
UN NUEVO DESAFÍO: SOBREVIVIR A LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

(A NEW CHALLENGE: SURVIVE TO EDUCATIVE
TRANSFORMATION PROJECT)

DIANA MILSTEIN*

RESUMEN

En este artículo pongo en discusión algunas perspectivas que reducen el debate en torno al Proyecto de Transformación Educativa, a una evaluación centrada en su formulación y su implementación. Argumento que es necesario producir interpretaciones que permitan comprender las modificaciones sustanciales experimentadas por los sujetos involucrados en las prácticas educativas e identificar los efectos prácticos de las políticas educativas. En función de desarrollar esta comprensión focalizo el caso concreto de escuelas primarias de la provincia de Río Negro y centro el análisis en las modificaciones de las prácticas escolares de los maestros. A través de la descripción de algunas situaciones vividas por los maestros durante la década de los 90 y particularmente después del año de la larga huelga docente del 95, muestro algunas de dichas modificaciones que básicamente consisten en: un cambio sustancial del trabajo de los maestros impuesto por el Estado Provincial, que impacta rasgos de la identidad de los maestros, redefine vínculos sociales y provoca perjuicios en sus vidas cotidianas; una desarticulación de la vida cotidiana escolar estimulada por las acciones y discursos provenientes de las autoridades gubernamentales y la aparición de nuevas formas de reconstitución de espacios de encuentro en común, de protesta y denuncia entre maestras, maestros, madres y padres

Palabras Clave: Transformación Educativa - Escuelas primarias - Trabajo docente.

ABSTRACT

In this article I discuss some perspectives that reduce the debate on the Educative Transformation Project to an evaluation focused only in its development and implementation. I discuss it is necessary to construct interpretations that allow us to understand the substantial changes experienced by those involved in educative practices, and also identify the practical effects of educative policies. I will analyze the case of modifications in teacher's scholar practices in primary schools in the province of Río Negro. I will reveal some of these modifications by describing some situations lived by teachers during the 90's and particularly after the long teacher strike in 1995. Basically, these modifications consist in a substantial change in

* Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue - Irigoyen S/N -CP 8324- Cipolletti - Río Negro - Argentina.
Dirección Personal: Puerto Belgrano 376 - Cipolletti - CP 8324 - Río Negro - Argentina.

teachers work imposed by the Province. This change modify characteristics of teachers' identity, defines social relations and damages their everyday lives. It is a break up in school everyday life stimulated by actions and discourses from governmental authorities. Finally, among these modifications it seems to come forth new forms of reconstitution of common places of meeting, protest and denounce between teachers, mothers and fathers.

Key Words: *Educative Trasformation Project - Primary schools - Teacher's work.*

INTRODUCCIÓN

Transformación Educativa(1) es el nombre que lleva el conjunto de reformas del sistema educativo nacional argentino de la década del 90. Fue propuesta, implementada y desarrollada por el Estado Nacional en articulación con los Estados Provinciales. Esta reforma incluye la reorganización de todos los niveles de enseñanza, la ampliación de los años de escolaridad obligatoria, la desvinculación financiera del Estado Nacional con las escuelas de cada provincia, la sanción de nuevas leyes de educación, la elaboración de nuevos lineamientos curriculares para cada uno de los niveles, etc.

Algunas lecturas e interpretaciones de esta reforma, han tomado como foco de análisis al conjunto de reglamentaciones, leyes, decretos y demás documentos que contienen las normas y reglas básicas cuya puesta en práctica supone la reforma. Otras, han focalizado diversos tipos de evaluación de la marcha de la reforma a través de la administración de cuestionarios, exámenes, y otros recursos de este tipo tomando grandes muestras y derivando de ello resultados fundamentalmente cuantitativos acompañados por interpretaciones de los mismos. En estos casos se dan por supuestas categorías definidas como importantes a priori, se desconoce exactamente cómo medirlas pero, de todas formas se establecen relaciones arbitrarias y se miden otras variables, nuevamente suponiendo una relación nunca demostrada. Al mismo tiempo, se da por supuesto que aquellos a los que se administran los cuestionarios, por ejemplo, entienden los significados de las preguntas, sin tomar en cuenta la necesidad de contar con un conocimiento adecuado y preciso, de los significados que los sujetos involucrados atribuyen a las realidades concretas.

