

CAPÍTULO 3: CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

Formación Permanente del Profesorado

En este apartado se explicitan reflexiones respecto a la “formación docente” que fueron referentes en el análisis de la información de campo. Se trata de una aproximación a la problemática y por tanto, sujeta a discusión, a revisión, a la posibilidad de seguir construyendo y pensando los sentidos que la atraviesan.

Históricamente, la constitución del Sistema Educativo estuvo acompañado por la presencia de un dispositivo específico de formación de quienes atenderían en lo educativo a la niñez, en un espacio y en un tiempo determinado. En orden a ese dispositivo se fueron configurando escenarios, representaciones, imaginarios respecto de lo que debía ser-hacer un educador, que por momentos parecieran seguir operando a modo de sentido común en las prácticas y discursos de muchos de los docentes entrevistados y por otros, son desplazados, rechazados, negados por los sentidos que se instalan desde la lógica reformista.

A la manera de un arqueólogo, que busca por debajo de la superficie, los restos que la historia arroja a sus pies, podríamos recuperar algunas de esas imágenes que nos hablan de una mirada y de una reflexión particular en torno a la docencia y a los procesos de formación: “El maestro debe ser formado... para desempeñar su elevada misión, como instituto de la mente y de la conciencia del pueblo representado por el niño, que sus lecciones convertirán en hombre libre, inteligente, útil” (Nicolás Avellaneda, 1869)...“Deben ser apóstoles del saber”...“El prototipo de la vida comunal.... Maestro, localidad y escuela son como el cuerpo y el alma, el ladrillo y el edificio: se sostienen mutuamente” (Díaz, 1909).“El educador de la niñez, civilizador de los pueblos, el encargado de bordar el alma de la nacionalidad, debe sacudir su inercia en lo relativo a sus intereses...(critica que ensimismado en su tarea, el docente hubiera permanecido casi indiferente a los problemas colectivos que le atañen... Llama a los docentes a reclamar al gobierno un salario digno) (Rosario Vera Peñalosa, 1912)...“Los maestros formaban parte del pueblo, y serían liberados de las deformaciones que producían en ellos el autoritarismo estatal y la burocracia corrupta. No se trata de un cambio de métodos sino de una reubicación política. Los maestros debieran ser agentes de la democracia.” (Vergara, 1916)...“El pueblo debe educar” (Vergara, 1911)“Educar al soberano” (Sarmiento)...“Necesitamos una escuela que nos enseñe a ser amos de nosotros mismos, económica y espiritualmente” (Barcos, 1910-1920)...“Necesitamos un magisterio altamente calificado, con sólida formación moral, capacitado técnicamente y con una visión amplia y objetiva de los problemas de su tiempo” (Gobernador de la Pvcia de Bs. As., 1967)... “El proceso educativo es el desarrollo de recursos humanos según las condiciones

y objetivos de crecimiento de un determinado país...(Cirigliano, 1973)...“La educación como práctica de la libertad...se trata de trabajar "con" y "desde" el oprimido para alcanzar la libertad , para descolonizar la mente del oprimido de la presencia del opresor.” (Paulo Freire) “...Nadie educa a nadie; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”.(Freire)...

Estas imágenes y/o representaciones, no pueden ser pensadas por fuera de las condiciones de producción y reconocimiento de las prácticas docentes y del dispositivo específico de formación del profesorado.

Este dispositivo, en sus versiones jurídicas, discursivas y prácticas, asume características particulares en el marco de la Reforma Educativa de los años 90', y de alguna manera desplaza los sentidos que históricamente fueron definiendo a la tarea docente.

Se conforma y se instala, a través de una serie de trayectos, circuitos, niveles, créditos de capacitación, perfeccionamiento o actualización, a través de los cuales los docentes se legitimarían como tales y se constituirían en “profesionales de la enseñanza”. Los contenidos y saberes que circulan en estos espacios parecieran definirse sólo desde lo que necesita el sistema en un sentido tan genérico que no puede aprehender lo que gestan, sancionan o necesitan los sujetos reales, con las lecturas que ellos saben y pueden hacer desde sus propias historias.

Desde la lógica reformista, los procesos de formación permanente del profesorado parecieran anudarse profundamente a los de profesionalización docente.

Autores como Hargreaves, explican que los cambios en las condiciones de trabajo docente se pueden interpretar teniendo como referencia la tesis de profesionalización o la tesis de proletarización.

Desde el discurso de la Reforma, prevalece la primer tesis en la que se insiste, según este autor, en la lucha por una mayor profesionalidad del docente y en llevarla a la práctica mediante la ampliación del rol del maestro. Desde este registro de análisis, los profesores debieran tener más experiencia en el desarrollo general del currículo del conjunto de la escuela, participar en culturas cooperativas de apoyo mutuo y de crecimiento profesional, liderazgo del profesorado, compromiso con el perfeccionamiento continuo y con el cambio al interior de las escuelas.¹⁰¹ Se deja entre paréntesis, el registro de análisis que aportan las teorías marxistas del proceso de trabajo, en las que esta historia es interpretada en términos de proletarización o intensificación

¹⁰¹ El análisis de la operación discursiva de la Reforma Educativa de los años 90' se presenta en la ponencia presentada en la VIII Jornada de Jóvenes Investigadores del Grupo Montevideo. Año 2000. "Caracterización de los sentidos que asume la profesionalidad docente y los Procesos de Formación Permanente del Profesorado en el marco de la Reforma Educativa de los '90.

laboral; desde este lugar de referencia y recuperando el decir de Apple, el discurso de la profesionalización se construiría a los fines de que los docentes colaboren de buen grado en su propia explotación; esta retórica de la profesionalización legitimaría los procesos de precarización laboral.

Volviendo la mirada hacia las conceptualizaciones que se han construido al interior del campo de la formación docente, Claudia Perlo, en su libro "Hacia una didáctica de la formación docente"¹⁰² advierte que hablar de Perfeccionamiento, Actualización, Especialización, Capacitación o Formación Docente Continua implica pensar en clave de diferentes perspectivas, enfoques y modelos de formación.

Perfeccionamiento: es un término que remitiría a un modelo de formación docente de tipo tradicional; este enfoque, parece dar por sentado que existe una formación de grado adecuada, pero que es necesario ampliar y profundizar específicamente algunos temas contenidos que mejorarán la formación. No deja de lado la posibilidad de incorporar nuevos conocimientos pero no aparece la posibilidad de revisar dicha formación.

Actualización, se ubicaría en el mismo nivel de análisis que el anterior. Este sugiere la necesidad de incorporar las nuevas tendencias, aggiornarse en algunos temas. No comprende un cuestionamiento integral de la práctica, sino que aparece de manera aislada y fragmentada sin poder integrarse a la formación del docente. El modelo de actualización es incorporado a manera de modas pedagógicas, a las que en un determinado momento es necesario adherir y adecuarse.

Capacitación Docente pareciera ser un concepto de transición entre un modelo que considera que la formación sólo debe aggiornarse y otro en el que se considera que la formación debe revisarse. Desde este enfoque se cuestiona la capacidad del docente para resolver problemas en la práctica educativa. con la formación de grado recibida, y se reconoce la necesidad de capacitarlo. Es una fuerte crítica a la formación docente de grado. La capacitación es vista como aquel instrumento que cubrirá los baches, el vacío que la formación previa ha dejado. De este modo, estimula a los docentes a realizar la mayor cantidad de cursos posibles, en problemáticas puntuales que demanda su práctica. En esta modalidad la formación generalmente es individual, aislada de su institución educativa y no brinda al docente soluciones integrales a sus problemas de formación.

Estos conceptos se cristalizan de un modo particular en los discursos oficiales de los últimos años y principalmente en la letra de las normas que regulan las

¹⁰² PERLO, Claudia: Hacia una didáctica de la formación docente. Homo Sapiens. Rosario 1998.

prácticas de formación docente; desde este lugar de referencia, la capacitación permitiría adecuarse en forma permanente al ejercicio de la profesión; el perfeccionamiento permitiría profundizar conocimientos y construir herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación; y la actualización, completar aspectos de la formación que aparecen como nuevos requerimientos.

Queda pendiente una pregunta: si capacitar es adecuar, adaptar; si perfeccionar es instalar un modo diferente al de simplemente potenciar los logros o saberes de los docentes; si actualizarse es ponerse al día con nuevos requerimientos, resulta un interrogante ¿dónde queda el "sujeto" y su "experiencia de formación"?

Es desde la referencia de este último párrafo que -en este trabajo- se problematiza y conceptualiza la formación docente.

Hablar de formación docente implica pensar en un campo que guarda dentro de sí una complejidad que no puede ser diluida en preceptos, procedimientos, adquisiciones y efectos prácticos diagramados en prescripciones; perspectiva ésta que se inscribe en una racionalidad instrumental.

Implica procesos de constitución de subjetividad que van configurando un modo de aprender y comprender el hacer docente, un modo de enseñar, un modo de pensarse como docente y de entender la educación.

De lo que se trata es de pensar la formación en tanto itinerarios, no como simple acumulación de "vivencias" sino como "experiencia"; radica en una apertura hacia lo verdaderamente ajeno; esto es, en la posibilidad de un "tomar distancia" de lo naturalizado, lo cristalizado, tan cercano como incuestionable, creando condiciones para ver-se en su propia historia, reconocer-se en el otro, con el otro en una experiencia de sí.¹⁰³

Experiencias que se ponen en juego en la acción docente y que adquieren diversas configuraciones según los ámbitos de práctica (enseñanza, participación en proyectos, asistencia a cursos, desempeño en diferentes cargos o contextos, etc.). Experiencias que los sujetos reconocen y valoran como instancias reales de formación y en las que se articulan proyectos y grupos de referencia.

En este punto, recuperamos los aportes teóricos de Pierre Bourdieu en los que estos grupos son pensados en tanto "espacios de conflicto e interacción humana, constituidos y reformulados a partir de la experiencia y de la necesidad de construcción de sentidos sociales"; es en esta "parcela" del espacio social, cuyos límites son permanentemente redefinidos, donde los sujetos configuran determinadas categorías de percepción y apreciación del

¹⁰³ Larrosa, Jorge: "Tecnologías del yo y educación." En *Escuela, Poder y Subjetivación*. Ediciones La piqueta. Madrid, 1995.

mundo social (lo que se da en llamar "habitus"). Esta categoría se constituye a partir de un doble movimiento que provoca debate y síntesis de manera continua: el de la autonomía relativa de los sujetos y la necesidad (cultural, afectiva, material) de pertenencia a un grupo".

Otra de las categorías que complejizan el análisis en torno a los procesos de formación permanente del profesorado son las de *habitat* y *habitus*: es decir de aquella "acción que guía el sentido del juego"... y el "sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción...". Se trata de un "sistema de disposiciones para la práctica"... El *habitus* produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que está objetivamente diferenciadas; pero no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social."

Si se piensan las realidades, desde estos registros y en clave de los procesos y sentidos históricos que las atraviesan, entonces ya no se puede hablar en términos de una sola dirección. No son unívocas ni homogéneas como se pretende desde la lógica reformista.

Cada sujeto guarda dentro de sí –a veces como tesoros y otras como profundas heridas- aquellos "saberes" hechos de biografías escolares, experiencias, ritos de iniciación, trayectorias personales. Estos saberes -no siempre sistematizados o confrontados con otros- son los que se constituyen por lo general en el lugar de referencia a la hora de sostenerse en el lugar de quien enseña en una institución educativa. Muchos estudios muestran que la formación inicial no alcanza la relevancia suficiente, en tanto que impacta débilmente en comparación con el peso que representa, para los sujetos en formación, su trayectoria escolar o los procesos de socialización profesional. La formación inicial resulta muy poco operativa si no se ponen en cuestión esquemas y matrices construidos y no se define el espacio para pensar la propia formación en el sentido explicitado anteriormente. Estas cuestiones aparecen como el gran ausente en las preocupaciones de quienes impulsan los procesos de reforma.

Evaluación de sujetos e instituciones.

Diferentes aproximaciones y por qué no todas significan lo mismo.

