

“LAS NORMATIVAS Y EL FUNCIONAMIENTO COTIDIANO ESCOLAR: LOS DOCENTES ENTRE LO OBJETIVO Y LO SUBJETIVO”.

**UNIVERSIDAD DE LA PATAGONIA AUSTRAL
UNIDAD ACADÉMICA RÍO TURBIO
RÍO TURBIO - MAYO 2009**

**Dra. Sonia Raquel Bazán
Prof. y Mgter. Mónica Alejandra Assat
Prof. Myriam Del Carmen Muñoz
Lic. Ana Griselda Irusta
Prof. Azucena Vanessa Mazú
soraba_ar@yahoo.es**

RESUMEN

A partir del análisis de las prescripciones y orientaciones generales de los discursos como eje que configura la cultura institucional educativa, (desarrolladas en el artículo “*El estado, las normas y las reformas. El sistema educativo como escenario de materialización de discursos e internalización de prácticas sociales: el caso Santa Cruz*”), el presente trabajo se orienta al análisis de los procesos de construcción de la subjetividad de los docentes, desde el cual generan significaciones que atribuyen a las normativas y su incidencia en el funcionamiento cotidiano de la escuela, adhiriendo al paradigma del pensamiento del profesor, más concretamente, al conocimiento práctico.

Se busca observar el impacto de las normativas en los estilos de funcionamiento de las escuelas, a más de diez años de la implementación de la Reforma impulsada por la Ley Federal de Educación. Las mismas se caracterizan, en general y, considerando las conclusiones del primer trabajo, por ser poco claras, generando falta de organicidad, dado que conviven leyes con enunciados contradictorios y descontextualizados, cumpliendo más una función formal que operativa, a la hora de la toma de decisiones en materia de educación. Interesa remarcar esto último, porque entendemos que la construcción de la subjetividad no es un proceso que el docente realiza en soledad, sino que queda enmarcado entre el sentido objetivado y el sentido vivido.

Palabras Clave: estilos de funcionamiento escolar – conocimiento práctico – proceso de internalización – rutinización de la práctica docente – transformación curricular

INTRODUCCIÓN

El siguiente informe se desprende del proyecto de investigación “Las normativas educativas y su incidencia en el funcionamiento cotidiano de la escuela”, desarrollado en dos etapas que fueron presentadas como subproyectos: 1) Recopilación y análisis de las normativas vigentes en el ámbito educativo de Santa Cruz y 2) Impacto de las normativas en los estilos de funcionamiento de las Escuelas.

En esta última línea de trabajo, partimos por considerar que las escuelas no son instituciones que se caractericen por ser revolucionarias, por el contrario, su trayectoria histórica las ha convertido en legitimadoras del status quo, por ello el problema del cambio educativo se debe circunscribir en la comprensión de la relación entre democracia y sistema escolar público. Por ende, no es sólo llevar a la práctica decisiones políticas. (Fullan, M. – 2002). En relación a esto Rockwell, Elsie (1992: 51) expresa que “la realidad escolar es prescrita, es decir pre-escrita.. La prescripción textual, se reproduce generalmente de manera literal en el discurso oral formal sobre asuntos escolares, que también tiende a ser prescriptivo. Las autoridades dan órdenes a menudo con referencia a algún documento que autoriza la medida propuesta. En muchas situaciones, los documentos escritos de hecho no se encuentran presentes en el contexto inmediato, pero la referencia a ellos es constante. Sin embargo, dado que la realidad escolar es negociada y construida cotidianamente en las escuelas es necesario utilizar ciertas estrategias para que se pueda abonar la cotidianidad escolar con la reglamentación escrita. Esto significa que las prescripciones se acatan pero no se siguen al pie de la letra”.

Tal como expresa Birgin, A. (1999: 12) el concepto de regulaciones “abarca tanto los modelos y acciones que desarrolla el estado como la construcción de la subjetividad de los agentes”. Por ende en el funcionamiento cotidiano están presente tanto las regulaciones como las subjetividades de los actores. En virtud de ello creemos necesario tener en cuenta los procesos de construcción de la subjetividad de los docentes desde el cual generan las significaciones que atribuyen a las normativas y su incidencia en el funcionamiento cotidiano de la escuela.

1. EL CONOCIMIENTO, LA PRÁCTICA Y LAS CONDICIONES DE ESCOLARIZACIÓN

Trasladando los conceptos trabajados por Bourdieu, de forma analógica al Sistema Educativo, podríamos decir que éste es “ un espacio de juego históricamente constituido con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias”(campo), ¹que funcionan como estructuras externas; y las disposiciones de los agentes educativos de actuar, valorar, pensar, etc. de una determinada manera serían las estructuras internalizadas (hábitus).

Los conceptos de campo y hábitus nos permiten comprender la interacción entre diferentes interpretaciones que van configurando estructuras sociales y la relación entre éstas y las interpretaciones y acciones de los individuos. Cuando Bourdieu define a los “campos sociales”

¹ - BOURDIEU, P. “El Interés del sociólogo” citado en GUTIERREZ, A. “Pierre Bourdieu: Las prácticas Sociales” p.21

o a “estructuras sociales externas” o “lo social hecho cosas” se refiere a “espacios estructurados de posiciones” que pueden ser estudiados sin considerar a quienes ocupan esas posiciones. En todo campo, para ser tal, existe “algo” a lo que se aspira y, “alguien” que aspira ese algo y que además posee los hábitos que le proporcionan el conocimiento y la posibilidad de reconocer las normas que regulan el juego. Los campos, en cuanto estructuras objetivas no son estáticos sino que van siendo moldeados por el devenir histórico, de allí que Bourdieu los caracteriza como “estados” que cambian, en cuanto son escenarios de luchas, para conservarlos o transformarlos. La existencia de los campos es posible ya que los diferentes participantes de esa lucha tienen intereses comunes, por ejemplo aceptan tácitamente los presupuestos que entran en el juego.

Campo y hábitos son dos caras de una misma realidad. El hábito que se refiere a “estructuras sociales internalizadas” o “a lo social hecho cuerpo” es producto de la historia individual y colectiva y contiene en sí mismo tanto los resultados de las estructuras objetivas como un “esquema generador y organizador, tanto de prácticas sociales como de las percepciones y apreciaciones de las propias prácticas y de las prácticas de los demás agentes” (Gutiérrez, A:1994: 47). Es decir que el hábito queda constituido por las disposiciones que un individuo ha interiorizado y que lo llevan a actuar, valorar, sentir, pensar, etc. de una manera y no de otra. Son “estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes”.

Proponerse comprender la incidencia de las normativas en el funcionamiento cotidiano escolar supone considerar los aportes que realizan los docentes desde las disposiciones que han interiorizado, para atribuir unos significados a las normativas en lugar de otros, al pensar, sentir, valorar el funcionamiento cotidiano; estas disposiciones que contienen en sí mismas tanto las estructuras objetivas como las posibilidades de estructurar.

Entendemos que tanto lo estructurado (objetivado) como las posibilidades de estructurar (subjetivo) configuran un espacio sobre el que tiene fuerte incidencia el grado de conciencia que sobre sus hábitos poseen los docentes, tanto a nivel colectivo como individual y, que el grado de conciencia está condicionado por los contextos socio - culturales en que se ha desarrollado la práctica. La práctica va generando experiencia vivida y conocimiento, las condiciones en que se va produciendo influyen en las posibilidades de integrar a esa experiencia las condiciones de posibilidad de la misma. La experiencia por sí misma es concebida por los sujetos, en un sentido general, como algo dado que no admite preguntarse sobre las condiciones en que se desarrolla, y comprender que la experiencia no es neutral, existiendo otras condiciones posibles para su desarrollo. Tomada la experiencia práctica como algo ya dado, que busca una comprensión inmediata y un ajuste entre las estructuras objetivas y las incorporadas, se excluye la posibilidad de reflexionar sobre la misma, en general se queda en un plano descriptivo, con interpretaciones justificantes para dar sentido a lo ya hecho.

