



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN MENDOZA:
UNA MIRADA DESDE EL SUJETO Y EL IMAGINARIO SOCIAL

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Tesista:
BARISCHETTI, Mercedes Cecilia

Directora:
ARPINI, Adriana María

Mendoza, 2015.

Agradecimientos:

A Gustavo, Victoria y Francisco, mis amores.

A mis padres, Guillermo y Marta; y a los padres que la vida me obsequió, Elsa y Tito

A mis hermanas Leticia, Laura y Miriam; mi hermano Guillermo y a María Elia.

A mi directora de tesis, Adriana María Arpini, por su acompañamiento, dirección y calidad humana.

A Lía Stella Brandi, por su precisión en el asesoramiento metodológico.

A los integrantes del Seminario INCIHUSA- CONICET "Ideología, imaginarios, representaciones, experiencia, sujetos y práctica", por estar siempre dispuestos a enseñar y aprender con otros.

A la Dirección de Planificación de la Calidad Educativa, a lo largo de las distintas gestiones, por abrir la posibilidad de esta investigación.

A los responsables de las propuestas formativas que participaron como casos para esta investigación:

Programa Provincial de Prevención y Atención Integral al Maltrato de la niñez, adolescencia y familia, dependiente del Ministerio de Salud (Gobierno de Mendoza) Dra. Marta Cadelago de Stagni

Comité Organizador del Concurso "¡Mi factura por favor!", dependiente de la Dirección General de Escuelas y del Ministerio de Economía (Gobierno de Mendoza), en especial a Walter Coronel y Susana Montañó.

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Dra. Adriana Arpini.

A los integrantes del grupo focal: Cristina R, Milena Q, Daniela P, Nieves J, Lorelei V, Cecilia V. A Analía del Río por su colaboración con la puesta en acción de esta técnica.

A los docentes que brindaron su tiempo y disposición para las entrevistas: Bibiana V, Daniela P, Noelia A y Edith C.

A Claudio Peña, por su apertura y disposición.

A la Facultad de Filosofía y Letras, que como espacio de formación y de trabajo constituye una institución de referencia para mí. En especial a la ex Decana Adriana A. García por su apoyo incondicional.

A la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras y al Comité del Doctorado en Educación.

Índice de contenidos

Agradecimientos:.....	2
Índice de contenidos.....	3
Índice de imágenes y tablas	4
Nómina de abreviaturas.....	5
Resumen	7
Resumen en inglés.....	7
Capítulo 1- Introducción: Problema y antecedentes	8
Acerca del problema a investigar	8
Recuperación de antecedentes del problema a investigar.....	12
Relevancia del problema propuesto	14
Anticipaciones de sentido.....	15
Bibliografía del capítulo 1:.....	20
Capítulo 2- Aspectos epistemológicos y metodológicos.....	22
Algunas consideraciones epistemológicas: Intersticios, cruces y desafíos entre la educación y la filosofía.....	22
Precisiones metodológicas:.....	30
Bibliografía del capítulo 2:.....	41
Capítulo 3- Cruces teóricos.....	42
Consideraciones iniciales.....	42
Cornelius Castoriadis. Ensayos de reflexión en el cruce educación- imaginario social.....	44
Cornelius Castoriadis. Ensayos de reflexión en el cruce investigación- imaginario social.....	52
Michel Foucault en clave doble.....	60
Arturo Roig: acercamientos episódicos al pensamiento de lo nuestro.....	64
Paulo Freire y la pedagogía latinoamericana.....	68
El sentido de los cruces teóricos escogidos.....	71
Bibliografía del capítulo 3:.....	73
Capítulo 4- El docente como sujeto y el puntaje. Tensiones.....	75
4.1- La dimensión temporal: el sujeto y lo histórico social.....	80
4.2- La dimensión laboral: tiempos, conflictos, exigencias, formación, reconocimiento.....	101
4.3- La dimensión simbólica: lo instituido, las expectativas, los dispositivos.....	120

4.4- La dimensión afectiva y sensible: el sujeto en situación	148
4.5- La dimensión pedagógica: experiencias y aprendizajes	163
4.6- La dimensión local: lo nuestro y lo ajeno, nosotros y los otros.....	188
Bibliografía del capítulo 4:	213
Fuentes del capítulo 4:	214
Capítulo 5: Certezas y perspectivas acerca del desarrollo profesional docente en Mendoza.	215
Primer eje: El sujeto	218
Segundo eje: Lo imaginario.....	227
Tercer eje: Autonomía, alteridad, reconocimiento.....	230
Cuarto eje: Las instituciones	237
Quinto eje: Lo identitario y su hegemonía	246
Sexto eje: Biopolítica.	250
Imágenes y Perspectivas para el desarrollo profesional docente en Mendoza.....	256
Bibliografía del capítulo 5:	260
Anexo 1: Información acerca de las fuentes.....	262
Datos de los casos	262
Folleto de organización del grupo focal.....	264
Guía para las entrevistas.....	265
Artículo periodístico.....	267
Anexo 2: Trabajo de campo (análisis categorial para el Capítulo 4).....	270
Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.	271
Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.....	286
Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica.....	315
Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible	353
Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica	376
Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local	418
Bibliografía completa y fuentes:.....	451

Índice de imágenes y tablas

Esquema conceptual inicial	14
Casos seleccionados.....	33
Imagen 1 - Congreso.....	34

Imagen 2 – Curso	34
Imagen 3 - Concurso	35
Grupo Focal.....	37
Modelo de análisis de datos cualitativos.....	40
Datos del Congreso	262
Datos del Curso	263
Datos del Concurso	263
Organización de Grupo focal	264
Guía para entrevistas	265
Artículo periodístico incluido en el trabajo de campo.....	267
Trabajo de campo 4.1	271
Trabajo de campo 4.2.....	286
Trabajo de campo 4.3.....	315
Trabajo de campo 4.4.....	353
Trabajo de campo 4.5.....	376
Trabajo de campo 4.6.....	418

Nómina de abreviaturas

AFIP: Administración Federal de Ingresos Públicos.

CIIFE: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela.

Cap.: capítulo o capítulos.

CENS: Centro Educativo de Nivel Secundario.

comp.: compilador, compiladora de la bibliografía citada.

Conicet: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.

DGE: Dirección General de Escuelas.

ed: edición, editor, editores.

Ediunc: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.

etc.: etcétera.

INFOD: Instituto Nacional de Formación Docente.

Ot: otro u otros autores de la bibliografía citada.

pp : página o páginas.

Prog.: Programa.

UNCuyo: Universidad Nacional de Cuyo.

UTECP: Unidad de Transformación Educativa y Coordinación Pedagógica.

Resumen

El presente trabajo de investigación se propone indagar acerca de los imaginarios sociales subyacentes en las propuestas formativas para docentes en Mendoza. Se estudian instancias posteriores al egreso de la formación inicial, dentro de lo que se entiende actualmente como desarrollo profesional docente. Entre los aspectos que se investigan, se destaca la consideración del sujeto docente como aprendiz y la relación con su profesionalidad, el posicionamiento respecto del conocimiento y de la situación misma de aprendizaje, la elaboración de las experiencias de aprendizaje, lo histórico social, lo afectivo, entre otros aspectos.

Para ello se ha seguido una metodología cualitativa, enmarcada en una epistemología ampliada a lo histórico social y sustentada desde lo teórico fundamentalmente en los siguientes autores: Cornelius Castoriadis (teoría del imaginario social), Michel Foucault (Dispositivos de poder-saber), Arturo Roig (pensamiento latinoamericano) y Paulo Freire (pedagogía crítica).

Esta tesis tiene como intención principal develar los imaginarios sociales subyacentes a fin de realizar aportes al conocimiento científico acerca del problema y colaborar con la mejora cualitativa de dichos espacios formativos, por lo cual se realizan propuestas específicas surgidas del proceso de investigación.

Resumen en inglés

Capítulo 1- Introducción: Problema y antecedentes

Acerca del problema a investigar

El presente trabajo intenta reconstruir elementos de lo histórico social que pongan en evidencia el imaginario subyacente en los discursos y las prácticas de los docentes en formación continua.

La formación docente ha sido objeto desde los años 90 de numerosas políticas de intervención y de análisis teóricos por parte de especialistas. Estos discursos y prácticas han apuntado predominantemente al reconocimiento de las debilidades y fortalezas del sistema de formación inicial y de la situación de los docentes respecto de sus prácticas y sus conocimientos. Otros estudios responden a la necesidad de evaluar el impacto que determinadas ofertas de desarrollo profesional tienen en las prácticas áulicas o institucionales. Son escasos, sin embargo, los estudios referidos a la recuperación del punto de vista de los docentes en estas instancias de formación.

Por desarrollo profesional docente puede entenderse un conjunto de situaciones que, en sentido amplio, conforman un “enfoque en la formación del profesorado que valora el carácter organizativo y orientado del cambio”¹, un “conjunto de acciones, opiniones, creencias y conocimientos que se asocian con la profesión”², una “superación docente continua”³ que “no se agota en la formación inicial, sino que acompaña toda la vida profesional de los docentes”.

Sin embargo, respecto de la docencia como profesión, deben considerarse además las voces de otros actores sociales que aportan miradas alternativas⁴. Al respecto, dice por ejemplo Mario Zaccagnini (2002:18) “el carácter del docente como agente-empleado del Estado y no como profesional dotado de autonomía intelectual para tomar decisiones, es la imagen de verse a sí mismo como un engranaje más de la

1 Citado en Ardiles, M. y ot. “El desarrollo profesional de los docentes de escuela media. Experiencias y aprendizajes cotidianos”. Córdoba, Editorial Brujas, 2005: 148.

2 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999:17). En documento emitido por la Secretaría de Evaluación y Programación Educativa. 1999: 17.

3 Núñez y Palacios C. “La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento”. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>. Fecha de acceso: 011208.

4 Por ejemplo: Mario Zaccagnini (2002:18), Aurora Loyo (2001)

burocracia estatal, sin poder poner en juego relativamente sus propias ideas; el vínculo laboral del docente con el sistema educativo, le devuelve una imagen, desvalorizante en definitiva, que lo posiciona como un simple ejecutor de las prescripciones decididas unilateralmente en la punta de la pirámide de la burocracia y que son a su vez controladas en su instrumentación por procedimientos más o menos estrictos”⁵.

Entre las declaraciones teóricas de los especialistas y/o administradores de la educación argentina y lo que sucede efectivamente en las prácticas suele haber discrepancias y luchas de poder. Estas median, contextualizan y concretan en cada provincia, en cada región, en cada situación particular y única las prácticas y los discursos relacionados con aquellas declaraciones que operan como un ideal o “deber ser”. En el caso de Mendoza, la práctica efectiva que “mide” el desarrollo profesional de los docentes, se traduce en un sistema de puntajes que se asignan en los legajos y en los bonos de puntaje de los docentes. Esta combinación otorga a los docentes que van acumulando puntajes, la posibilidad de conservar y/o mejorar su fuente de trabajo.

Las tensiones que atraviesan el ejercicio de la docencia y las posibilidades de crecer en la profesión, se cruzan además con cuestiones de índole normativa. La provincia de Mendoza, para los cargos de gestión estatal provinciales, se rige por la Ley 4934/1982 más conocida como el Estatuto del Docente; sus modificatorias y decretos reglamentarios. El reglamentarismo⁶ que rige en cuanto a la asignación de puntajes está detalladamente estipulado en estos documentos, situación que presume la transparencia del proceso por el cual se accede a los cargos de gestión estatal y a las mejoras en los puestos de trabajo.

Los ejes sobre los que se asienta la “carrera docente” pueden resumirse en tres: a) título (especialmente el título de grado, ya que es el que habilita para el ejercicio de la profesión. Los posgrados suelen tabularse como puntaje agregado al título de base); b) antigüedad, que tabula primordialmente la cantidad de años de desempeño en el/los cargos y c) acciones de capacitación, perfeccionamiento que pueden involucrar desde cursos y congresos hasta investigaciones, publicaciones, etc. Todo el sistema de tabulación de los antecedentes y méritos es coordinado y

5 Respecto de la lógica de las agrupaciones profesionales docentes, puede verse una breve referencia en Aurora Loyo (2001)

6 Tal vez sea oportuno reflexionar acerca de lo que Castoriadis (2008) menciona como: degeneración burocrática del sistema. (Tusquets, 2007: 109).

supervisado por un cuerpo colegiado que incluye a representantes del gobierno, de las asociaciones profesionales docentes y/o elegidos en forma independiente.

A pesar de la supuesta transparencia, es habitual escuchar a los docentes exponer sus disconformidades por las asignaciones de puntajes propias o ajenas. Más allá de las características del grupo de profesores como colectivo, problema que podría constituir por sí mismo otra investigación, referimos principalmente a la dificultad de encontrar un sistema que conforme a todos los sujetos involucrados, que contemple la variedad y singularidad de los casos, las miradas, percepciones e imaginarios subyacentes en estos procedimientos, así como las tensiones que los atraviesan.

Nos preguntamos entonces ¿es posible develar aquellos elementos que emergen del imaginario social respecto de la docencia y su desarrollo profesional? ¿Qué aspectos del imaginario social de la profesión docente en Mendoza podrían participar de la lógica identitaria y cómo esto se trasluce en los cursos con otorgamiento de puntaje DGE? ¿Qué aspectos del imaginario social de la profesión docente en Mendoza podrían relacionarse con el imaginario radical y cómo esto se evidencia en los cursos con otorgamiento de puntaje DGE? ¿De qué forma tanto lo instituido como lo instituyente se entrecruzan en la construcción del imaginario social de los cursos destinados a docentes? ¿Cómo ha sido históricamente configurada esa relación, a partir de lo observado en los cursos actuales?

Todo espacio educativo puede ser foco de atención en relación con sus particularidades, en especial la recuperación de las perspectivas de los sujetos involucrados, a fin de conocer mejor los ámbitos, imágenes y supuestos que le subyacen. Esta investigación, sustentada en una perspectiva interpretativa busca conocer los significados que los docentes otorgan a sus experiencias de formación posteriores al egreso de la formación inicial, intentando reconstruir las representaciones del imaginario social que emergen en las prácticas y discursos de aquellas instancias.

Por ello, la pregunta principal que orienta la investigación es ¿qué imágenes del imaginario social aparecen en las prácticas y discursos que circulan en los cursos con puntaje DGE? Especialmente nos interesa indagar por qué se inscriben los docentes en los cursos de capacitación, qué esperan de estas instancias, cuáles son los cursos más buscados y porqué, cómo perciben su desempeño en estas instancias, qué experiencias de aprendizaje rescatan y porqué (desde lo personal y

desde lo social), qué significaciones le asignan al sistema en sus prácticas cotidianas, en su experiencia laboral y en su experiencia personal.

Asimismo podemos inquirir, por ejemplo: ¿qué prácticas se hallan legitimadas en el ofrecimiento, dictado y reconocimiento del puntaje en los mencionados cursos? ¿Qué discursos se instalan como legítimos al ofrecer esos cursos (los diseñadores), al otorgarles puntaje (el gobierno escolar) y al cursarlos (los docentes)? ¿Qué indicadores de poder se develan en la trama de relaciones que se construye entre los involucrados? ¿Qué discrepancias, contradicciones y tensiones atraviesan estas experiencias?

Respecto de los sustratos teóricos, resulta interesante establecer un cruce entre la constitución de sujeto en la propuesta de Michel Foucault -a partir de la consideración como sujeto sujetado- y la construcción del imaginario social propuesta por Cornelius Castoriadis en la consideración de lo histórico social como configurante de la relación significante-significado en toda práctica y discurso humano. Por otro lado, es interesante plantear en qué situación se encuentran estas prácticas, discursos e imaginario social respecto del panorama latinoamericano, cómo se articulan con las experiencias de estos contextos, en qué medida son atravesadas por el pensamiento filosófico, político y pedagógico de estas tierras, por ello es importante recuperar la visión latinoamericana del problema con las miradas de pedagogos y pensadores propios como Freire y Roig. No se descarta acudir además a otros referentes teóricos en concordancia con las categorías nativas que puedan requerirlos a partir del trabajo de campo.

Para abordar la problemática descrita, se apela a un diseño de tipo cualitativo, que contemple las imágenes construidas desde lo histórico y lo social, recuperando primordialmente la perspectiva de los docentes. Se trabaja con casos posteriores a la formación inicial en la Provincia de Mendoza que no se encuentren organizadas como carrera.

Respecto de las técnicas para la recolección de información, se implementa un proceso que sigue la siguiente lógica: a) realizar lectura profunda de los textos de los proyectos presentados ante la Dirección General de Escuelas⁷, que tengan puntaje oficial y que se encuentren vigentes; b) seleccionar los casos que compondrán el objeto de la investigación, a partir de esta lectura y de los criterios

⁷ Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, se enunciará en adelante por sus siglas: DGE

derivados del interés del caso; c) observar al menos 8 sesiones (o 16 horas de clase) de cada curso de capacitación seleccionado y llevar los registros correspondientes; d) construir categorías nativas de los casos, a partir de la observación de prácticas y discursos; e) organizar y poner en acción grupo/s focal/es con integrantes seleccionados de las prácticas y discursos observados; f) realizar entrevistas en profundidad a informantes clave y reorganizar las categorías y g) elaborar conclusiones que realicen aportes originales al conocimiento científico.

A partir de estos interrogantes, se ha pensado que una investigación que indague acerca de los imaginarios subyacentes y de las posiciones que asumen los docentes, para qué realizan los cursos, qué grado de involucramiento revelan, etc.; trabajo que puede aportar importantes elementos para comprender tan compleja situación.

Recuperación de antecedentes del problema a investigar⁸.

Respecto del objeto del proyecto que nos ocupa - ***Desarrollo profesional docente en mendoza: una mirada desde el sujeto y el imaginario social*** - con un análisis centrado en el sujeto docente en cursos con otorgamiento de puntaje, hay varios artículos y ponencias, publicaciones e investigaciones, que se resumen a continuación agrupados según el interés que estos antecedentes enuncian explícitamente. La siguiente exposición se realiza a modo de ejemplo, sin pretender abarcar la totalidad de los antecedentes; la clasificación es tentativa también, ya que algunas publicaciones a veces se internan en varios asuntos. Sin embargo, se pueden mencionar las siguientes:

1- Un grupo de publicaciones que intentan establecer relaciones entre los cursos y la implementación de políticas educativas. Entre ellos:

1.a- aquellos que teorizan respecto de la capacitación que debería darse a los docentes para que efectivamente se concreten las medidas pretendidas, dentro de un marco de política nacional y/o internacional: Tedesco y Tenti Fanfani (2002)ⁱ; Núñez y Palacios C. (s/i)ⁱⁱ, Terigi (2009)ⁱⁱⁱ.

1.b- aquellos que intentan analizar por qué funcionaron o no funcionaron las capacitaciones destinadas a docentes para el efectivo cumplimiento de lo establecido por la autoridad escolar en instancias del pasado reciente: Tedesco

⁸ Las referencias de este apartado Recuperación de antecedentes del problema a investigar se citan al final del Capítulo 1 y han sido indizadas con letras, para no confundirlas con otro tipo de notas.

(2003)^{iv}; Zaccagnini (2002)^v; Sánchez González, L. (2006)^{vi}; Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001)^{vii}, Lombarda y Abrile (2009)^{viii}.

1.c- aquellos que analizan casos particulares para recuperar la visión de los docentes, poniendo la mirada en por qué llevan a su práctica áulica o no lo que aprendieron en los cursos: Zaccagnini(s/f)^{ix}.

2- un grupo de publicaciones que intentan recuperar aspectos psicosociológicos de la profesión docente que influyen en la práctica misma de la docencia, entre ellas:

2.a- los estudios sobre biografías escolares: Alliaud (2004)^x.

2.b- el análisis de representaciones, representaciones sociales, imaginarios de tal o cual tipo de docente: Tenti Fanfani (2003^{xi}, 2009^{xii}); Tenti Fanfani-Steinberg (2007)^{xiii}; Loyo, A. (2001)^{xiv}; Martínez Triviño, O. (2007)^{xv}; Flores Ramírez, M (2001)^{xvi}, Ardiles, M. y ot. (2005)^{xvii}.

2.c- la casuística y seguimiento de docentes noveles: en especial en España^{xviii}, Francia^{xix} y algunas iniciativas en Argentina^{xx}.

3- un grupo de publicaciones que procura explicar los problemas propios de este espacio de formación, por ejemplo:

3. a- aquellos emanados desde la política educativa provincial y/o nacional: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999)^{xxi}; DGE. Dirección de Ed. Superior (2006)^{xxii}; DGE. UTECP (2006)^{xxiii} y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

3. b- aquellos expuestos a partir de experiencias e indagaciones acerca del tema: Edwards, V. (1992)^{xxiv}, Braslavsky, C. (1999)^{xxv}; Barischetti, M (2005)^{xxvi}; Vélaz y Vaillant (2009)^{xxvii}, Marcelo, C (2009)^{xxviii}.

4- un grupo de publicaciones que tienen por fin dar a conocer experiencias exitosas de capacitación, por ejemplo:

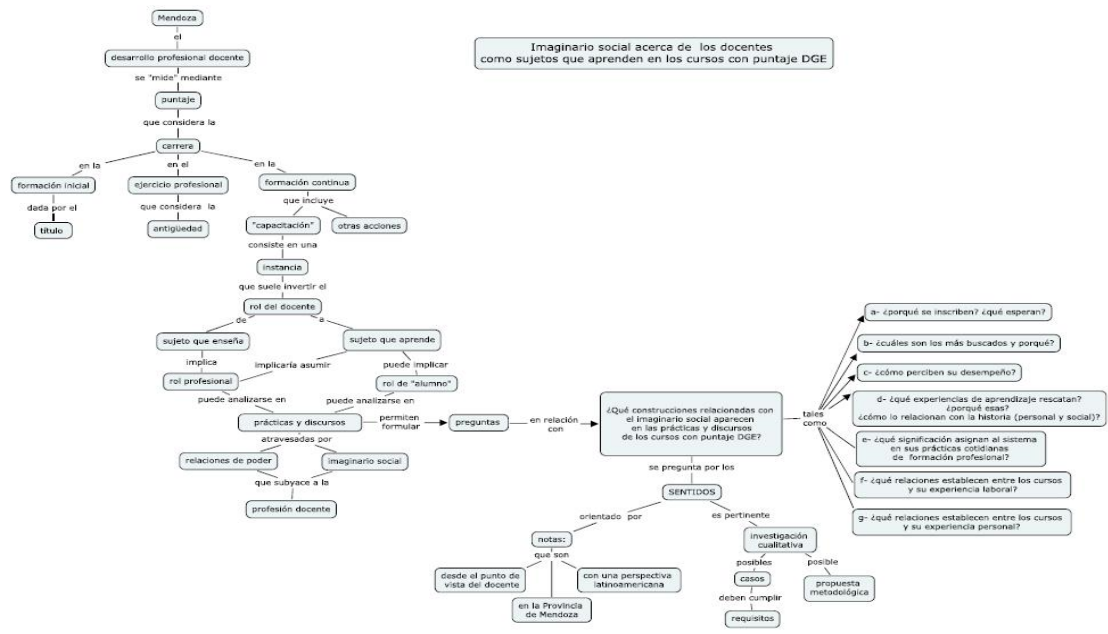
4. a- las que se hallan en relación con propuestas de mejora en la enseñanza de alguna disciplina escolar: de las cuales se hallan muchas en las revistas estadounidenses^{xxix}, en publicaciones venezolanas^{xxx}, uruguayas^{xxxi}, argentinas^{xxxii} y españolas.

4. b- las que intentan buscar estrategias para la detección de necesidades de capacitación: Polo, M. (2003)^{xxxiii}.

Si bien la preocupación por la formación docente, la profesionalización de la docencia, el desarrollo profesional y los espacios que lo atraviesan han sido objeto de discusiones y análisis desde hace unas décadas -como puede verse-; no se ha hallado en la literatura científica ni de divulgación investigaciones destinadas a recuperar la mirada de los docentes durante los momentos en que participa de estas instancias de una manera específica. Aún menor es la referencia a casos

dentro de la provincia de Mendoza, centrados en el sujeto y desde la perspectiva del imaginario social y la filosofía foucaultiana, que se hayan considerado desde la mirada latinoamericana de la investigación.

En principio, se propuso un esquema que orientó el trabajo de investigación en sus líneas teóricas fundantes y que organizó los supuestos, la información, las intencionalidades, las fuentes y las cuestiones metodológicas a tener en cuenta. A partir de este esquema se confeccionó el primer diseño de investigación, etapa que se continuó discutiendo y analizando durante el desarrollo del proceso de investigación⁹. El esquema que disparó el diseño original y que se presenta a continuación fue, pues, tentativo:



Esquema conceptual inicial

Relevancia del problema propuesto.

Se espera que la investigación permita explicar cómo son percibidas las experiencias vividas en los cursos de capacitación por parte de los docentes que

9 Mendizábal Nora (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord). "Estrategias de investigación cualitativa". Editorial Gedisa. Col. Herramientas universitarias. Buenos Aires. 2007. Capítulo 2. pp. 219.

asisten. A partir de ello, sería posible comprender los sentidos que se otorgan a estas instancias en el contexto mendocino.

Su importancia deriva del escaso estudio de las dinámicas internas de estos espacios, a pesar del gran desarrollo teórico evidenciado en la literatura. Se confía en que el aporte que esta manera interpretativa de mirar la formación docente posterior a la inicial desde la perspectiva de los actores involucrados, pueda dar luz respecto de los sentidos que estas instancias tienen para los docentes y para la sociedad mendocina respecto de sus imágenes, su socialidad y su historicidad. Finalmente se espera que esta investigación provea suficientes conocimientos del sistema y sus tensiones como para provocar una ruptura o un impacto en las políticas educativas referidas al desarrollo profesional docente, en especial en la provincia de Mendoza, Argentina.

Esta perspectiva se torna fundamental para orientar la política educativa respecto de la oferta de cursos en tensión con el sistema y los sujetos docentes latinoamericanos.

Anticipaciones de sentido

La problemática detectada se inscribe en el ámbito de los cursos que otorgan puntaje con resolución de la Dirección General de Escuelas. Más allá del reconocimiento oficial, queda planteada la pregunta acerca de la naturaleza y calidad de los aportes que estos cursos realizan al desarrollo profesional de los docentes. En especial es interesante indagar acerca del imaginario social que subyace a la profesión docente¹⁰, pero no cuando está en posición de enseñar, sino cuando se encuentra en el lugar del que aprende.

La concepción de sujeto que se está poniendo en juego en los “cursos de capacitación¹¹” es el centro de las miradas en esta tesis. Este aspecto del fenómeno no ha sido investigado desde este punto de vista, por lo cual constituye un aporte original al campo de la formación docente continua.

10 Si se considera su condición de adulto, profesional, con experiencia previa; por ejemplo.

11 Es la denominación habitual de estas instancias, aunque ha sido objeto de críticas por parte de especialistas, en vistas de las connotaciones peyorativas que implican términos como capacitación, perfeccionamiento, actualización, entre otras; términos sustituidos por desarrollo profesional.

Algunos elementos contruidos a partir de la experiencia y de algunas lecturas, son relevantes para dar una idea de las concepciones previas con que se inicia esta investigación: el docente que concurre a un curso cuenta con las siguientes notas: es un adulto, que ejerce una profesión específica, con una formación que lo avala, con una experiencia laboral que lo enriquece (y también enriquece al mismo “capacitador”), está buscando desarrollarse a nivel profesional.

Los supuestos de que se parte son:

a- En estas instancias los docentes abandonan o prescinden de sus conocimientos experienciales y profesionales, ubicándose en el lugar de “receptores”; en los cuales el que sabe es el otro que se halla enfrente.

b- Estas actitudes se complementarían con el imaginario que de sus cursantes tienen quienes diseñan y dictan el curso, en cuyo caso otro supuesto inicial es que estas personas pondrían en segundo plano aquellos conocimientos personales y profesionales con que acuden los docentes a los cursos.

Considerando lo anteriormente expresado, a partir principalmente de las siguientes anticipaciones de sentido¹² se orientan a comprender la complejidad de las situaciones estudiadas:

Los discursos y las prácticas que se construyen en los cursos de desarrollo profesional docente con puntaje de los casos analizados, están legitimados por el imaginario social subyacente respecto de la profesión docente en Mendoza.

Tanto en las prácticas como en los discursos se juegan relaciones de poder entre sectores diversos (gobierno educativo, asociaciones gremiales, institutos de nivel superior, universidades, etc) que luchan por transmitir marcos de referencia diferentes.

Tanto en las prácticas como en los discursos se evidencia ausencia de cuestionamiento del conocimiento validado en estos cursos (el aportado por el “capacitador”), más allá de la atribución que en cada caso se de (por vivir estos cursos como acciones impuestas, por que su interés es secundario, porque sólo necesita la certificación, porque se trata de arbitrarios culturales, por desvalorización de su profesión, entre otras).

La formación y el desarrollo profesional docente en el contexto mendocino sigue una línea del pensamiento que lo vincula con desarrollos semejantes a nivel nacional y latinoamericano teniendo en cuenta aspectos filosóficos, políticos y pedagógicos propios.

12 Menéndez, Eduardo (2001). “Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes”. pp. 9-15.

Referencias del Capítulo 1 apartado Recuperación de antecedentes del problema a investigar:

i Tedesco, J. y Tenti Fanfani, E. Nuevos tiempos y nuevos docentes. En publicación de la Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, IIPE, 2002. Versión digital en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs>. Fecha de acceso: 081208.

ii Núñez y Palacios C. La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>. Fecha de acceso: 011208.

iii Terigi, F. Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coordinadoras) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 978-84-7666-198-7). Col. Metas educativas 2021. Madrid, Fundación Santillana, 2009.

iv Tedesco, J. Profesionalización y Capacitación docente. En Cuaderno de Pedagogía 11/ Pedagogy Notebook - Resultado de la Búsqueda de libros de Google- 176 páginas <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos>. Fecha de acceso: 081208.

v Zaccagnini, M. Reformas educativas: espejismos de innovación. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN:1681-5653). <http://www.rieoei.org/deloslectores/338Zaccagnini.pdf>. Fecha de acceso: 011208.

vi Sánchez González, L. Valoración del impacto de los procesos de capacitación y actualización que desarrollan los centros de maestros. En Tiempo de Educar, julio-diciembre, año 7, nº 14. (pp 277-317). México, UNAM, 2006. Versión digital en internet accedida el 011208.

vii Díaz Barriga e Inclán Espinosa. El docente en las reformas educativas Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En Revista Iberoamericana de Educación - Número 25. OEI Ediciones, 2001. Versión digital en internet accedida el 011208.

viii Lombardi, G. y Abrile de Vollmer, M. La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coordinadoras) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 978-84-7666-198-7). Col. Metas educativas 2021. Fundación Santillana, Madrid, 2009.

ix Zaccagnini, M. Tensiones, fracturas, continuidades y discontinuidades entre la epistemología de las prácticas educativas y la realidad social. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). <http://www.rieoei.org/deloslectores/Zaccagnini.PDF>. Fecha de acceso: 011208.

x Alliaud, A. La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Número 34/3 25 - 11 – 04. Fecha de acceso: 081208.

xi Tenti Fanfani, E. Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política. En Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, IIPE, 2003. Versión digital en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs>. Fecha de acceso: 081208.

xii Tenti Fanfani, E. Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coordinadoras) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 978-84-7666-198-7). Col. Metas educativas 2021. Madrid, Fundación Santillana, 2009.

xiii Tenti Fanfani, E. y Steinberg, C. Hacia un mayor conocimiento de los docentes en América Latina. Características sociodemográficas y posición en la estructural social de los docentes de Argentina, Brasil y México. En Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, IPE, 2007. Versión digital en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/pdfs>. Fecha de acceso: 081208.

^{xiv} Loyo, A. "Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional". En Revista Iberoamericana de Educación - Número 25. OEI Ediciones, 2001. Versión digital en <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>. Fecha de acceso: 081208.

xv Martínez Triviño, O. El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Barcelona, 2007. En <http://www.tesisenred.net/TDX-1005107-172025>

xvi Flores Ramírez, M. El factor humano en la docencia de educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Psicologia de l'educacio. Barcelona, 2001. En <http://www.tesisenred.net/TDX-1004102-142853>. Fecha de acceso: 011208.

xvii Ardiles, M. y ot. El desarrollo profesional de los docentes de escuela media. Experiencias y aprendizajes cotidianos. Córdoba, Editorial Brujas, 2005.

xviii Algunos ejemplos pueden consultarse en Cuadernos de pedagogía <http://www.oei.es/13020.htm>. Fecha última de acceso: 230210.

xix En especial el dispositivo para el acompañamiento a docentes noveles, implementado por la IUFM de Créteil, cuyo representante y asesor en Argentina, el Lic. Patrick Rayou, fue profesor de este Doctorado. Al respecto puede consultarse el Proyecto Piloto de acompañamiento de los IFD a docentes noveles en su primera inserción en el puesto de trabajo (documento compilado por el Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología) para el Programa de cooperación Educativa Francia-Argentina 2005-2006 (en lengua francesa).

xx Por ejemplo: Beca, C. y Boerr, I. (2009). El proceso de inserción a la docencia. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coordinadoras) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 978-84-7666-198-7). Col. Metas educativas 2021. Fundación Santillana, Madrid, 2009.

xxi Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Evaluación y Programación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente (1999)- Curso para supervisores y directores de instituciones educativas (capítulo12)

xxii Sin publicación oficial, se trata de un documento difundido entre los institutos de Nivel Superior de la Provincia de Mendoza. Bases para la elaboración de un Documento del Área.

xxiii Dirección General de Escuelas. UTECP- Capacitación docente en Mendoza: perspectivas y desafíos. Sin publicación oficial, se trata de un documento difundido entre los institutos de Nivel Superior de la Provincia de Mendoza y en el 2° Congreso "Los significados de la educación en el siglo XXI". Mendoza, DGE, 2005.

xxiv Edwards, V. "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente". En Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago de Chile, PIIE, 1992. Documento incluido como bibliografía de la Especialización en Docencia Universitaria, FFYL, UNCuyo, cohorte 2005.

xxv Braslavsky , C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). OEI Ediciones de la OEI - Biblioteca Digital - Revista Iberoamericana de Educación 19. Fecha de acceso: 011208

xxvi Barischetti, M. Capacitación docente en el ámbito RURAL ¿utopía , desafío? Ponencia en el III Congreso de Educación Rural. Mendoza, UNCuyo, 2005.

xxvii Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coordinadoras) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 978-84-7666-198-7). Col. Metas educativas 2021. Fundación Santillana, Madrid, 2009.

xxviii Marcelo, C. La evaluación del desarrollo profesional docente. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coordinadoras) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 978-84-7666-198-7). Col. Metas educativas 2021. Fundación Santillana, Madrid, 2009.

xxix Algunos casos para consultar, pueden verse en <http://www.Science-AAAS\Science Magazine\Search Results-teacher.mht> o en <http://www.sciencemag.org/journals/>. Fecha última de acceso: 230210.

xxx Por ejemplo: De Chacín, R. Una experiencia de formación docente con la aplicación del sitio web «Investigación Didáctica» en Revista: Revista de Pedagogía. Dic 2005. Vol. xxvi, n °77. Fecha de acceso: 011208

xxxi Por ejemplo: García Teske (2007) El “abandono” en cursos de e-learning: algunos aprendizajes para nuevas propuestas. En Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 44/3. Fecha de acceso: 011208

xxxii La mayoría de las consultadas se refieren a ciencias naturales e informática.

xxxiii Polo, M. El DENEPER: Una Metodología para Detectar Necesidades de Perfeccionamiento Docente. En Rev. Ped. [online]. set. 2003, vol.24, no.71. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000300003&lng=es&nrm=iso. ISSN 0798-9792. Fecha de acceso: 011208.

Bibliografía del capítulo 1:

ARDILES, Martha (comp). "El desarrollo profesional de los docentes de escuela media" Editorial Brujas, Córdoba, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. "La institución imaginaria de la sociedad". Ensayo Tusquets editores, Buenos Aires, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. "El mundo fragmentado" . Altamira, Buenos Aires, 1997.

EDWARDS, Verónica. "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente". En Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE. Santiago de Chile, 1992. Cómo aprende y cómo enseña el docente, un debate sobre el perfeccionamiento. Cap. I.

FOUCAULT, Michel. "Estética, ética y hermenéutica". Paidós, Barcelona, 1999.

FOUCAULT, Michel. "Historia de la sexualidad". Tomos 1, 2 y 3. Siglo XXI editores, 2ª edición argentina. Buenos Aires, 2008.

FOUCAULT, Michel. "La hermenéutica del sujeto". Fondo de Cultura Económica Argentina, Buenos Aires, 2000.

FOUCAULT, Michel. "Tecnologías del yo y otros textos afines". Paidós Ibérica, Barcelona, 2000.

FREIRE, Paulo. "*Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*". 2ª ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.

FREIRE, Paulo. "Cartas a quien pretende enseñar". 2da ed. Siglo XXI, Editores Argentina, Bs. As., 2008.

LOYO, Aurora. "Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional". OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación - Número 25. Año 2001.

MARCHESI, A., TEDESCO, J y COLL, C. (coordinadores)"Calidad, equidad y reformas en la enseñanza". Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 978-84-7666-195-6). Col. Metas educativas 2021. Fundación Santillana, Madrid, 2009.

MEDINA RIVILLA, A."El desarrollo de competencias docentes base de la formación de las competencias de los estudiantes de psicopedagogía". UNED. Facultad de Educación. Madrid, 2008.

MENÉNDEZ, Eduardo."Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes". En: Cuadernos de Antropología Social, Nº 13, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2001

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN."Curso para supervisores y directores de instituciones educativas". (Secretaría de Evaluación y Programación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente). IPESA, Buenos Aires, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN."Competencias para la profesionalización de la gestión educativa". IIPE, Buenos Aires, UNESCO 2000.

NÚÑEZ, N. y PALACIOS, P. G."La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento". Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

PERRENOUD Philippe."Dix nouvelles compétences pour enseigner Invitation au voyage". 5e éd. ESF, Paris, 2006.

RAVELA, P."La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales". En MARTÍN, E. y MARTÍNEZ RIZO, F. (coordinadores) Avances y desafíos de la evaluación educativa. Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 978-84-7666-194-9). Col. Metas educativas 2021. Fundación Santillana, Madrid, 2009.

ROIG, Arturo."Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano". 2° edición. El andariego, Buenos Aires, 2009.

ROIG, Arturo."Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano". Editorial Belén, Quito, 1984.

TEDESCO, J. y TENTI FANFANI, E."Nuevos tiempos y nuevos docentes". Documento presentado en la Conferencia Regional O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades. BID/UNESCO/Ministério da Educação, Brasília, 2002.

VASILACHIS, Irene (coord)."Estrategias de investigación cualitativa". Gedisa editorial. Buenos Aires, 2007.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. Y VAILLANT, D. (coordinadoras)"Aprendizaje y desarrollo profesional docente". Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 978-84-7666-198-7). Col. Metas educativas 2021. Fundación Santillana, Madrid, 2009.

ZACCAGNINI, Mario César:"Reformas educativas: espejismos de innovación". En OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Capítulo 2- Aspectos epistemológicos y metodológicos.

Algunas consideraciones epistemológicas: Intersticios, cruces y desafíos entre la educación y la filosofía.

Todo pensamiento, sea cual fuere y sea cual fuere su “objeto”, no es más que un mundo y una forma del hacer histórico-social. Puede ignorarse como tal- y es lo que le sucede las más de las veces, por necesidad, por decirlo así, interna. Y que se sepa como tal no lo hace salir de su modo de ser como dimensión del hacer histórico-social. Pero eso puede permitirle ser lúcido sobre él. Lo que llamo elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. Esto también es una creación social-histórica.¹³

Muchas ciencias y campos del conocimiento han intervenido en la educación, en especial desde la Modernidad en adelante, intentando establecer cuáles serían las mejores y más eficaces maneras de educar a las nuevas generaciones de hombres y mujeres. No podemos dejar de lado los aportes y las intromisiones de estas ciencias, que a veces con ánimos desprevenidos y otras veces con intencionalidades definidas, han intentado cercar, orientar, definir, reglar, corregir, actualizar, mejorar, criticar y hasta eliminar la educación. Y sin embargo, sin estos aportes e intromisiones la educación no puede ser pensada, no puede ser reflexionada, porque es un ámbito de lo humano que requiere de todos los campos del conocimiento.

Entre las disciplinas que la educación no puede eludir se encuentra la filosofía. Los espacios que estas prácticas demandan a veces son intersecciones sutiles que representan oportunidades de construcción de conocimientos conjuntos, espacios que exceden lo multidisciplinar o incluso lo interdisciplinario, para convertirse en ámbitos que no pertenecen a una ni a otra estrictamente, sino a la conjunción de ambas miradas. La reflexión es un ejemplo típico de esta intersección.

Cuando nos hallamos en el campo de la formación docente, ya sea la formación inicial o cualquier experiencia formadora de un docente ya en ejercicio de su profesión, escasean los espacios que promueven esta actividad de elucidación de la práctica. Si bien en los diseños curriculares de las carreras de formación docente estos espacios se hallan explícitamente mencionados, no está tan claro cuáles

13 Castoriadis, Cornelius. (2007) “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 12.

serán sus intencionalidades, su marco teórico y sus abordajes en las prácticas de aprendizaje de dicha reflexión. En muchas ocasiones queda la mención del concepto “reflexión” como un ideal pero su aprendizaje no se explicita; en otras propuestas la reflexión queda simuladamente oculta tras una vestimenta de descripciones o narraciones que no avanzan más allá en sus interpretaciones.

La filosofía tiene muchos aportes para este cruce, para este intersticio en que se encuentra con la educación en la formación de docentes. Sin embargo, el desafío de mirarlo desde la perspectiva de la educación es arduo, porque la educación tiene una mirada amplia, atravesada a lo largo de la historia no sólo por la filosofía, sino también por muchos otros campos del conocimiento.

Al proponer una tesis doctoral que aborda un problema educativo pero desde un punto de vista filosófico se generaron algunos aprendizajes y desaprendizajes que van poco a poco permitiendo enfocar el problema con mirada e intención reflexiva. Algunos de los desafíos tienen que ver con cuestiones metodológicas, pero las más fuertes tienen que ver con aspectos epistemológicos predominantemente. Diferentes momentos del proceso presentaron distintas situaciones para resolver y decisiones que tomar, y por ello cada etapa constituye en sí misma un universo de planteos y de miradas si el investigador está dispuesto a revisar críticamente su proceso de investigación. El problema de investigación -el sujeto docente en situación de aprendiente- se desplegó a través herramientas que permitieron develar los mecanismos operantes en los cursos para docentes y de alguna manera aportar información para vislumbrar aquello que se dice o se piensa sobre los cursos, pero que nadie puede afirmar o negar porque no se ha estudiado. Entre estos rumores encontrábamos¹⁴: “que los docentes sólo van a los cursos que dan más puntaje”, “que aunque los cursos no sirvan si tienen puntaje tendrán docentes inscriptos”, “que los docentes asisten a los cursos pero realmente no esperan aprender gran cosa”, “que los que dictan los cursos no esperan del docente más que la recepción de un contenido y, a lo sumo, su posterior aplicación”. Además de contar con una expectativa de que esto no fuese estrictamente así, y a sabiendas también de que dentro de este ámbito hay mucha gente seria y responsable (ya sea

14 La siguiente redacción de los supuestos acerca de los cursos que se presentan a modo de ejemplo ha sido formulada por la autora de esta tesis, a partir de una escucha atenta de los docentes, instituciones, políticos y capacitadores que han comentado acerca de los mismos en instancias laborales, ya sea en forma oral o escrita. De alguna manera representan una síntesis o una muestra esos dichos.

quienes dictan o quienes toman los cursos) y que no se podía generalizar, el objeto ameritaba un estudio profundo y formal.

En ese primer momento de definición del proyecto de tesis los desafíos corrieron por otros caminos: iniciar un recorrido por estudios previos que hubiesen abordado el objeto desde similares o no tan similares perspectivas, poniendo el acento en definir cuál era la diferencia entre lo que esos estudios y lo que esta tesis pretendían recuperar. El estado del campo dejó como saldo una larga lista de trabajos¹⁵, entre los que se contaban algunos más sistemáticos y otros más intuitivos, algunos más relacionados con un trabajo de campo y otros de desarrollo teórico. En síntesis, es posible resumir en las siguientes las temáticas que estos trabajos abordaban: relaciones entre los cursos y la implementación de políticas educativas; aspectos psicosociológicos de la profesión docente que influyen en la práctica misma de la docencia; rescate de problemas propios de este espacio de formación; difusión de experiencias exitosas de capacitación docente. En suma, ninguno de estos estudios se preocupaba por estudiar el docente en situación de aprendiz, como sujeto de aprendizaje en los cursos y reuniones de desarrollo profesional en su perfil estrictamente de profesional docente.

En relación con la indagación del estado del campo fue constituyéndose también todo un complejo de decisiones teóricas, que se orientaron hacia la búsqueda dentro del territorio de la filosofía. Y en este espacio es donde los intersticios y los desafíos encontraron su lugar, al intentar mirar con los anteojos de autores como Foucault y Castoriadis, propuestos para el corazón de la tesis, y de Roig y Freire para el abordaje del pensamiento latinoamericano; un problema de política educativa. La apuesta por estos autores implica la adscripción a una epistemología ampliada a lo histórico social.

Si bien Freire tiene una mirada desde la pedagogía es el único autor que se aboca específicamente a la educación, los demás emergen los tres como representantes de la filosofía, tanto europea como americana. En la lectura pedagógica de autores filosóficos se fue produciendo un encuentro del pensamiento de una educadora (la autora de esta tesis) dentro un pensamiento más teórico, de tipo reflexivo que muchas veces se desviaba de la intencionalidad de la investigación y otras veces aparecía tan pertinente como ninguno. Estos avatares constituyeron en sí un problema con el que trabajar fuertemente y que seguramente no hubiera sido

15 Los mismos pueden consultarse en el “Capítulo 1 Introducción: Problema y antecedentes”.

posible en soledad: el acompañamiento de un grupo de investigadores procedentes de distintas ramas de la ciencia pero interesados en comprender y colaborar en la construcción del conocimiento de un otro fue la herramienta y la clave para emerger del océano de la lectura filosófica con algunas ideas respecto de la educación. Evidentemente los marcos teóricos que se han tomado prestados a la filosofía para el análisis de estos casos se presentan como pilares de la investigación y por eso vale la pena el esfuerzo de bucear en aguas inciertas, pero tremendamente fértiles. Para poner algunos casos: los aportes de Foucault a la educación han sido ya tomados anteriormente por otros investigadores con muy interesantes aportes, sin embargo no hemos encontrado ninguno que se relacione estrictamente con la profesión docente en aquellas circunstancias en que se halla en situación de aprendizaje; entonces aparece como interesante analizar cómo las relaciones intersubjetivas atravesadas por mecanismos de poder en las que habitualmente el docente se ve involucrado como el detentor del conocimiento, en estas situaciones podrían invertirse (o no). Y también cómo estas nuevas condiciones de relación con el conocimiento y dinámicas del poder operan en los discursos y prácticas que atraviesan a los distintos sujetos implicados en ellas. Su preocupación es la constitución histórica de los sujetos a partir del análisis de las prácticas sociales, los sustentos de verdad y las condiciones de posibilidad en la producción del conocimiento (episteme). En este proyecto de tesis se intenta justamente rescatar la mirada de los sujetos desde su constitución histórica y mediante el análisis de los tres elementos mencionados. La perspectiva de Michel Foucault es interesante para abordar el objeto de estudio porque permite adaptar la metodología al problema a investigar, así como la opción por el pluralismo metodológico. Uno de los ejes de la investigación se sitúa en la descubrimiento de los mecanismos de poder que explicarían tales o cuales prácticas y discursos, siempre situándose en la época y lugar que los produce; aspecto justamente muy trabajado por este autor en sus escritos de la época genealógica. Por otro lado, las formas en que se produce y valida el conocimiento resultan de vital importancia para establecer relaciones entre lo que resulta válido y verdadero en un tiempo y lugar, y lo que no lo es, especialmente cuando nos interesamos en la educación. Este aspecto fue también objeto de interés de Foucault en su época arqueológica. Recuperar de este autor aquellos elementos teóricos y metodológicos que permiten abordar las tramas de poder y parámetros para la construcción de lo que se acepta como verdad en la sociedad mendocina en el periodo estudiado, dentro en el marco del tema que nos ocupa, fue un paso fundamental para el avance del proceso de investigación.

Desde el punto de vista de Castoriadis, quien abordó en sus detallistas ensayos aspectos sociales e históricos de las instituciones sociales y cuyos aportes hacia la educación no fueron directos ni explícitos en su mayoría; podemos encontrar una visión amplia, dinámica y liberadora de la imaginación como motor del cambio social a partir de las instituciones del hacer y el decir social. En sus escritos pone en tensión permanente estos elementos humanos y los hace hablar en función de lo que cada sociedad específicamente construye desde su historicidad. Sobre este concepto de imaginario social también surgió otro desafío: ya que su enunciación no está pensada para ser abordada en investigaciones de trabajo de campo sino en reflexiones de tipo teórica acerca de las sociedades y realidades variadas y cambiantes, por lo cual se debe llevar permanentemente un proceso paralelo de vigilancia epistemológica respecto de las categorías que se van construyendo a fin de no desvirtuar la propuesta del autor.