El campo de la Evaluación es, en estos primeros años del Siglo XXI, un espacio compuesto por tendencias y definiciones en pugna que, a su vez, traducen en este caso concreto y teórico, diferentes posicionamientos conceptuales e ideológicos que se han construido a lo largo de la historia. Es necesario hacer notar que muchos de ellos, a pesar de llevar ya no pocas

décadas desde su primera concepción, en general, presentan la peculiaridad de 'no desaparecer', sino que por el contrario, se mantienen con vigor dentro del campo, representando las viejas posturas o su reconversión de manera más o menos significativa, según los casos. Esta permanencia da cuenta de su funcionalidad dentro de sistemas de ideas y propuestas de organización social que entran en pugna con concepciones y tendencias diferentes que pretenden y aspiran a concretar en sus prácticas, otro sentido y otra orientación para las evaluaciones educativas.

A pesar de la diversidad de palabras y conceptos que refieren desde concepciones heterogéneas a los procesos de conformación de los objetos y sujetos, así como a los abordajes metodológicos propios de la evaluación, los presentaremos por razones de necesaria síntesis en este capítulo, agrupados en dos enfoques que reúnen de modo general, dos tendencias diferentes.

En una primera aproximación, podemos afirmar que en la categoría 'Evaluación' están involucrados una serie de nociones y actividades relacionadas con calificar, medir, clasificar, examinar, corregir, acreditar, establecer órdenes jerárquicos ("rankear"), promover, constatar, comprobar, rendir cuentas, etc. respecto a sujetos individuales y colectivos (docentes y/o alumnos) y/o a instituciones, en este caso, educativas.

Esta acepción no requiere de la participación activa, consciente, plena, de los sujetos / instituciones evaluadas en uso de su condición ciudadana, como sujetos políticos, dado que predomina el accionar "externo" tanto en la toma de decisiones de qué, por qué y para qué evaluar, cuanto a la fijación de parámetros de referencia, la emisión de los juicios evaluativos, y la implementación, uso y apropiación de la información que la evaluación provee.

Los supuestos implícitos con el que parece operar son dos: el primero, es que la evaluación en/del sistema educativo debe proveer información útil para la toma de decisiones (Stufflebeam, 1987) identificando como sus principales destinatarios a los equipos de gestión y conducción ministeriales y a las oficinas de los organismos internacionales con quienes se acuerdan las políticas públicas y educativas en particular. El segundo es que la constatación e información de ciertos resultados totales y parciales actuaría a modo de estímulo competitivo, desencadenando acciones correctivas en las instituciones de menor rendimiento y de promoción en aquellas que han obtenido los mejores promedios, siendo esto un insumo informativo pertinente en la que los padres puedan basar la elección de la escuela para sus hijos. El modelo teórico-interpretativo acerca del fenómeno educativo parece eludir la complejidad de los procesos que involucran las innovaciones y las decisiones escolares de los docentes y las familias (históricas, culturales, sociales, comunicativas, psicológicas cognitivas y afectivas, familiares, grupales, institucionales, etc.) para refugiarse en una simplicidad inusitada del tipo *input* – *output*, poco creíble para diferentes audiencias.

En una segunda aproximación, se entiende por Evaluación "educativa" a las actividades orientadas al conocimiento y comprensión de los modos de construcción de procesos y productos de enseñanza y aprendizaje de sujetos individuales y/o colectivos (docentes y alumnos) e instituciones, con una finalidad formativa. No desconoce sino que distingue las perspectivas *endógena* y *exógena* en la evaluación, como operando desde lógicas y significados que no son idénticos.

Pretende que diferentes sujetos estén en condiciones de expresar sus perspectivas respecto a la importancia y significatividad de los aspectos (o facetas) del objeto que se va a evaluar y accedan al conocimiento de estos procesos y situaciones educativas mediante una mayor y mejor comprensión de la trama de factores involucrados en ellas. Es decir, que la participación de estos sujetos no se reduzca a contestar a los interrogantes que otros formulan –transformándose, entonces, en *objetos* de evaluación- sino que consiste en abrir un espacio para que ellos formulen preguntas, participando de este modo en la orientación y sentido que se le otorga la evaluación.

Reconoce la peculiaridad de la construcción de los '*hechos*' educativos como parte innegable de su naturaleza histórica y social y propone, entonces, métodos adecuados para su conocimiento. Requiere por ello de una perspectiva comprensiva y holística para poder entender los acontecimientos educativos en su complejidad. Sostiene la necesaria participación activa, consciente, plena de los sujetos e instituciones en el diseño, ejecución y/o elaboración e interpretación de la información captada y sistematizada en la evaluación por una multiplicidad de métodos e instrumentos que permitan acceder al conocimiento de diferentes facetas propias de los objetos evaluados.

Reconoce la multiplicidad de destinatarios ("audiencias") y de intereses y aspira a incentivar la mejora desde el aprendizaje y la toma de conciencia crítica de los participantes en el proceso mismo de la evaluación. Identifica al poder como una categoría que debe ser analizada si se pretende estudiar los procesos evaluativos en su realidad concreta, alerta sobre su uso explícito y/o implícito y aspira a un manejo transparente y democrático, a fin de que las acciones evaluativas se constituyan en experiencias de construcción ciudadana.

Evaluación "de la calidad"

Es un concepto incorporado al proceso de Reformas Educativa de los 90' en nuestro país y otros países de América Latina, que alude de manera general según los documentos oficiales, a formas sistemáticas de obtener información referida a sujetos (alumnos y docentes) e instituciones sobre su rendimiento, capacidades y logros, teniendo como referente los Contenidos Básicos Curriculares (CBC) y recortando a partir de allí, estándares fijados a priori de la

diversidad de contextos situaciones y procesos educativos de los sujetos e instituciones concretas.

Enmarcada en el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC), dicha evaluación se realizó a través de distintos "Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad", incorporando pruebas estandarizadas (tests de conocimiento) para medir el rendimiento de los alumnos en diversos niveles del sistema educativo y, sobre la base de ellos, establecer diferenciaciones por zonas geográficas, tipo de gestión estatal o privada de los establecimientos, disciplinas / asignaturas, curso o ciclo escolar, ubicación rural o urbana de las escuelas, etc.

Para la elaboración de estos tests se contrató un equipo de técnicos y expertos que conformaron una de las dependencias de mayor concentración de recursos humanos y materiales del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Conjuntamente con estos exámenes, se administraron cuestionarios a directivos y docentes a fin de recabar información complementaria. Los resultados de estas pruebas se publicaron en los periódicos, se anunciaron en diferentes medios de comunicación, y se enviaron a las jurisdicciones provinciales y a las escuelas en las que se habían examinado a sus estudiantes.

Reforma y evaluación (el SINEC). Imágenes de una pretendida "cultura evaluativa" como mecanismo de regulación social.

A partir de un relevamiento de la totalidad de los artículos de la Revista Zona Educativa, órgano de difusión de las políticas del McyE de la Nación, pretendemos argumentar que la implementación del SINEC ha sido uno de los dispositivos claves a través del cual se intentó instalar (desde una concepción de assessment¹⁰⁴) la 'cultura de la evaluación' al interior del sistema educativo argentino. En este sentido, sostenemos que éste operó como un mecanismo de regulación social dentro de la reforma educativa de los '90.

Como mecanismo de regulación social, su cometido es lograr "dar la forma deseada" al cuerpo social, a pesar y hasta en contra de otros actores que sustentan otros proyectos y modelos educativos. Busca imponer una cierta codificación, pues como dice Bourdieu (2.000) ..."*Codificar es a la vez, poner en forma y poner formas. Y el dominio cultural es siempre el dominio de las formas*"... "*La codificación tiene parte ligada con la disciplina y con la normalización de las prácticas*"... "*es una operación de puesta en orden simbólica, o de mantenimiento de un orden simbólico, que incumbe a menudo a las grandes burocracias del Estado*"... "*la codificación importa ventajas*

¹⁰⁴ Dentro de esta acepción se pretende evaluar la calidad del servicio educativo a través del impacto y la repercusión que dicho servicio ha tenido sobre los receptores. (Angulo Rasco, F. 1994)

colectivas de clarificación y de homogeneización"...mimetiza el equívoco y la imprecisión, en particular en las interacciones"...¹⁰⁵

Poner en forma y poner formas. Generar ciertas acumulaciones (de prácticas, de sentidos...) que logren instalarse definitivamente como reglas genoestructurales, como un hábitus¹⁰⁶ que regule, en el fondo, a los distintos sujetos sociales.

La disposición de un habitus en el seno social, producida en medio de un interjuego entre diferentes sujetos individuales y colectivos, tiene un proceso a través del cual se connotan diversas intencionalidades.

El habitus pretendido, sin embargo, tiene un origen y como señalan Walker y MacDonald *"La cuestión de cómo las ideas y las prácticas se extienden desde su punto de origen y son adoptadas es central para cualquier sistema de cambio planificado a gran escala"*¹⁰⁷.

Esta extensión se plantea a través de diferentes estrategias, entre las que el uso del discurso se destaca como un medio privilegiado. En el intento cooptativo de sumar a los actores, éste se despliega buscando convencer, describir y situar persuasivamente estas ideas y sus prácticas consecuentes, en el seno social.

En esta línea, la Revista Zona Educativa presentaba y explicaba el SINEC en sus diferentes dimensiones, buscando legitimarlo socialmente, mostrando sus cualidades a fin de que los sujetos educativos (docentes, directivos y padres) adopten sus mecanismos y procedimientos, usen sus resultados y productos e incorporen su forma de comprender la evaluación tanto de los sujetos como del mismo sistema educativo en sus prácticas cotidianas.

Así, respecto a las causas por las cuales se implementó el SINEC, en diversos artículos de esta revista, se mencionan, entre otras, la insuficiente información básica frente a la necesidad de garantizar la equidad, la sospecha de que la inversión en educación no se corresponde con los logros y la necesidad de instalar una cultura evaluativa. Asimismo, se menciona también el compromiso instalado a través de la Ley Federal de Educación, de constituir un sistema nacional de evaluación de la calidad.

¹⁰⁵ Bourdieu, P, Cosas dichas. GEDISA Editorial, España. 2.000

¹⁰⁶ En este sentido, Bourdieu asevera que: ..."El habitus, como sistema de disposiciones para la práctica, es un fundamento objetivo de conductas regulares, por lo tanto, la regularidad de las conductas y, si se pueden prever las prácticas"...es porque el hábitus hace que los agentes que están dotados de él se comporten de una cierta manera en ciertas circunstancias"...

¹⁰⁷ MacDonald y Walker, *Changing the curriculum*, London Open Books. 1976.

Coincidimos con Dias Sobrinho, 1997 cuando dice: *“Mirado desde una perspectiva histórica lo que aquí detectamos es la presencia de un cambio de ciclo. Los gobiernos y ciertas organizaciones con un papel internacional destacado, han reorientado sus demandas desde un interés básicamente circunscripto a la consolidación (y expansión) de los sistemas educativos a otra nueva en la que dichos sistemas se encuentran compelidos a adoptar criterios productivistas y de mercado en un ambiente de fuerte reducción del presupuesto y de los recursos públicos que hasta ese momento le estaban destinados. Se afirma que resulta imprescindible elevar la calidad y la excelencia de los centros e instituciones educativas (que es un modo eufemístico de hablar de productividad) pero ha de hacerse con los mismos o con menores recursos humanos y económicos de los que se había dispuesto”*.¹⁰⁸

En Zona Educativa se invitaba a especialistas, referentes teóricos de las líneas políticas que se propiciaban, a expresar su opinión sobre diferentes temas. Entre ellos, nos interesa destacar la participación de J. Casassus, consultor de UNESCO para América Latina, quien resaltaba la necesidad de la evaluación no solo como verificación y control de los cambios introducidos por la reforma, sino fundamentalmente como elemento activador de ésta.

