y planes de alfabetización masivos desviando el apoyo a las instituciones que impartían

educación a la población adulta dentro del Sistema Educativo Nacional, al cierre de instituciones educativas destinadas a tal población, entre otras.

En segundo lugar, es necesario reflexionar en relación a la situación educativa de aquellos adultos que no han tenido posibilidad de culminar sus estudios, principalmente primarios. ¿Qué alternativas se les brinda desde el Estado? ¿Cuáles son los caminos que se les ofrecen para superar la situación escolar que detentan? ¿Cuáles son los destinos sociales de aquellas personas que no han culminado trayectos escolares? ¿Qué nuevas funciones deberían detentar las instituciones educativas?

El derecho a aprender en todas las etapas de la vida, desde la infancia hasta la edad adulta, meta propuesta para el año 2015 por las Naciones Unidas parece difícil de alcanzar para muchos segmentos sociales; entre los que se cuenta la población focalizada en este estudio. La alternativa “justicia social y equidad” intenta llamar la atención sobre las formas políticas de intervención en esta pesada agenda. Aquí el acento estaría puesto en el concepto de justicia social, como condición inapelable para mejorar la calidad educativa desde una definición del derecho a la educación, no sólo en el acceso sino en los aprendizajes logrados por todas las poblaciones escolarizadas, con independencia de su condición social, sexo, edad, o nacionalidad. Más allá de la discusión teórica acerca de los conceptos de equidad e igualdad, lo que intentamos reflejar en este caso es la cosmovisión de que lo más urgente a atender en el sistema educativo son sus múltiples injusticias, que condicionan todos los problemas educativos perjudicando a los sectores más vulnerables, entre los que se cuentan las poblaciones de adultos que no han tenido posibilidad de acceso a la educación y que siguen sin poder tenerla, o que en el caso de que la tengan son “expulsados” porque el dispositivo pensado para su escolaridad mantiene un formato impropio para garantizar calidad educativa y garantía de aprendizajes.

Como se puede observar, el fenómeno es muy complejo y es crucial que se conozca en profundidad, para que se puedan plantear alternativas que colaboren al avance de las situaciones escolares y laborales de los adultos que no han culminado diferentes trayectos escolares.

Se estima que la educación de adultos debería ocupar un lugar prioritario en la agenda política educativa de los Estados, y no ocuparse de ella como política compensatoria, como se ha venido haciendo desde la década del setenta hasta entonces. Se debería impulsar la educación popular de jóvenes y adultos como posibilidad de mejora y de atención a los intereses y necesidades particulares de dicha población.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre (1995): “*Habitus, Illusio y racionalidad*”, en: Bourdieu (Pierre) y Wacquant (Loïc), “*Respuestas por una antropología reflexiva*”. México, Grijalbo. S/d.m.
- CASTEL, Robert (1997): *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Argentina, Paidós.
- CASTEL, Robert (2004): “*Las trampas de la exclusión social. Trabajo y utilidad social*”. Buenos Aires. Ed. Topía.
- GUTIÉRREZ, Alicia (2000): “*La tarea y el compromiso del investigador social. Notas sobre Pierre Bourdieu*”. Prólogo de Bourdieu, Pierre: “*Intelectuales, política y poder*”(2000), Buenos Aires, EUDEBA.
- FREIRE, P. y MACEDO D. (1989). “*Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*”. (S. Horvath, Trad.). Barcelona: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia. (Trabajo original publicado en 1987).
- KALMAN, Judith (1990): “*Alfabetización: Acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información*”. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 50. Santiago, Chile.
- SIRVENT, M. Teresa (1996) “*Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste*” en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras. UBA – Miño y Dávila Ed. Año V, Nro. 9. Buenos Aires, noviembre 1992.
- (1992) “*Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación?*” Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed. Año I Nro. 1. Buenos Aires, noviembre 1992.
- SIRVENT, M. Teresa y S. Llosa (1998) “*Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva*” en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Año VII N° 12, agosto 1998. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed.
- (1999) “*Jóvenes y adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires*” en El Relámpago. Publicación de Política Educativa del Foro por una Pedagogía Latinoamericana (en prensa).
- SIRVENT, Teresa (2008): “*Educación de adultos, investigación, participación, desafíos y contradicciones*”. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

RE- PLANTEANDO, RE- DIBUJANDO LAS INSTITUCIONES HOY

Dolores Leonor Oliva¹

“Pues la mejor manera de salir con vida de una relación amorosa y también de una experiencia educativa – ambas son muy parecidas – es ir haciendo epistemología de lo local: inmediata, permanente, en un interjuego de perspectivas, una reconstrucción de relaciones, teniendo en cuenta las cartas de los movimientos vitales. Así por momentos, me juego la carta de la hipótesis o me juego la carta de la distinción. Y en vez de mutilar los espacios, los pluralizamos, sin angustiarnos por hacer que un colegio sea simultáneamente un aula y una feria”²

