

Representaciones Sociales de Docentes y Alumnos de las Escuelas Técnicas Correntinas acerca de la Reforma Educativa Argentina.

Ana María D'Andrea.

Cita: Ana María D'Andrea. (2001). Representaciones Sociales de Docentes y Alumnos de las Escuelas Técnicas Correntinas acerca de la Reforma Educativa Argentina. *IV Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Santiago de Chile.

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/iv.congreso.chileno.de.antropologia/140>

Representaciones Sociales de Docentes y Alumnos de las Escuelas Técnicas Correntinas acerca de la Reforma Educativa Argentina

Ana María D'Andrea

Introducción

Debido a la agudización del desempleo, la articulación entre educación y trabajo se destaca como tópico prioritario del debate político y económico y es motivo de numerosas investigaciones teóricas y empíricas. Entre ellas, ésta que estudia las representaciones sociales de los actores de un tipo de institución educativa que históricamente tuvo como mandato social la formación para el trabajo: las escuelas técnicas.

Por una cuestión de factibilidad, el estudio se circunscribe a la Reforma Educativa Argentina y a las escuelas técnicas de la ciudad de Corrientes.

Las preguntas punto de partida son:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes y alumnos de estas escuelas acerca de la implementación de la Reforma?
- ¿Qué características comunes tienen los actores que manifiestan sistemas representacionales similares?
- ¿Cómo inciden estos sistemas representacionales -en términos de facilitadores u obstaculizadores- en la implementación de la Reforma?

Uno de los problemas que más preocupa a los políticos es la viabilidad de las reformas. Uno de los condicionantes más importante y menos estudiado a la hora de implementarlas es la forma como los actores directamente implicados la perciben.

Para un fenomenólogo, la conducta humana es producto del modo como la gente define su mundo. La perspectiva fenomenológica está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento. En este trabajo se toma el modelo teórico de las representaciones sociales para estudiar los problemas planteados.

Derivados de ellos los objetivos están orientados a:

- Describir las representaciones sociales de los docentes y alumnos de las escuelas técnicas acerca de la Reforma Educativa.
- Identificar a los grupos de actores que manifiestan sistemas representacionales similares.
- Evaluar estos sistemas representacionales como facilitadores u obstaculizadores de la Reforma.

El marco referencial está dividido en tres partes. En la primera se abordan los referentes empíricos, en la segunda, los teóricos, y en la tercera se presentan otros trabajos de investigación similares a éste.

Para abordar el objeto de estudio se diseña un sistema de matrices de datos en el cual las unidades de análisis del nivel supraunitario son las instituciones educativas, las unidades de análisis del nivel de anclaje, los docentes y alumnos y, las unidades del nivel subunitario, las producciones discursivas.

El trabajo adopta un esquema metodológico donde se articulan las lógicas cuantitativa y cualitativa.

Luego de la discusión de los resultados, el estudio culmina con algunas propuestas de cambio capitalizando las fortalezas que caracterizan a los actores de las escuelas técnicas.

1. Marco referencial

1.1. Referentes empíricos

Debido a las vertiginosas transformaciones de la economía mundial en los últimos años, la calidad de los sistemas educativos ha pasado a ser un factor importante para la prosperidad de las naciones.

América Latina entró en este período en una situación de desventaja. La mayoría de los países de la región tuvieron ante sí una enorme crisis de endeudamiento a principios de la década del 80.

A pesar de esta crisis, las cuatro grandes esferas de interés para quienes propugnaron un proceso de Reforma Educativa Latinoamericana apuntaron a:

- la dinámica del proceso propiamente dicho;
- la evaluación del rendimiento educativo;

- la educación secundaria y técnica;
- y la formación y habilitación de docentes (Carnoy y Moura, 1996: 7)

En la Argentina, a partir de las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988), fueron sancionadas tres leyes claves para el reordenamiento educativo:

En 1992, se concretó legalmente la descentralización (Ley N° 24.049). La transferencia de las escuelas nacionales a las provincias, se vió enmarcada por una transformación estructural de todo el sistema educativo a partir de 1993 con la Ley Federal de Educación (N° 24.195). Y, en 1995, se completó esta ley con la Ley de Educación Superior (N° 24.591) que proporcionó un marco regulatorio a las instituciones de nivel superior universitario y no universitario.