En el caso de Castoriadis, para quien “la verdad propia del sujeto es siempre participación en una verdad que le supera, que crea raíces y que le arraiga finalmente en la sociedad y en la historia, incluso en el momento en el que el sujeto realiza su autonomía”, la propuesta del imaginario social como constructo teórico para analizar una situación particular, permite explicar desde lo histórico y lo social cómo las sociedades configuran sus propias y únicas formas de instituir y ser instituidas. Los elementos más llamativos de la teoría del imaginario social, y que se encuentran en interacción dialéctica son: a) la lógica identitaria que se asocia con el lenguaje y que permitiría la supervivencia de elementos individuales, psicológicos, sociales, culturales, etc. en una sociedad determinada; y b) el imaginario radical, que se asocia con la producción (tecnológica, cultural, etc.) y que permitiría la ruptura y el cambio como emergente dentro de la misma sociedad. Esos elementos permiten explicar las producciones y lógicas imbricadas en las instancias de desarrollo profesional docente en Mendoza. La apertura a lo histórico social es evidente en este autor y si bien en los textos hasta ahora analizados no se encuentra una opción metodológica para la investigación, la propuesta teórica en su pensamiento dialéctico va tachonando de sugerentes ideas que pueden ser útiles para una opción metodológica pluralista. Asimismo, la necesidad de conceptualización precisa acerca de la teoría del imaginario social respecto de otras teorías semejantes fue un trabajo intelectual que constituyó un desafío teórico necesario y enriquecedor.

Para Paulo Freire la educación, como actividad de sujetos históricos y políticos no puede ser nunca desentendida de sus tensiones intrínsecas, de su dialéctica propia que implica siempre la consideración de lo social, de lo moral y de lo político. La investigación y la reflexión son inherentes a la profesión docente y es en el acto mismo de enseñar en el que el maestro aprende. Este autor expone además sus críticas a los modelos de intervención e investigación educativa que niegan estas tensiones o que pretenden anclarse en teorías dogmáticas respecto de la sociedad y del conocimiento.

La perspectiva de Roig aporta la consideración del universo discursivo como la totalidad de los discursos reales y posibles en un momento determinado, en la interrelación recíproca entre texto y sujeto; noción que permitiría enriquecer la investigación desde una perspectiva más amplia que la del “contexto” y que evidentemente significa una ampliación a lo histórico social.

Volviendo a este proyecto de investigación, otro asunto que evidenció los cruces entre filosofía y educación fueron las cuestiones subyacentes a las decisiones metodológicas. Se optó por un diseño flexible, de tipo cualitativo que intentara rescatar las miradas de los sujetos en las circunstancias expuestas, proponiendo un análisis histórico y social; a partir de observaciones y registro de prácticas y discursos en distintos casos, momentos e instancias. Su formulación y su implementación debieron mostrar la coherencia con el marco teórico, en especial la relación a la historicidad y a la implicancia social del objeto de estudio. Algunas de las propuestas que inicialmente orientaron el proceso de investigación fueron planteadas a partir de la lectura de textos especializados, pero pronto se vio nuevamente la necesidad de constituir este trabajo en una reflexión dialéctica entre la práctica y la teoría. Entre las decisiones más impactantes o más importantes estaban, por ejemplo: la selección de los casos, el trabajo de campo y la construcción de categorías teóricas a partir del mismo. En todos los casos la imposición de una mirada o la otra (la educativa o la filosófica) en forma alternativa fue a la vez un obstáculo epistemológico y un motor de avance, ya que la mirada tensionada se torna ardua de constituir. Se explicitan a continuación algunas de las cuestiones que surgieron como motivo de decisión reflexiva:

En cuanto a la selección de los casos, si bien se había definido en primer momento la procedencia de los cursos y algunas cuestiones como la duración mínima de los mismos, la cantidad de horas de observación, la accesibilidad, la entrada, etc.; al llegar el momento de escoger los dos o tres casos que serían

tomados como objeto de estudio se sumaron aspectos educativos y filosóficos que no habían sido inicialmente considerados. Por ejemplo: si uno de los pilares de la teoría del imaginario social es la historicidad en la construcción de cualquier institución social no podíamos tomar como referencia a cursos que estuviesen recién comenzando o que fuera la primera vez que se dictaran. Por el contrario, había que acercarse a aquellas experiencias de desarrollo profesional docente cuyos sujetos pudiesen dar cuenta de una trayectoria o camino recorrido en este ámbito, en otras palabras: que tuvieran algo de historia en el asunto. La cuestión no era que fuesen “autoridades” en el tema, en el sentido de expertos, sino que pudiesen relatar sus experiencias, pensamientos, pareceres no sólo en la actualidad del presente sino también en un pasado más o menos reciente. Dicha decisión fue fundamental, ya que ha permitido ir recuperando algunos discursos de los sujetos (docentes que cursan y también otros participantes) que evidencian una riqueza respecto de la construcción histórica del tema. Otro aspecto relacionado con lo educativo en la selección de los casos fue la decisión de tomar espacios con distintos formatos, esto con la intención de analizar a partir de la variedad didáctica un mismo problema: el sujeto docente en situación de aprendizaje. Para ello tuvimos la oportunidad de encontrar y acceder a un curso tradicional, a una reunión científica (congreso, en este caso) y a un concurso. Cada una de ellas mostró los sutiles pero a la vez fuertes mecanismos de poder que los atraviesan en forma diferente y a la vez semejante; en tensiones permanentes entre lo teórico y lo práctico, entre enseñante y aprendiente, entre el saber científico y el saber didáctico, entre lo instituido y lo instituyente, entre el decir y el hacer social, etc.

Una vez internados en el trabajo de campo propiamente dicho, volvieron a aparecer los cruces a veces más felices, a veces menos entre la educación y la filosofía. La cuestión de la formación de la autora de la tesis (docente), los años de experiencia docente con toda la carga del componente social que lo atraviesa como detentador del conocimiento y evaluador; emergía en forma incesante y fue realmente muy arduo librarse de esta atribución social que no sólo atraviesa la práctica docente sino que se cruza permanentemente a la práctica de investigación. Las miradas docentes aparecen en pleno proceso de observación, imponiendo valoraciones sobre observaciones y una tendencia a aconsejar o dialogar con el sujeto que se encuentra ejerciendo la práctica que se registra. Para ilustrar estas situaciones menciono algunas experiencias que se cruzaron con mi experiencia (como profesor de práctica): al detectar que no se había atendido a algún grupo de asistentes, o notar recurrencias de participación generalmente de los mismos cursantes, o que el

disertante podría haber dado más tiempo para que el cursante construyera su propio conocimiento, etc.; en general como docente se presta atención a estas cuestiones a fin de ponerlas en tensión en un diálogo posterior que signifique un aprendizaje. Sin embargo en esta ocasión, aunque la mirada se desviaba hacia esos asuntos (importantes, sin duda) tanto el registro como la interacción con los sujetos involucrados requirió de una acción reflexiva que permitiera mantener la objetividad dentro de la subjetividad de la observación. El esfuerzo permanente para poner atención a cada momento de la observación, indagando o reflexionando acerca del rol de investigador (y no de evaluador) atravesó todas las observaciones realizadas. No es posible afirmar que haya podido en algún momento separárselos, ni creo que sea posible, ya que al ser educadora, el peso de la biografía escolar y profesional emerge como investigadora. Sólo una práctica meditada, no automatizada ni recetada es lo que puede colaborar para que tal esfuerzo dé sus frutos. Remito aquí a la frase que dio inicio a esta ponencia, tomada de Castoriadis: “Todo pensamiento, sea cual fuere y sea cual fuere su “objeto”, no es más que un mundo y una forma del hacer histórico-social. Puede ignorarse como tal- y es lo que le sucede las más de las veces, por necesidad, por decirlo así, interna. Y que se sepa como tal no lo hace salir de su modo de ser como dimensión del hacer histórico-social. Pero eso puede permitirle ser lúcido sobre él. Lo que llamo elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. Esto también es una creación social-histórica.” Esa es precisamente la intención de este testimonio: ensayar la lucidez acerca del proceso de investigación que se pone en acción.

En relación con la reconstrucción teórica del problema de investigación, dos han sido los desafíos surgidos en el mismo: uno, la transcripción y desgrabación de las observaciones; el otro, el establecimiento de categorías nativas a partir de los casos. El asunto de las transcripciones y desgrabaciones es un problema metodológico propio de la mayoría de las investigaciones de tipo cualitativo -como es esta- y en el cual no ahondaré por no tener para esta ponencia en particular aspectos demasiado interesantes; sólo diré que no es ni sencillo, ni automatizado, ni directo. Muchas veces puede tomarse la ayuda de una persona entrenada en este trabajo, pero interpretar una palabra en lugar de otra o un registro dentro de un contexto puede significar un trabajo artesanal, detallista y que requiere de la mirada del observador original para que no sea interpretado equivocadamente. El otro asunto es más interesante en el sentido de las relaciones entre filosofía y educación, ya que la experiencia de construcción de las categorías volvió a traer al

ruedo la propia profesión docente y la práctica habitual. La diferencia es que mientras esta interferencia durante los momentos de observación y registro estaban teñidas de inmediatez y complejidad; este segundo momento permitía detenerse a analizar lo interpretado, reescribirlo, reelaborarlo, confrontarlo con las miradas de los otros y volver a proponer construcciones teóricas.

Es pertinente proponer entonces algunas perspectivas y posibilidades acerca de un proceso de investigación que involucra estas distintas formas de mirar la educación:

No sólo es posible, sino deseable establecer un cruce intrínseco entre filosofía y educación.

Este cruce debe exceder los aspectos formales o externos de ambas disciplinas, intentando compenetrar los intersticios que comparten o que pueden compartir.

Una acción y un pensamiento no automatizados, una reflexión sobre la acción y sobre el pensamiento mismo, es el mejor camino para emprender los recíprocos desafíos de esta relación.

La enseñanza y el aprendizaje de la reflexión son prioritarios en la formación de docentes investigadores críticos, tanto en la etapa de formación inicial como continua.

Precisiones metodológicas:

El proyecto se inscribe en el marco de la investigación cualitativa que, de acuerdo con Vasilachis y ot. (2007), se funda en el paradigma interpretativo “cuyo fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes”¹⁶.

Se ha escogido la metodología cualitativa, en especial el método de estudio de casos que, según Mendizábal (2007)¹⁷, tiene las siguientes condiciones: “enfoques epistemológicos constructivistas y una mirada reflexiva de la ciencia, desarrollos teóricos en términos narrativos, predominio de categorías nativas, crítica de la realidad social, etc.”

16 Mendizábal Nora (2007). En Vasilachis de Gialdino, I. (coord) (2007). “Estrategias de investigación cualitativa”. Capítulo 6. pp. 219.

17 Mendizábal Nora (2007). En Vasilachis de Gialdino, I. (coord) (2007). “Estrategias de investigación cualitativa”. Capítulo 6. pp. 219.

Para abordar la problemática descripta, se construyó un diseño flexible de tipo cualitativo, que contemplara los imaginarios desde lo histórico y lo social, recuperando primordialmente la perspectiva de los docentes. Se trabajó con 3 casos de desarrollo profesional docente posteriores a la formación inicial en la Provincia de Mendoza, tomando la precaución de que no fuesen posgrados.

En un primer momento se focalizó en la selección de los casos a ser analizados (cursos, congresos, jornadas u otro tipo de organización de estas instancias formativas), a partir de criterios que permitieran rescatar la mirada, los discursos y las prácticas de los sujetos que participan en ellas, especialmente los docentes que asisten. Para ser coherentes con la postura teórica y metodológica asumida, los casos debieron cumplir con requisitos que admitan una mirada amplia y comprensiva, tales como: un mínimo de horas para la observación de clases (documentadas por medio de un registro denso de tipo etnográfico); ser adecuados para el rescate de elementos histórico sociales y también de las relaciones entre prácticas y discursos; que se incluyan propuestas que tensionen las miradas desde los aspectos didácticos, organizacionales y curriculares.

Para analizar el impacto del sistema de puntajes en estas instancias, los casos debían otorgar puntaje mediante resolución de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza y encontrarse vigentes al momento de la investigación.

Las **fuentes** para el desarrollo de la investigación fueron:

Copia de los proyectos presentados en la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa (DGE) para consideración de otorgamiento de puntaje docente. Se trata de documentos públicos, aunque se solicitó por escrito autorización a dicha entidad para su utilización en esta investigación. Estos proyectos se encuentran archivados físicamente en la oficina de Evaluación y Monitoreo de la mencionada dependencia (en el año 2009 se hallaban en el 2° subsuelo del cuerpo central de Casa de Gobierno de la Provincia de Mendoza).

El acceso a los encuentros presenciales de los cursos seleccionados como caso: se realizó una presentación general del investigador a fin de concretar la entrada al campo, con autorización de los responsables del mismo. Los cursos seleccionados se dictaron dentro de la provincia de Mendoza por dos motivos: a) accesibilidad del investigador y b) que sean representativos de los cursos que habitualmente toman los docentes mendocinos.

Referentes convocados para el grupo focal: los referentes fueron seleccionados a partir de la dinámica de cada caso, de donde se obtuvieron los indicios para establecer la cantidad y forma de selección de los invitados al grupo focal. Esta técnica exige además la utilización de recursos adicionales (grabaciones audiovisuales) y colaboración de otros investigadores para el registro. El grupo focal estuvo constituido por cursantes y capacitadores de los tres casos y se complementó con algunos externos. La realización de esta técnica fue fundamental para el inicio del trabajo de interpretación, ya que este registro marcó la pauta de trabajo del resto de los documentos.

A partir de la observación de los encuentros, se definieron referentes para las entrevistas en profundidad. Los mismos fueron 4 docentes cursantes provenientes de los casos seleccionados.

Desarrollo del plan del trabajo:

El mismo se desarrolló siguiendo el proceso lógico que se describe a continuación (los momentos no son necesariamente secuenciales, ya que algunos se superpusieron o rediseñaron durante el proceso de investigación):

a) Selección de los casos objeto de la investigación: Para realizar esta tarea se ingresó a la página web de la Dirección General de Escuelas <http://www.mendoza.edu.ar/> y de allí al enlace de la Oficina de Evaluación y Monitoreo <http://bases.mendoza.edu.ar/educativa/>, en donde figuran todos los proyectos aprobados mediante resolución de otorgamiento de puntaje DGE (vigentes y vencidos). Una vez en dicha página web se realizó una búsqueda de cursos con resolución vigente en "Propuestas de capacitación". De dicha indagación surgieron como casos más oportunos los siguientes:

Número de Identificación	Denominación	Tipo	Resolución DGE y puntaje que otorga	Institución responsable
4676	¡Mi factura por favor!	Concurso	0028/2009 0,2513 puntos	Ministerio de Economía de la Nación - AFIP.
4697	"Capacitación sobre Prevención de Maltrato a la Niñez y Adolescencia"	Curso	0103/2009 0,18 puntos	Programa Provincial de Prevención y Atención Integral al Maltrato de la niñez, adolescencia y familia – Ministerio de Salud de Mendoza.
4821	"Congreso Internacional de	Congreso	0100/2009	UNCuyo-Facultad de

	Filosofía y Educación en nuestra América. Políticas, escuelas e infancias".		0,056 puntos	Filosofía y Letras.
--	---	--	--------------	---------------------

Casos seleccionados

b) Características de los casos escogidos:

Todos ellos son desarrollados por instituciones de gestión estatal, lo cual permitiría un acceso más público (gobierno nacional, gobierno provincial y Universidad Nacional de Cuyo);

Todos otorgan puntaje mediante resolución DGE;

Todos tienen una trayectoria previa que permite recuperar elementos del pasado;

Todos tienen una cantidad de horas de cursado suficientes para asegurar el mínimo de tiempo de observación requerido;

Todos se desarrollan en la provincia de Mendoza;

Entre ellos presentan formatos diferentes (curso, concurso, congreso);

Todos se hallaban vigentes al momento de la selección y tenían previsto dictarse durante el periodo destinado al trabajo de campo de esta investigación;

Los responsables de cada uno de ellos aceptaron participar de la investigación explícitamente.

c) Acceso a copias de los proyectos presentados ante la Dirección General de Escuelas de los tres casos seleccionados, con autorización de la Directora de Planeamiento de la Calidad Educativa. Se realizó la lectura profunda de los mismos y se tomaron notas y detalles que fueran necesarias para el trabajo de campo (contenidos, programación, responsables del dictado, evaluación propuesta, etc.).

d) Observación de un mínimo de encuentros presenciales (alrededor de 16 horas de clase) de cada caso seleccionado y realización de los registros correspondientes. Las observaciones se llevaron a cabo en los siguientes periodos de tiempo:

a) 4821- Congreso Internacional de Filosofía y Educación en nuestra América. Políticas, escuelas e infancias: entre el 28 y 31 de octubre de 2009, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Se observaron dos paneles, dos conversatorios y dos comisiones de trabajo.



Imagen 1 - Congreso

b) 4697 - Capacitación sobre Prevención de Maltrato a la Niñez y Adolescencia: entre abril y julio de 2011, en el aula de subsuelo de la sede del Ministerio de Salud del Gobierno de Mendoza, calle Rodríguez 1209 de Ciudad de Mendoza. Se observaron 5 encuentros completos que incluyeron: el encuentro de inicio del curso, dos encuentros de dictado habitual, un encuentro de integración de contenidos y el encuentro de devolución de las evaluaciones y cierre del curso.



Imagen 2 – Curso.

c) 4676 - ¡Mi factura por favor!: entre mayo y octubre de 2011, en distintas sedes de encuentro de varias escuelas, y que fueron organizadas por Departamentos. Se asistió a 5 encuentros: tres en Guaymallén, uno en Capital y el encuentro de Cierre en el Colegio Notarial de Mendoza.



Imagen 3 - Concurso

e) Desgrabación y composición del texto que compone el universo discursivo inicial: se llevó a cabo durante el transcurso del año 2012. Esta tarea se extendió debido a la gran cantidad de tiempo de observación y la dificultad de transcripción de algunos de ellos, cuyas grabaciones presentaban mucho ruido de fondo; lo que hizo lenta esta etapa. Recién una vez culminada la composición del texto total de las observaciones, y de haber realizado una lectura completa e integral de las mismas, se pudo seleccionar los posibles convocados para el grupo focal. Mientras tanto se inició una prueba piloto del formato escogido para el análisis de los datos, para lo cual se probaron alternativas como el software Atlas.ti y el método comparativo constante del método etnográfico, algunas herramientas de la teoría fundamentada, así como la propuesta de María Teresa Sirvent en investigación educativa.

f) Organización y desarrollo del grupo focal con integrantes seleccionados de las prácticas observadas y otros invitados: a partir de la primera lectura del texto y de las preguntas de investigación se procedió a la convocatoria de participantes para el grupo focal, llevado a cabo el 6 de diciembre de 2012. Para la invitación de los participantes se establecieron los siguientes criterios de selección: a) que el grupo se integre con 5 participantes como mínimo y 8 como máximo; b) que estén representados los tres casos, en lo posible un cursante de cada uno y un capacitador de cada uno; c) que haya perfiles distintos pero todos sean docentes; d) pueden invitarse externos a los casos siempre que tengan una relación o experiencia con el sistema de puntajes para la docencia mendocina e) que acepten participar expresamente y acepten las condiciones previstas.

Procedimiento: se envió correo electrónico y/o se estableció comunicación telefónica con la mayor cantidad posible de cursantes de los tres casos

seleccionados. En todos ellos se había tomado la precaución de presentarme ante ellos como investigadora y había anunciado la posibilidad de esta convocatoria. En ambos casos el contenido de la comunicación se ajustaba aproximadamente al siguiente texto:

Estimados docentes,

Mi nombre es Mercedes Barischetti, soy profesora en ciencias de la educación y asistí como observadora para una investigación al curso ".....", del cual participaron ustedes.

En aquella breve ocasión en que nos conocimos me acerqué para preguntarles si les interesaría participar de un grupo focal que forma parte de dicha investigación y que se realizará durante este segundo semestre. Se trata de un encuentro de aproximadamente dos horas, donde se debatirán aspectos relacionados con el desarrollo profesional docente, en lugar y fecha a confirmar, dependiendo de quienes confirmen asistencia y disponibilidades.

Les pido me respondan acerca de su interés ya que debemos organizar el grupo focal con un cupo de participantes.

Desde ya agradezco su disposición y quedo a la espera de sus respuestas.

Un saludo atento,

Mercedes C. Barischetti

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación

Esp. en docencia universitaria.

Doctoranda en Educación

La selección de los participantes fue ardua, dado que no se recibieron confirmaciones ni respuestas inmediatamente y hubo que reenviar correos, reintentar llamados telefónicos hasta conseguir un grupo adecuado de participantes que coincidiera en fechas y horarios disponibles. Finalmente, una vez confirmados los participantes se realizó una planificación oficial del mismo y se hizo pública (se incorpora en anexos).

El grupo focal se desarrolló en la Escuela 4-001 "José Vicente Zapata", el jueves 6 de diciembre de 2012, de 9,30 a 11.30 horas aproximadamente. Los integrantes fueron: Cristina R. (organizador 4821); Nieves J. (organizador 4676); Cecilia V. (organizador 4697); Fernando C. (Supervisión DGE); Lorelei V. (cursante 4821); Daniela P. (cursante 4676); Milena Q. (cursante otros cursos). Coordinación: Mercedes Barischetti; supervisión y colaboración Adriana Arpini, Colaboración operativa Analía del Río.

La organización se ajustó al siguiente cronograma de trabajo: a) Presentación inicial: de los organizadores, los participantes y las intencionalidades de la reunión; b) Indicación de la metodología de trabajo prevista; c) Desarrollo del grupo de

discusión, a partir de preguntas y frases; d) Espacio para recibir sugerencias, apreciaciones y observaciones; e) Entrega de una breve encuesta sobre el encuentro y de certificaciones de asistencia; f) Agradecimiento y despedida. Se realizó registro de notas de campo, grabación mp3 y filmación del mismo.



Grupo Focal

g) Desgrabación y composición del texto del grupo focal: a partir del aporte de todas las fuentes (grabación, filmación y notas de campo) se compuso el texto del grupo focal, hacia finales de marzo de 2013. Por la riqueza y precisión de los aportes de este grupo de discusión se tomó la decisión de tomar este texto como fuente para un análisis inicial y a partir del cual se construyeron las categorías nativas que orientaron el análisis del resto de los documentos de investigación. El trabajo de análisis interpretativo del grupo focal, arrojó como resultado la emergencia de seis grandes categorías nativas que habían atravesado los imaginarios en las discusiones y que fueron tomadas como ejes para el desarrollo de los futuros capítulos de la tesis. Dichas categorías centrales se denominaron “**dimensiones**” y se organizaron como **tensiones** acerca del **docente como sujeto** y el **puntaje**. Estos ejes fueron enunciados en un primer momento de esta manera:

- 4.1- La dimensión temporal: pasado – presente. Lo histórico social.
- 4.2- La dimensión laboral: tiempos, conflictos, exigencias, formación, reconocimiento.
- 4.3- La dimensión simbólica: lo instituido, las expectativas, los dispositivos.
- 4.4- La dimensión afectiva: la trama subjetiva de las opciones de formación.
- 4.5- La dimensión práctica: los aprendizajes profesionales y otros aprendizajes.
- 4.6- La dimensión local: Mendoza y las imágenes que atraviesan el sistema de puntajes.

h) Realización y desgrabación de entrevistas a cursantes de los casos, para profundizar en aspectos emergidos de las observaciones y del grupo focal. La elección de la cantidad de entrevistados y el perfil de los mismos fueron cuidadosamente analizados, dado que ya se contaba con un abundante material de campo entre observaciones y grupo focal, no podían exceder de cinco entrevistas. Se optó por tomar una entrevista a un docente cursante de cada caso (es decir tres entrevistas) y además una entrevista a un participante del grupo focal (un cursante, no un organizador). Los criterios fueron: que su testimonio fuera relevante para el caso y para la investigación, que pertenecieran a distintos ámbitos del saber, que estuvieran dispuestos a participar de la investigación. De ello surgieron varios nombres y finalmente se realizaron las entrevistas a las siguientes docentes:

Bibiana V.: Es una asistente al congreso 4821. Dicho congreso fue masivo y congregó a muchos extranjeros y foráneos. En las notas de campo se dejaron asentados algunos nombres de docentes cursantes mendocinos, entre los que figura Bibiana. Ella pertenece al campo de la Geografía, se encuentra como participante del Conversatorio 3 de dicho congreso y tiene mucha experiencia en organización y dictado de cursos para docentes.

Edith C: docente del área Contabilidad que participó durante varios años en el concurso 4676. Durante las observaciones del mismo se tomó contacto con ella para que participara del grupo focal, pero no pudo asistir. Se consideró un informante clave y su testimonio relevante porque podía recuperar la historia del concurso desde el punto de vista del docente.

Noelia A: De todos los cursantes del curso 4697, que incluía perfiles profesionales diversos, sólo 7 docentes (docentes de profesión) terminaron el curso (incluso algunos de ellos aún no estaban recibidos). Se tomó contacto inicialmente con otra docente, quien no podía realizar la entrevista por problemas personales y ella misma recomendó a su compañera de cursado. Noelia es docente de educación primaria y en las notas de campo figuraba contactada para participar de la investigación.

Daniela P: es participante del Grupo focal. Si bien había iniciado el concurso 4676 no lo había terminado por razones de salud. Es psicopedagoga y trabaja

en el ámbito privado, lo cual aportaría una mirada distinta, desde afuera acerca de los imaginarios sobre el sistema de puntajes.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre mayo y julio de 2013 y su desgrabación se finalizó hacia noviembre del mismo año. Dichas transcripciones fueron incorporadas al corpus del universo discursivo que se trabajaría en esta investigación, con lo cual el mismo se consideró completo.

i) El diseño de un dispositivo para la interpretación de los casos significó instancias de reflexión y análisis acerca de cuáles de las herramientas que se habían sometido a prueba hasta el momento eran las más pertinentes para la gran cantidad de documentos fuente, así como la necesidad de organizar la información en vistas a los ejes definidos por el grupo focal. Se tomó la decisión de partir justamente de los ejes y para cada eje seguir el siguiente procedimiento:

- Selección de fragmentos del grupo focal que aluden a la dimensión de ese eje.
- Selección de fragmentos de las observaciones que aluden a la dimensión de ese eje.
- Selección de fragmentos de las entrevistas que aluden a la dimensión de ese eje.
- Selección de fragmentos de cruces teóricos que abordan dicha dimensión y que vayan explicando los testimonios escogidos.
- Composición de un documento integrado de dichos fragmentos, el cual se denomina “Capítulo 4-x: la dimensión X. Fuentes”.
- Transferencia de las fuentes a un cuadro de doble entrada, que permita visualizar las relaciones entre los testimonios y los posibles cruces teóricos. El cuadro se denominó “Análisis categorial”, se confeccionó por separado para cada capítulo y se ajustó al siguiente formato:

Análisis de registros seleccionados para el				
Capítulo 4.X- La dimensión X.				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
GRUPO FOCAL				
Lugar, fecha, hora aproximada.	Autor del testimonio + copia del fragmento seleccionado en forma textual.	Extracción textual de frases o palabras de la columna anterior (izquierda)	Formulación de preguntas, posibles relaciones teóricas, alusión a categorías elaboradas por otros investigadores, etc.	Mención de autores que operan como herramientas teóricas para abrir el texto del discurso.

OBSERVACIONES				
Lugar, fecha, hora aproximada.	<u>Autor del testimonio</u> + copia del fragmento seleccionado en forma textual.	Extracción textual de frases o palabras de la columna anterior (izquierda)	Formulación de preguntas, posibles relaciones teóricas, alusión a categorías elaboradas por otros investigadores, etc.	Mención de autores que operan como herramientas teóricas para abrir el texto del discurso.
ENTREVISTAS				
Lugar, fecha, hora aproximada.	<u>Autor del testimonio</u> + copia del fragmento seleccionado en forma textual.	Extracción textual de frases o palabras de la columna anterior (izquierda)	Formulación de preguntas, posibles relaciones teóricas, alusión a categorías elaboradas por otros investigadores, etc.	Mención de autores que operan como herramientas teóricas para abrir el texto del discurso.

Modelo de análisis de datos cualitativos

j) Composición del capítulo (subcapítulo) correspondiente a cada dimensión partiendo de los testimonios y entrecruzando con las interpretaciones y las herramientas teóricas emergidas del Análisis categorial de cada eje. La redacción de cada uno de estos subcapítulos del Capítulo 4 intenta dar cuenta de las tensiones que atraviesan el imaginario en cada dimensión. En la composición del último subcapítulo (4.6- la dimensión local) se debió incluir además un documento ineludible para articular en el universo discursivo: un artículo periodístico de fecha agosto de 2014.

k) Elaboración de conclusiones que realicen aportes originales al conocimiento científico, así como proponer aportes para futuras investigaciones.

En síntesis, se ha intentado construir una herramienta metodológica abierta y articulada, que permita visualizar desde distintos momentos, procesos y formatos las relaciones entre las categorías emergidas de los discursos de los sujetos, que entrecruzan el imaginario social acerca del sistema de puntajes en Mendoza. Cada decisión tuvo su correspondiente reflexión y su fundamento para acercarnos a un trabajo coherente y científico.

Es necesario además mencionar que acompañando estas decisiones estuvo presente, además de la directora de la tesis Dra. Adriana Arpini, un grupo de investigadores del Seminario de investigación que solidariamente colaboraron en la toma de decisiones cuando las mismas fueron sometidas a discusión.

Bibliografía del capítulo 2:

ARDILES, Martha (comp.). "El desarrollo profesional de los docentes de escuela media". Editorial Brujas, Córdoba, 2005.

BACHELARD, Gaston. "La formación del espíritu científico". México, Siglo Veintiuno Editores, 1994.

BOURDIEU, Pierre, y ot. "El oficio del sociólogo". Presupuestos epistemológicos. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. "La institución imaginaria de la sociedad". Ensayo Tusquets editores, Buenos Aires, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. "El mundo fragmentado". Altamira, Buenos Aires, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. "Figuras de lo pensable". FCE, México, 2005.

EDWARDS, Verónica. "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente". En Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Santiago de Chile, 1992. Cómo aprende y cómo enseña el docente, un debate sobre el perfeccionamiento. Cap. I.

FOUCAULT, Michel. "Estética, ética y hermenéutica". Paidós, Barcelona, 1999.

FOUCAULT, Michel. "Historia de la sexualidad". Tomo 1, 2 y 3. Siglo XXI editores, 2º edición argentina. Buenos Aires, 2008.

FOUCAULT, Michel. "La hermenéutica del sujeto". Fondo de Cultura Económica Argentina, Buenos Aires, 2000.

FREIRE, Paulo. "*Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*". 2ª ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.

FREIRE, Paulo. "Cartas a quien pretende enseñar". 2da ed Siglo XXI, Editores Argentina, Bs. As., 2008.

GUYOT, Violeta. "Las prácticas del conocimiento, un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad". San Luis, Ediciones LAE, 2007.

ROIG, Arturo A. "Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano", Quito, Editorial Belén, 1984.

ROIG, Arturo A. "Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano", México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1981

VASILACHIS, Irene (coord). "Estrategias de investigación cualitativa". Gedisa editorial. Buenos Aires, 2007.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. Y VAILLANT, D. (coordinadoras) "Aprendizaje y desarrollo profesional docente". Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 978-84-7666-198-7). Col. Metas educativas 2021. Fundación Santillana, Madrid, 2009.

Capítulo 3- Cruces teóricos.

Consideraciones iniciales

Como se adelantó en los capítulos previos, se propone establecer un cruce entre la constitución de sujeto en la propuesta de Michel Foucault -a partir de la consideración como sujeto sujetado- y la construcción del imaginario social propuesta por Cornelius Castoriadis en la consideración de lo histórico social como configurante de la relación significante-significado en toda práctica y discurso humano.

La perspectiva de **Michel Foucault** es interesante para abordar el objeto de estudio porque permite adaptar la metodología al problema a investigar, así como la opción por el pluralismo metodológico. Uno de los ejes de la investigación se sitúa en el descubrimiento de los mecanismos de poder que explicarían tales o cuales prácticas y discursos, siempre situándose en la época y lugar que los produce; aspecto justamente muy trabajado por este autor en sus escritos de la época genealógica. Por otro lado, las formas en que se produce y valida el conocimiento resultan de vital importancia para establecer relaciones entre lo que resulta válido y verdadero en un tiempo y lugar, y lo que no lo es, especialmente cuando nos interesamos en la educación. Este aspecto fue también objeto de interés de Foucault en su época arqueológica. Se recuperará de este autor aquellos elementos teóricos y metodológicos que permitan abordar las tramas de poder y los parámetros para la construcción de lo que se acepta como verdad en la sociedad mendocina en el periodo estudiado, dentro en el marco del tema que nos ocupa.

En los casos seleccionados los aportes de Foucault pueden aportar herramientas para explicar, en parte, la red de relaciones de poder que atraviesan al sistema completo¹⁸. Una situación particular de la jurisdicción mendocina es la prerrogativa

18 Relaciones de poder entendidas como las define Foucault “Me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del campo en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los desniveles, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación

que el gobierno escolar¹⁹ posee de otorgar puntajes específicos a determinadas acciones de desarrollo profesional que deben ser tabuladas por los miembros de los cuerpos colegiados y que constituyen, por lo tanto una asignación segura de puntaje en los bonos de los docentes. Ello implicaría la búsqueda de estos cursos²⁰ con mayor preferencia por parte de los docentes que desean acrecentar sus puntajes en pos de su desarrollo profesional.

Respecto de los aportes de **Cornelius Castoriadis**; la propuesta del imaginario social como constructo teórico para analizar una situación particular, permite explicar desde lo histórico y lo social cómo las sociedades configuran sus propias y únicas formas de instituir y ser instituidas. Los elementos más llamativos de la teoría del imaginario social, y que se encuentran en interacción dialéctica son: a) la lógica identitaria que se asocia con el lenguaje y que habilita la supervivencia de elementos psicológicos, sociales, culturales, etc. en una sociedad determinada; y b) el imaginario radical, que se asocia con la producción (tecnológica, cultural, etc.) y que habilita la ruptura y el cambio como emergente dentro de la misma sociedad. Esos elementos son justamente los que se intentará rescatar en la investigación, a fin de explicar las producciones y lógicas imbricadas en las instancias de desarrollo profesional docente en Mendoza.

Asimismo, se intentará recuperar dentro de este esquema, la visión latinoamericana del problema a partir de los aportes más específicos de **Arturo Roig** y de **Paulo Freire**.

Por otro lado, se han traído a colación en su oportunidad los aportes de otros autores por su pertinencia en algún aspecto teórico particular, como es el caso de David Le Breton, Verónica Edwards, Jorge Larrosa, Andrea Alliaud.

En este apartado desarrollaremos especialmente las relaciones entre la propuesta de Castoriadis y la educación.

de la ley, en las hegemonías sociales". En Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad" . Tomo 1, pp. 89.

19 Representado en el Gobierno de Mendoza por la Dirección General de Escuelas (DGE): organismo con rango de Ministerio provincial respecto de la educación en la provincia de Mendoza.

20 Regidos por la Resolución n° 930- DGE-2008 durante el periodo estudiado. Dicha normativa clasifica estas acciones en cursos y eventos de divulgación científica, otorgando puntajes diferenciados.

Cornelius Castoriadis. Ensayos de reflexión en el cruce educación-imaginario social.



“Puede y debe haber una *praxis* histórica que transforme al mundo, transformándose ella misma, que se deje educar educando, que prepare lo nuevo rehusando predeterminarlo, pues sabe que los hombres hacen su propia historia.”²¹

La educación constituye una actividad humana que genera controversias y contradicciones, respeto y celos, demandas y cuestionamientos; pero por sobre todo es una actividad presente en toda sociedad y necesaria tanto para su permanencia como para su transformación. Entre estas tensiones dialécticas la sociedad y la educación se relacionan de forma única en cada sociedad, en cada momento de la historia configurando una institución.

Cornelius Castoriadis propone una visión de la sociedad en la que bosqueja elementos que permiten realizar interpretaciones respecto de la institucionalidad. En su libro “La institución imaginaria de la sociedad”, el autor expone sus pensamientos acerca de los tópicos como: la verdad, la realidad, el hombre, lo imaginario, el pensamiento, el lenguaje, la técnica, la sociedad, la historia. En fin, está hablando de educación.

En su pensamiento, Castoriadis alude a la elucidación, como el “trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan”²², la realidad es instituida socialmente, es producida o creada por lo imaginario. Es aquello en lo cual “se dan lo factible y lo no factible, lo que se puede hacer y lo que es imposible

21 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 91.

22 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 12-13.

hacer”²³ y dentro de la cual no existen ni el orden total ni el desorden total, justamente por que es creada por lo imaginario social. Por eso mismo, esa realidad es imposible de ser conocida completamente por el hombre y el problema del conocimiento es una antigua discusión de la educación.

Si la verdad que un sujeto puede conocer “es siempre participación en una verdad que le supera, que crea raíces y que lo arraiga finalmente en la sociedad y en la historia, incluso en el momento en el que el sujeto realiza su autonomía”²⁴, esto significa que no podemos hablar de un conocimiento externo al sujeto, sino que forma parte de su misma constitución humana y que le permite participar de una sociedad determinada porque sujeto y sociedad se confunden en los magmas de lo imaginario. Justamente el filósofo griego nos advierte, aludiendo a la teoría psicoanalítica, que el hombre “no puede existir sino definiéndose cada vez como un conjunto de necesidades y de objetos correspondientes”²⁵, y en seguida agrega “pero supera siempre estas definiciones y si las supera es porque salen de él mismo, porque él las inventa... él las hace haciendo y haciéndose”²⁶. El hombre, en consecuencia, se presenta como un ser inacabado. Desde el punto de vista educativo, estas consideraciones no son banales ya que implica un movimiento permanente, incesante, de idas y vueltas entre el sujeto y el mundo; pero no en el sentido de determinaciones absolutas sino en la idea de permanente reconstrucción y permanente búsqueda de sí.

Esta característica de creación e institución social del individuo²⁷ le permite a Castoriadis afirmar que la actividad humana no es totalmente consciente ni totalmente inconsciente, porque algunos elementos han sido introyectados a partir de la imposición del dominio de la conciencia sobre el inconsciente y llevándonos como sujetos a la asunción de la autonomía (“mi ley”), como contraposición a la heteronomía (“ley del otro en mí”)²⁸; o explicado por el autor en estas palabras “el sujeto está dominado por un imaginario vivido como más real que lo real, aunque no sabido como tal, precisamente porque no es sabido como tal”²⁹ y por ello “cabe la posibilidad permanente y permanentemente actualizable de mirar, objetivar, distanciar, destacar y finalmente transformar el discurso del otro en discurso del

23 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 415.

24 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp.169.

25 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 218.

26 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 218.

27 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 487.

28 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 161-166.

29 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp.163.

sujeto”³⁰. En esta situación la alienación sorprende a la autonomía en un problema de relación social, no de simple intersubjetividad, sino un problema de existencia social e histórica.

Y vuelven a aparecer entonces los intersticios que el escritor nos ofrece como posibilidades para hablar de educación: ¿es posible pensar al sujeto de la educación como individuo separable, como unidad plausible de ser analizada en su forma singular? Si nuestra existencia es social e histórica, si el conocimiento también lo es, si siempre nuestras decisiones están condicionadas y mediatizadas por estas relaciones que nos conforman ¿podemos hablar de formar sujetos “autónomos”? y ¿cómo queda en esta situación la reclamada autonomía en la profesionalización docente?

Las relaciones esbozadas son analizadas por el autor desde el psicoanálisis, explicando que a partir del núcleo monádico que conforma la primera experiencia del sujeto; la *psique* tiene como tensión principal el deseo hacia el objeto ausente. Pero a su vez, el objeto es constituido como tal en función del deseo. Esta relación dialéctica (sujeto-objeto) es posible gracias a la imaginación radical que permite “representar y luego presentificar, figurar, (...) postulando como ausente lo que no es”³¹. La imaginación radical, creadora de objetos de deseo permite entonces romper el núcleo monádico que constituye la psiquis y admitir la inclusión del objeto primero y de los sucesivos objetos siguientes. En palabras de Castoriadis “únicamente la institución de la sociedad, que procede del imaginario social, puede limitar la imaginación radical de la *psique* y dar existencia para esta a una realidad al dar existencia a una sociedad. Únicamente la institución de la sociedad puede sacar a la *psique* de su locura monádica originaria”³². Sin entrar en las disquisiciones y detalles de la teoría psicoanalítica - de la que el autor toma la línea de Lacan - podemos percibir que estos postulados le permiten a Castoriadis proponer dos ideas fuertes para su propia teoría: la fuerza de la imaginación como creadora de instituciones y la sociedad como correlato único posible de la vida del sujeto. Todo está planteado desde el punto de vista de las “tensiones entre” sujeto y sociedad, consciente e inconsciente, imaginario radical e imaginario social, lenguaje y acción.

30 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp.163.

31 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 455.

32 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 483.

La preocupación del autor es la necesidad del reconocimiento de una lógica distinta a la identitaria que ha primado por siglos en occidente, el imperativo de descubrir que esa lógica identitaria, instalada desde Aristóteles en adelante se encuentra siempre en tensión con una lógica perteneciente al ámbito de la imaginación, encarnada principalmente por lo imaginario. Este último es definido como “creación incesante y esencialmente indeterminada”³³ y comprende tanto lo psíquico como lo social y lo histórico.

Sin embargo debemos tener cuidado de no confundir lo imaginario social con otros principios que han surgido a lo largo del pensamiento occidental, tales como los reflejos platónicos o las representaciones (ya sean psíquicas o sociales). Al respecto dice Castoriadis: “no se puede pensar las significaciones imaginarias sociales a partir de una relación que tendrían con un ‘sujeto’ que fuera su ‘portador’ o que las tuviera como ‘objeto intencional’”³⁴ y entonces las diferencia de las posiciones acerca del imaginario psicoanalítico (lo especular, el reflejo) y del eidolon platónico; ya que lo imaginario no se genera a partir de la interacción con otro sino que “el espejo mismo y su posibilidad, y el otro como espejo, son obras de lo imaginario, que es creación *ex nihilo*”³⁵ y más adelante expresa “pues son ellas aquello gracias a lo cual los ‘sujetos’ existen como sujetos y como estos sujetos”³⁶. En otro apartado explicita también las diferencias con posturas más actuales, tales como roles sociales³⁷, tipos ideales³⁸, conciencia del grupo³⁹, inconsciente colectivo⁴⁰, representación colectiva⁴¹ y representaciones sociales⁴², al declarar “no

33 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 11-12.

34 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 11-12.

35 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 11-12.

36 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 564.

37 Ponemos por ejemplo la teoría sociológica del construccionismo social, representada por Berger y Luckmann, según quienes las instituciones se asemejarían a un libreto no escrito de una obra teatral.

38 Castoriadis cita específicamente a Max Weber y su postulado de tipo ideal referido a la categorización estrictamente conceptual del hombre de una sociedad determinada, como por ejemplo el agricultor romano o el literato chino.

39 Refiriéndose, según entiendo, a la conciencia de clase propuesta por el marxismo. En este contexto se tomaría el concepto de reificación de Georg Lukacs de conciencia de clase como “sistema de creencias compartidas por los que ocupan la misma posición de clase en la sociedad” y que se desarrolla especialmente en las sociedades capitalistas.

40 Dentro de la línea del psicoanálisis de Carl Jung, encontramos la propuesta del inconsciente colectivo que recupera como innatas al ser humano ciertas representaciones comunes en todas las culturas y que están constituidas por los arquetipos.

41 El término fue acuñado por Émile Durkheim al referirse a formas de conocimiento o ideación construidas socialmente y que no pueden explicarse desde la psicología individual.

42 Concepto procedente de la psicología social y representada principalmente por Serge Moscovici y Denise Jodelet. Para dar una idea general tomamos una de las definiciones que Jodelet explicita: Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal

se puede reducir el mundo de las significaciones instituidas a las representaciones individuales efectivas, o a su 'parte común', 'media' o 'típica'. Las significaciones no son evidentemente lo que los individuos se representan conciente o inconcientemente, ni lo que piensan⁴³ sino que son "condiciones de lo representable y de lo factible"⁴⁴ y por lo tanto se trata de algo "inconcebible como obra o producto de un individuo o de una multitud de individuos, inderivable a partir de la psiquis como tal"⁴⁵.

Sin embargo el individuo forma para sí un "equivalente efectivo" de una parte de las significaciones imaginarias de la sociedad en que vive. A nivel individual lo imaginario social aparece como real en las instituciones sociales. Estas instituciones le preceden, lo condicionan y lo forman. Son creaciones de lo imaginario social que existen efectivamente y que lo encarnan.

Las significaciones imaginarias sociales requieren de la utilización de lo simbólico para convertirse en imaginario efectivo, es decir para existir. Lo simbólico remite a la vinculación entre significante y significado, una relación entre las imágenes y las significaciones. El signo "crea la posibilidad de su representación y reproducción por cualquiera que se encuentre en el área social considerada"⁴⁶ y por lo tanto "comprender el simbolismo de una sociedad es captar las significaciones que conlleva"⁴⁷. Como cada sociedad elige sus simbolismos, y las significaciones no son estables y unívocas sino que conforman un "haz de remisiones interminables a otra cosa que"⁴⁸; todo el complejo de significaciones imaginarias sociales en cada sociedad se halla en una relativa indeterminación. Esta condición está explicada por la tensión dialéctica entre lenguaje e historia, relación que posibilita tanto permanencia de lo instituido como la aparición de nuevos instituyentes en la creación de simbolismos que sólo son posibles en el lenguaje (cualquier tipo de lenguaje) y que en su dinámica generan historia. En palabras de Castoriadis "no hay historia sino del hecho de que los hombres comunican y cooperan en un medio simbólico. Pero este simbolismo es él mismo creado. La historia no existe sino en y por el lenguaje, pero este lenguaje se lo da, lo constituye y lo transforma"⁴⁹.

43 Castoriadis, Cornelius (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 566.

44 Castoriadis, Cornelius (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 567.

45 Castoriadis, Cornelius (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 391.

46 Castoriadis, Cornelius (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 391.

47 Castoriadis, Cornelius (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 221.

48 Castoriadis, Cornelius (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 386.

49 Castoriadis, Cornelius (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 223.

Hablando metafóricamente, cada sociedad “elige” su simbolismo (objetos, actos, valores, sentidos) y con ello se da a sí misma una “imagen de sí”. Esta elección involucra aspectos históricos ineludibles porque el tiempo es la variable que posibilita las definiciones e indefiniciones de cada elemento del imaginario social. Castoriadis lo expresa así: “lo que se da en y por la historia no es secuencia determinada de lo determinado, sino emergencia de la alteridad radical, creación inmanente, novedad no trivial”⁵⁰ y por lo tanto en el transcurso del imaginario histórico y social lo que emerge como valor o no valor en un momento y sociedad consideradas es único y posible de ser abordado a partir de su contenido⁵¹. Lo histórico social es “flujo perpetuo de autoalteración y sólo puede ser en cuanto se de como figuras estables mediante las cuales se hace visible”⁵² y estas figuras estables se encarnan en instituciones. Lo histórico social no es sólo la remisión al pasado sino que es al mismo tiempo el presente y el futuro, lo que fue, lo que es y lo que puede ser en esta sociedad particular y única. También es la tensión entre las estructuras dadas, lo instituido y lo que estructura, lo instituyente. Es la tensión “de la historia hecha y de la historia que se hace”⁵³ y hay que pensarlo sin apelar a la lógica identitaria, porque no es susceptible de ser reunido en un conjunto, sino que es comparable a un magma, o mejor “a un magma de magmas”⁵⁴.

Al intentar establecer algunas relaciones con educación, es válido aventurar cuestiones relacionadas con el aprendizaje y su condición histórica y social. Autores como Vigotsky y Freire nos advierten acerca de la incidencia de lo social y de lo histórico en la conformación del conocimiento y especialmente en los aprendizajes mediados por instituciones sociales, de los cuales uno de los más típicos es la institución escolar. Asimismo la función a la vez reproductora y transformadora otorgada a la educación, en especial a la escuela en los tiempos modernos pone en evidencia tensiones relacionadas con lo instituido y lo instituyente y con la historia hecha y que se hace permanentemente en el ámbito educativo. Entre los magmas y magmas de magmas que circulan alrededor de la escuela se hallan estas definiciones e indefiniciones acerca de la función específica de la escuela en los tiempos que corren en nuestra sociedad ¿educar? ¿Contener? ¿Reproducir? ¿Distribuir oportunidades? ¿Abrir posibilidades? ¿Transformar? ¿Crear? ¿Liberar? ¿Todas ellas o ninguna?

50 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 297.

51 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 234.

52 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 327.

53 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 172.

54 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 293.

Si se vuelve nuevamente la mirada hacia la teoría propuesta por Castoriadis para comprender los fenómenos sociales, se hace referencia específicamente a dos instituciones que conforman la vida social, en cualquier sociedad dada: el *legein* y el *teukhein*. El *legein* es definido como el lenguaje y la representación social, e incluye la lengua y el código. El *legein* implica el “representar-decir” de una sociedad y sin aquél ésta no podría existir. Se caracteriza por ser conjuntista e identitario, abarcando aspectos como el distinguir, elegir, poner, reunir, contar, decir⁵⁵. El *legein* es la relación signitiva, en la cual se da la “implicación circular” o “inherencia recíproca” entre signo y objeto que es válida para un área social⁵⁶. El *teukhein* es la acción social y como tal comprende facetas relacionadas con reunir, adaptar, fabricar, construir⁵⁷; en la dimensión conjuntista del hacer social. El *teukhein* es más que techné porque su función es dar existencia a lo que no es, dando lugar a lo posible. El *teukhein* es relación de finalidad-instrumentalidad que refiere a lo que no es y podría ser⁵⁸, por lo cual incorpora una nueva dimensión: lo posible y lo imposible. Ambas instituciones operan con esquemas semejantes: separación-reunión, valer como (equivalencia)- valer para (utilización), iteración-orden; sólo que el *legein* en el campo del representar-decir y el *teukhein* en el ámbito del hacer social. Ambos son también creaciones absolutas de lo histórico social⁵⁹. *Legein* y *teukhein* se implican de manera circular, al decir del autor “sólo hay *legein* si el *teukhein* y sus resultados están ya disponibles; sólo hay *teukhein* si el *legein* y sus resultados están ya disponibles”⁶⁰. Deben ser considerados en su contenido particular en una sociedad y momento determinados, nunca como instituciones universales.

En educación es posible analizar estas dos instituciones y existen experiencias al respecto pero la mayoría de ellas abordadas desde otros paradigmas o supuestos: el discurso⁶¹ y las prácticas⁶², las representaciones sociales⁶³, las teorías

55 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 354.