Si pretendemos realizar una mirada reflexiva y crítica a la institución educativa, deberíamos hacernos algunas preguntas, por ejemplo: ¿Qué forma tendrá?. Las formas suelen salir de moldes pre-establecidos; ¿por qué?. Para poder pensar es bueno saber qué cierres necesitamos abrir. Pensar: ¿Por qué sus territorios tienen paredes?, ¿acaso sacan ventajas de su encierro, en Lengua, en Ciencias Sociales, en Matemáticas, en Historia, en Geografía, en Didáctica, en Ciencias Naturales?... Muchas veces pareciera ser que las instituciones no colaboran con el alumno y con el docente a “mirarse, a comprenderse”, a organizar su propia experiencia y a objetivar el contexto que los rodea. Mortifican de esta manera la necesidad de conocer en vez de propiciar sus deseos de intervención en el contexto de vida, provocando relaciones poco naturales signadas casi puramente por la repetitividad, la transmisividad del conocimiento y también de las relaciones inter e intrainstitucionales.

¿Cómo se da lo que se espera del alumno en su relación intersubjetiva con el otro? ¿Cómo aquello que es esperado del alumno o del docente existe o debe existir en el deseo, en la actitud, en la predisposición profunda de los sujetos? ¿Cuáles son las “pistas” que tiene la escuela del deseo de sus jóvenes - alumnos y docentes? ¿Cómo se podría resolver la dicotomía escuela (programas, contenidos, asignaturas, currículo...) y necesidades, actitudes...deseos del sujeto? ¿Por qué la institución no es educativa en general y enseña a preguntar y preguntar-se por sí mismo y la realidad?

Vivimos un nuevo tiempo (relacionado con la era de las Nuevas Tecnologías de

¹ Es Diplomada Superior en Ciencias Sociales con Mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO); es Prof.de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UNSL). Profesorado de Enseñanza Primaria Ramón M. Pidal. Es docente-Investigadora categorizada por Ciencia y Técnica (F.C.H.-UNSL).

² Luis Carlos Restrepo- (Palabras finales de la conferencia **Azar, afecto y creación desde una perspectiva educativa**, pronunciada por el Dr. Restrepo en el simposio Calidad de la educación: Juego, Aula, Formación y Convivencia Ciudadana. Asociación Javeriana de Investigación Educativa. Bogotá: junio de 1995. Publicada en el libro “Escuela siglo XXI”, Bogotá: 1998.)

la Informática y la Comunicación) y nos hemos olvidado de re-dibujar, re-pintar, re-crear para éste, las instituciones educadoras que puedan responder a los verdaderos principios edificadores de nichos de valores, y al mismo tiempo, satisfacer las demandas del presente. Insertadas en el escenario de la modernidad, habituados con su funcionamiento y tal vez, deudores de sus beneficios, suponemos que toda educación se concentra inexorablemente en la institución escolar; cuando en realidad observamos que muchas veces se aprende más en la calle y a través de la rebeldía, la discusión y las instancias colectivas que suceden fuera de las paredes de la institución educativa- aprendemos entre otras cosas a ser ciudadanos activos-.

Muchas veces como educadores –con mayor o menor nivel de conciencia- adherimos a la idea de que la metamorfosis de las instituciones educativas representaría un verdadero caos para la cultura y la sociedad. Creemos por el contrario, que si hiciéramos el esfuerzo por desnaturalizarla, habilitaríamos la posibilidad de un cambio afirmativo, de una legítima transformación, de una adecuación real, efectiva, productiva a las necesidades y demandas del tiempo que vivimos y al futuro, que pudiera ser más provechosa para los alumnos que formamos.

Apegados a las formas históricas, dogmatizados en la repetición

Aunque cueste, asumamos una perspectiva histórica para rescatar los aspectos esenciales que nunca podrán negociarse y establecer los aspectos determinados por los contextos que necesariamente deben ser reconstruido a la luz de los cambios producidos por este “tiempo”, urgidos por otras urgencias, guiados por otros ideales, demandados por otras consignas. Este “resistir” en lo moderno, aterrados por la amenaza de posmodernizarnos, carece de toda potencia. ¿Es tan difícil pensarnos como parte de esto? Aunque nos hayamos formado en otro mundo, hoy vivimos este.

En contextos complejos ensayemos un nuevo vuelo y remontemos, construyamos nuevos relatos fundantes, que nos permitan ser pilares y legitimadores de las acciones educativas. Dejar de lado la matriz que funcionó en el pasado y que hoy agoniza. ¿Se trata de des-escolarizar? ¿qué es desescolarizar, qué nos da tanto miedo?. Todo intento de remendar, “emperchar” lo que se tiene es un trabajo en vano, una pasión inútil, esas que disminuyen nuestro umbral de potencia al decir de Spinoza. Una de las preguntas que debemos hacernos es: ¿quién es el sujeto de aprendizaje?; no partir de supuestos o partir de datos que nos ofrecieron en nuestra formación o extraídos a partir de nuestra vivencia personal. El sujeto de aprendizaje es hoy, el entrecruzamiento

