

ENTREVISTA A JUSTA EZPELETA

Agueda Marcela Sosa¹

Justa Ezpeleta es Investigadora Nivel II-CONACYT-MEXICO. Realizó sus estudios de grado en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba. Ha realizado estudios de Especialización en Sociología y en Planeamiento de la Educación. Se ha desempeñado como profesora en la Universidad Nacional de Córdoba desde 1963 hasta 1974 y en la Universidad Nacional de la Pampa en el año 1975.

Desde el año 1976 reside en México, desarrollando actividades como Investigadora Titular en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (DIE-CINVESTAV). Ha dirigido proyectos de maestría y dictado diversos cursos para investigadores en formación en distintos países. Se destaca como asesora y directora de Proyectos de Desarrollo Educativo de alcance nacional e internacional, particularmente en el área de gestión educativa. Entre ellos pueden mencionarse: "Evaluación Cualitativa de Impacto del Programa para Abatir el Rezago Educativo" (PARE)-SEP Y CONAFE; "Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria" SEP-CONAFE y "Proyecto de innovación e investigación: la gestión en la escuela primaria" SEP.

Dirigió asimismo el Proyecto Regional: "Factores que inciden en el trabajo docente", encargado por la Oficina Regional para América Latina y el Caribe -UNESCO, conocido y difundido en

¹ La realización de la entrevista estuvo a cargo de la Profesora Águeda Marcela Sosa, Profesora Titular de la Cátedra Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. msosa@tutopia.com

nuestro medio a través del libro: *Escuelas y Maestros Condiciones del trabajo docente en Argentina*. OREALC-UNESCO. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Es una destacada ponente en reuniones científicas en diversos países así como autora de numerosas publicaciones especializadas en las que reflexiona y expone los principales resultados de sus trabajos de investigación.

Aprovechando su presencia en Argentina, entrevisté para *Páginas* a Justa Ezpeleta, a quien me une un profundo afecto y a quien le debo enseñanzas valiosas. Con ella comprendí, desde los años de estudiante en la Escuela de Ciencias de la Educación, que la cuestión educativa requiere de un abordaje que permita captar su complejidad, sus matices y sutilezas; a la vez que las dimensiones estructurales y humanas que la atraviesan. Justa encarnaba como docente universitaria, un pensamiento y una lectura de la realidad que se interrogaba con pasión. Iba y venía por los textos y autores poniéndolos en relación y en uso, contextualizando y desacralizando.

Sin remedio, semejante actitud, la conduciría a la investigación educativa, actividad en la que hace gala de una manera de ver las cosas, que crea una perspectiva de análisis, abriendo problemas a la vez que un estilo de trabajo peculiar en el que amalgama lo intelectual y lo político. Su apuesta es a la vez la marca que imprime y desafía. Cada encuentro con Justa Ezpeleta es una invitación a abrir temas, a transformar las preguntas en proyectos, a configurar redes de intercambio, a escribir para darnos a conocer.

En esta oportunidad me interesó, en particular, provocar su reflexión con relación a los retos que imponen las teorías y las realidades educativas; las tareas que nos debemos para atender las necesidades presentes y futuras en el campo que nos compromete prácticamente. Una especie de balance en perspectiva, a la vez que una excusa académica para disfrutar de su compañía siempre cálida y fértil.

Córdoba, Septiembre de 2005

Sos una pedagoga que ha sido promotora o testigo de algunos emprendimientos de gestión académica importantes. Es la idea que tenemos, por ejemplo, del programa del DIE de investigación sobre la escuela y su contexto institucional y social. Visto desde nosotros, es como una punta que abre un conjunto de estudios, de formación de gente, de miradas sobre la escuela, que muestra una perspectiva diferente: se empieza a hablar de la escala cotidiana en un momento clave que nos ha proporcionado una mirada sobre la escuela y el sistema, diferente. Vos formaste parte de ese giro, que tiene ya sus veinticinco años. Desde hoy ... ¿cuáles fueron los avatares que fue sufriendo esa idea, esa perspectiva y cuáles los beneficios de inventario, el rédito, los vacíos, las deudas, o si esa perspectiva está agotada y hoy habría que pensar en articular otras perspectivas?

Hace mucho que no pienso en esas cosas, pero yo creo en la fecundidad de esa mirada, y de ningún modo la creo excluyente respecto de otras perspectivas. Por supuesto que sí te da elementos para polemizar con algunas, pero eso no quiere decir que sea *la* perspectiva, porque depende de lo que estés preguntándote.