Estos análisis no producen ni descripciones, ni explicaciones, de las realidades escolares sujetas a las políticas de transformación, sino que producen análisis de las condiciones de la vida cotidiana de las escuelas con datos que son resultado de esas mismas condiciones, apelando a una generalidad abstracta inexistente en la realidad social.

Para entender las realidades escolares sujetas a las políticas de transformación, hay que dirigir la mirada a la vida cotidiana de las escuelas y producir interpretaciones que permitan comprender las modificaciones sustanciales experimentadas por los sujetos involucrados en las prácticas educativas e identificar los efectos prácticos de las políticas educativas. En los términos de C. Geertz, es necesario "atender a la conducta y hacerlo con cierto rigor porque es en el fluir de la

conducta - o, más precisamente, de la acción social - donde las formas culturales encuentran articulación" (1995)

El proceso general de cambios en el sistema educativo, ha tenido rasgos particulares en distintas provincias de nuestro país. La provincia de Río Negro, se ha caracterizado por los grandes contrastes por los que atravesó en el curso de pocos años. En este trabajo voy a tomar el caso concreto de escuelas primarias de esta provincia y centraré el análisis en las modificaciones de las prácticas escolares de los maestros.(2)

CONTEXTO

Entre 1983 y 1988, Río Negro se destacó frente al resto del país, por la reforma del sistema de enseñanza secundaria, la implementación de planes provinciales de capacitación docente asociados a experiencias de innovación, la articulación entre el gremio docente y el gobierno en el terreno de los cambios pedagógicos. En ese momento los sueldos docentes estaban entre los más altos del país.

A partir de 1990, coincidentemente con el inicio del ajuste estructural, la reforma del Estado a escala provincial y el inicio de la Transformación Educativa, se disminuyeron las partidas presupuestarias para las escuelas y los maestros comenzaron a tener dificultades para cobrar los sueldos, al punto de sufrir varias rebajas salariales. Además, fueron sometidos a una persistente pérdida de derechos y conquistas obtenidas durante el período anterior, bajo una administración provincial del mismo signo político (en la provincia de Río Negro, la U.C.R. ha gobernado ininterrumpidamente desde 1983 hasta la actualidad), que impulsaba la acelerada revisión de todos esos logros. Y, el giro del discurso del poder también instaló otra definición del docente. Ya no formó parte de la solución de ciertos males, de los cambios en la educación, sino que fue definido, como parte del problema. (D. Milstein y H. Mendes, 1998)

La relación entre los docentes y el gobierno provincial, pasó a tener una alta conflictividad, con periódicos paros y movilizaciones, entre los que se cuenta la prolongada huelga del año 1995, año durante el cual se dictaron sólo cincuenta días de clase.

El discurso político pedagógico ya no unificó: los maestros dejaron de ser sujetos profesionales convocados por el discurso oficial, para pasar a ser señalados como una de las causas de la "baja calidad de la educación".

Esto se correspondió con un momento en que toda la política educativa nacional irrumpió con un discurso que invitaba a sospechar acerca de la preparación profesional de los docentes, junto con la aparente justificación de este problema y propuestas de reconversión y capacitación permanente masiva. El discurso estatal tuvo receptividad en los medios masivos de comunicación que, inclusive, en ciertos momentos, amplificaron la sospecha con noticias sensacionalistas. Se generó un estado de opinión acerca de los docentes que, en última instancia, los descalificaba en su capacidad profesional e incluso, en algunos casos puntuales, ponía en entredicho la moral de sus vidas privadas.

Empobrecimiento, inestabilidad en el cobro de los sueldos, desfinanciamiento de las escuelas para su funcionamiento, amenazas de nuevas “pérdidas” laborales, perfeccionamiento docente compulsivo, relación permanentemente hostil con el gobierno provincial y las autoridades educativas, distanciamiento del gremio, conforman, entre otros, los datos de un agudo contraste con la situación de los docentes que, poco más de diez años atrás, eran y se definían a sí mismos, como “los mejores pagos del país”, integrantes y promotores de proyectos democratizadores de renovación curricular, avalados tanto por el gremio como por el Estado, en el marco de una ley educativa provincial definida y valorada como “la más democrática y avanzada del país”.