Al conocimiento generado de la experiencia práctica Schön, D. lo denomina “conocimiento en la acción”. Este autor considera que es un conocimiento tácito que está implícito en nuestros patrones de acción, que funcionan como rutinas. Es un conocimiento desde nuestra acción que se origina en las rutinas y de las ideas que solemos tener acerca de por qué éstas funcionan. Este reconocimiento lo lleva a hablar de “reflexión desde la acción”: “Si el sentido común reconoce el

saber desde la acción también reconoce que algunas veces pensamos en lo que estamos haciendo” (Schön, D.: 1998: 60)

La práctica reflexiva es considerada como alternativa frente a la maestría técnica que, desde su punto de vista, deja de lado los problemas de máximo interés humano por encontrarse en terreno movedizo en medio de características contingentes, llenas de dilemas y contradicciones.

El importante aporte de las ideas desarrolladas por Schön enfrenta la concepción dominante de que la acción tiene fines fijados y claros, cuando en realidad las acciones, entre las cuales encontramos las acciones educativas se desarrollan en medio de conflictos entre fines y diferentes alternativas de solución.

Este autor basa su modelo en cuatro constantes:

- “ – los medios de comunicación, lenguajes y repertorios que los profesionales utilizan para describir la realidad y describir experimentos,
- _ los sistemas de aprobación que aportan al establecimiento del problema, a la evaluación de la investigación y a la conversación reflexiva,
- _ las teorías abarcadoras mediante las cuales dan sentido a los fenómenos,
- _ los marcos a adoptar dentro de los cuales fijan sus tareas y a través de los que deslindan sus escenarios institucionales.” (1998: 239)

Uno de los inconvenientes de este modelo, señalado por Liston y Zeichner, parte de la inclinación de Schön hacia la acción individual y su tendencia a tratar cuatro constantes: “ Sus preocupaciones se centran más en la práctica individual y en ese campo parece muy acertado, pero creemos que, para que en las escuelas se desarrolle una práctica reflexiva competente, hay que examinar primero y, en último extremo, cambiar las condiciones en las que se desenvuelve la escolarización” (Liston, D. – Zeichner, K.: 1997 :103 – 104)

Si bien Schön (1998) no olvida el componente institucional y supone que, si el “profesional reflexiona en la acción y llega a cuestionar la definición de su tarea, las teorías en la acción que él aporta y las medidas de su actuación por medio de las cuales le controlan”, esto también permite cuestionar la estructura de conocimiento de la organización en la que se incluyen las acciones. Desde el punto de vista de Liston y Zeichner (1997), al establecer esas cuatro constantes como telón de fondo de la reflexión, en las que se hayan implícitas creencias y preconcepciones se dejan de lado para la discusión características importantes restringiendo la reflexión: “Por ejemplo, al excluir de la reflexión los lenguajes que utilizan los profesionales para describir la realidad, dejamos de lado el lenguaje individualista que abunda en muchas discusiones profesionales.” (Liston, D. – Zeichner, K.: 1997: 102)

También consideran que con relación a la cuarta constante señalada, sobre el enmarcamiento de roles en los que sitúan la tarea del profesor, el ser excluido de la posibilidad de reflexión, no permitirá llegar a los docentes a disponer de puntos de vistas alternativos de su tarea y responsabilidades: “En relación con los docentes que consideran que la enseñanza es, esencialmente, acción circunscrita al aula, no podemos considerar el rol del profesor en cuanto

agente institucional de cambio ni como activista comunitario” (Liston, D. – Zeichner, K.: 1997 :102)

Creemos conveniente tener en cuenta que, las acciones y experiencias han sido realizadas por los docentes en el marco de la oposición del sentido vivido y el sentido objetivado; oposición que surge desde la valoración de lo objetivado, espacio al que los profesores no han tenido un acceso consciente.

Desde la perspectiva de Bourdieu, la experiencia, por definición, no se reflexiona y sólo puede quedar en una descripción de las características de la experiencia que se ha vivido en el mundo social:

“...no puede ir más allá de una descripción de lo que caracteriza propiamente la experiencia “vivida” del mundo social es decir, la aprehensión de este mundo como evidente, como dado por supuesto (taken for granted): es así porque excluye la cuestión de las condiciones de posibilidad de esta experiencia, a saber, la coincidencia de las estructuras objetivas y de las estructuras incorporadas que procura la ilusión de la comprensión inmediata, característica de la experiencia práctica del universo familiar, y excluye de esta experiencia, al mismo tiempo, cualquier interrogación sobre sus propias condiciones de posibilidad.” (1991: 48)

La oposición marcada entre el sentido vivido y el sentido objetivado, anulando la relación que existe entre ambos, ha conducido a no tener en cuenta las condiciones de la producción y del funcionamiento del sentido del juego social (1991:50). Fundamentada esta oposición desde la valoración del sentido objetivado, restándole importancia al vivido, se ha generado la creencia de que la experiencia práctica es independiente de las condiciones en que se realiza y, por ende se han producido cortes para la comprensión como un proceso de construcción histórica.

El divorcio entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y, la validación y valoración del primero en desmedro del segundo que, ha estado fuertemente ligado a las necesidades de la práctica científica, ha generado la necesidad de pensar en posturas superadoras de ambos, que rescaten la incidencia de cada uno en la construcción del conocimiento de la realidad social y, en particular, la educativa, como producto de un proceso en el que las condiciones de posibilidad para cuestionar lo evidente depende tanto de lo objetivo y lo subjetivo como de los contextos que facilitan o limitan comprender a la realidad como una construcción social:

“...sólo se puede romper la aparente antinomia de los dos modos de conocimiento e integrar sus logros si se subordina la práctica científica a un conocimiento del “sujeto de conocimiento”, conocimiento esencialmente crítico de los límites inherentes a todo conocimiento teórico, subjetivista tanto como objetivista, que adoptaría la apariencia de una teoría negativa si los efectos propiamente científicos que produce no obligaran a plantear las cuestiones que mantiene oculto todo conocimiento teórico”. (Bourdieu, P.:1991: .50)

El conocimiento crítico debe buscar romper con lo que quiere el objetivismo: la experiencia y la representación que sobre ella elaboran los sujetos, pero sobrepasando ese interés buscando comprender las interpretaciones primeras de la experiencia. Es decir atendiendo la complejidad de la realidad educativa constituida por hechos y las apariencias erróneas que, como participantes

de esa realidad construimos sobre ella. Esto implica también, romper con la posición que asume un investigador como observador objetivo, que con la intención de interpretar prácticas tiende a establecer una relación subjetiva con el objeto de estudio, es decir, “traslada al objeto los principios de su relación con el objeto” (pág.50), las interpretaciones del investigador no están liberadas de valoración sobre la práctica que busca comprender.