Antes de la Reforma Educativa iniciada en 1993, las escuelas técnicas, como modalidad del nivel medio, debían cumplir con todos los objetivos señalados para este nivel -otorgar al alumno una formación cultural básica, orientarlo en la elección profesional-ocupacional, prepararlo para continuar estudios superiores y/o ingresar al mercado laboral- pero, principalmente, la escuela técnica debía acercar a los estudiantes al mundo del trabajo. Y éste es el principal motivo por el que las elegimos como objeto de estudio, ya que uno de los ejes de la Reforma Educativa Argentina es la articulación entre educación y trabajo a lo largo de todo el sistema educativo.

Las acciones de transformación en las escuelas técnicas de la provincia de Corrientes se iniciaron en 1997 con la implementación al año siguiente, por decreto (N°52 del 8/1/97), del tercer ciclo de la EGB.

Ese mismo año, 144 escuelas de la provincia pusieron en marcha el tercer ciclo. En general, eran escuelas secundarias, salvo excepciones, de acuerdo con las necesidades específicas de la región a la que pertenecía la institución.

Actualmente se desarrolla EGB 3 en un turno y EGB 1 y 2 o Polimodal (o lo que queda de la secundaria), según corresponda, en el otro.

1.2. Referentes teóricos

Todo trabajo de investigación implica una confrontación entre teoría y empiria. Nosotros empezamos abordando la realidad y ahora iniciaremos el diálogo con la teoría.

Habíamos dicho que uno de los problemas que más preocupaba a los políticos era la viabilidad de las reformas. Y que nosotros creíamos que uno de los

condicionantes más importante y menos estudiado era el sistema de representaciones sociales de los actores directamente involucrados.

Coincidimos con Moscovici (1979) en que el término representación se refiere tanto al proceso como al producto de la construcción mental de la realidad.

"Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal (Jodelet, 1984: 474). Funcionalmente, clasifican a los objetos sociales, los explican y evalúan sus características a partir del discurso y las creencias del sentido común, constituyen un marco de interpretación de la realidad y ayudan a construirla (Páez y col., 1987: 300).

Los sistemas de explicaciones que proporcionan las representaciones sociales reflejan los debates y enfrentamientos entre grupos sociales. La eficacia del proceso reside en el hecho de que si bien los sujetos no conocen cuáles son sus teorías implícitas, sí las utilizan. Si bien son capaces de enunciar sus efectos, su lógica no les resulta evidente (Paicheler, 1984: 400)

En toda organización existen representaciones compartidas acerca de aquellos objetos, hechos, conductas, etc. que la organización valora y considera importantes. Este conjunto de representaciones compartidas funciona como organizador del pensamiento y de la acción, condiciona las relaciones de los sujetos entre sí y con la tarea e influye en los procesos de cambio.

En las instituciones educativas, las representaciones acerca de una Reforma Educativa ocupan un lugar destacado entre el conjunto de representaciones, porque a todos los actores les afecta en mayor o menor medida la implementación de la misma. El problema es cómo incide este sistema representacional en el proceso constructivo que implica la transformación educativa.

1.3. Estado del conocimiento sobre el tema

El interés por el estudio de las representaciones sociales es relativamente reciente. En la Argentina, en los últimos años, los trabajos acerca de las representaciones sociales en educación han estado orientados principalmente hacia los siguientes temas: las prácticas pedagógicas, las representaciones recíprocas entre docentes y alumnos, el rol de los directivos, las relaciones entre educación y trabajo, y la formación.

Mención aparte merecen los trabajos de Battle (1997) y Gluz y col. (2000) por ser más afines con éste.

Battle (1997) describe el proceso de implementación de la transformación docente en dos Escuelas Normales de la provincia de Mendoza y las representaciones de sus protagonistas. Su objetivo final consiste en proponer nuevas líneas de trabajo para mejorar el proceso de implementación de la misma, a partir de los factores facilitadores y obstaculizadores identificados en las representaciones sociales.

