"EXPERIENCIA DE INVESTIGACION DEL PROYECTO: SUJETOS SOCIALES DEL CAMPO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN: REPRESENTACIONES MUTUAS E INTERACCION DE LOS ESPECIALISTAS EN EDUCACION CON FUNCION DOCENTE Y NO DOCENTE (IICE, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA)"

Flora Hillert: IICE, FFyL, UBA, aheller@rcc.com.ar
Flavia Gispert: IICE, FFyL, UBA, flaviagispert@yahoo.com.ar
Clara Bravin: IICE, FFyL, UBA, cbravin2001@yahoo.com.ar
Raquel Gamarnik: IICE, FFyL, UBA, raquelgamarnik@yahoo.com.ar
Lidia Roccella: IICE, FFyL, UBA, lilyroc@fibertel.com.ar
María José Ameijeiras: IICE, FFyL, UBA, majohugo2002@yahoo.com.ar

Introducción

Esta investigación se extendió durante un período de cuatro años, en el marco de la Programación UBACyT 2004-2007.

Consideramos que la educación sistemática es una actividad realizada por intelectuales de distinto grado de formación y especialización y que, en el contexto de las reformas educativas de los 90', las relaciones entre los diversos estratos intelectuales del campo profesional de la educación fueron conflictivas. Además, este proyecto partió de suponer que el conocimiento de las representaciones propias y las de los otros podía permitir identificar zonas de diferencias y coincidencias, y de este modo, contribuir a construir puentes de comunicación entre diversos actores sociales del campo educativo.

De ahí que uno de los propósitos de esta investigación, sea la reconstrucción de las representaciones mutuas de los especialistas en función docente y no docente, como sujetos sociales del campo profesional de la educación. El universo de análisis se limitó a especialistas docentes de enseñanza media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y especialistas, , y funcionarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Ministerio

Nacional en contacto con la escuela media, y académicos docentes – investigadores de la Universidad de Buenos Aires.

En relación con la relevancia que tiene el indagar las representaciones dentro del campo socioeducativo, las investigaciones ponen de manifiesto la importancia creciente de este tipo de estudios como forma de acceso a las relaciones entre lo que los actores sociales piensan y lo que hacen, sin por ello afirmar que exista una necesaria coincidencia entre ambos momentos, entre la representación y la acción.

Las representaciones se estudian en contextos, y permiten analizar el sentido común imperante en ese contexto específico; en este caso, los campos de poder y campos intelectuales –siguiendo a Bourdieu -, segmentados, enfrentados, y también yuxtapuestos, en los ámbitos del ejercicio profesional de la educación.

Entendemos la Representación Social como la reconstrucción de un objeto a partir de la actividad simbólica de un sujeto o grupo, en estrecha relación con su inserción social. El proceso de representación implica que "alguien" - sujeto - establece una equivalencia entre "algo", lo "representado", y su "representante"; en este proceso el representante contribuye a la identidad del representado. (Castoriadis, C., 1993; Enaudeau, C., 1999) Según Tomás Ibáñez, las representaciones colectivas *"…son producciones mentales que trascienden a los individuos particulares y que forman parte del bagaje cultural de una sociedad. Es en ellas como se forman las representaciones individuales que no son sino su expresión particularizada y adaptada a las características de cada individuo concreto…"*[1]

Las representaciones sociales, al condicionar las prácticas sociales y relacionarse directamente con la comprensión, la valoración, la comunicación y la actuación, son utilizadas para justificar conductas y comportamientos.

En el momento de realizar una investigación que aborde la categoría de representación social, es necesario hacerlo teniendo en cuenta su relación con las siguientes tres dimensiones que plantea Moscovici (1984):

---

[1] IBAÑEZ, Tomás, (1988): *"Ideologías de la vida cotidiana"*, Barcelona, Sendai, Pág. 19.

1) la actitud: se refiere a la manifestación de la afectividad, de lo emocional que indica la inclinación positiva o negativa del sujeto hacia otros sujetos, objetos, fenómenos. Responde a la pregunta: qué se hace, cómo se actúa?.