“...Es importante destacar la profundidad del impacto de la prueba. En una cultura evaluativa, la prueba pasa a tener un peso mayor que el currículo en la cotidianidad del proceso pedagógico en el aula. En ese momento, el currículo prescrito queda vaciado de contenido y la prueba tiende a transformarse, en los hechos, en el currículo real”. Juan Cassassus (7-8/99)

En coincidencia con lo manifestado por este autor, en otro artículo se menciona la necesidad de la

“...evaluación permanente del sistema para garantizar la calidad de la formación controlando que se adecue a las necesidades de la comunidad, a los acuerdos federales y a las políticas educativas nacionales y provinciales”. (4/96)

A esta finalidad movilizadora se le suman otras, ya que según esta revista, el SINEC fue planificado para brindar información acerca de resultados educativos, medir qué y cuánto se aprendió. Esta información permitiría comparaciones y diagnósticos que colaborarían en la toma de decisiones tanto para el nivel de la conducción general del sistema cuanto para el ámbito escolar.

¹⁰⁸ Díaz Sobrinho, *Evaluación institucional: breve historia de conflictos de difícil construcción en Pedagogía Universitaria IESAIC/UNESCO*. Venezuela, 1997 .

Este enfoque pone el acento en el informe de los resultados más que en el análisis de los procesos, participando de la perspectiva de evaluación como *accountability* (*Rendición de cuentas en sentido estricto*. MacCormik, 1996) que pretende responder ante los requerimientos de los dirigentes políticos y técnicos acerca de la eficiencia y eficacia del servicio educativo.

Sin desconocer el valor relativo de la información respecto a resultados de rendimientos parciales o finales, para que se pueda emitir un juicio acerca de lo realizado o logrado, en función de los referentes de los distintos destinatarios, es posible formular, no obstante algunos interrogantes acerca de sus limitaciones: en este ejercicio de *Rendición de cuentas* ¿quiénes deciden qué se suma, resta, multiplica o divide? ¿Quiénes fijan los mínimos comunes denominadores y los máximos comunes múltiplos? Y por último, al decir de Álvarez Méndez (2000) lo que se puede cuantificar en educación, ¿es lo educativamente más importante?.

Los diferentes fines del SINEC se lograrían, según la revista que estamos analizando, a través de la aplicación de pruebas y encuestas, en una primera instancia de forma muestral y luego censal, elaboradas por equipos técnicos y sometidas a la consideración de especialistas. Dichas pruebas se confeccionaron en función de las competencias finales establecidas para cada ciclo del sistema educativo y los CBC, basándose en los siguientes criterios: que sean "centrales" desde el punto de vista disciplinar; que tengan altas probabilidades de haber sido enseñados; que puedan ser evaluados en forma escrita y masiva.

Luego de su aplicación, se procesó la información y se elaboraron informes en el MCyEN. Estos resultados se dieron a conocer a través de los medios de comunicación masivos con la intencionalidad de lograr el siguiente impacto:

.."En la medida en que se busca hacer un uso más frecuente de la información, se genera una conciencia social acerca de cuáles son los alumnos y las escuelas con desempeños bajos, de manera que el prestigio de un alumno o de una escuela comienza a estar asociado con el resultado de la evaluación. En este contexto se puede afirmar que la evaluación significa, da sentido".
Juan Cassassus (7-8/99)

Paralelamente, este medio de difusión del MCyE, en varias oportunidades se resaltaba la necesidad de que, junto a la calidad, se garantice la equidad en la distribución del conocimiento. Esto se lograría a través de acciones compensatorias (asistir a las provincias con mayores dificultades) y la producción anual del cuadernillo denominado "Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza", el cual intentaba brindar a los docentes alternativas didácticas estándar para la enseñanza de aquellos contenidos de Matemáticas y Lengua en los que los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación señalaban deficiencias de aprendizaje.

Nos preguntamos si el enfoque que estamos analizando, implica una idea de calidad acorde con la racionalidad del mercado, es decir, la concibe como algo neutro, cuantificable y por ende, mensurable, que se puede fijar a través de instrumentos objetivos, que permitan establecer jerarquías de instituciones, en función de los logros preestablecidos por quienes integran o representan los niveles de decisión superior. El referente instituido para la verificación de dichos logros no incorpora, ni los procesos históricos concretos ni las condiciones de su producción.

Por ello, consideramos que los discursos contenidos en la publicación Zona Educativa, permiten transparentar, de un modo privilegiado, las narrativas construidas al interior de las políticas educativas sintetizadas en lo que se han denominado las "Reformas Educativas de los '90".

Los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad concretizaron nuevos modos de operar al interior del sistema educativo argentino. La fijación de estándares nacionales como referentes para clasificar y ordenar los rendimientos de los alumnos y de las escuelas inauguró la puesta en práctica de la concepción de *assessment*, gracias a la cual la calidad de instituciones y/o proyectos es medida a través de una sola variable: el rendimiento de los alumnos.

Esta evaluación, que separa los medios de los objetivos a alcanzar, instaló paralelamente, por omisión, la negación del análisis de las condiciones concretas de trabajo de los sujetos evaluados, generando imágenes en las cuales estos sujetos no se vieron reflejados pues los excluyó tanto en su elaboración como en sus resultados. Prueba de esto es que el análisis comparativo de los puntajes generales anuales muestra más la tendencia a mantener los niveles alcanzados que a modificarlos.

En palabras de Helen Simon (1.999): *"La evaluación supone una visión de la sociedad. Las personas difieren respecto a la evaluación porque difieren respecto a lo que sea, pueda ser y deba ser la sociedad"...* En el mismo sentido, House (1.973) afirmaba: *"En contra de la creencia corriente, la evaluación no es el árbitro último derivado de la objetividad pura y aceptado como juicio final. La evaluación se deriva siempre de unos orígenes sesgados... Igualmente la forma de aceptar los resultados en evaluación depende de que ayuden o estorben a la persona que los reciba. La evaluación toma parte de los procesos políticos de nuestra sociedad"*.

En este juego de sentidos y en esta lucha de significaciones se construyen, al interior de nuestras escuelas, las prácticas educativas, destino final de los intentos de regulación hegemónica.

Otra vuelta de tuerca: en busca de la perspectiva crítica.

En el proceso de interpretación que fuimos construyendo para poder significar estos discursos que, respecto a la Evaluación conformaron las Reformas Educativas de los 90', surgieron cuatro nuevas categorías que intentan mostrar facetas particulares de este dispositivo educacional. La intención es argumentar que tales categorías son válidas para comprender la conformación de estos objetos tal como fueron recortados y elaborados a partir de las ideas que los sustentaron y las metodologías coherentes con ellas que se impulsaron desde los organismos técnicos centrales.

La primera, *externalidad*, connota el carácter de la lógica que organiza el enfoque, el lugar desde donde emergen las decisiones de cuándo, cómo y quiénes realizarán las evaluaciones, el poder de establecer las normas y los referentes modélicos para juzgar el caso concreto, y, desde allí, dejar planteados las continuidades y los cambios que se juzgan necesarios.

La segunda, *ajenidad*, (derivado del latín *alienus*, *alius*, que significa otro¹⁰⁹) remite a la significación que tiene para los sujetos de las instituciones, en tanto no identifican estas acciones como algo propio sino de otro, que viene de otro lado. Es una acción que se ejerce a un objeto (docentes, alumnos, institución) desde afuera, en la cual los sujetos que a ella pertenecen son objetos en tanto fuentes de datos e informaciones que le son requeridos, para ser finalmente informados de las conclusiones elaboradas por el equipo evaluador. Es una sistematización de datos *para otros*, los encargados de verificar el grado de cercanía o alejamiento con los estándares fijados y serán también ellos los encargados de construir, finalmente, el juicio de valor.

La tercera, *burocratización*, consiste en la realización formal o ritual de una acción a fin de dar cumplimiento a las normas vigentes y poder rendir cuentas a los responsables de la gestión. Como la acción evaluativa culmina cuando el evaluado presenta los comprobantes para su certificación (en este caso, los alumnos entregan sus pruebas, los docentes y directivos contestan el cuestionario y los evaluadores informan de los resultados), no es de esperar sustantivos procesos de innovación, cambio y mejora a partir de la culminación de este proceso. En este marco de burocratización, ocurren al menos dos cosas: por una parte, los rendimientos no son estudiados como parte de casos concretos y contextuados, y por la otra, a los sujetos que los conforman tampoco se les confiere la categoría de tales, excluyéndolos de las acciones de decisión y planificación de los *operativos*. Desde allí se puede comprender lo reducido de su potencial de cambio.

Por último, la cuarta categoría, el *encapsulamiento*, pretende mostrar y comprender por qué, en las entrevistas realizadas en los casos estudiados en esta investigación, se observó escasas referencias al tema del SINEC, sus

¹⁰⁹ COROMINAS Y PASCUAL, Diccionario crítico etimológico castellano e hispano, Vik 1, Gredos, Madrid, 1991.

operativos y resultados. Como se recupera en el relato de cada una de las escuelas, parecen haber desarrollado ahora sí, ellas mismas, un operativo de encapsulamiento del cuerpo extraño, ajeno, no reconocido por sus componentes como parte de su identidad. Desde el campo biológico, cabe recuperar a modo de metáfora este mecanismo de los organismos vivos que reaccionan de este modo, defensivamente, ante un cuerpo extraño, aislando y neutralizando su poder expansivo. En las escuelas, este encapsulamiento de los 'operativos' parece anular su evocación, lo aísla de la vida cotidiana y lo mantiene aparte, sin difusión en su interior. Los docentes no se sienten demasiado comprometidos ni ansiosos por los resultados en tanto ellos, por su trabajo diario, conocen mucha más plenamente que lo que les informan las pruebas, no sólo cuál es el nivel de rendimiento de sus alumnos, sino también las complejas razones que permiten comprenderlo. Retornando la metáfora, algunos organismos como las ostras, son capaces de generar algo valioso de ese encapsulamiento, pero en las escuelas con las que trabajamos, no hemos hallado perlas como resultantes de estos procesos

La evaluación de la calidad, bajo el formato del cumplimiento burocrático, de la ajenidad y la externalidad, se encapsula, no tiene presencia viva en las instituciones estudiadas, y, salvo en los momentos en que ocurre, los *Operativos* llegan y se van, sin dejar demasiadas huellas en estas escuelas, que no se reconocen en este espejo que pretende devolverles una imagen simplificada y devaluada de la compleja, rica, difícil, angustiante e interpelante vida en las instituciones educativas, especialmente de las que trabajan con sujetos de la exclusión social.

La construcción de la ciudadanía requiere la construcción de *otra Evaluación* que posibilite la existencia la de la heterogeneidad, de espacios de disenso y consenso democráticos, en los cuales no solo sean respetados los derechos sino preservada la palabra, la interrogación, el conocimiento, la valoración.

Emplear grandes sumas del magro presupuesto educativo o de los créditos concedidos por los organismos internacionales para constatar, mediante el empleo de sofisticadas evaluaciones, la diferencia entre 'lo deseable' – en abstracto- y 'lo encontrado' – en concreto- en medio de un país endeudado y fragmentado, con un aumento creciente de la exclusión con altísimos índices que hablan de la desnutrición, desocupación y pobreza, en una *democracia devaluada* que nos constituye a nosotros también en *ciudadanos devaluados*, podría parecer un acto de tecnicismo malsano. Su razón de ser deberá buscarse en otros espacios y lógicas, espacios transnacionales y grupos locales de poder, y lógicas centradas en la rendición de cuentas, la eficiencia y la eficacia de sus políticas e inversiones.

Condiciones de Trabajo Docente

“Trabajo docente”: ¿trabajo o empleo?

El trabajo constituye una actividad indispensable sin la cual no podría subsistir el ser humano en tanto especie. Se trata de un proceso a través del cual los hombres y mujeres, junto a otros hombres y mujeres, transforman la naturaleza y al mismo tiempo se producen y reproducen como tales.

Autores como Jahoda (1982) y Neffa (1999) señalan que el trabajo permite a las personas relacionarse con los otros, construir su propia identidad y trascender a través de sus obras. Asimismo se lo reconoce como un derecho humano y un deber social. Sin embargo, esta actividad, en tanto práctica social, es contingente a un tiempo y espacio determinado; y por ello, ha tenido características y valoraciones diferentes en los distintos períodos históricos.

