

LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES COMO DISPOSITIVOS PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN LOS ESCENARIOS DE TRABAJO

INSTITUTIONAL EDUCATIVE PROJECTS AS TEACHER TRAINING DISPOSITIVES IN THE WORK SPACE

María Isabel Juri*

El trabajo forma parte de la investigación iniciada en el año 2004 y que continúa. El estudio sigue una línea descriptivo - interpretativa de múltiples dimensiones que intervienen en el desarrollo de los profesores. Dando continuidad a ese análisis se presentan ahora, algunas reflexiones y conclusiones elaborados a partir de las entrevistas realizadas a docentes que fueron los iniciadores, pioneros o fundadores de un proyecto educativo considerado de "vanguardia e innovador" de la escuela, objeto de este estudio, en la década del 80.

En los primeros análisis de las entrevistas veíamos que la visión acerca de la escuela como espacio de formación y la vinculación con el conocimientos que tenían estos docentes -fundadores- no es igual a la que tenían los docentes en ejercicios en estos últimos años.

Como nuestro trabajo de investigación parte de la premisa que los espacios laborales donde despliegan la acción los profesores, poseen fuerza formativa, nos resulta interesante mirar comparativamente estas tensiones.

Sin pretender hacer generalizaciones ambiciosas, sostenemos que cuando el colectivo institucional se involucra en propuestas colectivas emancipadoras, la escuela puede recuperar su especificidad pedagógica, modificar al menos en parte la mirada que tienen los propios docentes sobre la escuela como espacio para aprender.

* Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: fliaromerojuri@yahoo.com.ar

Proyecto educativo – Innovación –
Espacios laborales – Cultura institucional

This paper belongs to an ongoing research started in 2004. The study follows a descriptive-interpretative line of the multiple dimensions that intervene in teacher development. Providing continuity to that analysis, we now present some conclusions and reflections elaborated from interviews performed on teachers that were the beginners, pioneers or founders of an educational school project considered “avant gard and innovative”, object of this study, in the 80s decade.

In the first analysis of the interviews we saw that the view of school as a training space and the link with knowledge these founding teachers had is not the same as the one that current teachers do have now.

Since our research work takes on from the premise that work spaces where the teachers’ action is displayed have training strength, we consider interesting to look at these tensions.

Without the intention of ambitious generalizations, we claim that when the institutional collective gets involved in collective emancipation proposals, school can recover its pedagogic specificity, modify at least partially the view teachers themselves have on school as a learning space.

Educational project – Innovation –
Work spaces – Institutional culture



Introducción

El presente trabajo forma parte de la investigación que se está realizando en una escuela media de la ciudad de Córdoba, iniciada en el año 2004 y que continúa, donde se aborda el desarrollo de los profesores en el ejercicio de su trabajo ¹ y que además establece puentes con una temática eje de la cátedra de Pedagogía de la cuál la autora de este trabajo forma

¹ Proyecto de investigación aprobado por Secyt años 2005-2006. “El desarrollo de los profesores de la escuela media en escenarios de trabajo”. Directora: Mgter. Martha Ardiles.

parte: la referida a la dimensión pedagógica de la instituciones educativas y la noción de proyecto educativo.

El estudio sigue una línea descriptivo - interpretativa de múltiples dimensiones que intervienen en el desarrollo de los profesores.

En comunicaciones anteriores², se abordó la problemática de la relación conocimiento- tarea docente, tomando como fuente de información las autobiografías y entrevistas realizadas a docentes en ejercicios. Entre las conclusiones que pudieron plasmarse en ese trabajo aparecían una serie de tensiones en torno a esa relación que fueron enunciadas como: *"En los conocimientos construidos en los espacios de trabajo de los profesores se pueden reconocer dos lógicas en cierta forma contrapuestas, una que busca explicaciones que se mueve con las "certezas" desde lo que se puede denominar una racionalidad formal, y otra lógica que abre interrogantes, que puede trabajar con lo incierto, lo turbulento, lo problemático, lo pantanoso de tarea cotidiana de los profesores. Esta lógica tiene potencialidad para romper algunos mitos que marcaron la identidad docente reconociendo que el trabajo con el conocimiento no es inocente" y "En los espacios laborales el docente crea y recrea una variedad de conocimientos que le permiten afrontar situaciones complejas. Sin embargo dichos conocimientos asumen una racionalidad implícita, intuitiva y experiencial, porque no son sistematizados. Esto produce desvalorización de los mismos."*