56 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 403.

57 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 377.

58 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 414.

59 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 424.

60 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 393.

61 Aunque hay otros autores y líneas, referimos especialmente a las propuestas de van Dijk que han orientado numerosas investigaciones sobre análisis del discurso en situaciones educativas, teniendo en cuenta principalmente el contexto del texto.

62 Entre ellas, son importantes los aportes de la etnografía como método para conocer e indagar sobre las prácticas educativas (propias y ajenas), con diferentes grados de análisis. A veces estos estudios van complementados con otras metodologías, por ejemplo la mencionada anteriormente.

63 La teoría de las representaciones sociales proveniente del ámbito de la Psicología Social ha cobrado una relevancia especial en los estudios sobre educación. Aquí se hace

implícitas⁶⁴, las concepciones subyacentes, entre otras. Sin embargo la visión de Castoriadis nos permite comprenderlas desde una complejidad que rescata con categorías poderosas desde el punto de vista histórico y social desde sus características únicas y sus relaciones intrínsecas.

Respecto de la educación nos dice el autor, que “lo esencial corresponde a la relación misma”⁶⁵ que se establece entre el educador y el educando, y su evolución dependerá de lo que hagan tanto uno como otro. Compara este hacer social con otros que considera semejantes (medicina, psicología) y declara que es la *praxis* la que orienta a la verdadera pedagogía (así como la verdadera política y la verdadera medicina). La *praxis* busca la autonomía del otro como fin y como medio y es el principal aporte del marxismo. Dice: “la *praxis* es, ciertamente, una actividad conciente y no puede existir más que en la lucidez. Se apoya sobre un saber pero éste es siempre fragmentario y provisional”⁶⁶ y tiene otra característica: transforma al mismo sujeto que la ejerce (educador que es educado), volviendo a éste en su propia acción y en su propia reflexión como una experiencia transformadora.

referencia particularmente a aquellos que han indagado acerca las representaciones sociales del maestro (o docente, o profesor) y del alumno o estudiante.

64 El término fue propuesto desde la Psicología cognitiva, en especial en los trabajos de Bruner y colaboradores. Rodrigo (1985) las define como unidades representacionales complejas que incluyen multitud de proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social. Luego explica: “sus funciones son múltiples; permiten interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones y tienen un valor prescriptivo marcando pautas o directrices a nuestra propia conducta social”.

65 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 117.

66 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 122.

Cornelius Castoriadis. Ensayos de reflexión en el cruce investigación-imaginario social.



“Penser n’est pas sortir de la caverne, ni remplacer l’incertitude des ombres par les contours tranchés des choses mêmes, la leur vacillante d’une flamme par la lumière du vrai Soleil. C’est entrer dans le Labyrinthe, plus exactement faire être et apparaître un Labyrinthe alors que l’on aurait pu rester ‘étendu parmi les fleurs, faisant face au ciel’. C’est se perdre dans des galeries qui n’existent que parce que nous les creusons inlassablement, tourner en rond au fond d’un cul-de-sac dont l’accès s’est refermé derrière nos pas – jusqu’à ce que cette rotation ouvre, inexplicablement, des fissures praticables dans la paroi.”⁶⁷

¿Es posible pensar en un abordaje del pensamiento latinoamericano que exceda en su análisis la veta racional, aspecto tan característico del humanismo? ¿Existen formas de pensamiento y de elucidación que transiten los caminos de la creación en el pensamiento latinoamericano? ¿Qué categorías no estrictamente derivadas de la lógica identitaria pueden enriquecer una propuesta para la historicidad y la creación social en un proyecto de investigación que se ocupa del pensamiento latinoamericano? ¿Qué aportes pueden recuperarse para pensar desde otras lógicas el reconocimiento y la diversidad? ¿Qué concepciones e imaginarios de ‘sujeto’ se hallan implícitas? ¿Qué concepciones e imaginarios acerca del conocimiento, del lenguaje, del hacer humano (individual y social) emergen como

67 Castoriadis, Cornelius (1978). “*Les carrefours du labyrinthe 1*”. pp. 6.

Traducido al castellano en Castoriadis, Cornelius (2008), “Ventana al caos”. pp. 56. (Entrevista La música deja abolido al mundo, de 1982):

Pensar no es salir de la caverna, ni reemplazar la incertidumbre de las sombras por los contornos recortados de las cosas mismas, la luz vacilante de una llama por la luz del verdadero Sol. Es entrar en el Laberinto, más exactamente hacer ser y aparecer un Laberinto mientras que uno hubiera podido quedarse “echado entre las flores con la cara al cielo”. Es perderse en galerías que no existen más que por que las excavamos incansablemente, es dar vueltas en el fondo de un callejón sin salida, cuyo acceso se cerró tras nuestros pasos, hasta que esta rotación abra, inexplicablemente, fisuras praticables en la pared.

alternativas de investigación? ¿Cuál/es son las idas y vueltas entre un autor latinoamericano y los imaginarios sociales que lo formaron y dan vida a su pensamiento? ¿Hay alternativas respecto de la periodización histórica desde estas categorías? ¿Es posible, viable y válido un abordaje investigativo que no vaya apegado estrictamente al progreso de la lógica identitaria? En ese caso, ¿qué condiciones mínimas debe asumir este trabajo?

Ser, conocer, identidad, diferencia, reconocimiento, nosotros, los otros, alteridad, y otras expresiones semejantes pueden abordarse a partir de una mirada humanista tradicional, en el sentido de la lógica aristotélica que ha regido en el pensamiento occidental y que ha contribuido a formar en parte el pensamiento latinoamericano. Esto implica trabajar a partir de clases disgregadas y/o complementarias, coherentes con una lógica conjuntista-identitaria que busca: clasificar, numerar, ordenar, subordinar, separar, diferenciar, conceptualizar. Pensados desde estas condiciones, puede armarse grupos o –para tomar un ejemplo- pares, binomios, tales como ‘nosotros-los otros’ y trabajar en las conceptualizaciones como excluyentes entre sí. Una frase de Castoriadis sencillamente nos “corre” de ese razonamiento: “La idea aparentemente tan simple e incuestionable de que los otros son simplemente otros, es una creación histórica que va contra la corriente de las tendencias “espontáneas” a la institución de la sociedad. Los otros casi siempre han sido instituidos como inferiores⁶⁸”. Esta afirmación, con un sentido crítico de la visión racionalista ingenua, intenta cuestionar creencias o concepciones simplificadas, e introducir otras variables no racionales en el hacer y el decir de los sujetos sociales. Al respecto de esta cultura occidental tradicional, nos dice: “Pretendemos ser, a la vez, una cultura entre otras y que ésta es única, en tanto reconoce la alteridad de las otras (lo que nunca se había hecho antes y lo que las demás culturas no le reconocen) y, en tanto ella ha establecido significaciones sociales imaginarias, con las consecuentes reglas de valor universal: para tomar el ejemplo más fácil, los derechos del hombre. ¿Y qué hacen ustedes respecto a las culturas que explícitamente rechazan los ‘derechos del hombre’?, sin hablar de la abrumadora mayoría, que los pisotean cotidianamente en los hechos, suscribiendo declaraciones hipócritas y cínicas”.⁶⁹

Cornelius Castoriadis, un pensador nacido en Grecia y cuya actividad se desplegó principalmente en la Francia de los 60, plantea la cuestión a partir de la necesidad del reconocimiento de una lógica distinta a la identitaria, el imperativo de descubrir

68 Castoriadis, Cornelius (2008). “El mundo fragmentado”. pp. 34-35.

69 Castoriadis, Cornelius (2008). “El mundo fragmentado”. pp. 40-41.

que esa lógica identitaria, instalada desde Aristóteles en adelante se encuentra siempre en tensión con una lógica perteneciente al ámbito de la imaginación, encarnada principalmente por lo imaginario. Éste es definido como “creación incesante y esencialmente indeterminada”⁷⁰ y comprende tanto lo psíquico como lo social y lo histórico.

Pero ¿qué es esta propuesta y a colación de qué se plantea? Castoriadis critica sostenidamente la preponderancia de una única línea de razonamiento, la de la lógica identitaria instalada en occidente. Propone recuperar otra lógica, la de la imaginación, que existe desde siempre en tensión con la lógica identitaria, pero que ha sido negada, criticada, desterrada, despreciada, minimizada.

Respecto de lo imaginario, dice Castoriadis: “Imaginario: creación inmotivada, que sólo es en y gracias al acto de poner imágenes. Social: inconcebible como obra o producto de un individuo, o de una multitud de individuos (el individuo es institución social), inderivable a partir de la psiquis como tal y en sí misma”⁷¹. “Es creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico- social y psíquico) de figuras- formas- imágenes. (...) lo que llamamos ‘realidad’ y ‘racionalidad’ son obras de ello”⁷².

Para diferenciarlo de otras proposiciones teóricas que se ocupan de explicar producciones sociales⁷³, el autor aclara además: “no se puede pensar las significaciones imaginarias sociales a partir de una relación con un ‘sujeto’ que fuera su ‘portador’ o que las tuviera como ‘objeto intencional’”⁷⁴ y luego añade: “pues son ellas aquello gracias a lo cual los ‘sujetos’ existen como sujetos y como estos sujetos”⁷⁵ “no se puede reducir el mundo de las significaciones instituidas a las representaciones individuales efectivas, o a su ‘parte común’, ‘media’ o ‘típica’. Las significaciones no son evidentemente lo que los individuos se representan conciente o inconcientemente, ni lo que piensan”⁷⁶ sino que son “condiciones de lo representable y de lo factible”⁷⁷.

70 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 11-12.

71 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 391.

72 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 12.

73 Podríamos referir a modo de muestra: los tipos ideales (Weber), el inconciente colectivo (Jung), la representación colectiva (Durkheim), las representaciones sociales (Moscovici); entre otras.

74 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 564.

75 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 564.

76 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 566.

77 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 567.

Aunque el individuo forme para sí un “equivalente efectivo” de una parte de las significaciones imaginarias de la sociedad en que vive, para el sujeto esto se concreta en las instituciones sociales. Estas instituciones le preceden, lo condicionan y lo forman. Son creaciones de lo imaginario social que existen efectivamente y que lo encarnan. Para ellos es la utilización de lo simbólico que remite a la vinculación entre significante y significado, una relación entre las imágenes y las significaciones.

Como cada sociedad crea sus simbolismos, y las significaciones no son estables y unívocas sino que conforman un “haz de remisiones interminables a otra cosa que”⁷⁸, y por ello todo el complejo de significaciones imaginarias sociales en cada sociedad se halla en una relativa indeterminación. Lo histórico social no es sólo la remisión al pasado sino que es al mismo tiempo el presente y el futuro, lo que fue, lo que es y lo que puede ser en esta sociedad particular y única, tanto es así que “la memoria viva del pasado y el proyecto de un provenir valorado desaparecen juntos”⁷⁹. También es la tensión entre las estructuras dadas, lo instituido y lo que estructura, lo instituyente. Es la tensión “de la historia hecha y de la historia que se hace”⁸⁰, en una dialéctica que supera constantemente lo creado para dar lugar a nuevas creaciones, y cuyo conocimiento puede ser planteado sólo por un ser que tenga experiencia de lo histórico, como el hombre⁸¹.

Para el problema del conocimiento de la historia, propone nuevas caracterizaciones respecto de la periodización⁸² –siempre respetando el ‘elemento subjetivo’ que ella implica- y que considerando los siguientes presupuestos⁸³:

“la individualidad de un periodo se debe buscar en la especificidad de las significaciones imaginarias que genera y que lo dominan.”
“la mejor manera de captar su especificidad es relacionándolo con la significación y el proyecto de la autonomía (social e individual).”

Cornelius Castoriadis propone una visión de la sociedad en la que deja espacios para realizar interpretaciones respecto de toda actividad humana que signifique una institucionalidad. La realidad es instituida socialmente, es producida o creada por lo imaginario, un espacio en el cual no existen ni el orden total ni el desorden total,

78 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 386.

79 Castoriadis, Cornelius (2008), “Ventana al caos”. pp. 33. (Transformación social y creación cultural, de 1979)

80 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 172.

81 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 55.

82 En una conferencia que aborda aspectos de la historia de occidente, atravesada por las significaciones imaginarias sociales.

83 Castoriadis, Cornelius (2008). “El mundo fragmentado”. pp. 18.

sino que su orden se rige por la imaginación, y que se puede comparar con el avance de un magma, en el cual la secuencia de sucesos y elementos no permite una lógica identitaria, pero tampoco podemos decir que no tenga algún tipo de lógica. En esta realidad, concebida como magma de magmas, sujeto y sociedad se confunden en “lo imaginario”. Su posicionamiento se explicita en la siguiente afirmación: “por el momento, afirmo que hay ser como sujeto, o que hay seres que son sujetos, a saber, que son para sí mismos. Por ejemplo: nosotros. Pero un sujeto no es nada si no hay creación de un mundo para él en una clausura relativa”⁸⁴ y este sujeto “no puede existir sino definiéndose cada vez como un conjunto de necesidades y de objetos correspondientes”⁸⁵ “pero supera siempre estas definiciones y si las supera es porque salen de él mismo, porque él las inventa... él las hace haciendo y haciéndose”⁸⁶.

Castoriadis hace referencia específicamente a dos instituciones que conforman la vida social, en cualquier sociedad dada: el *legein* y el *teukhein*. El *legein* puede definirse como el lenguaje y la representación social, e incluye la lengua y el código. El *teukhein* es relación de finalidad-instrumentalidad que refiere a lo que no es y podría ser, por lo cual incorpora una nueva dimensión: lo posible y lo imposible. Ambos son también creaciones absolutas de lo histórico social.

En la sintonía del razonamiento por el que nos lleva Castoriadis es difícil concebir al conocimiento, a la ciencia o a la técnica como producciones individuales, dado que la verdad para el sujeto “es siempre participación en una verdad que le supera, que crea raíces y que lo arraiga finalmente en la sociedad y en la historia, incluso en el momento en el que el sujeto realiza su autonomía”⁸⁷

Si consideramos además que al introducir una lógica no regida por lo estrictamente racional –lo que llama lo imaginario o significaciones imaginarias sociales- el conocimiento del mundo social e histórico no son posibles de ser abordados a partir de la lo identitario, sino que se asemeja más aun magma, es decir “un modo de organización de una diversidad no susceptible de ser reunida en un conjunto”⁸⁸. Por ello, las producciones relacionadas con el conocimiento, como el arte, la filosofía o la ciencia “tratan de brindar una forma al caos: al caos subyacente al cosmos, el

84 Castoriadis, Cornelius (2008). “El mundo fragmentado”. pp. 172.

85 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 218.

86 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 218.

87 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 169.

88 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 293.

mundo que se encuentra detrás de los sucesivos estratos de las apariencias⁸⁹. Estas producciones sociales son instituciones e intentan “recubrir este caos y a crear un mundo para la sociedad”⁹⁰, sin embargo, nos advierte que “es imposible evitar la existencia de grandes agujeros, de grandes conductos, a través de los cuales el caos se hace evidente.”⁹¹.

Una de las formas de pensamiento que intenta dar sentido a este magma, es la elucidación: “todo pensamiento, sea cual fuere y sea cual fuere su “objeto”, no es más que un mundo y una forma del hacer histórico-social. Puede ignorarse como tal- y es lo que le sucede las más de las veces, por necesidad, por decirlo así, interna. Y que se sepa como tal no lo hace salir de su modo de ser como dimensión del hacer histórico-social. Pero eso puede permitirle ser lúcido sobre él. Lo que llamo elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. Esto también es una creación social-histórica”⁹². La cita que hemos escogido como introducción de este trabajo, puede dar una imagen general de sus características e implicancias.

Por otra parte, si el sujeto se constituye a partir de la relación con otro, necesita del otro para reconocerlo y para reconocerse. El otro es el límite que se impone a la propia subjetividad y es en la sociedad donde se lleva a cabo la autonomía -nunca en la individualidad- porque estamos conformados, in-formados por ella.

Esto se da en el individuo y también en las sociedades; y permite comprender, considerar la alteridad a partir de esta relación con otro. Volvamos a la cita del primer apartado de este trabajo⁹³ ¿cómo nos afirmamos en tanto sujetos y en tanto sociedad, respecto del otro?: sobrevalorando lo nuestro, y desestimando lo ajeno. Dice también Castoriadis: “Así como debemos reconocer en los individuos, en los grupos, en las etnias su verdadera alteridad (lo que no implica que debemos ajustarnos a ella, porque sería otra vez una manera de desconocerla o abolirla) y organizar a partir de ésta una coexistencia verdadera; así, el pasado de nuestra sociedad y de las otras nos invita a reconocer en esto – en la medida (incierto e

89 Castoriadis, Cornelius (2005). “Figuras de lo pensable”. Imaginario e imaginación en la encrucijada. pp. 102.

90 Castoriadis, Cornelius (2005). “Figuras de lo pensable”. Imaginario e imaginación en la encrucijada. pp. 102.

91 Castoriadis, Cornelius (2005). “Figuras de lo pensable”. Imaginario e imaginación en la encrucijada. pp. 102.

92 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 12.

93 Castoriadis, Cornelius (2008). “El mundo fragmentado”. Reflexiones sobre el racismo. pp. 34-35: “La idea aparentemente tan simple e incuestionable de que los otros son simplemente otros, es una creación histórica que va contra la corriente de las tendencias “espontáneas” a la institución de la sociedad. Los otros casi siempre han sido instituidos como inferiores.”

inagotable) en que podemos conocerlo- otra cosa que un modelo o contraste. Esta elección es indisoluble de aquella que nos hace querer una sociedad autónoma y justa en la que los individuos autónomos, libres e iguales viven en el reconocimiento recíproco. Reconocimiento que no es solamente una simple operación mental, sino también y sobre todo afecto⁹⁴

En este contexto, menciona tres vectores que convergen en la significación: la representación, el objeto de un deseo y el objeto de una investidura. El autor lo pone en un ejemplo, con las siguientes palabras: “Considerémoslo de una forma muy simplona –que no es para nada simplona, además; no por casualidad esto es así- piensen en las historias que se cuentan a los niños: y finalmente se casaron, tuvieron muchos hijos y vivieron muchos años. Es algo que a la vez podemos representarnos, que nos parece deseable, algo que quisiéramos alcanzar. Hace sentido. No es racional, demostrable. Hace sentido para nosotros⁹⁵.”

Vamos internalizando las instituciones de la sociedad que nos forma pasando por etapas que van de la heteronomía a la progresiva autonomía, “cabe la posibilidad permanente y permanentemente actualizable de mirar, objetivar, distanciar, destacar y finalmente transformar el discurso del otro en discurso del sujeto⁹⁶”. Al respecto explica también: “el sujeto está dominado por un imaginario vivido como más real que lo real, aunque no sabido como tal, precisamente porque no es sabido como tal⁹⁷; y entonces ¿qué es la autonomía –en un sujeto y también en una sociedad-? “La autonomía es pues el proyecto que tiende, en un sentido amplio, a la puesta al día del poder instituyente⁹⁸” y agrega: “Resulta también –es una tautología- que la autonomía es, ipso facto, autolimitación⁹⁹”.

Para que estas tesis puedan ser abordadas en un trabajo de investigación, no es posible desestimar:

-el abordaje de una historicidad que dé cuenta de la construcción social e histórico del objeto de estudio.

-la construcción de categorías que puedan comprenderse desde el hacer y el decir social.

94 Castoriadis, Cornelius (2008) “Ventana al caos”. pp. 34.

95 Castoriadis, Cornelius (2008) “Ventana al caos”. pp. 135.

96 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 166.

97 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 163.

98 Castoriadis, Cornelius (2008). “El mundo fragmentado”. *Polis*. Poder, política, autonomía. pp. 112.

99 Castoriadis, Cornelius (2008). “El mundo fragmentado”. *Polis*. Poder, política, autonomía. pp. 112.

- el reconocimiento de ambas lógicas: la identitaria y el imaginario social.
- las instituciones sociales, entendidas como creaciones únicas y propias de cada sociedad en un momento determinado.
- el develamiento de la alteridad, la novedad como aquello que conforma la historia y que pervive en el presente e incluso prefigura el futuro.
- las relaciones tensadas entre sujeto y sociedad.
- la consideración del proyecto de autonomía subyacente.

En el caso del trabajo sobre Nuestra América, ello implica:

- la consideración de la confluencia entre lo propio y lo ajeno como espacio de construcción social de identidad;
- el reconocimiento de aquellas instituciones creadas por esta sociedad latinoamericana y sus elementos creadores;
- los lenguajes, discursos, significantes que circulan en la sociedad americana, en inherencia recíproca con las producciones y de las posibilidades de creación en el momento social estudiado;
- la recuperación de elementos históricos y sociales que no sólo expliquen una situación determinada, sino que además develen qué potencialidades creadoras tiene dicha situación. Para ello considerar las novedades no triviales que van emergiendo desde una lógica identitaria y además desde una lógica del imaginario social.
- cómo es la relación entre la sociedad objeto de estudio y los sujetos que la componen, que son a su vez creadores de ella.

Michel Foucault en clave doble.



“Se trata en cierto modo de una microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego, pero cuyo campo de validez se sitúa en cierto modo entre esos grandes funcionamientos y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas. Ahora bien, el estudio de esta microfísica supone que el poder que en ella se ejerce no se conciba como una propiedad, sino como una estrategia, que sus efectos de dominación no sean atribuidos a una "apropiación", sino a unas disposiciones, a unas maniobras, a unas tácticas, a unas técnicas, a unos funcionamientos; que se descifre en él una red de relaciones siempre tensas, siempre en actividad más que un privilegio que se podría detentar; que se le dé como modelo la batalla perpetua más que el contrato que opera una cesión o la conquista que se apodera de un territorio”.¹⁰⁰

En estos tiempos es habitual encontrar estudios de investigación que tomen los trabajos de Michel Foucault en el ámbito educativo. Obras ineludibles como “Vigilar y castigar”, “Hermenéutica del sujeto”, “Las palabras y las cosas”, “Historia de la sexualidad”, “El orden del discurso” o “Los anormales”, entre otros, han atravesado los análisis de trabajos de filosofía y de investigaciones de otros campos del conocimiento que abordan prácticas y discursos como objeto de estudio.

En este trabajo en particular, se han tomado de Foucault aportes en dos sentidos: en un primer lugar como soporte teórico para la interpretación y en segundo como soporte metodológico. Respecto del aporte teórico, se han tomado conceptualizaciones que resultan necesarias para destejer la trama de los discursos respecto del puntaje docente en Mendoza y acerca de las cuales haremos aquí un breve resumen. En “Historia de la sexualidad”, Foucault (2008) da cuenta de las condiciones de posibilidad del poder, concepto que hemos tomado como central para el análisis de los capítulos 4.2 y 4.3 principalmente, los cuales abordan la dimensión laboral y la dimensión simbólica. Al respecto dice:

100 Foucault, M (2002). “Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”. pp. 33-34.

La condición de posibilidad del poder, en todo caso el punto de vista que permite volver inteligible su ejercicio (...), y que también permite utilizar sus mecanismos como cuadrícula de inteligibilidad del campo social, no debe ser buscado en la existencia primera de un punto central, en un foco único de soberanía del cual irradiarían formas derivadas y descendientes; son los cimientos móviles de las relaciones de fuerzas los que sin cesar inducen, por su desigualdad, estados de poder – pero siempre locales e inestables-. Omnipresencia del poder: no porque tenga el privilegio de reagruparlo todo bajo su invencible unidad, sino porque se está produciendo a cada instante, en todos los puntos, o más bien en toda relación de un punto a otro. El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes. Y “el” poder, en lo que tiene de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreproductor, no es más que el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas esas movi­lidades, el encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y trata a su vez de fijarlas. (...) El poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada.¹⁰¹

Y como correlato del poder, Foucault describe lo que él entiende por resistencia: es decir cómo las fuerzas se encuentran en batalla perpetua, interactúan, se oponen y se complementan.

Donde hay poder hay resistencia, y no obstante (precisamente por esto), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder. (Las relaciones de poder) no pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse.¹⁰²

Por otro lado, el sujeto se ve involucrado completa e inconscientemente en estos campos de lucha, específicamente a través de mecanismos que Foucault denomina biopoder o biopolítica y que a pesar de la fuerza impositiva de la misma, esto no implica la anulación del sujeto:

Habría que hablar de biopolítica para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana; esto no significa que la vida haya sido exhaustivamente sometida a técnicas que la dominen o administren; escapa de ellas sin cesar.¹⁰³

Ya anteriormente, en “El orden del discurso” había adelantado que

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue, en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican¹⁰⁴.

101 Foucault, M. (2008) “Historia de la sexualidad”. Tomo I. pp. 88-89.

102 Foucault, M. (2008) “Historia de la sexualidad”. Tomo I. pp. 90-92.

103 Foucault, M. (2008) “Historia de la sexualidad”. Tomo I. pp. 135.

104 Foucault, M. (2012) “El orden del discurso”. pp. 45.

El sujeto, que se halla sujetado por las condiciones de posibilidad del conocimiento, del discurso, de las prácticas y de los dispositivos de poder (poder-saber) de la sociedad a la que pertenece; organiza su vida en esos términos, es decir, en las condiciones de posibilidad que se le habilitan. Agrega Foucault (2008): “Dentro de ese campo de las relaciones de fuerza hay que analizar los mecanismos de poder”¹⁰⁵ para lo cual propone una serie de reglas que orientaron sus propias investigaciones. Uno de los conceptos que se traen a colación y que Foucault toma de Canguilhem, es la frontera entre normalidad y anormalidad, que toma especial relevancia en el capítulo 4.4 La dimensión afectiva-sensible.

La educación (en especial en el contexto de la escuela como espacio habitado) es una de las actividades que evidencian de manera más explícita la implementación de estos dispositivos en occidente, junto con los hospitales y las cárceles. Sobre este aspecto, es especialmente interesante la propuesta del autor en “Vigilar y castigar”, texto en el cual desarrolla aspectos relacionados con el poder disciplinario, a partir de instrumentos como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. En relación con ellos analiza el arte de las distribuciones, el control de la actividad, la composición de las fuerzas, la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora; entre otros procedimientos que son muy pertinentes al momento de desglosar los imaginarios de la profesión docente y en especial el sistema de otorgamiento de puntajes.

No es casualidad que el órgano a cargo de esta actividad se llame Junta Calificadora de Méritos y Antecedentes. Si entendemos el acto de la tabulación de antecedentes y su correspondiente orden de méritos como un procedimiento de examen, entonces tenemos muchos elementos foucaultianos a disposición para interpretar sus imaginarios. Al respecto, el autor expresa:

Finalmente, el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber. Es el que, combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes.¹⁰⁶

El segundo aspecto que Foucault aporta a esta investigación es de índole **metodológica**. Dado que él mismo explicita los criterios que orientan sus trabajos, produciendo nuevas formas de generar conocimiento, se han tomado algunos de esos aportes al momento de construir el instrumento de interpretación de los casos

¹⁰⁵ Foucault, M. (2008) “Historia de la sexualidad”. Tomo I. pp. 94.

¹⁰⁶ Foucault, M (2002). “Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”. 189-197.

de esta tesis. Ha sido de especial importancia en el capítulo 4.3, acerca de la dimensión simbólica, el acudir a las reglas formuladas por este autor en "Historia de la sexualidad" a propósito de las relaciones entre poder y saber, y que se citan a continuación:

Dentro de ese campo de las relaciones de fuerza hay que analizar los mecanismos de poder (...). Esto conduce a plantear previamente cuatro reglas, pero que no constituyen imperativos metodológicos sino, más bien, prescripciones de prudencia.

Regla de inmanencia (...) entre técnicas de saber y estrategias de poder no existe exterioridad alguna (...). Se partirá pues de lo que podría denominarse "focos locales" de poder-saber. (...).

Reglas de las variaciones continuas (...) buscar, más bien, el esquema de las modificaciones que las relaciones de fuerza, por su propio juego, implican. (...) Las relaciones de poder-saber no son formas establecidas de repartición sino "matrices de transformaciones" (...).

Regla del doble condicionamiento. Ningún "foco local", ningún "esquema de transformación" podría funcionar sin inscribirse al fin y al cabo, por una serie de encadenamientos sucesivos, en una estrategia de conjunto. Inversamente, ninguna estrategia podría asegurar efectos globales si no se apoyara en relaciones precisas y tenues que le sirven, sino de aplicación y consecuencia, sí de soporte y punto de anclaje. (...).

Regla de la polivalencia táctica de los discursos. Poder y saber se articulan por supuesto en el discurso (...) como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes. Tal distribución es lo que hay que restituir, con lo que acarrea de cosas dichas y cosas ocultas, de enunciaciones requeridas y prohibidas, con lo que supone de variantes y efectos diferentes según quién hable, su posición de poder, el contexto institucional en que se halle colocado (...) Los discursos, al igual que los silencios, no están de una vez por todas sometidos al poder o levantados contra él. Hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta.¹⁰⁷

Estas 'prescripciones de prudencia' colaboraron en el desentramado de imaginarios instituidos que operaban en el orden discursivo de los sujetos; y a partir de ellos se pudo dar cuenta de algunos emergentes del par poder-saber puesto en juego en los casos estudiados.

Tanto los aportes teóricos como los metodológicos rescatados de los trabajos de Michel Foucault constituyeron el elemento adecuado para complementar los minuciosos análisis de Castoriadis, autor con el cual se integró en el corpus en forma natural, salvando las diferencias que los distinguen.

107 Foucault, M. (2008) "Historia de la sexualidad". Tomo I. pp. 94

Arturo Roig: acercamientos episódicos al pensamiento de lo nuestro.



“El hecho de que todo hombre se defina por la historicidad implica la existencia de una conciencia histórica, dicho de otro modo, de una determinada experiencia de sí mismo que sólo es posible si se da primariamente una potencia o capacidad de experiencia. La historicidad, es por lo dicho, una empeiría y el hombre, en cuanto sujeto histórico, un sujeto émpeiros, con lo cual no se quiere decir que haya elaborado y acumulado esta o aquella experiencia, sino que es capaz de hacerlo.”¹⁰⁸

Arturo Roig nos ofrece la posibilidad de mirar nuestra realidad desde una perspectiva latinoamericanista¹⁰⁹, en el sentido de hacer y vivir un pensamiento de la emergencia. Al mismo tiempo, destaca la necesidad de hablar de recomienzos en el marco de una historia del pensamiento latinoamericano, ya que no se ajusta a los marcos de supuesta continuidad histórica en los términos tradicionales de la historiografía europea. Los recomienzos obedecen, en el discurrir de Roig a la necesidad de rescatar la historia no oficial (o episódica en palabras de Gramsci) la cual es recuperada a través de escritos de tipo monográfico.

Para poder hablar de un pensamiento latinoamericano, Roig apela al concepto de “*a priori* antropológico”, el cual relaciona con la posibilidad de considerarnos valiosos a nosotros mismos, de conocernos y de transformarnos. En sus palabras:

(...) Una teoría y crítica del pensamiento latinoamericano ha de tomar como punto de partida la problemática esbozada, relativa a lo que hemos denominado *a priori* antropológico. Ella se centra sobre la noción de sujeto y pretende ser una reflexión acerca del alcance y sentido de las pautas implícitas en la exigencia fundante de “ponernos para nosotros y valer sencillamente para nosotros”.¹¹⁰

108 Roig, A. (2004). “Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano”. V- el problema del “comienzo” de la filosofía.

109 Roig, A. (2008). “El Pensamiento latinoamericano y su aventura”. Ed. corregida y aumentada. El andariego, Buenos Aires. pp.140.

110 Roig, A. (2004). “Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano”. Introducción. El pensamiento filosófico y su normatividad.

De la primera pauta, la de la afirmación del sujeto, entendida como exigencia fundante de carácter antropológico, se desprenden otras, necesariamente implícitas en ellas. En primer lugar, el reconocimiento del otro como sujeto, es decir, la comprensión de la historicidad de todo hombre, que nos conduce a revisar la problemática del humanismo. Luego, en cuanto que las formas de reconocimiento no alcanzan a constituirse dentro de aquellos términos, surge una tercera pauta, la que exige la determinación del grado de legitimidad de nuestra afirmación de nosotros mismos como valiosos. En tercer lugar, regresando de algún modo al primer momento normativo, pero atendiendo a la posibilidad de nuestro discurso, habrá de considerarse la exigencia de organizar una posición axiológica desde nuestra propia empiricidad histórica. Por último, aquella otra formulación de la exigencia fundante que nos conmina a tener como valioso el conocernos a nosotros mismos, habrá de constituirse dentro de un tipo de saber, único compatible con un pensamiento filosófico transformador, el saber de liberación, que excede, sin duda, a la filosofía misma, pero cuyas bases teóricas están dadas en ella.¹¹¹

Planteados estos términos, el nosotros constituye la base sobre la cual apoyamos no sólo nuestros discursos, sino nuestra forma de comprender el mundo, de apropiarnos de él y de modificarlo. Y es ese mundo apropiado, el que se entiende por "lo nuestro", locución frecuentemente utilizada por escritores latinoamericanos y sobre la cual Roig intenta dar una interpretación partiendo de dicho *a priori* antropológico:

La exigencia de que hemos partido: "ponernos a nosotros mismos como valiosos", se encuentra implícita asimismo en la expresión de "lo nuestro". En efecto, definir los alcances del "nosotros" supone a la vez la definición de "lo nuestro", no en el sentido de las cosas que son nuestras, sino en el de "nuestro modo de ser", "nuestra identidad", que incluye nuestra relación con aquellas cosas. Un análisis de lo que los escritores americanos han entendido por "lo nuestro" y muy particularmente, lo que han creído entender en la locución "nuestra América", es de particular interés.¹¹²

El lenguaje es justamente el lugar de esta afirmación-negación del nosotros y de lo nuestro, es más que una forma de expresión, la mediación por excelencia. Roig nos advierte acerca de la necesidad de relacionar lenguaje con sujeto y sujeto con lenguaje, que son dos caras de la misma moneda, ya que el sujeto crea su mundo a partir de la enunciación del mismo:

Estamos ante el hecho inevitable de las mediaciones, una de las cuales, la del lenguaje, es la más universal de todas. El signo nos permite dominar el mundo y junto con él, a los demás seres humanos, gracias a ese alejamiento que implica, y sin el cual no sería posible ni siquiera el ejercicio judicial.¹¹³

Todo hombre en cuanto tal, cualquiera sea su condición social, su oficio, su género, su instrucción, ejerce pues un derecho inalienable que es 'el de decir

111 Roig, A. (2004). "Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano". Introducción. El pensamiento filosófico y su normatividad.

112 Roig, A. (2004). "Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano". II- La historia del "nosotros" y de lo "nuestro".

113 Roig, A. (2000). "Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia". La conducta humana y la naturaleza.

su palabra', el de 'enunciar su mundo'. (...) Este, el mundo, se le presenta como un conjunto de situaciones desafiantes, de retos; ante ellos, dice su palabra; con ella designa al mundo, lo denuncia; con ella, además, lo transforma. Esta palabra, que le es derecho inalienable, no es palabra hueca. Es aquella con la que encara a la realidad para someterse a ella o para someterla. Es esta una palabra que es a la vez lógos y práxis. Es una palabra viva hasta tal punto que si sabemos escucharla ella nos abre al mundo propio de quien la pronuncia.¹¹⁴

Dada la importancia de la mediación del lenguaje, es importante reunir en torno a un objeto de estudio lo más representativo acerca del universo discursivo que se relaciona o que es generado por dicho objeto de estudio. Por ello, para componer el corpus del trabajo de campo, se ha partido de la noción de universo discursivo, enunciada por Roig (1984) en "Narrativa y cotidianeidad", como

...la totalidad actual o posible de los discursos correspondientes a un determinado grupo humano en una época dada (sincrónicamente) o a lo largo de un cierto período (diacrónicamente) y sobre cuya base se establece, para esa misma comunidad, el complejo mundo de la intercomunicación.¹¹⁵

En nuestro caso, el universo discursivo estuvo constituido por los discursos de sujetos cursantes, de organizadores de cursos, de sujetos inmersos en el sistema y sujetos que lo miran desde afuera, e incluimos finalmente un artículo periodístico sincrónico a la investigación. Como el universo discursivo incluye los discursos totales o posibles, el corpus no se considera agotado, sino que es representativo de dicho universo.

Respecto de las mediaciones, Roig nos pone frente a la posibilidad de la pedagogía por medio del diálogo, poniendo el énfasis en la comunicación como saber y como acción. La comunicación habilita la pedagogía y la forma de esa pedagogía es el diálogo:

La educación habrá de ser definitivamente aceptada y entendida como hecho dialógico. Cuando se dice que la naturaleza del hombre es 'dialógica' se quiere decir que es capaz de una 'comunicación con la cual y gracias a la cual el hombre construye su mundo. El medio con el cual lo 'dialógico' se concreta es el 'diálogo', y el saber que surge, como también la acción consustancial con ese saber, es el saber y la acción de la 'dialéctica'.¹¹⁶

Roig se expresa en este punto adhiriendo al posicionamiento de Paulo Freire, de quien toma algunas de las condiciones de la pedagogía en la universidad, tales como la igualdad de la condición de derecho ante el diálogo entre el educador y el

114 Roig, A. (1998), "La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria". Mendoza, Ediunc. 1° edición. pp. 50

115 Roig, A. (1984). "Narrativa y cotidianeidad. La obra de Vladimir Propp. a la luz de un cuento ecuatoriano". Pp. 5.

116 Roig, A. (1998), "La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria". Mendoza, Ediunc. 1° edición. pp. 48.

educando, proponiendo una ruptura de las figuras de dominador y dominado; como puede verse en los siguientes pasajes:

“Por otro lado no hay diálogo si uno de los que pretende ‘dialogar’ no parte del respeto más absoluto por el otro. Y respeto no quiere decir aquí conmiseración, ni actitud paternalista. El paternalismo y la conmiseración - como la ‘beneficencia’ y la ‘caridad’ que ella supone- son los modos pretendidamente ‘humanos’ con que el dominador se dirige al dominado. El diálogo supone colocarse, por el contrario, más allá de la relación ‘señor-siervo’. Su fin, como el mismo Freire lo dice, es el ‘mas ser’ y no el ‘menos ser’”.¹¹⁷

“Pedagogía dialógica”. Es decir, una pedagogía en la que el educador sea a la vez educando y en la que para escándalo de muchos, el educando sea también educador. Una pedagogía pues, en la que cada uno tenga su palabra y en la que sobre todo sepamos escuchar la palabra –esa maravillosa palabra cargada de vida y por lo mismo radicalmente equívoca- que es la palabra con que el ser humano, el más humilde de los hombres, o de las mujeres, construyen su mundo. En la posesión de esa palabra radica –lo hemos dicho- el secreto de la nueva pedagogía. A partir de ella el método se inserta en la vida, es uno con la vida misma.¹¹⁸

Como es evidente, los elementos teóricos aportados por Roig se articulan con las propuestas de Castoriadis y Foucault respecto de aspectos centrales como sujeto, sociedad, palabra y acción. En líneas generales este autor ofrece la oportunidad de acercarnos a dichos conceptos desde nuestra propia mirada, para poder construirlos y reconstruirlos partiendo de lo nuestro como valioso. Por otro lado, las consideraciones de Roig acerca de la pedagogía, tienen la virtud de dar pie para la inclusión de textos pedagógicos latinoamericanos en el debate, como en este caso una escueta selección de Paulo Freire.

117 Roig, A. (1998), “La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria”. Mendoza, Ediunc. 1° edición. pp. 49.

118 Roig, A. (1998), “La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria”. Mendoza, Ediunc. 1° edición. pp. 50.

Paulo Freire y la pedagogía latinoamericana



Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer.¹¹⁹

Paulo Freire es un autor de referencia en América Latina, no sólo por ser un educador y un pedagogo que escribe, sino porque escribe desde un pensamiento latinoamericano.

La invitación de Freire a educar para la liberación, de educar siendo educados, de la imposibilidad de separar la profesión docente de la militancia sindical o política, hacen de su palabra una voz de resistencia, una voz de decolonización en el ámbito de la educación.

En esta tesis se han rescatado sólo dos textos de la prolífica obra de este autor: “Cartas a Guinea Bissau” y “Cartas a quien pretende enseñar”. Dichos textos se consideran representativos del pensamiento de Freire respecto del objeto que nos ocupa y la intención ha sido tomar algunos conceptos para ponerlos en tensión específicamente respecto de la educación, y sobre los cuales se hace a continuación una brevísima exposición en este apartado.

El educador debe asumir dos grandes desafíos al momento de ejercer su profesión: el dominio del saber que está enseñando y el posicionamiento ético y político acerca de la enseñanza y de la sociedad. En Cartas a Guinea Bissau, Freire (1978) expresa:

119 Freire, P. (2008) “Cartas a quien pretende enseñar”. pp. 46.

*Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora.*¹²⁰

*Obviamente, as resistências ideológicas são as mesmas que se opõem à sobrepassagem do modo incorreto de conceber o conhecimento como algo concluído, terminado, a que corresponde o papel do educador, enquanto “possuidor” de tal “conhecimento acabado”, de transferi-lo ao educando que dele carece.*¹²¹

*Na verdade, o educador é um político e um artista, que se serve da ciência e das técnicas, jamais um técnico friamente neutro.*¹²²

Lo que Freire denomina ‘resistencia ideológica’ se asocia a un imaginario instituido en la práctica misma de los cursos para docentes. Por otra parte, asuntos como el dominio del conocimiento, la permanente disposición a aprender, el compromiso ético y político que implica la profesión docente, la experiencia profesional, etc.; dan elementos para pensar alternativas más pertinentes para su formación continua. Más precisamente, este autor declara:

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo, ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética, política y profesional de educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si bien es percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.¹²³

*Daí a insistência com que digo e re-digo que a prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo.*¹²⁴

Al hablar de capacitación para docentes, Freire se detiene a reflexionar acerca de las condiciones de dichas instancias, las que en su opinión debieran basarse en un ‘análisis crítico de su práctica’. Habiendo unido en tensión dialéctica práctica y

120 Freire, P. (1978) *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. pp. 12. Traducción: “Toda dicotomía entre enseñar y aprender, en la que resulta que quien enseña se niega a aprender con aquel o aquella a quien enseña, implica una ideología dominadora”.

121 Freire, P. (1978) *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. pp. 16. Traducción: “Obviamente, las resistencias ideológicas son las mismas que se oponen a la superación del modo incorrecto de concebir el conocimiento como algo acabado, terminado, y en el cual le corresponde al educador, como “poseedor” de tal “conocimiento acabado”, el rol de transferirlo a los educandos que de él carecen”.

122 Freire, P. (1978) *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. pp. 28. Traducción: “En realidad, el educador es un político y un artista, que se sirve de la ciencia y de las técnicas, nunca un técnico friamente neutro”.

123 Freire, P. (2008) “Cartas a quien pretende enseñar”. pp. 46.

124 Freire, P. (1978) *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. pp. 28. Traducción: “De ahí la insistencia con que digo y repito que la práctica de pensar la práctica es ciertamente la mejor manera de pensar”.

teoría, enseñar y aprender, docente y político, Freire invita a concebir la capacitación como un espacio de aprendizaje y de militancia:

Es preciso gritar bien alto que al lado de su actuación en el sindicato, la capacitación científica de las maestras, iluminada por su claridad política, su capacidad, su gusto por saber más y su curiosidad siempre despierta son algunos de los mejores instrumentos políticos de defensa de sus intereses y de sus derechos. Entre ellos, por ejemplo, el de rechazar el papel de simples seguidoras dóciles de los paquetes que producen los y las sabelotodo en sus oficinas, en una demostración inequívoca ante todo de su autoritarismo, de su absoluto descreimiento en la posibilidad que tienen las maestras de saber y de crear.¹²⁵

Junto con estos conceptos centrales acerca de los cursos para docentes, integrado en una teoría más amplia como la pedagogía de la liberación, la pedagogía del oprimido y obras de similar orientación, Freire nos invita a concebir la educación como un lugar de resistencia, de lucha y de transformación social.

125 Freire, P. (2008) "Cartas a quien pretende enseñar". pp. 32.

El sentido de los cruces teóricos escogidos...

En el encuentro de estos cuatro autores, procedentes de distintos lugares y representantes de distintas líneas teóricas emerge un dispositivo de interpretación que complementa lo histórico, lo social, lo político y lo pedagógico. Cada uno de ellos realiza aportes específicos que se articulan con los demás en un diálogo a propósito del objeto de investigación, todos tienen algo que decir y ese algo constituye una herramienta oportuna para analizar el desarrollo profesional docente en Mendoza y específicamente el sistema de puntajes.

Algunos de los cruces que pueden adelantarse en este apartado son:

- El saber como fragmentario y provisional (Castoriadis, Freire) se relaciona con la voluntad de saber y peripecias de verdad (Foucault), para dar lugar al análisis de la relación sujeto-conocimiento;
- *Legein* (Castoriadis) y lenguaje (Roig) pueden realizar aportes a las formas de comunicación y de constitución de un mundo. Estos autores trabajan también dos términos complementarios *teukhein* (Castoriadis) y transformación (Roig), que implican la creación de instituciones sociales y que se hallan en tensión dialéctica con los primeros.
- La apelación a la historia como constituyente del sujeto y de la sociedad (Castoriadis) que es compatible con el *a priori* antropológico de Roig y con las condiciones de posibilidad del saber de Foucault, se convierten en relevantes elementos para develar imaginarios instituidos e instituyentes que no se hacen evidentes sólo por análisis el presente.
- Los conceptos de pedagogía de Castoriadis, con la pedagogía dialógica de Roig y la pedagogía de la liberación de Freire, se articulan con importante grado de coherencia interna, conformando un instrumento potente para estudiar lo estrictamente didáctico y pedagógico.
- El atravesamiento de lo político en la obra de los cuatro autores permiten realizar una mirada compleja de lo que este aspecto implica. En Castoriadis desde los conceptos de política y democracia; en Foucault poder-saber y dispositivos, en Roig desde lo nuestro y la emergencia, en Freire a partir de la militancia ética y política del docente.

- Los dispositivos de poder-saber de Foucault en combinación con lo poder instituido y heteronomía de Castoriadis, dan la posibilidad de analizar los grados de naturalización y sujeción en los espacios de desarrollo profesional docente.
- Los focos de resistencia tal como los entiende Foucault guardan similitudes la lógica de magmas del imaginario radical y con el poder instituyente de Castoriadis. Ambos se pueden además integrar con la historia episódica de Roig y la moral de la emergencia del hombre latinoamericano.
- la búsqueda de la *praxis* (Roig, Castoriadis y Freire) como inteligibilidad de la acción se encuentra presente en el pensamiento de los tres autores. La autonomía, la elucidación, la reflexión sobre la práctica se integran a este constructor, ofreciendo posibilidades para develar instituidos y dispositivos activados.

Bibliografía del capítulo 3:

CASTORIADIS, Cornelius. “*Domaines de l’homme. Les carrefours du labyrinthe 2*”. Saint-Amand, Éditions du Seuil, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. “El mundo fragmentado”. 1ª Edición, La Plata, Terramar, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. “Figuras de lo pensable”. Las encrucijadas del Laberinto VI. Buenos Aires, FCE de Argentina, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. “La institución imaginaria de la sociedad”. Buenos Aires, Ensayo Tusquets, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. “*Les carrefours du labyrinthe 1*”. France, Éditions du Seuil, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. “Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto”. 4ª reimpresión, Barcelona, Gedisa, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. “Ventana al caos”. 1ª Edición, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

FOUCAULT, Michel. “El orden del discurso”. Fábula Tusquets editores, 1º edición argentina, 3ª reimpresión. Buenos Aires, 2012.

FOUCAULT, Michel. “Historia de la sexualidad” . Tomo 1. Siglo XXI editores, 2º edición argentina. Buenos Aires, 2008.

FOUCAULT, Michel. “Historia de la sexualidad” . Tomo 2. Siglo XXI editores, 2º edición argentina. Buenos Aires, 2008.

FOUCAULT, Michel. “Historia de la sexualidad” . Tomo 3. Siglo XXI editores, 2º edición argentina. Buenos Aires, 2008.

FOUCAULT, Michel. “La hermenéutica del sujeto” . Fondo de Cultura Económica Argentina, Buenos Aires, 2000.

FOUCAULT, Michel. “Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1968.

FOUCAULT, Michel. “Los anormales”. 1a, ed. 4ª reimpresión. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

FOUCAULT, Michel. “Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”. 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002.

FREIRE, Paulo. “*Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*” . 2ª ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.

FREIRE, Paulo. “Cartas a quien pretende enseñar” . 2da ed Siglo XXI, Editores Argentina, Bs. As., 2008.

ROIG, Arturo. “El Pensamiento latinoamericano y su aventura”. Ed. corregida y aumentada. El andariego, Buenos Aires, 2008.

ROIG, Arturo Andrés. “Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia”. [Primera edición de “Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia”, autorizada por Arturo Andrés Roig para el Proyecto

Ensayo Hispánico, 2000. El libro está fechado en Mendoza (Argentina) en 1998. Edición preparada por José Luis Gómez-Martínez].

ROIG, Arturo Andrés. "La Universidad hacia la Democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria". Mendoza, Ediunc, 1998.

ROIG, Arturo."Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano". Editorial Belén, Quito, 1984.

ROIG, Arturo."Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano". 2° edición. El andariego, Buenos Aires, 2009.

Capítulo 4- El docente como sujeto y el puntaje. Tensiones.

Kupuka comenzó a dibujar sobre la arena. Cucub y Dullkancellin lo vieron enardecerse con cada línea que trazaba; lo vieron deshacer todo lo hecho y volver a comenzar, variando levemente la ubicación de sus figuras. Kupuka dibujaba círculos grandes y pequeños, estrellas, triángulos, espirales que luego unía con líneas ondulantes o quebradas. Iba y venía. Se alejaba unos pasos y volvía a dibujar con dedos intranquilos, repitiendo pedazos de palabras y respondiéndose, a medias, lo que no terminaba de preguntarse.