Con el surgimiento de la sociedad industrial y el desarrollo del capitalismo, el trabajo se transforma en "trabajo asalariado". El trabajador recibe un salario por su trabajo, éste se convierte en una mercancía y por lo tanto el producto de esa actividad puede serle expropiado a quién lo genera.

Es en este contexto que trabajo se asimila a empleo. Pero no todo trabajo es empleo como lo ejemplifica el caso de la esposa o madre que realiza las tareas domésticas sin remuneración.¹¹⁰

"El empleo es una relación que vincula el trabajo de una persona con una organización dentro de un marco institucional y jurídico que está definido independientemente de aquella, y que se constituyó antes de su ingreso en la empresa. Se trata de un trabajo abstracto, que es susceptible de ser dividido en unidades elementales y de reagruparlas alrededor de un puesto de trabajo, que es reconocido como socialmente útil. Es una relación laboral que permanece en el tiempo y tiene un carácter mercantil, pues se intercambia por un salario asignado individualmente; goza de ciertas garantías jurídicas y de la protección social y está normatizado mediante una clasificación resultante de reglas codificadas en los estatutos profesionales o en los convenios colectivos de trabajo."¹¹¹

El trabajo con estas connotaciones y que se denomina empleo, se fue extendiendo e incluyó también a los servicios prestados por el Estado, entre los que se encuentra la educación.

Asociado al Estado benefactor en los países industrializados se transitó un período de "pleno empleo", que empieza a quebrarse a partir de la crisis de mediados de los 70.

¹¹⁰ De Fouquet, A., 1998, citado por Neffa, J., en el artículo "Actividad, trabajo y empleo. Algunas reflexiones sobre un tema en debate". Revista Orientación y Sociedad. Universidad Nacional de La Plata. N° 1. 1999.

¹¹¹ Neffa, J, ibidem, pág. 138-139.

Actualmente y a partir de la aplicación de las políticas neoliberales se asiste a altos niveles de desempleo y subocupación con las consecuencias nefastas que esto genera en los sujetos y comunidades.

El llamado “trabajo docente” presenta características que lo incluyen en la categoría de empleo: la actividad de los sujetos se desarrolla en las instituciones educativas, la relación laboral permanece en el tiempo, existe el estatuto del docente que rige este tipo de trabajo y tiene un salario asignado de acuerdo a los convenios colectivos de trabajo.

Más adelante esta diferenciación nos permitirá avanzar en otras consideraciones acerca del tema de este apartado, a saber, las condiciones de trabajo docente.

Precisamente, el “trabajo docente” se realiza en un contexto y en el marco de ciertas condiciones, sobre todo aquellas impuestas desde las reformas. Para el análisis de estas últimas, se considerarán los siguientes aspectos:

- ✓ Organización del trabajo y flexibilidad
- ✓ Precariedad en la contratación
- ✓ Salario
- ✓ Condiciones materiales y edilicias
- ✓ Control sobre el propio proceso de trabajo
- ✓ Psicosociales o socio-afectivos: clima institucional y malestar docente

Organización del trabajo y flexibilización.

La organización del trabajo prototípica de la industrialización que se conoce como modelo fordista/taylorista y que alcanzó una forma estabilizada en las primeras décadas del siglo XX, entró en crisis cuando los mercados mundiales provocaron mayor competencia creando nuevas exigencias de calidad de los productos con más bajos precios, tiempos de producción menores, y los productos además, debían tener una mayor diversificación y ser personalizados.

El nuevo contexto puede ser caracterizado por algunas palabras claves como las siguientes: calidad, coste, tiempo, flexibilidad, innovación, integración.¹¹²

En la búsqueda de soluciones para responder a los nuevos requerimientos se plantearon distintas alternativas, algunas centradas en la introducción de tecnología de punta y otras en nuevas formas de organización del trabajo que están relacionadas con un conjunto de reformas políticas y económicas. El modelo más reconocido en la actualidad –como diferenciado del fordismo/taylorismo– es el toyotismo (just – in – time), y otros prototipos

¹¹² Ídem anterior. Página 388.

relacionados, como el control de calidad total, defecto cero, vínculos de control de calidad que inspiraron varias técnicas de organización y gestión del trabajo adaptadas a contextos sociales fuertemente diferenciados de la realidad oriental en donde se originaron.¹¹³

En términos generales, se reordena la jornada de trabajo, estableciendo los máximos y mínimos indispensables que, por razones de salud y seguridad, deben ser respetadas. Se pretende fijar un marco de reglas de juego en el que la negociación de las partes pueda libremente desarrollarse, haciendo compatibles las necesidades organizativas y de la empresa y los intereses y aspiraciones de los individuos, facilitando el despido. Se dan mayores márgenes a los patrones para decidir sobre la movilidad geográfica del plantel de empleados; se tiende a la reducción de costes laborales y a la proliferación de trabajos y empleos con magros salarios.

Es interesante remarcar -porque va a influir en el trabajo del docente- que en la actualidad no se ha abandonado el esquema taylorista de organización del trabajo; no se produjo una ruptura terminante con el pasado, sino que asistimos más bien a un movimiento de yuxtaposición de los sistemas de organización. La organización clásica de las empresas nacidas del taylorismo se basan en un modelo espacial: cada actor de la empresa está localizado en su organigrama por la definición de su puesto.... a este modo de organización se superpone otro de tipo temporal del trabajo, es decir, los grupos de trabajo excepcionales, los círculos de calidad que reúnen a personal que desempeñan funciones distintas.¹¹⁴

La flexibilidad -característica básica en la transformación actual de la organización del trabajo- no se reduce a la necesidad de ajustarse mecánicamente a una tarea puntual, sino que exige que el operador esté de inmediato disponible para responder a las fluctuaciones de la demanda. La gestión en flujo continuo, la producción sobre pedido, la respuesta inmediata a las coyunturas del mercado, se convirtieron en los imperativos categóricos del funcionamiento de las empresas competitivas. Para asumirlos, la empresa puede recurrir a la subcontratación (flexibilidad externa), o formar a su personal con flexibilidad y polivalencia para hacer frente a toda la gama de situaciones nuevas (flexibilidad interna).¹¹⁵

¹¹³ Ídem anterior. Página 388.

¹¹⁴ Estas ideas han sido elaboradas a partir de dos textos 1) " Ciencia, tecnología y modos de organización del trabajo" de Jean Jacques Chanaron y Jacques Perrin en Castillo, J. J.: (Compilador) (1988) "Las nuevas formas de organización del trabajo" Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Madrid. 2) Jover Daniel (1994): "El estado de la cuestión". Artículo de la revista Cuadernos de Pedagogía N° 229, octubre de 1994. España.

¹¹⁵ Robert Castel (1997): "La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado". Ed. Paidós. México. Página 406/7.

En este sentido, dos economistas franceses, Jean Claude Barbier y Henri Nadel¹¹⁶ distinguen entre la "flexibilidad del trabajo" y la "flexibilidad del empleo". Flexibilizar un trabajo es asegurar que la actividad se mantenga maleable, adaptable a las circunstancias cambiantes de la producción. En cambio flexibilizar el empleo es tornar variable sus características: tiempo de trabajo, lugares y condiciones de su ejercicio, salario, forma de contratación, derechos que lo asisten, etc.

En lo que a los educadores se refiere, hay que hablar de la flexibilidad del trabajo y del empleo. La primera remite inicialmente a la instancia de formación del docente, más precisamente a qué capacitación se requiere para el puesto de trabajo en la actualidad.

Las reformas han afectado la casi totalidad de los sistemas educativos. Un punto nodal en ellas es la formación que se requiere a los docentes; se considera que la fuerza laboral altamente cualificada es un componente central y el énfasis está puesto sobre la tecnología educativa y el texto escolar en particular, sobre la capacitación en servicio (en desmedro de la formación inicial) y sobre las modalidades a distancia para la formación docente.

Dice Jorge Rodríguez Guerra¹¹⁷ que actualmente por cualificación no debe entenderse (como hasta hace poco), solamente conocimientos y habilidades técnico-profesionales específicas, sino que se solicitan, además, determinados rasgos de profesionalidad como ductilidad, practicidad, predisposición a aprender constantemente, habilidades relacionales y comunicativas. Se los considera esenciales para el logro de una fuerza de trabajo flexible. La incertidumbre del mercado y los cambios en la organización de la producción obligan hoy a los trabajadores de todo el mundo a procesos de adaptación, recalificación y adquisición de competencias vinculadas con la gestión de iniciativas. Las consecuencias decisivas para el trabajo docente se traducen en¹¹⁸:

a) Diversificación del espectro de sus funciones y competencias de tipo técnico-pedagógico, el curriculum ampliado reclama competencias profesionales más abarcativas en relación con el saber, con procedimientos pedagógicos, tecnológicos y con relaciones de comunicación. Tiene que intervenir en situaciones muy diversas, en ambientes muy complejos para las que no sirven destrezas profesionales predeterminadas, sino flexibilidad en la capacidad de tomar decisiones en cada situación particular. Tiene que tener

¹¹⁶ Citados por C. Dejourn en la Conferencia "Flexibilité et contraintes de travail: incidences psychologiques". Congreso Mundial de la AIOSEP. París. 2001.

¹¹⁷ Jorge Rodríguez Guerra (1995); "Exigencias educativas de la producción flexible", en "Volver a Pensar la Educación". Vol. I. Morata. Madrid. Pág.379.

¹¹⁸ Para elaborar las consecuencias se tuvo en cuenta básicamente el planteo de J. Gimeno Sacristán en su artículo "Profesionalización docente y cambio educacional" en "Maestros. Formación, Práctica y transformación escolar". Alliaud y Duschatzky (comps) (1992). Niño y Dávila Editores. Buenos Aires.

una formación básica que le dé autonomía en la capacidad de juicio y decisión.

b) Atención a fines que suelen ser con facilidad contradictorios entre sí en sociedades heterogéneas y pluralistas.

“...Al mismo tiempo se les exige preparar para la vida social y real de los alumnos prolongando la acción de la escuela en el exterior, una vez que salgan de las aulas, lo que no siempre es coherente con la presión de los contenidos...a la vez se les plantea el atender a las necesidades del desarrollo personal de los alumnos, a sus intereses, etc”¹¹⁹.

c) Exigencia de formación intelectual para dominar ciertos niveles de conocimiento cada vez más complejos, con la peculiaridad de que estos caducan cada vez más rápidamente.

d) Generación de cierta especulación sobre un tipo de profesional ideal cada vez más completo y complejo que contrasta con las condiciones y medios de trabajo que tiene y con un bajo reconocimiento económico y social.

A la flexibilidad del trabajo se acopla la flexibilidad del empleo. En este sentido ya en 1994, en las conclusiones de una investigación realizada por FLACSO aparecía un apartado denominado “Trabajadores sujetos a un ensayo anticipado de flexibilización laboral”. En el mismo se expone: “desde distintos ámbitos se plantea que una estrategia para profundizar la reestructuración económica argentina es establecer políticas de flexibilización laboral (...) uno de los objetivos de la flexibilización sería lograr un vínculo no permanente entre los empleadores y los empleados. Precisamente esto ya se habría logrado para una cantidad importante de agentes del sistema educativo. Los mecanismos para ello habrían sido en primer lugar la precariedad del contrato laboral, en segundo lugar la precariedad del vínculo institucional y en tercer lugar la alta rotación de los docentes en servicio por grados diferentes”¹²⁰.

Asimismo, para quienes trabajan en educación, al igual que en otros sectores, la presencia de desocupados tiene un efecto regulador, opera como una presión constante hacia la aceptación de nuevas condiciones laborales y la pérdida de derechos históricos.

La precariedad de la contratación

¹¹⁹ J. Gimeno Sacristán. Ob. Cit. Página 120.

¹²⁰ Braslavsky, C y Birgin, A (1994): “Quiénes enseñan hoy en Argentina”. Resumen de la investigación publicado en Boletín 34, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC). El trabajo fue hecho en base a un cuestionario estandarizado aplicado a docentes de Capital Federal, Tandil y Rosario durante el año 1992.