La complejidad del proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento práctico de los profesores, en el que juegan factores condicionantes de la práctica por una parte, en cuanto cultura escolar que se caracteriza por la necesidad de reproducir ciertas condiciones con el fin de que perduren determinadas maneras de pensar, sentir y hacer y, por otro lado, las situaciones cambiantes con que se enfrentan los profesores individualmente que, los conduce a modificar objetivos y estrategias, lleva a prestar especialmente atención a las interpretaciones que los mismos hacen de su experiencia: “Investigar el pensamiento de los profesores implica una doble hermenéutica, en el sentido de que se trata de interpretar las interpretaciones que hacen los profesores de su mundo profesional”(Elliott, J.:1999: 374)

Desde el punto de vista del investigador, las interpretaciones que realice se basarán en ciertas suposiciones (Elliott, J.) que permitirán hacer determinadas preguntas en lugar de otras. Así a) pueden apuntar a obtener una descripción de la cultura profesional del docente, si el interés se restringe a clasificar los contenidos de los actos interpretativos que hagan; b) si se tiene en cuenta que los actos interpretativos tienen una base racional, se intentará recoger datos sobre las razones y justificaciones sobre lo evidente y, c) al considerar que los actos interpretativos de los docentes son construcciones personales, y que no son independientes de su conciencia, se tomará a los docentes como creadores de significados para dar sentido a su mundo profesional.

La suposición a) no toma en cuenta la capacidad reflexiva del docente, tampoco le interesa profundizar sobre las características de los actos interpretativos: si son intuitivos o reflexivos, la b) ignorará que muchos de esos actos son no - reflexivos y la c) buscará que todos los actos interpretativos sean característicamente reflexivos.

Creemos que la división del trabajo en educación, a la que ya nos hemos referido, entre los que investigan y reflexionan sobre las prácticas escolares y los que realizan esa práctica, no ha favorecido para que en el desarrollo de la capacidad interpretativa de los profesores éstos lleguen a considerar la importancia de la reflexión. No obstante, al ser la práctica educativa, una práctica eminentemente social, la evolución de la misma se ha dado por la necesidad de los cambios desde las prácticas mismas que no han sido producto de actos totalmente mecánicos ni de actos totalmente reflexivos, pero sin duda, las condiciones cambiantes desafían las estructuras personales establecidas, llevando a cuestionar los supuestos teóricos y creencias y a reconstruir las estructuras. La conciencia reflexiva, a nuestro entender existe, pero quizás no es considerada como parte del desarrollo profesional, desde allí podemos suponer su limitación:

“Podemos encontrar valores, así como fines conflictivos, cuando nos enfrentamos a una situación práctica concreta, y nuestra concepción de estos valores será entonces limitada y abierta a la revisión. El problema de elegir los medios que manifiestan nuestros valores reside en nuestras

concepciones limitadas y ambiguas de las consecuencias de la acción de tales valores en las circunstancias concretas de la vida diaria.” (Elliott, J.: 1999: 369)

2. EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO COMO CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se orienta a estudiar los procesos de negociación de significados de los actores sobre los marcos regulatorios, que se manifiesta, en las formas que adquieren las prácticas e interacciones de los sujetos en el contexto institucional. Bajo el enfoque cualitativo-interpretativo pretendemos tensionar los problemas, categorías y supuestos teóricos que constituyen el objeto de estudio con los datos que se recabarán. Más concretamente, dicho estudio lo enmarcamos dentro del paradigma del “Pensamientos de los Profesores”, sobre la base de la línea del conocimiento práctico de los profesores.

El mundo práctico es un mundo de fines ya realizados, de modos de empleos o de caminos a seguir y adquiere un carácter permanente. El concepto de hábitos nos permite acercarnos al mecanismo por los que las acciones, las creencias y los valores se reproducen y se convierten en prácticas consolidadas. El mundo práctico se constituye en relación con los hábitos como sistemas de estructuras cognitivas y motivacionales. Si bien las acciones se van convirtiendo en prácticas consolidadas y conformando el mundo práctico como lo ya realizado, las acciones también, hacen posible la continuidad de la práctica educativa. La posibilidad de continuidad a través de las acciones existe por ser éstas personales, abiertas y creadoras.

Tomando lo expuesto por Gimeno Sacristán, la acción es una experiencia procesual que transcurre en el tiempo y que, en el curso de su desarrollo, inmerso este desarrollo en medio de situaciones cambiantes, va elaborando el fin de la secuencia, lo que convierte a la acción en algo imprevisible. Aunque las acciones generen prácticas estables y definan caminos a seguir, sus posibilidades futuras no quedan cerradas, dado que parten impulsadas por voluntades y deseos personales:

“Entre las acciones individuales y el orden global de una realidad social estabilizada o el de una práctica correspondiente a un subsector de esa realidad, como es el caso de la educación, se insertan instancias intermedias que ayudan a entender cómo las acciones marcan surcos y se convierten en prácticas, y cómo al mismo tiempo las nuevas acciones parten del capital cultural de dichas prácticas” (Gimeno Sacristán, J.: 1998 : 99)

En estas instancias intermedias se van produciendo “diálogos” entre las acciones pasadas y presentes de los individuos, de manera que lo creado por unos es base para que otros recreen: “He aquí una característica contradictoria de los fenómenos educativos: son acciones de reproducción que llevan emparejada la posibilidad de creación en tanto se guían por proyectos que dan unidad a complejas concatenaciones de acciones o por motivos o fines específicos que guían una acción concreta.”(Gimeno Sacristán, J.: 1998: 73)

En medio de esta contradicción queda circunscrito un espacio abierto a diferentes posibilidades futuras y, de acuerdo con lo señalado por Gimeno Sacristán, definir ese espacio es la misión más difícil para profesores, políticas educativas y, para la innovación. La dificultad para definir ese espacio, que corresponde a lo impensable, entendemos que se debe a las condiciones en que se generan los hábitos en cuanto “disposiciones duraderamente inculcadas” conforme a principios históricos:

“En realidad, dado que las disposiciones duraderamente inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facilidades y prohibiciones que están inscritas en las condiciones objetivas (y que la ciencia aprehende a través de regularidades estadísticas como probabilidades objetivamente ligadas a un grupo o clase) engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y, en cierto modo, preadaptadas a sus exigencias, las prácticas más improbables se encuentran excluidas sin examen alguno, a título de lo impensable, por esa especie de sumisión inmediata al orden que inclina a hacer de la necesidad virtud, es decir, a rehusar lo rehusado y querer lo inevitable”(Bourdieu, P.: 1991 : 94)

Las condiciones objetivas actúan como principios que dan origen a los hábitos que, como son disposiciones duraderas y transferibles tienen la posibilidad de contener también las condiciones de las situaciones presentes en las que se van manifestando. El hábito, entonces se desarrolla estableciendo la relación entre las condiciones que le dieron origen y las condiciones presentes en que se manifiestan. En virtud de ello el campo de nuestra investigación, no lo constituyen las condiciones pasadas ni las presentes en sí mismas sino, las relaciones que el hábito va estableciendo en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento práctico. La dificultad que este proceso presenta a los fines de la investigación, radica en las características del mundo práctico de mantenerse vigente como pasado a través de la reproducción, queda oculto en y por la práctica y no aparece claramente evidente a la conciencia de los profesores:

“La práctica educativa es algo más que la expresión del oficio de los profesores; es algo que no les pertenece por entero a ellos, sino que es un rasgo cultural compartido, lo mismo que el médico no posee el dominio de todas las acciones para favorecer la salud, sino que las comparte con otros agentes, unas veces en relaciones de complementariedad y de colaboración y otras en relaciones de competencia”(Gimeno Sacristán, J.: 1998: 111)

Además, las prácticas educativas se generan a partir de otras prácticas sociales que interactúan con el sistema educativo, colocando a los docentes en situación de interdependencia con relación a otros agentes sociales.