2) la información: son los conocimientos que las personas o grupos poseen acerca de objetos o situaciones sociales. Responde al qué se sabe?

3) el campo de representaciones: hace referencia al orden jerárquico de los elementos que contiene una representación. Estos elementos siempre se organizan en relación a un núcleo central, que es la parte más estable de la representación social y el cual se encuentra rodeado de aquellos elementos periféricos que son los que permiten adaptarse al contexto, con flexibilidad, sensibilidad. De ahí que para poder modificar una representación social hay que tender a modificar su Núcleo Central. Esta tercera dimensión daría cuenta del qué se cree, cómo se interpreta, referido al objeto de la representación. La noción de núcleo central es relevante para pensar los procesos de transformación social, ya que se evidencia que ninguna acción tendiente al cambio es posible si no se logra modificar este esquema. En palabras de Kornblit (2004): "*El sistema o núcleo central está compuesto por uno o unos pocos elementos cognitivos que son responsables de la estabilidad, la rigidez y el carácter consensual de las representaciones. Son innegociables[…] El sistema periférico está compuesto por todos los otros elementos de la representación los cuales son responsables de la movilidad, la flexibilidad y las diferencias entre los individuos.*"[2]

Esto nos lleva a pensar que, por un lado, las representaciones sociales tienen un aspecto más ligado a sus procesos de constitución (constituyente-instituyente) y por otro, uno más relacionado con su estructura, es decir como producto o contenido (constituido-instituido).

Desarrollo

[2]KORNBLIT, A. (coord.), (2004):"Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis". Buenos Aires. Editorial Biblos. Pág. 93-94

Como hemos mencionado, las representaciones sociales son construidas en diversos ámbitos: ámbitos de la vida social personal y doméstica, y en ámbitos públicos - la escuela, la administración pública, la universidad - con diferentes particularidades laborales y académicas.

En educación se expresan en la diversidad de discursos de los distintos grupos del campo profesional, incluidos en contextos macro sociales de complejidad - en nuestro caso Nación, Ciudad, Universidad - y en escenarios de trabajo y producción micro sociales - en nuestro caso, escuela media -.

El estudio recogió información sobre ambos planos de la realidad, para establecer relaciones de significación que dieran cuenta de sus cualidades idiosincráticas, vinculaciones, e implicancias mutuas.

Desde el plano metodológico, el diseño responde a lo que comúnmente conocemos como investigación de tipo exploratorio-descriptiva, a la que corresponde una estrategia de recolección de datos eminentemente cualitativos. Se trabajó con un diseño orientado a la reconstrucción de sentido de las representaciones a partir del análisis de los *enunciados* del discurso oral emitidos en un *contexto* laboral e histórico, y a establecer asociaciones relevantes por medio de procedimientos hermenéuticos.

Básicamente el instrumento fundamental que hemos usado es la entrevista en profundidad, al interior de la cual se han utilizado preguntas y reactivos o disparadores variados a fin de obtener indicadores sobre dimensiones ya previamente establecidas. Por ejemplo, se buscó información indagando en el relato de una jornada de vida y laboral, en las apreciaciones sobre lo qué significa ser un buen docente o un buen especialista, en la posibilidad de dar consejos o calificar mediante el uso de adjetivos a ese "otro" sujeto y a sí mismos, entre otros aspectos. Como es sabido, la entrevista en profundidad permite obtener una gran riqueza informativa en palabras y enfoques de los entrevistados, proporciona la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, así como de los cambios de opinión imprevistos, que permiten la emergencia a la superficie de las contradicciones, en un plano de interacción directo. Esto permite un

contrapunto de resultados y facilita la comprensión de los mismos. (Vallés, 1993).