La perspectiva sobre la vida cotidiana no constituye una teoría sobre la escuela, es un referente empírico y es a la vez una categoría teórica; referente complejo que para integrarlo a alguna interpretación requirió ser armado como categoría teórica. Eso fue lo que construimos en el DIE con Elsie Rockwell. Elsie traía mucho camino haciendo etnografía en la escuela y en aquel momento coincidimos en nuestras búsquedas y el acercamiento etnográfico fue el medio para explorar en las escuelas. Yo llevaba inquietudes que nacieron en Córdoba, compartiendo el trabajo de la Cátedra de Pedagogía con Martha Teobaldo y Guillermo Villanueva, en los años previos a la dictadura. Por ejemplo, estudiando la Escuela de Barbiana, la cotidianeidad saltó por sobre la prescripción pedagógica cosificada y saltó acompañada de la preocupación, muy nuestra, por un sistema regulando la escuela. Ese texto nos abrió una dimensión para mirar la escuela que no había existido en nuestra formación. Barbiana te provocaba una especie de fascinación con un maestro que ante todo buscaba *el sentido* de la educación para los chicos atendiendo a los sentidos que poblaban la vida de esos

chicos y, al mismo tiempo, invalidaba a la escuela. En esas épocas de movimientos anti-escuela y de auge de la educación no formal como alternativa-con todo lo que aprendimos de estos movimientos-, nunca dejamos de pensar que la mayoría de nuestros chicos están en la escuela pública y que la escala del sistema no era la escala de la educación no formal. Una de las cosas que veíamos en Barbiana, y lo publicamos en su momento², era que las alternativas generadas por ese maestro pasaban por la dimensión de su convicción y entrega individual *en una escuela*. Escuela que, por aislada y marginal, le permitió desplegar su buen sentido. Dentro del sistema educativo es posible encontrar casos como éste del mismo modo que otros donde se despliega el sinsentido. Por eso problematizamos Barbiana pensando en el sistema y en *el intercambio educativo intencional* en clave de sistema. Vida cotidiana es una categoría abierta que te permite articular *desde la teoría* un conjunto de componentes que juegan históricamente y que plantean significaciones y sentidos para la gente. Alrededor de la teoría con que construyes esa categoría es que ubico tu pregunta sobre su posible agotamiento y en ese terreno siempre hay mucho aporte teórico para cuestionar esa construcción o para enriquecerla en el intento de ver más en el referente empírico que hasta ahora sigo llamando vida cotidiana, no sé hasta cuándo... entonces, no es más que un instrumento teórico que te permite armar un panorama de las circunstancias y situaciones en que se está trabajando para buscar en ellas las formas que toma el problema que te interesa estudiar y con qué otros se articula. En el referente empírico vida cotidiana puedes trabajar los mas diversos problemas. En este acercamiento a la escuela, un problema que sigo viendo es el de confundir lo normativo de la escuela con las categorías teóricas de la investigación; tentación siempre muy a mano para quienes nos ocupamos de la educación. Tiene que ver con no perder de vista que el sistema propone una dirección normativa como parte de su armazón como sistema para lograr lo que persigue, y que esa dirección es un componente del sistema, el componente pedagógico del sistema. Desde la investi-

² "Carta a una profesora. Educación, ideología y control social" En *Revista Los Libros Año 2* N°13 [18-23] 1972. ED. Galerna BS.AS.

gación la dificultad suele consistir en no hacerte cargo de la normatividad que propone el sistema en el sentido de no transformarla en tu herramienta de análisis. En cambio mirar lo que sucede en las escuelas, sin limitarte a la prescripción pedagógica, te abre muchísimas pistas para captar cómo sucede la educación y cómo el sistema da cabida a lo que sucede.

Estoy pensando que es una visión de la pedagogía muy ligada a la formativa ¿no habría la posibilidad de pensar una pedagogía que incorpore otras miradas ?

Yo no estoy hablando de la disciplina pedagogía. Como parte del campo que me interesa estudiar estoy asimilando lo pedagógico o llamo lo pedagógico a la prescripción educativa del sistema y creo que debo ser más clara en lo que quiero decir, cuando digo que si tú adoptas la perspectiva pedagógica del sistema estás adoptando su normatividad. Me refiero a que, si estudiando el cambio en la gestión o en la escuela o en algunas prácticas, recortas como referencia la sola dimensión pedagógica del sistema sin tomar en cuenta sus otras dimensiones a las que va articulada, de hecho estás dando a estas otras -mínimamente a las administrativas y laborales- un carácter inocuo; las naturalizas y en esa naturalización, las aceptas, entonces das por sentado que la sola dimensión pedagógica es la que domina y configura ese espacio o esas relaciones. Pero retomando tu pregunta, pienso que yo no me nutro mucho de la teoría pedagógica, y de lo poco que me voy enterando sin duda que en las últimas décadas hay desarrollos que han ampliado las miradas hacia la escuela y de la propia disciplina, por ejemplo, las corrientes de las llamadas pedagogías críticas que me parece no suelen atender mucho a la articulación escuela-sistema que a mi me interesa.