Más allá de la dificultad señalada a los fines de la investigación, estamos convencidas que, en este proceso que se construye desde el mundo práctico los profesores generan sus propios conocimientos para sus acciones futuras y la consolidación de otras.

Dentro de esta perspectiva encontramos a Elbaz, F.(1983) quien considera, que el conocimiento de los profesores es resultado de su práctica diaria, y que el conocimiento que poseen los profesores es un factor importante y con mayor poder para comprender el rol del profesor. El conocimiento práctico es conocimiento dirigido a la acción y trata de “cómo hacer las cosas” y si

bien parece obvio es importante reconocer que los profesores tienen conocimiento y opiniones acerca de lo que hacen diariamente y valoran el pedir a los profesores que reflexionen sobre sus conocimientos y prácticas. Para la autora, esta concepción se inspira en Dewey y en su idea sobre la relación dialéctica entre teoría y práctica; en la concepción de conocimiento personal, las aportaciones de la sociología fenomenológica (especialmente Berger y Luckmann) sobre el papel del conocimiento cotidiano en la estructuración de la realidad y también en posturas que destacan la importancia del rol, los sentimientos y los valores en la cognición.

Sus trabajos se relacionan con lo que conocen los profesores, lo que denomina el conocimiento práctico, que se refiere a lo que los profesores conocen de teoría (filosófica, sociológica y psicológica adquiridos en su formación inicial y permanente) y lo que conocen en la práctica (sobre distribución del tiempo, conducir el currículum, sobre estrategias de enseñanza)

Elbaz no parte de categorías existentes para describir el conocimiento de los profesores, lo describe en los propios términos que estos expresan. El conocimiento práctico no es un conocimiento que está previamente definido o estructurado sino que es la capacidad para ordenar imaginativamente lo experiencial relacionado con lo contextual.

Este concepto permite considerar el conocimiento como experiencial, basado en la narración de la experiencia, el conocimiento es producto práctico y se halla encarnado en la experiencia personal de los sujetos.

En sus trabajos, Elbaz parte de suposiciones que no constituyen informes teóricos a cerca del conocimiento práctico, sino que son expuestas como ideas para trabajar el problema. Estos supuestos tienen que ver con el contenido del conocimiento que presenta diferentes orientaciones, sobre la estructura del conocimiento práctico y los estilos cognitivos.

2.1. EL CONTENIDO DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO

El conocimiento práctico no supone, según esta autora, un compendio de consejos prácticos que provienen de otros campos, sino que su producción está orientada a un contexto práctico. Distingue cinco tipos de orientaciones del conocimiento práctico: 1) la orientación a la situación está influenciada por un número de afirmaciones teóricas concernientes a la relación teoría – práctica. Se, considera que el conocimiento de los profesores esta más informado por la teoría que divorciado de ella, valiéndose no sólo de métodos especializados, sino que también se vale de sus destrezas de observación, comparación, juicios, etc. 2) Orientación personal se puede interpretar desde cómo perciben los maestros la situación común que comparte con sus alumnos, por lo tanto el conocimiento es el resultado de sus esfuerzos para asumir responsablemente su rol y darle significado a su integración en una situación compartida con sus alumnos. 3) Orientación social es el reconocimiento que el conocimiento práctico está socialmente condicionado. Este aspecto del conocimiento del maestro es reflejado, por ejemplo, por la incidencia de los factores étnicos y económicos que influyen en los estudiantes. 4) Orientación de la experiencia está relacionada con las perspectivas de tiempo y espacio y en la consideración que la experiencia se mueve en términos de tensión de conciencia entre tiempo y espacio. El tiempo puede ser visto

como una mercancía que hay que invertir eficientemente estructurando una secuencia de varias e intensas actividades, o como tiempo para planear y reflexionar, es decir como un marco dentro del cual es posible la interacción entre personas. Con respecto al espacio, está estructurado similarmente al tiempo: puede ser visto como espacio intelectual o un espacio donde es posible la aplicación de las actividades. 5) Orientación teórica los maestros, como todos los miembros de la sociedad, son influenciados por las formas de pensamientos y discursos que se desarrollan a su alrededor. Su andar académico invariablemente depende de las influencias y concepciones inculcadas de teoría, de conocimiento válido, de investigación. Estas concepciones generales operan indirectamente para dar forma al conocimiento..

Como conclusión del trabajo de Elbaz,F., se encuentra que el conocimiento práctico no es lineal, sino que responde a una estructura formada por los siguientes elementos: la regla de la práctica que es “una declaración breve, claramente formulada acerca de qué hacer o cómo hacerlo en una situación que se produce frecuentemente en la práctica”; el principio práctico que es más general y deriva usualmente de la experiencia personal, siendo normalmente una conjunción entre teoría y práctica y la imagen que lo define como un cuadro mental que el profesor configura, formado por sus sentimientos, valores, necesidades y creencias acerca de cómo enseñar. Estos tres elementos se combinan para configurar el conocimiento práctico de cada profesor.

El término estilo cognitivo es un equivalente a la noción de conocimiento práctico, con relación a este conocimiento la autora insiste en un concepto clave que es el concepto Imagen. El estilo es una generalización desde maneras de comportarse y las imágenes son generalizaciones estructuradas desde las normas, entendidas como principios prácticos, son formas metafóricas que guían la acción. Desde la perspectiva de esta autora las imágenes permiten describir el contenido del conocimiento. Reconoce cinco categorías del conocimiento: a) de sí misma, b) del ambiente, c) del contenido a enseñar, d) del currículum y e) instruccional

En la misma línea, Jean Clandinin y Michael Connelly ven al concepto “imagen” como central en el conocimiento práctico personal; conciben que la imagen es una especie de conocimiento que forma parte de la persona y que está conectada con el pasado, presente y futuro del individuo:

“ Nuestro interés reside en los procesos imaginativos que hacen generar modelos significativos y útiles en la práctica reflexiva.. El conocimiento proposicional, en nuestro dominio, se refiere solamente a conceptos de la práctica, y a sus relaciones con la práctica. Pero la práctica reflexiva implica más que esto. Implica la evocación de imágenes desde una historia, desde una narrativa de experiencia, de tal forma que la imagen sea entonces capaz de guiarlos para dar sentido a futuras situaciones. Las imágenes están dentro de la experiencia y no solamente en las palabras definidas lógicamente que especifican su estado conceptual.... Su incorporación implica emocionalidad, moralidad y estética y son estos significados afectivos los que engendran representaciones.” (Clandinin, J. y Connelly, M.: 1988 : 42)

Tomando las ideas de Elbaz, de que el estilo cognitivo es equivalente a "conocimiento práctico" y que el concepto clave es "imagen", podemos decir que el conocimiento práctico se configura por sentimientos, valores, necesidades y creencias acerca de cómo se enseña. El cómo se enseña, no queda reducido a unas estrategias o metodología de enseñanza, sino que, supone fundamentalmente, una actividad de interacción en un medio específico, el educativo, que tiene

como fin consolidar prácticas a la vez que generar acciones futuras ante posibilidades de nuevas situaciones.