En las representaciones, los emisores se expresan a partir de sus estatus y papeles, su lenguaje está cargado de habitus y códigos del sub campo profesional en el que se encuentran inmersos, que es el que nos interesa desentrañar. Es por ello que los procedimientos utilizados en la entrevista, buscaron acceder a aquellos elementos que constituyen el universo semántico de la representación social, actualizando cuestiones implícitas o latentes que pueden quedar encubiertas en el discurso. Con el fin de sistematizar los discursos, comenzamos analizando la jornada de vida ya que este relato nos ofrecía, en principio, una descripción del tipo de actividades que articulan hombres y mujeres en el campo profesional en consonancia con otros aspectos de sus vidas. Luego procesamos las unidades de texto relativas a aquello que los entrevistados manifestaban en relación con la forma en que concebían al buen docente y al buen profesional no docente, las formas de adjetivación (solicitamos tres adjetivos para cada categoría de profesional) los consejos, las perspectivas a futuro y los diversos momentos biográficos de la formación profesional y el desempeño laboral.

En este sentido, tomamos en cuenta las tres dimensiones anteriormente mencionadas: actitud, aspectos informativos y núcleo central, con el fin de poder conocer aquella parte más estable de la representación que se caracteriza por un corpus de elementos coherentes, simples y fáciles de expresar.

Con dicho material construimos algunas categorizaciones que nos permitieron organizar las representaciones que cada subgrupo tiene sobre su propia situación profesional mencionada en el momento que se realizó la entrevista. Sin embargo, fue necesario realizar un trabajo continuo no sólo sobre nuestra implicación, sino fundamentalmente sobre el discurso de los sujetos entrevistados, ya que la primera información que se fue obteniendo requirió revisar algunos supuestos y tomar nuevas decisiones en el proceso de investigación.

En un primer momento, el estudio comenzó clasificando a un grupo como "docentes" y a otro como "especialistas", siendo esta nuestras unidades de análisis. Sin embargo, esta clasificación, que suponía que los docentes no son especialistas, y que los especialistas no son docentes, no era sostenible ni empírica ni teóricamente. Ello implicaba reconceptualizar el término especialista, dejando de considerarlo un todo homogéneo, e incluir en el mismo a los docentes. En el análisis, no encontramos a ningún sujeto "puro": los docentes de media, por ejemplo, tienen distinta formación de grado - superior o universitaria -, muchas veces han cursado posgrados, y en algunos casos ejercen o han ejercido la docencia en los niveles terciario y universitario además de la docencia en el nivel medio. Tampoco encontramos ningún especialista que no hubiera realizado o estuviera realizando algún tipo de actividad docente, en los niveles medio, superior o universitario. En gran medida, los grupos denominados "docente" o "especialista" se presentaban sumamente heterogéneos en su interior.

Por eso esta denominación fue reemplazada por la denominación común de "especialistas" para todos los profesionales de la educación, diferenciados entre "especialistas en función docente" y "especialistas en función no docente" según su perfil principal en la etapa laboral en que se tomaron las entrevistas de esta investigación.

El universo de análisis abordó como especialistas en función docente a profesores de enseñanza media. Y como especialistas en función no docente, -considerados en un primer momento como un grupo único-, a especialistas de distinto carácter que actualmente se desempeñan (o lo habían hecho) en el Ministerio de Educación de la Nación o en el de la Ciudad de Buenos Aires.

Una primera aproximación al análisis de las entrevistas, permitió ajustar la denominación y la definición de los grupos. Al enfocar en las cuestiones referidas a las imágenes que especialistas en función docente y no docente tienen de sí mismos y a las imágenes mutuas, se observó que, los mismos grupos de entrevistados realizaban nuevas diferenciaciones. En principio surgen los especialistas en función docente y en función no docente como

grupos diferenciados, aunque son pocos los entrevistados que dan a los docentes la denominación de especialistas.

Hay docentes que establecen una clara línea divisoria entre los ámbitos de competencia de especialistas y docentes. Los primeros se ocuparían de enriquecer el estudio teórico sobre el contexto, con un interés centrado en el análisis; y contribuirían a una importante mirada de tipo nuevo. Los segundos, se encargarían de la práctica del aula. Los docentes consideran que el aula es su territorio propio, el de su especificidad y el de su práctica y que los especialistas (en función no docente) no pueden aconsejar ni intervenir en el aula; ya que no la conocen como ellos.