De ahí que resulte sustancial y básico conocer e interpretar el sentido que le otorgan los maestros y las maestras a las modificaciones experimentadas en la vida cotidiana de la escuela para entender algunos efectos prácticos del llamado Proyecto de Transformación Educativa.

LA “CARRERA” DE LOS MAESTROS

S - Y esto es una carrera. Ahora concursar en Viedma y después a nivel nacional y cada vez con mejores premios. El último premio creo que es una computadora. M- Si llegás, podés usar multimedia; si no, alcanza con pelotas(risa)

Y así está todo, ni cuenta te das y estás en una carrera. Después que te metiste te das cuenta, y qué vas a hacer, seguís aunque no te guste mucho. A algunos les gusta más que a otros

S - Y mientras tanto no cobramos y no sabemos qué hacer.

Identificar al trabajo con la acción de correr para alcanzar metas es, sin lugar a dudas, una interpretación novedosa de la tarea del maestro. Históricamente quien “corría una carrera” intentando alcanzar objetivos era el alumno y el maestro era quien diseñaba, organizaba, guiaba, acompañaba la carrera y luego, calificaba al “corredor”.

En las frases citadas, las maestras se referían a un concurso en el que participaba la escuela. Para participar era necesario presentar los resultados de un proyecto llevado a cabo por alumnos de la escuela que eran sometidos a una compulsa con otros de la misma localidad, luego de la zona, más adelante de la provincia y finalmente de la nación. En cada tramo, eran descalificados algunos proyectos y de esta forma sólo algunos ganaban y su escuela era premiada con un equipo multimedia. Sin embargo, sólo por participar, la escuela era premiada con material para Educación Física: Pelotas.

Durante la misma conversación, una de las maestras nos contó que todo el equipo docente había decidido participar, a pesar del desacuerdo con este tipo de concursos, para que la escuela tenga más material de Educación Física.

Para esta maestra ese “todo”, que quizás incluya algo más que la vida cotidiana en la escuela, es percibido como una carrera. El episodio al que alude, ejemplifica una situación general de cansancio y agotamiento que también mostraba la maestra en su postura y su gesto, mientras hacía estos comentarios. La imagen de la

carrera establece una semejanza con la competencia de las escuelas entre sí en las que ingresan para obtener premios -a veces en objetos y libros y otras, en dinero- y en la que hay ganadores y perdedores.

Sin embargo, se trata de una carrera muy singular, en la que se ingresa sin demasiado convencimiento, con algunas dudas y sin saber exactamente hacia dónde se marcha: "ni cuenta te das". La obtención de más material para Educación Física no parece responder completamente a la pregunta de por qué se participa pese a las objeciones

La frase del final referida al sueldo aludía a la conversación colectiva que habían tenido un rato antes con los demás maestros de la escuela. Durante esa mañana se habían reunido y, entre otras cuestiones, habían tratado la continuidad de la retención de servicios que llevaban a cabo hasta ese momento por falta de pago de los sueldos. Pese a no tener ninguna respuesta del gobierno, habían decidido levantar la medida y normalizar el dictado de clases para "finalizar el año con los chicos en las aulas". Pero esta decisión, provocó más desánimo sobre el ya existente, en tanto no se encontró una forma alternativa que diera la posibilidad de dar clases y exigir el pago de los salarios.

La comparación con una "carrera" es reveladora de cómo viven los docentes su situación, ya que permite dar cuenta del sentido que adquieren diversas iniciativas que llevan a cabo desde las escuelas y, al mismo tiempo, contiene algo de lo que significa hoy ser maestro para el discurso oficial. Es decir, contiene aspectos relacionados con asuntos subjetivos y, al mismo tiempo, se refiere a una posición formal que es parte de un complejo institucional. (E. Goffman, 1972). Además, al utilizar la palabra carrera quedan definidos aspectos de la estructura de la experiencia que tienen los maestros de su trabajo, de manera tal que: "No se define sólo la significación de los episodios de la vida cotidiana, sino también el tipo de implicación requerido por ellos. Definir una situación implica también establecer los modos apropiados de participar en ella: no es solamente dar un sentido a lo que está pasando, sino también estar dentro de ello, espontáneamente implicados en lo que ocurre." (Wolff, 1987)

LICITACIONES, PREMIOS Y RECONVERSIONES

Existen distintas propuestas oficiales para sumarse a esta "carrera" en la que "corren" y compiten las escuelas, los directores, los maestros y hasta los supervisores, entre sí.