Era sorprendente ver semejante exasperación bajo un sol que, escasamente, dejaba ánimo para vivir. Cuando el Brujo de la Tierra comenzó a danzar alrededor de las figuras, los hombres supieron que los dibujos en la arena eran pensamientos errantes y que Kupuka estaba atravesando la región de las visiones para darles a esos pensamientos el orden de la sabiduría. Chorreando sudor, Kupuka regresó a su trabajo y lo borró con determinación. El nuevo intento fue diferente. La mano tenía conocimiento; y allí donde ubicaba una figura la dejaba. El Brujo de la Tierra se quedó inmóvil observando el resultado de su trance y lloviendo gotas de su propio sudor sobre las conjeturas que había dibujado. Primero se durmió. Después se recostó en la arena.¹²⁶

Al intentar asir o detener por un instante el fluir de las imágenes asociadas al otorgamiento de puntaje para los docentes en Mendoza, se tiene la experiencia de creer ver algo y no verlo, de volver a mirar y no encontrarlo. ¿Por qué sucede esto? ¿Es acaso un asunto evitado por los sujetos que los experimentan? ¿O tal vez se trate de situaciones que no son fácilmente descriptibles en términos de palabras? ¿O será que no se quieren pronunciar esas palabras? O más aún: ¿acaso no se está seguro de lo que se asegura? ¿O tal vez el imaginario consiste en montar la sospecha sobre el sistema? ¿Qué tipo de sentimientos o emociones genera: ¿temor? ¿Desconfianza? ¿Indiferencia? ¿Desazón?

Durante años los maestros y profesores mendocinos han optado por este sistema por ser el que supuestamente otorga mayor transparencia en el momento de los accesos a cargos docentes; pero asimismo la sospecha atraviesa todo el proceder de los involucrados, desde los aspirantes que toman los cursos y luego los niegan, hasta los tribunales que juzgan dichos antecedentes. Los recelos involucran también desde el gobierno que regula hasta la institución que dicta y certifica los cursos; aun cuando la variedad de las mismas es muy amplia.

En los casos escogidos para esta investigación, el análisis de los discursos y prácticas discurre por un ir y venir de tensiones, de sujetos que dicen y desdicen, que hacen y niegan, que critican pero imitan, que cuentan las historias de otros

126 Bodoc, Liliana (2012). "La saga de los confines". I- Los días del venado. Cap. El día que zarparon las naves. pp.144.

pero no las propias... Este entramado de actitudes, de situaciones, de imágenes y de afectos toma la forma de un laberinto Castoriadano en el cual la orientación es siempre momentánea y efímera, lo cual no significa que no haya conocimiento sino justamente resalta el esfuerzo que conlleva la búsqueda de algún camino.

En este capítulo se pretende centrar el análisis de las categorías que nacieron a partir del análisis del grupo focal, y que se constituyeron en seis ejes que operan como subcapítulos, ya que algunas imágenes que comenzaron a emerger en el “magma” de los cursos con puntaje se iban relacionando con aquellas primeras expresiones del desarrollo del grupo focal. En este apartado se propone tal como surgieron en aquél momento del proceso de investigación.

En primer lugar aparece **el tiempo, lo temporal**, como disparador del inicio del debate, como necesidad de expresión primaria, dimensión desarrollada en el subcapítulo **4.1 La dimensión temporal: el sujeto y lo histórico social**. La misma es enunciada en el grupo focal en términos de pasado-presente, como un intento de recuperación de la historia o la biografía personal. En esa recuperación se evidencia la tensión estudiante-docente, y también la tensión universidad-mundo laboral. Esta categoría asocia el pasado con cierta “frescura” o ingenuidad, tal vez idealizada en la fraternidad estudiantil, los afectos, la juventud ¿añorada? Asimismo el deseo de regreso a esas etapas.

Más adelante, habiendo superado el mundo de las nostalgias; se impone el hoy. Las tensiones que surgen en el presente de los participantes se orientan hacia el sentido de las decisiones en la práctica profesional, aquellas cuestiones que se constituyen en **experiencia profesional cotidiana del docente** en las escuelas y que configuran las acciones de desarrollo profesional. Algunas de ellas son: dedicación al trabajo-tiempo para cursos; o también conflictos del mundo laboral-escaso reconocimiento social; situaciones personales de los docentes- demandas del sistema. Esta categoría puede asociarse a la relación sujeto e institución, entendiéndose en los términos de Castoriadis: lo instituido (el sistema, la abnegación esperada del docente, la desvalorización de la docencia como profesión) en tensión con las necesidades del sujeto (tiempo, necesidades personales y sociales). Es factible también que muchas de estas tensiones funcionen como “excusas” del discurso para “disculparse” por no poder hacer o por no hacer lo que el sistema y la sociedad demandan, lo cual también puede analizarse a partir de las categorías de *legein* y *teukhein* de Castoriadis y además las de poder y resistencia de Foucault. Hemos abordado esta tensión en el

subcapítulo **4.2- La dimensión laboral: conflictos, exigencias, formación, reconocimiento.**

Al entrar en el laberinto de los cursos, emergen algunas imágenes relacionadas con las **expectativas de los docentes que asisten**; en relación con el puntaje y que se han abordado en el subcapítulo **4.3- La dimensión simbólica: lo instituido, las expectativas, los dispositivos.** Aquí es donde se impone el imaginario de la búsqueda de puntaje, más allá de la significatividad de la propuesta para el docente cursante. Las opiniones se van convirtiendo en afirmaciones que confluyen en la seguridad de que el docente sólo se involucra cuando sabe que recibirá una recompensa a parte del aprendizaje, el premio del puntaje. Sin embargo, más adelante, los participantes aseveran que no siempre buscan puntaje, o que no pueden acceder a cargos por no tener puntaje suficiente, o que pueden darse el “lujo” de no buscar puntaje porque ya tienen cargos o están jubilados, o porque están en el ámbito privado o porque no se dedican a la docencia. Entonces ¿podemos afirmar que los docentes buscan primariamente el otorgamiento de puntaje? Estas contradicciones, propias de información que circula y que se asocia con una idea negativa del puntaje matizan y desvían toda la información que se ofrece sobre este tema. ¿Es bien visto o correcto “decir” que los docentes buscan el puntaje? ¿Es algo instituido? Y a la vez, o en tensión ¿Es mal visto “confesar” que yo hago cursos con puntaje o por el puntaje? Las categorías que entrecruzan estas declaraciones, además de las de instituido e instituyente de Castoriadis, son las de profesionalización docente de Freire.

Otra dimensión que atravesó los imaginarios del grupo focal, es la de los motivos por los cuales se eligen los cursos. En la mayoría de los aportes las expectativas se relacionaron con aspectos afectivos. Las tensiones que se develan se asocian por un lado las necesidades y por otro los **sentimientos o estados afectivos** internos de los sujetos. Entre ellas pudieron identificarse satisfacción- desilusión; para mí-para otros; transformar-recetar, socializar- ¿misión personal? Se evidencian ejes que pasan por aspectos afectivos como primer motivador para la elección de los cursos o para su valoración. La subjetividad se impone como catalizador para valorar las propuestas de los cursos y esto en tensión consigo mismo (es decir, no con lo social). En este aspecto la fuerza del sujeto como configurante de las acciones sociales se muestra en todo su esplendor; porque actúa tomando decisiones por encima de las demandas sociales. Y entonces la tensión es interna al sujeto y termina decidiendo (cuando el curso no es impuesto, es decir: si pudiera

elegir) por sus intereses y sus inclinaciones, deseos. Si no puede elegir, entonces lo valora por esos mismos estándares. El desarrollo de este apartado se trabajó en el subcapítulo **4.4- La dimensión afectiva y sensible: el sujeto en situación** y demandó la intervención de categorías teóricas de otros autores (tales como cuerpo y cotidianidad de Le Breton y experiencia de Larrosa) además de los inicialmente propuestos, dada la complejidad del entramado imaginario.

Pero ¿sirven los cursos? El rescate de las experiencias de los cursos lleva a otras contradicciones, a otros desajustes entre las imágenes ¿es acaso la calidad del curso lo más rescatado? ¿Es el puntaje? ¿Es el sentimiento? Los participantes indican otras características, tales como renovación, abrir la mente- resistencia; el otro igual – problemas comunes; el otro superior o inferior – aprendizajes recíprocos. Aparece **el aprendizaje** como foco, atendiendo a cuestiones como la preponderancia de la consideración del otro que da cuenta del carácter social de la profesión y de la necesidad de reconocimiento. No se trata sólo de reconocimiento social de la profesión docente, sino re-conocimiento en términos amplios, de verse reflejado en otros, como igual o como diferente y también en la validación de sus prácticas y de sus decisiones profesionales. Puede asociarse estas imágenes con categorías teóricas de los autores trabajados en los cruces teóricos, que han confluído en el subcapítulo **4.5- La dimensión pedagógica: experiencias y aprendizajes**.

Para cerrar el capítulo 4, se ha incluido un subcapítulo denominado **4.6- La dimensión local: lo nuestro y lo ajeno, nosotros y los otros** que nos invita a **mirarnos a nosotros mismos** y preguntarnos cosas como ¿Puede constituirse Mendoza en un caso posible de ser estudiado, respecto del desarrollo profesional de los docentes y las imágenes acerca del puntaje y de los cursos? Los participantes aportaron algunas características del sistema en Mendoza que la diferencian o al menos le otorgan una impronta propia, en el contexto nacional o regional. Las tensiones detectadas aquí se relacionan con el sistema (lo cual es obvio por tratarse de una jurisdicción con cierto rango de autonomía) y los aspectos socioculturales de la población, entre ellos:: tradición – experiencia (especialmente en la profesión, en el aula); sistema –intereses personales; innovación –negación de la innovación (que tiene que ver con la tradición); lo que se hace- lo que la junta después tabula; trabajar-hacer cursos. Las categorías que están asociadas a estas tensiones son preponderantemente de Castoriadis en el concepto de imaginario social, sociedad, instituido e instituyente, con aportes de Foucault y Roig.

Finalmente, antes de pasar al desarrollo de los subcapítulos una preocupación que surgió desde el inicio de esta etapa interpretativa del trabajo de investigación, fue la de pensar las categorías en términos de tensiones porque esto es coherente con el corpus de los autores seleccionados, pero también porque éstas emergieron del desarrollo mismo del grupo focal. Pensar de esta manera implica ir y venir, armar y desarmar, organizar, desorganizar y volver a organizar. Algunas de las cuestiones develadas acerca del imaginario van dando flashes o imágenes posibles de identificar en el magma no siempre evidente de los docentes y su desarrollo profesional en Mendoza. Este itinerario procedimental se asemeja al descrito por Liliana Bodoc en *La Saga de los Confines*, que se ha citado al inicio de este capítulo.

4.1- La dimensión temporal: el sujeto y lo histórico social.

Pero cada vez que llego a la facultad para un espacio de formación, llego en busca de un aire, no sé, de un contacto nuevamente con los inicios, con los orígenes de la formación y, felizmente, siempre lo he encontrado. Contactarme otra vez con mi espacio de formación inicial, reencontrarme con caras familiares, que uno guarda en el mundo de los afectos y en el mundo de... y que lo asocia también al mundo del conocimiento.
(Fernando C. Grupo focal. Diciembre de 2012)

‘Cada vez que llego’, dice Fernando, en una temporalidad iterativa.

‘Cada vez’ es una vez que se repite, en una experiencia del sujeto que evoca el suceso como inherente a su ser, a su subjetividad.

‘Cada vez’ llega Fernando ‘en busca de un aire’ y puede preguntarse... ¿una frescura?, ¿una sensación de respiro? ¿Una experiencia de plenitud? ¿Un alivio? ¿Oxígeno para vivir...?

‘No sé’, dice Fernando...

‘Cada vez... llego en busca... de un contacto con los inicios, con los orígenes de la formación’. ¿Volver al pasado, retroceder en el tiempo, revivir experiencias? ¿Volver al principio, al origen? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Con qué sentidos? ¿Volver a ser aquél o volver siendo el de hoy?

‘Contactarme otra vez con mi espacio de formación inicial, reencontrarme con caras familiares, que uno guarda en el mundo de los afectos’. Los espacios, los cuerpos, los afectos ¿re-encontrados, re-conectados, re-amados? ¿re-descubiertos?

‘Otra vez’, dice Fernando, como cada vez... ¿será encontrarse consigo mismo en esas caras, esos espacios y esos afectos? ¿Reencontrarse en otros? ¿Otra vez como una vez más, en el futuro? ¿O en el presente? ¿O en un indefinido ‘siempre’?

El tiempo...

Castoriadis¹²⁷ (1988) nos advierte que “el tiempo pertenece a todo sujeto – a todo ser para sí -. Es una forma de autodespliegue de todo ser para sí”. El sujeto es

127 Castoriadis, C. (2008). “El mundo fragmentado”. *Logos*. Tiempo y creación. pp. 183-185.

tiempo, de alguna manera y por eso una de las primeras cuestiones que aparece al hablar de las acciones de formación con/para docentes, es la dimensión temporal. El tiempo puede comprenderse desde diferentes tensiones: una de ellas es el pasado-presente-futuro. Otra es el tiempo subjetivo y el objetivo (por denominarlos de una manera tradicional). El tiempo diacrónico y el sincrónico. El tiempo cuantificable y el tiempo que no podemos asir. Las vidas de los humanos están signadas y significadas por el tiempo, transformándose en una variable que salpica de color cualquier actividad humana; así frases como “perder el tiempo”, “ganar tiempo”, “volver el tiempo atrás” “tiempos eran los de antes” “aquellos tiempos” “aprovechar el tiempo” “el tiempo no pasa nunca” o “cómo se va el tiempo” tienen que ver con el acompañamiento del hacer cotidiano del sujeto y también de las sociedades.

Otro aspecto relacionado con el tiempo es la experiencia, es decir el tiempo vivido. No sólo como tiempo en cantidad, sino en significatividad de lo vivido, de lo recordado de lo experimentado. Dice Nieves:

Porque, bueno, yo ya tengo unos cuantos años encima, y un poco es un lujo que me estoy dando en la vida en este momento de trabajar en algo que me encanta porque yo vengo del espacio de cultura. Yo he sido directora de escuela, y recuerdo algunas cosas que me parece que se repiten en el tiempo.
... Yo bueno, como yo ya puedo mirar para atrás, tuve una experiencia en la vida donde mi papá estuvo gravemente enfermo y agotó todas sus licencias, mi madre nunca había trabajado y tenía una hermana que todavía estaba estudiando; ni pensar en que mi mamá trabajara y todo lo demás y.... ¿y qué hacía? Yo era muy joven pero tenía dos trabajos como docente, en la mañana, en la tarde, era una cosa de locos; y después preparaba alumnos para... ¡para ingresar a la escuela secundaria! ¿Entendés? (Nieves J. Grupo focal. Diciembre de 2012).

Estas expresiones relacionadas con la dimensión temporal, enunciada en términos de pasado-presente, como un intento de recuperación de la historia o la biografía personal intentan otorgar sentido y unicidad a la experiencia del sujeto. La historia de cada sujeto se constituye a partir de las sucesivas diferenciaciones enmarcadas en su propia temporalidad. Los tiempos del sujeto se ponen en tensión con los tiempos instituidos, impuestos al sujeto por la socialización. Al respecto Castoriadis (1988) explica:

El ser para sí (por ejemplo, todo ser vivo) es creación de un interior, es decir, de un mundo propio, mundo organizado en y por un tiempo propio. Este hecho es totalmente evidente para nosotros, como dato primario, en el caso de la *psique* humana – tanto inconsciente como consciente –. La *psyché* es en su núcleo irreductible a la sociedad. La verdadera polaridad no es entre individuo y sociedad sino entre *psyché* y sociedad. El individuo es una fabricación social. Pero la *psyché* no puede sobrevivir salvo si sufre un

proceso de socialización que le impone o construyen en torno de ella las capas sucesivas de lo que, en su cara externa, será el individuo.

Dentro y por medio del proceso de socialización, la *psique* absorbe o interioriza el tiempo instituido por la sociedad dada. A partir de entonces, pasa a conocer un tiempo público - y debe seguir viviendo lidiando con la difícil convivencia de los diversos estratos de su tiempo propio, privado, con el tiempo instituido, público.¹²⁸

‘Yo ya tengo unos cuantos años encima’, dice Nieves. ¿Cuántos son ‘unos cuantos’ Nieves? Los ‘tantos’ años ¿a qué habilitan? ¿Serán esos cuantos años o será la experiencia de lo vivido?

‘Yo he sido directora de escuela’... aparece el hacer, lo logrado, la práctica. He sido, en pasado, pero un pasado que vive en el presente de Nieves. ‘He sido’, he hecho, mi vida tiene esta marca... que también es una especie de habilitación.

‘Yo bueno, como yo ya puedo mirar para atrás’ el tiempo como ubicación en un momento de la vida. ‘ya puedo’ dice Nieves. Ya ha vivido lo suficiente, está habilitada. ‘Mirar para atrás’, al pasado, en el sentido de la espalda, la corporalidad de lo incorpóreo. Atrás en el sentido regresivo –no negativo del término- sino de volver, de revivir, de desandar experiencias, de señalar hitos, de indicar caminos...

‘Y recuerdo algunas cosas que me parece que se repiten en el tiempo.’ La repetición de la experiencia, el contar con elementos, con herramientas que permitan afrontar con mayores posibilidades de éxito el presente, y tal vez el futuro. ¿Te parece Nieves? ¿Qué se repite? ¿Por qué se repite? ¿Ciertamente se repite?

‘Tuve una experiencia en la vida’ el relato del pasado, la temporalidad histórico-social. La anécdota que otorga sentido a la decisión tomada, la representación que ensambla lo instituido y lo instituyente, el sujeto y la sociedad en un episodio único e irrepetible. Aparece como un cuento, como una historia, en la que los sujetos, los otros ponen en la tela de Nieves los elementos que circunscriben su pintura. La familia: su madre, su padre, su hermana. Los otros como sujetos con sus propias tramas y su gravitación en la vida de Nieves. Ella misma se pregunta, reviviendo aquella temporalidad: ‘¿y qué hacía?’, como si ahora tuviera que volver a tomar la decisión.

‘Yo era muy joven’, dice Nieves. ¿Qué significa para ella esa juventud? ¿Fuerzas? ¿Osadía? ¿Empuje? ¿Irracionalidad? ‘era una cosa de locos’, recuerda.

128 Castoriadis, C. (2008). “El mundo fragmentado”. *Logos*. Tiempo y creación. pp. 183-185.

Pareciera como si los sentidos relacionados con el pasado tuvieran una fuerte impronta en la consideración de la acción profesional de los docentes, en especial respecto de los cursos. Parece como que el pasado explica esto que soy hoy y lo que me he ganado, o lo que he perdido. Ese pasado se relaciona siempre con sujetos otros:

En mi caso personal me permite, digamos encontrarme con mucha gente que hacía mucho que no veía eh... y...y que al mismo tiempo, digamos, vincular un poco el mundo en que vivo ahora y en el que vivía, viendo así encontrarse de amigos así que se encuentran, que se cruzan... (Walter K. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Pero ¿cuál es la relación entre lo histórico y lo social en la teoría de “La institución imaginaria de la sociedad” de Castoriadis? Él lo explica partiendo del psicoanálisis, aunque reconociendo sus limitaciones, de la siguiente manera (2007):

Una vez que la *psique* ha sufrido la ruptura de su ‘estado’ monádico, que le imponen el ‘objeto’, el otro y el cuerpo propio, queda definitivamente descentrada respecto de sí misma. Orientada por lo que ella no es, por lo que ya no es y que ya no puede ser. La *psique* es su propio objeto perdido. Esta pérdida de sí, esta escisión con respecto a sí mismo, es el primer trabajo que impone a la *psique* su inclusión en el mundo, y ocurre que la *psique* se niega a realizarla cabalmente. La evolución ulterior, comprobable, a partir de un punto de ruptura, es la historia de una serie de creaciones de representaciones como diferenciadas y diferentes, de un flujo representativo/ afectivo/ intencional que sólo se detendrá con la muerte, flujo que se desarrolló a fuerza de convulsiones sucesivas y de profundos reordenamientos de la organización psíquica, cuyo sujeto “maduro” encarna también los depósitos estratificados e intercomunicantes, y que es esencialmente la historia de la socialización de la *psique*. (...) Pero esta historia, en todas sus etapas, lleva las huellas de su punto de origen, de un estado primero en el cual sujeto, mundo, afecto intencional, vínculo, sentido, son todo lo mismo.¹²⁹

La ruptura de la mónada psíquica lleva implícitas dos consecuencias: primero, la imposibilidad de su reconstitución como mónada; segundo la permanente búsqueda de dicho estado monádico. La historia, el volver, la regresión, el vínculo con el pasado responden a esa tensión psíquica. Por eso cada proceso de diferenciación de la *psique* entraña un vínculo con el pasado del sujeto. Y es la socialización la causa y la consecuencia de dichas diferenciaciones progresivas. Siguiendo este razonamiento, Castoriadis va a proponer la irreductibilidad mutua entre sujeto y sociedad, así como las condiciones socio históricas de la constitución del sujeto.

Para analizar un poco más detalladamente este asunto, se propone acudir a testimonios de los casos:

129 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 464-466.

Pero bueno, eso es lo que quería decir: siempre que trato de hacer algo está también esa parte quizás inconsciente, como dije anteriormente, en busca de mis etapas anteriores o etapa más juvenil ¿no? (Fernando C. Grupo focal. Diciembre de 2012).

Yo creo que tiene que ver un poco con las matrices, hemos sido criados de una manera // que de repente nosotros reproducimos modos de actuar, y de ser que bueno... (Cursante Grupo D. Curso Prevención del Maltrato- Abril de 2011).

Entonces, por ahí, eso que vos decías: “debiera estar”, me tomo la licencia a veces en algunos espacios donde estoy; y las cosas que recuerdo, que se me han quedado grabadas, porque tienen que ver con el contexto social, con la interpretación que hacen todas las personas tan... tan exquisitas, digamos, a nivel de formación, de persona y de todo... las repito. (Nieves J. Grupo focal. Diciembre de 2012).

Yo he acompañado a mí mamá cuando era chica y tengo el recuerdo de estar esperando 3 horas en la fila, tengo un recuerdo pero tengo un imaginario yo de eso (risas) recuerdo subir las escaleras digamos y esperar con ella porque no tenía donde dejarnos y esperar con ella, que todos los años lo hacía: juntar los papeles para ir a buscar el bono. (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

Estoy muy feliz ahora de estar aquí porque realmente no sólo me he encontrado con tantos amigos que hace tiempo que no veía, sino también a cómo la organización del congreso, sumamente cuidado y... la verdad que con un nivel muy aprovechable para todos. Todo lo que pasa en los pasillos y lo que pasa aquí me resulta muy interesante, yo agradezco mucho esta oportunidad a todo el equipo y... estoy muy contenta de estar aquí. (Laura A. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

La significación subjetiva del tiempo que podemos apreciar en las citas precedentes, tensionan con la consideración de la temporalidad social u objetiva en la vida concreta de los sujetos y las instituciones. Algunas manifestaciones que podemos encontrar en los casos de esta investigación, dan clara cuenta de sus complejas reciprocidades:

Moderadora: El Doctor Alejandro C. que también debe tener muchas cosas para decirnos pero estamos ceñidos en el corsé temporal.

Alejandro C.- El último tiene algunos problemas, imagino que lo que se fueron excediendo mis colegas será una suerte de crédito que se fue acumulando... (risas).

Organizadora: no estés tan seguro... (risas). (Panel 4. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Laura A.: Yo quisiera recuperar entonces estas cuestiones... no sé cómo estoy con el tiempo...

Moderadora: dos minutos.

Laura A.: Dos minutos. Yo sabía que venía mal esto, me daba cuenta que venía mal. (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Belén M.: Bueno, hola buen día, estábamos esperando porque hay más gente inscripta. Por ser el primer día dijimos 'bue... les vamos a dar un ratito' pero en general somos muy, muy puntuales. De ocho y media a nueve. Ser puntuales en el futuro. (Belén M. Curso Prevención del Maltrato. Abril de 2011)

Seguramente del Doctor Alejandro C. ha preparado un discurso para 20 minutos, tal vez el discurso incluso sea más largo porque generalmente estos lapsos suelen

extenderse. Seguramente 'debe tener muchas cosas para decirnos'. Pero... como dice la moderadora del panel 'estamos ceñidos en el corsé temporal'. Alejandro C., en forma de broma, hace un último intento para conseguir sus 20 minutos: 'será una suerte de crédito que se fue acumulando...'; intento fallido que obtiene como respuesta las risas a su broma, pero no la extensión del tiempo: 'no estés tan seguro...' y nuevamente risas. Las tensiones por la acomodación de los tiempos del sujeto y los tiempos sociales o instituidos se desarrollan en un marco de amenidad, pero no dejan de manifestarse. Estas tensiones involucran a varios sujetos y situaciones, en realidad: al expositor (incluso manifiesta su desencanto mediante la frase 'el último tiene algunos problemas') sedal que lanza a los organizadores como un sedal para ver si "pesca" unos minutos más; a los organizadores que intentan velar por los aspectos organizacionales y significativos a la vez (los tiempos se han extendido porque los oradores anteriores excedieron sus 20 minutos, lo que significa que no es taxativa la duración asignada, que considera otras variables); a los oyentes que han organizado sus vidas en función de tiempos que combinan con otros ámbitos de sus vidas, por ejemplo sus familias, el almuerzo, sus trabajos... y que expresan sus pareceres mediante las risas.

Laura A. tiene un problema similar, y ella también bromea: 'Yo sabía que venía mal esto, me daba cuenta que venía mal', a lo que el público también responde con risas. ¿Qué significa 'mal' en este caso? Que no hay concordancia entre el tiempo instituido y el tiempo del sujeto. Internamente ella se 'daba cuenta' de esta discordancia. Las tensiones en este caso pasan internamente por el sujeto, porque hasta ese momento nadie le ha indicado que 'venía mal'...

Los cursantes del Programa de prevención del Maltrato no han llegado al horario señalado. Belén M. expresa 'Por ser el primer día dijimos 'bue... les vamos a dar un ratito''. Es necesario notar que esta indicación se da a los que han llegado a horario, no a los que no han llegado –y que son los verdaderos destinatarios del comentario: 'estábamos esperando porque hay más gente inscrita'-, pero es una advertencia para el futuro y para que se difunda entre los círculos de sujetos conocidos: 'en general somos muy, muy puntuales. De ocho y media a nueve. Ser puntuales en el futuro'. Las tensiones en esta caso pasan por los tiempos de tres grupos de sujetos: en primer lugar los organizadores, con sus obligaciones institucionales y profesionales, con un conjunto de expectativas respecto de los asistentes que no se han concretado por ahora y con intenciones de cumplir un compromiso; en segundo lugar los cursantes presentes, quienes han llegado a

horario y están esperando por 'los otros inscriptos', pudiendo haber llegado ellos mismos más tarde y; en tercer lugar, los ausentes, que no sabemos si vendrán o no, pero se convierten en un polo de la tensión al configurar por causa de ellos el tiempo de los presentes.

Castoriadis (1988) distingue en la dimensión temporal, como en toda su propuesta, los aspectos identitarios típicos de la tradición occidental y los aspectos imaginarios. Más allá de las usuales divisiones entre tiempo objetivo y subjetivo, diacrónico y sincrónico, lo que este autor intenta mostrar es la lógica que subyace a los procesos que emanan de ambos *legein*:

Siempre hay (y siempre debe haber) tiempo identitario (ensídico), cuya columna vertebral es el tiempo calendario, el que establece jalones y duraciones comunes y públicos y que, a grandes rasgos, puede ser medido; se caracteriza esencialmente por la repetición, la recurrencia, la equivalencia. Pero el tiempo social siempre es, y – también- siempre debe ser – esto es más importante- tiempo imaginario. El tiempo nunca se instituye como un medio puro y neutro o un receptáculo que permita la coordinación externa de las actividades. El tiempo siempre está dotado de significación. El tiempo imaginario es el tiempo significativo y el tiempo de la significación¹³⁰

Este tiempo identitario que Castoriadis nos describe aludiendo a la recurrencia, la repetición, la equivalencia (medidos en horas, días, meses, minutos, segundos, años, etc.); emerge en estos cursos casi inevitablemente, dado que se requiere la institución de duraciones comunes. Tiene que ver generalmente con estas ideas que rescatábamos al principio del capítulo, aquello que está instituido, acordado, lo que permite a los sujetos confluír en un momento común. Muchas veces se relaciona con el futuro, es decir tiene la intencionalidad de prever el tiempo para poder “encontrarse” en una encrucijada que aún no ha sido vivida. Por ejemplo, dice la moderadora del panel 2 del Congreso.:

Moderadora: Bueno les damos las gracias a los integrantes del panel y antes de retirarse quiero hacerles un comentario a... todos aquellos que estén interesados en hacer estudios de posgrado en filosofía en Belo Horizonte, en Brasil; habrá una breve presentación hoy después del almuerzo tipo catorce treinta en este aula que es la c-8. Así es que, bueno, los esperamos. Los invitamos ahora a almorzar al comedor universitario, allí van a encontrar posibilidades, este, muy accesibles para el almuerzo el día de hoy (murmullos) Y nos encontramos de nuevo a las quince horas para retornar a las actividades. (Murmullos). (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Y también Belén M. refiere a esta forma específica del tiempo con vistas a lo próximo:

130 Castoriadis, C. (2008). “El mundo fragmentado”. *Logos*. Tiempo y creación. pp. 183-185.

En el medio de esas dos charlas que les decimos siempre va a haber un recreo... quince minutos. Digamos, el curso es de ocho y media hasta las diez y cuarto la primera parte; de diez y cuarto a diez y media el recreo y después empieza a las diez y media la otra charla ¿sí?. (Belén M. Curso Prevención del Maltrato. Abril de 2011).

Y Nieves J. expresa a los docentes cursantes la siguiente información:

Un anuncio para la Comisión evaluadora: comenzamos a las 10.30, les van a servir el café, a las 10:30 arrancamos entonces cuando terminan de exponer. Los chicos van a tomar un recreito van a tomar el café y mientras ellos toman el café ustedes tienen tiempo para hacer el trabajo final, volvemos y ustedes hacen la devolución, bueno eso es todo, 4 minutos y empezamos. (Nieves J. Concurso Mi factura por favor. Mayo de 2011).

En los tres fragmentos escogidos la planificación, la mirada hacia el futuro, que tiene que ver con una expectativa compartida, es necesariamente puesta en común por medio de un tiempo identitario. Aspectos relacionados con decisiones individuales se encuentran insertos en un tiempo público, que da la posibilidad de organizar la propia vida atendiendo a criterios previamente pactados.

Otras veces el tiempo identitario mira al pasado, también para “encontrarse”, pero esta vez en un recuerdo. La intencionalidad de posicionarse, ubicarse en un tiempo común requiere de precisiones para que el otro desde su subjetividad pueda comprender al sujeto que habla. Dice Bibiana V, en este caso:

Claro, lo que pasa que en esa época fines 70 donde yo empecé, porque yo en realidad me recibí y empecé rápidamente, a mediados de 75 en adelante yo empecé a hacer, teníamos la semana de la geografía y teníamos cursos con evaluación nacional... (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).
Una experiencia muy interesante fue cuando las escuelas de la Universidad sufrieron la transformación del año 95 y los años previos, nos juntábamos todos los referentes de geografía de las escuelas nuestras, de los preuniversitarios yo en ese momento era Jefa de Departamento por la escuela Martín Zapata, del área de ciencias sociales y trabajamos junto con Chicha Ostuni todos los sábados a la mañana para capacitarnos entre nosotros, intercambiar ideas, experiencias para reorganizar. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

En la mayoría de los testimonios, como puede apreciarse, el tiempo identitario va acompañado de expresiones que manifiestan su dimensión social e imaginaria, es decir el tiempo significado. La moderadora del panel no dice a secas “catorce treinta” sino que contextualiza para todos de la siguiente manera: ‘hoy después del almuerzo tipo catorce treinta en este aula que es la c-8. Así es que, bueno, los esperamos’. Cuando ella dice ‘después del almuerzo...’, pone en común una situación significativa para todos o al menos para a mayoría de los presentes. El almuerzo es el referente, no tanto el tiempo “reloj”, por eso dice ‘tipo 14.30’, es decir: alrededor, más o menos, cerca de... la medición del tiempo es necesaria, pero el significante es el almuerzo: lo que los sujetos recordarán, lo que el

imaginario rescatará es el almuerzo como momento previo al encuentro. En el Congreso muchos participantes almuerzan juntos, otros se van a sus hogares y vuelven 'después del almuerzo...', otros ni almuerzan, pero saben que deben dejar un tiempo suficiente como para que los demás almuercen. Saben todos que es 'tipo 14.30', pero que no es preciso. Luego la moderadora expresa: 'los esperamos' y de esta manera pronuncia la invitación al encuentro: lo social, lo afectivo...

Si se analiza otro de los fragmentos citados, aquel en el cual Bibiana V. expresa: 'fue cuando las escuelas de la Universidad sufrieron la transformación del año 95 y los años previos...' , puede apreciarse que Bibiana comienza con el significado (tiempo imaginario: el significante) y a continuación expresa el año (tiempo identitario: 1995), la lógica de su discurso es en primer lugar la significación 'fue cuando sucedió tal cosa', y a continuación la precisión identitaria 'en el año tal'. Inmediatamente relata, contextualiza, significa: 'nos juntábamos todos los referentes de geografía de las escuelas nuestras, de los preuniversitarios yo en ese momento era Jefa de Departamento por la escuela Martín Zapata, del área de ciencias sociales y trabajamos junto con Chicha Ostuni todos los sábados a la mañana para capacitarnos entre nosotros, intercambiar ideas, experiencias para reorganizar'. En este relato aparece el sujeto en el pasado 'yo en ese momento' y también los otros sujetos que protagonizaron esa historia 'nos juntábamos' 'trabajamos junto con'. Vuelve a entrecruzarse el discurso de la dimensión identitaria del tiempo, especialmente la recurrencia 'todos los sábados a la mañana' con el tiempo imaginario que otorga significado, el para qué: 'para capacitarnos entre nosotros, intercambiar ideas...'

En el testimonio que ofrece Nieves J., puede apreciarse una expresión salpicada de ambas lógicas temporales. Ella precisa: 'comenzamos a las 10.30, les van a servir el café', tiempo identitario acompañado de su significante: cuando llegue el café se comienza, así sean o no exactamente las 10.30, por lo que se entiende que es un plazo estimado. Nieves reitera: 'a las 10:30 arrancamos entonces cuando terminan de exponer', manteniendo el tiempo "reloj" pero poniendo un significante distinto: cuando los estudiantes que están haciendo un trabajo terminen de exponerlo. Y luego brinda detalles del tiempo social, poniendo en paralelo las actividades previstas para los dos grupos de asistentes (lo que harán los estudiantes y lo que harán los profesores): 'Los chicos van a tomar un recreito van a tomar el café y mientras ellos toman el café ustedes tienen tiempo para hacer el trabajo final, volvemos y ustedes hacen la devolución'; y para asegurarse de que todo funcionará

bien al final vuelve a referirse al tiempo identitario '4 minutos' acompañado del significativo imaginario, lo que sucederá dentro de 4 minutos: 'empezamos'.

El tiempo tiene además otras formas de considerarlo. Además del tiempo identitario y del tiempo imaginario, además del pasado y el futuro, además del tiempo del sujeto como individuación, es decir las diferentes aristas del tiempo, puede también simplemente considerarse el tiempo en sí. Acerca de este asunto se han ocupado pensadores occidentales desde la época clásica hasta nuestros días. En el pensamiento de Castoriadis (2007-2008) el tiempo es inescindible del sujeto, y también es inescindible de la sociedad. Lo sociohistórico y lo subjetivo son inherentes. Se propone a continuación una selección de fragmentos que ilustran lo que dice el autor:

Por el momento, afirmo que hay ser como sujeto, o que hay seres que son sujetos, a saber, que son para sí mismos. Por ejemplo: nosotros. Pero un sujeto no es nada si no hay creación de un mundo para él en una clausura relativa.¹³¹ Pero esta subjetividad misma es una creación social-histórica.¹³² La verdad propia del sujeto es siempre participación en una verdad que le supera, que crea raíces y que lo arraiga finalmente en la sociedad y en la historia, incluso en el momento en el que el sujeto realiza su autonomía.¹³³ No es que toda sociedad sea necesariamente "en" un tiempo, o que, necesariamente toda sociedad esté "afectada" por una historia. Lo social ES eso mismo, autoalteración, y no es otra cosa fuera de eso. Lo social se da como historia, y sólo como historia puede darse; lo social se da como temporalidad; y se da cada vez como modo específico de temporalidad efectiva, se instituye implícitamente como cualidad singular de temporalidad.¹³⁴

Recuperando estas palabras del autor, se puede sintetizar de la siguiente manera: para Castoriadis (2007) lo histórico social es "flujo perpetuo de autoalteración"¹³⁵ es la irrupción de la ruptura, o, en sus propias palabras: "emergencia de la alteridad radical, creación inmanente, novedad no trivial"¹³⁶. Esto nos pone en la situación de considerar la cuestión en términos de creaciones, entendiéndose como creaciones de lo sociohistórico aquellas producciones que no pertenecen ni son generadas por un sujeto, sino que es lo instituido colectivo y a la vez anónimo en cada sociedad. Estas creaciones se generan a partir de lo ya existente, pero no son una simple modificación o transformación, sino que son algo nuevo, algo distinto. Medimos entonces la historia de una sociedad determinada en términos de autoalteración, saltando de una creación a la siguiente, pero no desde la lógica de cortes,

131 Castoriadis, C. (2008). "El mundo fragmentado". *Logos*. Tiempo y creación. pp. 172.

132 Castoriadis, C. (2008). "El mundo fragmentado". *Logos*. Tiempo y creación. pp. 174.

133 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 169.

134 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 343.

135 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 327.

136 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 297.

separación o clasificaciones, sino desde una lógica imaginaria de los magmas, definida como “aquello de lo cual se puede extraer (o, en el cual se puede construir) organizaciones conjuntistas en cantidad indefinida, pero que jamás puede ser reconstituido (idealmente) por composición conjuntista (finita ni infinita) de esas organizaciones)”, “una multiplicidad que no es una, sino a la que nosotros nos referimos como a una”. El tiempo y la sociedad se imbrican, se requieren... para poder relacionar estos conceptos con los casos de esta tesis, acudimos a algunos testimonios en los cuales tal vez sea más evidente la relación entre sociedad e historia:

“Cursante gr. A: la frase es “la letra con sangre entra”. Bueno, y lo que hablamos con las chicas era de que es una frase muy antigua, con creencias antiguas que en otras épocas se creía que con golpes o dándole el maestro con el puntero o un tirón de orejas como que el chico va a aprender...

Cursante1 gr. D: yo que soy la más jovata de todas (...) la letra con sangre entra significaba escribir, escribir y escribir hasta que te saliera sangre de los dedos. Eso dice: la sangre y la letra, la letra con sangre...(…) la escritura , repetir, repetir, repetir, hasta que lo aprendas. (Curso Prevención del Maltrato. Abril de 2011).

Walter K: también porque repetir eh... hay que repetir siempre hasta que quede diferente, hasta que aparezca lo diferente. Y entonces en la repetición del agradecimiento seguramente algo diferente va a surgir. (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Daniela P.- Y la veía ella como nerviosa porque tenía que presentar a alguien que no sabía si estaban bien, que ese punto no me parece tan bueno, el temor, digamos si has hecho todo en regla, no veo porqué el miedo al sistema, digamos, si has hecho todo eso, cuando en realidad te deberías sentir más... pero ha cambiado eso, ha ido cambiando mucho, yo las veo a las chicas ahora que no pasa por ese lado, es juntar los papeles para que te los vean y se te amerite un puntaje por todo lo que estás haciendo. (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

La elección de los dos primeros fragmentos tiene la intención de contraponer el significado de la repetición en cada uno de ellos. Si analizamos el primer fragmento, que tiene dos interlocutores, vemos que habla de un pasado que ha sido modificado, que se ha autoalterado ‘yo que soy la más jovata de todas (...) la letra con sangre entra significaba escribir, escribir y escribir hasta que te saliera sangre de los dedos’. Ella necesita precisarlo porque nota que en la comprensión de los más jóvenes esta interpretación ha sido corrida hacia un nuevo significado: del imaginario disciplinante de la repetición se corrió al imaginario la violencia física por medio de los golpes. Esta cursante opera como testigo privilegiado de ese imaginario que para los demás presentes tenía otro sentido, el sentido de agredir físicamente al estudiante (‘en otras épocas se creía que con golpes o dándole el maestro con el puntero o un tirón de orejas’). Estrictamente hablando, se ha desvirtuado el sentido del imaginario original por un sustituto construido a partir del

imaginario presente, y con ello se da por sentado que dicha institución ha desaparecido. Sin embargo, si consideramos el testimonio del sujeto que vivió aquella época, podemos poner en tela de juicio dicha desaparición, porque la recurrencia y la reiteración para el aprendizaje continúan siendo procedimientos utilizados en nuestras escuelas. La repetición en este caso es repetición de lo mismo, pero no hasta que cambie eso que se repite, sino para que produzca un efecto en el sujeto, en una lógica conductista de la educación, que se hace evidente en la frase final expresada por la cursante, para ilustrar dicho imaginario 'Eso dice: la sangre y la letra, la letra con sangre...(...) la escritura, repetir, repetir, repetir, hasta que lo aprendas', sin aclarar si ella adhiere o no al mismo, aunque por el contexto se interpreta que no. En este caso entonces, la repetición no es motivo de alteración de lo histórico social, sino de reproducción, de imposiciones al sujeto.

El otro fragmento expresa una visión distinta de la repetición: 'Repetir eh... hay que repetir siempre', expresa Walter K., 'hasta que quede diferente, hasta que aparezca lo diferente'. La repetición se inscribe en la lógica identitaria, la aparición de lo diferente, en la de los magmas. Esta aparición, esta emergencia de lo distinto no es posible de reconstruir: una vez aparecido podemos repetirlo, hasta que aparezca algo nuevo otra vez.

Como en el relato de Daniela P.: antes y ahora. Ella relata a partir del contraste de la institución imaginaria de su niñez 'Y la veía ella como nerviosa porque tenía que presentar a alguien que no sabía si estaban bien' y la actual 'yo las veo a las chicas ahora que no pasa por ese lado, es juntar los papeles para que te los vean y se te amerite un puntaje por todo lo que estás haciendo'. Ella dice 'pero ha cambiado eso, ha ido cambiando mucho'. Su anécdota se entremezcla con opiniones que intentan entender la lógica de una institución imaginaria que no se corresponde con su propia institución imaginaria 'no veo porqué el miedo al sistema, digamos, si has hecho todo eso'. Tal vez Daniela no pueda entender el miedo al sistema porque el mismo sistema ha cambiado, y su propia socialización estuvo signada por otras formas del sistema. Tal vez no sea que Daniela no pueda entender el miedo al sistema; tal vez sí pueda entenderlo pero no puede aceptarlo, no puede validarlo.

En los dos últimos testimonios puede verse la temporalidad como elemento aglutinante: el antes y el después. El repetir para cambiar, en el caso de Walter; en Daniela el miedo al sistema transformado en una demanda de reconocimiento. En ambas voces es posible intuir la palabra de Castoriadis: la alteridad es autoalteración y excede al sujeto porque "el sujeto está dominado por un imaginario

vivido como más real que lo real, aunque no sabido como tal, precisamente porque no es sabido como tal”.¹³⁷ Y ello nos introduce en otro aspecto de la temporalidad: el presente. ¿Cuál es la relación entre el tiempo y el presente? ¿Podemos hablar de realidad? ¿En qué formas lo social y lo histórico hacen el presente? Nuevamente es necesario pedir la colaboración de Castoriadis (2007):

Sólo por intrincación de lo posible y de lo imposible la sociedad y cada sociedad constituye lo ‘real’ y su ‘real’. La realidad no es únicamente, como se viene repitiendo a partir de Dilthey, ‘lo que resiste’; es también, e indisolublemente, lo que puede ser transformado, lo que permite que el hacer (y el *teukhein*) sea el dar existencia a lo que no es o el dar una existencia distinta a lo que es (...) de ello se desprende inmediatamente que la ‘realidad’ es instituida socialmente, no sólo en tanto realidad en general, sino también en tanto tal realidad, realidad de esta sociedad particular”.¹³⁸

“El ‘presente’ histórico es ‘origen de las coordenadas’ sólo de una manera superficial pues sólo lo es gracias a la postulación necesaria de la lógica identitaria. No puede ser origen de las coordenadas, pues, no es, salvo que se apele a la más violenta de las abstracciones, ‘puntual’. El presente comprende en sí mismo “todos los que han sido y todos los que están por nacer”, está internamente trabajado por el “pasado” y por el “futuro” que “lo dislocan al mismo tiempo que lo fijan. (...) Ninguno de los ‘puntos’ que lo componen puede ser ni por un instante considerado con independencia de la flecha, la orientación y la polarización ‘temporales’ que lo co-constituyen y sin las cuales no es nada”¹³⁹

Cuando inicialmente se planteó esta investigación, se propusieron tres formas de recogida de datos: observación, entrevistas y grupo focal. En especial las entrevistas hacen mucha referencia al pasado, a traer a la memoria experiencias de lo vivido, obviamente entrecruzada con y desde una visión del presente. El grupo focal tensiona experiencias con pensamientos actuales de manera más evidente dada la interacción entre los participantes. Pero es en las observaciones donde ‘el presente’ se despliega con más naturalidad, con menos intervención, de manera menos dirigida por el investigador.

Si se ajusta el razonamiento a las disquisiciones de nuestro referente teórico, no es lícito hablar del presente como algo separado del pasado y del futuro, ni de la realidad como algo externo al sujeto. La realidad está en la potencialidad de intervenirla, y el presente contiene el pasado y el futuro en sí mismo. Pero ¿cómo se manifiestan estos presentes y estas realidades en los casos estudiados? Para comenzar con lo más evidente, conviene referir a la relación con el hacer social:

137 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 163.

138 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 414-415.

139 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp., 349.

Moderadora: Bueno les agradecemos a los panelistas el uso de la palabra. Vamos a dar a continuación espacio a otra temporalidad. (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Walter C.: Bueno esta es la tarea que vamos a hacer y una vez que ustedes terminen, ustedes se la van a contar al equipo evaluador, para que el equipo evaluador también tome atención de esto que ustedes están trabajando. Después vamos a hacer una merienda vamos a evaluar cómo ha sido toda la jornada de trabajo del taller y Susana les va a comentar todos los pasos a seguir y las pautas de lo que sigue. ¿Está más o menos claro lo que vamos a hacer hoy?". (Walter C. Concurso Mi factura por favor. Mayo de 2011).

"Walter C.- Bueno chicos ahora hemos terminado la etapa en la que trabajamos en grupo intercolegial, se viene la etapa en la que trabajamos por grupo de la escuela". (Walter C. Concurso Mi factura por favor. Mayo de 2011).

Dice la moderadora del Panel 2, en el Congreso del CIIFE: 'bueno les agradecemos a los panelistas el uso de la palabra' aludiendo a un evento del pasado, que se torna en referente para un próximo futuro, cuando agrega 'vamos a dar a continuación espacio a otra temporalidad'. Ella dice sugestivamente 'otra temporalidad', y nos da pie para entender que no es simplemente un momento posterior, sino específicamente distinto, diferente. Un tiempo en el que las duraciones, los sentidos, los sujetos son otros. Ella ha 'capturado' ese presente, lo ha hecho explícito o evidente con sus referencias inmediatas al antes y el después.

Walter C. nos trae a colación la relación entre el presente y su relación con el hacer: 'esta es la tarea que vamos a hacer y una vez que ustedes terminen, ustedes se la van a contar al equipo evaluador, para que el equipo evaluador también tome atención de esto que ustedes están trabajando' y luego explicita otro hacer (*teukhein*), que se corresponde con esta realidad, cuando aclara 'Después vamos a hacer una merienda vamos a evaluar cómo ha sido toda la jornada de trabajo del taller', con lo cual Walter entrecruza futuro con futuro-pasado, cuando en el futuro evaluarán lo que aún no ha sucedido en el presente, pero para el futuro será pasado... Finalmente se asegura que el otro comprenda ese proyecto común para el hoy, que es un futuro y un presente al mismo tiempo, cuando pregunta '¿está más o menos claro lo que vamos a hacer hoy?'.

Nuevamente Walter propone a los estudiantes asir el presente, posicionarse en un punto de la línea a la que refiere Castoriadis, pero a partir del pasado y el presente, a partir de estos aspectos co-constitutivos del presente, en la siguiente expresión: 'Bueno chicos ahora hemos terminado la etapa en la que trabajamos en grupo intercolegial, se viene la etapa en la que trabajamos por grupo de la escuela'.