Según algunas representaciones de los docentes, los especialistas no aceptan *"que con la educación nadie se hace rico"*, y tienen conductas *"trepadoras", "burócratas", "arribistas", "corren detrás de un cargo político"*.

Los especialistas en función no docente, coinciden entre sí al plantear la dificultad de establecer generalizaciones sobre los especialistas docentes de nivel medio, a quienes reconocen como un grupo claramente heterogéneo, en función de diferencias generacionales, disciplinares, personales, entre otras; sin embargo se perciben a sí mismos como un grupo diferenciado del de los docentes. Esto nos permite sostener desde los datos empíricos esta diferenciación entre "especialistas en función docente" y "especialistas en función no docente"

Surgen también, tanto desde los especialistas en función docente como desde los especialistas en función no docente, una serie de diferenciaciones en relación a estos últimos

Si bien entre los docentes aparecen una serie de apreciaciones sobre los "especialistas en función no docente" en general, aparecen también una serie de distinciones, los perciben como un grupo heterogéneo.

Por un lado se refieren y valoran a los especialistas disciplinares, porque consideran que tienen conocimiento y experiencia: " *el especialista en matemática tiene aula....."* Sobre los capacitadores opinan que "*hay muchos que trabajan en escuelas, y entonces en realidad muchas de las cosas que ellos proponen son factibles de hacer*".

Por otro lado, perciben a otros especialistas como teorizadores, ocupados en hacer "proyectos grandes" o "programas generales". Entienden que algunos especialistas van a las escuelas, las conocen, escuchan. Pero otros desconocen absolutamente la realidad escolar, y *"no deberían dar consejos"*, *"no deberían bajar línea para el aula"*. Hay docentes que piensan que a los especialistas les falta elaborar los puentes que permitan aplicar las grandes teorías. En este grupo ubican particularmente a los especialistas en Ciencias de la Educación.

Por otro lado, diferencian a los académicos de los funcionarios y de los especialistas en temas generales, psicosociales o didácticos. Los docentes atribuyen a los académicos la imposición de modas, ya sea didácticas - por ejemplo, el constructivismo -, ya sea sobre la relación educación y sociedad - por ejemplo, los enfoques economicistas. En el discurso de los docentes, los académicos serían los responsables de la reforma de los 90' y estarían más distanciados de la realidad educativa. Pareciera que los dispositivos armados desde los distintos niveles de conducción del sistema pusieron a los especialistas miembros de los equipos de gestión más cerca del docente; mientras que la Universidad aún parece percibirse distanciada.

Cuando los "especialistas en función no docente" se definen a si mismos, aparecen, además de descripciones y apreciaciones generales, una serie de distinciones que en muchos aspectos son coincidentes con las realizadas por los "especialistas en función docente".

Por un lado distinguen entre los "generalistas" y los especialistas en "áreas curriculares". Una de las entrevistadas considera que los docentes tienden a valorar más a éstos últimos que a los generalistas, ya que perciben que sus aportes los actualizan en los contenidos de las diferentes disciplinas; en cambio los "generalistas" hablan de cuestiones que los docentes viven cotidianamente pero no aportan nada para resolver esos problemas. Pero se reconoce que los "generalistas" son muy bien recibidos cuando logran brindar herramientas para mirar desde otro lugar la cotidianeidad institucional

Por otro lado, algunos especialistas también expresan su rechazo frente a los académicos, a los que consideran también "alejados de la realidad", a

diferencia de los funcionarios y especialistas de diferentes cargos de gestión.

Como se puede observar, se hizo necesario avanzar en distinciones más finas o ajustadas, sostenidas no solo desde la empiria sino también desde la teoría. En función de esto retomamos algunas conceptualizaciones acerca del desarrollo de las profesiones en general y acerca de los profesionales de la educación en particular.