El trabajo de Gluz y col. (2000) está orientado al estudio de las representaciones sociales de los docentes acerca de los cambios en el tercer ciclo de la EGB. Los autores principalmente ahondan en la construcción que los docentes hacen del sujeto pedagógico ya que aparece en sus relatos como una de las principales tensiones.

También rescatamos los trabajos de Tedesco (1998), Braslavsky (1999) y Pérez (1999), los cuales no se refieren a las representaciones sociales, ni son trabajos empíricos, pero sus reflexiones teóricas acerca de la Reforma Educativa Argentina permiten comprender lo que sucede en las escuelas argentinas.

2. Metodología

Para alcanzar los objetivos, diseñamos un sistema de matrices de datos en el cual las unidades de análisis del nivel supraunitario son las instituciones educativas técnicas, las unidades de análisis del nivel de anclaje, los docentes y alumnos de estas escuelas, y las unidades del nivel subunitario, las producciones discursivas de estos actores.

Nuestro trabajo adopta un esquema metodológico donde se triangulan distintos procedimientos.

En el nivel supraunitario, la búsqueda está orientada a recabar datos acerca de las condiciones institucionales y el estado del proceso de implementación de la reforma. Se utilizan como técnicas la observación participante, el análisis de documentos escolares y entrevistas no estructuradas a informantes claves.

Los datos recogidos son clasificados por temas para luego ser presentados sistemáticamente y proceder así a su análisis e interpretación.

Respecto a las unidades de análisis del nivel de anclaje, se recaban datos sociodemográficos y biográficos de los actores institucionales y sus representaciones, a través de una encuesta donde se combinan preguntas con la técnica de la asociación de palabras.

Los datos sociodemográficos y biográficos son procesados con el SPSS (Statistics Program Social Sciens).

Los resultados se utilizan para hacer un análisis descriptivo de la muestra.

El material recogido acerca de las representaciones sociales es procesado con el SPAD-T (Signaling Pathway Database-Textual) empleando, específicamente, el análisis de correspondencias múltiples y el análisis de clusters.

A partir de la información obtenida, se realizan entrevistas en profundidad y observación participante. Estas técnicas se utilizan en dos etapas: durante la aplicación de la encuesta y después de procesar los datos. Lo cual permite comprender mejor los significados de las producciones discursivas (las unidades de análisis del nivel subunitario) en términos de facilitadores u obstaculizadores de la implementación de la reforma.

3. Discusión de Resultados

Los resultados de la presente investigación evidencian elementos comunes en la estructuración de las representaciones sociales acerca de la Reforma Educativa. Dentro de estas formas generalizadas, se estructuran imágenes específicas derivadas de la internalización de subuniversos particulares, que resultan subsidiarias de roles institucionales diversos, los que varían en cuanto al grado de elaboración, el nivel de abstracción y en lo concerniente a los ejes en torno a los cuales se organizan las representaciones.

La construcción selectiva se realiza de acuerdo a lo que para los actores es más relevante, ya sea porque puede obtener algún beneficio personal o porque le resulta amenazante.

En el caso de los docentes, las representaciones se construyen alrededor de dos ideas claves: la formación docente continua y la autonomía institucional.

Para los profesores jóvenes, los cursos de capacitación constituyen la panacea de todo cambio. Para los mayores, entran en juego una serie de condiciones objetivas que van más allá del deseo de cambiar. Los maestros de taller apuestan a los cursos de capacitación pero reclaman los de su especialidad y que no sean arancelados. Para ellos, los cursos de capacitación constituyen una necesidad prescriptiva, no una necesidad sentida.