Dando continuidad a este análisis se presentan ahora, algunas reflexiones y conclusiones elaborados a partir de las entrevistas realizadas a docentes que fueron los iniciadores, pioneros o fundadores de un proyecto educativo considerado de "vanguardia e innovador" de la misma escuela, objeto de este estudio, en la década del 80. Los relatos de los pioneros de la institución ofrecen nuevo material para regresar y revisar los resultados provisorios obtenidos en el período 2004-2005. Por una parte, permite indagar qué marca han dejado esos profesores en la escuela y cuáles han sido las rutas de evolución de los mandatos fundacionales. Por otra, funcionan como discursos que ratifican o rectifican las regularidades relevadas en las entrevistas precedentes vinculadas con el perfil docente, la cultura profesional, la vocación, la capacitación en servicio. Por último, posibilitan poner en diálogo modelos escolares y sociales, significados y representaciones, estrategias de enseñanza, estilos de socialización. Dicho de

² Cervi, G. y Juri, M. I (2005) "Los escenarios de trabajos de los profesores como espacios donde se construyen conocimientos: tensiones y potencialidades". V Congreso Internacional de Educación. Córdoba, Argentina

otro modo, se rastrea cómo era el escenario de intervención, cuáles eran las dificultades y cuáles los logros, qué han hecho esas vidas en la escuela y qué ha hecho la escuela con esas vidas, cómo aparece el pasaje del conocimiento. Para decirlo con Hassoun (1996), se procura reconstruir los modos de "introducir las variaciones que permitan reconocer, en lo que se ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia"

En los primeros análisis de las entrevistas veíamos que la visión acerca de la escuela como espacio de formación y la vinculación con el conocimientos que tenían estos docentes -fundadores- no es igual a la que tenían los docentes en ejercicios en estos últimos años.

Como nuestro trabajo de investigación parte de la premisa que los espacios laborales donde despliegan la acción los profesores, poseen fuerza formativa para el docente, nos resulta interesante mirar comparativamente estas tensiones.

La pregunta central es: si ambos grupos de docentes reconocen en sus discursos que el espacio laboral es un espacio de formación; ¿por qué la valoración de los conocimientos que logran construir es considerado de maneras diferentes?

Esto nos remitió a indagar algunas características del contexto institucional y de la cultura de la propia escuela que podía estar atravesando la valoración que le asignan los docentes a la propia escuela como espacio de formación y a la capacitación que reciben en la misma.

Dice un docente en ejercicio:

El problema es qué les brindamos nosotros en el secundario. Yo pienso que el secundario, hace rato que está caduco, re-pasado de moda y hay que aggiornar, y la reforma que hicieron, se nota el fracaso, entonces hay que sincerar la educación, y nadie se anima a sincerar; los docentes, que algunos vamos, (me incluyo por las dudas) y decimos lean, vamos, hagan y no explican nada, porque te lo cuentan los mismos chicos, o sea, eso también es culpa nuestra, pero la otra parte también está, o sea la burocracia, el papel, que si no tenés el papelito tal no se cuanto, el actito tal y todo una cosa tal, que no hacen a la esencia de lo que es enseñar ... (Caso 1- docente en ejercicio)

Por su parte un docente-fundador afirma:

“...hay cosas muy lindas, digamos, primero todas estas reformas que hicimos, que coincidieron muchos profesores, que los chicos también se sumaron, que me dio muchas satisfacciones porque los chicos realmente mostraron principalmente reconocimiento; se superó aquello de la escapada, aquello de la indisciplina, ellos tenían mas confianza, todos nos tuteábamos, nos tratábamos con el nombre de pila digamos, no con el apellido. Era una relación de mucho respeto y de mucha comprensión mutua, de mucho afecto, ... todos tirábamos para el mismo lado” (Caso 1- docente-fundador)

Desde donde hacer el análisis...

Un aspecto que a nuestro entender aparece como central en las entrevistas a los docentes de los dos grupos -en ejercicio y fundadores- y que diferencia el contexto y la cultura institucional de la escuela objeto de estudio, refiere a que en sus orígenes -fue fundada en 1981- puede recuperarse con mayor claridad la dimensión pedagógica de dicha escuela, y en ella el conocimiento académico, mientras que los actores actuales, si bien reconocen la impronta de lo fundacional sienten la pérdida de la especificidad de esa dimensión en la escuela.