Entonces, ¿tu perspectiva consistiría en la mirada o el centrarse en la escala institucional para producir de alguna manera esta distancia con la norma, o un acercamiento a la situación real, o como decís en algunos trabajos, del sujeto entero, la incorporación de la historia institucional y social ?

Y la incorporación de la dimensión del trabajo ...

Sí, sin embargo en trabajos posteriores vos productís como un viraje en términos de mirar la gestión escolar en otra perspectiva. La sensación que uno tiene cuando lee esos trabajos es que llenás la gestión escolar de un nuevo contenido, le incorporás un contenido diferente a la palabra gestión, donde revalorizás la dimensión pedagógica, sería como otra lectura de lo pedagógico en relación a lo que venías desarrollando antes.

Antes hablé de la prescripción pedagógica en el sistema como parte de sus dimensiones. En la escala de la escuela pienso que la institución fue hecha para darle cuerpo a la enseñanza y al aprendizaje, para hacer trabajo pedagógico y a mí me interesa buscar en esa institución el espacio, el lugar que el sistema -con todas sus regulaciones- va dejando para lo pedagógico o cómo lo va modelando. Por eso me parece importante atender a la dimensión laboral de los maestros que están muy determinados por su condición de trabajadores y por las reglas de la institución, hacia el maestro como trabajador y no sólo como enseñante, y sigo pensando que esas reglas que lo "encauzan" como trabajador son más fuertes que las reglas y condiciones que permiten su desarrollo como enseñante. Las reglas que lo interpelan como trabajador se materializan en un control laboral individual y tienen cierto efecto no menor en las relaciones y en el ambiente de trabajo. Así, de hecho, se pierden posibilidades para fortalecer un ambiente de trabajo profesional, un ambiente de trabajo intelectual que produzca pautas de diálogo, zonas de preocupación compartidas entre los pares que impliquen modelar de otro modo la vida interna de la institución .

¿Es lo que vos definís como darle dimensión pedagógica a los problemas escolares cotidianos?

Analizarlos con relación a algo más que la pauta administrativa, de golpe la cuestión de la gestión aparece nada más que por el reconocimiento de que ahí hay unas reglas de juego muy firmes desde el punto de vista administrativo para contener el trabajo pe-

dagógico, que coexisten con unas reglas de juego muy firmes desde el punto de vista laboral, y desde esa coexistencia, pareciera que se empuja a responder a la administración mirando más a la pauta laboral que a lo profesional. Esa tensión entre exigencia administrativa y posicionamiento laboral tiene mucho que ver con las maneras de insertarse, estar o pertenecer a la escuela que tienen los maestros, y ahí es donde tenés que mirar inevitablemente a la gestión del sistema. El sistema no tiene más que generar un tipo de normativa mas bien genérica, y se supone que el núcleo del trabajo escolar es el intento de manejar esas prescripciones para darle forma a la enseñanza. Pero allí el eje de la acción es acotado en términos institucionales, locales, situacionales e individuales ... Y las relevancias propias de la escuela, que no son una réplica uno a uno de las relevancias del sistema, pueden o no dar posibilidades para articularse con las orientaciones pedagógicas. Armar la gestión pedagógica en la escuela es pensar que en esa escala el campo de la enseñanza y del aprendizaje tiene una dominancia mayor que en el planteamiento sistémico, si se pusiera atención a esto probablemente pudieran ensancharse las vías para el hacer, más productivas para los maestros y para los chicos .

La valoración que hacés sobre la gestión, ¿se desprende del análisis a escala cotidiana de la escuela, llegás a eso como resultado de esta mirada, o podrías haber pensado la gestión sin esa mirada?

Habría que pensar teóricamente si esto hubiera o no sido posible. En mi experiencia yo llego desde la mirada de lo cotidiano... Cuando nosotros terminamos el trabajo sobre Córdoba³, el límite de ese trabajo abre las puertas a pensar en la gestión, ya estamos en el tema de la gestión pedagógica de la escuela. Cuando nosotros nos ponemos a hacer el recuento de los días de clase que tienen los chicos, el recuento de los maestros titulares y suplentes, y encontramos las reglas que de hecho definen el funcionamiento de la unidad escuela, aparece la cuestión pedagógica entre las cuestio-

³ Se refiere al trabajo que dio origen al libro *Escuelas y maestros. Las condiciones del trabajo docente en la Argentina*, Centro Editor de América Latina, 1988.

nes que el sistema no cuida, entre las articulaciones mínimas que no se cuidan... Si tengo un desfile de directores combinado con un desfile de maestros, que además son todos suplentes o interinos ¿qué unidad, qué eje puedo construir al interior de la escuela? Y son las reglas no pedagógicas vigentes las que van debilitando el lugar institucional para la tarea de enseñar. Me acuerdo que me irritaban las melodías de la gestión que ya habían empezado a sonar y tenía prejuicio contra esa propuesta. Pero como consecuencia de aquel trabajo, encuentro que el tema es la gestión, considerando su conceptualización en la escala de la escuela, con eje en la gestión pedagógica. Para mí hay una continuidad, recuerdo aquel momento como la llegada al filo de la navaja, como la llegada a un vacío al que tuve que lanzarme y yo sé que se llama gestión, aunque no me guste que así se llame. Poco después de ese trabajo hicimos una reunión en México, con Alfredo Furlán, sobre la gestión pedagógica. A mí me interesaba la cuestión más política sobre lo que le toca a la escuela desde la organización del sistema. Allí coincidimos con Alfredo que se venía preocupando por el tema desde su trabajo en el currículum .