Un conjunto de propuestas consiste en "planes" que desde los ámbitos nacional y provincial se ofrecen a las escuelas. Nombres tales como Plan Social, PRICE, y otros son invitaciones para que las escuelas formulen proyectos de necesidad y actividades para solicitar financiamiento. El mecanismo utilizado para solicitarlos suele denominarse licitación. Cada escuela interesada "eleva" su proyecto a la supervisión que le corresponde. Allí los directores reunidos con los supervisores realizan una primera evaluación de cuyo resultado depende que algunos proyectos continúen en "carrera" y otros, no. Luego corresponden distintas instancias de evaluación.

No en todos los casos, una vez ganada la “carrera” el “premio” es adjudicado. Por ejemplo una escuela situada en el centro de una de las ciudades del Alto valle de Río Negro, se había presentado para recibir un subsidio que la Nación otorgaba. Se trataba de capitales españoles para subsidiar proyectos de salud. Este subsidio nunca llegó. Fue interesante observar que al mismo tiempo otra escuela, también céntrica, se hizo acreedora de una pasantía en una localidad de EEUU porque su proyecto había ganado una “competencia” a escala nacional. Esta situación generó un estado de tensión que se manifestaba especialmente en las reuniones de directores.

Otro conjunto de propuestas son las distintas formas que han asumido la capacitación y el perfeccionamiento docente(3). Maestros, directores y supervisores son convocados para participar en cursos pertenecientes a la Red Nacional de Formación Docente (en la que también participa el Consejo Provincial de Educación), cursos organizados por el gremio docente (CTERA y UnTER(4)), cursos organizados por alguna Facultad de alguna Universidad Pública o Privada y cursos organizados por otras entidades privadas. Prácticamente todos los docentes, incluidos maestros, maestros especiales, directores y supervisores han realizado varios cursos por año de cualquiera de estas entidades. La asistencia a los cursos no es obligatoria, si bien desde hace ocho o diez años circularon en las escuelas diferentes proyectos de resoluciones, decretos, que contenían distintas propuestas “renovadas” de evaluación de los docentes a través de créditos. El alto grado de difusión de estos proyectos, produjo un estado de sospecha colectiva en tanto se consideraba que las posibilidades futuras de conservar los cargos docentes, dependían de manera más o menos directa de la cantidad de créditos acumulados en los cursos. Al mismo tiempo, nunca estuvieron claros los parámetros para otorgar créditos, ni la cantidad de créditos en relación con el trabajo que se desempeñaba. Esta situación, junto a otro boom de la época, la apertura de carreras de especialización, licenciaturas y profesorados con modalidad semipresencial y a distancia, hizo que muchos maestros, directores y supervisores eligieran realizar algunas de estas carreras en lugar de cursos aislados, porque cada materia les otorgaba créditos y si “se llegaba al final”, obtenían otro título que otorgaría mayor puntaje en otro rubro. Estas actividades y comportamientos colectivos están inducidos y sostenidos por una vaga e imprecisa amenaza de pérdida del trabajo, porque “el mundo ha avanzado mucho y si no nos capacitamos nos quedamos atrás”. Tanto en lo que se dice como en lo que hacen los funcionarios y los políticos, la palabra más usada es “reciclaje”(5).

Los docentes ingresan a esa “carrera” que no han elegido y que se les ha impuesto casi como una fatalidad, sin haber participado ni poder participar en la definición de las reglas que la regulan, definición además, cuya ambigüedad agrega un nuevo componente de inseguridad a las condiciones en las que compiten. Ingresan “casi sin darse cuenta”, como había dicho una de las maestras en el diálogo antes citado, y con distintas valoraciones: “ a algunos les gusta más que a otros”. Aún a quienes les gusta menos, les queda la impresión que “quedarse afuera sería peor”.

PROYECTOS COMPARTIDOS

No todas las actividades son respuestas directamente inducidas por las propuestas "impuestas". En algunos casos, los docentes generan sus propias iniciativas de respuesta a las nuevas condiciones que determinan "estar en carrera". Entre ellas, fui partícipe de dos iniciativas que sus protagonistas consideraron excepcionales tanto con relación a lo que "hasta ahora hemos realizado", como con relación a "lo que realizan los otros maestros, en esa localidad, en otras ciudades y en otras provincias"..