Estas relaciones entre el tiempo y el hacer se encuentran a su vez condicionadas por la asociación del hacer con el tiempo dispuesto para ese hacer y, junto con ello,

aparecen también declaraciones acerca de cómo disponer el tiempo. Podemos inquirir por ejemplo ¿Quién/es decide/n qué se hace en las distintas temporalidades? ¿Cómo se configuran las maneras, los procesos, las formas del tiempo? ¿Cómo juegan en estas situaciones aspectos instituidos e instituyentes? Para ver cómo algunas de estas cuestiones se pudieron evidenciar en los casos abordados, es oportuno dar la palabra a los sujetos:

Daniela P.: Sí, son en realidad pequeños cursos, no han sido grandes cursos, más que nada cuando son tutoriales y te hacen el seguimiento, vos tenés que entregar uno en tiempo pero tenés tiempo también para leerlo, ese seguimiento del tutor me parece re importante en la modalidad *on line*... (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

Daniela P.: Por ahí cuando la experiencia es negativa siempre se comenta, lo cual está bien y no, sino llega la fuente esta bueno, creo que cuando no es bien llevado lo atractivo, por ejemplo se demora mucho en empezar, o el disertante no es una persona que te atraiga, quizás la temática se fue de eje y vos ibas buscando una respuesta al título del curso. (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

Walter K.: Aunque, por ejemplo, anoche... esto para los que se quejan cuando yo organizo eventos, que dicen que los lleno de actividades y después todo el mundo sale cansado; anoche estábamos las personas muy cansadas... entonces... eh... me hago eco de una reubicación colectiva diciendo bueno 'la próxima vez hagan un evento con más espacios así de intervalo de... de... más recreo...' (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Bibiana V.: yo por ejemplo lo veo y lo veía en los maestros de esa época, terminaban su labor diaria, llegaban a los cursos de capacitación a las 6 y media de la tarde agotados, cansados, trataban de poner todo de sí para rescatar lo que se les daba y a veces la clase se volvía un poco monótona no sólo por la hora, ya sabemos que la curva de atención desciende en las últimas horas de la tarde. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

Bibiana V.: Otro tema importante que también lo valora mucho quien se está capacitando es las reglas de tiempo, temporales, no decir "bueno, a ver lean, resuman, expliquen" no, poner el tiempo, ajustar eso, decirles realmente el tiempo es valioso vamos a rescatar todas las opiniones y para eso necesitamos que se apuren en los 5, 10 minutos, eso no nos hace mal, al contrario nos ordena no sólo quienes estamos capacitando sino a quienes están trabajando. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

Daniela P. nos introduce en sus experiencias con los cursos a distancia, destacando que 'vos tenés que entregar uno en tiempo pero tenés tiempo también para leerlo'; poniendo en tensión en una misma expresión dos formas de distribución del tiempo: por un lado 'entregar en tiempo' en el sentido de cumplir plazos u obligaciones; por otro lado 'tener tiempo', en el sentido del tiempo del sujeto, de que pueda distribuir ese tiempo de la manera que mejor le parezca. Entonces esta tensión temporal pone de manifiesto lo instituido (como plazos) y lo no instituido (el proceso), respecto de los tiempos. Ella dice además 'más que nada cuando son tutoriales y te hacen el seguimiento', con lo cual nos da a entender que

el sujeto toma sus propias decisiones solo, pero no está solo, tiene un “otro” que lo acompaña.

O también podemos verlo en el fragmento seleccionado de Walter K, cuando dice ‘esto para los que se quejan cuando yo organizo eventos, que dicen que los lleno de actividades y después todo el mundo sale cansado’: los que se quejan son los que no están de acuerdo con la distribución que él (se entiende Walter y su equipo) han decidido hacer respecto del tiempo. Los que se quejan terminan cansados, y Walter se venga de los organizadores de ‘este’ evento comentando ‘la próxima vez hagan un evento con más espacios así de intervalo de... de... más recreo...’, con lo cual se entiende que -tal vez- él mismo no acuerda completamente con las decisiones tomadas en torno al tiempo, lo cual no expresa tampoco a modo individual sino que explícitamente dice ‘me hago eco de una reubicación colectiva’.

Bibiana V. nos brinda su mirada desde dos proposiciones distintas: un recuerdo y una certeza. En el recuerdo se manifiesta lo “incorrecto” y en la certeza lo “correcto”, respecto de los tiempos en los cursos para docentes. Ella dice ‘terminaban su labor diaria, llegaban a los cursos de capacitación a las 6 y media de la tarde agotados, cansados , trataban de poner todo de sí para rescatar lo que se les daba’, poniendo en imágenes la situación en que ella percibía a esos docentes en esa temporalidad y agrega ‘ya sabemos que la curva de atención desciende en las últimas horas de la tarde’, con lo que agrega la variable de los ciclos vitales cotidianos. Los tiempos de estos docentes no eran apropiados para asistir a cursos, tanto por el cansancio laboral como por el horario previsto. ¿Y qué quiere decir entonces Bibiana V.? Posiblemente que, tomando en cuenta estas variables, había que ofrecer a los docentes algo que valiera la pena tal esfuerzo. Ello implica que no fueran a “perder el tiempo”. Y entonces viene la certeza, que parte de su experiencia ‘otro tema importante que también lo valora mucho quien se está capacitando es las reglas de tiempo, temporales’, los acuerdos, dice Bibiana, establecer tiempos, organizar los tiempos, para aprovechar el tiempo, para que “valga la pena” el esfuerzo de estar allí, a pesar de las condiciones en las que el propio tiempo nos sitúa. Para afirmar su certeza Bibiana expresa ‘eso no nos hace mal, al contrario nos ordena no sólo quienes estamos capacitando sino a quienes están trabajando’. Daniela P. hace eco de estas expresiones cuando, entre las experiencias negativas menciona que un curso ‘por ejemplo se demora mucho en empezar...’, entre otras variables.

Y haciendo uso de una expresión tomada de los mismos casos, es pertinente traer a colación otro asunto, que podría denominarse la trampa del tiempo. El siguiente fragmento está extraído del Panel 2 del Congreso del CIIFE (2009):

Walter K.: tal vez podríamos ver ahí que las cosas no son tan... sencillas, tan fáciles, ni tan... tan claras como parecen a primera vista, eh... ¿cuánto tiempo tenemos?

Moderadora: 20 minutos

Walter K.: no, pero en total de aquí en más. En total 15 más o menos? O diez? Eh... hice trampa digo, deben ser doce... (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

'Hice trampa', dice Walter. ¿En qué consiste la trampa? Pues en intentar obtener unos minutos más de los inicialmente asignados. Pero el tiempo hace otras trampas, no tan simples, no tan sencillas ni fáciles, para seguir tomando palabras de Walter... Por ejemplo, el tiempo puede confundirnos y hacernos pensar que algo sucedió cuando no fue así, o viceversa. Analicemos este fragmento del curso de Prevención del Maltrato (2011):

Cursante1 Grupo D: esto que dijo esta compañera es verdad que esto no pasa en nuestra escuela particularmente, pero porque tenemos...

Cecilia V.: o capaz que no nos dimos cuenta que pasaba en nuestra escuela...

Cursante1 Grupo D: no, no, no...

Cecilia V.: hay que repensarlo a veces... (Curso Prevención del Maltrato. Abril de 2011).

La trampa aquí se halla en la rapidez, la simultaneidad de sucesos que ocurren en un tiempo, la cercanía o lejanía (física y psicológica) respecto del suceso... y otras circunstancias por las cuales los sujetos no alcanzan a captarlo en su completitud. Por eso Cecilia dice 'o capaz que no nos dimos cuenta que pasaba en nuestra escuela...', y entonces ¿es lícito afirmar que algo sucedió o no sucedió? Es una trampa del tiempo. Incluso los recuerdos pueden verse alterados por el paso del tiempo, y puede acordarse con Cecilia: 'hay que repensarlo a veces...'

Otra trampa del tiempo tiene que ver con los ritmos o velocidades percibidas por los sujetos, como cuando se dice 'qué rápido pasó el tiempo' o refiriéndonos a una situación se piensa '¿no terminará nunca?'. Este aspecto se puede analizar a partir del siguiente registro, también del Congreso del CIIFE (2009):

Laura A.: Se ha perdido la ilusión de la unidad de la cultura, ya no se puede obviar su diversidad...

Asistente ¿podría ir un poquitito más lento?

Laura A.: cómo no, señora... su diversidad que estaba atravesada por...

(Nota del observador: Una asistente pide a la panelista que vaya un poquito más lento. La panelista acepta y continúa leyendo, sin variar mucho la velocidad.) (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Tres versiones de un mismo suceso: Laura, quien acepta disminuir la velocidad de su lectura y tal vez un poco lo haga, pero no demasiado (tiene pocos minutos para terminarla en los plazos previstos), ¿escuchó realmente la demanda de la asistente? Aceptó pero ¿cumplió su compromiso con ella? En principio, según la percepción del observador, no varió mucho la velocidad de lectura ¿se habrá equivocado el observador? Y finalmente la asistente (que más adelante vuelve a hacer otros pedidos que no reproducimos acá) ¿habrá considerado satisfecha su demanda?

Vamos con otra trampa: las expectativas del hacer (el futuro) y el hacer real (la experiencia): Noelia nos cuenta:

Noelia- En ciencias sociales, compré dos cursos pero nunca los hice, leí el material y todo pero no tenía los tiempos de sentarme, estaba pasando un momento personal bastante difícil y no me podía concentrar ni sentarme a trabajar ni nada, algo más allá del colegio, así que esos dos cursos los perdí (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

‘Compré dos cursos’ dice Noelia, ‘leí el material y todo’ como queriendo evidenciar su voluntad de hacerlos; ‘pero nunca los hice’. Noelia se explica en los motivos de su deserción ‘no tenía los tiempos de sentarme, estaba pasando un momento personal bastante difícil y no me podía concentrar ni sentarme a trabajar ni nada’. Creemos que podremos, pero el tiempo nos trae temporalidades distintas. Se hacen planes, se acuerdan compromisos, se generan ilusiones y no siempre pueden cumplirse esas expectativas. Noelia se lamenta ‘así que esos dos cursos los perdí’. El tiempo le hizo trampa...

Para cerrar este capítulo y dar lugar a nuevas imágenes se puede poner en cuestión específicamente las relaciones entre tiempo y puntaje. Como apoyo teórico se acude nuevamente a Castoriadis en tres conceptos tratados en su teoría de la institución imaginaria de la sociedad (2007) que pueden darnos luz respecto de los casos analizados: autonomía, alienación y placer social. Este autor afirma acerca del placer social:

Para una sociedad dada, la ‘normalidad’ del individuo depende también y sobre todo de la relación entre represión y sublimación y de sus modalidades. (...) el placer ha comenzado por ser protoplacer de la mónada psíquica, presencia inmediata de la satisfacción indistinta de la representación, para convertirse también en erótico, en el sentido estricto del término, a partir del momento en que una representación diferenciada del cuerpo haga su aparición y convierta a éste último, por la mediación del otro, en terreno privilegiado de la satisfacción. Para el individuo social aparece entonces un tercer placer (no siempre necesariamente consciente): el individuo puede y debe poder encontrar placer en una modificación del ‘estado de cosas’ exterior a él o en la percepción de tal ‘estado de cosas’. Poco importa la ‘naturaleza’ de estas

cosas, siempre, claro está, que se trate de cosas sociales. Sean cuales fueran los componentes de estas fases anteriores siempre presentes, el individuo social es alguien que puede experimentar placer en fabricar un objeto, en hablar con otros, en oír un relato o un cantar, en mirar una pintura, en demostrar un teorema o en adquirir un saber; también en conocer que los otros tienen una 'buena opinión' de él e incluso en pensar que ha 'actuado' bien.¹⁴⁰

Este placer social entonces se halla plasmado en las producciones sociales de los sujetos, en aquellas en las que se encuentra reconocido o no reconocido por la sociedad a la que pertenece, en aquellas en las que el sujeto se siente incluido, aceptado, por las instituciones imaginarias sociales. Milena nos ilustra claramente la fuerza de esta relación:

Milena Q.: entonces ahora me doy cuenta que tengo un curriculum, por ejemplo para ser profesor, no me sirve. Yo tengo un curriculum que para... yo me presento en un terciario, qué se yo, ¡mi curriculum queda último! Queda último... y yo he hecho un montón de cursos y ¡he hecho cursos de posgrado!, cursos en el Conicet, no sé... experiencias que...

Participantes: muy buenas, por ahí más enriquecedoras que otras que si...

Milena Q.: muy buenas, pero para ser docentes no tienen validez. Tan es el caso que conseguí trabajo y no conseguí trabajo de docente. Soy de Ciencias de la Educación y no soy docente. (risas). He conseguido ¡sabés qué!

Nieves J.: alguien que hizo algo similar toda la vida te dice que "bueno, ¡basta!". Desde mañana cambiá. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

¿Qué nos dice Milena en esta alocución? ¿Qué es lo que no nos dice? Milena dice 'yo he hecho un montón de cursos y ¡he hecho cursos de posgrado!, cursos en el Conicet, no sé... experiencias que...', expresando que ha cumplido con el mandato social de formarse, de perfeccionarse, que lo que ha hecho le ha brindado ese placer social, al expresar 'muy buenas' pero no han sido reconocidas, y por eso agrega 'pero para ser docentes no tienen validez'. Milena dice 'Soy de Ciencias de la Educación y no soy docente' 'Tan es el caso que conseguí trabajo y no conseguí trabajo de docente', con lo cual propone una ironía del sistema. Esta situación le provoca a Milena un malestar, un no-placer social, no le permite ser "normal". Tanto así que Nieves le hace una recomendación: "bueno, ¡basta!". Desde mañana cambiá'. Lo que Milena no nos dice, tal vez quede en ese '¡sabés qué!', que da a entender que hay algo más, que tal vez no sea prudente pronunciar. No ahora, no acá. Que queda por ahora en la clausura relativa del sujeto Milena...

Este fragmento del grupo focal da pie también para introducir los otros conceptos que trabaja Castoriadis como una tensión: autonomía y alienación, siguiendo a grandes rasgos la propuesta psicoanalítica en su cruce con el marxismo. Respecto de la alienación, entendida como heteronomía social, dice Castoriadis:

140 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 491-492.

El sujeto está dominado por un imaginario vivido como más real que lo real, aunque no sabido como tal, precisamente porque no es sabido como tal.”¹⁴¹

He definido la heteronomía como el hecho de pensar y actuar como lo exigen la institución y el medio social.¹⁴²

La alienación encuentra sus condiciones, más allá del inconsciente individual y de la relación intersubjetiva, que se juega en él, en el mundo social. (...) es que la alienación, la heteronomía social, no aparece simplemente como “discurso del otro”. (...) el otro desaparece en él en el anonimato colectivo (...). El otro está, a partir de entonces, “encarnado” en otra parte que el inconsciente individual. (...) La alienación aparece, pues, como instituida, en todo caso como pesadamente condicionada por las instituciones.¹⁴³

En el caso de la alienación, Castoriadis la analiza específicamente en relación al trabajo, y por ello en esta investigación es interesante su inclusión. En otro paraje de su obra expresa, respecto de la autonomía:

La autonomía es el actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social. La autonomía del individuo consiste precisamente en que establece otra relación entre la instancia reflexiva y las demás instancias psíquicas, así como entre su presente y la historia mediante la cual él se hace tal como es, le permite escapar de la servidumbre de la repetición, de volver sobre sí mismo, de las razones de su pensamiento y de los motivos de sus actos, guiado por la intención de la verdad y la elucidación de su deseo. Que esta autonomía pueda efectivamente alterar el comportamiento del individuo (como sabemos que lo puede hacer), quiere decir que éste ha dejado de ser puro producto de su *psique*, de su historia y de la institución que lo ha formado.¹⁴⁴

Es muy difícil afirmar la evidencia de discursos de alienación o autonomía en los discursos de otros, cuando los mismos investigadores nos hallamos co-constituídos por los mismos imaginarios sociales. Sin embargo en los siguientes párrafos pueden atisbarse algunos rastros, algunos ‘fantasmas’, algunas imágenes de posibles improntas de autonomía o alienación:

Nieves J.: Y si no hubiese sido por el puntaje que yo tenía... como no trabajaba ¿qué hacía? Cursos. Cuando no trabajaba, estaba en la facultad, entonces las cosas que, en los tiempos que me quedaban... siempre he sido bastante curiosa desde... ¿entendés? Entonces también el puntaje por ahí es, depende, en qué lugar lo ponés en la balanza...Y como también puedo hacer cosas ad honorem en esta etapa de mi vida, por eso rescataba lo del puntaje, que la vida tiene etapas, donde vos hacés distintas cosas. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Bibiana V.: cuando uno ya pasa los 20 años de experiencias docente ya también elige por la calidad del expositor, quizá antes era por el tema, todo el tema nos interesa, queremos aprender, pero después ya empezás como a

141 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 163.

142 Castoriadis, C. (2005). “Figuras de lo pensable”. Imaginario e Imaginación en la encrucijada. pp. 108.

143 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 160-176.

144 Castoriadis, C. (2008). “El mundo fragmentado”. *Polis*. Poder, política, autonomía. pp. 104.

delimitar más, voy o no voy de acuerdo a la calidad del expositor. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

Fernando C.: Es decir: otra vez se reaviva ese espíritu que por ahí yo he buscado muchas veces y que... es tanto que yo por ahí lo pongo también como una autocrítica o lo pienso como una autocrítica, y hace mucho, este año por ejemplo no he podido o no he tenido la oportunidad de hacer una capacitación así personalmente elegida quizás por decisiones o por obligaciones del ámbito laboral. (...) Todo lo que he hecho ha sido, lamentablemente, labor formal, exigido... no exigido pero sí direccionado por organismos superiores. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

La autonomía puede intuirse en los grados de conciencia, de reflexividad que los sujetos evidencian respecto de las imposiciones por parte del sistema. Están “intentando escapar de la servidumbre de la repetición” mencionada por Castoriadis. En algunos casos esta reflexividad verdaderamente logra modificación de situaciones externas (lo que anteriormente llamamos el “tercer placer”) y transformaciones en el propio sujeto, que, como expresa el autor “quiere decir que éste ha dejado de ser puro producto de su *psique*, de su historia y de la institución que lo ha formado”.

En resumen, el tiempo atraviesa la historia de las sociedades y de los individuos, tanto en sentido imaginario como identitario es posible ver la temporalidad en facetas tan distintas como la reiteración y el cambio, el pasado y el futuro, el presente y lo real. Asimismo el tiempo nos permite construir nuestra vida social, en la posibilidad de planificar y de hacer, aun cuando sea inasible, inaprensible.

Es necesario hablar del tiempo y tomar conciencia de los distintos aspectos del tiempo en los cursos para docentes, dado que se trata de un componente importante dentro de la afectividad: el tiempo del recuerdo, el tiempo de las expectativas, el tiempo de los intereses, el tiempo del compartir, el tiempo para sí, el tiempo para hacer, las trampas del tiempo.

¿Quién es el “dueño” del tiempo? ¿De qué manera o con qué formas de disponer del tiempo generamos mayor autonomía? ¿Cómo sincronizamos tiempos privados con tiempos del sistema? ¿En qué formas recuperamos la historia personal y social para generar nuevas temporalidades que nos permitan la creación de mejores instituciones sociales?

El tiempo como autoalteración.... tiempo y hacer, tiempo y creación. Creación y transformación social. Transformación social y educación. Educación como autoalteración. Educación y tiempo, en una tensión ineludible.

4.2- La dimensión laboral: tiempos, conflictos, exigencias, formación, reconocimiento.

Y el tema de falta de diálogo del docente con su misma familia, que lo estaban hablando el tema de correr de una escuela a otra entonces hablar si ambos sujetos que forman parte de la escuela, afuera de la escuela carecen de ese diálogo, dentro de la escuela que le puede llegar a interesar... el docente dando clases y lo que quiere por ahí es salir de ahí para poder hacer otro trabajo o poder irse a su casa a descansar un poco porque también esa situación que vive el docente es crítica adentro de la escuela, hablando desde el salario que tiene, la estructura, la cantidad de alumnos, la falta de recursos... (Conversatorio 3. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

'Tironeado', dicen muchos docentes cuando se les pregunta cómo sienten su situación laboral, en una charla cualquiera en un pasillo o en la calle. Pero ¿qué es un 'tirón'? ¿Será la percepción de ser llevado, de ser arrastrado, de ser asaltado o sorprendido por un 'otro'? Y en todo caso ¿quién es ese 'otro' y qué relación tiene con 'nosotros'? ¿Es lo mismo 'tironeado' que 'tensionado', en el sentido dialéctico del término? Sentirse 'tironeado' ¿es sentirse 'desarmado', o tal vez 'desarticulado'?

'Esa situación', dice el participante del conversatorio 3 citado más arriba 'es crítica'. Es 'crítica adentro de la escuela' ¿sólo adentro de la escuela? ¿Crítica en el sentido de crisis, en el sentido de 'negativa' o en el sentido de 'reflexiva'?

El participante del conversatorio 3 nos hace un resumen breve y a la vez complejo de las tensiones que atraviesan a muchos docentes: el diálogo, la familia, los colegas, los estudiantes, el salario, la infraestructura, los recursos, el tiempo, el interés, otros trabajos, el descanso... y le faltaron algunos. Esta expresión, que emerge en el contexto de una conversatorio, podría haberse extraído de una entrevista a un docente cualquiera de las escuelas mendocinas, porque representa un imaginario instituido.

Y es que la actividad educativa sólo puede ser llevada a cabo completamente si se la ejerce como *praxis*, que Castoriadis (2008) define de la siguiente manera:

Llamamos *praxis* a ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía. La verdadera política, la verdadera pedagogía, la verdadera medicina, puesto que han existido alguna vez, pertenecen a la *praxis*.¹⁴⁵

145 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 120-121.

La ‘verdadera pedagogía’, dice Castoriadis, es *praxis*, porque en ella los otros son considerados como seres autónomos, es decir, sujetos que han podido -o que podrán, en esta experiencia educadora- liberarse de lo instituido para actuar de manera reflexiva, consciente. Cuando hablamos de sujetos en educación hablamos, evidentemente de los estudiantes, pero también de los profesores; y emerge la necesidad de explicitar que no cualquier forma de educación es *praxis*, porque no cualquier forma de educación busca la autonomía del otro, y por eso no es ‘verdadera’, según expresa el autor. Para que la práctica educativa sea *praxis* es necesario incluir el componente del conocimiento y la reflexión:

La *praxis* es, ciertamente, una actividad consciente y no puede existir más que en la lucidez; pero es algo del todo distinto a la aplicación de un saber previo (...) se apoya sobre un saber, pero éste es siempre fragmentario y provisional.¹⁴⁶

En ese juego de la propia autonomía del educador y la consideración de la autonomía de los otros, aparece una de las tensiones, la específica de la práctica de enseñanza que Paulo Freire (1993) nos define tan claramente, cuando dice:

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer.¹⁴⁷

Justamente por eso, para los educadores las cuestiones relacionadas con el campo de la didáctica y la pedagogía se convierten muchas veces en problemas de elucidación. Muchas veces escuchamos a los profesores exponer sus pensamientos acerca de las relaciones pedagógicas con tal o cual grupo de estudiantes, ya sea en contextos formales como en encuentros casuales y sus pensamientos se orientan hacia la relación misma, la relación con el otro. Como los siguientes casos:

Daniela P.- Eso que dice Fernando, que es cierto, que por ahí uno cuando uno se para... se para frente a un curso a dar clases, si tiene toda una conflictividad, digamos, un conflicto que existe en el curso ¿cómo puedo transmitir un conocimiento si el chico está en otra cosa? O sea, realmente... (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Edith C.: En cambio en el CENS la verdad que la zona donde está ubicado es bastante mala, los chicos están totalmente desmotivados, sin ningún tipo de autoestima, entonces bueno lo propuse, arrastré 2, arrastré 3 ¿viste?, logramos llegar a 6 y después quedaron 4 con la suerte de ganar, los chicos viste “uy el CENS cómo nosotros vamos a poder participar” y eso fue muy positivo para el

146 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 122.

147 Freire, P. (2008) “Cartas a quien pretende enseñar”. Primera Carta. pp. 46.

CENS, para toda la comunidad, para los chicos también, porque se sintieron capaces, útiles, valorados, capaces de competir con otras escuelas. (Edith C. Entrevista. Junio de 2013).

Edith C.: Es más ya en este momento lo que no estoy dando clases los chicos saben mucho más que yo, porque hacen y deshacen con las *netbooks* cosas que uno siempre al haber aprendido después no cierto uno siempre es más cautelosa, tiene miedo de equivocarse, y en cambio ellos es prueba error, así que le dan sin tener ningún tipo de... sin temer a las consecuencias, porque si a ellos se les rompió se les rompió, en cambio uno trata de que no suceda, para mí es importante esa herramienta porque es lo que a los chicos los atrapa, si vos no sabes utilizarla, no estás con ellos, no estás en su onda, todo lo quieren hacer, rápido, veloz y la única manera es utilizar esa herramienta, utilizar el proyector, videos, por eso con los premios que nosotros obtuvimos compramos justamente una pizarra digital, un proyector porque todo tiene que ser rápido entonces tenés que buscar otras estrategias. (Edith C. Entrevista. Junio de 2013).

Las preocupaciones de los docentes atraviesan cuestiones que ellos pueden manejar y otras que escapan a su actividad propia. Dice Daniela 'cuando uno se para frente a un curso' no es una expresión ingenua, el hecho de 'pararse' implica que otros no están de pie, por ejemplo; y también implica exponerse, quedar expuesto. Pararse frente a un curso ¿implica tener la palabra, ser 'docente'¹⁴⁸? Lleva consigo una responsabilidad, una expectativa que sobre el 'docente' impone la sociedad, es también algo instituido que el que esté 'de pie' y 'hablando' sea el educador y que el que esté 'sentado' y 'escuchando' sea el educando; lo cual se confirma mediante la expresión 'dar clase' y 'transmitir un conocimiento' que son imaginarios instituidos socialmente a través de la cotidianeidad de la práctica¹⁴⁹.

Luego aparece la preocupación por el sujeto 'otro', el educando y su situación. Muchas veces el educador no se considera o no se siente parte de 'esa situación', porque pertenece a 'otro grupo de sujetos', ya sea generacionalmente o socioculturalmente hablando. Entonces expresiones como 'un conflicto que existe en el curso', 'el chico está en otra cosa', 'los chicos están totalmente desmotivados', 'se sintieron capaces, útiles, valorados, capaces de competir con otras escuelas', 'saben mucho más que yo', 'todo lo quieren hacer, rápido, veloz' dan cuenta de esta ajenidad, de esta otredad. Esta cercanía sin involucramiento opera también como un mandato social: quien enseña y quien aprende no deben estar en pie de igualdad, pero ¿respecto de qué? Inicial y lógicamente sería respecto del conocimiento, pero la diferenciación se extrapola a otros lugares, a otros espacios: lo social, lo económico, lo cultural, lo ético, lo etéreo; diferencias que justifican que unos hablen y otros escuchen, que unos estén de pie y otros sentados. Claro que

148 En el sentido de "el que habla", contrapuesto a "discente".

149 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp., 163 y 269-576.

estamos hablando simbólicamente, podemos encontrar clases en las que los estudiantes hablen más que el docente, o que se encuentren físicamente de pie; pero la palabra autorizada sigue siendo la del educador. Complementariamente encontramos representaciones que entrañan lo que caracteriza a 'nuestro grupo' en expresiones como 'lo propuse, arrastré 2, arrastré 3 ¿viste?', 'uno siempre es más cautelosa, tiene miedo de equivocarse', 'no estás con ellos, no estás en su onda' en las cuales la iniciativa para el encuentro aparece siempre como un mandato social hacia el docente, quien tiene la responsabilidad de pensar la situación y proponer alternativas. Porque como expresa Freire (1993) en una de sus cartas,

Enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta militancia, cierta especificidad en su cumplimiento (...) ser maestra implica asumir una profesión.¹⁵⁰

Es importante advertir que en estos testimonios escogidos que constituyen una pequeña muestra de la relación de otredad, no se hace evidente que los imaginarios sean siempre desvalorizantes para el estudiante. Si se vuelven a leer puede percibirse la mirada autocrítica del educador, enfocada algunas veces hacia la relación con el estudiante y otras en la relación con el conocimiento; por lo cual mantiene vigencia lo citado previamente con Castoriadis (2007): este saber es fragmentario y provisorio, y además implica una relación dialéctica entre sujeto y conocimiento, como puede verse en el siguiente fragmento de "La institución imaginaria de la sociedad":

Es fragmentario, porque no puede haber una teoría exhaustiva del hombre y de la historia; y es provisional, porque la *praxis* misma hace surgir constantemente un nuevo saber, pues hace hablar al mundo en un lenguaje a la vez singular y universal.(...) esta lucidez "relativa" corresponde igualmente a otro aspecto de la *praxis* tan esencial como aquél: el de que su sujeto mismo es constantemente transformado a partir de esta experiencia, en la que está comprometido y que hace, pero que también le hace a él. "los pedagogos son educados" "el poema hace a su poeta". Y se comprende sin más que de ello resulta una modificación continua, en el fondo y en la forma, de la relación entre un sujeto y un objeto que no pueden ser definidos de una vez por todas.¹⁵¹

'Los pedagogos son educados', dice Castoriadis, lo cual implica la presencia de una experiencia en el acto de educar. Hasta aquí entonces, la práctica docente refiere a una *praxis*, en la cual la autonomía y la heteronomía juegan una tensión que pone a

150 Freire, P. (2008) "Cartas a quien pretende enseñar". Primeras palabras. pp. 27.

151 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 122-123.

los sujetos en una relación con otros. Esta tensión constituye como *praxis* que es, una transformación, una experiencia.¹⁵²

Algunas líneas para el análisis de este punto se relacionan con la formación docente continua, el quehacer cotidiano en educación, la transformación del sujeto que transforma. A continuación algunos testimonios:

Fernando C.: noto que por ahí no se ven en el aula muchos avances en cuanto al desarrollo disciplinar. Es decir, cuando hablamos con profesores para aplicar una nueva teoría o un nuevo concepto desde las ciencias sociales, la matemática, la química, la física, la literatura; por ahí observo que no hay mucho crecimiento intelectual en los profesores en cuanto a autores, teorías; y por ahí estaría bueno verlo eso también. Eh... (...) Veo que el docente sigue quedado con su formación inicial. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Bibiana V.: o sea que a nivel de todo lo que fue el avance y los cambios geográficos lamentablemente no fue para bien esos cambios, porque se desmembró mucho la geografía, la esencia de la disciplina geográfica (...) entonces empezó mi cabeza como hacer un click y a decir bueno la geografía está en crisis, esto fue año 96 prácticamente después del cambio donde se nos modificaron los programas, temáticas, se nos hicieron dar temas que nosotros no manejábamos, temas sociológicos, históricos... (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

Edith C.: Vos entras a un curso de 16 chicos, te haría subir, cada uno dado vuelta el profesor te habla y no te llevan ni 5 de apunte, ¿qué estrategia? Yo te digo tengo una profesora que es con la que hacíamos el concurso, es excelente, siempre crea estrategias nuevas, lo hace con los chicos más grandes, y re bien, entró a este curso, siempre ha dado clases en este curso, pero ahora está desesperada me dice "no sé qué hacer" total apatía, los chicos no quieren saber nada, son violentos, son groseros, nada los motiva, o sea ha dejado caer sus brazos y es una persona sumamente capaz, es una persona que usa estrategias muchísimas, pero con este curso no... (Edith C. Entrevista. Junio de 2013).

Noelia A.: incluso uno cuando te forman no te enseñan ni a hacer el registro, cosas como las libretas y hay veces que uno comete errores, tiene que hacer el registro otra vez y bueno (risas) esa parte también está bueno que te la enseñen en la facultad. (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

Los testimonios escogidos tienen la intención de mostrar una variedad de aspectos relacionados con el conocimiento, con los saberes que se espera que un docente domine, como saberes específicos de la disciplina que enseña, saberes relacionados con la didáctica de la enseñanza, saberes relacionados con el sujeto estudiante (psicológico, social, cultural, económico, etc.), saberes relacionados con aspectos procedimentales del sistema educativo, entre otros. En todos los casos el asunto se problematiza, es decir se constituye como problema propio de la práctica cotidiana de la profesión, en la que el educador debe tomar decisiones porque no existe una manera única o correcta de abordarlo. El sujeto educador se ve en la

152 La categoría 'experiencia' es desarrollada en el subcapítulo 4.5- La dimensión pedagógica: experiencias y aprendizajes, por lo cual se remite a dicho apartado para mayor precisión. Aquí simplemente se refiere que dicha categoría es tomada de Larrosa (2003).

necesidad de transformar su práctica mientras se transforma a sí mismo para poder ejercer su *praxis*. 'No se ven en el aula muchos avances en cuanto al desarrollo disciplinar', dice Fernando y aclara 'el docente sigue quedado con su formación inicial', con lo cual denota su preocupación por la cristalización del conocimiento que circula en las aulas, junto con la necesidad de señalar esta característica de provisoriedad y modificación continua de la que hablaba Castoriadis. También Bibiana lo expresa como 'se nos hicieron dar temas que nosotros no manejábamos'. El saber específico de la disciplina, aquello que autoriza al educador a ser 'docente' en un espacio privilegiado, el motivo de su jerarquía sobre los estudiantes ha desaparecido porque no ha podido seguir transformándose, seguir aprendiendo. Dice Freire (1993)

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo, ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe.¹⁵³

Pero Fernando no dice que el docente no sepa, o que no haya hecho cursos: dice expresamente que ese conocimiento actualizado, en su nueva versión provisoria, no se hace evidente en el aula ¿Será entonces una cuestión de didáctica? ¿Será que no ha podido operar su propia transformación para mediar los saberes desde una nueva perspectiva? ¿Será un asunto de epistemología? ¿Puede decirse que se sabe algo si no se puede poner en operación en la práctica cotidiana y volver a construir nuevos saberes? Tampoco Bibiana dice que los docentes se lancen a enseñar algo que no saben por propia iniciativa: aparece el sistema como limitante, como institución: 'se nos hicieron dar...', lo cual remite a un mandato institucional. Y en este caso ¿A quién le corresponde el derecho –y la responsabilidad- de decidir por otros? ¿Cómo enlaza esta situación con la autonomía propia de la *praxis* de la que hablábamos anteriormente?

'Te haría subir', dice Edith, como sospechando que no le creeríamos o invitando a ser testigos de lo que relata, para introducir las problemáticas relacionadas con un saber que el educador debe dominar aunque no enseñar (al menos no desde el curriculum oficial): las características del sujeto al que educa. '¿Qué estrategia?' se pregunta mientras aclara que la profesora a la que se refiere 'es excelente'. Nuevos desafíos que los educadores no pueden abordar sin un saber, permanentemente provisorio. Aquello que una vez funcionó ya no funciona, no con este grupo, no en ese aula, no con esta profesora. Se derrumba la vigencia de las recetas, la

153 Freire, P. (2008) "Cartas a quien pretende enseñar". Primera Carta. pp. 46.

excepción es de pronto la nueva regla, todo está cambiando y la tradición indica que es el docente quien debe asumir la responsabilidad de hallar la respuesta adecuada. 'Me dice "no sé qué hacer"', confesión valiente, que da pie a la búsqueda de nuevos caminos: el diálogo con otros para la transformación de la práctica. Volvemos a Freire:

La responsabilidad ética, política y profesional de educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si bien es percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.¹⁵⁴

Saberes disciplinares, saberes didácticos, saberes pedagógicos, a los que se suman los saberes del sistema (administrativos, burocráticos, institucionales, etc.). Noelia evoca su formación inicial y advierte que 'no te enseñan ni a hacer el registro, cosas como las libretas...', saberes que una vez inmersos en el mundo laboral los educadores se ven impelidos a asumir sin conocerlos y que deben aprender en soledad o, si tiene suerte, con la ayuda de un colega. Estos saberes no son menores, dado que el sistema completo se alimenta de la información que miles de docentes completan en los muchos formularios administrativos que se les exigen y que tienen consecuencias en la vida de las personas (de los estudiantes en principio, pero también de sus familias, de la comunidad educativa y de los mismos docentes). Se espera que el educador realice esta tarea en forma correcta y completa, pero no se le enseña a realizarlo -aunque esto tampoco solucionaría el problema del todo, dado que las planillas y formularios suelen variar en forma permanente-. Recuerda Noelia 'y hay veces que uno comete errores, tiene que hacer el registro otra vez y bueno (risas)', y las risas no remiten a algo gracioso, sino a algo irónico, a la paradoja de las exigencias en tensión con la formación.

Lo instituido da por supuesto lo instituyente, el saber que implica el no saber. Castoriadis expresa esta condición de nuestra actualidad en el siguiente párrafo:

Se ha dicho cientos de veces lo increíblemente paradójica que es la situación del hombre contemporáneo. Mientras más "poderoso", más "impotente". Mientras más sabe, menos sabe.
Mientras más sabe, menos sabe. No es difícil ilustrar esta idea, tanto con respecto al interior del saber en sí mismo, considerado "intrínsecamente", como a la relación de ese saber con el sujeto mismo. En principio, sujeto individual que siempre sabe más sobre cada vez menos; menos no solamente en amplitud (...) sino también en lo que concierne al sentido y las condiciones

154 Freire, P. (2008) "Cartas a quien pretende enseñar". Primera Carta. pp. 46.

de su saber. Sujeto también colectivo (...) Sobre todo, sujeto colectivo: la comunidad humana.¹⁵⁵

Entonces, atravesando esta relación pedagógica en la que el docente se ve inmerso y tironeado, una de las principales cuestiones a la que debe atender es a la cuestión del conocimiento. El conocimiento como lo piensan nuestros autores: fragmentario, provisional y crítico. En estos sentidos entonces, los docentes se encuentran con un desafío adicional al trabajar con el conocimiento no sólo como referencia teórica, sino como objeto de su profesión, ya que en eso consiste precisamente la educación. Y por eso es que Castoriadis habla de *praxis* en lo referente a la pedagogía. Ahora bien, si se aleja el foco de la cotidianeidad del proceso de enseñanza hacia otros procesos sociales que atraviesan la práctica educativa, emergen otros imaginarios que dan cuenta de la complejidad de la misma. Dicha complejidad se hace incluso evidente en tensión con las posibilidades de formación en instancias posteriores al egreso, como son los cursos, reuniones y eventos. Como leímos anteriormente junto con Freire, la formación permanente se constituye en un pilar para la profesionalización del educador, y hemos dicho además que el saber es provisorio, lo cual significa implícitamente que aquello que habilita al educador (su conocimiento) puede en cualquier momento caducar, constituirse en obsoleto o incorrecto; y por lo tanto su profesión misma está teñida de provisoriedad. Otros imaginarios aparecen entonces en el discurso de los docentes en especial al momento de fundamentar las elecciones de formación (propia y ajena), o sus ausencias: lo social, el tiempo, la familia, las escuelas, el sistema, la oportunidad, el agotamiento... Así se expresan algunos participantes de esta investigación:

Noelia A.: estaba pasando un momento personal bastante difícil y no me podía concentrar ni sentarme a trabajar ni nada, algo más allá del colegio, así que esos dos cursos los perdí que era uno de resiliencia que me quedé con muchas ganas de desarrollar y el otro no me acuerdo de qué era. (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

Fernando C.: Y también veo, en relación a mí, a mis profesores de mi escuela, como que existe un agotamiento: si se hace un curso, bueno capaz que durante dos o tres años no se hace nada más. Hay un cierto agotamiento... (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Los educadores también son sujetos, con sus propios momentos psicológicos, con sus decepciones, con sus frustraciones, con sus ganas y sus desganos. Noelia confiesa 'no me podía concentrar ni sentarme a trabajar ni nada, algo más allá del colegio'. Las demandas de toda profesión se hacen especialmente patentes en la

155 Castoriadis, C. (2008) "El mundo fragmentado". ¿Camino sin salida? pp. 58.

docencia, donde generalmente el profesor/profesora tiene como mandato social ejercer un modelo ante los estudiantes, de manera de educar con ejemplo, además de instruir. Ello implica siempre estar animando al otro, confiando en el otro, esperando del otro... Si nos atenemos además a los estudios que se han desarrollado más recientemente acerca de las prácticas educativas y sus implicancias en la vida de los aprendices, el educador debe además considerar sus actitudes, emociones, gestos e interacciones en relación con el "efecto *pigmalion*", los rotulamientos, la inclusión, la igualdad y atención a las diferencias, integración, etc., esperándose siempre que el docente se encuentre en condiciones psicológicas adecuadas para cumplir estos roles. Si logra hacerlo, será un sujeto privilegiado y dentro del aula el 'héroe', pero la vida del docente no se reduce a lo que pasa en el aula, ni siquiera a lo que pasa en su escuela, ni siquiera extendido a lo que sucede en su hogar: está atravesada por la maraña social que lo involucra, que lo formó, que lo limita y que le exige asumir ciertos roles. Podemos analizar estos supuestos a la luz del pensamiento de Michel Foucault (2008)

El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes. Y "el" poder, en lo que tiene de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreproductor, no es más que el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas esas movi­lidades, el encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y trata a su vez de fijarlas. (...) El poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada.¹⁵⁶

Y otra proposición del mismo autor, explyaya:

Que el poder viene de abajo; es decir, que no hay, en el principio de las relaciones de poder, y como matriz general, una oposición de dominadores y dominados (...). Más bien hay que suponer que las relaciones de fuerza múltiples que se forman y actúan en los aparatos de producción, las familias, los grupos restringidos y las instituciones, sirven de soporte a amplios efectos de escisión que recorren el conjunto del cuerpo social.¹⁵⁷

Y al respecto nos complementa Castoriadis (1988):

Así pues, hemos vuelto a nuestro punto de partida, pues el "poder" fundamental en una sociedad, el poder primero del que dependen todos los otros, lo que hemos denominado anteriormente infra-poder, es el poder instituyente. Éste no es ni localizable, ni formalizable, pues pone de relieve el imaginario instituyente. La lengua, la "familia", las costumbres, las "ideas", un montón innumerable de otras cosas y su evolución escapan en lo esencial a la legislación.¹⁵⁸

156 Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad", Tomo I, pp. 89.

157 Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad", Tomo I, pp. 90-92.

158 Castoriadis, C. (2008). "El mundo fragmentado". Poder, política, autonomía. pp. 107.

Cómo este poder opera en la vida profesional cotidiana del docente podríamos imaginarlo y reconstruirlo, pero más en este caso es interesante rescatar las consecuencias en las vidas de los sujetos, como cuando dice Fernando 'como que existe un agotamiento: si se hace un curso, bueno capaz que durante dos o tres años no se hace nada más'. Ese 'agotamiento' ¿será parte de la resistencia a las relaciones de poder que se entran en la profesionalidad del docente en Mendoza? Cuando Noelia dice 'no me acuerdo de qué era' ¿este 'olvido' será también una forma de resistir a la situación estratégica que configura la actividad educativa en Mendoza? Puede volver a acudir a Foucault para referir a la resistencia:

Donde hay poder hay resistencia, y no obstante (precisamente por esto), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder. (Las relaciones de poder) no pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse.¹⁵⁹
¿Grandes rupturas radicales, particiones binarias y masivas? A veces. Pero más frecuentemente nos enfrentamos a puntos de resistencia móviles y transitorios, que introducen en una sociedad líneas divisorias que se desplazan rompiendo unidades y suscitando reagrupamientos, abriendo surcos en el interior de los propios individuos, cortándolos en trozos y remodelándolos, trazando en ellos, en su cuerpo y su alma, regiones irreductibles.¹⁶⁰

Los sujetos que se dedican a la docencia se encuentran atravesados, 'en su cuerpo y en su alma', dice Foucault, por las cuestiones del poder y por la red de resistencias. Ellos mismos tienen la función, en el imaginario social, de operar como continuadores del poder y a la vez enseñar para la resistencia. Si se toman otros testimonios tal vez se pueda relacionar con las resistencias a las situaciones estratégicas que configuran poder, como salidas a lo instituido, como líneas divisorias, como ¿provocación?

Lorelei V.: porque por ejemplo, a mí me pasa como a la Milena: a mí me gusta hacer los cursos que a mí me gusta hacer, no los que me mandan. (...) Por ahí yo pierdo dos o tres días de ir a la escuela, de trabajar con esos chicos, para estar en una capacitación que no me va a servir, pero la tengo que hacer porque es obligatoria. Entonces por ahí es como muy difícil porque aparte yo después quiero hacer mis capacitaciones y los días de capacitaciones ya los perdí porque los ocupé en esa que era obligatoria. Entonces ¿qué hago? Busco capacitaciones a distancia, *on line*. (Grupo focal. Diciembre de 2012).
Fernando C.: Me parece hasta cierto punto groso lo que se haya... o que se esté naturalizando un choque de intereses entre lo que uno elige, justamente, y en relación a los verdaderos intereses, a las motivaciones más personales por aquel otro aparato estatal del sistema mismo, que ya está armado y bueno, tengamos que hacer eso porque lo otro no tiene sentido. Quizás ese es el sentido verdadero ¿no? Que por ahí muchas veces entramos como en una

159 Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad", Tomo I, pp. 90-92.

160 Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad", Tomo I, pp.92-93.

disyuntiva ¿no? ¿lo hago? ¿no lo hago? ¿me conviene? (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Lorelei dice con cierta soltura 'a mí me gusta hacer los cursos que a mí me gusta hacer, no los que me mandan.'. Los cursos a los que la mandan no son los que ella elegiría, son una imposición, una obligación ¿de quién? En principio de un "otro", y ello implica la negación de la autonomía, un estado de alienación. ¿Cuáles son los que le gusta hacer? Pues sencillamente los que tiene libertad para elegir. Tal vez si no 'la mandaran' iría a esos cursos por propia decisión (o al menos eso creería ella) y su percepción respecto del curso cambiaría... Tal vez. Pero, dice Lorelei, 'es como muy difícil porque aparte yo después quiero hacer mis capacitaciones y los días de capacitaciones ya los perdí': nuevamente un "otro" decide cuántos días, cuáles días. Ella puede hacer entonces los cursos que se le presentan como obligatorios y no hacer los otros (los que le gustan)... pero no, ella no quiere perderlos, y encuentra la grieta en el sistema, abre un surco: 'Entonces ¿qué hago? Busco capacitaciones a distancia, *on line*'. Vale la pena recordar que las elecciones de los sujetos nunca son completamente "libres", y para explicitar mejor este asunto se traen las palabras de Foucault y a Castoriadis:

Los rudimentos de anatomopolítica y de biopolítica, inventados en el siglo XVIII como técnicas de poder presentes en todos los niveles del cuerpo social y utilizadas por instituciones muy diversas (la familia, el ejército, la escuela, la policía, la medicina individual o la administración de las colectividades), actuaron en el terreno de los procesos económicos, de su desarrollo, de las fuerzas involucradas en ellos y que lo sostienen; operaron también como factores de segregación y jerarquización sociales, incidiendo en las fuerzas respectivas de unos y otros, garantizando relaciones de dominación y efectos de hegemonía.¹⁶¹

Si definimos como poder la capacidad de una instancia cualquiera (personal o impersonal) de llevar a alguno (o algunos-unos a hacer (o no hacer) lo que, a sí mismo, no habría hecho necesariamente (o habría hecho quizá) es evidente que el mayor poder concebible es el de preformar a alguien de suerte que por sí mismo haga lo que se quería que hiciese sin necesidad de dominación o de poder explícito para llevarlo a... resulta evidente que esto crea para el sujeto sometido a esa formación, a la vez la apariencia de la "espontaneidad" más completa y en la realidad estamos ante la heteronomía más total posible.¹⁶²

Por su parte, Fernando se pregunta 'Quizás ese es el sentido verdadero ¿no?', es decir, dar lugar a la disyuntiva '¿Lo hago? ¿No lo hago? ¿Me conviene?'. Dar lugar a la posibilidad de la resistencia, dar lugar a la búsqueda de la grieta que permita el papel de adversario, blanco, apoyo o saliente en la que sujetarse. Dar lugar al ejercicio de la autonomía, en ese 'choque de intereses' que se ha 'naturalizado',

161 Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad". Tomo I, pp. 133.

162 Castoriadis, C. (2008). "El mundo fragmentado". Poder política y autonomía. pp., 92.

jugar el juego que se propone mediante el ejercicio de la autonomía ¿Será posible?
¿Será ese el sentido que esta sociedad otorga al sistema de puntajes?

Pero es demasiado sencillo situar la tensión entre sujeto y sistema como un binomio matemático. Otros espacios confluyen en las opciones y omisiones de los educadores en su formación permanente. La familia o los grupos de referencia más cercanos operan fuertemente al momento de tomar estas decisiones y debemos ser conscientes de que, siendo la educación una profesión muy feminizada, se cruzan la maternidad y la enseñanza en tramas que no siempre tienen límites claros. Ya sea por que las educadoras son madres, o porque la enseñanza se ha “maternizado” en los primeros años de escolaridad, porque la docencia lleva consigo el sello de “semiprofesión” que algunos sociólogos le atribuyen y que ha dado lugar a la posibilidad de ser habitada por mujeres que no dedican su vida completa a lo laboral; las condiciones de la formación permanente también están atravesadas por las experiencias familiares de los sujetos que ejercen esta actividad, y mucho más por las mujeres. Algunos testimonios expresan:

Daniela P.: me limita mucho actualmente el cuidado de mis hijos, eso me limita bastante para la formación, por eso quiero algo, que lo he estado buscando pero sinceramente no quiero algo con más cosas y no prestándoles la atención que se merece, porque entre el trabajo y la casa me lleva mucho tiempo así que... (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

Edith C.: porque yo por ejemplo tendría que cumplir un horario y yo no lo cumplo yo me excedo al horario, entonces porqué, porque sé que falta esto, falta aquello, porque siempre estamos corriendo con los tiempos, y aparte si me voy a mi casa estoy pensando “no hice tal cosa, o mañana es el vencimiento de tal otra” entonces siempre le dedico más tiempo del que corresponde, ahora que mi hija es más grande, te imaginas que tengo más libertad en eso, antes corría para estar el poquito de tiempo en mi casa. (Edith C. Entrevista. Junio de 2013).

Las demandas de ambos espacios sociales –la familia y el trabajo- constituyen en estos sujetos tensiones que operan también como resistencias. Daniela dice ‘por eso quiero algo, que lo he estado buscando pero sinceramente no quiero algo con más cosas y no prestándoles la atención que se merece’, con lo que expresa su insatisfacción por no poder atender todo lo que ella desea. No es el momento adecuado para ampliar esos horizontes que ella misma pregona, porque el mandato social hacia la mujer dedicada al hogar, es aún un imaginario muy fuertemente instituido en esta sociedad. A su vez Edith, en la misma tensión –familia y trabajo- pone el foco en lo laboral, cuando expresa ‘yo me excedo al horario, entonces porqué, porque sé que falta esto, falta aquello’ o cuando nos dice ‘si me voy a mi casa estoy pensando “no hice tal cosa, o mañana es el vencimiento de tal otra”’. Para Edith sí es el momento de dedicarse más plenamente a su actividad laboral,

porque ya cumplió en buena proporción con su mandato social de madre: 'ahora que mi hija es más grande, te imaginas que tengo más libertad en eso'.