La Política oficial de la década del 90 ha elegido como medio privilegiado para poner en marcha la reforma, la capacitación, creando la Red Federal de Formación Docente Continua. En el contexto nacional, la inversión de esa gestión en capacitación docente constituyó una

reparación histórica. La actual gestión de gobierno tiene como prioridad esta línea de acción, nuevamente. Independientemente de cómo se lleve a cabo la capacitación, por sí sola no garantiza el éxito de la transformación educativa. Por una parte, porque la asistencia a un número importante de cursos no genera, necesariamente, una nueva forma de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni asegura el aumento de la autonomía docente. Por otro lado, porque ni la actividad de enseñanza ni los saberes docentes son las únicas y más importantes variables del éxito del proceso educativo (Pérez, 1999: 149).

Respecto a la autonomía institucional, todos reconocen que es bueno tener la posibilidad de tomar las propias decisiones porque esto implica crecimiento, pero existen dos grupos que manifiestan actitudes negativas en sentidos diferentes: 1) quienes participaron en la elaboración del PEI saben que la autonomía no es tal porque deben seguir paso a paso las indicaciones del Ministerio de Educación. Este grupo está formado por los miembros del equipo de conducción, los jefes de departamento y algunos profesores; 2) los que no participaron, no lo hicieron por falta de convocatoria (según los propios sujetos) o por falta de información (según los otros).

Entre las secuencias posibles para los procesos de transformación educativa, la Argentina y los países de América Latina, en general, han optado por comenzar por el cambio institucional, concretamente, a través de la descentralización y la autonomía de las escuelas. La autonomía institucional exige un nivel de profesionalismo significativamente alto y distinto del actual, por parte del personal docente en todas sus categorías. Pero, lo más importante, la coherencia entre el discurso oficial y lo que realmente se hace. Y, en la Argentina, el modelo siguió siendo predominantemente verticalista.

Respecto a la autonomía, dice Tedesco (1998: 21) que la prioridad por los aspectos institucionales parece haber postergado excesivamente la atención de los aspectos pedagógicos y de los actores principales de dicho proceso, los docentes. Si bien la reforma institucional crea el espacio para que se produzcan cambios pedagógicos, tales como la definición de proyectos institucionales, la expansión de la capacidad de innovar, la mayor diversidad de procesos pedagógicos adaptados a la diversidad social y cultural de la población, la experiencia está demostrando que el cambio institucional es necesario, pero no suficiente, para el cambio pedagógico.

Para los alumnos, la reforma implica renovación y cambio de la dimensión organizacional de la institución (principalmente del tiempo y del espacio) y de la pedagógico-didáctica (sobre todo del diseño curricular y del título).

El tiempo escolar es lo máspreciado para un alumno de escuela técnica porque permanece más tiempo dentro de la institución que los alumnos de las otras modalidades. Un tiempo que según los alumnos permite aprender más y, que según los docentes, es un tiempo útil que salva a los adolescentes de muchos peligros que pueden encontrar en la calle.

Con la Reforma Educativa, el tiempo pasó a ser un problema para los alumnos primero porque quienes hicieron el noveno año de la EGB consideran un año perdido y, segundo, porque el horario extendido de la siesta-tarde les resulta antipedagógico ya que tienen sueño, hambre y calor.

El espacio es otro problema, no solamente para los alumnos sino también para los docentes porque el haber incorporado los séptimos grados de las antiguas primarias los obligó a disminuir el número de divisiones e incrementar el número de alumnos en las disponibles.

Con respecto al diseño curricular, si bien los alumnos consideran que el de las escuelas técnicas tiene muchas falencias, prefieren lo malo pero seguro a tener que someterse a un diseño curricular que ni los propios docentes conocen.

Finalmente, el título como credencial, aparece fuertemente ligado a las representaciones. Un título que era como una tarjeta de presentación para conseguir un trabajo, y por el cual los alumnos entraron principalmente a las escuelas técnicas. Un título que será diferente si cambia el diseño curricular.

4. La Reforma y nosotros... que la quisimos tanto

Nuestra pregunta ahora es ¿qué hacer ante lo que está sucediendo? En este apartado nos referiremos a problemas concretos, no científicos, que trae aparejada la Reforma.

Dice Braslavsky (1999: 80) que "actualmente la población desea ir más años a la escuela y lo logra, y el Estado invierte más recursos para que así sea. Pero resulta que muchas voces marcan una fuerte disconformidad con la situación educativa. ¿Cómo explicar esta paradoja?"