Estos dos proyectos no formaron parte del cumplimiento de directivas, sino que fueron planeados y desarrollados, con cierto grado de autonomía, por algunos directores y maestros.

Uno de ellos fue generado por un grupo de directores y lo denominaron Jornada de Socialización. El otro fue gestado y coordinado por una maestra y desarrollado, junto a otros seis maestros de cinco escuelas diferentes y se denominó La lectura en diferentes realidades.

La Jornada de socialización consistió en la formalización de un encuentro de maestros de la localidad, durante dos días, a los que podían asistir para exponer experiencias que desarrollan en el aula con sus alumnos y/o para escucharlas. El grupo de directores junto con una supervisora, planeó la actividad, realizó la convocatoria, y luego gestionó formas de reconocimiento y apoyo oficial a fin de lograr que se permitiera no dictar clases durante esos dos días a los maestros que voluntariamente querían participar. Además, la oficialización permitió solicitar fondos presupuestarios para desarrollar la actividad, que incluyó la presencia de una profesora universitaria que dictó una conferencia.

El Proyecto de Lectura en Diferentes Realidades consistió en la realización de encuentros periódicos entre los maestros participantes, fuera del horario escolar en los que desarrollaban un taller de lectura para maestros que incluía la discusión y programación de actividades que luego, cada maestro, llevaba como propuesta a sus alumnos.

"Fue un trabajo nuestro, los maestros que estamos aquí. Yo se lo propuse a algunos que conocía a principio de año y les gustó. Nosotros nos reunimos una vez por semana después del horario de clase y hacemos nuestro taller de maestros y cada uno lo organiza en su escuela.(...)A las supervisoras recién les dijimos en agosto, por un concurso que apareció del Ministerio y discutimos mucho pero decidimos presentarnos porque por ahí nos dan libros o algo para continuar con el proyecto. Todo lo ponemos del bolsillo nuestro."

A fin del año 1998 se formalizó un encuentro durante la mañana de un sábado al que asistieron los maestros participantes del proyecto con sus alumnos, madres, directores, otros maestros y supervisores. También en este caso, luego de haberse iniciado, se gestionó el apoyo oficial, a fin de contar con respaldo por parte de directores y supervisores y realizar presentaciones formales para lograr recibir fondos

presupuestarios que permitieran sostener el proyecto y desarrollarlo en el año siguiente.

En los dos proyectos se replantearon aspectos importantes de las relaciones sociales en la escuela. El propósito declarado por los organizadores era vincular maestros de distintas escuelas, generando espacios y tiempos de encuentro, fuera de los instalados institucionalmente. El proyecto, primero lo elaboraron e iniciaron y luego, se gestionó el reconocimiento oficial. Además esta gestión se realizó en los dos casos sobre la base de una discusión previa, centrada en que la oficialización del proyecto no debía permitir la pérdida de control sobre el mismo, por parte de quienes lo protagonizaban y llevaban a cabo. Y en los dos casos se enfatizó en la práctica, la necesidad de exhibir logros en ocasiones determinadas ante un público fundamentalmente conformado por maestros y directores.

En estos últimos ejemplos se ve como ensayan formas que tienen algún grado de cooperatividad ante la situación de relativo desconcierto y desorientación que provoca la desarticulación de formas de agrupamiento ya establecidas.

Además también se ensayan formas colectivas de reclamo a las autoridades cuando “ya no se tolera más”. Hay momentos, por ejemplo, en los que no se tolera más trabajar sin cobrar el sueldo, o dar clase sin saber si el agua es potable, o entrar a la escuela a las 8 de la mañana con una temperatura bajo 0 y no tener calefacción, etc.

Durante los últimos años estas situaciones “que no se toleran” provocan reclamos de algunos maestros, o algunos directores, o algún director con maestros, o algún grupo de padres de una escuela o de varias que muchas veces al difundirse suman a otros grupos y escuelas. En cada uno de estos hechos resulta significativo que los grupos se organizan, se presentan y se reconocen, por su referencia a la escuela en la que trabajan o asisten sus hijos. Aún cuando una organización colectiva como el único gremio docente de la provincia, convoca a una actividad pública de protesta como el caso de una marcha, la mayoría de los que asisten se identifican con carteles por escuela e inclusive llevan —en algunos casos— sus “propios” volantes.