Para completar el panorama es necesario mencionar también otros imaginarios sociales que operan como resistencias a la formación permanente, tales como los conflictos sociales, los aspectos de la escuela como institución en Mendoza, sobre los cuales algo hemos ido desarrollando en el presente capítulo, ya que son aspectos transversales y a la vez marcos de referencia mientras pensamos el sujeto, la familia, el sistema. Dentro de estos imaginarios sociales relacionados con la docencia como profesión (o como "semiprofesión") a que se alude, puede proponerse además el asunto del reconocimiento y la lucha gremial. Es oportuno comenzar con un testimonio, recogido en forma de diálogo en una de las observaciones participantes y que contiene elementos varios para analizar:

REGISTRO DEL OBSERVADOR: ¹⁶³

(Ahora los docentes hablan de una profesora que han tenido en común) "nos dejó la maldad un poquito en cada uno". (Se refieren a la época en que estudiaban) "¿te acordás los exámenes de la Lucero?" "Ahora llegamos a hacer eso..."

El docente comenta el caso de un libro

"¿el secreto de Dorian Gray?" (aclaro que es "el retrato") "¡el retrato!" "y se lo han prohibido porque dicen que el autor era *gay*" "...los padres..."

Comentan las restricciones que tienen para la selección de libros (con los directores, con los padres)

"Creo que nos van quitando criterio profesional" (todos asienten). "Uno se encuentra con el problema que te llaman a la dirección" "¿cómo tomaste este examen?"

Comenta el profesor **b** acerca de un problema que tuvieron los chicos que "están copiando" "habían utilizado un término legal... que tenía que haber 'pruebas fehacientes'". Se debate acerca de ese problema.

En estos fragmentos podemos vislumbrar tensiones que atraviesan la profesionalidad cotidiana del docente, que tienen como ligamento común el asunto del reconocimiento. Los reconocimientos pueden ser entendidos desde lo social, desde lo económico, desde lo académico, desde lo institucional, desde lo gremial. Cuando los docentes se refieren a una profesora en común y se expresan en términos de 'nos dejó la maldad un poquito en cada uno', nuevamente emerge el imaginario a la función modélica que el docente ejerce cuando se "para" frente a un grupo de estudiantes. En este caso, los docentes remiten a sus épocas de estudiantes y cómo ese profesor "vive en ellos" de alguna manera. La forma de expresarlo es tan vívida, tan cruda, que roza el sarcasmo. El sarcasmo justamente es un formato habitual en los docentes, es una forma de resistencia, por ser una

163 REGISTRO DEL OBSERVADOR: Concurso Mi factura por favor. Mayo de 2011. Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso.

profesión que tiene la suficiente formación para apelar a este recurso. ‘¿Te acordás los exámenes de la Lucero?’ ‘Ahora llegamos a hacer eso...’. Tensión pasado-presente¹⁶⁴, que trae a colación aquí el tema de la “autoridad”, de la “autorización social”, también como forma de reconocimiento en lo que se refiere a la docencia. Los docentes se perciben como minusvalorados en relación con épocas pasadas. Este imaginario procede de sus experiencias como estudiantes en el pasado en contraste con su experiencia como docente en el presente; antes oprimidos... ahora, que están “del otro lado” ¿no pueden ser opresores? ¿No quieren serlo? ¿No se les permite? La frase queda incompleta ¿qué pasaría si llegaran a hacer “eso”?

‘Creo que nos van quitando criterio profesional’, dice uno de los profesores, con evidencia de cierto grado de frustración. ‘Nos van quitando’ ¿quiénes? Los padres, los directivos, el consejo, la sociedad; que no confía plenamente a los docentes sus nuevas generaciones, al menos no como profesionales. Se cuestionan sus decisiones, su ‘criterio’. Esto se convierte en problema, el problema es ‘que te llaman a la dirección’, situación que suele asociarse al rol de estudiante, no de profesor ¡A la dirección! Generalmente van a la Dirección los estudiantes que ‘se portan mal’... imágenes, imaginarios, imaginación en acción. El docente ¿teme? ¿se inquieta? ¿se cuestiona? ¿se enoja? ¿es “la Dirección” una especie de “castigo”? ¿Cómo juega la autonomía en este criterio profesional y en esta autoridad? Castoriadis nos dice acerca de la dimensión social de la autonomía que

Es finalmente porque la autonomía, tal como la hemos definido, conduce directamente al problema político y social. La concepción que hemos despejado muestra a la vez que no se puede querer la autonomía sin quererla para todos, y que su realización no puede concebirse plenamente más que como empresa colectiva. (...) Si el problema de la autonomía radica en que el sujeto encuentra en sí mismo un sentido que no es suyo y que debe transformar, utilizándolo; si la autonomía es esa relación en la cual los demás están siempre presentes como alteridad y como “*pseudidad*” del sujeto –entonces la autonomía no es concebible, ya filosóficamente, más que como un problema y una relación social.¹⁶⁵

El otro, en este caso otro autorizado social (los padres) o político (el director) operan como alteridad, en algunos casos favoreciendo la autonomía, en otros coartándola, restringiéndola y llevándola hacia la heteronomía o alienación. El educador recuerda la anécdota, expresándola en los términos que la revivirían: “¿cómo tomaste este examen?”, cuestionamiento que no pide argumentos o

164 Para mayor precisión sobre este asunto del tiempo, se recomienda la lectura del Capítulo 1- La dimensión temporal: el sujeto y lo histórico social.

165 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 170-171.

fundamentaciones, que no promueve el 'criterio profesional'; sino que señala, acusa, imputa un error... Volvemos a Freire para analizar este aspecto específicamente desde la educación:

Es preciso gritar bien alto que al lado de su actuación en el sindicato, la capacitación científica de las maestras, iluminada por su claridad política, su capacidad, su gusto por saber más y su curiosidad siempre despierta son algunos de los mejores instrumentos políticos de defensa de sus intereses y de sus derechos. Entre ellos, por ejemplo, el de rechazar el papel de simples seguidoras dóciles de los paquetes que producen los y las sabelotodo en sus oficinas, en una demostración inequívoca ante todo de su autoritarismo, de su absoluto descreimiento en la posibilidad que tienen las maestras de saber y de crear.¹⁶⁶

Freire nos propone, o nos impone una nueva tensión, una tensión que ubica al docente en la situación de resistir también a la burocracia del sistema. Recapitulando entonces, el docente se encuentra tensionado por sí mismo (su cuerpo y su alma, nos decía Foucault), el otro estudiante (con los que desarrolla una relación pedagógica), los otros iguales y distintos (otros docentes, padres, directores, sociedad en general), el conocimiento (en una doble relación de instrumento y de objeto profesional), y, además, el sistema.

Quedan aún otros imaginarios subyacentes para analizar. Otra arista de la labor educativa consiste en la retribución percibida por su trabajo. En el texto de Freire citado precedentemente podemos apreciarlo desde el punto de vista sindical, pero en la cotidianidad el problema del dinero se convierte en tema de socialización laboral, de solidarización y de crítica al sistema. Volvamos al caso, con otro fragmento del registro:

REGISTRO DEL OBSERVADOR: ¹⁶⁷

Se comenta acerca de las reuniones de fin de año y el depósito del retroactivo "está depositado hoy". Se comenta que sólo para los suplentes.

La profesora **c** dice "ah! Me hubieran avisado que no me tocaba" (golpea la mesa tres o cuatro veces). (risas) "Bueno. Sigamos".

Docente **d** "aunque los salarios aumentan este mes"

Otro docente: "¿salarios?"

Docente **d** "el familiar..." "aunque aún no me lo pagan"

Los chicos continúan trabajando en las mesas.

Se bromea acerca del contador de la escuela que

"está en el consejo" "así que no tiene sentido quejarse"

"en el sindicato saben menos que nosotros" "me dijo "no, que no está la chica".

"Siempre tienen un caso testigo..."

(Estos diálogos se dan entre los docentes **b, c y d**) los demás escuchan.

166 Freire, P. (2008), "Cartas a quien pretende enseñar". pp. 32.

167 REGISTRO DEL OBSERVADOR: Concurso Mi factura por favor. Mayo de 2011. Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso.

Profesor **b** pregunta directamente a preceptora (**g**) “¿vos cuánto cobrás?”

G: “2200 en mano”.

B: “los que recién se inician tienen que cobrar 2300” “te faltan 100”.

El docente **d** comenta cómo se distribuye la composición de su sueldo, los demás comentan y ríen porque intercala comentarios irónicos.

En general todo el fragmento se encuentra entramado por los imaginarios que atraviesan el reconocimiento económico, pero quisiera centrarme especialmente en el siguiente, que tiene la cualidad de poner de relieve nuevamente el sarcasmo (o la ironía) como forma de resistencia, para poner en evidencia cómo el asunto remunerativo condimenta la labor cotidiana:

La profesora **c** dice “ah! Me hubieran avisado que no me tocaba” (golpea la mesa tres o cuatro veces). (Risas) “Bueno. Sigamos”.¹⁶⁸

La profesora dice ‘me hubieran avisado que no me tocaba’ y con esto declara su disconformidad, su enojo, el que acompaña con un gesto de teatralidad ‘golpea la mesa tres o cuatro veces’. La teatralidad es un recurso del educador, para llamar la atención, para decir algo sin decirlo, para insinuar, evidenciar, poner en cuestión, denunciar. ‘Risas’ la risa como respuesta a la broma, que no es broma, es en serio; la risa como complicidad en el juego de la denuncia, la risa como soporte o aceptación o refrenda de algo que no se dice explícitamente pero se sostiene: un imaginario social. E inmediatamente, de súbito, todo acaba: ‘Bueno. Sigamos’ la pausa, la interrupción, la irrupción del problema del salario emergió en medio de la tarea laboral y se sumergió nuevamente como en un magma...

En el sistema de escuelas estatales el “patrón” aparece menos personal y por lo tanto menos accesible (el Estado). Esta “lejanía” significa, es decir, tiene una implicancia en el imaginario, en el decir y el hacer social diarios. En una escuela de gestión privada, quienes deciden acerca de las cuestiones de la vida laboral pueden aparecer como más “cercaños”, lo que también significa. Significa mayor control, mayor confianza (y desconfianza), mayores posibilidades de negociación con un alguien concreto. Significa supuestos e imaginarios, resignaciones azuzadas por los compañeros de trabajo, por la cultura institucional, como podemos ver en este fragmento:

Se bromea acerca del contador de la escuela que “está en el consejo” “así que no tiene sentido quejarse”¹⁶⁹

168 REGISTRO DEL OBSERVADOR: Concurso Mi factura por favor. Mayo de 2011. Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso.

169 REGISTRO DEL OBSERVADOR: Concurso Mi factura por favor. Mayo de 2011. Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso.

O en este:

Profesor C: “sigamos”

Cuando se retiran me dicen “eso no lo anotés”. Entonces les recuerdo mediante seña la presencia del grabador.

Profesores “ah!” (Risas). “¡estás grabando!”. (Ya lo sabían pero se habían olvidado)

Bromeo “se los voy a pasar a las monjas de...” (Risas).

Profesores: “no lo subás al *facebook*” “¡Las monjas tienen *facebook*! ¿Podés creer’?”

Continúan leyendo el proyecto y van analizándolo “¿es jurisdicción del municipio?” “Este lo habían dividido en tres etapas”. Las lee. Los docentes escuchan. El docente d mira el grabador y me mira a mí.¹⁷⁰

En esta última selección aparecen indicios que se relacionan con los temores, de poder ser identificados por causa de esa “cercanía”, como ‘eso no lo anotés’ o ‘¡estás grabando!’ y luego lo mismo pero a modo de broma ‘no lo subas al *facebook*’ y la pregunta que delata lo increíble, lo que se encuentra fuera del imaginario ‘¡Las monjas tienen *facebook*! ¿Podés creer’?’. Pero a veces hay cosas que el grabador no registra, los gestos, las miradas, y que revelan otras dimensiones del temor: ‘el docente d mira el grabador y me mira a mí’. Al respecto del temor también expresa Daniela:

Pero eso es una característica del docente: agarrarse del librito y tener miedo... miedo a lo nuevo. (...) Y la persistencia del profesor, no por... digamos negatividad o cierta mala onda, sino por miedo al arriesgarse. (...) es como que tienen miedo a que se les desborde todo... (Grupo focal. Diciembre de 2012). (Daniela P. Grupo focal. Diciembre de 2012)

En el caso de los aspectos gremiales aparecen desde dos dimensiones: como recurso, como cuando el profesor dice ‘siempre tienen un caso testigo...’ y también como resistencia: ‘en el sindicato saben menos que nosotros’ ‘me dijo “no, que no está la chica”’. Lo gremial (el sindicato) por un lado y el empleador por el otro, constituyen una nueva tensión, en la que el profesor puede hallarse involucrado o puede ver cómo se desarrolla desde afuera, pero que en definitiva se convierte para él en una tensión. El tema que aparece aquí es el valor del trabajo, acerca del cual dice Castoriadis:

El precio del trabajo es indeterminado y teóricamente indeterminable; de hecho, expresa a cada instante la relación de fuerza (explícita y implícita) entre empleadores y empleados, al mismo tiempo que reproduce la estructura establecida de reparto de los ingresos – a saber, la desigualdad del reparto

170 REGISTRO DEL OBSERVADOR: Concurso Mi factura por favor. Mayo de 2011. Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso. Se resguarda el nombre de la escuela en cuestión.

inicial de los recursos y de las condiciones-. En otros términos, la fuerza del trabajo no es una mercancía.¹⁷¹

En síntesis, este breve diálogo de apenas unos minutos revela preocupaciones que urden la trama de la docencia como labor cotidiana:

Reconocimiento social de la profesión, de la autoridad del docente.

Reconocimiento de la docencia como profesión.

La relación pedagógica. Los otros (padres, la "dirección"). La lógica de las escuelas privadas.

Lo gremial como forma de re-conocimiento.

El reconocimiento económico.

A esta complejidad es oportuno añadir una última categoría que aparece ligada a lo laboral, que es el aprendizaje. Volviendo a lo que al principio llamábamos provisionalidad del conocimiento y también a la relación pedagógica como oportunidad para el aprendizaje del educador. Dice Freire sobre este asunto:

El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado.¹⁷²

Y también en la siguiente cita:

La responsabilidad ética, política y profesional de educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si bien es percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.¹⁷³

Para ir haciendo algunos cierres parciales, algunas aproximaciones o pequeñas conclusiones, podemos contextualizar la dimensión laboral y describirla como atravesada por tensiones intrínsecas a la profesión, y que hacen de esta labor una práctica compleja.

Una de las cuestiones que emerge en este campo social es la del conocimiento, que opera en un doble sentido, como sustento teórico (el que comparte con otras profesiones) y como objeto específico de trabajo (la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos). También las distintas concepciones acerca del conocimiento irrumpen permanentemente en la práctica docente (conocimiento acabado y cierto-

171 Castoriadis, C. (2005). "Figuras de lo pensable". ¿Qué democracia? pp. 168.

172 Freire, P. (2008) "Cartas a quien pretende enseñar". Primera Carta. pp. 46.

173 Freire, P. (2008) "Cartas a quien pretende enseñar". Primera Carta. pp. 46.

conocimiento provisional y fragmentario; o también conocimiento teórico-conocimiento práctico)

Íntimamente relacionada con la anterior, la relación pedagógica constituye en sí una misma un desafío para el docente que encuentra en ella el contradictorio mandato social de reproducir y liberar en el mismo acto. Por ello Castoriadis nos indica que la pedagogía como *praxis* tiene el fin de lograr la autonomía de los educados, acción imposible, ya que para lograrlo debe sustentarse en la misma autonomía aún no formada. Lo importante, dice Castoriadis, reside en la relación misma.

El sujeto docente se encuentra además fisurado o marcado por los mecanismos de poder y también por las resistencias que operan en la sociedad en la que le ha tocado ejercer esta profesión. En ella los otros sujetos (docentes, padres, directores, sociedad en general) y las instituciones (escuela, Estado, familia, ley) le imponen mandatos contradictorios desde el punto de vista de la formación, el ejercicio de su profesión y el reconocimiento de la misma. La sociedad exige del docente acciones modélicas y a la vez le desconoce o no les reconoce el valor de sus acciones. El reconocimiento, que puede provenir de varias formas instituidas (salario, valoración, apoyo social a la lucha profesional, respeto por la autonomía, etc.) no se deja ver fácilmente en el imaginario social, a veces ni siquiera por parte del mismo colectivo docente.

En este contexto las acciones de desarrollo profesional docente constituyen a la vez una necesidad y una resistencia. La necesidad implica dominio del conocimiento, de las alternativas de enseñanza, de las relaciones sociales, de los intereses y expectativas del sujeto y también de la lucha colectiva. La resistencia, se apoya en esos mismos pilares, pero con sentidos diversos, generando fisuras en el imaginario instituido.

4.3- La dimensión simbólica: lo instituido, las expectativas, los dispositivos.

Cecilia V.: sí, claro yo hablé de los que dicto como para tomar un curso en realidad ¿sí?, no me interesa si tiene puntaje no estoy en la docencia, así que no me interesa.

Cristina R.: claro.

Adriana A.: claro

Mercedes B.: en realidad el puntaje no...

Fernando C.: sí, últimamente yo tampoco. No busco...

Mercedes B.: Claro

Fernando C.: puntaje...

Mercedes B.: puntaje. Sí...

Fernando C.: es una tranquilidad también.

Participantes: sí, sí.

Cecilia V.: eso te permite hacer lo que querés, lo que te interesa... buscar, elegir...

Fernando C.: sí, sí. Eso es...

Daniela P.: Que te den el puntaje suma porque te ayuda a que te den el reconocimiento.

Cristina R.: sí, para el medio, es fundamental...

Daniela P.: O sea, la parte del reconocimiento. Si tuviera reconocimiento yo creo que es mejor, así que el objetivo es ese, no sé...

Participantes: es una satisfacción personal... claro...

(Grupo focal. Diciembre de 2012)

Cuando en Mendoza se habla del puntaje se habla en dos sentidos contrapuestos, dos tensiones que atraviesan el imaginario social: por un lado encontramos el sistema de puntaje como una forma válida, “limpia”, “aséptica” o “despersonalizada” de ubicar a cada quien en el lugar del orden de méritos que le corresponde, como si fuese una decisión “superior” de la Junta Calificadora de Méritos (y efectivamente lo es); y por otro lado se encuentran las posibles “fallas” del sistema, que lo tornan sospechoso, “sucio”, “acomodado”, un “negocio”, etc.; y sus consecuencias de injusticia sobrevuelan el imaginario social. Ambos imaginarios son los extremos de una permanente tensión, ambos instituidos y por ello aceptados.

En el fragmento del grupo focal seleccionado puede percibirse un leve momento de vaivén en esta tensión, en que las declaraciones de los intervinientes van derivando en distintas posiciones de esta torsión. Dice Cecilia ‘no me interesa si tiene puntaje no estoy en la docencia’, no le interesa porque no está en la docencia, pero no interesarse es una forma de desestimar, de declarar que no es importante... para ella. Ella no está en la docencia. La aclaración tiene un matiz de separación, de desprenderse de la situación. “Lo que se está discutiendo no es algo que me incumbe”, “no afecta mi profesión, mi laboralidad” “no quiero que me asocien a eso”... como una necesidad de diferenciarse de este sistema de la docencia, pero

en su profesión, en todo caso ¿no hay un “sistema”? ¿Cuál es? En el recorrido del discurso los oyentes asienten (‘claro’, claro que no le interesa, porque no está en la docencia). Pero este asentimiento ¿es un consentimiento? ¿o tal vez es un momento de duda, de comprensión, de reflexión? Claro, no lo necesita y ello justifica que no le interese, está instituido.

Posteriormente Fernando agrega: ‘sí, últimamente yo tampoco. No busco... puntaje’, lo que otorga ahora a la discusión dos ingredientes nuevos: el primero es que Fernando sí es docente, por lo cual no tiene la coartada de Cecilia, y sin embargo no teme declarar que no busca el puntaje. Esta declaración opera como una resistencia al sistema, más en boca de un docente. El segundo es que agrega ‘últimamente’. Últimamente... ¿qué implica? ¿Desde cuándo es “últimamente”? ¿A partir de qué experiencia, situación, momento de su vida profesional? Asimismo implica que “antes” de ese momento sí lo buscó. El docente que pertenece al sistema no puede desligarse del mismo, porque ha crecido en él. Sin embargo desde un cierto punto de su vida profesional puede tomar algunas decisiones con alguna autonomía, lo que es reforzado por Cecilia nuevamente al decir: ‘eso te permite hacer lo que querés, lo que te interesa... buscar, elegir...’ como asociando el puntaje a un obstáculo de la autonomía, un elemento distorsionador en las verdaderas elecciones que harían los docentes si no estuvieran constreñidos por la búsqueda del puntaje.

A continuación Fernando agrega que ‘es una tranquilidad también’ esto de no buscar puntaje. ¿Tranquilidad? ¿Podrá ser una tranquilidad asociada a salir de la lógica por la competencia laboral? ¿Es que el puntaje favorece la competencia y a la vez obstaculiza el trabajo colaborativo? ¿Será que esta situación se convierte en una prisión, en una obligación? Ahora que Fernando está “tranquilo” ¿puede trabajar mejor? ¿Hacer lo que le interesa, elegir?

Entre estas intervenciones que de alguna manera dan una visión desinteresada por el puntaje, interviene Daniela, contraponiendo otra mirada, otro imaginario: ‘que te den el puntaje suma porque te ayuda a que te den el reconocimiento’, poniendo sobre la mesa el valor positivo del mismo: el reconocimiento ¿qué se reconoce? ¿A quién se reconoce? ¿De qué manera opera el reconocimiento? Y otros participantes apoyan esta mirada, ‘sí, para el medio, es fundamental...’ ‘es una satisfacción personal... claro...’ pero ambos asentimientos son formulados en forma impersonal ‘para el medio’, no para mí ni para nosotros... ‘es una satisfacción personal’, para todos, para cualquiera. Entonces, ¿cuando se habla a favor del

sistema el discurso se despersonaliza pero cuando se habla marcando una diferencia con el sistema el discurso se reorienta hacia la primera persona (yo-nosotros)? Y nuevamente aparece el 'claro' ¿en este caso como afirmación?

Este fragmento se ha tomado como punto de partida de este capítulo porque integra un cruce de tensiones, que pone en evidencia varios imaginarios circulantes acerca del puntaje y que podemos analizar a continuación, atravesándolo con otros discursos y con la bibliografía. Algunas significaciones que han atravesado este fragmento son: la voluntad de saber (y en especial la de no saber) de Michel Foucault, las relaciones entre instituido e instituyente de Castoriadis, los mecanismos del poder y sus resistencias para lo cual podemos combinar las miradas de Foucault y Castoriadis, las posibilidades y condiciones de la autonomía y también de la heteronomía propuestas por Castoriadis y también algunas consideraciones respecto del reconocimiento, para lo cual podemos apelar además a Freire.

Dice Foucault (2008) en "Historia de la sexualidad", a propósito del saber en nuestra época:

Es innegable que el discurso científico formulado sobre el sexo en el siglo XIX estuvo atravesado por credulidades sin tiempo, pero también por cegueras sistemáticas: negación a ver y oír; pero –sin duda éste es el punto esencial– negación referida a lo mismo que se hacía aparecer o cuya formulación se solicitaba imperiosamente. Pues no puede haber desconocimiento sino sobre el fondo de una relación fundamental con la verdad. Esquivarla, cerrarle el acceso, enmascararla: tácticas locales, que como una sobreimpresión (y por un desvío de última instancia) daban una forma paradójica a una petición esencial de saber. No querer reconocer algo es también una peripecia de la voluntad de verdad.¹⁷⁴

No querer reconocer, no querer saber, no interesarse –se puede decir con Foucault– es también una petición esencial de saber, una voluntad de saber. Volviendo al primer testimonio, el 'despegue' de la situación de puntaje ¿puede asociarse a una voluntad de no saber? Se propone analizarlo en otros casos:

Lorelei V.: para mí es muy subjetivo, porque... no sé, depende de la junta calificador de méritos... (risas) porque por ahí yo tenía cuatro cursos hechos que para mí no tenían puntaje y después me los computaron; entonces no sé, es como muy subjetivo. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Noelia- Sí, no sé muy bien cómo es que a uno le dan cierto puntaje y a otros otro, eso no lo conozco, sé que directamente uno lee y bueno tiene tal puntaje y bueno lo compra digamos, no es que uno paga, pero te digo si vos querés

174 Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad" . Tomo I, La voluntad del saber. pp. 55-56.

hacerlo o no, pero no sé en qué consiste el mayor puntaje para unos y para otros, sé que tiene un límite de 3 puntos. (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

Edith- Sí, sí pero... o sea, a ver... nunca me interesó mucho pelear por un puntaje, ver cuánto me daban, me daban y me daban eso no "pero mira si vos tenés esto", eso no. (Edith C. Entrevista. Junio de 2013).

Daniela- Porque el día de mañana, en realidad, actualmente a mí no me suma mucho, porque te soy sincera la docencia la hago por placer muchas veces y no realmente por el trabajo porque realmente... o por lo remunerativo porque yo si quiero no trabajo más acá y me pongo un consultorio, tengo otra alternativa digamos. (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

Dice Lorelei 'para mí es muy subjetivo', aludiendo a una característica del sistema de otorgamiento de puntaje, ¿tal vez como una crítica? ¿O como una confirmación de que el mismo no se maneja a partir de criterios neutrales o universales? 'No sé', dice como pensando, en una expresión coloquial, pero a la vez 'no sé' ¿significa, también tal vez, 'no sé ni me interesa'? Noelia tampoco 'sabe' 'cómo es que a uno le dan cierto puntaje y a otros otro'; expresión mediante la cual pone la duda sobre la infalibilidad del procedimiento, sólo sabe lo que para ella tiene un sentido: que hay un límite de 3 puntos. Edith y Daniela también se desligan del sistema, en términos de declinar la competencia laboral, entendiéndose que esto es posible porque no acucia una necesidad imperiosa y por lo tanto pueden prescindir de él.

Esta apatía respecto del procedimiento significa. Significa apartamiento, significa diferenciación, una relación de extrañeza... ¿tal vez una artificialidad? Dice Castoriadis en "Figuras de lo pensable":

Dos normas, y solamente dos, se imponen cada vez más (...): la norma jerárquico burocrática, en el interior de las grandes organizaciones de toda clase (productivas, administrativas, educativas, culturales), en cuyo seno transcurre la vida de casi todo el mundo; la norma del dinero, en cualquier lugar donde prevalecen los dispositivos del pseudo mercado contemporáneo.¹⁷⁵

Y también, expresa la siguiente idea:

No puede haber sociedad sin aritmética, ni sociedad en la cual las herramientas no ejerzan efectos determinados sobre la materia que se trabaja, donde las instituciones no son dueñas de cierta funcionalidad, una coherencia conjuntista-identitaria. Lo que es malo, lo que se debe combatir, es lo que ocurre en esta sociedad contemporánea, bajo el capitalismo: la autonomización de lo funcional, la irracionalidad consistente en plantear todo en la perspectiva del dominio racional, lo que lleva a cuestiones totalmente absurdas.¹⁷⁶

Retomando entonces los testimonios y en relación con el sentido que los docentes otorgan al sistema de puntaje ¿estaremos asistiendo a una expresión de la

175 Castoriadis, C. (2005). "Figuras de lo pensable". *Polis*. ¿Qué democracia? pp.155.

176 Castoriadis, C. (2005). "Figuras de lo pensable". *Koinonía*. Imaginario e imaginación en la encrucijada. pp. 109-110.

autonomización de lo funcional que de alguna manera resta sentido al puntaje en las experiencias de los docentes? ¿Será por ello que se toma como una relación de exterioridad y que no se evidencia un interés o un involucramiento en estos discursos? ¿Acaso estos discursos son concomitantes con las prácticas que los tensionan? ¿Cuánto juega la imposición de la norma jerárquico-burocrática en esta 'resistencia'? ¿Es válido interpretar que el sistema de puntajes se asimila a lo que Castoriadis denomina dispositivos del seudo mercado contemporáneo? Tal vez sea conveniente dejar de lado un momento estas preguntas para retomarlas luego de incorporar otras dimensiones que fueron adelantadas al principio del texto.

Por ejemplo, si se retoma el asunto de las condiciones del saber y (nuevamente) relacionado con el 'no saber', es posible analizar esta dimensión a partir de lo que se dice o no se dice respecto del tema del puntaje. Algunos fragmentos:

Noelia: y me pasaron cosas negativas en el sentido de que yo no sabía que tenía que hacer trámites para que me pagaran la antigüedad, nada que ver con los cursos pero bueno, no sabía que si hacías una salida te daba puntaje, y yo hacía cosas y cosas y nunca me lo consideraron, o hice jornadas y nunca me dieron los certificados, la inexperiencia de uno, recién empezar, no conoces esa parte. (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

Edith- pero ¿cómo podían hacer cursos? ¿En qué tiempo? Y me miraban como diciendo "qué ilusa" y los otros, suponte: "vos armas este curso, yo preparo este, yo preparo este y los cruzamos y listo". (Edith C. Entrevista. Junio de 2013).

Noelia- No te digo esas cosas se escuchan pero muy al pasar, no puntualmente que alguien me haya dicho a mí "yo lo elijo por el puntaje" (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

No saber tiene sus consecuencias, algunas pueden ser de índole administrativa: que no se les informe, que no se les reconozca, que no se les otorgue puntaje. Otras, de índole afectiva: sentirse ingenuo, darse cuenta de que "otros" quebrantan las reglas, que uno queda afuera. Todas estas cosas no se dicen expresamente, sino que sólo 'se escuchan al pasar'. Y es posible tomar aquí una afirmación de Castoriadis (2008), aunque haya sido pronunciada a propósito de otro tema¹⁷⁷:

Para hacer carrera hay que aceptar las "directivas" explícitas o implícitas del régimen.¹⁷⁸

La expresión nos viene muy bien para intentar comprender esta compleja situación. Podemos ampliar un poco el alcance de la frase y entender como régimen lo reglamentado, lo instituido, lo establecido. En este caso, la asignación de puntajes y

177 El problema de la guerra.

178 Castoriadis, C. (2008). "Ventana al caos". *Devant la guerre*- La fealdad y el odio afirmativo de lo bello. pp. 41.

todo el conjunto de prácticas que lo sostienen y de normas que lo regulan. La carrera docente, si corre por los rieles de la gestión estatal, se rige por los concursos que, de alguna manera se instituyen en directivas explícitas y a su vez para acceder a los concursos se deben acreditar ciertos y determinados procesos o productos que se convierten en “puntos” y para los cuales hay toda una oferta de prácticas implícitas. La junta recibe un certificado y lo tabula (o no) según criterios que todos conocen (Leyes, decretos, etc.) pero en cuya aplicación el criterio del operante (jurado) hace una diferencia en aceptar o no, tabular o no determinado certificado con determinado puntaje. También hay prácticas implícitas en el dictado y certificación de los cursos, que no son declaradas expresamente pero que ‘se escuchan al pasar’ o que molestan por considerar que su conocimiento no es suficientemente público. Esas son las reglas del juego. ¿Dónde están las dudas? ¿En qué residen las suspicacias? Al parecer no en la letra de las leyes, sino en lo implícito.

Respecto de ese tipo de conocimiento, el conocimiento de las decisiones que debieran ser públicas y su relación con la igualdad, adentrándonos ya en un terreno político estrictamente, dice además Castoriadis (2005) a propósito de la democracia:

Igualdad significa, entonces, rigurosamente hablando: igual posibilidad para todos, efectiva, no meramente escrita, para participar del poder. No se trata solamente de entrar en el cuarto oscuro; se trata además, por ejemplo, de estar informado, tan informado como cualquier otro, de lo que debe ser decidido. (...) Una de las múltiples razones por las cuales parece una burla hablar de democracia en las sociedades occidentales actuales es que la esfera pública constituye de hecho una esfera privada- y esto es válido en Francia como en Estados Unidos o en Inglaterra-. En primer lugar, es privada en el sentido de que las decisiones verdaderas se toman en un espacio aislado, en los pasillos o los lugares de encuentro de los gobernantes. (...) El devenir verdaderamente público de la esfera pública/privada implica que la colectividad y los poderes públicos tengan la obligación de informar realmente a los ciudadanos a propósito de todo lo referido a las decisiones que hay que tomar, información que necesitan para poder tomar estas decisiones con conocimiento de causa. Previo, pues, a toda discusión sobre la cuestión democracia directa o “democracia” representativa, constatamos que la democracia actual es cualquier cosa salvo una democracia, ya que la esfera pública/pública es, de hecho, una esfera privada, y constituye la propiedad de la oligarquía política y no del cuerpo político.¹⁷⁹

Y es justamente esta información, este conocimiento del ciudadano, esta esfera pública/privada la que genera celos y desconfianzas hacia el sistema. Información pública que se matiza en la práctica implícita.

179 Castoriadis, C. (2005). “Figuras de lo pensable”. *Polis*. ¿Qué democracia? pp. 152-153.

Recapitulando lo discurrido hasta aquí: existen tensiones que atraviesan el campo de los cursos con puntaje en Mendoza. Dichas tensiones tienen variantes y ramificaciones pero en general se trata de imaginarios contrapuestos que circulan con igual valor, en los discursos de los docentes y otros sujetos cercanos al sistema aunque no posean vinculación directa al mismo. Dichas tensiones suelen ser vistas como situaciones de injusticia o desigualdad, en especial respecto del acceso a la información y de las prácticas implícitas que se consideran desacertadas y/o desleales. El sistema podría estar enquistándose en una racionalidad autonomizada que lleva a no considerar las condiciones de vida y de trabajo reales de los sujetos, lo que a su vez podría ser el motivo del desinterés manifestado en los discursos o de la voluntad de des-ligarse del mismo. Para iluminar un poco más el asunto, se van agregando otras presencias, otros decires; en este caso relacionado con la validez del saber:

Milena: Lo que tiene mi experiencia particular es que nunca me fijé si tenía puntos, no tenía puntos; siempre hice lo que quise como muy anarquista. (...) Entonces ahora me doy cuenta que tengo un curriculum, por ejemplo para ser profesor, no me sirve. Yo tengo un curriculum que para... yo me presento en un terciario, qué se yo, ¡mi curriculum queda último! Queda último... y yo he hecho un montón de cursos y ¡he hecho cursos de posgrado!, cursos en el Conicet, no sé... experiencias (...) muy buenas, pero para ser docentes no tienen validez. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Participante: pero lamentablemente yo veo en las escuelas primarias un profesor que tiene 15 años de antigüedad y 10 años de titularidad durante esos 10 años no se perfeccionó más porque... no necesita puntaje, entonces se quedó con la formación que tenía de hace 15 años y el chico que viene ahora no es el de hace 15 años entonces con qué autoridad se va quejar ese docente. (Conversatorio 4. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Saúl K: el educador no cae del cielo, es un resultado, una formación de formación, estado de conocimientos a menudo (risas) no, no es una ironía, el estado de conocimiento sabemos después de años de docencia uno sabe todo lo que no sabe y imagina que sabemos una cantidad de cosas generosas y no sabemos muchísimas otras, es decir que el educador que dice yo terminé mi formación de filósofo, de químico de lo que sea, yo terminé mi formación de educación, tengo siempre ganas de darle mis condolencias (risas) (Panel 4. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

‘Y yo he hecho un montón de cursos’ dice Milena, con lo que nos quiere decir que está preparada, formada. Y a continuación explicita la procedencia, la validez de los que han certificado esos cursos ‘de posgrado’ ‘en el Conicet’ ‘no sé...’, como si fuera necesario agrega ‘experiencias muy buenas’. Pero... ‘para ser docentes no tienen validez’. Y por eso su curriculum queda último, lo que remite nuevamente a una situación que es vivida como arbitraria, injusta o, en términos de Castoriadis:

absurda. ¿Quién define qué tiene y qué no tiene validez en este contexto? ¿*Quis custodes custodeat?*¹⁸⁰, dice Castoriadis y también en otro apartado expresa:

La profesión de docente no es un trabajo cualquiera. Por supuesto, los docentes deben recibir un salario muy superior al que rige en la actualidad; evidentemente, se les deben brindar condiciones de trabajo que les permitan desarrollar su tarea. Pero no son las medidas que se adopten en estos niveles – los únicos que los sindicatos y los ministros son capaces de considerar- las que brindarán soluciones a la crisis de la enseñanza. Si los docentes no son capaces de suscitar entre los niños el amor por lo que aprenden y, además, por el hecho de aprender, no son docentes.¹⁸¹

¿No será que estamos instituyendo burocratizaciones que van poco a poco deslizando el sentido de la docencia como profesión? ¿Acaso entramos en una lógica que considera más el hábito que el monje? ¿Será tal vez que el capitalismo se ha autonomizado en esta *praxis* educativa?

En un régimen que proclama permanentemente, en los hechos y en palabras, que el dinero es el único valor, y donde la única sanción es la de la ley penal, ¿cuáles son los motivos que impedirían a los jueces poner en subasta las decisiones que deberían tomar? Por cierto, la ley lo prohíbe. Pero, ¿por qué los encargados de aplicarla serían incorruptibles?¹⁸²

En la segunda situación; el participante del Conversatorio 4 pone un caso, tal vez hipotético (tal vez no tanto), con el cual propone un asunto que puede ubicarse en un polo de la tensión: un docente que, una vez conseguida la estabilidad laboral, ‘no se perfeccionó más’. Es la antítesis del caso de Milena (a quien el sistema no reconoce lo hecho), ya que en esta ocasión el sistema reconoce y otorga estabilidad a un docente que, habiendo conseguido su logro individual deja de lado su responsabilidad social. El participante se lamenta ‘se quedó con la formación que tenía de hace 15 años’, acusación que hubiera sido impensada hace un siglo atrás... otros tiempos, otras reglas. Pero ¿hacer cursos es equivalente a estar actualizado? ¿En qué consiste la falta? ¿Para quién es el daño? ¿A quién corresponde su reparación? Por eso dice en el tercer testimonio Saúl Karsz ‘el educador que dice “yo terminé mi formación”... tengo siempre ganas de darle mis condolencias’.

Si se introducen otros testimonios, se puede incluso avanzar un poco más en este análisis:

Mercedes- Estabas en situación de aprendiz...

180 Castoriadis, C. (2005). “Figuras de lo pensable”. *Polis*. ¿Qué democracia? pp. 176-177.

181 Castoriadis, C. (2005). “Figuras de lo pensable”. *Psique*. *Psique* y educación. pp. 211-212.

182 Castoriadis, C. (2005). “Figuras de lo pensable”. *Polis*. ¿Qué democracia? pp., 176-177.

Bibiana- Totalmente, y después me di cuenta que además de aprendiz, que nunca he dejado, también podía yo ser trasmisora y compartir las experiencias. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

Noelia: sí te voy a decir que se nota más cantidad de docentes suplentes haciendo cursos que los que titulares, eso se dice que uno lo hace para el puntaje, pero también está el deseo de superación de uno, debe haber docentes titulares que también le gusta, es mi idea en un futuro. (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

Con estos fragmentos se suspende momentáneamente el imaginario que asocia estabilidad a desactualización, por otros imaginarios que, en boca de Bibiana y de Noelia, otorgan una mirada menos estereotipada del asunto: Bibiana, quien nunca ha dejado de ser aprendiz, que no lo duda, que no desea dejar de serlo... y Noelia para quien es un ideal a futuro, como una necesidad del sujeto, plasmado en el 'deseo de superación'. Estos discursos recuperan imaginarios instituyentes respecto del sistema de puntajes, de las grietas que el mismo ofrece para resistir a lo instituido. Pero ello implica una cierta autonomía en la toma de decisiones y la autonomía requiere cierto grado de conocimiento.

Si se retoma el asunto del conocimiento, (aquel del que se habló líneas arriba: el conocimiento de lo público, o la permanente actualización que un docente requiere para ejercer su profesión) una nueva mirada aparece en el horizonte: sí, es importante saber, pero ¿saber para qué? Dicen los protagonistas:

Cristina R.: muchas veces cuando se plantea la cuestión esta de los cursos, de incentivarlos a que participen, o de uno formular el curso para ofrecerlo, surgen como dos cuestiones que me parece que están ahí como muy fuertes en las expectativas de la gente: por una parte hablan de necesidad de herramientas – los profes que ya están trabajando, por ejemplo en el ámbito secundario, los maestros- ¿y herramientas de qué tipo? Y, por ejemplo, para resolución de conflictos, para el tema de la cuestión de la violencia en la escuela, de la adolescencia como etapa, bueno, de todas estas cuestiones... de las nuevas tecnologías; entonces hay una necesidad porque yo creo que se dan cuenta de que... que falta, de que hay cosas que no se pueden enfrentar. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

(...)

Cecilia V.: Yo estoy de acuerdo, nosotros en el primer día del curso hacemos, preguntamos cuáles son las expectativas y lo que buscan es eso: herramientas. Esa palabra es como clave dentro del curso. (...) y también creo que va llevando a una situación en la que nosotras como organizadoras cada año queremos ver qué le podemos aportar al curso, qué más le podemos aportar para que dé más puntaje. Una cuestión también como para atraer la gente, es un curso gratuito, o sea que gente no nos falta; pero igual esto de estar siempre buscando qué es lo que más le interesa al docente para que vengan y se formen en esto (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Lo primero que aparece, dicen los organizadores, es la necesidad de herramientas. Pero ¿a qué se refieren cuando hablan de "herramientas"? un objeto, una entidad, un procedimiento que les permita construir, diseñar o elaborar algo? ¿Se refieren a

habilidades, destrezas o prácticas que les permitan intervenir en una situación? La herramienta es sólo un auxilio, un intermedio entre el problema y la solución. No es la solución sino que es algo que debe ser usado para llegar a una mejor situación. Es *teukhein*.

Para Castoriadis existen dos instituciones que configuran el mundo sociohistórico: el *legein* (dimensión representativa y discursiva) y el *teukhein* (dimensión del hacer social). *Legein* y *teukhein* se hallan imbricados en tensión dialéctica:

Es fácil advertir que *legein* y *teukhein* remiten el uno al otro y se implican de manera circular. (...) se trata de una intrincación esencial del *legein* y del *teukhein*.¹⁸³

Es especial el *teukhein* es definido por Castoriadis como reunir-adaptar-fabricar-construir, y también como la dimensión conjuntista -constitutiva de conjuntos del hacer social¹⁸⁴. En palabras de este autor, *teukhein* es dar existencia¹⁸⁵ y sus operadores esenciales son la separación, la reunión, el valor como (equivalencia) y valor para (utilización), la repetición y el orden¹⁸⁶. El *teukhein* 'separa "elementos", los fija como tales, los ordena, los combina, los reúne en totalidades y en jerarquías organizadas en totalidades en el campo del hacer'¹⁸⁷. El *teukhein* 'es inseparable de la dimensión imaginaria del hacer y del magma de significaciones imaginarias sociales a que el hacer social da existencia'¹⁸⁸. *Teukhein* es más abarcativo que *techné*, la que "es tan sólo una manifestación particular del *teukhein*, del que sólo abarca aspectos secundarios o derivados"¹⁸⁹. Sin embargo debe tenerse en cuenta que existe una necesaria relación entre el *teukhein* y la sociedad considerada, sociedad a la que instituye y de la cual obtiene a su vez las posibilidades de operación:

Todo *teukhein* y toda técnica son siempre para otra cosa que para sí mismos, quedan pendientes de fines que se desprenden de sus propias determinaciones intrínsecas. (...) Es imposible plantear una necesidad como

183 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". V-La institución histórico social: *legein* y *teukhein*. pp. 411.

184 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". V-La institución histórico social: *legein* y *teukhein*. pp. 377.

185 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". V-La institución histórico social: *legein* y *teukhein*. pp. 411.

186 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". V-La institución histórico social: *legein* y *teukhein*. pp. 411.

187 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". V-La institución histórico social: *legein* y *teukhein*. pp. 412.

188 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". V-La institución histórico social: *legein* y *teukhein*. pp. 417.

189 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". V-La institución histórico social: *legein* y *teukhein*. pp. 411.

necesidad social (...) si no es en la medida en que lo que podría satisfacerla aparece en y por el *teukhein* social como efectuable. (...) También, en el otro extremo, todo *teukhein* y toda técnica “presupone” o tiene como punto de partida la posición, creación absoluta, en y por lo imaginario social, de las figuras y los esquemas – de “cosas”, de “objetos” separados-reunidos como medios de vistas a... etc. – que instituyen el mundo como mundo en el que es posible un *teukhein*, y que es, también ella, un producto del *teukhein* como “medio” ineliminable de toda institución.¹⁹⁰

Si se afirma que las ‘herramientas’ que piden los docentes en los cursos pueden asimilarse a un *teukhein*, es decir a un modo de operar, a un modo de hacer social, a una creación de nuevas formas del hacer social, es posible entonces ver la evidencia de esta demanda en el siguiente testimonio:

Cursante4 gr. D: eh... lo que hablábamos en el grupo también era un poco venir a compartir la experiencia de cada uno y estar como un poco más preparados para las próximas... creo que casi todos o la mayoría son profes eh... para las próximas experiencias porque... a ver, lo que no da es que no voy a dejar de dar clase porque soy... porque sea un colegio marginal o de tipo... Entonces bueno, estar un poco más preparados para ello, para dar respuesta a ello y no sólo a enseñar un tema, un contenido, sino tratar de... de dar respuesta a esto.

(...)

Cursante gr. A: Y saber cuándo podemos intervenir nosotros... porque por ahí no... detectamos algún caso de maltrato y uno no sabe hasta qué punto puede alguien intervenir. (Curso Prevención Maltrato. Abril de 2011).

Dice este docente del grupo D ‘no sólo a enseñar un tema, un contenido...’ sino ‘estar más preparados para dar respuesta’, habla de una respuesta social, de un hacer social que es creado para responder a una necesidad social para la cual se percibe poco capacitado. Y esto es refrendado por el cursante del grupo A, cuando expresa ‘saber cuándo podemos intervenir nosotros’, lo que remite a una significación social (qué le corresponde al docente en esta trama del maltrato y qué no le corresponde hacer). La respuesta social es inmanente a la necesidad, porque, como dice el cursante del grupo D, ‘no voy a dejar de dar clase porque soy... porque sea un colegio marginal’.

Otras veces el *teukhein* tiene que ver no sólo con ‘herramientas’, sino con la aplicación, o con la creación de algo nuevo o la generación de ‘productos’ sociales. Por ejemplo expresan Edith y Daniela:

Edith- pero bueno esa es la parte fea de esos cursos, en cambio tengo otros que están haciendo tal curso que está en el portal de *Internet*, y me dice “mira yo necesito esto, puedo contar con los chicos? Puedo hacer este tema?” “Sí como no”, y vos ves que los va volcando acá en la escuela, entonces hay profes que a lo mejor en algún momento hicieron una radio, otros que están

190 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. V-La institución histórico social: *legein* y *teukhein*. pp. 418.

haciendo un periódico ¿entendés? Cosas que se vuelcan al establecimiento, eso es lo más positivo.

Daniela P.: Eso que dice Fernando del replique, digamos, es re importante. Porque no se queda sólo en el curso, es... no sé, el directivo o el que esté en la escuela, es como la devolución: "bueno, ¿qué trajiste?" tanto para los alumnos como para los compañeros. Entonces en reuniones de personal, en espacios donde se generen digamos, dentro de la escuela se puede hacer una devolución de la capacitación, del curso. Y esa es una instancia que es riquísima porque termina involucrado toda la institución, me parece que es bueno... (Grupo focal. Diciembre de 2012).

La generación de proyectos en una escuela se torna una forma de *teukhein*, una manera de intervenir en la sociedad. Esta producción debe tener una relación con la actividad propia de la escuela, lo cual implica que sea útil. Los cursos son positivos cuando son útiles, cuando hacen un aporte a la institución educativa, cuando se hace evidente en la práctica cotidiana del docente. Para Castoriadis, en el *teukhein* 'aparece un esquema operador central' que este autor asocia a 'la relación de finalidad o de instrumentalidad, que refiera lo que es a lo que no es y podría ser' y que constituye lo "útil". Y agrega: 'El "útil" es lo que es a partir de lo que él no es y de lo que no es, a partir de aquello a lo que él puede dar existencia'¹⁹¹. En este caso, da existencia a nuevas formas de comunicación (un periódico, una radio) o a nuevas formas de hacer compartidas dentro de la institución, es a partir de lo que no es y podría ser...

Y en otras ocasiones lo útil ya viene pre armado, instituido, y consiste en una simple aplicación de algo que otros ya han perfeccionado:

Cristina: y también uno se encuentra cuando ya está trabajando en el curso de formación que tiene que aclarar que si quieren herramientas es distinto a querer una receta.

Participantes: una receta, sí

Cristina R.: porque después aparece también eso bueno de "decime qué hago, qué hago acá". Y no, no hay receta (Grupo focal. Diciembre de 2012).

El *teukhein* como creación, como 'dar existencia' se ve desdibujado, limitado, cuando el sujeto no encuentra los caminos de la reflexión, y aparece la demanda de recetas como repetición no reflexiva de una experiencia. ¿Cuál es el trasfondo de este pedido? ¿Tal vez inexperiencia, desánimo, desesperación? ¿O a lo mejor es simplemente indiferencia?

Pero ¿acaso todo puede ser valorado desde su instrumentalización? Escuchemos a Fernando:

191 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". V-La institución histórico social: *legein* y *teukhein*. pp. 414.

Fernando C.: sí, porque este aspecto es riquísimo y yo hace rato quería seguir un poquito el hilo conductor de Nieves, cuando ella destacó que muchos docentes reclaman que desde el capacitador, el formador, exista una mirada y un conocimiento de lo que está pasando en el aula. Puntualmente eso a mí se ha pasado también; creo que es... siempre se repite, se reitera, y es hasta una crítica por ahí muchas veces destructiva del otro, hacia los ámbitos de capacitación o hacia los grupos capacitadores, en donde quizás reclaman esto por el reclamo mismo. Porque sabemos que muchas veces la formación y el conocimiento quizás no está, no va tan de la mano de lo que está pasando en el aula. Muchas veces debemos desp... alejarnos un poquito del aula para tener otra mirada pero siempre el profesor reclama eso: buscar que el otro se ponga en el lugar de la práctica y sí, muchas veces puede ser un sistema de exigencia también para (lo interrumpen) sí, ya termino, una resistencia para después generar unas ideas negativas acerca de la capacitación o bueno "siempre es más de lo mismo" o "lo están diciendo porque no están en el aula" y eso es como un... como una debilidad ¿m? (Grupo focal. Diciembre de 2012).