Para poder interactuar en un medio que se caracteriza por ser tanto estable como cambiante, los profesores necesitan conformar sus creencias, puntos de vistas personales y, también, conocer otros puntos de vistas alternativos. Las creencias y los conocimientos conforman lo que algunos autores denominan "teorías implícitas" (Rodrigo, Ma. J. - Rodríguez, A. - Marrero, J.:1993). Estos autores, refiriéndose a las personas en general, consideran que las teorías implícitas actúan como reguladores de los intercambios sociales con el fin de lograr un mantenimiento eficaz de nuestras interacciones con los otros, por lo tanto, las creencias y conocimientos son generados, desde las demandas de la interacción cotidiana: "elaborar una teoría no es por tanto un mero ejercicio intelectual, sino una actividad vital para interactuar eficazmente con el medio" (Rodrigo, Ma. J. - Rodríguez, A. - Marrero, J.:1993 :23)

El conocimiento práctico construido y ha construir por parte de los profesores, generado de las demandas cotidianas, no tiene como fin tener visiones más certeras de la realidad educativa sino más bien busca resolver dilemas de la planificación y control de sus acciones para interactuar.

Si asociamos al conocimiento práctico con el estilo cognitivo, creemos necesario aclarar que, lo cognitivo no se refiere a procesos psicológicos puros. Al estar ligado con dilemas de planificación y control de acciones que interactúan con los dilemas de otros, la cognición humana está diseñada para los intercambios con el medio, lo que está definido por la cultura. Por ende, lo cognitivo no sólo se desarrolla influenciado por lo social y cultural sino que lo contiene como requisito para los intercambios. Al ser, el ser humano, protagonista en el proceso de intercambio, construye puntos de vistas personales, evitando convertirse en parte de un colectivismo personal (Rodrigo, Ma. J. - Rodríguez, A - Marrero, J.: 1993)

Félix Angulo señala que el excesivo psicologismo y formalismo que han caracterizado las investigaciones sobre el "pensamiento del profesor" ha olvidado que el pensamiento de los profesores se desarrolla en contextos situacionales. La importancia de tener en cuenta los contextos radica en que éstos orientan el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, el que a su vez influye en los cursos que definen para sus acciones. El contexto situacional, supone contextos humanos de relación en los que intervienen factores tan importantes como el poder, la estructura de las instituciones, el valor y el contenido de las acciones:

"... las situaciones docentes en el aula están fuertemente determinadas por su carácter moral (Tom, 1980). La respuesta a los problemas morales no viene de la mano del seguimiento puntual de una estrategia cualquiera de toma de decisiones, sino, como señala Lampert (1985), de la "gestión de dilemas" que se plantean y, en el mejor de los casos de la deliberación práctica..." (Angulo, F.: 1999 :281)

Como síntesis de lo expuesto anteriormente consideramos importante tener en cuenta en nuestro modelo de investigación que, el conocimiento se construye en marcos sociales, se beneficia del conocimiento práctico construido por otros, pero es representado en la mente de los individuos. El conocimiento práctico en cuanto representación mental, se relaciona con reglas prácticas: qué hacer o cómo hacerlo en situaciones prácticas; dilemas entre la teoría y la práctica derivadas de la reflexión de la experiencia e imágenes sobre el proceso de enseñanza.

Este conocimiento práctico, que tiene un soporte representacional en el individuo, no lo construye el profesor en solitario ni sobre la base de experiencias idiosincrásicas (basadas en el carácter y temperamento). Estas experiencias son personales pero se desarrollan en entornos sociales mediante acciones dirigidas a metas socialmente reconocidas. Las experiencias son sociales y culturales: episodios personales en contacto con una pauta sociocultural. Las experiencias socioculturales se convierten en materia prima del conocimiento práctico. (Rodrigo, M.J. - Rodríguez, A. – Marrero, J.:1993)

Con respecto al contenido del conocimiento práctico se ha llegado a distinguir dos niveles, uno más genérico, prototípico e impersonal que posibilita la comunicabilidad entre los miembros de una comunidad, en el caso de los profesores, entre los miembros de la comunidad educativa. Permite hacer frente a situaciones más normativas, recurrentes y convencionales. El otro nivel corresponde a una síntesis de conocimiento que es más específico y presupone la adopción personalizada de prototipos culturales, asumiéndolos como propios, que requieren el ajuste a demandas situacionales y metas personales.

Desde la perspectiva de Bourdieu, esto supondría la constitución del sentido práctico, motor para realizar acciones con relación a un espacio objetivamente constituido. El sentido práctico, o los prototipos personalizados, obedecen a ciertas regularidades sin ser necesariamente el producto de la obediencia a reglas. La participación en prácticas culturales y en formatos de interacción social influye en las representaciones que los individuos realizan. Esta influencia se observa a través de la regularización de sus experiencias socioculturales a partir de las cuales induce su conocimiento. No es extraño, por tanto, que el contenido de los conocimientos prácticos esté bastante normativizado. (Rodrigo, M.J. - Rodríguez, A. – Marrero, J.:1993)

Las prácticas, en cuanto cultura objetivada, proporcionan modelos objetivos relacionados con currículum prescrito, libros de texto y condiciones institucionales para el proceso de distribución. La distribución de la cultura como función social de la escuela, ha estado enmarcada por las ideas de progreso y razón sustentadas por la concepción de ciencia y tecnología generando modelos prototípicos. El conocimiento práctico- las reglas, los principios y las imágenes- atraviesan el proceso permitiendo que los modelos prototipos tomen forma específica ante situaciones nuevas y particulares.

Al personalizar los modelos prototipos, prima en el profesor la imagen de la enseñanza como una tarea que deben cumplir. El cumplimiento de esta tarea implica la rutinización de las actividades y adoptar decisiones sobre las rutinas para la enseñanza interactiva: “ La rutinización de las actividades de planificación se puede entender como un tipo de “resumen” o “acortamiento”. El profesor gradualmente condensa el contenido de la lección porque se reducen los puntos de control. También anticipa en forma acumulativa las posibles reacciones de los alumnos” (Lowyck, J.: 1988 : 130).

Interesa por lo tanto explicar no sólo, cómo el conocimiento práctico permite interpretar situaciones más o menos prototípicas, sino que, además creemos necesario analizar las interpretaciones que les posibilitan enfrentar situaciones nuevas para las que no existe, aparentemente, ningún modelo previo. Es decir, bajo qué supuestos prevén, dentro de ciertos marcos con márgenes a cerrar para personalizar los prototipos y, a qué puntos esenciales o críticos del contenido, prestan o no atención cuando preparan la lección.

2.2. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En el marco anteriormente descrito planteamos que abordamos el trabajo desde una perspectiva metodológica cualitativa- interpretativa, tomando decisiones progresivas sobre lo investigado en tanto se estaba en el campo- objeto de estudio. A partir de la información obtenida se definieron algunas categorías de análisis que se fueron depurando, según la realidad que el objeto de estudio indicaba.

Comprender la incidencia de las normativas en el funcionamiento cotidiano supone considerar las disposiciones que han interiorizado los docentes, para atribuir unos significados a las normativas. Dichas normativas, se caracterizan, en general y, considerando las conclusiones del primer subproyecto, por ser poco claras, generando una falta de organicidad, dado que conviven leyes con enunciados contradictorios y sumamente descontextualizados, cumpliendo más una función formal que operativa, a la hora de la toma de decisiones en materia educativa. Interesa remarcar esto último, porque entendemos que la construcción de la subjetividad no es un proceso que el docente realiza en soledad, sino que queda enmarcado entre el sentido objetivado y el sentido vivido.

Considerando lo explicitado por Elbaz, (1983) interpretamos que los significados que atribuyen los docentes, en este caso a las normativas educativas, están fundamentados en sus conocimientos prácticos, que es un conocimiento relacionado con la acción y se refiere a “cómo hacer las cosas”. En base a lo expuesto anteriormente nos propusimos como objetivo indagar, a través de entrevistas, sobre lo que cada docente interpreta sobre las dificultades y posibilidades de su accionar y las incidencias de las normativas dado que estas son entendidas, en el marco de la presente investigación, como la materialización de los dispositivos escolares desde donde el Estado define las bases legales y organizativas que regulan el funcionamiento cotidiano del Sistema Educativo.