Las características de estas situaciones sugieren la existencia de procesos más o menos espontáneos, a través de los que se esbozan formas de establecer acuerdos y diferencias en la búsqueda práctica de nuevas formas de demandar y denunciar. Esto, lejos de expresar atomización de las personas involucradas, manifiesta cierta distancia con formas de relación y demanda incorporadas a la experiencia y, a su vez, cierta exploración de nuevos vínculos en función de la organización colectiva.

ALGUNAS CONCLUSIONES

En la introducción de este trabajo, decía que para comprender las realidades escolares sujetas a las políticas de transformación, era necesario atender a la vida cotidiana de las escuelas para interpretar las modificaciones sustanciales experimentadas por los sujetos involucrados en las prácticas educativas. La descripción de algunas situaciones vividas por los maestros durante los 90 y particularmente después del año de la larga huelga docente del 95, permite dar

cuenta de algunas transformaciones de las prácticas escolares de los maestros que, tal como queda demostrado, nada tiene que ver con las discusiones acerca de la correcta o incorrecta concepción e implementación de la Transformación Educativa del nivel primario.

La rebaja del salario de los docentes y la constante irregularidad de su pago no sólo trastocaron los modos de vida de los maestros y sus familias, sino que también determinaron el establecimiento de una nueva relación entre el Estado provincial y sus agentes. Recordemos que los docentes rionegrinos estaban una década atrás, entre los mejores pagos del país.

La nueva relación contractual impuesta, consiste en una compleja forma de deterioro del derecho de quienes trabajan a recibir pago por su actividad y a reclamar cuando así no ocurre que, de algún modo, los asemeja a las formas contractuales del trabajo precarizado. Las formas de organización y previsión de la vida cotidiana ya estructuradas sobre la base de la regularidad del ingreso, en las condiciones del trabajo asalariado estable, ya no resultan útiles. En su lugar, se instala la "lógica de la sobrevivencia": "Si sobrevivimos el 95...", dijo una maestra, mientras contaba cómo se ayudaban para que sus familias comieran cuando nadie sabía cuánto iba a cobrar.

En otra oportunidad, también durante los últimos meses del 99, otra maestra comentó:

"Estuvimos discutiendo lo de los sueldos, qué hacer. Ahora ya sabemos lo que es estar sin cobrar tres meses y eso asusta Mirá, estábamos pensando en juntar dinero para la escuela y al final, nos preguntábamos si en realidad no teníamos que empezar a juntar dinero para vivir."

La nueva relación entre el Estado y sus agentes presenta otro rasgo asociado al anterior. Se trata de un "patrón" ante el que no repercuten los reclamos ni las demandas, porque los funcionarios que asumen su representación aducen conocer el problema, compartirlo y a la vez no poder solucionarlo.

Otro aspecto de esta nueva relación consiste en el cambio en la definición de los docentes que pasaron de agentes convocados para participar y protagonizar los diferentes proyectos y experiencias innovadoras de los 80, a ser descalificados por su deficiente formación profesional e impulsados a "correr una carrera" de "reclasificación". Esto acentuó y volvió predominante el rasgo credencialista que forma parte de las reglas de juego del perfeccionamiento docente.

Este cambio sustancial en el trabajo docente de los maestros impacta y redefine las relaciones con otros grupos y personas que forman parte de la "comunidad educativa"(6). La disminución en los ingresos, los cambios en el modo de vida, las frecuentes interrupciones de clases, la generalización de la idea de que los docentes tienen que hacer cursos para actualizarse, producen el desdibujamiento de la imagen del docente. Este percibe la situación y se siente obligado a dar explicaciones, a desmentir, a justificar, a demostrar e incluso a asumir "culpas" que frecuentemente no tiene.

De manera similar se modificaron las formas de relacionarse con la organización gremial única de la provincia. Durante el año 82, la UnTER se reorganizó

rápida y mantuvo un alto nivel de representatividad y de presencia que se fue deteriorando en los 90; pese a ello, aún en 1995 pudo sostener una larga huelga que fue la última movilización masiva gremial con capacidad de convocatoria. Hasta ese momento, con acuerdos y desacuerdos, de alguna manera estaba claro para los docentes el papel que desempeñaba el gremio como entidad y el de ellos en relación con la misma. Durante los últimos años esto también se ha desdibujado provocando enojo, incertidumbre, desconcierto, sorpresa junto con permanentes búsquedas por encontrar respuestas a una pregunta muy simple, cuyo contenido es evidentemente muy complejo: ¿Qué hacemos y cómo enfrentamos esto?