La situación de revista de los docentes argentinos se clasifica de acuerdo a tres categorías básicas que adquieren distintas denominaciones en las normas de las diferentes provincias. Estas categorías son las de docentes titulares, interinos y suplentes. Los primeros tienen garantizada la estabilidad laboral y cuentan con todos los derechos que establece el Estatuto del Docente. Los interinos ocupan cargos que los titulares dejan vacantes por licencias y comparten sus derechos; pero su estabilidad en el cargo depende de que no se reincorpore el titular o de que ningún otro titular pida traslado a dicho cargo. Los suplentes ocupan el lugar de un titular hasta su regreso, se trate de licencias cortas o prolongadas. Sólo tienen algunos de los derechos establecidos para los otros tipos de cargos.

Según establece el Estatuto Docente, el acceso a la titularización debe realizarse por concurso. La norma resguarda entonces la vinculación entre el derecho de los docentes a la titularización y el de la sociedad a una educación de calidad impartida por docentes que demuestren ante tribunales su capacidad. Las prácticas no garantizan lo uno ni lo otro porque los concursos no se sustancian con la regularidad requerida y no siempre con la honestidad necesaria. Las normas se flexibilizan en los hechos y la anomia, modalidad peculiar de flexibilización, sólo contribuye al deterioro. Según datos de la OIT, la Argentina se encuentra entre los países con mayor porcentaje de docentes no titulares (...) en 1990 representaban el 59,1 % (OIT, 1990).¹²¹

Sobresale, en nuestro país, la figura del "asalariado interino", que entra y sale de una situación de empleo formal en el sistema laboral según los vaivenes de la demanda. En esta situación se encuentran un importante número de docentes.¹²²

"En términos del trabajador/a, el sistema de suplencias conlleva una gran vulnerabilidad. Se trata de un contrato temporario, a término (no siempre estipulado ni estipulable), sin derecho a reclamo ni preaviso".¹²³

"En nuestro país ya hay propuestas enmarcadas en la lógica del mercado. Como la de FIEL (entidad creada por la Cámara Argentina de Comercio, la Bolsa de Comercio, la Unión Industrial Argentina y la Sociedad Rural), que proponen que tanto el personal docente como no docente no tenga estabilidad. Los niveles de remuneración serán establecidos por el director administrador.

¹²¹ Ídem anterior.

¹²² Birgin Alejandra (1999): "El trabajo de enseñar". En la página 88 presenta un cuadro del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de 1996 que muestra que con no más de cinco años de antigüedad hay en Argentina 47,6% de docentes interinos en primaria y 45,7% en media. Los que están en condición de suplentes son: 47,9% (Primaria) y 42,9% (Media). Para los que tienen entre seis y diez años de antigüedad se ve que un 20,6% (Primaria) son maestros interinos y 22,3 % lo son en Media y 14,5% (Primaria) y 42,9 % (Media) son suplentes.

¹²³ Birgin Alejandra. Ob. Cit. Pág. 89.

Los estatutos docentes deben derogarse en los capítulos que regulen las condiciones de trabajo de la profesión docente. (FIEL, 1993)".¹²⁴

Birgin explicita que la situación de precarización laboral del docente -entendiendo por tal todo aquel que se encuentre en evasión total o parcial de la norma- involucra la pérdida no sólo de la estabilidad laboral sino también de otras medidas protectoras de los trabajadores, lo que lleva a exponerse a una vulnerabilidad creciente. A la baja estabilidad en los cargos se añade la movilidad de los docentes por distintas escuelas .

Según la visión de SUTEBA¹²⁵, en la "nueva carrera docente", la estabilidad en el puesto de trabajo se vincula con el pasaje por capacitaciones y evaluaciones permanentes que supuestamente garantizan niveles aceptables de calidad de la enseñanza. El contrato a término de los docentes, renovable según las acreditaciones obtenidas y la eficacia en la obtención de los resultados previstos en los proyectos institucionales, es la situación más deseada en los proyectos neoliberales.

Si bien esta cuestión tiene plena vigencia en la empresa privada, no deja de sentirse en las escuelas, sobre todo a través de distintas estrategias de políticas públicas que favorecen la implantación de instituciones educativas "de gestión privada" como las que se suscitaron en Argentina en la última década. Esto favorece modalidades de contratación cada vez más "flexibles".

En Argentina, el ingreso y ascenso al cargo está pautado desde hace cuatro décadas por el Estatuto Docente -respetado por los estatutos provinciales- y regido también por modalidades de contratación y ascenso de la Administración Pública (que todavía sostiene algunos rasgos característicos del Estado de Bienestar), aún así y como se expresa anteriormente vienen "presionando" otras formas de acceso y permanencia de los docentes.

En este sentido, todos los programas compensatorios; de investigación, capacitación, de iniciativas institucionales o docentes propuestas desde el Estado y financiados por los organismos internacionales exigen a los docentes involucrados una relación de independencia laboral con respecto a la parte contratante; esto significa que tienen que acogerse a algún régimen tributario de trabajadores autónomos. Los montos entregados son por proyectos y, en consecuencia, una vez finalizados los mismos se acaba la relación laboral.

El salario

El salario docente ha sufrido un importante deterioro en todo el mundo, reconociéndose, para el caso de América Latina, que ésta ha sido la variable

¹²⁴ Birgin Alejandra. Ob. Cit. Pág. 89.

¹²⁵ Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Pcia de Bs As. Artículo de la revista "La educación en nuestras manos". Nº 61, septiembre de 2000.

de ajuste en los últimos años y que el sueldo del docente ha caído más que el de otros sectores de la administración pública. Las bajas remuneraciones han determinado que sea cada vez más difícil hacer de la enseñanza una actividad exclusiva, de tiempo completo.¹²⁶

Sin embargo, el salario docente ya no es el acompañante de un proceso de incorporación social, sino un pilar del sostén de familias que dependen de él en medida cada vez mayor. Para gran parte de las docentes (casadas con esposos desocupados, jefas de hogar, solas), sus ingresos son necesarios para la supervivencia básica.¹²⁷

En Argentina, el salario docente se compone actualmente de: asignación por el cargo que desempeña; bonificación por antigüedad; bonificación por ubicación, función diferenciada y prolongación habitual de la jornada; asignación familiar y, desde hace sólo unos años, de adicionales por presentismo o productividad. Este último rubro, demuestra que también para estos trabajadores cambió la remuneración en términos diferenciales; el presentismo constituye un porcentaje importante en la escasa remuneración mensual de los docentes y su aplicación es no remunerativa y/o no bonificable, y por lo tanto afecta los ingresos de los docentes jubilados y obliga, en muchos casos, a asistir a clase en delicadas condiciones de salud.

El bajo salario contribuye a reforzar el conocido círculo vicioso: procura de otros trabajos e ingresos adicionales, insatisfacción laboral, baja autoestima, ausentismo y reducción del ya reducido tiempo de instrucción dedicado a los alumnos, a la preparación de clases y a la propia formación. Coadyuva en definitiva, al empobrecimiento que afecta a los sectores obreros y penetra también en las capas medias (de donde provienen históricamente los docentes); crecen los hogares con necesidades básicas insatisfechas a la vez que se incorporan nuevos sectores a este universo, lo que lleva a estructurar un nuevo mapa de la pobreza, un fenómeno de emergencia de nuevos pobres. (Birgin, A, 1999).

Según las recomendaciones de los organismos internacionales han empezado a ponerse a prueba diversos tipos de "incentivos" tanto individuales como colectivos (el docente o la escuela en su conjunto) con vías a completar el salario y premiar el buen desempeño.

En el modelo neoliberal "El criterio igualitario del salario –a igual trabajo igual salario- no resulta eficaz para garantizar competencia. Por eso la estrategia es incentivar a los docentes a competir por alcanzar mejoras de sus

¹²⁶ Torres, Rosa María (1997). "Profesionalización docente o exclusión". Documento de trabajo preparado para la "Cumbre internacional de la Educación" CEA. México. Pág. 8.

¹²⁷ Según una investigación realizada en 1992 por Braslavsky y otros, un 36% de los docentes considera fundamental el salario para el presupuesto familiar y ya en esa época de cada diez docentes, para dos el salario es la única o el más importante ingreso familiar.

salarios individuales en “retribución” proporcional a los cambios que cada maestro o profesor pueda lograr agregar al producto final de sus trabajo (medido en cuánto aprendizaje procuró a sus alumnos). La manera de mejorar la eficacia del gasto, teniendo en cuenta la escasez de recursos que al sector educación le son destinados, no es el aumento salarial que mejora la situación de todos los docentes, sino un aumento “focalizado” en aquellos docentes frente a alumnos que obtengan un mejor producto.”¹²⁸

La condiciones materiales de trabajo

Las decisiones en torno al “ajuste” del presupuesto en el sector educativo, preconizado por los organismos internacionales, exponen un panorama desolador. La precariedad en que se desenvuelve la vida escolar de los sectores pobres en la mayoría de los países de América Latina (distancia; infraestructura inadecuada e incluso ausencia de local físico; falta de higiene y seguridad; mobiliario destartado, improvisado o inexistente; falta de los recursos didácticos más elementales; aulas abarrotadas de alumnos, particularmente en el medio urbano) afecta no sólo a quiénes aprenden sino también a quienes enseñan, incidiendo sobre la asistencia, el desempeño y la salud mental de ambos.

Con el objeto de reducir costos el Banco Mundial¹²⁹, recomienda:

- I. aumentar el tiempo de instrucción, prolongando el año escolar y controlando el ausentismo a través de incentivos y de una vigilancia estrecha por parte de las autoridades educativas.
- II. Aumentar la proporción maestro-alumnos, a fin de reducir el número total de docentes y,
- III. Organizar varios turnos, a fin de hacer un uso más intensivo tanto de los locales como del tiempo de los educadores.

Puede completarse este proceso de deterioro de las condiciones de trabajo de los enseñantes con la perspectiva planteada por Hargreaves (1996) sobre la intensificación del trabajo docente. Si bien este planteo está actualmente en discusión, parece válido rescatar algunas ideas al respecto:

“..unas expectativas mayores, unas exigencias más amplias, una creciente demanda de rendición de cuentas, más responsabilidades de “trabajo social”, múltiples innovaciones y el importante incremento del trabajo administrativo atestiguan los problemas de sobrecarga crónica del trabajo que prevé la tesis (de la intensificación). Las presiones, el estrés, la falta de tiempo para relajarse e, incluso, para hablar con colegas son efectos que mencionan los maestros

¹²⁸ SUTEBA. Ob. Cit. Pág.1.

¹²⁹ Torres, Rosa María, Op. Cit. Pág. 26

que de nuevo concuerdan mucho con lo que aparece en el proceso de intensificación".¹³⁰

Si bien es cierto, como se dijo anteriormente, que este es un planteo reciente y en debate y que además no se puede generalizar ni entre países ni al interior de un mismo sistema educativo; los autores sostienen que la respuesta de los docentes ante la "intensificación" es ambivalente. Por un lado asumen el rol que les es asignado -aceptando la intensificación como parte de su eventual profesionalización- pero por otro, expresan las previsibles resistencias activas o pasivas y las reacciones directas o indirectas a nivel individual y en ámbitos sindicales.

Los edificios

Dice Deolidia Martínez¹³¹ al respecto; la falta de reparación de los edificios deteriorados es siempre motivo de queja en los diálogos docentes; no obstante, identificar eso como riesgo de trabajo es más difícil.

"El deterioro está naturalizado y cuesta verlo y dimensionar su peligrosidad". En muchos casos los maestros diagnostican como "regular" el estado de los edificios. Sin embargo, la encuesta realizada por la CTERA en 1994, en el marco de una investigación, y en base a indicadores precisos (cantidad de alumnos, superficie cubierta, superficie libre, estado de los pisos, estado de las paredes, ampliaciones y tipos de materiales, estado de los sanitarios, humedad en techos y paredes e instalaciones eléctricas) determinó la siguiente tipología por riesgo:

Aceptable	43,8%
Adecuada	9,2%
Riesgosa	26,5%
Peligrosa	3,0%
Sin considerar (por falta de datos)	17,5%

A estos datos la investigación proporciona elementos agravantes en muchas de las escuelas del país. Ellos son: carencia de salida de emergencia, falta de protección contra incendios, existencia de instalaciones eléctricas en malas condiciones, utilización de gas envasado en cocinas y calefactores y cercanía de la escuela a centros real o potencialmente tóxicos.