¿Por qué elegiste la palabra gestión y no dirección por ejemplo?

Sin desconocer que la función directiva es clave, nunca se me ocurrió esa alternativa porque... entiendo que gestión significa generar condiciones, las mejores o las necesarias para realizar el trabajo y hay una gestión del sistema que modela y marca límites a la gestión directiva. Mientras esta parte no se mueve se carga a los directores la *misión* de salvar lo que el sistema no salva. Las fórmulas de gestión que se han impuesto creo que se emparentan con esto y agregan otros componentes que tienen que ver con los costos del sistema, o mejor dicho, con los costos de operación de las escuelas. Aparecen a presión los padres o las comunidades, que sin duda pueden aportar a lo educativo pero que también representan una fuente de financiamiento local, y se pide a los maestros que construyan nuevas relaciones con ellos. Yo creo que esto es secundario respecto de fortalecer mucho la seguridad de los docentes

sobre todo en el dominio del conocimiento específico, en el dominio intelectual y profesional, del manejo de la enseñanza para fortalecer los aprendizajes. Y aquí hablo de lo que conozco en México. A medida que se fueron debilitando profesionalmente, los maestros se fueron parapetando de las miradas externas, reforzando su defensa por la vía corporativa más que por la del crecimiento en la profesión. Estaban claros sobre los pobres resultados de la escolaridad, pero no estaban tan claros sobre lo que podían hacer en la escuela, y el camino que dominó fue el de la barrera contra cualquier mirada externa, empezando por los padres, desde las distancias más formales hasta las simulaciones que se te ocurran para ocultar la inseguridad en el oficio. Tenían que reinventar esta nueva relación con los padres mientras recibían los desafíos de la reformulación curricular... A mí me parece que hay una prioridad, que es fortalecer al maestro en lo suyo y dejarlo tranquilo. En este momento con esta Reforma que quiere abarcar todo, al maestro le estás pidiendo que cambie radicalmente una serie de prácticas que lo constituyeron como maestro en las más variadas dimensiones, y de golpe tiene que pensar distinto, en clave constructivista, y tiene que alterar la relación con los padres para construir algo nuevo con ellos. También se le pide alterar la relación con los compañeros cuando de un día para el otro se les convoca a construir en equipo. Entonces, me parece que habría que poner prioridades que desde mi punto de vista deberían buscarse en el dominio de su oficio, en la competencia intelectual para manejar su oficio, por ahí iría una gestión como generadora de condiciones para hacer un mejor trabajo.

Me parece que en todo lo que vas diciendo, estás privilegiando el trabajo en el aula, el trabajo con el enseñar y el aprender conocimientos. Hoy en día también hay un discurso donde lo pedagógico no se resuelve sólo en el aula, lo pedagógico impregna todas las relaciones de la escuela. La escuela, tenga o no un proyecto pedagógico, enseña cosas más allá de las materias, más allá de los contenidos y más allá del aula. Entonces, ¿cómo sería la preparación de estos maestros, que según vos, hay que fortalecer en su competencia específica, si esta competencia se amplía y va más allá de la materia?, si tiene que ver con lo que sucede en la escuela, ¿cómo ves esta tensión?

De ningún modo excluyo lo que pasa fuera del aula. Sigo pensando que la escuela es un ámbito donde se aprenden cosas tan importantes como pautas de relación social o jerarquías de valores. Eso se aprende como decís, haya o no proyecto pedagógico, con y sin el maestro. Pero me parece que si hay algo claramente debilitado en lo que produce la escuela es la relación con el conocimiento, una relación consistente e independiente de los chicos con el conocimiento y ésta es privativa del maestro, centralmente en el aula. En medio de todo lo que trasmite el ámbito escolar, quien trabaja con el conocimiento, conduce su búsqueda, crea situaciones intencionadamente, es él. Pongo el acento ahí y creo que los cursos de capacitación que están urgidos por acercar a nuevos enfoques disciplinarios y a sus nuevos contenidos, no lo resuelven aunque suele estar implícito en algunos de estos nuevos enfoques. Aquí se comprometen dominio profesional, concepciones y prácticas que son construcciones muy arraigadas, con mucha carga histórica y sobre todo con mucha legitimación gremial. Y digo que no lo resuelven, porque se ha estudiado que es muy difícil que los maestros ensayen *solos* la reconstrucción de sus prácticas; "los maestros no desaprenden solos", dice McLaughlin, una especialista en el tema. Para volver a mis preocupaciones, ¿cómo se está planteando la administración el acompañamiento necesario para los aprendizajes, reaprendizajes y desaprendizajes que está proponiendo?, por ejemplo, nueva relación con los padres, con los pares, con los estudiantes y con el conocimiento...