La falta de información sobre los cambios "impuestos" es una constante que se repite en los discursos de los docentes pero mucho más en los de los alumnos y sus tutores.

En el caso particular de los docentes, la ausencia de información o de comprensión acerca del sentido del proceso global del cambio provoca un fenómeno según el cual la transformación está asociada fundamentalmente a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad y de incertidumbre sobre el futuro (Tedesco, 1998: 21)

Si los docentes y los alumnos desconocen, se oponen o no comprenden el sentido de las modificaciones que se están proponiendo en los aspectos didácticos, curriculares e institucionales, difícilmente ellas podrán producirse satisfactoriamente (Pérez, 1999: 151; Tedesco, 1998: 21).

Una estrategia para paliar esta situación es mejorar los canales de circulación de la información. Sabemos que la misma llega a las escuelas, sólo que muchas veces se demora en darlas a conocer porque otros asuntos son más importantes.

A veces llega tarde la información a las mismas escuelas. Una forma de solucionar esto sería colocar la información del Ministerio de Educación de la Provincia en Internet, como lo hace la Nación, identificar en las instituciones a quienes tienen acceso a la red y utilizar los canales informales para hacerla circular rápidamente. Un problema más grave que la "bajada" de la información es la ausencia de un discurso oficial acorde con el sentido profundo que tiene la Reforma Educativa. Pero éste es un tema para otro trabajo de investigación.

Otro problema es el predominio de un modelo verticalista, que propicia que los docentes trabajen principalmente y casi exclusivamente en el aula. Este modelo es una de las principales causas de la falta de participación en la toma de decisiones institucionales, lo que, a su vez, contribuye a retroalimentar la permanencia del modelo.

Una alternativa posible es crear espacios y tiempos institucionales para el trabajo de los docentes en equipos y regular la utilización de estos tiempos a través de mecanismos "flexibles" que manejen los equipos de conducción.

Sin embargo, coincidimos con Tedesco (1998: 22) en que la autonomía institucional exige un nivel de profesionalismo significativamente más alto y distinto que el actual, por parte del personal docente en todas sus categorías.

En el contexto nacional, la inversión en formación, capacitación y perfeccionamiento docente en esta última década, constituyó una reparación histórica. Pero uno de los nudos del sistema educativo argentino es la falta de articulación entre la inversión en capacitación y las retribuciones docentes (Frigerio, 1995: 14).

Un cuarto problema de esta Reforma es que los cambios son para "ayer". Si bien la sociedad actual se caracteriza por los cambios vertiginosos, creemos que los cambios educativos necesitan tiempo para pensarlos, "masticarlos" y "digerirlos".

Pensamos que fue mejor "secundarizar" la EGB3 que "primarizarla". Pero ninguno de los actores directamente involucrados estuvo de acuerdo en cambiar todo el ciclo el mismo año. Ese cambio tuvo que haber sido gradual.

No obstante, creemos que es necesario construir una nueva representación de este ciclo. Coincidimos con Braslavsky (1999: 84) en que "no se trata de secundarizar el tercer ciclo ni de primarizar dos años del viejo secundario... Se trata de des-primarizar y des-secundarizar a la totalidad del sistema educativo, para reinventarlo".

La idea es la "organización de un tercer ciclo que facilite el tránsito de un modelo predominantemente contenedor y socializador hacia un nivel Polimodal predominantemente contextualizador y promotor de la diversidad" (Braslavsky, 1999: 83)

Finalmente, el trabajo con los maestros de taller será el más arduo. Una estrategia puede ser crear lazos interinstitucionales con el Profesorado de Tecnología. Sin embargo, creemos que los docentes de las escuelas técnicas, en particular los maestros de taller, tienen muchas fortalezas que habría que capitalizarlas en beneficio del resto del sistema educativo. Si uno de los principales objetivos de la actual Reforma Educativa es la relación educación-trabajo, ¿quiénes mejor que ellos para enseñar a los demás? Tengamos en cuenta que estos docentes están intentando formar personas empleables, principalmente a través del desarrollo de actitudes (esto es al menos lo que perciben sus alumnos). Esto no quiere decir que dejen de lado los otros tipos de contenidos, sino que la formación para el trabajo y no para un empleo determinado es lo más importante.