Clima institucional

¹³⁰ Hargreaves Andy (1996): "Profesorado, cultura y posmodernidad". Editorial Morata. Madrid.

¹³¹ Martínez Deolidia y otros (1997), "Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela". Editorial Kapeluz, Bs As.

El concepto central de la psicología ambiental que integra el enfoque de la ecología social es el de "clima social". El mismo hace referencia a "la dimensión subjetiva a través de la cual un ambiente es psicológicamente significativo para sus miembros".¹³²

Con respecto a las instituciones educativas, se denomina "clima institucional" a la resonancia afectiva que en los actores tienen las relaciones interpersonales y grupales que ocurren dentro de la organización: distensión, comodidad afectiva, tensión, incomodidad, permisividad, aceptación, exigencia, rechazo, integración, cooperación, dispersión, competencia, solidaridad, etc.

En el tipo de "clima institucional" que prevalece tiene incidencia relevante el tamaño del establecimiento. Jacques (1976)¹³³ vincula el mayor tamaño con la pérdida del "reconocimiento mutuo" y con un incremento de la formalidad en las relaciones interpersonales. Esta situación favorece el anonimato, la pasividad y la falta de interés e identificación con el ámbito de trabajo

Según Bernardo Blejmar¹³⁴, hay una profunda vinculación entre las condiciones materiales y los estados de ánimo del contexto donde se desenvuelve la organización y el propio **capital emocional**. Este es definido por el mismo autor como los recursos libidinales, la energía, el deseo que circula en la organización para ser y producir juntos. "Los salarios docentes, el reconocimiento social que les adjudica una comunidad, así como el "humor de la sociedad", son factores intervinientes en la emocionalidad que circula a la escuela"¹³⁵.

Sufrimiento y "malestar docente"

Como lo explican Deolidia Martínez y Carlos Saavedra¹³⁶, han construido el concepto "malestar docente" como instrumento de análisis del sufrimiento psíquico que se reconoce en la cotidianeidad de la tarea docente y en la consulta terapéutica.

"Malestar docente" que se reconoce como producción social ligado fuertemente a la progresiva degradación de las condiciones en que ocurre actualmente el trabajo docente y su pérdida de valoración y reconocimiento social.

¹³² Kornblit, Analía y Mendes Diz, Ana María. El Profesor acosado. Del agobio al estrés. Humanitas. 1993. Buenos Aires.

¹³³ Ob. Cit. Pag. 52.

¹³⁴ Blejmar, Bernardo (2000): "Climas, estados de ánimo y emociones en la escena organizacional". En revista Novedades educativas N° 113. Bs As.

¹³⁵ Ídem anterior.

¹³⁶ Martínez, Deolidia y Saavedra, Carlos. El malestar docente. En Ensayos y Experiencias. Año 6. N° 30. Ediciones Novedades Educativas, CTERA y APBA. Buenos Aires. 1999.

El imperio de la lógica eficientista (rendimiento, producción, competitividad, etc.) tan ligada a las políticas neoliberales que se imponen, atraviesa las subjetividades con efectos nefastos para la salud física y psíquica.

Las reacciones de los docentes a este "malestar" son diversas y se construyen en un entramado ligado a la historia de vida y sus interrelaciones con el contexto institucional-social. Algunos resisten activamente, a través de acciones colectivas junto a sus colegas, gremio o comunidad. Otros ven deteriorada su salud física y/o mental. Hay quienes no pueden superar la sensación de impotencia y "bajan los brazos" con las secuelas que eso trae aparejado. También están los que, en su intento de evitar el sufrimiento, buscan adaptarse a las "nuevas reglas del juego".

El control sobre el proceso de trabajo.

Un tema que no puede quedar fuera del análisis de las condiciones de trabajo del docente es el del control que este tiene sobre su propio trabajo y qué ha pasado en relación a partir de la implementación de la Reforma Educativa. Dar respuestas a este interrogante nos lleva a introducirnos en la tesis de la proletarización docente.

La tesis parte de las ideas expuestas por Harry Braverman, norteamericano, obrero, militante socialista muy formado. Su análisis gira en torno a las condiciones del trabajo y su degradación; es central la idea de que los trabajos en las oficinas, que antes eran prestigiosos, cada vez se parecen más al trabajo del obrero en la pérdida de haberes y en la descualificación.

Braverman llega a la conclusión de que la tecnología es neutra pero puesta al servicio del capitalismo tiende a la degradación de los trabajadores, en realidad dice, va disminuyendo la necesidad de cualificación. Según esta posición "un trabajador puede reconquistar su dominio sobre la producción colectiva y socializada sólo asumiendo las prerrogativas científicas, de diseño y operacionales de la ingeniería moderna, sin ellas no existe dominio sobre el proceso de trabajo".¹³⁷

Vicki Smith, docente de la Universidad de California; plantea que la contribución principal fue mostrar que la estructura y estrategias de acumulación de las grandes empresas estaban ligadas íntegramente a las estrategias de control y explotación aplicadas en el centro del trabajo. Las transformaciones de las relaciones entre los trabajadores y empresarios; de la jerarquía y de las cualificaciones en el centro del trabajo capitalista eran motivadas fundamentalmente por cuestiones de control y poder de clase, no por principios aparentemente abstractos de eficiencia organizativa, por

¹³⁷ H. Braverman. Ob. Cit. Página 294.

imperativos tecnológicos neutrales o por una dinámica inevitable de modernización, como la diferenciación y la especialización.¹³⁸

Gracias a sus estudios, considera la autora citada, se dio vigor a la sociología del trabajo y a las relaciones entre trabajadores y empresarios, y se generaron importantes debates, muchos de ellos a partir de las críticas que se le hicieron al planteo central de Braverman.

Hay autores (como Appel, Lawn, Ozga y Buswell) que partiendo de los análisis de Marx y de la utilización de los mismos que hizo Braverman para estudiar las modificaciones del trabajo en las últimas décadas, han planteado la necesidad de considerar al profesor como un colectivo sometido a un proceso de "proletarización" y tendiente a ser asimilado a la clase obrera. (Jiménez Jaén, M 1988). José Contreras explica esa perspectiva: "... se ha analizado la lógica racionalizadora de las empresas y de la producción en general. Con el objeto de garantizar el control sobre el proceso productivo, éste era subdividido en procesos cada vez más simples, de manera que los obreros eran especializados en aspectos cada vez más reducidos de la cadena productiva, perdiendo de este modo la perspectiva de conjunto, así como las habilidades y destrezas que anteriormente necesitaban para su trabajo. El producto de esta atomización, que tuvo en el taylorismo su punto álgido, significaba, por consiguiente, la pérdida de la cualificación del obrero, ya que veía reducido su trabajo al desempeño de tareas aisladas y rutinizadas, sin comprensión del significado del proceso, sin capacidad, por tanto, para decidir sobre esa fase de la producción y, en consecuencia, perdiendo aquellas destrezas y habilidades que anteriormente poseía."¹³⁹

De esta forma, continúa explicando Contreras, el trabajo pasa a depender enteramente de los procesos de racionalización y control de la gestión administrativa de la empresa y del conocimiento científico-tecnológico de los expertos. De aquí se derivan los conceptos clave del proceso de racionalización: la separación entre concepción y ejecución del proceso productivo, en donde el trabajador pasa a ser un mero ejecutor de tareas; la descualificación, como pérdida de los conocimientos y habilidades para planificar, comprender y actuar sobre la producción y pérdida del control sobre sus propio trabajo, al quedar sometido al control y la decisión del capital, perdiendo capacidad de resistencia.

Esta lógica racionalizadora ha trascendido el ámbito de la empresa productiva y ha invadido la esfera del Estado y de otras organizaciones.

"En el caso de la enseñanza, la atención a estas necesidades se realizó históricamente mediante la introducción del mismo espíritu de "gestión científica", tanto en lo que se refiere al contenido de la práctica educativa como

¹³⁸ Vicki Smith (1995 / 96): en " Sociología del Trabajo", N° 6.

¹³⁹ Contreras, José (1997): "La autonomía del profesorado". Ed. Morata. Madrid. Pág. 19 y20.

al modo de organización del trabajo del profesorado.”¹⁴⁰ En Argentina este proceso fue claramente visible en la implementación de la reforma educativa enmarcada en la Ley Federal de Educación sancionada en 1993.

Para los teóricos de la proletarización, la racionalización tecnocrática del trabajo educativo es producto de las presiones que ejerce el capital sobre el Estado y a lo que conducen es a una creciente devaluación de los condiciones de trabajo de los enseñantes, tanto en las retribuciones como en horarios. Sobre todo en lo que constituye su labor docente en sí, ya que en ese terreno estarían perdiendo autonomía en manos del Estado y sus expertos, siendo expropiados de algunas de sus funciones. Es el deterioro en las condiciones de trabajo lo que estaría llevando a los docentes a la proletarización.

Frente a este desarrollo de la tesis de la proletarización surgen distintos análisis críticos, tal como plantea Jiménez Jaén, surge la necesidad de desarrollar un estudio de la enseñanza partiendo de sus especificidades y no de sus posibles semejanzas con el mundo productivo. Lo específico a lo que se refiere nos hace volver la mirada sobre el carácter improductivo y no material del trabajo de enseñar. Este, aunque inserto en el marco de las relaciones sociales de producción capitalista posee características peculiares y en él la racionalización de la enseñanza constituye un proceso diferenciado y específico. Se puede constatar además que, a pesar de haberse fomentado la devaluación de sus condiciones de trabajo, este proceso no ha sido tan devastador del control y las cualificaciones del profesorado como ha sido en el ámbito del trabajo directamente productivo.¹⁴¹

Existen diferencias sustanciales que impiden que se llegue a los mismos niveles de descualificación y pérdida de control entre los docentes: el que la enseñanza se lleve a cabo con seres humanos; el modelo de organización de la propia enseñanza en aulas separadas y a “puerta cerrada”; la existencia de relaciones de poder y autoridad entre el profesorado y los alumnos; la combinación en la docencia de funciones instructivas y disciplinarias; las mediaciones suscitadas entre las reformas racionalizadoras y su concreción en las clases y las contradicciones que acompañan a la educación en tanto que trabajo vinculado con la producción y difusión cultural de la sociedad.

Otro elemento a considerar en este análisis, es si podemos considerar proletarios a los docentes; hay argumentos que niegan esta posibilidad y muestran más bien la aspiración de los docentes a huir de su asimilación progresiva con las clases obreras (Contreras, J) y más bien acercarse a los profesionales. Esto último ha generado otro de los grandes debates en torno al trabajo docente, el de la profesionalización.

¹⁴⁰ Ídem anterior. Pág.20.

¹⁴¹ Jiménez Jaén; Marta (2000). “Profesionalismo y compromisos transformadores del colectivo de enseñantes. Debates teóricos”, en “La ley General de Educación y el movimiento de enseñantes (1970/1976)”. Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Laguna. Santa Cruz de Tenerife.

“...Los profesores en tanto trabajadores intelectuales del Estado, se encuentran globalmente en una posición de dominio respecto al trabajo manual, lo que no evita que el propio colectivo docente pueda verse excluido de funciones conceptuales en su trabajo... tener esto en cuenta nos permite entender la persistencia de intereses específicos de los trabajadores intelectuales a pesar de las “evidencias proletarizadoras”¹⁴²

Siguiendo con la especificidad de lo que ocurre en la escuela, es interesante el planteo de autores como Appel, Contreras o la misma Jiménez Jaén, cuando intentan hacer una conceptualización alternativa a la proletarización diferenciando el control técnico del control ideológico sobre el proceso de trabajo. Cuando hablan de procesos de control técnico se refieren a la pérdida de control sobre las formas de realización del trabajo, sobre las decisiones técnicas acerca del mismo y cuando consideran el control ideológico lo relacionan con la pérdida del control sobre los fines y los propósitos sociales a los que se dirige el trabajo.