de dos culturas: (transformar en sujeto una relación) la Posmoderna y la del Subdesarrollo, lo que da ciertas características particulares, distintas a otros contextos. De la Posmoderna reciben el influjo del hedonismo, la incitación al consumo, el individualismo, el prevalecimiento de la informática, la fragmentación, el escepticismo sobre los discursos, la indiferencia, la dificultad de amar y crecer... Mientras que del Subdesarrollo, heredan la falta de oportunidades educativas y laborales, la inestabilidad económica con su corolario de dificultades para proponer metas que sobrepasen lo inmediato, la carencia de recursos para alentar los talentos y la desocupación o subocupación de quienes dedicaron tal vez años a su preparación profesional. En el nivel Polimodal –nivel en el que deberán ejercer nuestros alumnos- habría que prestar mayor atención a propuestas del tipo “incorporar elementos de la cultura juvenil en los contenidos de las materias”, por ejemplo: generando espacios de debate entre los alumnos en la escuela (coordinados por profesores especialistas en comunicación social) sobre lo que se capta en los medios de comunicación, incorporando contenidos posmodernos, por ejemplo en Literatura, donde los chicos aún leen en castellano antiguo existiendo tantas novelas posmodernas con las cuales los alumnos quizás se sentirían más identificados. ¿Será cuestión de abolir el *Mío Cid* o el *Quijote* o tendremos que hacer el esfuerzo de ponerlos en otro plano, en el que Don Rodrigo pueda dialogar con Eminem³?. Y que no sea estrategia de asimilación ya que es allí donde perdemos la riqueza del encuentro, en general, dotando a todos los espacios curriculares que lo permitan, con elementos didácticos y contenidos que fomenten la motivación del alumno (cerca de sus códigos). Debiéramos tener en cuenta que frente a nosotros hay alumnos posmodernos a los cuales no se los puede motivar con métodos que fueron beneficiosos en otros contextos. Quisiéramos que quede claro, lo importante que es para nosotros docentes, conocer las características del sujeto de aprendizaje que tenemos delante, sabiendo que somos parte de esa red de experiencias que lo constituye y no olvidando lo que la sociedad espera: sujetos que no se congelen, con capacidad de conocer, resolver problemas y también de hacerse preguntas nuevas. El desafío, es ver si la institución educativa puede proveer y proveerse de experiencias que la habiliten para lograr una mayor armonía entre sujeto escolar y sujeto social. Para esto se requiere una noción de educación, capaz de hacerse nuevas preguntas y decodificar las prácticas educativas de dominación.

³ (Eminem es el nombre artístico de Marshall Bruce Mathers III -nacido el 17 de octubre de 1972-. Es un rapero muy popular al igual que controvertido, con importancia a nivel mundial. Su nombre artístico proviene de la unión de las iniciales de Marshall Mathers: em & em -‘M y M’, en inglés-. Es conocido por ser uno de los pocos raperos blancos que han tenido éxito en la industria y también uno de los más criticados. Se destaca por sus letras controvertidas, de contenidos crudos y excesivamente violentas)

Decodificar la voz de los grandes textos, a la vez que construir nuestras propias prácticas educativas y crear nuevas. ¿Confrontar al estudiante con lo que podría ser una sociedad justa? ¿Cómo sería esto? Porque solemos plantear y plantearnos una sociedad más justa, pero pocas veces logramos salir del enunciado. Los grupos subordinados reclaman sus propias memorias. Los textos deben conectar a los estudiantes con sus propias experiencias de grupo, clase, raza, género, tradición: "...Desarrollar una pedagogía que tome la noción de voz del estudiante en serio, significa desarrollar críticamente un lenguaje afirmativo que trabaja con y sobre la experiencia que brinda el estudiante en el salón de clase..." (Giroux y Aronowitz). En fin, rechazar las formas pedagógicas que niegan al estudiante y al profesor la oportunidad de interrogar sus propias historias y sus propias voces.

BIBLIOGRAFÍA

- BERARDI, Franco: "*Generaciones post-alfabéticas -Violencia en las escuelas*"
- BIRGIN, Alejandra; PINEAU, Pablo: "*Son como chicos*". El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente.
- BAUDRILLARD, Jean: "*La pasión de la regla*" en *De la educación*; Editorial Teorema-Red (Red Editorial Iberoamericana); 1994; Bs. As
- ALARCÓN, Cristian: "*Cuando muera, quiero que me toquen cumbia*". Grupo Editoriales Norma, Bs. As., 2003
- DELEUZE, Gilles: *En medio de Spinoza*. - Primera edición. - Buenos Aires, Cactus, 2003
- DUSCHATZKY, Silvia: "*¿La gestión de la escuela o gestionar la escuela?*"
- KAMINSKY, Gregorio: "*Escuelas en escena. Imágenes institucionales que estallan el discurso educativo*" en Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*; Ed. Manantial; 2001; Bs. As
- HASSOUN, Jacques, "*Los contrabandistas de la memoria*". Ediciones de La Flor, Buenos Aires, 1996
- GIROUX Y ARONOWITZ: "*Posmodernismo y educación*" University of Minnesota Press, Minneapolis-London, 1993
- TORRAZZA, J. Zino (2000): "*La estructura social*", Murcia, Universidad Católica San Antonio.