La administración continúa con su modelo de siempre: cursos más o menos intensivos para que cada maestro procese por su cuenta... ¿te has preguntado cómo son los canales de que dispone el sistema para canalizar sus propuestas de mejora? Formalmente por una parte, serían los supervisores, de quienes se dice que tienen una función de orientación y control pedagógicos pero que el sistema constituye en los hechos como administradores, fuertemente orientados al control y a la función burocrática. Sólo el interés personal de algunos abre algún caucecito hacia el apoyo. Y por otro lado los cursos: El tema de la capacitación parece seguir congelado en los viejos y poco efectivos moldes de cuando, además, a la es-

cuela no se le pedían cambios de la magnitud de los que hoy se le están pidiendo. Si ya sabemos que difícilmente los maestros reaprenden solos -entre otras cosas el sistema o los directivos no suelen permitirles que ensayen y se equivoquen- entonces, además de clarificar por qué vale la pena caminar hacia ciertas direcciones -para lo cual unos buenos cursos pueden servir- lo que creo central es rearmar el ambiente y las formas de trabajo. Por eso me preocupa el tema de las formas de la capacitación. Por un lado, está el cómo se resuelve la capacitación como acompañamiento, ensayando distintas formas y, por otro lado, está la necesidad de conocer el proceso de ese reaprendizaje que es lento, tiene marchas, contramarchas, empantanamientos y mucha incertidumbre. Hay que conocer ese proceso de cómo se reconvierten las prácticas, hay que dar el tiempo para esa reconversión, hay que dar las condiciones para esa reconversión. En México hicimos algún ensayo en este sentido...

Me habías comentado algo sobre un trabajo con capacitadores...

Nosotros hicimos un ensayo interesante que empezó en el año 97 y duró cuatro o cinco años, con lo que en México se llama el "asesor técnico-pedagógico", a raíz de un proyecto que empezó en cinco estados y vimos el papel clave que podrían jugar estos asesores, que habitualmente se encargan de los cursos de actualización docente. Si volvemos al tema de los canales de que dispone el sistema para trabajar con sus propuestas, esta figura es la que asume el apoyo pedagógico. Es una figura interesante y problemática que existe en distintas instancias del sistema, desde la supervisión hasta los niveles altos y es, entre otras cosas, el multiplicador en el viejo modelo de capacitación en cascada para la más diversa gama de cursos. Por circunstancias políticas muy particulares estos asesores son muchos: se calcula que en el nivel de educación básica existen aproximadamente entre 60 o 70 mil asesores técnicos, estamos hablando de un nivel con algo más de un millón de maestros. Es decir que constituyen una franja importante para pensar sus posibilidades de contacto con las escuelas si se redefine su trabajo y se consolidan profesionalmente. El hecho es que en este progra-

ma, que se trabajó en los estados con equipos de seis o siete asesores, se pudo probar una manera de fortalecer su formación y un diseño distinto de su trabajo. Cada uno de ellos atendía a un grupo de entre siete y diez escuelas trabajando como mínimo una vez por mes con todo el cuerpo docente y a veces, según fueran surgiendo necesidades, con el directivo o con algún subgrupo de maestros, en un acompañamiento puntual y personalizado en el sentido de mantener constante a ese asesor en cada escuela.

Cuando vos decís nosotros, ¿a quiénes te refieres?

Yo formé parte de ese proyecto como asesora. Fue un proyecto de la Dirección General de Investigación Educativa de la SEP, la Secretaría de Educación Pública, federal, trabajé un seminario permanente con su equipo central y con él participé en varias de sus actividades en los estados en el programa de formación de estos equipos. Aparte de otras formas de comunicación y de trabajo en cada estado a cargo del equipo central, había con el conjunto de equipos una encerrona de una semana de duración cada tres meses, mínimo tres reuniones en el año, para analizar lo que estaba sucediendo en el trabajo con las escuelas, integrar iniciativas de los asesores, estudiar algunas cuestiones. El proyecto tuvo muy buena recepción entre los maestros aunque duró cinco años. En la medida en que los políticos no aprendan qué significa la inversión estratégica que no sea financiera en educación, ensayos como éste siempre quedarán ligados a períodos de gobierno... Pero nos dio la oportunidad de aprender algo sobre la complejidad de cambiar las prácticas, pudimos ver muchas cosas del sistema que se imbrican allí, descubrir situaciones que se escapan aunque pudieron preverse, junto a lo no previsible que a veces se impone, integrar aportes de los maestros para generar alternativas .