El Informe de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, definió como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro, el aprender a aprender. Ya no se trata simplemente de aprender determinado cuerpo de

conocimientos sino de aprender los mecanismos, las operaciones, los procedimientos que permitan actualizar nuestros conocimientos a lo largo de toda la vida.

Conclusiones

Los resultados de la presente investigación evidencian que dentro de las formas generalizadas de las representaciones acerca de la Reforma Educativa, se estructuran imágenes específicas. En el caso de los docentes, alrededor de dos ideas claves: la formación docente continua y la autonomía institucional. Y, en el caso de los alumnos, alrededor de la imagen del cambio en las dimensiones organizacional y pedagógico-didáctica de la institución.

Bibliografía

- Argentina. (1992). Ley de Descentralización (N° 24.049). (1993). Ley Federal de Educación (N° 24.195). (1995). Ley de Educación Superior (N° 24.591).
Battle, M.J. (1997). El Proceso de Transformación de la Formación Docente en las Representaciones y Valoraciones de sus Protagonistas. En: Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. I y II Seminario de Investigación para la Transformación Educativa. Buenos Aires, C.E.I.
Braslavsky, C. (1999). La Reforma Educativa Argentina: Avances y Desafíos. Propuesta Educativa. Buenos Aires, 10 (21): 80-88.
Carnoy, M.; Moura Castro, C. (1996). ¿Qué Rumbo Debe Tomar el Mejoramiento de la Educación en Amé-

- rica Latina? Documento de Antecedentes para el Banco Interamericano de Desarrollo. Buenos Aires.
Corrientes. (1997). Decreto N°52. Corrientes.
Fernández Enguita, M. (1996). La Reforma y Nosotros... Que la Quisimos Tanto. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, 250: 68-76.
Frigerio, G. y col. (1995). De Aquí y de Allá. Textos sobre la Institución Educativa y su Dirección. Buenos Aires, Kapelusz.
Gluz, N. y col. (2000). El Tercer Ciclo desde la Mirada Docente. Avances y Desafíos frente a la Extensión de la Obligatoriedad. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Básica, Unidad de Investigación Educativa (Material de circulación interna).
Jodelet, D. (1984). La Representación Social. Fenómenos, Concepto y Teoría. En: Moscovici, S. Psicología Social. 2. Barcelona, Paidós.
Moscovici, S. (1979). El Psicoanálisis: Su Imagen y su Público. Buenos Aires, Huemul.
(1984). Psicología Social. 2. Barcelona, Paidós.
Páez, D. y col. (1987). Pensamiento, Individuo y Sociedad. Cognición y Representación Social. Fundamentos.
Paicheler, H. (1984). La Epistemología del Sentido Común. En: Moscovici, S. Op.Cit.
Pérez, A.M. (1999). La Reforma Educativa y el Cambio en las Escuelas. IRICE. Rosario, CERIDER. 13: 145-153.
Tedesco, J.C. (1998). Desafíos de las Reformas Educativas en América Latina. Propuesta Educativa. Buenos Aires, 9 (19): 19-23.

Globalización y Educación Rural en Chile: Sus Efectos en el Proceso Educativo desde un Análisis Sistémico

Roberto Hernández y Carlos Thomas

1. Efectos de la globalización

El impacto mundial de la globalización sobre los sistemas económicos, políticos y culturales en las dos últimas décadas del siglo XX, ha provocado profundos cambios en todas las sociedades. En el caso de las naciones del Tercer Mundo, entendemos a estos cam-

bios dentro del contexto de los procesos de readecuación de sus sistemas sociales a las nuevas condiciones impuestas por el modelo de desarrollo global proveniente del Primer Mundo.

La globalización comenzó como un fenómeno económico que buscaba reorganizar e integrar las diversas economías a un sistema mundial regido por un modelo