¿Qué significa que 'muchos docentes reclaman que desde el capacitador, el formador, exista una mirada y un conocimiento de lo que está pasando en el aula'?

¿Puede alguien que no ejerce su oficio en el aula saber o enseñar lo que tiene que ver con la profesión docente? ¿La docencia se asocia sólo a lo que sucede en el aula? Porque, dice Fernando 'sabemos que muchas veces la formación y el conocimiento quizás no está, no va tan de la mano de lo que está pasando en el aula' y él mismo interpreta que esta situación puede ser una 'crítica por ahí muchas veces destructiva del otro', una 'resistencia para después generar unas ideas negativas acerca de la capacitación'. Fernando insiste diciendo 'siempre se repite, se reitera', es decir que no es una anécdota, un singular; sino, por el contrario, lo que está de fondo. Las preguntas son, entonces ¿Cuáles son las relaciones entre poder y saber? ¿Qué vetas o puntos de resistencia pueden ejercer los docentes en las instancias de formación como los cursos? ¿A qué responden estas resistencias?

Para analizar estas cuestiones se pueden poner en juego algunos elementos teóricos de la mano de Foucault, quien esboza supuestos metodológicos para el estudio de las relaciones de poder-saber: inmanencia, variaciones continuas, doble condicionamiento, polivalencia táctica de los discursos. En sus palabras:

Entre técnicas de saber y estrategias de poder no existe exterioridad alguna, incluso si poseen su propio papel específico y se articulan una con otra, a partir de su diferencia. Se partirá pues de lo que podría denominarse 'focos locales' de poder-saber.¹⁹² (Inmanencia)

192 Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad". Tomo I, La voluntad del saber. pp. 94.

¿Es acaso “el aula” este foco de poder-saber que configura la relación entre docentes y “capacitadores”? ¿Es posible asociar con “el aula” aquello que pone el límite, la diferencia, la distancia entre unos y otros?

Las ‘distribuciones de poder’ o ‘apropiaciones de saber’ nunca representan otra cosa que cortes instantáneos de ciertos procesos, ya sean de refuerzo acumulado del elemento más fuerte, ya sean de inversión de la relación, o de crecimiento simultáneo de ambos términos. Las relaciones de poder saber no son formas establecidas de repartición sino “matrices de transformaciones”¹⁹³. (Variaciones continuas)

¿Es posible considerar estos discursos (el de los docentes con su petitorio y las interpretaciones de los capacitadores) como “matrices de transformaciones”?

Ningún ‘foco local’, ningún ‘esquema de transformación’ podría funcionar sin inscribirse al fin y al cabo, por una serie de encadenamientos sucesivos, en una estrategia de conjunto. Inversamente, ninguna estrategia podría asegurar efectos globales si no se apoyara en relaciones precisas y tenues que le sirven, sino de aplicación y consecuencia, sí de soporte y punto de anclaje.¹⁹⁴ (Doble condicionamiento)

El reclamo reiterado, la insistencia del mismo, la desvalorización del otro (es decir, el que no está en el aula) ¿actúan como estrategia de conjunto, apoyada justamente en esas relaciones precisas y tenues (la reiteración, la desestimación, el rechazo)? ¿Es posible que esos sean los puntos de anclaje de la resistencia?

Poder y saber se articulan por supuesto en el discurso (...) como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes. Tal distribución es lo que hay que restituir, con lo que acarrea de cosas dichas y cosas ocultas, de enunciaciones requeridas y prohibidas, con lo que supone de variantes y efectos diferentes según quién hable, su posición de poder, el contexto institucional en que se halle colocado (...) Los discursos, al igual que los silencios, no están de una vez por todas sometidos al poder o levantados contra él. Hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta.¹⁹⁵ (Polivalencia táctica de los discursos)

Los discursos aparecen, se encarnan en el testimonio de un sujeto, que en este caso expone ambas caras del nudo, del problema. Evidentemente tiene su posicionamiento, pero expone la tensión, una nueva tensión, que en este caso está configurada por las relaciones entre poder-saber y cuyo foco es “el aula”. Cuenta Noelia:

Noelia: me sentía muy sola, aislada, que había mucha gente, los profesores muy fríos, muy distantes, uno como que es uno más en el medio del montón y

193 Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad". Tomo I, La voluntad del saber. pp. 95.

194 Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad". Tomo I, La voluntad del saber. pp. 96.

195 Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad". Tomo I, La voluntad del saber. pp. 97.

sentía que me faltaba un montón, ellos decían “el libro tal, el libro tal” y uno, yo no lo conocía, a lo mejor ya lo tendría que haber leído y fue como mucho de golpe y sentirme como que no iba poder (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

La falta de información, las formas de comunicación, la cercanía o lejanía de los otros, el sentimiento de soledad, el sentimiento de minusvaloración, de reificación... hace que Noelia se aleje de algunas propuestas de formación. Su testimonio da cuenta de cómo está armado un dispositivo de saber-poder que incluye a determinados sujetos pero que es específicamente un dispositivo de exclusión. Dice Noelia ‘fue como mucho de golpe y sentirme como que no iba poder’ y con ello nos hace evidente el foco de poder-saber, la matriz de transformaciones, los puntos de anclaje y su articulación en el discurso que se hace explícito en la frase ‘ellos decían “el libro tal, el libro tal”’.

Respecto de las relaciones entre poder y saber también podemos acudir a Castoriadis, ahora introduciéndonos específicamente en lo que concierne al hacer humano:

Se ha dicho cientos de veces lo increíblemente paradójica que es la situación del hombre contemporáneo. Mientras más “poderoso”, más “impotente”. Mientras más sabe, menos sabe. Mientras más sabe, menos sabe. No es difícil ilustrar esta idea, tanto con respecto al interior del saber en sí mismo, considerado “intrínsecamente”, como a la relación de ese saber con el sujeto mismo. En principio, sujeto individual que siempre sabe más sobre cada vez menos; menos no solamente en amplitud (...) sino también en lo que concierne al sentido y las condiciones de su saber. Sujeto también colectivo (...) Sobre todo, sujeto colectivo: la comunidad humana.¹⁹⁶

O también, en las condiciones de trabajo, que es uno de los aspectos centrales que atraviesan esta investigación, acerca de la alienación y el sentido del trabajo, de cómo el saber se articula de alguna manera con las posibilidades de emancipación:

La cuestión de la emancipación del ser humano en una sociedad como la contemporánea, que ha entrado en este frenesí productivista y economista, no puede ser, digamos, una cuestión estrictamente política. Esta emancipación implica cambios profundos en el mundo de la producción, en la vida de trabajo. Esto implica que quienes producen decidan sobre todo lo que para ellos es decidible en el campo de la producción, y que puedan transformar los métodos de producción para salir de lo que se llamaba precisamente la alienación en el trabajo. Sin esto el resto se vuelve rápidamente irrisorio, y sólo puede conducir a la reconstitución de una división social. Quiero decir que la organización actual de la empresa implica la existencia de una jerarquía y de una burocracia, que de una manera u otra dominan la colectividad de los trabajadores.¹⁹⁷

Y además, de las relaciones entre la autonomía, el trabajo y la política...

196 Castoriadis, C. (2008) “El mundo fragmentado”. ¿Camino sin salida? pp. 58.

197 Castoriadis, C. (2008). “Ventana al caos”. La música deja abolido al mundo. pp. 54.

Pero, cuando decimos “igualdad significa la igualdad efectiva de participación de todos”, no se habla, evidentemente, del solo hecho de acceder a la información. (...) por otro lado, es necesario recordar, frente al despliegue abusivo de la demagogia y de la sofistica contemporáneas, que se trata de igualdad política, de igualdad de participación en el poder.¹⁹⁸

La igualdad de participación en el poder político, si efectivamente no debe permanecer formal, también significa la igualdad de las condiciones en las cuales la gente puede participar activamente en este poder político. Para mí, la democracia es la participación activa de toda la comunidad en los asuntos políticos, y no la delegación o representación. De eso se trata. Entonces, en este sentido, la igualdad económica se justifica para mí, no diría que se deduce, pero forma parte de la misma opción, y esto por dos razones. La primera es, digamos, tradicional y relativamente secundaria: en tanto hay desigualdades económicas, a menos que sean totalmente secundarias y triviales, la igualdad de participación en el poder político se convierte en un engaño. Pero sobre todo, ya he hablado mucho de esto, lo esencial para que haya una renovación política, para que haya de verdad una nueva marcha hacia una sociedad autónoma, es la destrucción de la mentalidad economista. Y la mentalidad economista, que es la que domina el mundo contemporáneo, el mundo capitalista, se instrumenta en la psicología de los individuos por la desigualdad de los ingresos: yo tengo más que tú, voy a tratar de tener más aún, etc. etc.¹⁹⁹

Y podemos complementar estas ideas a partir de Freire:

La necesidad que tenemos de poder luchar cada vez más eficazmente en defensa de nuestros derechos, de ser competentes y de estar convencidos de la importancia social y política de nuestra tarea, reside en el hecho de que, por ejemplo, la indigencia de nuestros salarios no depende solamente de las condiciones económicas y financieras del Estado o de las empresas particulares. Todo eso está íntimamente relacionado con cierta comprensión colonial de la administración, de cómo organizar el gasto público, jerarquizando los consumos y priorizando los gastos.²⁰⁰

Por eso no veo otra salida que no sea la de la unidad en la diversidad de intereses no antagónicos de los educadores y de las educadoras en defensa de sus derechos. Derecho a su libertad docente, derecho a hablar, derecho a mejores condiciones de trabajo pedagógico, derecho a un tiempo libre remunerado para dedicarse a su permanente capacitación, derecho a ser coherente, derecho a criticar a las autoridades sin miedo de ser castigadas – a lo que corresponde del deber de responsabilizarse por la veracidad de sus críticas-, derecho a tener el deber de ser serios, coherentes, a no mentir para sobrevivir.²⁰¹

Estas palabras de Freire y de Castoriadis vienen al caso para introducir el problema de la alienación, que también se desprende del testimonio de Fernando, en la necesidad de rescatar el sentido del trabajo para el docente, y se relaciona con las condiciones laborales (tal vez por eso los docentes reclaman la experiencia áulica) y con el sentido y las condiciones de su saber (tanto de su saber teórico como de su saber práctico). Asimismo se enlaza con las constituciones de estas prácticas educativas en tiempos de democracia ¿cómo se entienden en estos espacios la

198 Castoriadis, C. (2005). “Figuras de lo pensable”. *Polis*. ¿Qué democracia? pp.152-153.

199 Castoriadis, C. (2008). “Ventana al caos”. *La música deja abolido al mundo*. pp. 77-78.

200 Freire, P. (2008) “Cartas a quien pretende enseñar”. Tercera carta pp. 68-69.

201 Freire, P. (2008) “Cartas a quien pretende enseñar”. Cuarta carta pp. 84.

igualdad en la participación, en relación con el conocimiento, con el poder y con la distribución de los recursos? ¿Hay nuevamente una relación de extrañeza, de otredad? ¿Hay una burocratización? ¿Es el sistema de puntajes una forma de alienación? Vamos a los discursos:

Cristina: no hay un enganche porque el tema puede ser espectacular, la persona que lo va a dar puede tener una trayectoria muy buena, pero si no tienen puntaje no termina de hacer el enganche. Porque evidentemente el puntaje abre toda una cuestión que tiene que ver con la posibilidad de trabajar, con un mejor puesto de trabajo...

Nieves J.: y también un poco de tener una recompensa, digamos, en esta vida loca de los horarios donde realizar una actividad *extra*. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Cecilia V.: obviamente hay – perdón- hay docentes, como dice ella, que buscan otra cosa, que vienen y no saben si tiene puntaje o no tiene puntaje; pero también está el que pregunta y lo hace y dice “ay, qué poquito puntaje tiene, con tantas horas” y empiezan a hacer esa discriminación. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Cecilia V.: lo que pasa es también, no sé, desde mi punto de vista, que el mismo sistema te lleva porque pasa lo que le pasa a ella sino; que quiere buscar trabajo... y entonces ahora ¿qué tiene que empezar a hacer? Cursos con puntaje... (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Daniela- Las dos cosas, yo diría las dos cosas, aunque en el imaginario de la gente, digamos en el decir tenga un valor y a la vez cuando vos presentes el papel para su bono, su evaluación también sirva, o sea es valioso. (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

Sin puntaje ‘no termina de hacer el enganche’, dice Cristina, porque el puntaje está relacionado con las posibilidades de conseguir trabajo o de mejorar su situación laboral. Y Cecilia agrega ‘pero también está el que pregunta y lo hace y dice “ay, qué poquito puntaje tiene, con tantas horas”’, trayendo a colación el valor en el tiempo invertido, y cómo esto juega en la carrera docente, aún más que el aprendizaje y el *teukhein*.

Cecilia conjetura ‘el mismo sistema te lleva’, el imaginario instituido se hace evidente, el sujeto es llevado por un imaginario, ‘el sujeto está dominado por un imaginario vivido como más real que lo real, precisamente porque no es sabido como tal.’²⁰² Y Cecilia continúa ‘y entonces ahora ¿qué tiene que empezar a hacer?’ pregunta que abre muchas posibles respuestas: aprender, mejorar su práctica, ser mejor maestro, pero la respuesta que aparece como instituida es ‘cursos con puntaje...’. Los cursos con puntaje no son buenos ni malos, su característica es que otorga puntaje, y esta característica se ha autonomizado de su sentido inicial -que hubiera sido formar mejores docentes, tal vez- y por ello se convierte en un

202 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. II-Teoría y proyecto revolucionario. pp. 161-163.

imaginario instituido, dentro del cual el sujeto se mueve, crece, toma decisiones, pero sin acceder al sentido inicial u original del sistema de puntajes. Es aquí entonces en donde el sistema de puntajes opera como una forma de alienación... ¿pero acaso puede realizarse una generalización de esta situación? ¿Será posible que haya otros imaginarios circulando con similar validación?

Nieves introduce otra idea, la de la compensación, nuevamente aparece el reconocimiento 'también un poco de tener una recompensa' por haber realizado esa actividad, por haberse ¿sacrificado? ¿Preocupado? ¿Ocupado de sí mismo? Pero esta recompensa del puntaje sólo es 'real' para los docentes que no han logrado la titularidad porque, como vimos más temprano hay muchos docentes que no están interesados en el puntaje ¿Habrán otras recompensas? ¿Cuáles por ejemplo? Por eso Cecilia dice 'hay docentes que buscan otra cosa'. Otras recompensas, otras búsquedas, otros reconocimientos... ¿Cuáles son esas otras búsquedas? Demos la palabra a los testigos:

Bibiana V.: cuando uno ya pasa los 20 años de experiencias docente ya también elige por la calidad del expositor, quizá antes era por el tema, todo el tema nos interesa, queremos aprender, pero después ya empezás como a delimitar más, voy o no voy de acuerdo a la calidad del expositor. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

Milena Q.: a mí me ha pasado que tuve la oportunidad de ver a Galeano, y a (¿?) y creo que también a otros más pero eso es lo último que me acuerdo. Y son personas que, no sé, vos podés salir llorando de ahí... (...) Yo he visto gente que es como... que dice algo así como "es posible", como esa pasión por el trabajo... te modifican, algunas personas así internamente te movilizan mucho.

Fernando C.: más allá del conocimiento que uno está construyendo, la valoración de esa persona es muy importante... Sentir que uno está compartiendo con una persona destacada y ver la sencillez, el aplomo, la disponibilidad, eso es muy... yo lo valoro mucho.

Milena Q.: uno se da cuenta porqué están donde están, como que son especiales. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Edith- ¿Qué busco? mantenerme actualizada, bueno yo específicamente por las materias que doy. (Edith C. Entrevista. Junio de 2013).

Cecilia V.: me parece también a veces esto que hay gente que dice "el curso en sí por ahí no me aportó mucho pero me junté con gente, charlé con ellos..."

Nieves J.: el conectarse con fulano y fulano, quedar conectado con cierta gente en el espacio laboral es valiosísimo.

Cecilia y Fernando: sí, sí. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Daniela P.: Me parece que cualquier tipo de capacitaciones, no sé... te abren la cabeza, te renuevan, son experiencias que marcan y el profesor vuelve distinto al aula. El aula lo termina de formar, en el aula... se abre. Y eso, bueno, puntapié inicial de nuevo de este tipo de capacitaciones, de formación. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Daniela- Me parece importante para la docencia porque habla de su formación, de su reconocimiento, el docente busca mucho el reconocimiento y la aprobación y se puede puntuar me parece que es mejor, le sirve al autoestima

del docente como profesional y como persona también. (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

Noelia- Bueno las profes de (curso xxx), también nos daban café, esa contención que te hacen sentir, como que todo vuelve, es mi forma de ser, yo necesito como que todo sea más cálido, más contenedores, es mi forma de ser, tal vez a otra persona eso no le afecta. (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

Todos estos testimonios ponen en evidencia que cuando sacamos del escenario el asunto del puntaje, o cuando lo desmitificamos, emergen en el magma de los imaginarios otras 'recompensas', otras búsquedas', otras 'expectativas', otras prospectivas... Bibiana dice: el tema, el deseo de aprender y finalmente la calidad del expositor. Milena se inclina por los valores que se transmiten, la fuerza, el ejemplo del que habla. Fernando, también poniendo el foco en el expositor habla de sus valores, la sencillez, la humanidad. Edith la actualización, estar al día en especial por la relación con el adolescente. Cecilia rescata lo social, el encuentro con otros y Nieves las conexiones laborales. Daniela habla de reconocimiento, aprobación, aprendizajes profesionales y autoestima. Noelia la calidez, la amabilidad, el sentirse considerado.

¿Es posible construir, diseñar, crear un espacio de formación que atienda a todos estos elementos? Más allá de estos, que sólo son algunos (es importante recordar, por ejemplo, las demandas de 'conocer el aula' que analizamos previamente, y otras tantas que no aparecen aquí) ¿están los componentes sociales necesarios para crear un *teukhein* que responda a esta necesidad social? ¿Y dónde quedaría entonces el puntaje, con su dispositivo de matematización y burocratización de la formación docente? ¿Habría que desestimarlos, tal vez? ¿Des-promocionarlos? y con ello ¿qué lograríamos?

Antes de prefigurar algunas propuestas para seguir pensando -simples aperturas parciales-; es necesario analizar la cuestión de la burocracia. Castoriadis explica:

El universo burocrático está poblado de imaginario de un extremo al otro. No se le presta de ordinario atención – o solamente para bromear-, porque no se ve en él más que excesos, un abuso de la rutina, o "errores", en una palabra, determinaciones exclusivamente negativas. Pero lo que hay es un sistema de significaciones imaginarias "positivas" que articulan el universo burocrático, sistema que puede reconstituirse a partir de los fragmentos y de los indicios que ofrecen las instrucciones sobre la organización de la producción y del trabajo, el modelo mismo de esta organización, los objetivos que se propone, el comportamiento típico de la burocracia, etc. (...)

Los hombres, simples puntos nodales en la red de los mensajes, no existen y no valen más que en función de los estatutos y de las posiciones que ocupan en la escala jerárquica. Lo esencial del mundo es su reductibilidad a un sistema de reglas formales, incluyendo las que permiten "calcular" su porvenir. La realidad no existe sino en la medida en que está registrada; en el límite, lo

verdadero no es nada y sólo el documento es verdadero. Y aquí aparece lo que nos parece el rasgo específico, y más profundo, de lo imaginario moderno, lo más profundo en consecuencias y en promesas también. Ese imaginario no tiene carne propia, toma prestada su materia a otra cosa, es *catexis* fantasmática, valoración y autonomización de elementos que, por sí mismos, no responden a lo imaginario: lo racional limitado del entendimiento, y lo simbólico. El mundo burocrático autonomiza la racionalidad en uno de sus momentos parciales, el del entendimiento, que no se preocupa sino de la corrección de las conexiones parciales e ignora las cuestiones de fundamento, de conjunto, de finalidad, y de la relación de la razón con el hombre y con el mundo (es por lo que llamamos a su "racionalidad" una pseudo-racionalidad); y vive, por lo esencial, en un universo de símbolos que, la más de las veces ni representan lo real, ni son necesarios para pensarlo o manipularlo; es el que realiza hasta el extremo la autonomización del puro simbolismo.²⁰³

Si se retoman estas definiciones de Castoriadis, entonces puede entenderse por burocracia una forma de administración que responde a un imaginario: lo que cuenta no es lo real, sino lo documentado, lo matematizado, lo medible, lo registrado. Un indocumentado no existe para la burocracia, aunque su vida sea real. Un curso que no está certificado no existe para la junta, aunque haya sido excelente. Un proyecto o un trabajo institucional que no tenga testigos no existen, no cuentan, aunque haya significado una transformación para una comunidad entera... La formación del docente no se mide por su valor de aprendizaje o por la fuerza instituyente de la propuesta, sino por los puntos que se le asignen o por la cantidad de horas.

Y como se trata de un imaginario instituido, no se pone en duda su validez, su 'realidad' y su necesidad. Obviamente hay espacios por los que emergen algunos instituyentes, en el magma de las significaciones, pero estos "escapes" no logran aún destituir el imaginario de la burocracia. Rescatemos algunas imágenes del universo burocrático instituido y, de paso, algunos de los "escapes" que se entrecruzan con él:

BM: Como es un curso con resolución de la DGE, tenemos algunos requisitos para cumplir para que después ustedes también obtengan la certificación ¿sí?. Uno de los requisitos es la asistencia: de los trece módulos que aparecen en el cronograma, ustedes deben cumplir con el 80 por ciento de la asistencia. ¿qué significa eso? Que sólo pueden ausentarse a dos módulos enteros o a cuatro charlas en total. ¿lo ven a eso? Nosotras obviamente que recomendamos que no falten a ninguna porque todas tienen su importancia pero ustedes tienen un margen para saber la cantidad de ausentes que pueden tener. (Curso Prevención Maltrato. Abril de 2011).

CV: también ese es un día que nosotros (ruidos de bancos) si alguien necesita recuperar la evaluación ese es el día que se hace la recuperación ¿sí?. Y además, les entregamos los certificados también ¿m? eso nos ha dado...

Cursantes: a los que aprobamos.

203 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". II-Teoría y proyecto revolucionario. pp. 255-256.

CV: nos da buenos resultados porque desde que hacemos eso no nos quedan más certificados guardados, sino después vienen todos cuando están por hacer la... la junta, ahí vienen todos y se vuelven locos. En cambio así, si ¿no? A cada uno se le entrega su certificado ¿m? (Curso Prevención Maltrato. Abril de 2011).

‘Como es un curso con resolución de la DGE, tenemos algunos requisitos para cumplir’, dice Belén. ‘Tenemos’ quiere decir tanto el que ofrece como el que toma el curso. Todos ‘tenemos’ que ‘cumplir requisitos’, porque es un curso con ‘resolución DGE’. Es como un universo paralelo, en el cual los requisitos y la DGE son algo separado, disgregado de lo que sucede en la realidad. Si el curso no tuviera resolución DGE ¿no habría requisitos? ¿O serían otro tipo de requisitos? Los requisitos ¿a qué criterios responden? A rescatar la “evidencia” de haber cumplido, pero ¿también a rescatar la evidencia de aprendizaje? Tal vez...

En una didáctica muy clara, Belén explica ‘ustedes deben cumplir con el 80 por ciento de la asistencia. ¿Qué significa eso? Que sólo pueden ausentarse a dos módulos enteros o a cuatro charlas en total.’ En este discurso podemos ver cómo Belén y los presentes se mueven en el imaginario burocrático como algo desligado de lo real, cuando ella expresa ‘deben cumplir con el 80 por ciento de la asistencia’ habla el lenguaje de la burocracia y luego realiza la mediación traduciendo al lenguaje de la vida real ‘¿Qué significa eso? Que sólo pueden ausentarse a dos módulos enteros o a cuatro charlas en total.’

Por su parte, Cecilia informa a los cursantes que el día del examen recuperatorio (requisito de la burocracia) se aprovecha la oportunidad para entregar los certificados (evidencia de haber realizado el curso y necesaria documentación para que el sistema les tabule el puntaje). Uno de los cursantes necesita realizar la aclaración ‘a los que aprobamos’, ¿es una pregunta? ¿Es una afirmación? No se puede ver claramente, pero sí se ve la necesidad de explicitarlo como si no fuera tan evidente, como si cupiera otra posibilidad ¿acaso se puede certificar a quien no ha aprobado? El cursante no abandona el imaginario de la burocracia, sino que lo reafirma; fortalece el “sistema de significaciones imaginarias ‘positivas’ que articulan el universo burocrático” del que habla Castoriadis. Cecilia no le responde (al menos no se oye en la audición y no se registró en el documento, y en términos burocráticos la respuesta no existió). Tal vez no lo haya escuchado, tal vez no creyó necesario hacerlo, tal vez pensó que era evidente. Está instituido.

Pero inmediatamente Cecilia añade ‘eso nos ha dado... buenos resultados’, locución que da lugar a imaginar una serie de posibilidades de lo que se entiende

por 'buenos resultados'. Sin embargo Cecilia tampoco se corre del instituido, nuevamente lo reafirma, a partir de su experiencia: 'porque desde que hacemos eso no nos quedan más certificados guardados, sino después vienen todos cuando están por hacer la... la junta, ahí vienen todos y se vuelven locos.' Este comentario refrenda la dislocación entre burocracia y realidad: el certificado realmente no es importante, hasta que ese otro universo paralelo de la burocracia lo requiera.

En otro extremo de la tensión burocracia-realidad, se halla el testimonio de Edith:

Edith- Y los que yo hecho son todos, son todos de informática, las actividades no sé.

Mercedes- Bueno pero por ejemplo yo a donde te encontré fue el concurso xxxx...

Edith- Bueno ese es otro, eso es una actividad que en realidad al principio no nos daba nada, y ahora sí te asigna el 0,0225 y bueno pero es algo que me permite trabajar con los chicos, al principio no nos dieron puntaje, y después nos dieron un certificado y dije "oh que sorpresa"

Mercedes- (risa) Llegó el puntaje

Edith- Claro pero no lo hicimos por el puntaje sino porque justamente queríamos participar con la escuela que los chicos vean y compartan con otras instituciones, sacarlos del medio, porque yo he trabajado para un CENS haciendo el concurso, para esta escuela, para la privada y para un CENS de Las Heras, haciendo el mismo concurso.

Mercedes- Son 3, 4 escuelas

Edith- 4 escuelas, con las 4 los he preparado, hemos rendido, hemos concursado y todo ad honorem, es más los primeros años no sé si me dieron certificado, de todas maneras después bueno apareció el certificado con ese puntaje, pero el tiempo que vos le dedicas, es más yo presentaba en un año los 4 certificados y sólo me consideraban uno, como si el tiempo que vos haces con los otros no tuviera valor, pero te consideraban uno. (Edith C. Entrevista. Junio de 2013).

Edith se lanza en una actividad que le permite promover una experiencia de aprendizaje para ella y para sus estudiantes. La burocracia no se ha cruzado en esta experiencia, o se ha cruzado ignorando la existencia de esta situación, por lo cual en el universo burocrático la experiencia no existe. Sin embargo, en el camino, la burocracia hizo acto de presencia, se metió con sus símbolos y evidenció que constituye, como explica Castoriadis, un "universo de símbolos que, la más de las veces ni representan lo real, ni son necesarios para pensarlo o manipularlo". Y al atravesar esa experiencia del mundo humano, lo hace desde su reglamentarismo, tomando no la experiencia completa, sino la simbólica pseudo-racional, que se hace visible cuando Edith 'presentaba en un año los 4 certificados y sólo le consideraban uno' en una excesiva racionalización y negación de la realidad, una desestimación de lo vivido 'como si el tiempo que vos haces con los otros no tuviera valor'.

Entre las muchas significaciones que adquiere la burocracia, una de las más habituales o instituidas es la de asociarla con el Estado, y al respecto nos advierte Castoriadis:

El Estado está implícitamente representado como un operador abstracto de unificación de la sociedad. No se tiene en cuenta su estructura de aparato jerárquico burocrático fuertemente autónomo y separado de los administrados.²⁰⁴

El Estado como imaginario ha atravesado sistemáticamente las exploraciones de esta tesis pero vamos a rescatar sólo algunos testimonios que se consideran relevantes para el objeto de investigación. Entre los sentidos o significaciones imaginarias que se asocian al Estado aparecen cuestiones como las siguientes:

Bibiana- Claro, sería una cuestión técnica que sería el reconocimiento en la Junta y sería una cuestión de formación seria en la capacitación, me refiero a seria en que sea válida y que haya pasado de alguna manera un cedazo o una evaluación de referentes que sean con trayectoria. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

Bibiana- Y además habría que poner otra cosa también que se fijen en el reconocimiento y la validez legal que tengan las instituciones donde ellos vayan a capacitarse, porque nos ha pasado también a través de estos últimos años de experiencia en Junta de que hemos observado que los municipios hoy en día están siendo centros digamos donde validan cursos de capacitación, ahí no sé cómo conforman a los comités de evaluación si conozco los de la Dirección de Escuelas y les confiero mucha seriedad, no sé los otros comités de evaluación o por qué instancia de aprobación pasan, no? Pero sí que se fijen bien si son instituciones acreditadas, si los municipios tienen unos referatos, llamémosle así, de cierto valor y bueno la Dirección de Escuelas ya se sabe que sí los tiene o por lo menos hace todos los esfuerzos. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

En este testimonio aparece el Estado como garante, como agente validador de propuestas formadoras, 'serias'. Y especifica Bibiana 'me refiero a seria en que sea válida y que haya pasado de alguna manera un cedazo o una evaluación de referentes que sean con trayectoria'. Es decir, se reconoce como operador abstracto de unificación de la sociedad, encarnada en la Dirección General de Escuelas, a cuyos comités les confiere 'mucho seriedad', ya que 'la Dirección de Escuelas ya se sabe que sí los tiene o por lo menos hace todos los esfuerzos'. Y en el mismo discurso se otorga la significación imaginaria distinta a la garantía, cuando se refiere a los municipios, que 'hoy en día están siendo centros digamos donde validan cursos de capacitación, ahí no sé cómo conforman a los comités de evaluación' y recomienda 'que se fijen bien si son instituciones acreditadas'. Hay un imaginario de Estado distinto y contrapuesto respecto de la garantía cuando se

204 Castoriadis, C. (2005). "Figuras de lo pensable". ¿Qué democracia? pp. 161.

refiere a una instancia de gobierno provincial respecto del municipal; un imaginario que no se ofrece como negativo, pero se le desconoce en su rol de garante.

Otro imaginario social del Estado reside en su función 'paternalista', el Estado debe 'cuidar a sus ciudadanos'. En las palabras de Fernando, quien habla desde su puesto en una supervisión, se traduce de esta manera:

Fernando: tratamos de hacer una muy buena oferta, de convencer desde el buen sentido, porque uno sabe que eso va a ser productivo. Y también es como que vamos preparados porque siempre hay cara negativa o una cara de "otra vez esto" (risas)... bueno... entonces tenemos que ir bien preparados para motivar, para convencer, para... que vean que de algún modo cuidamos a los docentes. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Y en el discurso de Fernando se ve claramente cómo opera la resistencia al imaginario del estado como una estructura burocrática y autónoma de sus administrados. Fernando habla en primera persona, asume esa tarea, ese desafío como algo personal, no como la estructura 'Estado'. Y plasma su deseo profesional y personal en la frase que finaliza su intervención 'para... que vean que de algún modo cuidamos a los docentes', que otorga el sentido de cuidado, de guarda, de atención, de asistencia.

Otro imaginario que se relaciona con la asistencia es el de que los cursos ofrecidos por el Estado son gratuitos, imaginario instituido también a partir de ciertas normas que regulan estos asuntos y que tienen como fundamento discursivo la inclusión o la igualdad de acceso a los beneficios o acciones del Estado. Sin embargo, dos imaginarios hacen tensión con el asistencialismo de diferentes maneras: uno de ellos es el de la relación calidad –precio, (imaginario por el cual lo gratuito se asocia con lo masivo o con propuestas de menor calidad); y otro el de la imposición. Se analiza a continuación el primero:

Cecilia V.: bien, el costo del curso son dos cajas de leche entera en polvo... el costo del curso son dos cajas de leche entera en polvo. Sí o sí les pedíamos una para la inscripción y bueno y la otra la pueden traer cuando sea en el curso de estos trece módulos, la pueden traer cuando ustedes quieran. Acuérdense de traerla porque sino ahí sí que no les damos el certificado. (Algunas risas) (Curso Prevención Maltrato. Abril de 2011).

Cecilia V.: Una cuestión también como para atraer la gente, es un curso gratuito, o sea que gente no nos falta; pero igual esto de estar siempre buscando qué es lo que más le interesa al docente para que vengan y se formen en esto. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Daniela: primero lo que miro es el interés, después lo que miro es quizás el costo, porque bueno las cosas bien armadas salen caras. (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

Cuando Cecilia hace alusión al 'costo del curso' se está refiriendo a un costo simbólico, ya que en general los cursos de gobierno no son rentados. Entonces ¿a qué responde este requisito? ¿Cuál es la intencionalidad, el motivo por el cual se incorpora? ¿Tal vez el gobierno necesita la leche y acaso no puede comprarla? En ese caso, la donación no es el medio para la provisión de leche, cuyos procedimientos están previstos en los burocráticos laberintos del Estado ¿Será la lógica de la caridad, mediante la cual los que "más tienen" entregan algo a "los otros, los desvalidos"? En ese caso es necesario deliberar si se trata del espacio apropiado para canalizarlo (sería al menos debatible su pertinencia). ¿No será acaso una instrumento para lograr un compromiso con el curso, y que responde al imaginario "si no pago no me comprometo"? Imaginario que se complementa con otros concomitantes, tales como 'lo gratuito no es bueno', 'lo bueno cuesta' ¿será tal vez la lógica del capitalismo instituida en el imaginario social? Cecilia inmediatamente bromea 'acuérdense de traerla porque sino ahí sí que no les damos el certificado' ¿evidencia una necesidad de diferenciarse del requisito? Y las risas ¿qué significan? ¿Suspiciacia? ¿Complicidad?

El imaginario de la calidad asociada al precio, se ve más explícitamente en el testimonio de Daniela, imaginario que circula con fuerza y que está instituido: 'las cosas bien armadas salen caras'. Por supuesto hay que analizar en su contexto esta afirmación: Daniela no habla de los cursos del Estado ni de los gratuitos; ella se está refiriendo a los cursos rentados, y dentro de ellos es que formula su declaración.

Sin embargo, en cualquiera de los casos, lo que se evidencia es la emergencia y la institución de la lógica del capitalismo de la que se habló al principio de este capítulo. Y otra variante de la lógica instituida está en la búsqueda, 'pesca' o 'atracción' de los docentes, es decir, son tratados como 'potenciales clientes' (aunque no se les cobre) a los que hay que tentar, que atraer para que vengan como en una de las premisas de la oferta y la demanda. Ya hemos expuesto algunos de estos testimonios en este trabajo, y sólo reproduciremos acá las frases puntuales

'tratamos de hacer una muy buena oferta, de convencer desde el buen sentido',

'cuando se plantea la cuestión esta de los cursos, de incentivarlos a que participen, o de uno formular el curso para ofrecerlo',

'creo que va llevando a una situación en la que nosotras como organizadoras cada año queremos ver qué le podemos aportar al curso, qué más le podemos aportar para que dé más puntaje. Una cuestión también como para atraer la gente'.

Dice Castoriadis:

La economía, en el sentido más amplio (de la producción al consumo), pasa por ser la expresión por excelencia de la racionalidad del capitalismo y de las sociedades modernas. Pero es la economía la que exhibe de la manera más impresionante – precisamente porque se pretende íntegra y exhaustivamente racional- el dominio de lo imaginario en todos los niveles.²⁰⁵

Más que ninguna otra sociedad, también, la sociedad moderna permite ver la fabricación histórica de las necesidades que se manufacturan todos los días ante nuestros ojos. (...) Recordemos tan solo el lugar creciente que ocupan en los gastos de los consumidores las compras de objetos correspondientes a necesidades “artificiales”, o bien la renovación, sin razón “funcional” alguna, de objetos que aún pueden servir, simplemente porque ya no están de moda o no comparten tal o cual “perfeccionamiento” a menudo ilusorio.²⁰⁶

El otro imaginario que se encuentra con el de la gratuidad de los cursos ofrecidos por el Estado y se le opone en el aspecto del deseo, de la aceptación, es el imaginario de la imposición.

Noelia A.: hay veces que uno ve que el profesional no está bien preparado, uno encuentra, uno que está en la práctica, encuentra ciertas cosas que nos damos cuenta no nos son útiles en las propuestas que nos dan, está bien que son programas un poco impuestos, que son del Gobierno ¿no?, entonces esos no me gustan, no es lo mismo que los otros que he elegido yo, más por intuición. (Noelia A. Entrevista. Junio de 2013).

Y finalmente, entre los imaginarios relacionados con el Estado, aparecen también significaciones asociadas a la política, entendida como partido político, de las cuales rescatamos la siguiente por la significación que entraña:

Edith- Algo personal, pero profesional también porque eso me permitió tener contactos que para la escuela lo necesitas, necesitas saber que puedo llamar a tal y conseguir un micro para los chicos cosa que antes yo “bueno alguien que lo pida” sin necesidad de estar en política entendés, vos haces contactos y relaciones y eso te permite ayudar a otros porque en realidad conseguí cosas para los chicos que de otra manera no hubiera desde mi lugar de docente dentro del aula no lo hubiera logrado. (Edith C. Entrevista. Junio de 2013).

Más allá de la referencia a la política como algo de lo que quiere diferenciarse, le rescata sin embargo a los cursos, la utilidad de las relaciones y cómo eso permite ‘ayudar a otros’, ‘conseguir cosas para los chicos’. Entonces, como uno de los beneficios de hacer cursos, está la posibilidad de hacer política, entendida no desde el sentido partidario, pero sí desde el sentido que expone Castoriadis:

205 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. II. Teoría y proyecto revolucionario. pp. 252.

206 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. II. Teoría y proyecto revolucionario. pp. 252-253.

El político, por definición, no puede trabajar solo, y la obra política no puede ser nunca la obra de un individuo, al menos si se entiende, como es mi caso, que la política es una actividad que apunta a un cambio de las instituciones²⁰⁷.

Para seguir pensando los magmas de estos imaginarios, para dar un pequeño mapa del recorrido de lo pensado y volver a ponerlos en cuestión, se recupera:

Que en el ámbito de los cursos con puntaje en Mendoza emergen tensiones que operan con la lógica de magmas²⁰⁸. Que en ellas pueden develarse imaginarios contrapuestos que desnudan predominantemente prácticas y discursos instituidos, tanto en los sujetos pertenecientes al sistema como aquellos que tienen una relación secundaria. Muchos de estos imaginarios se asocian a significaciones sociales de parcialidad o arbitrariedad.

Que el sistema evidencia una torsión hacia una racionalidad autonomizada (pseudo racionalidad) que se desliga de los sentidos y significaciones que los sujetos otorgan a sus vidas cotidianas, generando actitudes de desinterés y apatía cuando no hay expresa necesidad, alternando con la lucha y resistencia en los momentos de mayor demanda burocrática. Que se presenta como muy fuerte la institución de la burocracia y el Estado, pero que a su vez los docentes encuentran canales que les permiten evadirlos y crear nuevos instituyentes, algunos de los cuales pueden visibilizarse y viabilizarse por medio de los cursos.

Que se pueden hallar rastros, huellas de las relaciones entre saber y poder que dan cuenta de los dispositivos que operan en la formación de docentes posteriores al egreso, así como las relaciones entre saber y hacer que sustentan las decisiones y las prácticas profesionales de los docentes.

Que los discursos de los sujetos ponen en juego una multitud de expectativas y prospectivas respecto de los cursos para docentes, distintos del juego burocrático y que brindan un panorama muy amplio para enriquecer tanto las prácticas pedagógicas de los cursos como la misma transformación de la sociedad.

Que todo el sistema, las prácticas y las significaciones se hallan atravesadas por la política, entendiendo esta expresión en los términos de Castoriadis precedentemente citados.

207 Castoriadis, C. (2008). "Ventana al caos". La música deja abolido al mundo. pp. 50.

208 Concepto desarrollado por Castoriadis, Cornelius (2007) en "La institución imaginaria de la sociedad". (véase pp. 293). Una idea resumida del mismo puede consultarse en el Capítulo 3 Cruces teóricos, de la presente tesis.

Para finalizar este capítulo, se ofrecen dos breves obsequios de los testimonios para reflexionar, el primero en relación a la experiencia transformadora de la enseñanza (Cristina), y que podemos complementar con algunos pasajes de Castoriadis y de Freire:

Cristina : Y lo que me termina sucediendo cuando termino de trabajar es que me sorprende de que en realidad yo iba con la intención, o uno prepara el curso para formar y me termino (¿?) al revés, o sea, terminé saliendo formada (risas). O sea que, me parece, esa es la sensación que me da, que muchas ¡ay, perdón! Que muchas veces cuando se genera... uh, cuando se generan los espacios uno se aventura en estas cosas y se larga un poco, se abre a la cuestión esta de la aventura del curso, la experiencia es formadora para uno.

Esta lucidez “relativa” corresponde igualmente a otro aspecto de la *praxis* tan esencial como aquél: el de que su sujeto mismo es constantemente transformado a partir de esta experiencia, en la que está comprometido y que hace, pero que también le hace a él. “los pedagogos son educados” “el poema hace a su poeta”. Y se comprende sin más que de ello resulta una modificación continua, en el fondo y en la forma, de la relación entre un sujeto y un objeto que no pueden ser definidos de una vez por todas.²⁰⁹

Siempre hay algo diferente para hacer en nuestra vida educativa cotidiana, ya sea que participemos en ella como aprendices, y por lo tanto educadores, o como educadores, y por eso aprendices también.²¹⁰

El segundo (fragmento de transcripción del grupo focal), relacionado con una ironía del imaginario, que sitúa fuera de Mendoza y sin puntaje todo lo que los participantes del grupo focal han considerado como experiencias transformadoras:

Mercedes B.: eh... la pregunta que iba asociada a esto era si ese curso o esa experiencia les había dado puntaje...

Cecilia V.: ¡ah! No.

Mercedes B.: y la mayoría ha traído cosas de Mar del Plata, Buenos Aires, charlas de Brasil... pero en general... no ha tenido puntaje

Varios: no. no...

Nieves J.: no, la mía tampoco, porque la trajo la provincia y la trajo para muy pocos. No me acuerdo si éramos quince, diez; y nos eligieron por sección, las supervisoras los eligieron.

Ambos serán analizados en otro el capítulo 4.5 La dimensión pedagógica y 4.6 La dimensión local respectivamente; pero era necesario dejarlos mencionados en esta sección, porque constituyen una tensión más que aparece entre los problemas tratados. Para seguir pensando, entonces, se invita a la lectura de los siguientes capítulos.

209 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. II. Teoría y proyecto revolucionario. pp. 122-123.

210 Freire, P. (2008). “Cartas a quien pretenda enseñar”. Primera carta. pp. 46.

4.4- La dimensión afectiva y sensible: el sujeto en situación.

Noelia- la secundaria la hice en el Colegio Comercial Martín Zapata de la Universidad de Cuyo, y al salir tuve una incursión fallida en Filosofía y Letras, quería estudiar Letras, rendí todo, aprobé el examen pero una vez que entré a la carrera no me sentí cómoda, así que abandoné ahí ese año y al año siguiente comencé la carrera de docente

Mercedes- Y por qué no te sentiste cómoda?

Noelia-Me pareció un monstruo la facultad, así te lo describo con una sola palabra, me sentía muy sola, aislada, que había mucha gente, los profesores muy fríos, muy distantes, uno como que es uno más en el medio del montón y sentía que me faltaba un montón, ellos decían “el libro tal, el libro tal” y uno , yo no lo conocía, a lo mejor ya lo tendría que haber leído y fue como mucho de golpe y sentirme como que no iba poder, así que tuve una frustración como que...

(Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

Pocos capítulos fueron tan difíciles de escribir como este, que habiendo surgido como categoría nativa a partir del grupo focal, se convirtió en un verdadero magma de significaciones²¹¹: derivándose, ampliándose, dividiéndose, perdiéndose y volviendo a emerger convertidos en una cosa distinta pero igual al mismo tiempo. Los aspectos afectivos, aquello que en este apartado se ha querido rescatar, responden a aquellas percepciones, sentimientos, emociones y primeras manifestaciones del sujeto en situación. Entre las cosas que aparecen se encuentran cuestiones tan variadas como la *catarsis*, el miedo, las percepciones corporales, la experiencia del espacio...

El fragmento que seleccionamos como introducción ofrece específicamente aspectos concernientes a los espacios, las relaciones interpersonales, los sentimientos y los miedos. El monstruo, que en este caso se asocia a una institución, de alguna manera representa lo que no puede ser dominado por la razón. Si bien se trata de una carrera (no de un curso), la vivencia expuesta por el testimonio corresponde a un estudio de nivel superior, recuperado por una docente participante de uno de los casos seleccionados, y consideramos válida su inclusión como discurso porque se trata de un recuerdo que ella trae a propósito de los

211 En el sentido expresado por Castoriadis (2008) quien en “La institución imaginaria de la sociedad” define: “En tanto coexistencia, lo social no puede ser pensado con la lógica heredada, lo que quiere decir que no podemos pensarlo como unidad de una pluralidad en el sentido habitual de estos términos, que no podemos pensarlo como conjunto determinable de elementos perfectamente distintos y bien definidos. Hemos de pensarlo como un magma, e incluso como un magma de magmas con lo que no quiero decir el caos, sino el modo de organización de una diversidad no susceptible de ser reunida en un conjunto, ejemplificada por lo social, lo imaginario o lo inconsciente.” pp. 293.

cursos, en una entrevista que recupera imaginarios y además es coherente con el planteo completo de la entrevista.

Dice Noelia: 'rendí todo, aprobé el examen pero una vez que entré a la carrera no me sentí cómoda', una primera tensión entre los deseos y la razón. Tal vez se puede aventurar otra tensión entre el deseo y la 'comodidad'. Ella cumplió con los requisitos, aprobó, rindió todo... cumplió con la burocracia y fue en busca de su deseo (objeto perdido), pero una vez cumplido, ella no se sintió cómoda. ¿Por qué? Se le pregunta. 'Me pareció un monstruo la facultad', dice. ¿Un monstruo? ¿En qué sentido? Dice Foucault en "Los anormales" (2007):

Hoy vamos a empezar a hablar del monstruo²¹². Monstruo, entonces, no como noción médica, sino como noción jurídica. En el derecho romano, que sirve naturalmente como segundo plano a esta problemática, se distinguían con cuidado, sino con toda claridad dos categorías: la de la deformidad, la lisiadura, el defecto (el deforme, el lisiado, el defectuoso: eso es lo que se llamaba *portentum* u *ostentum*), y la del monstruo propiamente dicho. ¿Qué es el monstruo en una tradición a la vez jurídica y científica? Desde la Edad Media hasta el siglo XVIII que nos ocupa es, esencialmente, la mezcla. (...) Transgresión, por consiguiente de los límites naturales, transgresión de las clasificaciones, transgresión del marco, transgresión de la ley como marco (...) Sólo hay monstruosidad donde el desorden de la ley natural toca, trastorna, inquieta el derecho, ya sea el derecho civil, el canónico o el religioso. (...) La monstruosidad es una irregularidad natural tan extrema que, cuando aparece, pone en cuestión el derecho, que no logra funcionar. (...) El monstruo es, en el fondo, la casuística necesaria que el desorden de la naturaleza exige en el derecho.²¹³

El mismo autor nos dice más adelante²¹⁴ que, en el análisis de sus casos, 'el primer monstruo moral que aparece es el monstruo político' (el déspota), como aquel que 'exalta el predominio de su interés y su voluntad; y lo hace de manera permanente'. Noelia nos describe con detalle, de forma muy explícita cómo este monstruo impone de manera permanente su propia voluntad; al testimoniar: 'me sentía muy sola, aislada, que había mucha gente, los profesores muy fríos, muy distantes, uno como que es uno más en el medio del montón y sentía que me faltaba un montón, ellos decían "el libro tal, el libro tal" y uno, yo no lo conocía, a lo mejor ya lo tendría que haber leído y fue como mucho de golpe y sentirme como que no iba poder'. El monstruo ganó este juego, porque Noelia se frustró y finalmente abandonó la carrera.

212 La cita en el mismo texto explicita: "En la edición consultada se indica que Foucault sigue en esta exposición a E. Martin en *Histoire des monstres depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours*. 1880."

213 Foucault, M (2007). "Los anormales". Clase del 22 de enero de 1975. pp. 68-69.

214 Foucault, M (2007). "Los anormales". Clase del 29 de enero de 1975. pp. 93-96.

En la misma tónica, nos cuenta Nieves un caso similar:

Nieves: voy a recordar a un funcionario político, no importa el nombre, en el Teatro Independencia a pleno eh... todos éramos docentes, donde dijo que, en esta propuesta educativa de la gestión y todo lo demás, íbamos a comenzar por considerar al niño un sujeto, un individuo, íbamos a personalizar la enseñanza en cada uno de los momentos en los que se encontraban los chicos. Y a mí me pareció una monstruosidad dicho con palabras similares a esta. Era como si nunca... viniéramos de la edad de piedra y nunca hubiéramos hecho nada. (Grupo focal. Diciembre de 2012)

El funcionario político al que alude Nieves, al ignorar o no considerar la experiencia ajena, al tener en su pensamiento el interés político propio por encima del interés de los demás presentes, se convierte en un déspota, y por consiguiente, en un monstruo moral al decir de Foucault: “el primer monstruo jurídico que vemos aparecer, dibujarse en el nuevo régimen de la economía del poder de castigar, el primer monstruo que aparece, el primer monstruo identificado y calificado, no es el asesino, no es el violador, no es quien rompe las leyes de la naturaleza; es quien quiebra el pacto social fundamental. El primer monstruo es el rey. (...) Todos los monstruos humanos son descendientes de Luis XVI.”