Tenti Fanfani, en el libro "Universidad y Profesiones", expresa que en los campos profesionales se verifican fragmentaciones, volviéndose difícil *"lograr una visión de conjunto de los problemas complejos (…) Para resolver estos problemas en ciertos campos profesionales se ha desarrollado, muchas veces en forma empírica, un tipo de profesional generalista"*[3] Este diagnostica el problema, lo tipifica y sugiere la intervención del especialista pertinente. Por otro lado, aparece el problema de la coordinación del trabajo conjunto, lo cual requiere en muchos casos de saberes que no son específicos del campo de conocimiento en cuestión sino que tienen que ver con la gestión de proyectos, la conducción de grupos, etc. En esta caracterización, se observan ciertas coincidencias con los tipos descriptos por los especialistas entrevistados.

Durante la década del '90 muchos cargos de funcionarios del Ministerio de Educación fueron cubiertos por profesionales de las Ciencias de la Educación, poseedores de conocimientos especializados acerca de *la educación, su gobierno y administración*, y que por lo tanto ejercieron funciones de dirección sobre otros especialistas. Imbuidos del espíritu de Estado, llevaron adelante el programa estatal de la reforma educativa de los '90.

Otras funciones, como los aportes acerca de contenidos de la enseñanza, fueron solicitados a especialistas o expertos en Ciencias de la Educación y en otras ramas, poseedores de conocimientos para producir - no por ello neutros - y sin responsabilidades jerárquicas de gobierno al interior del aparato estatal. Especialistas y funcionarios constituyen grupos profesionales posibles de diferenciar relativamente, poseedores de saberes

particulares. Mientras los especialistas tienen *"saberes para producir"*, los funcionarios tienen además *"saberes para mandar".* (Braslavsky, C., 1986). Retomando los conceptos de Tenti, podríamos hablar de "saberes para organizar"

Tanto los datos empíricos como los desarrollos conceptuales que retomamos respaldan la necesidad de discriminar al interior del grupo de los especialistas en función no docente, al menos tres subgrupos:

- Especialistas propiamente dichos: este subgrupo incluye a aquellos sujetos que realizan tareas de elaboración curricular, capacitación docente, investigación, asesoría, etc., desde los Ministerios de Educación de la Ciudad y de Nación o al interior de las instituciones educativas, como por ejemplo los asesores pedagógicos. Han profundizado, o se han "especializado", en un campo del conocimiento, o en una función, y en ese ámbito poseen mayores saberes teóricos y prácticos. Se acude a ellos ante una determinada problemática o necesidad. No siempre poseen una visión general del sistema, pero pueden resolver con idoneidad esos problemas y necesidades.

- Funcionarios políticos de los Ministerios de Educación de la Ciudad y de Nación: en este grupo reunimos a quienes ocupan cargos jerárquicos, dirigen equipos de trabajo o tienen personal bajo su control. Por lo general – aunque no siempre, han llegado a ese puesto de la mano de las autoridades políticas, y tienen una estabilidad relativa en el mismo. Suelen haber tenido actividad, militancia o intereses políticos previos, o actividades académicas muy destacadas. Una vez dejado el cargo pueden volver a su actividad académica, o iniciar una carrera política de mayor envergadura que antes, en condiciones de "políticos profesionales" (Weber, M., 2002). Quienes ocupan los cargos más altos son trabajadores intelectuales, universitarios, con carreras de

[3] Gómez Campos, V. Tenti Fanfani Emilio. *Universidad y profesiones: crisis y alternativas.* Buenos

posgrado cursadas, que se dedican, casi exclusivamente a la tarea de gestión. Los funcionarios definen su tarea como "muy variada y sin rutina" tanto en relación con los actores con los cuales interactúan, como por la variedad de espacios físicos en que se desempeñan. Sus actividades principales se refieren a la coordinación y asesoría de grupos de trabajo profesional.