Poniéndolo en palabras de los docentes:

“teníamos claro qué queríamos... e intentábamos ir hacia allí... Sabíamos que era tarea de todos, directivos, docentes, padres, alumnos...” (Caso 2- docente fundador)

“... en las antiguas, digamos, que se jubilaron, estábamos acostumbrados a trabajar en equipo, un montón de cosas, las pruebas, ver, esto, lo otro, aquello, todo, las clases, todo en conjunto. Cuando se jubilan, vienen las nuevas; yo quedé en la camada del medio (risas), todas las personas nuevas que están incorporando, que posiblemente sean mucho más jóvenes que yo. Ya ahí cuesta mucho trabajar en equipo. Inclusive la formación, no se si por la distancia de edad, o qué, ya es distinto, pero estamos intentando trabajar en equipo... yo prefiero trabajar en equipo bueno, yo digo que puedo llegar a hacer cosas en forma individual, pero prefiero en equipo” (Caso 3-docente en ejercicio)

Para poder definir la especificidad pedagógica de la escuela, nos remitimos a autores como Alfredo Furlan y Miguel Pasillas (1990) que destacan la necesidad de problematizar y desarrollar la autocritica desde la

propia Pedagogía para superar los obstáculos en el desarrollo teórico y metodológico que se suscitan dentro del campo. En este sentido entienden que la Pedagogía en su intento de cientificarse ha errado su objeto de estudio, y afirman que dicho objeto no es la educación como entidad metafísica y metahistórica, sino las intervenciones que se realizan para optimizar las prácticas de transmisión reconocidas como educativas.

Completando esta idea y siguiendo a Avanzini (1997), Gregorio Germán habla de un cuarto momento de la Pedagogía, " caracterizado por la crítica de la crítica y el surgimiento de un nuevo enfoque sobre la disciplina desde el cual interesa principalmente pasar del debate sobre la clasificación tipológica de las Ciencias de la Educación a una clasificación topológica en donde lo fundamental sea la dimensión pedagógica de las instituciones, como el lugar (topos) de articulación de los saberes educativos...."³

El papel de la Pedagogía parece difícil de situar en las escuelas; se los asimila y se lo confunde con cuestiones didácticas y/o de orden organizativo en lo atinente a las prácticas educativas; o se remite a la Filosofía de la Educación cuando la preocupación es teórica. "Se ha quedado sin voz" dice Bernstein (1993) respecto de esta disciplina y de los profesionales que trabajan en relación a ella, y hablan otros, filósofos, sociólogos, políticos. Incluso cuando hablan los pedagogos con relación a la escuela lo hacen más desde una perspectiva de análisis de la didáctica o de la organización escolar que desde lo específicamente pedagógico.

Para este análisis, la conceptualización de la dimensión pedagógica es un desafío que permite analizar lo general de la educación buscando integrar desde un enfoque pedagógico coherente los diversos aspectos que confluyen en la acción educativa. Se trata de desarrollar conceptos teóricos específicamente pedagógicos, que aporten una mayor comprensión de la escuela como institución educativa y los procesos que en ella se generan. Estos conceptos deben posibilitar la orientación de los cambios que la realidad le demanda a la institución, con relación a lo cual la teoría opera en un nivel de abstracción con conceptos que por sí solos no pueden dar cuenta de la complejidad de los procesos micro; los cuales a su vez demandan explicaciones teóricas particulares que no pueden ser identificadas plenamente con los análisis macro de la realidad social.

³ Germán, G. (2001) *Metapedagogía*. Comunicarte. Córdoba.- Pag. 27

En la dimensión pedagógica de las instituciones educativas se expresa la lucha por la legitimación de los saberes provenientes de distintas disciplinas. Así, al indagar las escuelas se encuentran que no son monolíticas, sino que expresan heterogeneidades, con lo cual se complejiza la especificidad de la dimensión pedagógica.

Cuando la educación es pensada por la Pedagogía lo es principalmente como **proyecto**, en términos de promesas y utopías que se proponen mejorar la calidad de vida. Este posicionamiento supone no neutralidad, explicitando concepciones sociales, históricas, políticas, filosóficas, a través de los enfoques pedagógicos de las instituciones educativas. Esta cuestión se advierte con fuerza en los primeros años de trabajo en la escuela tomada como caso de estudio.