Creo que el corazón de tu propuesta es esto que acabas de decir: cómo las escuelas pueden tener un referente permanente que vaya haciendo seguimiento, llámese asesor o el nombre que le pongas. Esto de armar esta red, escuelas agrupadas alrededor de un referente, es como el nudo de la propuesta. Esto implica también definiciones de tipo laboral,

administrativas y de inversión.

Por supuesto que esto tiene implicaciones en todos esos sentidos y las administraciones suelen ser reticentes para asumirlas. El tema de ocuparse de los capacitadores o equipos técnicos ya ha empezado a entrar en la agenda educativa de veinte estados. Apenas está entrando y eso ya es un paso, porque los asesores pedagógicos son trabajadores volantes, sin estabilidad, no constituidos para trabajar en equipo entre ellos ni con maestros y no han sido objeto de políticas de formación. Y también implica definiciones políticas más de fondo, por ejemplo en las formas más finas de construir el federalismo recién inaugurado con los baches que deja, donde tanto el gobierno central como los estados se quedan quietos porque no quieren invadir terrenos o no saben si les toca o lo evitan por razones políticas o de financiamiento. Creo que a esos problemas hay que ponerlos sobre la mesa, para que formen parte de la agenda política; esclarecer estos problemas que no tienen trascendencia en la opinión pública podría ser un aporte de los pedagogos porque nos seguimos moviendo entre baches y como las escuelas de todos modos funcionan...

Hoy se está planteando el tema de cómo la descentralización provoca una recentralización provincial, que además está manejada con clientelismos políticos, con caudillismos, con autoritarismos, con lo cual la descentralización ha generado otros problemas o más problemas.

Quiero insistir en que vale la pena la idea de que los nexos de la escuela con el sistema pasan por aquellas dos funciones y que según cómo se las constituya y cómo se proyecte el trabajo de sus funcionarios, el impulso a ciertos cambios puede o no canalizarse. Me parece que la función de nexo y de nexo vivo que ayude a pensar *en situación*, a buscar caminos, está un tanto descuidada en las políticas de reforma. Porque puedes mandar a las escuelas mucha bibliografía y mucha tecnología, y si no hay disparadores internos para ponerlas en acción ahí se quedan. Otra cosa que me parece hay que tener clara es que aun con esas funciones de nexo bien logradas hay que saber que las escuelas recrearán y tomarán lo que quieran o

puedan. Habrás asegurado una mejor comunicación y ampliado las posibilidades de comprensión, que ya es bastante, y algo empezará a moverse desordenadamente. Pero no tendrás garantías de que las reformas se implanten como fueron pensadas, porque hay tantas dinámicas en la escala de la escuela que hacen que, en el mejor de los casos, la gente recree las propuestas. Y digo en el mejor de los casos, porque recrearlas suele significar adecuarlas a situaciones específicas, pasando por algún proceso de apropiación.

Para mí hay una especie de continuidad, volviendo a tu pregunta inicial, entre qué puede verse como dinámica institucional de la escuela para producir la enseñanza y las maneras en que las escuelas funcionan como estructuras integradas a un sistema que las regula, que define pautas en su trabajo, y sobre todo, controles. Entre exigencias y controles las escuelas generan amplias gamas de respuesta, entre ellas las que mezclan defensa propia y simulación. Reacciones frente a un Sistema que ha dado muestras reiteradas de que entiende poco de lo que pasa ahí y donde sus actores no se sienten reconocidos en lo que son y en lo que hacen. Un poco con este desconocimiento tiene que ver un trabajo que traje el año pasado al IIPÉ⁴ de Buenos Aires. El Sistema bombardea con 70 iniciativas llamadas proyectos, para que en las escuelas se desarrollen; 70 proyectos inventados en otras tantas reparticiones de la administración que no tienen el menor diálogo entre ellas. Todos llegan a la escuela junto con un *currículum* nuevo del que no se sabe cuándo los maestros probarán o intentarán apropiarse, pero tienen muchos proyectos por los cuales responder, llenar papeles, asistir a reuniones, etcétera, y tratar de concretar alguno... Esa es una manera de no mirar a la escuela, y digo en ese trabajo que la premisa reformista de poner a la escuela en el centro de los cambios significó tener a la escuela como "blanco", una suerte de "disparen sobre la escuela" sin pensar en sus capacidades y posibilidades materiales para procesar todo eso

Volviendo a lo anterior, en cuanto a la experiencia que han hecho

⁴ Instituto Internacional de Planeamiento UNESCO- Buenos Aires

con algunos asesores focalizando en las escuelas, ¿cómo lo resuelven en el caso de rurales? Porque cuando uno habla de instancias de trabajo conjunto, de capacitaciones con los maestros, es más fácil pensarlo en los ámbitos urbanos donde eso es más accesible, tanto que llegue el asesor o el equipo de asesores, como que los maestros se acerquen ¿en el caso de rurales, como se resuelve?