Así lo sintetizaba una maestra:

“Vieron lo que hicieron los directores de acá?. En una reunión discutieron y elaboraron una nota para la Legislatura por la cuestión del pago de sueldos, ahí ponían la cantidad de chicos que se quedan sin servicio educativo por la imposibilidad económica. Son muchísimos. Hicieron la cuenta de todo lo que va del año. Por supuesto los legisladores contestaron que están haciendo todo lo posible y dicen cualquier cosa. Para mí lo importante es que los directores se tomen en serio el problema, que le dediquen tiempo y trabajo y se sumen a su manera al reclamo. Y la UnTER bastante bien. Salió una nota diciendo que ninguna escuela participe en nada que sea aceptar la ley. Al fin. Hubiera sido mejor que esa solicitud que sacaron hoy en el diario, la hubieran sacado ayer, porque finalmente todas las escuelas estuvieron discutiendo y nadie sabe qué hacer con el acta de la reunión que hay que elevar al Consejo. Ellos con una solicitud, les parece que ya está. Pero ¿qué hacemos? (tomándose la cabeza entre las manos) ¿Cómo enfrentamos la ley, que no nos paguen, que tenemos que pagar...?”

Finalmente, los 90 son una década de cambios importantes, pero estos cambios no están documentados y son muy diferentes a las cuestiones que habitualmente se encuentran bajo el gran título Transformación Educativa. Cambios en los que no sólo encontramos aquello que perjudica la vida de quienes trabajan enseñando y aprendiendo, sino que también incluyen la aparición de nuevas formas de reconstitución de espacios de encuentro en común y de protesta y denuncia que se exploran en el marco de una vida cotidiana desarticulada por el Estado, al que hoy podemos denominar “el gran desorganizador”.

NOTAS

- 1) Este trabajo fue presentado en las VI Jornadas regionales de investigación en Humanidades y Ciencias Sociales – 17 al 20 de mayo del 2000 - organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu en el Simposio: La transformación educativa y los efectos en la identidad docente
- 2) Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación “Las prácticas Escolares de los Maestros: Cuerpo y Orden Escolar”, dirigido por el Prof. Héctor Mendes y subsidiado por la Universidad Nacional del Comahue

- 3) Por lo general se utiliza la palabra capacitación para referirse a cursos en los que los maestros aprenden algo que no saben y para lo cual no han sido formados, relativamente vinculado al reciclaje (ej. Computación) En tanto perfeccionamiento está relacionado a la idea de actualización y mejoramiento de una formación que ya se tiene.
- 4) Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro es el único gremio que agrupa a los docentes de todos los niveles de la provincia, y es asociación de base de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
- 5) A propósito de lo que se hace, recientemente el diario regional difundió, como un “buen ejemplo”, la noticia de un “curso de capacitación para concejales” realizado por la Municipalidad de la ciudad de Neuquén. En la foto que acompaña la noticia aparecen los concejales del partido oficialista y de la oposición – muchos de ellos con varios años de experiencia en el Concejo Deliberante, y algunos con formación universitaria- situados alrededor de una mesa, como alumnos atentos y obedientes, oyendo las indicaciones de la instructora. El curso trataba dos temas: cómo redactar despachos y normas de ortografía.
- 6) Con esta expresión los maestros y los directores identifican a las personas directamente vinculadas a la escuela. Entre ellos, fundamentalmente los padres, también egresados e instituciones locales que mantiene algún tipo de relación de servicio con la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

GEERTZ, C. (1995) La interpretación de las culturas.6 Ed. Barcelona. Gedisa.

GOFFMAN, E. (1972) Internados. Ensayos sobre la situación social de enfermos mentales. 2 Ed. Buenos Aires. Amorrortu.

MILSTEIN, D y MENDES, H. (1998) Artistas y educadores: entre el protagonismo y la descalificación, La Marea (Buenos Aires) Año 4 N° 13, pp 4-7.

WOLFF, (1987) Sociología de la vida cotidiana Madrid Cátedra.