Llegados a este punto podemos hipotetizar que el Proyecto Pedagógico Institucional es una vía de entrada a la dimensión pedagógica de las instituciones educativas y a partir de allí dar cuenta del lugar que le cabe a la Pedagogía en las escuelas y en qué medida esto contribuye al desarrollo de los profesores.

Desde esta posición, se sostiene que el papel fundamental de la Pedagogía se centra fundamentalmente en su rol articulador frente a las numerosas fragmentaciones que atraviesan las prácticas escolares.

Aquí el concepto de Proyecto Educativo Institucional es una categoría principal que permite reconstruir la especificidad de lo pedagógico en la Escuela.

“La institución puede verse como el lugar donde se articulan los saberes y las prácticas.... La calidad de la Escuela se define desde su estructura, es decir cómo están relacionados sus componentes y dimensiones, y es este sistema de relaciones lo que le dá sentido configurándolo desde lo pedagógico. Este enfoque pedagógico articula la geografía institucional, desde las clasificaciones topológicas, los aportes interdisciplinarios en el proyecto pedagógico institucional.”⁴

Tiramonti, (2004), avanza en sus estudios con nuevos rasgos que caracterizan a la escuela media a partir de una serie de investigaciones empíricas que dan cuenta de la “fragmentación” en la escuela, que se constituyen como espacios autorreferidos y se configuran como fragmentos cerrados con escasa o nula articulación entre ellos. Dialoga con la categoría

⁴ Gernan, G y Abrate, L. (1998) - “La dimensión pedagógica de la Institución Educativa”. Informe de Investigación. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C.

“segmentos” que trabajó Braslavsky en los 80 y la desmistifica en los contextos actuales de incertidumbre y reconfiguración del sistema.

Desde este marco teórico podemos sostener como hipótesis central que la pérdida de especificidad pedagógica de la escuela hace que los docentes perciban sus prácticas como aisladas y que por ende tienen un impacto en el recorrido de conjunto de la formación académica de los alumnos que muchas veces se diluye en las acciones escolares.

Una de las características principales que aparecen como parte de la cultura institucional de la escuela objeto de análisis en sus orígenes es un claro mandato fundacional de ser un espacio privilegiado para la puesta en vigencia de proyectos pilotos, con un perfil “progresista” y “democrático”.

La década del 80, fue una etapa crucial en la historia argentina. El retorno a las instituciones democráticas implicó necesariamente un replanteo y revisión de las prácticas educativas al interior de las escuelas. Para algunas instituciones implicó el desafío central de generar un proyecto educativo que respondiera a los cambios sociales y políticos del momento. Posiblemente estos aspectos contextuales hicieron poner en marcha en esta escuela un proyecto educativo que implicó a la mayoría de sus actores:

Dice un docente:

“...hicimos jornadas, talleres; coordinaba yo, digamos, eso, jornadas de desarrollo y capacitación docente; por iniciativa propia, de todo; de los profesores y mía.., y bueno.., nos juntábamos los sábados, a lo mejor cada quince días, un sábado para organizar un tema, con lecturas, charlas mías, con charlas de alguno de los profesores que querían participar, pero nadie pagaba nada, lo único que hacíamos era tomar un café o irnos a almorzar todos juntos, pero...

¿Cómo surgió esta idea? (pregunta del entrevistador)

Por propuestas que les hacía yo o que me hacían ellos, qué te parece si nos juntamos, y nos das esto o llevamos esto otro, o que si era de la especialidad, de una cuestión de literatura, o una cuestión de historia. Bueno..ya le pedíamos al profesor de la materia que hiciera estas jornadas, era gente muy inquieta, muy inquieta, profesores excelentes que gustaban del perfeccionamiento docente, sí, sí, sí, tenía muy buena respuesta.” (Caso 1- profesor fundador)

Hoy, en contextos de nuevas reformas, en general, se tienden a incluir innovaciones desarticuladas con la consabida sobrecarga de trabajo de los docentes. Así también se advierten en las propuestas cambios frag-

mentarios, descoordinados y muchas veces efímeros, por lo que es necesario repensar la capacitación formal e informal de los profesores justamente en aspectos vinculados a la dimensión pedagógica. La escuela es una construcción cultural que en estos tiempos necesita analizar y discutir sus metas y estrategias

“¿dónde realiza la capacitación, acá en la escuela, afuera? (pregunta del entrevistador)

Acá en la escuela, vamos a hacer uno, empezamos el martes que viene ...organizado internamente, porque lo traen, porque lo pueden gestionar, digamos, pero hay otras escuelas que no pueden. Siempre esta escuela se ha caracterizado por gestionar cursos dentro del establecimiento. Yo he hecho muchos cursos acá y afuera, algunos los he pagado y otros no ...Este se paga... por lo tanto no les interesa a todos ...no es una cuestión institucional” (caso 3- profesor en ejercicio)

A modo de conclusión...