El tema sigue siendo difícil. Esta experiencia se superpuso a movimientos generados por los programas compensatorios que en algunos estados provocaron reajustes en el alcance geográfico de las zonas de supervisión, con la idea de posibilitar mejores contactos e implantar una reunión mensual de consejo técnico de los maestros de cada zona para trabajar sobre la enseñanza. Desde esos programas se reforzó a las supervisiones. En el caso del proyecto que te mencionaba se llegó a ellas sobre esa base cuando entraron dentro del radio de acción de algunos de los asesores estatales. En algunos lugares esa instancia llamada consejo técnico funciona más o menos bien con respecto al trabajo sobre el desarrollo curricular que a veces lo asumen los supervisores, a veces un asesor técnico que trabaja con él o a veces algún docente del propio grupo respetado entre sus colegas. Lo que valoran los maestros es el acceso a un intercambio que no tienen en sus condiciones habituales y el poder compartir sus problemas de enseñanza.

¿Y con respecto al uso de nuevas tecnologías, por ejemplo, para el intercambio, redes de maestros?

A eso se le viene dando muchísima importancia en los dos últimos gobiernos y marcadamente en el actual, que creo exagera con su fe en que la tecnología resolverá la calidad, y con esto no quiero decir que no sea importante integrarla a la escuela. Como cualquier innovación, la integración de cierta tecnología lo mismo que las redes de maestros, crece a ritmos desiguales, en ciertos manchones o franjas... Este reconocimiento de que los cambios suceden desigualmente está bastante estudiado, que así caminan y que no hay una manera de que, de golpe, se pueda poner negro donde era blanco. Porque hay que articular demasiadas cosas para

generar condiciones, solamente generar condiciones y no mucho más. Pero si se mantienen los viejos ordenamientos y modos de hacer las cosas desde el aparato, para que las escuelas sean otras y distintas de un día para otro, probablemente el eco que se logre sea más bien débil... y pareciera que no tiende a dominar la idea de generar condiciones, como política consistente que se puede hacer, y se prefiere instituir controles... Puedes inventar evaluaciones externas, que no está mal, pero el asunto es que se tiene que articular con algo que pase adentro.

Hay cambios en la administración educativa, en las políticas, que implican tareas en las que los pedagogos podríamos trabajar, informar, o advertir, o plantear distintas cuestiones, acercar la Universidad o las producciones que haya, informar a los que toman decisiones. En un sentido, desde el lado de las tareas que hacen falta en el Sistema, hay un tipo de aporte que uno puede hacer que tiene sus límites y sus condiciones. Pero pensando en la formación académica de los pedagogos en tanto futuros asesores, o futuros promotores de reformas, o productores de documentos o de algo que le llegue a los maestros, en tu experiencia, ¿cuál sería este conjunto de saberes del que tendrían que disponer los pedagogos y que orientarían su formación? y también, ¿qué estudios o investigaciones crees que deberían abrirse para generar condiciones para hacer un mejor trabajo educativo?, ¿qué saberes de los pedagogos y qué estudios hacen falta para esto, pensando que las condiciones no sólo se van a generar a partir de la administración, sino que hace falta un desarrollo académico?

¿Me estás llevando a la formación de los pedagogos?

Al terreno de la formación y de los estudios que hacen falta, que también es algo que puede resolverse en el ámbito académico, uno puede definir una política de estudios en torno a determinadas cuestiones, hay cosas que hacen falta y de las que no se dispone.

Por un lado pienso que los estudios de pedagogía o buena parte de nuestras escuelas de pedagogía en este país y en otros en América Latina, tienen el sello de las Facultades de Filosofía o de la disciplina filosófica de donde nacieron, y creo que eso impuso el

debate sobre las ideas o sobre el sentido de la educación en la misma medida que la prescindencia de los lugares y las prácticas que producen educación. Yo creo que esa brecha sigue existiendo. Esta preocupación mía tiene que mucho ver con ese hueco que advertí desde mi primera formación en pedagogía acá y que me llevó a explorar en la Sociología con la esperanza de acercarme a la escuela y poder entender algo, reconocer a esas instituciones a las que nunca me enfrentó mi formación... De ningún modo reniego de la formación teórica y de la búsqueda teórica para explicar muchas cosas de la educación, del proceso educativo, pero sí pienso que si a los pedagogos les interesa trabajar en o sobre el Sistema, al Sistema hay que conocerlo y entonces creo que hay una especie de materialidad de la escuela, la forma en que la escuela se concreta y existe, que está ausente de las carreras de pedagogía, y junto a eso creo que sí hay mucha investigación hecha sobre las más variadas dimensiones de esa materialidad incluida la dimensión que abarca lo administrativo. Yo creo que cuando la investigación aparece en algunas carreras de educación, aparece a propósito de la materia Metodología de la Investigación en el mejor de los casos, que sólo supone un asomo... cuando uno podría plantearse formular una carrera a propósito de la investigación, sin renegar de las disciplinas y de todo lo que las investigaciones implican como consecuencia o fuente de teoría, y de paso, te están hablando sobre cosas que pasan en las escuelas, en las relaciones educativas, en el sistema o en los otros asuntos de interés para el campo profesional...