- Académicos: esta categoría se refiere a profesionales universitarios egresados en ciencias de la educación, con título de posgrado, que dedican la mayor carga horaria de trabajo semanal a las actividades de docencia y/o investigación dentro de alguna institución universitaria y/o terciaria, pública y/o privada, desarrollando fundamentalmente una carrera en docencia e investigación. Los académicos se definen básicamente por su dedicación casi exclusiva a actividades docentes y de investigación tanto en grado como posgrado, de modo que la totalidad de su tiempo laboral rentado está dedicado a este tipo de actividades. Dirigen o son miembros de equipos de investigación, participan en Congresos y realizan publicaciones periódicas.

En resumen, esta primera etapa de recolección y procesamiento de la información nos llevó a modificar y ampliar la muestra al identificar el subgrupo de funcionarios, el de académicos, y el de especialistas propiamente dichos junto al de especialistas en función docente.

Conclusiones

La investigación se encuentra en la etapa final de procesamiento de la información y redacción de resultados. Para la etapa de procesamiento de la información obtenida se trabajó utilizando el método comparativo constante, el cual busca construir modelos teóricos a partir de las interrelaciones de los diferentes aspectos del fenómeno estudiado.

Aires, Miño & Dávila, 1989, Pág. 56.

Esta estrategia de análisis cualitativo se adecúa al objetivo de la investigación, que no pretende generar conocimientos exactos, sino alcanzar la reconstrucción - descriptiva - de las representaciones sociales de cada uno de los subgrupos y comprender los significados y sentidos que los actores le dan al fenómeno.

Partimos de suponer que el conocimiento de las propias representaciones y las del los otros pueden favorecer el diálogo, la elaboración de códigos de comunicación, la construcción de un horizonte común de significados. Por eso se plantea la devolución a los actores como etapa de la investigación, que permita completar los resultados de la investigación con la mirada de los sujetos involucrados.

La investigación avanzó en la caracterización de cada uno de estos cuatro subgrupos, y en el análisis de los componentes culturales, cognitivos e ideológicos de su autoimagen, de su imagen del otro, y de su interacción real y posible, ligados a continuar profundizando en las representaciones mutuas de los especialistas en educación en función docente y los subgrupos mencionados: funcionarios, académicos y especialistas propiamente dichos.

Bibliografía

BOURDIEU, P., 2003: "Intelectuales, política y poder", Buenos Aires, Editorial EUDEBA.

BRASLAVSKY, C., (1986): *"El papel del Estado y de la sociedad en la distribución de saberes a través de la escuela"* Revista Argentina de Educación año IV, nº 7, Buenos Aires, AGCE.

CASTORINA, J.A., y KAPLAN, C., (2003): *"Representaciones Sociales"*, Editorial Gedisa, Buenos Aires.

CELSO PEREIRA DE SA, (1998): *"A construcao do objeto de pesquisa em representacoes sociais"*, Ed. UUer, Río de Janeiro.

ENAUDEAU, C., (1999): *"La paradoja de la representación",* Editorial Paidós, Buenos Aires.

GOMEZ CAMPO, V, TENTI FANFANI, E, (1989): *"Universidad y profesiones. Crisis y alternativas"*, Ed. Miño y Davila, Bs. As.

IBAÑEZ, Tomás, (1988): *"Ideologías de la vida cotidiana",* Barcelona, Sendai.

JODELET, D., (1984): *"La representación social: fenómeno, concepto y teoría".* En Moscovici, S. et all, "Psicología Social", Vol. 2, Editorial Paidós, Buenos Aires.

KORNBLIT, A. (coord.), (2004): *"Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis".* Buenos Aires. Editorial Biblos.

MOSCOVICI, S. et all, (1984): *"Psicología Social",* Vol. 2, Editorial Paidós, Buenos Aires.

MOSCOVICI, S. (1984): *"The phenomenon of social representations".* En R.M. Farr y S. Moscovici (Comps.): Social representations, Cambridge University Press, Cambridge.

STRAUSS; A. y CORBIN; J.: *"Conceptos básicos de la investigación cualitativa".* OPFYL, UBA, Facultad de Filosofía y Letras, 1999.

VALLES, M. (1993): *"Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional",* Madrid, Síntesis.

WEBER, M. (2002): *"El político y el científico"*. Bs. As., Ed. Alianza