Desde esta intención la idea guía de la entrevista fue: ¿qué lugar le otorgan a las normativas educativas, facilitadoras o bien obstaculizadoras, en su accionar cotidiano?

En este sentido las preguntas se relacionaron con el cambio de estructura del Sistema Educativo, la organización de la Escuela y la Ley Federal de Educación; los Contenidos Básicos Comunes y el Diseño Curricular Provincial en relación a las pretendidas innovaciones y nuevas funciones para docentes; el control de las escuelas y los instrumentos de evaluación del cumplimiento del rol docente. También interesaba conocer los mecanismos implementados para que los docentes tomaran y tomen conocimiento de las normativas que van surgiendo.

De manera general las preguntas de las entrevistas se refirieron al tema de la incidencia de las normativas en la cotidianeidad de la institución escolar y las repercusiones en el contexto de la realidad de nuestro país y de la provincia de santa cruz a partir de los años '90. A partir de las respuestas generamos ciertos ejes de análisis que tienen un grado de creación e innovación, basados, en primera instancia, en la reiteración de estas temáticas en todas las respuestas de los docentes, ya que la mayoría de las respuestas giran en torno a estas problemáticas y reiteran en la elaboración de sus discursos estos ejes, funcionando así, desde nuestro punto de vista como estructuradores para su análisis.

3. LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

- **El conocimiento o desconocimiento de las normativas**

Las respuestas obtenidas dan cuenta que los docentes no conocen acabadamente el cómo nacen las normativas que regulan la tarea de las instituciones, e incluso se percibe que no tienen un cabal dominio de los contenidos y alcances de las mismas. Cuando les interrogamos si conocían cómo se originan las normativas que regulan el Sistema Educativo y la Escuela en particular, obtuvimos respuestas tales como que las normas emanan de un organismo provincial, donde hay representantes docentes, pero estos no son reconocidos como los actores que brindan información al respecto, según los dichos de los docentes, otros organismos paralelos a la escuela son quienes brindan con celeridad la información pertinente.

Este tópico se ilustra y justifica con comentarios referidos a que si bien ese desconocimiento puede ser visto como obstáculo, en realidad frente a alguna situación que requiera una mirada desde la legislación vigente esto se resuelve a través de distintos trámites ante los organismos y autoridades pertinentes que son en definitiva quienes emitirán un veredicto o solución.

Cabe destacar lo importante de analizar estas visiones desde una perspectiva que concibe a la escuela como una institución altamente burocrática.

Esto anula la posibilidad de que el docente, dentro de la socialización profesional, construya conciencia acerca de la importancia de obtener y procesar conocimientos referidos al respaldo legal de su función. Las respuestas que se obtuvieron para avalar nuestro análisis, se basan en visiones tales como que esta tarea se presenta exclusiva del directivo o secretario, siendo estos en tanto autoridades unipersonales, quienes concentran e interpretan dicha información.

Podemos aseverar que ante situaciones similares, es la fuerza de la costumbre la que regula y legitima el diario accionar docente, lo que aparece como recurrente en casi todas las entrevistas.

La burocracia está asentada sobre conductas que direccionan la comunicación, por ejemplo se señala que en lo cotidiano de la institución escolar la vía más utilizada es la modalidad escrita, que retraduce las novedades acerca de las normativas a través de circulares.

“Casi todo se transmite por las circulares, las responsabilidades en los actos, la reunión de personal, la reunión de entrega de informes temporales, la reunión de entrega de boletines, las novedades en general se dan a conocer de este modo”. Además se puede agregar que estas

circulares transparentan las obligaciones docentes y éstas hacen referencias a tareas puntuales y concretas en relación al calendario de actividades anuales.

En otro orden de cosas y haciendo referencia a otras tareas que los docentes realizan en la escuela, agregan “...nunca ha sido necesario conocer alguna ley para poder trabajar en la escuela.”, en dicha frase se vuelca el sentir respecto a la puesta en marcha de la Ley Federal de Educación.. En relación a esto una de las docentes menciona la particular situación de su escuela, para generar el proyecto de Nivel Secundario allí se afirma “...porque todo lo que tenga que presentar la escuela, tiene que hacerlo sustentado en determinada legislación...”. Se desprende de esta expresión que posee una idea somera y superflua de que existen legislaciones que regulan la vida escolar pero cuando tiene que particularizar la tarea del aula o las tareas en el ámbito institucional sostiene: “No se si está escrito de lo que hacemos...”, poniendo nuevamente en duda los alcances de las leyes existentes. Es por ello que para confirmar este dato considera: “El docente no tiene a mano una legislación para consultarla”, este reclamo que se reitera en los diferentes diálogos mantenidos refuerza la preponderante presencia de la rutina, caracterizando la escuela como una institución tradicional, que ha establecido sus reglas en sucesivas configuraciones históricas.

Aseguran no haber realizado procesos de evaluación de la adecuación de las normas, por las razones expuestas y porque no se dieron las circunstancias institucionales para que se realizara. Desde los estamentos gubernamentales, tampoco se ha generado una política de análisis y de reflexión sobre las normativas, y ya como inquietud final tampoco desde los diferentes equipos docentes ha surgido la necesidad de conocer en profundidad y cabalmente la legislación.

- **Las percepciones de los docentes a partir de la vigencia de la Ley Federal de Educación**

Las docentes que fueron entrevistadas en el marco de este proyecto, señalaron que los cambios que se impusieron a partir de la vigencia de la Ley de Educación Federal en la provincia de Santa Cruz no se visualizaron de forma inmediata, si bien admiten que sí existieron y que, básicamente, estos se dieron en lo referente a la estructura del Sistema Educativo, fundamentalmente con la implementación de la EGB3. Esta implementación o innovación, no es valorada como positiva, tal como lo expresan los docentes “ algo no bien visto”, las razones argumentadas son de índole organizativo, entendiendo por esto desfases, desacuerdos y falta de criterios comunes. Por oposición, los estudiantes percibieron y vivenciaron cierta flexibilidad que supuso el transitar por la EGB 2 Y 3, situación que trajo como corolario un marcado desinterés de los alumnos por estudiar y por cursar de manera regular estos trayectos.

- **Bases Curriculares**

Las bases curriculares propuestas son interpretadas como débiles, “...el tronco común me dio la impresión que era mínimo...”, es decir la base curricular no sostuvo posturas claras y esto permitió que se plasmaran confusas y dispersas concepciones de cómo llevar a la práctica la nueva propuesta curricular. Se evidencia que la ley no modificó la cotidianeidad de la escuela y no provocó cambios específicos, “...yo no vi cambios...”, tanto los NAP como el diseño curricular en general no plantean modificaciones respecto a anteriores diseños. Cabe acotar que,

si bien se decía desde la letra de la ley que cada jurisdicción debía contextualizar los CBC, en un diseño curricular provincial, en Santa Cruz no existió uno hasta el 2005. Pero a pesar de su ausencia, se implementaron medidas de control en la planificación y criterios de evaluación en los distintos niveles.