Mientras los dos tipos de proletarización se han dado en el caso del trabajador industrial, entre los trabajadores de la educación no ha sido así, lo que estos últimos han perdido han sido, más bien, los valores o el sentido de sus pretensiones, pero no sus habilidades técnicas, que las han conservado, pudiendo así legitimar la diferencia de prestigio y reconocimiento.

Distintos trabajos sobre este tema, coinciden en que lo relativo a la pérdida del control ideológico ha llevado –en muchos casos- a que los docentes no generen resistencias ante los planteos reformistas neoliberales sino que hayan tenido más bien, respuestas de tipo acomodaticias. Dentro de estas reacciones ubican a la “desensibilización ideológica” que lleva al docente a restarle importancia a la pérdida de control sufrida en términos de valores y fines sociales de su trabajo, compensándola con la valoración racional y técnica del mismo. La otra respuesta acomodaticia ha sido la “cooptación ideológica”, que significa una reformulación de los fines y objetivos de manera que acaben siendo compatibles con aquellos que pretende la organización para la que trabaja.¹⁴³

Estos desarrollos -que sustentan una compleja mirada del proceso de proletarización- habilita para comprender, en el proceso de reformas educativas vigentes en América Latina, las distintas y contradictorias respuestas que están dando los docentes. En algunos casos, más que víctimas, se convierten en sustentadores del proceso racionalizador y de las ideologías de las organizaciones en las que trabajan y en otros casos, se constituyen -junto a los gremios más combativos- en acérrimos resistentes

¹⁴² Jiménez Jaén. Ob. Cit. Págs. 76/77.

¹⁴³ Contreras, J. Ob. Cit. Págs. 25/26.

frente a las reformas y recomendaciones sustentadas por los organismos internacionales hacia el ámbito educativo.

Naturaleza y uso de los materiales educativos.

La década de los 90 estuvo marcada por rápidos **cambios modernizadores** en la educación latinoamericana, impulsados desde los gobiernos y los organismos internacionales. En nuestro país estos cambios contienen tanto elementos progresista como reaccionarios. Se pone en marcha un proceso de cambios en el sistema educativo, estructura y contenidos de la enseñanza. Se constituye una Comisión Técnico Asesora compuesta por tres miembros, “uno de ellos más vinculado por su trayectoria a los intereses públicos, y dos más vinculados al sector privado, católico e israelita respectivamente”. Para Flora M. Hillert, se logra así una imagen de supuesta neutralidad en educación: se trataría de educadores sin representación ni político-partidaria, ni de los sectores del empresariado o trabajadores. Las autoridades habrían optado por no tener asesores políticos, sino técnicos”¹⁴⁴. La **Ley Federal de Educación** en su artículo 58, prevé dos Consejos Consultivos: el Consejo Económico Social y el Consejo Técnico Pedagógico. Se establecen tres circuitos de trabajo: técnico, federal y nacional. Los Contenidos Básicos Comunes - aprobados a fines de 1994 por el Consejo Federal de Cultura y Educación- Esta propuesta presenta bloques de contenidos, indicadores de disciplinas básicas que deben trabajarse a lo largo de un determinado ciclo.

Así, “la producción y difusión de materiales educativos, coherentes en su conjunto con el modelo curricular, son piezas claves para el éxito de una reforma educativa, puesto que no existen dudas acerca del papel activo del libro escolar en la concreción del currículum, ya que para un amplio sector de la docencia resultan el referente curricular por excelencia de su actividad (Soler Garcia, 1994)”¹⁴⁵

Los materiales educativos son uno de los **modos de regulación** de las reformas educativas, es decir define lo que es lícito o no, queda definido lo decible y lo pensable. Para Pierre Bourdieu, la regla actúa por la fuerza de la forma. La fuerza de la forma es esta fuerza propiamente simbólica que permite a la fuerza ejercerse plenamente al hacerse desconocer en tanto fuerza y al hacerse reconocer, aprobar, aceptar por el hecho de presentarse bajo las apariencias de la universalidad –la de la razón o la de la moral. (P. Bourdieu, 1988 “Cosas Dichas”).

¹⁴⁴ Hillert, Flora M. Educación, Ciudadanía y Democracia. COMPLETAR pág 87.

¹⁴⁵ SANTIAGO, Beatriz. Los textos escolares en el marco de una reforma educativa. FLACSO

El sistema educativo siempre utiliza distintos soportes para organizar y transmitir el currículum, entre estos los materiales educativos. Gimeno Sacristán lo explica diciendo: "el hecho de que la educación escolarizada sea un proceso de socialización cultural desgajado y generalmente, alejado de las actividades de producción material y cultural o de las relaciones sociales reales, obliga a que los sujetos se conecten con los productos culturales a través de ciertos **mediadores**. Es decir, la asimilación de la cultural se produce a través de un proceso de intermediación. Aunque el docente siga siendo el intermediario directo entre alumnos y cultura previamente se habrá tenido que adueñarse de los contenidos que le proporcionan diferentes medio difusores de las representaciones culturales.

"Los estilos de enseñanza dominantes, la misma institución escolar, selecciona restrictivamente **mediadores de la cultura** y permiten su uso de muy desigual medida. Las prácticas en torno a los materiales, las formas de usarlos, los mecanismos de su consumo y renovación constituyen prácticas en las que se expresan las condiciones dominantes del sistema educativo. Las funciones manifiestas o latentes que cumplen y pueden desempeñar los materiales lo hacen tanto por su contenido y materialidad como por las formas de uso y las prácticas que los engloban"¹⁴⁶.

Se supone habitualmente que un contenido de enseñanza es idéntico, o al menos bastante parecido, a algún saber de la disciplina científica de la que surge. No solo no es así, sino que tampoco puede serlo. La teoría de la transposición didáctica derriba esa ficción de correspondencia y muestra las mutaciones que sufren los conocimientos desde su formulación inicial en el campo disciplinario hasta convertirse en saberes enseñados. Es decir el conjunto de procedimientos y mediaciones a través de las cuales el conocimiento erudito se convierte en conocimiento aprendido. El **currículum real**, es aquel que entrelaza el currículum prescripto (propuesta oficial) con las propuestas editoriales y la cultura institucional (estilos de gestión, de dirección, condiciones materiales, estrategias de enseñanza).

Nieves Blanco, entiende por **materiales educativos** a todos aquellos "artefactos", impresos o no, cuya función es la de servir como vehículos para enseñar o aprender algo, que son utilizados en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, de uso en las aulas. Esta conceptualización abarca desde los instrumentos de laboratorio a productos de uso común, desde la pizarra a los videos, desde un libro de divulgación a un libro de texto.

¹⁴⁶ GIMENO SACRISTÁN, José Los materiales y las condiciones de enseñanza" en Docencia y Cultura Escolar. Lugar Editorial. Buenos Aires, 1997

Es indispensable incluir un análisis de los textos escolares como una de las dimensiones de la **transposición didáctica**, ya que la propuesta editorial actúa como intérprete de la prescripción curricular (Frigerio, 1991).

“En un texto escolar se entrecruzan **diferentes decisiones** que obedecen a requerimientos de los distintos contextos y que definen lo que se considerará como conocimiento a enseñar, por un lado, la selección de los contenidos elaborados en el contexto de producción de los discursos. Seguidamente, las demandas provenientes de los docentes, es decir del contexto secundario o de reproducción. Y en tercer lugar, los criterios propios del contexto de recolocación: lo que cada editorial decide acerca de lo que debe ser enseñado y del modo en que debe hacerse”.¹⁴⁷

El libro de texto es el material curricular por excelencia, por sus características ejerce influencia sobre los docentes (configurando la estructura de su trabajo) y los estudiantes (delimitando su acceso al conocimiento). El marco teórico del trabajo de investigación sobre “El libro de texto en la escuela”, Graciela Carbone y Luis María Rodríguez aportan tres **definiciones de libro de texto**: 1) un texto escolar es un determinado discurso o praxis social enunciativa, destinado al uso sistemático del escolar y del docente; 2) un texto que articula objetivos educacionales precisos (para qué se enseña) con determinados contenidos disciplinares (qué se enseña) y con una teoría pedagógica, explícita o implícita (quién y cómo aprende, quién y cómo enseña); 3) un conjunto de enunciados lingüísticos, representaciones gráficas y signos icónicos referidos a determinados objetos disciplinares y organizados para responder a pretendidas exigencias didácticas en un determinado nivel de la educación sistemática (Bertoni, Alicia y cols).

Es importante retomar la apreciación que sobre el concepto hace Egil Borre Johnsen, él distingue entre **libros de textos y libros escolares**. “El primer término puede quedar para los libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas. Esta posición nos permite englobar en el segundo término a aquellos materiales que fueron entregados a las escuelas a través de distintos programas nacionales.

Desde **otra mirada** al mismo objeto, Marcela Aguilar, directora del Grupo Cinco Editores reflexiona en una nota de la Revista Novedades Educativas: “El **texto escolar** es hoy, a la luz de nuestra realidad, el hijo directo de la lógica pedagógica los mandatos del mercado, que en medio de la desinformación, las etapas de cambio y la reestructuración en el ámbito educativo, colabora con la organización de los contenidos y actividades de la planificación anual, aportando tranquilidad a los maestros bajo los supuestos de que aquello que se publica o que se edita está bien, que existe otro calificador para evaluar y

¹⁴⁷ NEGRIN, Marta. Comunidad científica, libros de textos y docentes.

aprobar los materiales que se producen, un "ente regulador". Cabe destacar que en nuestro país, este ente regulador objetivo no existe. No obstante, los docentes en general, desconocen esta cuestión y depositan esta función en el Estado.

En un artículo de la revista Zona Educativa nº 33 bajo el título *Las políticas públicas y los libros en las escuelas*, el Prof. Sergio España reivindica el lugar protagónico del libro de texto en las escuelas, y señala que "no existe el libro oficial, sino que se propicia la diversidad de producción y la libertad de elección del libro más adecuado", además se brinda confiabilidad a las editoriales ya que los cambios curriculares no serían pasajeros o de moda; y describiendo detalladamente los pesos invertidos en las editoriales y en la compra de cantidades de libros que se entregarían a las escuelas en el año 1999. Si se recorre las escuelas que cuentan con Programas del Plan Social puede verse que no se enviaron variedades de editoriales a las escuelas, y que, si bien no hay un libro oficial, pueden haber libros oficiales, es decir, somos conscientes que las lógicas del sector privado se ponen en juego en sectores públicos.

Conviene no olvidar que los libros de texto se encuentran en el punto de intersección entre educación, cultura y comercio, expresa Venezky, 1992. Al tiempo que es un material pedagógico, es también un producto comercial y su mercado es extraordinariamente lucrativo. Se considera **mercado** a aquellos que seleccionan y compran los libros de texto, principalmente maestros, escuelas (alumnos y padres). Mientras que la **producción** es el trabajo de componer, imprimir y publicar un libro. Las vinculaciones existentes en el proceso se pueden analizar –siguiendo a Borre Johnsen- desde cuatro **enfoques**:

1. **enfoque histórico**: se analiza la historia de los libros de texto, es la historia de la edición de los libros y la historia de las grandes editoriales;
2. **enfoque político**: mezcla de implicaciones entre el sector privado y el sector público. Los libros de texto son artículos industriales vendidos en el mercado dominado por intereses públicos y privados;
3. **enfoque técnico-financiero**: las estimaciones de costes de producción y lista de ediciones, impresiones y ventas de textos.
4. **enfoque del consumidor**: hay tres sistemas de selección de libros: a) uso obligatorio: en Estados totalitarios o con planes de aprobación; b) uso aconsejable: a cargo de maestros pero con influencias del Estado, del director o del consejo de la escuela; c) libertad total: sin restricciones del ningún tipo.

Por lo tanto, los **libros de texto** –expresa Jurjo Torres Santomé- no son únicamente el medio de reproducir lo que se considera la cultura valiosa, el capital cultural que poseen las clases y grupos sociales que controlan el poder, sino que también significan una gran fuente de riqueza en términos económicos.