Estos análisis nos permiten, además de aportar interrogantes sobre el caso particular en estudio, ser punta pie inicial para generar espacios de reflexión que permitan construir ideas propositivas acerca de cómo la escuela en general y la escuela media en particular pueda “desestructurar” el formato moderno que le dio origen y que además le fue válido durante tantos años para poder generar una propuesta educativa, entendida como proyecto que permita construirse y vivirse en forma articulada. Superar la fragmentación, la desarticulación no es más ni menos que “poner” a la escuela en proyecto y favorecer el desarrollo de los profesores, recuperando y poniendo en valor el conocimiento a ser enseñado. Sin pretender hacer generalizaciones ambiciosas ni decretar “sentencias de verdad”, sostenemos que cuando el colectivo institucional - como condición esencial de poder pensar la escuela como proyecto- se involucra en propuestas colectivas emancipadoras teniendo como horizonte la autonomía de los sujetos, la escuela puede recuperar su especificidad pedagógica, modificar al menos en parte la mirada que tienen los propios docentes sobre la escuela como espacio para aprender.

Bibliografía

- Abrate, L, Ardiles, M, Juri, M y otros (1999). *En la Escuela Media. Formación y Trabajo de los docentes*. Edit. Brujas. Córdoba.
- Abrate, L, Germán, G, Juri, M y Sappia, C (2002). *La dimensión Pedagógica de las Instituciones Educativas*. Escuela de Ciencias de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.-
- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*, Labor, Buenos Aires.
- Ardiles, M. (2002). *El desarrollo de los profesores de media. Trayectos de desarrollo profesional. Tesis e Maestría inédita*. U.N.C.
- Ardiles, M.; Borioli, G (2005). *En escenarios de escuela media, confluencia de culturas. Reflexiones en torno a profesores y alumnos*. Ponencia presentada a las IV Jornadas de Investigación en educación. CIFYH . U.N.C.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Paidós. Buenos Aires
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Edit. Morata. Madrid. España.
- Bourdieu, P. (1993). *La miseria del mundo* .Seuil. París.
- _____ (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI. Buenos Aires
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Troquel. Buenos Aires
- Birgin, A. Dussel, I, y otros (Comp.) (1988). *La formación docente*. Troquel. Buenos Aires
- Burnichon, M. (1997). *Decires*. Narvaja editor. Córdoba
- Cervi, G. y Juri, M. I (2005). *Los escenarios de trabajos de los profesores como espacios donde se construyen conocimientos: tensiones y potencialidades*. V Congreso Internacional de Educación. Córdoba, Argentina
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente. Política y pedagogía*. Kapelusz, Buenos Aires
- Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2004) *Transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc-CEM, Buenos Aires
- Frigerio, G. (comp.) (2002). *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Edit. Santillana. Buenos Aires.
- Furlán, A.; Pasillas; M. (1990), *El campo pedagógico*. Cuadernos Pedagógicos Universitarios. U.N.A.M.- México.

- Germán, G.; Abrate, L. (1998). *La dimensión pedagógica de la Institución Educativa*. Informe de investigación. Secretaría de Ciencia y Técnica - Facultad de Filosofía y Humanidades- U.N.C.
- Germán, G. (2001). *Metapedagogía*. Edit. Comunicarte. Córdoba. Noveduc. Argentina.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.
- Popkewitz, T. (comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Pomares. Barcelona.
- Pérez Gómez, A (1988). "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En Villa A. (coord.). *Perspectivas y problemas en la formación docente*; Narcea. Madrid.
- Rivas Flores, J. I. y otros (2000). *El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional*, Dpto Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. Mimeo.
- Tiramonti, G (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial. Bs. As.

Documentos:

-Informe de avance de investigación presentada a SECYT- 2004 y 2005