- **La tarea docente y la normativa**

En relación a los cambios que se suscitaron en torno a la tarea docente tras la última modificación que se instauró con la Ley de Federal de Educación, surgen diversas críticas ya que se considera un alto incremento de la tarea docente, éstas son pensadas como una carga burocrática, lo que provocó restarle el tiempo que se necesita para generar innovaciones pedagógicas, tal como proclamaban las nuevas políticas. Se las señala como poco oportuno, ya que este acrecentamiento cuantitativo (más papeleo, presentación de distintos tipos de informes escritos, entre otros), perjudicó la calidad, el tiempo y el espacio necesarios para favorecer la creatividad en las actividades de enseñanza y las de aprendizaje.

Cada docente se visualiza como desarrollando su rol desde la soledad, intentando llevar a la práctica las tan ansiadas innovaciones, sin contar con los espacios y las instancias de reflexión pública o grupal que permitieran dar cuenta si las acciones que se realizaban en la institución y enmarcadas en una situación de cambio, eran las acertadas. Los docentes señalan: “Lo que nosotros hemos aprendido con el tiempo es a adaptarnos a las diferentes instituciones en las que te toca trabajar...”, con ello hacen referencia a que los cambios de turno, de ciclo en la misma escuela y cambios de establecimiento trajeron aparejado el desarrollo de aptitudes que permitieron acomodarse rápidamente y generar actitudes que tienen que ver con la comunicación e iniciativa para involucrarse con la tarea, pero otorgándole un sentido de simple adaptación a nuevas situaciones, “...nosotros fuimos muy corderos...”, interpretando esta actitud como de aceptación acrítica, en la que tuvo preponderancia la creencia y el convencimiento en el propio trabajo docente; como consecuencia de lo anterior se rescata el involucramiento, entendido como compenetración con las nuevas ideas pero acompañado de una actitud de sometimiento, acatamiento, dócil. Lo que un principio fue una actitud individual terminó siendo lo que caracterizó a los grupos docentes.

Esta actitud sumisa ante la sanción de una ley, se traduce en un posicionamiento de objeto dentro del marco de la implementación de las políticas educativas, donde el docente se despersonaliza y acomoda a esos cambios, sin participación ni discusiones tendientes a manifestar el acuerdo o desacuerdo.

La tarea docente es evaluada como muy cambiante, inconstante y muchas veces las tareas son vistas como “...exigencias de los tiempos...”, “...son pocas horas...”, es decir que la presencia de la variable tiempo, es interpretada como condicionante donde se plasman las pretensiones que otros interpretan sobre el rol docente, tal vez en forma desmedida o caprichosa. Estas exigencias laborales de la docencia se señalan también en la valoración de la función docente y de las actitudes que implica, “...exige ser versátil y adaptarse, saber escuchar, tener apertura, tener iniciativa y ser comunicativo, en suma involucrarse”. A esta multiplicidad de tareas los docentes suman las exigencias y demandas propias de los grupos de estudiantes, que se evidencian en el aula día a día, denotando la presencia de nuevas tendencias sociales y nuevos conceptos de

infancia. “...hoy tenemos otro tipo de personas...que viven en la posmodernidad fuera de la escuela y cuando entran en la escuela somos Pedro Picapiedra...”, “...por eso también renegamos tanto”, lo que revela un sentir desajustado con las nuevas realidades sociales y la poca capacidad que posee la escuela para adecuarse al perfil de los estudiantes, a sus necesidades y a las problemáticas sociales que se presentan en el aula.

Otro aspecto a destacar es la evaluación pedagógica que se hace de la tarea docente, es consignada en formularios con calificaciones numéricas la mayoría de las veces, otras volcadas en letras pero sin establecer mayores diferencias, sobre todo en cuanto al peso de lo cualitativo y lo cuantitativo, agregando el uso de otro instrumento de evaluación, como las observaciones. En todos estos casos los docentes plantean un análisis de estas modalidades y se cuestionan si estas son verdaderamente eficaces. Como alternativa manifiestan abiertamente la necesidad de que existan espacios para compartir la práctica, rescatando que si bien las acciones propias de la planificación institucional brindaron algunos espacios, la mayoría de las situaciones de intercambio se dieron de manera improvisada. Concretamente y en este sentido los docentes proponen dinámicas de grupo similares a las mesas redondas como espacios propicios para compartir entre colegas las diferentes opiniones profesionales.

- **Formación docente y ejercicio del rol docente**

Se traslucen en la argumentación de las docentes, someras referencias a los fundamentos teóricos que formaron parte de su formación, estas reseñas teóricas, algunas de ellas confusas conceptualmente, evidencian el sostenimiento de una visión ecléctica de la teoría y también de la práctica. Los entrevistados consideran conveniente “...hacer un mix con las diferentes posturas...” en relación a las diferentes concepciones de educación, de enseñanza y de aprendizaje. Se remiten a su formación, señalando la vigencia de dos paradigmas, conductista y las nuevas corrientes como el constructivismo, la psicogénesis y nuevas concepciones de educación, relacionado esto con el concepto de cambio.

La definición del rol docente se relaciona con el tradicional aplicacionismo, “...aplicamos lo que se nos dijo que debíamos aplicar.”. Situación que deja al docente fuera de toda toma de decisión relevante en las instancias básicas del sistema educativo, la institución escolar y el aula.

Hacen referencia a la formación profesional, en términos tales como: “pararse frente a un auditorium”, “presencia”, “dicción”, “pronunciación”, ello denota una concepción de la formación muy tradicional, donde aparece como secundario el aspecto pedagógico. No es común entonces encontrar como expresión habitual en este grupo de maestros referencias a una formación continua, entendida esta como una construcción permanente generada desde el mismo cuerpo de profesionales, como una necesidad e iniciativa propia de la docencia.

A pesar de los esfuerzos, de las múltiples acciones de contención que brindan desde la escuela, ellos mismos pueden analizar desde su tarea que algunos sectores de la población escolar terminan desertando. Aportan como crítica que los estudiantes no vivencian un ambiente escolar que les permita ser concientes de las metas del aprendizaje y de los fines para los cuales se educa y forma. Esto evidencia que los aspectos prioritarios de la práctica docente no pasan por el análisis de las legislaciones vigentes, sino que son otros los tópicos abordados, analizados o considerados en el proceso educativo.

La proyección profesional en general es de conformismo, cierta resignación y una visión poco optimista respecto al cambio. “Se va a implementar igual, estoy segura y nos vamos a acomodar perfectamente a la nueva ley, de hecho ya estamos pensando como si lo hubiéramos escrito...si!”, aseveración que surge tras considerar la posibilidad casi cierta de la concreción de una nueva ley educativa de alcance nacional y la elaboración de una ley provincial de educación.

Parcialmente concluimos en que la lógica del accionar de un maestro lo marca la dinámica de la propia institución, ya que las normativas más amplias no se plasman en lo cotidiano.

- **La toma de decisiones y la participación**

La sensación general que manifiestan tener estos docentes a partir de la puesta en marcha de la Ley Federal de Educación, se puede vislumbrar al caracterizar su tarea y su rol, como un constante intento de innovación para ponerse a tono con las demandas de “cambiar” en un contexto de permanentes exigencias, y al mismo tiempo sentir que nunca se logra estar a la altura de las circunstancias. Es así que describen en sus relatos la sensación que tienen aún hoy sobre su tarea, como algo predeterminado y usan para expresar esto, términos como “bajada”, otorgándole el significado de imposición, obligación y otros términos de connotaciones negativas como desestabilizar la tarea, “movida de piso”, dando a entender con este lenguaje que estas situaciones de cambio descritas se vivenciaron como una agresión, con un alto impacto en las subjetividades y autoestima de la profesión, para concluir en que “todo era más de lo mismo”, marcando que lo que hoy pasa en las escuelas es producto de aquella situación, que se mantiene en el tiempo, en la actualidad.