En una nota de la Revista Novedades Educativas Silvia Grimberg (1998) aborda el tema del trabajo editorial comenzando por la siguiente afirmación "...el mercado editorial es un mercado desregulado y por lo tanto, las editoriales gozan de autonomía relativa respecto a la producción de materiales ..." "...el texto escolar –dice- resulta de la interrelación de dos lógicas distintas: el mercado y la pedagogía". Por lo que las **fuentes del texto escolar** están determinadas por el diseño curricular, la lógica del mercado (características especiales a la lógica de la producción del libro), y las decisiones que cada editorial toma en el momento de elaboración de cada texto.

Agrega, que aunque la **editoriales** partan de la misma propuesta curricular, cada una le da una interpretación distinta. ¿De qué depende esto último?. En primer lugar, de la ideología del grupo editor (fundamentalmente de los especialistas en áreas determinadas). En segundo lugar, de la visión de los lectores críticos que las editoriales tienen para poner a prueba sus materiales, en ocasiones son los mismos chicos. También, influye el mercado, o sea la subsistencia de la editorial. Y, por último, hay veces que una misma editorial genera distintos productos sobre un mismo tema, teniendo en cuenta distintos puntos de vista, por ejemplo la desigual formación de los maestros ya que son ellos lo que recomiendan los textos a los alumnos.

Con respecto a este último ítem vale completar con expresiones de Michael Apple en su libro Maestros y Textos, donde agrega que "a diferencia de otros tipos de edición, los editores de libros de textos no definen sus mercados en función de los verdaderos lectores del libro, sino del maestro o el profesor. El comprador, el estudiante, no interviene en absoluto en este cálculo (salvo que pueda influir en la decisión del profesor). Lo que interesa es producir primordialmente una cantidad limitada de títulos de amplísima venta a precios altos en comparación con las obras de ficción. Coincidiendo con esta posición, Grimberg completa la idea diciendo que las **demandas sociales obedecen a:** I) Que el manual tenga un nombre que les sea familiar a los chicos, II) que tenga relación con la vida diaria, III) que en cada libro se encuentren desarrollados todos los contenidos de los CBC, IV) que contengan actividades, V) que contengan imágenes, y VI) que sean de fácil manipulación.

Para completar el tema de la elaboración de los libros de textos hay que contemplar aspectos como la **selección de contenidos y la organización de los contenidos.**

Anteriormente dijimos que la selección de contenidos representa una transposición didáctica, un recorte del conocimiento erudito que se establece en el currículum y que se retoma en los textos. Cristina Peña categoriza la selección de contenidos de la siguiente manera:

a) Actualización: en relación a la inclusión o no de nuevos temas que tienen que ver con las realidades contemporáneas.

- b) Nuevos enfoques: a través de los cuales han sido reorganizadas las disciplinas. Relación entre tipo de contenido y las concepciones disciplinares subyacentes.
- c) Temas: según el proceso de envejecimiento que los mismo sufren y respecto a la significatividad social. Por eso también hay que considerar la absolescencia y la provisionalidad.
- d) Relevancia de los contenidos seleccionados. Aquello que verdaderamente importa, que tiene valor para los autores involucrados, especialmente alumnos.

Con respecto a la significatividad, se toma como indicador de esa categoría la relación que existe entre el contenido y la problemática del destinatario (alumno) con su vida cotidiana. Otro indicador serán las competencias cognitivas que tienen los alumnos, por lo que es necesario la caracterización de la etapa evolutiva de los destinatarios del texto y los posibles saberes previos.

La forma en que algunos contenidos se privilegian sobre otros y la forma en que se los presenta a los alumnos pueden o no obstaculizar el aprendizaje.

a) *Contextualización de los contenidos*, es decir si estos tienen que ver con el entorno regional/nacional y su problemática para formar sujetos capaces de interactuar con el medio, como así también llegar a relacionar las problemáticas regionales integrándolas a la realidad nacional y transnacional.

b) *Pluralidad de fuentes de información*: consideración de distintos puntos de vista sobre un mismo contenido.

En la relación a la organización de los contenidos la autora mencionada, presenta para la categorización de la organización curricular, por disciplinas, por proyectos y por actividades-

Hay varios trabajos de investigación sobre la temática de los textos escolares que presentan puntos a tener en cuenta para su análisis.

Con respecto a este tema a modo de presentación, porque no es un eje central en esta categoría, existen cuestionarios interesantes destinados a que los maestros agudicen la mirada sobre los textos escolares como el caso de Marta Tenutto. En un artículo del diario Clarín, dicha autora presenta algunos criterios, por ejemplo: indicadores decorativos, indicadores de encuadre, indicadores de contenido, indicadores respecto a los instrumentos de evaluación. Nieves Blanco presenta un anexo muy detallado en "Algunas ideas para analizar los materiales curriculares" siguiendo tres grandes ejes: aspectos generales; estructura temática ,y el lenguaje. Por otro lado, Egil Borren Johnsen plantea el análisis de la estructura interna de los libros de texto basándose en el concepto de **accesibilidad** de los mismos. Es decir, el propio esquema del libro, y el factor que determina lo bien que comprenderá el alumno (con su esquema de lector) la explicación del texto dependerá de la

conurrencia entre el esquema del alumno y el del libro. Algunos autores llaman marcos a estos esquemas. Estas estructuras genéricas incluyen: tema, estilo, ánimo y composición. Desde dos dimensiones de análisis para la accesibilidad, podemos enunciar, un macronivel: género, papel del autor, estructuras lógicas, ideología, volumen, disposición, densidad de la información, y correlación entre texto e imagen. Y, un micronivel: vocabulario y sintaxis.

Es necesario mostrar aquí diferentes **efectos posibles de la prescripción curricular** según Graciela Frigerio (1990) sintetizándose en tres posiciones: a) si los textos *reproducen la norma curricular oficial*, se pierde una de las posibilidades de aprovechar los intersticios¹⁴⁸, en caso de los currícula se resta espacio a la innovación y actualización. Los mediadores (autores y docentes) terminan mediando entre transposición y transposición, en lugar de hacerlo entre conocimiento erudito y conocimiento a enseñar. Con el consiguiente riesgo de disminución de la calidad educativa. b) en el caso que la propuesta editorial opte por *aprovechar y utilizar los intersticios de la norma curricular y oficial*, puede hacerlo utilizando dos figuras posibles: una, se caracterizaría por intentar que los textos puedan convertirse en fuente y sede de articulación de conocimientos flexibilizando aquellas normas; otra, puede ocurrir que los textos aprovechen los intersticios de las prescripciones curriculares para reiterar y consolidar los sistemas "duros", la propuesta editorial actuaría "clausurando" los espacios decisionales. C) significaría que los textos escolares ofrecieran *alternativas a la propuesta oficial* en la selección de contenido o a su tratamiento. Los textos resultantes se aproximarían a los libros de autores, incorporando los recaudos necesarios para la comprensión por parte de la población escolar a la que están destinados.

Hay varios trabajos de investigación sobre la temática de los textos escolares que analizan, muy relacionado con el tema de la función ideológica que cumplen los libros de textos. Dice Le Goff (1991), por ejemplo que los libros de textos son un documento privilegiado para indagar la mentalidad histórica de un pueblo.

¡"La homogeneización, estabilización y pervivencia de ciertos materiales como dominantes en el sistema de enseñanza no pueden entenderse sin descubrir en ello la capacidad de control que tienen para imponer en el sistema escolar una cierta estandarización de la cultura y unas determinadas visiones de la sociedad. En una sociedad democrática, ese control es necesario, sólo que se defendería con razonamientos presentables, como es el de imprescindible homologación del sistema y la salvaguardia del principio de igualdad de

¹⁴⁸ **Interticios:** la textura abierta de una normativa permite simultáneamente un margen de creatividad y libertad en la interpretación, y un espacio no controlable en función de dicho margen. También el curriculum deja numerosas zonas de incertidumbre y una variedad de espacios intersticiales.

oportunidades homogeneizando las exigencias mínimas para todos en cada nivel de la enseñanza. La necesidad de homologación estricta por vía muy directa sólo se puede hacer efectiva o bien a través de los exámenes externos iguales para todos, lo que no es todavía el caso de España, o bien a través del control de los “materiales educativos”, aquellos que de verdad desarrollan el currículo: los libros de texto. Esta práctica de control reconocida como tal y ejercida por diversos sistemas educativos”¹⁴⁹

Los libros de texto aún cuando van destinados a los estudiantes, de hecho regulan de modo muy estricto la acción de los docentes. Apple es uno de los autores que en forma más exhaustiva ha analizado los libros de textos y su papel en el control de la enseñanza. Este autor identifica **tres tipos de control**, utilizados en la industria y otras organizaciones laborales: simple, burocrático y técnico.

El control simple consiste en la determinación directa del trabajo de alguien diciéndole cómo ha de desarrollarse, este tipo de control es difícil de introducir en las escuelas porque sería costoso y complicado plantear a los profesores “haz esto porque yo lo digo”.

El control burocrático se ejerce a través de la estructura jerárquico que rigen el lugar de trabajo. También este control es complicado incorporar en las escuelas ya que los docentes tienen un margen o cuanto menos de aislamiento.

El control técnico se ejerce a través de la estructura física del trabajo, de forma que se haga aquello que se ha establecido. Este tipo de control es evidente en las escuelas. El control que los expertos ejercen sobre los docentes, ofreciéndoles ideas, sugerencias o informaciones arrojadas con frecuencia en un lenguaje muy especializado y técnico; si bien cuestiones complejas, también lo es que a menudo forma parte de una estrategia –más o menos deliberada– de ejercer control sobre los docentes y de delimitar su rango jerárquico. Pero, sin duda, es el control técnico el que prima en la escuela. Se ejerce, como día, a través de la estructura del puesto de trabajo y supone una descualificación de los docentes.”

Sería interesante profundizar el concepto de este “control externo” pues no plantea relaciones interesantes de los libros de textos con los equipos técnicos y también con toda la problemática de la información docente.

Para finalizar el desarrollo de la categoría Naturaleza y uso de los materiales educativos, proponemos algunas objeciones con respecto a los libros de textos y una breve defensa presentada por Jaime Mascaró Florit.

¹⁴⁹ GIMENO SACRISTÁN, Jose. Los materiales y las condiciones de enseñanza. En Docencia y Cultura Escolar. Lugar editorial. Buenos Aires, 1997.

Una institución escolar en la que los libros de texto son el recurso dominante va tener muchas dificultades para promover personas crítica y reflexivas. En la medida que no se estimula la obligatoriedad de la confrontación de fuentes, textos, experiencias y personas se asienta acríticamente la verdad de autoridad. El saber humano se nos muestra como ya acabado, elaborado y evaluado no se sabe bien por quién. 1) Los textos escolares son absolutamente optimistas, al suponer que los alumnos poseen ideas y/o conocimientos previos sobre todos los temas a desarrollar en el ciclo en curso. 2) Requieren de aprendiz una contribución excesiva para garantizar la coherencia en que este nuevo contenido presentará con su estructura de pensamiento. 3) Carecen de metas de contenido, las estructuras son poco claras, y no se advierten un plan estratégico para alcanzar las intenciones o expectativas de logro que figuran en las prescripciones ministeriales. (Marcela Aguilar).

Mientras que en los libros de textos, la información es pública, explícita por lo tanto, criticable; la información es sistemática, es decir, organizada ya gradual, y por tanto contribuye, por una parte desarrollar marcos de referencias claros, y por otra, a proporcionar ideas precisas de etapas de aprendizaje; son factores de "modernización", incorpora enfoque actuales, investigación recientes, prestan cada vez más atención al desarrollo de capacidades como el pensamiento crítico, la solución de problemas y la exploración creativa; y, cada vez más profesores en la universidades dedican sus esfuerzos a la mejora de los libros.

"La educación incluye al ciudadano en las sociedades modernas; carecer de ella es quedar excluido de la participación social. Estar o no educado, ser o no instruido, se convierte hoy en la llave que permite el ejercicio efectivo y real de una ciudadanía democrática"