¿Una carrera sostenida en estudios?

No sé si sostenida en estudios pero sí impregnada de estudios a los que puedes interrogar de muchos modos.

Al respecto hay algunas críticas que se hacen a las carreras de Pedagogía que han tenido -por su centramiento en los procesos de aprendizaje o en los procesos organizativos o en la Sociología- un acercamiento teórico a esa materialidad o a ese campo empírico, ligado a la administración, o ligado a la didáctica; pero en las que se ha dado una dilución de esa reflexión de la que vos renegás como tu formación primera. Al revés, como

que en este momento, por el énfasis en la gestión o en los procesos de otro tipo, habría perdido en el camino aquella pregunta inicial de qué es la educación y hacia dónde vamos, como que hay una nostalgia de pensar la educación desde la Filosofía o desde teorías sociales más amplias o desde los clásicos ...

Dejemos de lado la reforma que nos invadió a todos pero que, nos gustara o no, nos hizo pensar en la crisis de esa "forma" la escuela que tenemos... Yo hablo de lo que me parece un desbalance en la formación y no creo que el hecho de que la gente vaya conociendo y trabajando investigaciones como parte de su formación, y reconociendo sus hallazgos o explicaciones o cómo se construyen preguntas niegue la posibilidad del trabajo teórico; no podemos hablar de hallazgos, explicaciones o preguntas sin teoría.

La producción teórica es una entrada necesaria al conocimiento... mucho más cuando hoy tenemos bastante resquebrajado el piso, el desde dónde pensar el para qué... En mi caso, por ejemplo, en medio de una crisis del estado y de sus redefiniciones, donde va quedando claro que uno de los terrenos más resbaladizos es el de la educación pública, ahora, mientras esto está absolutamente vigente como problemática y sin caminos claros, a mi me preocupa que las escuelas siguen trabajando y formando o no formando gente, o mutando a centros de servicios marcando generaciones, y yo creo, desde mi ser pedagogo, que una función mínima que le pido a la escuela es que enseñe a pensar, que enseñe a discriminar, a elegir, que enseñe que hay algo que se llama solidaridad o compromiso, y pareciera ser que a la escuela se le están diluyendo estas prioridades. No creo que haya contraposiciones, creo que nosotros tenemos muy negada la cosa del rastreo en investigación tal vez por asimilarla a sus versiones más empiristas... no sé. Un especialista en políticas públicas al que me gusta escuchar y leer decía que por años en América Latina nos hemos ocupado de discutir el Estado, su función, su composición, sus formas, pero nunca nos hemos ocupado de las maneras en que el Estado realiza las políticas y eso es abrir un campo teórico... En el campo de mis intereses cuando prestamos atención a la franja de los asesores técnicos, esto es parte

de pensar las maneras en que se realizan las políticas. Cuando estudiamos al supervisor y tratamos de reconstruir la función buscando cómo es constituida por la administración, estamos pensando en cómo se realizan o se hacen reales las políticas.

En ese sentido, el estudio sobre cómo se realizan las políticas sería un contenido fundamental para los pedagogos. Una de las demandas fuertes de parte de los estudiantes de Pedagogía y de algunos docentes es empezar a mirar otros procesos educativos por fuera de la escuela, vía las ONG, o trabajos llamados de educación no formal o de capacitación de otro orden, o para el trabajo, como otros espacios educativos muy fuertes que aparecen donde hay interés en que esto se estudie, se analice o se mejore, y vos seguís apostando con mucho énfasis al tema de la escuela...

Precisamente esas inquietudes de los estudiantes me parecen expresión de lo que ven que está pasando, de una realidad que se les impone... cambios en la sociedad, en la política, en la economía, en el Estado, que van abriendo otros espacios y articulaciones para su posible desarrollo profesional... La importancia de las ONG habla de eso, de un nuevo recurso en el replanteo de la relación del Estado con la educación pública... creo que por un buen tiempo escuelas y ONG están destinadas a convivir y por un buen tiempo -salvo algún Pinochetazo- la mayoría de la población seguirá estando en las escuelas públicas... No veo que este interés mío pierda vigencia por la emergencia de otros campos, ni que les quite a éstos el interés que tienen... yo hablo desde las cosas que trabajo.