De todo lo dicho podemos comprender que los docentes ven reducida su participación en la vida institucional, y que en la mayoría de los casos las decisiones se toman en los niveles jerárquicos del sistema, existiendo un verticalismo en la burocracia, esta instancia parece ser siempre inconulta, sólo aparecen intentos de participación y acceso democráticos, en el análisis de la normativa desde o a través del gremio, pero se remite a la actualidad, es decir no reconoce una trayectoria al respecto.

Específicamente se hacen referencias directas a los ejes que atravesaron la tarea en el aula, los nuevos enfoques curriculares sobre los contenidos; la preocupación estuvo centrada allí, en lo que se refiere a ello, se sintió fuertemente la presión de que este elemento fuera resignificado, pero de una manera marcada por la imposición, y no por el dialogo o la negociación.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Partimos por considerar, que a través de los cuerpos normativos se intenta transformar los estilos de funcionamiento cotidiano, (Almandoz, M.R.) generando esta intención, un conjunto de interacciones en el interior de las escuelas que dan lugar a definir rasgos particulares a cada una de ellas. En el caso de las normativas generadas en la década de los años '90, las repercusiones esperadas en el cuerpo docente, debían dar cuenta de la interiorización de estas normas y lo que se pretendía era que la incidencia en la práctica curricular del aula se cristalizara en innovaciones pedagógicas, entendiendo esto como mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Y

decimos “debían” dando cuenta que a más de diez años de la implementación de la reforma educativa , eso no ha sucedido en gran parte porque las escuelas, como manifestáramos anteriormente, son instituciones que se caracterizan por ser tradicionales y conservadoras, es decir que los cambios educativos tienen bajo impacto y poca incidencia en la vida institucional.

Las respuestas de los docentes revelan un marcado interés por interpretar diferentes aspectos de la realidad del aula, esto es, centrar en estos escenarios el acontecer de su tarea profesional. Lo que se puede interpretar es que circunscriben los planteamientos a inconvenientes concretos y puntuales que se les presentan en una jornada escolar o a dificultades u obstáculos de orden administrativo en relación a liquidación de haberes o la evaluación anual de la tarea, reflejando una visión individualista de la docencia, legitimando una concepción tradicional.

Haciendo referencia a Pierre Bourdieu, podemos decir al respecto que tal como plantea este autor en cuanto al grado de conciencia que poseen los docentes sobre sus hábitos, está fuertemente condicionado por un contexto socio cultural en el que se enmarcan sus prácticas.

La práctica va generando experiencia vivida y conocimiento, las condiciones en que se va produciendo influye en las posibilidades de integrar a esa experiencia las condiciones de posibilidad de la misma. La experiencia por sí misma es concebida por los sujetos, en un sentido general, como algo dado que no admite preguntarse sobre las condiciones en que se desarrolla, y comprender que la experiencia no es neutral, existiendo otras condiciones posibles para su desarrollo. Tomada la experiencia práctica como algo ya dado, que busca una comprensión inmediata y un ajuste entre las estructuras objetivas y las incorporadas, se excluye la posibilidad de reflexionar sobre la misma, en general se queda en un plano descriptivo, con interpretaciones justificantes para dar sentido a lo ya hecho.

Teniendo en cuenta a Schön, D. (1992), citado anteriormente, el conocimiento originado a partir de la práctica es entendido como un conocimiento implícito en los parámetros de las conductas de los docentes en el contexto escolar. Estas ideas rectoras son importantes explicaciones de orden cultural, académico, político e ideológico, que permiten interpretar la realidad. Al contrario de lo que se puede suponer, la práctica reflexiva, según Schön, es una alternativa al desempeño puramente técnico, coincidiendo en este punto con Elbaz, quien entiende que el conocimiento se origina y reorganiza en la práctica.

De acuerdo a las respuestas dadas por las docentes entrevistadas, la cotidianidad es definida desde la experiencia, la rutina y la tradición, por ende el conocimiento de las normativas producido desde la acción queda en gran parte condicionado por estos tres ideas.

Desde esta perspectiva, las innovaciones que se pretendieron implementar desde los nuevos cuerpos normativos no impactaron en la práctica escolar de la manera esperada ya que no se desarrollaron los procesos de internalización colectiva dentro de cada institución escolar, es decir los tiempos y los espacios de discusión, análisis, confrontación de ideas, investigación, búsqueda de información, un trabajo colaborativo ente los diferentes actores institucionales. Es de este

modo que se construyen las subjetividades en cada actor, generando actitudes críticas, pensantes, de generación de propuestas y asunción de maduras posturas frente al rol y la realidad escolar.

Las normativas de los '90 no pretendían evidentemente modificar las prácticas, ni los modos de enseñanza, ni las formas de comunicación, lo que da lugar a afirmar que estas reglamentaciones no se correspondieron con innovaciones en la práctica escolar, por el contrario la ausencia de leyes y la presencia de decretos, al decir de Almandoz, R los cuerpos normativos que debieran transformar los estilos de funcionamiento, no se vieron reflejados en la realidad santacruceña. Los cambios que se vivenciaron fueron solo de denominación y en la creación e implementación bajo modalidades de imposición, atentando fuertemente el vínculo entre democracia y sistema escolar público.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMANDOZ, M.R.: (2000) “Sistema Educativo Argentino. Escenarios y Políticas”. Buenos Aires. Saberes claves para educadores. Ediciones Santillana. S.A.
- ANGULO RASCO, F.: (1999) “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente”. En PÉREZ GÓMEZ, BARQUÍN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, F. (Editores) Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica. Madrid. Ediciones Akal. 1999
- BIRGIN, A. (1999) “El trabajo de enseñar entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego”. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- BOURDIEU, P. (1991) “El sentido Práctico. Madrid. Taurus Humanidades”.
- CLANDININ, J. Y CONNELLY, M: (1998) “Conocimiento práctico personal de los profesores: Imagen y unidad narrativa”. En VILLAR ANGULO, L. (1988): Conocimiento, creencia y teorías de los profesores. España. Editorial Marfil S.A. Alcoy.
- ELBAZ, F.: (1983) “Teacher Thinking. A Study of practical knowledge”. London. Croomhelm
- ELLIOTT, J.: (1999) “La relación entre comprender y desarrollar el pensamiento de los docentes”. En PÉREZ GÓMEZ, BARQUÍN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, F. (Editores) (1999): “Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica”. Madrid. Ediciones Akal.
- FULLAN, M. (2000) “Los nuevos significados del cambio en la educación”. Barcelona. Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: (1998) “Poderes inestables en educación”. Madrid. Morata.

- GUTIERREZ, A.: (1994) “Pierre Bourdieu : las prácticas sociales”. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- LISTON, D. P. _ ZEICHNER, K.M.: (1997) “Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización”. Madrid. Morata.
- LOWYCK, J.: (1988): “Pensamientos y rutinas del profesor: ¿Una bifurcación?”. En VILLAR ANGULO, L. “Conocimiento, creencia y teorías de los profesores”. España. Editorial Marfil S.A. Alcoy. 1988
- ROCKWELL, E. (1992) “Los usos magistrales de la lengua escrita”. Nueva antropología. Vol. XII N° 42- México
- RODRIGO, M.J. – RODRÍGUEZ, A. – MARRERO, J.: (1993) “Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano”. Madrid. Visor.
- SCHÓN, D. (1992) “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”. Barcelona. Temas de Educación Paidós.