¿Puede decirse entonces con Foucault, y atendiendo a los dos testimonios citados, que un ‘monstruo’ es un objeto social (un sujeto o un conjunto de sujetos), que rompen el pacto social, lo instituido, que no respetan al otro, lo desconocen o no lo reconocen?

Si se vuelve al testimonio de Noelia, es posible incluso apreciar otros imaginarios que lo atraviesan: el que tiene que ver con las relaciones interpersonales, que -si bien hemos analizado desde el aspecto social en un capítulo anterior- ahora nos remiten a la cuestión afectiva. Ella expresa ‘me sentía muy sola, aislada, que había mucha gente, los profesores muy fríos, muy distantes, uno como que es uno más en el medio del montón’. La percepción de soledad, distancia, posición (en medio de) y aislamiento; que son estrictamente conceptos propios del espacio (así como la de frialdad que puede referirse a la sensibilidad o incluso a condiciones de un espacio), se convierten en el discurso de Noelia en emociones o sentimientos asociados a lo social. En su discurso, lo afectivo es físico. Acudimos a diversos autores para interpretar esta particularidad del caso.

Castoriadis²¹⁵ (2007) reflexiona respecto del espacio como condición de lo social en “La institución imaginaria de la sociedad”:

El ‘espacio’ social y todo lo que este ‘contiene’ sólo son lo que son y tal como son por su apertura constitutiva a una temporalidad. En ninguna sociedad – por arcaica o fría que sea- hay que, al ser, no ser también presencia inconcebible de lo que ya no es y, al mismo tiempo, inminencia igualmente inconcebible de lo que todavía no es.(...) Pues lo histórico-social es eso (o como tal se da existencia): figura, y por ende espaciamiento, y alteridad-alteración de la figura, temporalidad. El “espacio-tiempo” (el R4) en el cual ‘situamos’ toda ‘realidad’, así como también la ‘realidad’ histórico-social misma cuando la postulamos como simple exterioridad, es producto de la institución histórico-social y, más allá de ello, enigma interminable.

Si lo histórico social, toda realidad, se encuentra situada en un espaciamiento de alteridad-autoalteración, las sensaciones que estén asociadas a la temporalidad y a cómo ese espacio es experimentado. El mismo autor, en “Figuras de lo pensable” (2005) explicita:

Del mismo modo existe un autodespliegue de la sociedad en el espacio, tema sobre el cual no me he de detener aquí. Por espacio, no me refiero a un espacio geográfico (o localización), sino a la creación de una multidimensionalidad natural y social ordenada y simultánea, propia de cada sociedad.²¹⁶

Este espacio, si lo entendemos entonces no como un elemento abstracto de la física, inerte o pasivo, sino como una construcción sociohistórica, que da lugar al “mundo” del sujeto en la vida cotidiana, que Noelia describe con sensaciones tan precisas: frío, distante, sola, en medio de... Acerca de la vida cotidiana, entendida también como el lugar que se habita, como lo conocido, expresa Le Breton (2012) en “Antropología del cuerpo y modernidad”:

La vida cotidiana es el refugio seguro, el lugar de los puntos de referencia tranquilizadores, el espacio transicional (Winnicott) del adulto. Es el lugar en el que se siente protegido dentro de una trama sólida de hábitos y rutinas que se fue creando en el transcurso del tiempo, de recorridos conocidos, rodeado de caras familiares. En ella se construye la vida afectiva, familiar, profesional, de las amistades, en ella se sueña la existencia. También en ella se amortiguan los efectos de lo político, de lo social, de lo cultura, que afectan la intimidad; en ella se los discute, y se los adapta a las sensibilidades individuales. En ella, finalmente, reinan las intenciones de los sujetos, nadie se siente capitán, inversamente a lo que sucede en el campo social que impone conductas y reglas que no siempre cuentan con la adhesión de todos. Lo cotidiano erige una pasarela entre el mundo controlado y tranquilo de cada uno y las incertidumbres y el aparente desorden de la vida social. El hombre está afectivamente en el mundo, sus conductas no son solamente un reflejo de su posición simbólica en la trama de las clases o grupos sociales. El humor colorea los gestos y la sensorialidad, modifica la atención que se

215 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. IV Lo histórico social. pp. 349.

216 Castoriadis, C. (2005). “Figuras de lo pensable”. *Logos*. pp. 260. *Logos*.

presta a las cosas, molesta o vuelve disponible, filtra los acontecimientos. El día de hoy no es la reproducción del de ayer. Las sensaciones, las palabras, las emociones, los gestos de la víspera no se calcan para el día de hoy.²¹⁷

En este sentido, podemos percibir cómo la distancia entre la vida cotidiana y la social genera en Noelia la deserción, así como la percepción de un monstruo en la institución: la imposición de conductas y reglas sociales no son mediadas por lo cotidiano, sino todo lo contrario: 'la sensorialidad modifica la atención', dice Le Breton, 'molesta o vuelve disponible, filtra los acontecimientos' y por eso Noelia no se siente cómoda.

Este espacio condiciona, organiza, disciplina. Podemos acudir a Foucault (2008), quien analiza el espacio en relación con la administración de los cuerpos, en "Historia de la sexualidad". En educación, como en otros ámbitos de la vida cotidiana, la regulación de la vida (biopoder) se moviliza en parte por la regulación de los espacios y los cuerpos: el disciplinamiento:

La vieja potencia de la muerte, en la cual se simboliza el poder soberano, se halla ahora cuidadosamente recubierta por la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida. Desarrollo rápido durante la edad clásica de diversas disciplinas –escuelas, colegios, cuarteles, talleres–; aparición también, en el campo de las prácticas políticas y las observaciones económicas, de los problemas de natalidad, longevidad, salud pública, vivienda, migración; explosión, pues, de técnicas diversas y numerosas para obtener la sujeción de los cuerpos y el control de las poblaciones. Se inicia así la era de un 'biopoder'.²¹⁸

El espacio y las sensaciones que produce su experiencia pueden marcar la diferencia, los sujetos se encuentran atravesados por estos espacios que unen, dividen, clasifican, producen obligaciones y generan apegos y /o rechazos: Dice Belén:

Belén: Lo que sí les pedimos es que seamos muy cuidadosos con la limpieza, porque... entonces, los que traen las cosas traten de no dejar nada tirado ahí (hablan juntas). O sea, pueden traerlo pero, háganse cargo digamos, de que quede... La idea es que tampoco.. que ustedes estén cómodos porque la mañana o sea, es bastante larga y tenemos... hay temas que son más densos que otros, más interesantes que otros y a veces hay mucho más desarrollo teórico. Siempre les vamos a entregar actividades para que no sea todo desarrollo teórico, pero bueno. Es necesario también entonces para los que estén cómodos, pueden traer eso pero sean cuidadosos.

'Seamos muy cuidadosos con la limpieza' Dice Belén, este espacio compartido que debe guardar cierto "orden", conservar ciertas condiciones que sean coherentes

217 Le Breton, D. (2012), "Antropología del cuerpo y modernidad". Una estética de la vida cotidiana. pp. 91-92.

218 Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad". Tomo I. pp. 132.

con una construcción histórico-social (Castoriadis, 1975). Si los ocupantes del espacio no se ajustan a esas reglas ¿qué sucede? ¿Qué implica? ¿Qué permite? ¿Qué prohíbe? ‘pueden traerlo pero, háganse cargo’, continúa Belén otorgando un permiso condicionado, en el cual vuelve a cruzarse la cotidianeidad con lo social, generando obligaciones, en un punto intermedio que permita a los cursantes estar cómodos sin incomodar a otros. El espacio socializado genera acercamientos o alejamientos, como en el siguiente caso:

Daniela: a mí me pasa particularmente que charlo con mucha gente... puede ser que el curso en sí, lo que se trasmite en el curso no sea tan relevante, pero si está bien organizado y uno se siente cómodo y se le presta, no sé... importancia. (Grupo focal. Diciembre de 2012)

Mercedes- Cuándo vos haces cursos cómo te percibís vos como sujeto de curso?

Noelia- Primero con nervios y con un poco de timidez por mi forma de ser, porque yo soy así, entonces como que al principio me cuesta, la primera incursión en el lugar, hasta que me sienta cómoda, hasta que vea como viene la mano, como es todo, después ya entro en el “live” digamos. (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

Sentirse cómodo es también una categoría sociohistórica. Es un valor de esta sociedad y en el caso de la educación, estar cómodo o incómodo es parte de una estructura compleja de relaciones. Para Daniela, si el curso está ‘bien organizado’ entonces ‘uno se siente cómodo’, tal vez aludiendo al sentido de percibir que no está... ¿“perdiendo el tiempo”? y si uno se siente cómodo, le ‘presta. Importancia’. Noelia nos reitera en su testimonio que al principio le ‘cuesta, la primera incursión en el lugar, hasta que me sienta cómoda, hasta que vea como viene la mano, como es todo’, lo que puede interpretarse como: hasta que entre en confianza, hasta que sepa que está en el lugar adecuado, en el lugar que quiere estar o hasta percibirse un poco más segura de cuál es su rol en esa situación, tal vez hasta comprender cuáles son las relaciones que rigen en ese espacio. En “Vigilar y castigar” Foucault (2002) nos pone en frente a hipótesis acerca de las relaciones entre el cuerpo y el espacio, y de cómo no se trata de relaciones ingenuas sino de relaciones de poder:

Pero el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido, de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas, a la utilización económica del cuerpo; el cuerpo, en una buena parte, está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo sólo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento político cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado).²¹⁹

219 Foucault, M (2002). “Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”. pp. 33-34.

La disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio. Para ello, emplea varias técnicas. (...)Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico.²²⁰

Cuerpos en espacios que se abren o que se cierran, y que van acompañados de afectos, emociones, impresiones sensibles, como en estos testimonios:

Walter: como dijo Laura, es un evento así... cuidado, el afecto y el trabajo, el tiempo que hay detrás de organizar algo así y... todo lo que eso significa como... como apertura, como espacio que se abre para que nos encontremos los que vinimos. Este es un acto de generosidad, muy... muy... importante, grandioso que... me parece que hay que destacarlo, que hay que agradecer. (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Fernando: yo creo que hay una pérdida de sentido de... del sentido verdadero, del sentido común, de la... reconocer el valor en el otro cuando hay intereses muy... como lo dijo Daniela, el docente yo creo que lamentablemente está muy encerrado en sus cuatro pareditas... (Grupo focal. Diciembre de 2012).

‘Como apertura’ dice Walter, ‘como espacio que se abre para que nos encontremos los que vinimos’. Las aperturas espaciales que dan lugar a aperturas sociales y a aperturas mentales, y en Fernando la misma reflexión pero en sentido invertido: la ‘pérdida de sentido’ asociada a encontrarse ‘muy encerrado en sus cuatro pareditas...’ Acudimos nuevamente a Le Breton (2012) para analizar este aspecto:

La experiencia humana, más allá del rostro insólito que adopte, está basada, por completo, en lo que el cuerpo realiza. El hombre habita corporalmente el espacio y el tiempo de la vida. Pero, como ya lo hemos dicho, la evidencia de la exposición eclipsa el dato. El primero que supo darle un lugar eminente al cuerpo en la vida cotidiana y que realizó una preciosa descripción del mismo fue George Simmel. En su *Essai sur la sociologie des sens*, observa que las percepciones sensoriales, con las características que matizan a cada una, forman el basamento de la vida social. Pero la aprehensión sensorial del mundo no se limita al conocimiento de esos rasgos, cierta cualidad afectiva se entremezcla estrechamente a su acción. La información que los sentidos perciben es, por lo tanto, también connotativa, da cuenta, a su manera, de la intimidad real o supuesta del sujeto.²²¹

Siguiendo a Le Breton y consecuentemente a Simmel, en los fragmentos de discursos de Walter y de Fernando, encontramos asociaciones entre el espacio habitado y el espacio de pensamiento. También encontramos asociaciones entre el espacio de pensamiento y las sensaciones que esto genera, porque, dice David, ‘El

220 Foucault, M (2002). “Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”. El arte de las distribuciones. pp. 145-153.

221 Le Breton, D. (2012), “Antropología del cuerpo y modernidad”. Una estética de la vida cotidiana. pp. 100-102.

hombre habita corporalmente el espacio y el tiempo de la vida' y estas aperturas, dice Walter, constituyen 'un acto de generosidad' que 'hay que agradecer'.

También asegura Le Breton que 'la información que los sentidos perciben es, por lo tanto, también connotativa, da cuenta, a su manera, de la intimidad real o supuesta del sujeto', y por ello tal vez ciertos estados de ánimo no estrictamente corporales puedan ser expresados con palabras que corresponden al orden físico, como puede verse en las siguientes declaraciones:

Fernando: algo que siempre me pasa, algo que siempre me pasa es pensar "cuántas otras personas tendrían que estar escuchando lo que yo estoy escuchando en este momento". Eso es inevitable. Por ahí me causa también un... un dolor porque digo "¿porqué no está acá fulanito?" (risas) "tendría que escuchar esto". (Grupo focal. Diciembre de 2012)

Cursante gr. A: A mí, yo tuve un caso, si bien yo había hecho un curso de maltrato cuando tuve un caso no sabía qué hacer. Y como paraliza, uno, saber uno hasta donde podés llegar, que puede hacer, qué tiene que hablar, dónde tiene que recurrir primero... (Curso Prevención Maltrato. Abril de 2011).

Noelia- Y lo positivo era que nos atendían muy bien en ese curso, la profesora esta de matemática, que te digo que era excelente, siempre nos esperaba con un desayuno, como era a la mañana muy temprano, siempre nos hacía sentir como cálido, nos preparaban un café, lo preparaban en la escuela, nos daba facturas. (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

Daniela- a lo que voy que tiene que haber mucho tacto y reflexión para que llegue el curso por esto que te digo, porque vos congregas, o invitas o publicas y el que va no sabemos que trae atrás, entonces quizás tener ese tacto esa percepción para el armado del curso.. (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

Fernando siente 'dolor' cuando una situación no es la esperada o es ¿injusta? El cursante del grupo A se 'paraliza' cuando no sabe cómo debe actuar, Noelia percibe cómo un profesor les 'hacía sentir como cálido', Daniela recomienda tener 'tacto'. Sensaciones corporales utilizadas como expresiones sustitutas de otras palabras ¿por qué? ¿Tal vez porque llegan más? ¿O quizás por tratarse de un vocabulario más básico sean más fáciles de comprender? ¿Acaso será lo primero que emerge en el discurso por estar ligado al cuerpo? Y al revés, una reacción corporal causada por un estado de ánimo en estas anécdotas de Walter, Cristina y Milena:

Walter: yo creo que no, o sea, digamos: el sentido de lo que yo he dicho... ¡estoy tan preocupado que no sé cómo sentarme! (risas). (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Cristina: totalmente, totalmente... Porque los docentes se abren (...)y dan tantas cosas que yo a veces me quedo sin palabras, porque realmente es tan grande la experiencia de lo que comparten y lo que ponen sobre la mesa que lo que uno... (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Milena: a mí me ha pasado que tuve la oportunidad de ver a Galeano, y a (¿?) y creo que también a otros más pero eso es lo último que me acuerdo. Y son

personas que, no sé, vos podés salir llorando de ahí... (Grupo focal. Diciembre de 2012).

No saber cómo sentarse, salir llorando o quedarse sin palabras, son evidencias de la corporeidad de la experiencia pedagógica. Freire (1993) nos insiste:

Lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones. Lo que no puedo hacer es detenerme satisfecho en el nivel de los sentimientos, de las emociones, de las intuiciones. Debo someter a los objetos de mis intuiciones a un tratamiento serio, riguroso, pero jamás debo menospreciarlos.²²²

Lo que sé lo sé con todo mi cuerpo, dice Freire, con mis sentimientos, mis emociones, mis intuiciones. También expresa que no puedo quedarme en ese nivel, debo avanzar hacia un 'tratamiento serio', entiéndase ¿racional? Lo no racional invade e inunda el aprendizaje, provocando magmas, provocando descontroles... Porque el cuerpo no es un objeto separado del sujeto, porque el sujeto es cuerpo y es espacio y es tiempo; y por ello la experiencia es completa (cuerpo y alma, en palabras de Foucault). Al respecto, de las emociones y de los sentimientos nos dice Le Breton (2012)

La experiencia placentera se vive con familiaridad, naturalidad y tiende a incluir la presencia. Por el contrario, la experiencia del dolor, del cansancio, se vive siempre con una sensación de extrañeza absoluta, de irreductibilidad a uno mismo. La dualidad del dolor divide la presencia, la del placer la enriquece con una nueva dimensión..²²³

Pero... ¿puede la experiencia placentera de la que habla Le Breton entenderse también como sensación de extrañeza, en el sentido de fuera de lugar, desubicada? En los relatos que presentamos a continuación, de Cristina y de Bibiana nos encontramos con sentimientos encontrados, por un lado la necesaria presencia del 'descontrol' que permite la descarga, la expresión... y por otro, la necesidad de retornar a la racionalidad, incluso con la carga de un sentimiento de "culpa":

Bibiana- una de las profesoras que estaba conmigo, que había venido conmigo, se había sentado adelante, no podía seguir digamos toda la exposición del profesor, porque no le entendía, entonces se daba vuelta y me decía "vos que has estado en España le entendés algo?" y yo le decía "algo" la anécdota fue que esta profesora empezó a reírse, y se reía y se movía, los que estábamos atrás comenzamos a tentarnos de risa, más allá de que éramos grandes y demás porque ya entramos en la misma...//

Mercedes- // la risa sería una forma de...

Bibiana- Como de impotencia creería, nos sentíamos impotentes...//

222 Freire, P. (2008). "Cartas a quien pretende enseñar". pp. 63.

223 Le Breton, D. (2012), "Antropología del cuerpo y modernidad". Una estética de la vida cotidiana. pp. 94.

Mercedes- Te quería hacer esa pregunta porque quedó implícita la causa, la emoción, el sentimiento...

Bibiana- El tema fue que nos fuimos contagiando o sea nos sentíamos peor, porque desaprovechamos nuestro tiempo. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

El adulto no puede permitirse la risa, menos la risa descontrolada. Mucho menos si el adulto es un docente en un curso, esto genera una percepción de descontrol de sí mismo. La risa se torna incontrolable porque se va contagiando y el cuerpo, lo emotivo toma la posta y se apodera del sujeto, que no puede dejar de reír. Es un momento casi catártico, porque además estas mujeres docentes ante la impotencia (¿de entender al profesor? ¿De seguirlo? ¿De la absurda situación que experimentan?) encuentran en la risa una forma de “escape”, una alternativa a la impotencia. Dice Bibiana ‘nos sentíamos peor, porque desaprovechamos nuestro tiempo’, con lo cual nos da a entender que percibieron esa situación como una dualidad afectiva: la experiencia placentera de la risa unida al dolor de la impotencia ¿de tomar el control de la situación? ¿de actuar racionalmente? Otro relato, en este caso de Cristina nos muestra la *catarsis* vista desde el “otro”, desde el “racional”:

Cristina: Bueno entonces eso abre otra instancia que me parece muy interesante, que muchas veces termina siendo un poco la evaluación del curso, que el curso fue una instancia de encuentro con gente que tiene los mismos problemas, que compartimos inquietudes parecidas, que nos preocupan las mismas cosas y que no solamente fue *catarsis* porque también por ahí uno genera eso en los cursos con los docentes, *catarsis* de todos los problemas que tienen...

Fernando: y hay que dar siempre ese espacio...

Cristina: sí hay que darlo.

Nieves: y sí, siempre hay que dar ese espacio sino...

Cristina: pero después se dan cuenta que en ese espacio nos pudimos encontrar personas con las mismas... con experiencias similares, y que eso es sumamente valioso.

Nieves: Sí creo que sí...

Cristina: Yo creo que encuentran ese espacio de reflexión, de discusión, más allá de la temática ¿no? más allá de cualquiera de las temáticas, donde compartimos cosas

Milena: Intercambiar...

Cristina: y salimos reconfortados porque nos pasan cosas parecidas, porque hemos pensado cosas parecidas o soluciones... (Grupo focal. Diciembre de 2012)

‘que el curso fue una instancia de encuentro con gente que tiene los mismos problemas, que compartimos inquietudes parecidas, que nos preocupan las mismas cosas’, dice Cristina y luego completa ‘y que no solamente fue *catarsis*’. El encuentro, el otro. La corporeidad y la cercanía (tanto física como afectiva) se ponen de relieve como valor, como valioso. El com-partir una similitud de experiencias sitúa a los sujetos en un espacio común y los socializa, también genera aprendizajes. ‘También por ahí uno genera eso en los cursos con los

docentes, *catarsis* de todos los problemas que tienen...’, continúa Cristina, ‘hay que dar siempre ese espacio...’, refrenda Fernando y Nieves asiente ‘: y sí, siempre hay que dar ese espacio sino...’ ¿sino qué? ¿Acaso si no se da ese espacio no se puede construir un verdadero aprendizaje? ¿o tal vez no se puede pasar a la siguiente etapa del curso? ¿o no se habilitará la disposición del otro, tal vez porque no ha sido considerado? ¿Qué pasaría si no se da ese espacio? ¿tal vez se produzca una violencia simbólica, una imposición? ¿Es posible considerar este espacio de *catarsis* como el lugar para “vaciar” la afectividad y habilitar a continuación el aprendizaje? ¿Qué otras formas de expresión se pueden gestionar? Nieves cuenta la experiencia vivida en el concurso en relación con la expresión, en esta oportunidad asociada al arte:

Nieves: Entonces siempre nosotros nos apoyamos mucho en las distintas expresiones artísticas, alguien dijo por ahí que el arte es el único que puede valorar bien la identidad y trabajarla ¿no? entonces nos hemos apoyado mucho en el teatro, en los títeres, depende del segmento al que nos estamos dirigiendo, y la verdad que hemos tenido resultados muy buenos. (...) a la misma gente que ocupa el espacio de cultura, que hay actores acá que saben mucho como a Ernesto Suárez, Darío Anís, toda esa gente que nos acompaña abriéndonos a veces algunas puertas para decir las cosas que son bastante difíciles de decir en la escuela y que, de última resultan facilísimas en la boca de ellos.

Y antes de avanzar, algunas consideraciones acerca del arte en Castoriadis (1982):

Si elegí este principio de la “*Arietta*” del *Opus 111*, es porque esto ilustra también de manera paradójica la creación musical en un aspecto en el que no pensamos a menudo: es que la música crea también el silencio. (...) Vemos además que esta forma hacer existir alrededor, para que ella exista a su vez, la nada, el silencio. Y -podríamos llevar esta idea mucho más lejos- ella no tiene negatividad, pero al mismo tiempo podemos decir que deja abolido el mundo. Los raros momentos en que podemos escuchar música como... cómo decirlo..., no como uno debe escucharla, sino como uno desea y como uno puede escucharla, efectivamente, el mundo deja de existir, no hay nada más... La obra de arte, efectivamente hace existir un mundo que es el suyo propio, y al mismo tiempo – por lo menos es lo que siempre he creído -, al presentarse ella misma, presenta el ser, presenta el Caos, el Abismo, el Sin fondo. Ella lo representa sin simbolización ni alegorías.²²⁴

El arte, la creación, lo creativo van asociados fuertemente a lo emotivo afectivo, y por ello desligados de lo racional. Por eso dice Castoriadis, que la música (o el arte en general, tal vez) ‘deja abolido el mundo’, el mundo racional, el mundo social para introducir al sujeto en sus propio caos, en su propio abismo. Por eso, el arte, dice Nieves el arte (en este caso el teatro) les abre puertas: las puertas de la emoción.

224 Castoriadis, C. (2008). “Ventana al caos”. La música deja abolido el mundo. pp. 67-68.

Otras formas de abrir puertas tiene que ver con el impacto de algunas “personalidades”, el otro funciona como enganche afectivo, nos mueve, nos apasiona. . En estos testimonios se encuentran algunas anécdotas relacionadas con este impacto afectivo del otro:

Milena: Galeano en particular se sentó a leer ¿cuándo fue que vino, hace un año, dos años? (...) el año pasado. Se sentó a leer, en un momento golpeó, se fue... no sé, como que... ¡ah! también vi una vez a Lula, una conferencia de Lula. Yo he visto gente que es como... que dice algo así como “es posible”, como esa pasión por el trabajo... te modifican, algunas personas así internamente te movilizan mucho.

Fernando: más allá del conocimiento que uno está construyendo, la valoración de esa persona es muy importante... Sentir que uno está compartiendo con una persona destacada y ver la sencillez, el aplomo, la disponibilidad, eso es muy... yo lo valoro mucho. (Grupo focal. Diciembre de 2012)

Daniela: me invitaron de ARCOR, no me acuerdo porqué pero me llevaron una invitación y, bueno, fui y la verdad que me marcó un antes y un después porque en mi trabajo pude volver mi mirada hacia el niño, o sea, hacia el sujeto que uno por ahí lo pierde de vista en sus características evolutivas, en lo que necesita, en lo que siente, en lo que hace... y a partir de ese momento yo, para mí hice un clic a nivel personal porque dije “bueno, a ver, siempre, en todas las situaciones que yo trabajo, digamos, está involucrado un niño, un adolescente”. Entonces, dije “bueno, ¿cuál es mi objetivo? Rescatarlo”. Entonces siempre intento mirar desde ese lado, con esa mirada digamos: la mirada de niño, como dice el libro de Tonucci (risas).

Milena: él habla muy bien, igual. Hace dos años...

Daniela: no recuerdo, pero sé que a mí me marcó mucho porque... si bien lo había leído y qué sé yo, su disertación, digamos, fue muy conmovedora y me gustó mucho. (Grupo focal. Diciembre de 2012)

La afectividad impacta más fuertemente por la presencia de ese “otro”, que se convierte en un referente, más allá o por encima de la palabra que ese “otro” tenga para decir: la personalidad impacta más allá de lo que diga, con su presencia, sus gestos, su acercamiento. La proximidad nos vuelve a situar en una categoría relacionada con el espacio y con la corporeidad: la cercanía física marca también una cercanía psicológica, afectiva: emociona, conmueve. Nuevamente Le Breton (2012) nos ayuda a interpretar estas situaciones:

Un halo emocional atraviesa todos los intercambios y se apoya en las entonaciones de la voz, la calidad de la presencia, las maneras de ser, la puesta en escena de la apariencia, etc. (...) Más allá del intercambio formal entre los sujetos, se desarrolla otro intercambio con mayor pregnancia, en una especie de sueño despierto, de ensoñación, en el que el cuerpo del otro, su estética, es el soporte de un estrato de imágenes. Probablemente lo esencial de cualquier encuentro resida en este imaginario. Las modulaciones del rostro o de la voz, lo gestual de la interacción, los ritmos personales le dan arraigo al encuentro y lo orientan con una línea de fuerza más eficaz que dirige el contenido estrictamente informativo de la conversación.²²⁵

225 Le Breton, D. (2012), “Antropología del cuerpo y modernidad”. Una estética de la vida cotidiana. pp. 100-102.

Esta proximidad de cuerpos que dan sustento a una interacción con mucha mayor riqueza que la mediada por tecnologías, esta proximidad que deja pregnancia y que hace que exista un 'antes' y un 'después' de ese encuentro.

Y las proximidades de la vida cotidiana no sólo se dan en los esporádicos y únicos encuentros con personalidades de fama; sino también (y especialmente) con los seres queridos, aquellos sujetos con los que interactuamos en la cotidianeidad, sujetos que también se convierten en referentes y que se encuentran en los círculos familiares o de amistad, tal como nos cuenta Daniela respecto de su madre:

Daniela- tengo una proximidad porque mi mamá es docente, bueno es directora y la he visto siempre cuando junta para ir, pero como mi carrera no ha sido la docencia quizás yo no le he dado la importancia por eso, pero lo tengo que hacer, es algo que tengo pendiente.

(...)

Daniela- Exactamente, yo he acompañado a mí mamá cuando era chica y tengo el recuerdo de estar esperando 3 horas en la fila, tengo un recuerdo pero tengo un imaginario yo de eso (risas) recuerdo subir las escaleras digamos y esperar con ella porque no tenía donde dejarnos y esperar con ella, que todos los años lo hacía juntar los papeles para ir a buscar el bono, o sea está dentro de mi experiencia de vida pero por haberlo vivido con mi mamá

Mercedes- Y qué veías ahí?

Daniela- Y la veía ella como nerviosa porque tenía que presentar a alguien que no sabía si estaban bien, que ese punto no me parece tan bueno, el temor, digamos si has hecho todo en regla, no veo porqué el miedo al sistema digamos si has hecho todo eso, cuando en realidad te deberías sentir más... pero ha cambiado eso, ha ido cambiando mucho, yo las veo a las chicas ahora que no pasa por ese lado, es juntar los papeles para que te los vean y se te amerite un puntaje por todo lo que estás haciendo. (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

El impacto afectivo, emotivo, de esta experiencia que de niña vivió con su madre, lleva a Daniela a desear realizarlo, a tenerlo como un asunto pendiente. No es cualquier desconocido a quien ella acompañó, no es un famoso lejano: es su propia madre, que con su presencia, su actitud, sus gestos marcaron un camino para Daniela.

Recapitulando, en el mundo de los cursos, como en toda situación de aprendizaje, los sujetos se encuentran involucrados integralmente, y no es legítimo dejar de lado la importancia del cuerpo, ya sea desde el punto de vista del espacio, de la proximidad, de las sensaciones y sentimientos que provocan los "otros", las instituciones y uno mismo. La potencia del cuerpo se halla asociada a la potencia de la vida, e irrumpe en forma permanente haciendo de la vida cotidiana una historia que involucra aspectos políticos, sociales, psicológicos... El cuerpo no siempre puede ser controlado.

Algunas veces las sensaciones más íntimas, más básicas son motivadoras de decisiones supuestamente racionales, sensaciones como la comodidad, la calidez o la frialdad (de los otros sujetos y también de los espacios), la cercanía o lejanía en la percepción de las relaciones.

Otras veces, la situación emotiva es la que interviene el cuerpo, dejándolo sin palabras, provocando un dolor (¿angustia? ¿Frustración?), o disparando una risa incontrolable. El cuerpo, que está permanentemente presente en los cursos para docentes ¿es considerado? ¿Es apelado? ¿Es valorado? No sólo como contexto o recipiente de un “alma” sino el cuerpo mismo como fuente de aprendizajes, cuya participación en las instancias de formación es innegable ¿es olvidado o ignorado al momento de diseñar una capacitación?

El cuerpo propio y el cuerpo del otro, compartiendo o no compartiendo un espacio y un tiempo, constituyen tensiones entre sujetos, que pueden enriquecer o debilitar la relación. La pregnancia de la presencia física del otro tiene un impacto afectivo que acerca o aleja al sujeto. El tono de su voz, la mirada dirigida, el compartir un simple momento de recreo, el contagio de una risa, el roce de una mano, el organizarse colaborativamente en un espacio, en sentarse junto a un otro (incluso el compartir un recurso, a veces una computadora, un escritorio, ¡hasta una silla!); impregnan la relación afectiva y significan emotivamente.

Otro aspecto relacionado con el espacio y el cuerpo, y que ha sido analíticamente estudiado por Foucault es el disciplinamiento. La biopolítica, el control sobre los cuerpos por medio de la organización de los espacios, la actividad y los tiempos, en cuestiones que pasan habitualmente desapercibidas por hallarse naturalizadas, como puede ser la distribución de los lugares, la tendencia a la uniformidad de las expectativas, el desconocimiento de la experiencia ajena, la imposición de formas de interacción.

Emerge en los testimonios el arte como alternativa para incluir la afectividad y la emotividad, el arte como momento de suspensión de la racionalidad, que habilitará (en especial en el mundo instituido del sujeto adulto) la liberación y el conocimiento de su propio mundo interno.

Finalmente, ligado a la afectividad se presenta el problema de los monstruos, que son construidos a partir de las condiciones sociohistóricas y se hallan –según Foucault- asociados a las figuras de despotismo (primacía del interés individual en

forma más o menos permanente) y su instalación mueve a los sujetos en sentido de alejamiento de la situación que se considera monstruosa.

En resumen, lo afectivo atraviesa la cotidianeidad de la vida del sujeto, sin embargo en las instancias de formación es escasa la consideración de este aspecto en forma lúcida, tanto en la organización de los cursos como en el contenido de los mismos. Los sujetos refieren a ella constantemente y valoran las propuestas de desarrollo profesional incluyendo las consideraciones emotivas que el espacio y la relación con los otros configuran en ese curso en particular, y ello puede ser determinante para aceptarlos, rechazarlos, ignorarlos o resistirlos de alguna otra forma.

4.5- La dimensión pedagógica: experiencias y aprendizajes.

Yo con respecto a lo que planteaban las chicas y con respecto a lo que vos planteaste, bueno creo que la Universidad o el estudio superior nos da la posibilidad de abrir nuestra mente y poder conocer y para poder después discriminar y tener un juicio crítico y lo que los profesores hagan en si por supuesto algunos profesores vamos a acordar con algunos no, pero yo creo que es después cuando tenemos la posibilidad en el aula de reproducir o no aquello que no correspondía y nunca tenemos que sentirnos en inferioridad, es más si obviamente estamos acá es porque queremos ascender, superarnos no porque ya desde allí se está planteando como una rivalidad que no tiene sentido, el profesor por supuesto hizo su camino para estar donde está, cada uno hará el suyo, y sabrá creo rescatar, aún lo negativo que nos da otro panorama...

(Participante de Conversatorio 3. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

‘Obviamente’, dice esta participante, ‘estamos acá es porque queremos ascender, superarnos’. Obviamente para ella y posiblemente para otros que comparten este conversatorio, aunque no es posible asegurar que sea tan obvio para otros presentes. El testimonio da cuenta de una tensión, de una ‘rivalidad’ en sus mismas palabras, que, según ella no tiene sentido. Y esta contraposición ‘no tiene sentido’ porque sea en un extremo o en otro, sea malo o bueno, el sólo hecho de estar en una ‘Universidad’ o ‘estudio superior’, da la ‘posibilidad de abrir nuestra mente’.

‘Abrir la mente’, dice esta docente, y es una de las frases más recurridas al momento de hablar de estudios, de formación, de cursos, de capacitación. ¿Abrir la mente a nuevas experiencias, a nuevas formas de hacer, a nuevas realidades? ¿Abrir lo cerrado? ¿Abrir para qué? ¿Abrir cómo? El abrir para dejar entrar luz, para dejar entrar aire, en nuestra mente, en nuestra cabeza... ¿Abrirse a qué? ¿Abrirse a quién? Abrir implica toda una actitud de dejar fuera las precauciones, los miedos, las cautelas. Implica confiar, confiar en la circunstancia, confiar en el otro. Implica compartir... Dicen otros testimonios:

Milena: la capacitación lo que te hace es eso: como abrirte la cabeza, te obliga a llegar a tu casa y hacer una lista de libros, buscarlo, estás obligada “ah, habló de esto, quiero hacer esto, quiero hacer esto”. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Nieves: las mismas cosas que tenemos incorporadas y que no te habías dado cuenta, es como que prendés tu lamparita. (Grupo focal. Diciembre de 2012)

Una vez que uno se abre, una vez que ‘prende su lamparita’, ya no puede volver a su cotidianeidad anterior, ya que ahora se presenta un mandato, una necesidad: ‘llegar a tu casa y hacer una lista de libros, buscarlo, estás obligada’. Porque esa luz, o porque esa apertura significó una experiencia, una transformación. Para precisar este aspecto, acudimos a Larrosa (2003), quien propone:

Pensar la experiencia no desde la acción sino desde la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. El sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Lo que no quiere decir que sea pasivo, inactivo: de la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía. Pero se trata de mantener siempre en la experiencia ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad.²²⁶

Y justamente es la pasión la que permite el aprendizaje, la que da lugar a esa vulnerabilidad que facilita la apertura y que es propia de cada sujeto, como expresa la participante del conversatorio 3, 'el profesor por supuesto hizo su camino para estar donde está, cada uno hará el suyo' y agrega 'sabrán crear, aún lo negativo que nos da otro panorama'. La posibilidad de la experiencia, es entonces un correlato de la apertura, y a la vez, la posibilidad de un aprendizaje, convertido en transformación:

Cristina: cuando se generan los espacios uno se aventura en estas cosas y se larga un poco, se abre a la cuestión esta de la aventura del curso, la experiencia es formadora para uno.

Participantes: sí, sí.

Cristina: totalmente, totalmente. Porque los docentes se abren...

Nieves: sí, estoy totalmente de acuerdo.

Cristina: y dan tantas cosas que yo a veces me quedo sin palabras, porque realmente es tan grande la experiencia de lo que comparten y lo que ponen sobre la mesa que lo que uno...

Fernando: sí, sí.

Cristina: formador y todo... ya está. Deja el espacio para... eso, para que eso se hable. (Grupo focal. Diciembre de 2012)

Dice Cristina 'dan tantas cosas que yo a veces me quedo sin palabras'. Esta experiencia de Cristina es un especie de desbordamiento, la supera y ella siente que debe dejarla suceder... Acudimos nuevamente a Larrosa para pensar esta situación, él nos dice:

"La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento."²²⁷

Este modo de habitar el mundo, este acontecimiento ¿es posible de ser compartido? ¿Mediante qué medios, palabras, lenguajes? El compartir ¿puede

226 Larrosa, Jorge (2003). "La experiencia y sus lenguajes".

227 Larrosa, Jorge (2003). "La experiencia y sus lenguajes".

ampliar o enriquecer la experiencia? ¿Es el compartir en sí mismo una experiencia de aprendizaje? ¿Qué pasa con las palabras y la experiencia?

Cristina: pero después se dan cuenta que en ese espacio nos pudimos encontrar personas con las mismas... con experiencias similares, y que eso es sumamente valioso.

Nieves: Sí creo que sí...

Cristina: Yo creo que encuentran ese espacio de reflexión, de discusión, más allá de la temática ¿no? más allá de cualquiera de las temáticas, donde compartimos cosas

Milena: Intercambiar...

Cristina: y salimos reconfortados porque nos pasan cosas parecidas, porque hemos pensado cosas parecidas o soluciones... (Grupo focal. Diciembre de 2012)

Cecilia- aha... bien. ¿Algo más? ¿Y las expectativas? (Risas)

Cursante gr. B – - Conocer problemáticas sociales, más humanitarias, ampliar los conocimientos, conocer las redes de trabajo en general en Mendoza (...) e intercambiar experiencias. (Curso Prevención Maltrato. Abril de 2011).

O, como dicen Milena y Daniela, siempre algo se puede aprender cuando hay una experiencia:

Milena Entonces me parece que hay que estar un poco más abierto a aprender. Por más que una situación frustrante, una situación fea que vos puedas dar un punto de vista, vas a aprender. Por más que no sea una capacitación. (Grupo focal. Diciembre de 2012)

Daniela: No creo que ir a un curso tenga algo en contra, o sea, por más de que esté mal organizado, por más de que los profesores...

Nieves: sí, y aunque digan que es malísimo.

Daniela: yo creo que siempre es algo que vale la pena. (Grupo focal. Diciembre de 2012)

El aprendizaje se relaciona con la apertura porque requiere de una disposición que parta de una necesidad, aunque dicha experiencia no se lleve a cabo en una institución específicamente educativa. Por más que no sea una capacitación, dice Milena, dando a entender que se trata de una experiencia de la vida, no exclusiva de la escuela. Castoriadis (1991), al hablar de educación explica:

No entiendo por educación lo que ocurre en las escuelas, sino el conjunto de las influencias formadoras a las cuales está expuesto el individuo, que empiezan con el nacimiento y concluye con la muerte.²²⁸

O tal vez el solo hecho de participar de un curso sea algo que 'vale la pena', como expresa Daniela (¿la pena?), 'aunque sea malísimo' al decir de Nieves porque, en todo caso se puede al menos sacar algo: lo que no se quiere reproducir. Si se recupera el primer testimonio del Conversatorio 3, en el cual la participante dice: 'cuando tenemos la posibilidad en el aula de reproducir o no aquello que no

228 Castoriadis, C. (2008). "Ventana al caos". Función de la crítica. pp. 100.

correspondía', puede interpretarse en este caso que el solo hecho de presenciar una práctica ajena opera como modélica tanto en sentido positivo como negativo. Esta formación implícita de la experiencia de la que estamos hablando puede incluso concretarse de manera racional; cuando el sujeto conscientemente decide reproducir o no reproducir lo que ha podido identificar en aquél que es su docente. Bibiana en su entrevista nos ofrece una experiencia de este tipo en el siguiente recuerdo autobiográfico:

Bibiana: mientras estaba hablando el expositor yo entre mí decía "esto sí, esto no, esto sí, esto no", qué haría, qué aprendería de ese expositor y que descartaría, eso lo hice durante mucho tiempo hasta que ya tomé mi propio estilo evidentemente. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

Bibiana recupera este recuerdo y nos marca una forma de ver las cosas en sus inicios y el cambio producido luego de la experiencia. Ella recuerda cómo, racionalmente o conscientemente 'entre sí decía' qué cosas de ese expositor tomar y qué cosas no tomar para su propia práctica profesional. Interesante es la diferencia que Bibiana realiza entre sus 'inicios' y hasta que 'tomó su propio estilo'; lo cual nos da elementos para analizarlo desde una perspectiva biográfica, en la cual se parte desde una mayor modelización hacia una progresiva autonomía²²⁹. Otras veces la formación modélica no es tan consciente, como es el caso de los aprendizajes de las biografías escolares, asunto acerca del cual Andrea Alliaud (2002) afirma que:

El pasaje por los distintos niveles escolares²³⁰ tiene, para quienes se dedican a enseñar, un alto componente formativo. La biografía escolar suele reconocerse como la primera fase de la formación profesional: "la formación inicial es en realidad un segundo proceso, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumnos" (Gimeno Sacristán, 1992).²³¹

La experiencia formativa a la que hacemos referencia es aquella que aconteció durante el recorrido escolar previo y remite a todo lo que se aprendió en la experiencia, mientras se vivió; es lo aprendido en tanto nos pasa (como sujetos), por oposición a lo que simplemente pasa (Larrosa, 2000). Es la experiencia que forma parte de la trama de nuestras vidas y como tal cobra significado (Huberman, 2000). Es lo que nos formó, más allá de las intenciones pre-fijadas, explícitas o formalizadas. El carácter formativo de esa experiencia escolar vivida intenta dar cuenta de todo aquello que se aprendió sin que su contenido estuviera escrito, ni tampoco determinado el método de su

229 Este problema se encuentra trabajado en el Capítulo 4.2 La dimensión laboral, a partir de lo que propone Castoriadis (2007) en "La institución imaginaria de la sociedad", capítulo Autonomía y alienación.

230 Andrea Alliaud se refiere al pasaje por el sistema escolar como 'alumno', es decir a la experiencia de los estudiantes dentro del sistema educativo, en especial en el nivel primario y secundario.

231 Alliaud, A. (2002). "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar". pp. 39.

realización. Es lo que forma más allá de planes, programas y proyectos formalizados. Los conceptos de “aprendizaje implícito” (Quiroga, 1985) y “enseñanzas implícitas” (Jackson, 1999) resultan fértiles para precisar el carácter formativo de la experiencia vivida, del aprendizaje producido en situación, en un sentido práctico.²³²

La reproducción de prácticas escolares en el sentido que Alliaud nos propone, no siempre pueden ser develadas y racionalizadas. Estos “aprendizajes implícitos” y “enseñanzas implícitas” que la autora trae a colación de los estudios de Quiroga y de Jackson, emergen ante situaciones que salen del plan, ante demandas de la práctica que requieren decisiones inmediatas. Las biografías escolares también operan en las formas de comportamientos adoptadas por los docentes cuando participan de los cursos. Para analizar más precisamente este asunto se ofrecen a continuación algunas situaciones manifestadas en el trabajo de campo:

Nieves: Ustedes mañana cuando tengan este trabajo de fortalecimiento recién van a hacer las devoluciones, aconsejo ir tomando nota, porque para mañana le van a dar una vuelta que va estar irreconocible seguramente, así que bueno los dejo, con todas sus libertades para lograr la mejor devolución mañana. Algunos profesores le repreguntan dudas y la guía les responde y aclara lo de la puesta en común de mañana.

Profesora cursante: - Entonces por un lado tenemos que llenar esta hoy? Esto es hoy?

Nieves - Esto es hoy, y mañana cuando presenten...

Profesora cursante: Yo creo que mañana voy a venir después de las 12, porque es la última parte, porque vengo al comienzo y me voy a las 12:45 al menos veo algunos proyectos. Hoy tenemos que tomar nota en borrador...

Nieves- Claro, sí o acá mismo pero hay que ir mirando lo que han elegido.

Profesora cursante: Porque acá te dice...

Nieves- Esto es para que evaluemos el proyecto mañana, si lo aceptamos o no, pero esto es para que miremos hoy estos valores en qué medida los hemos ido viendo o no pero con respecto al total, la tarea consiste en todos los comportamientos y diálogos de los alumnos para detectar (va leyendo la ficha) Bueno. (Concurso Mi factura por favor. Junio de 2011)

CV: ¿quién quiere empezar?

Cursantes: ¡nadie!

CV: Nadie... (Risas).

Alguien del grupo D: nosotras

CV: Bueno... (se oye ruido de la puerta y risas y se retoma el murmullo. Se oyen ruidos de pasos) muy bien. ¿Ustedes? ¿Alcanzaron a leer? ¿Sí? (Algunas palabras ininteligibles)

Cursante1 gr. D: eh... me van a tener que dar una... algo... un machete porque

CV: (pregunta algo) dale, pasá vos.

Cursante1 gr. D: ¿tenés los nombres? (murmillos y risas)

CV: acá no... (Murmillos generalizados) (Silencio) (Curso Prevención Maltrato. Abril de 2011).

En el primer caso la profesora a cargo del curso da indicaciones generales, algunos consejos y expresamente dice ‘los dejo, con todas sus libertades’, viene a

232 Alliaud, A. (2002). “Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar”. pp. 40.

continuación un momento de resolución de dudas. La interacción parece transcurrir entre profesionales, hasta que uno de los docentes solicita indicaciones precisas, consignas a cumplir, detalles de organización que atentan contra la autonomía que el profesor había otorgado previamente, cuando pregunta si esto tienen que hacerlo hoy, si puede llegar más tarde, que la ficha dice tal cosa... las libertades que Nieves había ofrecido, se ven de repente convertidas en dependencia, ¿en dependencia de los procedimientos, en dependencia de la burocracia, en dependencia de la autoridad (subordinación)? Finalmente, Nieves resuelve leer con ellos la ficha. La solicitud de indicaciones precisas ¿puede ser una huella de las biografías escolares de estos docentes? ¿Acaso el modelo de la escuela tradicional está operando tras esta solicitud y de alguna manera deslizando momentáneamente del foco su condición de educadores?

En el segundo caso, que remite a un momento del curso de prevención del maltrato, específicamente el momento de la puesta en común de lo trabajado previamente en los grupos. Si no supiéramos que se trata de docentes (y otros profesionales) podríamos confundir este fragmento con una clase de la escuela secundaria... Tal vez a modo de juego, tal vez para desestructurar, tal vez sin motivo alguno... estos profesores se encuentran emulando por un momento una relación pedagógica típica de un sujeto adolescente. '¿quién quiere empezar?' Dice la coordinadora de la puesta en común '¡nadie!' es la respuesta. A continuación, risas... De repente, alguien se atreve: 'nosotras', son las docentes del grupo identificado como "D". 'Muy bien', dice la coordinadora, emitiendo una valoración ante esa valentía, e inmediatamente agrega '¿alcanzaron a leer?'. En este juego de interacciones, los docentes reproducen roles de 'alumno' y el profesor del curso rol de profesores tradicionales. Las preguntas y respuestas son breves y sin mucho contenido ¿es acaso una interacción forzada? ¿Es un trámite? ¿Es una obligación? ¿Por qué se les pregunta si alcanzaron a leer? ¿Puede ser esta interacción un síntoma de "escolarización" del curso? Continuando con el análisis, dice luego el "docente- alumno": '... me van a tener que dar una... algo... un machete', todo en medio de risas y murmullos que... ¿darían lugar a pensar que no es una situación habitual, espontánea, sino que están justamente, simulando, emulando, una situación escolar? ¿Es posible interpretar esta actitud en los términos de las biografías escolares puestas en juego en los cursos, incluso cuando pudieran ser generadas como una forma de resistencia?

Para ir atravesando estos testimonios con aportes teóricos, es pertinente acudir a Edwards (1992) quien expresa:

Dado que el perfeccionamiento, en general, no se ha convertido en objeto de estudio y no se le ha considerado en forma sustantiva, se le aplica la misma conceptualización que se ha construido para los procesos que se dan en el aula entre profesor y alumnos/nas (niños o jóvenes). En otras palabras, las políticas y estrategias de perfeccionamiento han carecido de especificidad como fruto, entre otras cosas, de ser considerado sólo como formando parte de una cadena de procesos de enseñanza.²³³

Y luego agrega que:

Por otra parte, al no existir una concepción de aprendizaje fundando la actividad de formación de adultos, ésta se concibe también por extensión de la misma manera que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, sin considerar que ha habido un cambio de sujeto y que este hecho re-significa los procesos.

En esta cadena de formación se hace una mera reproducción de un nivel a otro como si se hubiesen mantenido homogéneas las variables que allí intervienen o como si éste fuera un proceso abstracto, sin considerar los objetos concretos y las situaciones concretas en las cuales el proceso ocurre.²³⁴

Lo que Edwards expone desde una teoría del perfeccionamiento docente, podemos verlo claramente expresado en las experiencias de cursos rescatadas en las entrevistas a los docentes, en las cuales suelen emerger imágenes que aluden a sus épocas escolares, a sus formas de interacción didáctica como estudiante:

Edith- En el caso del concurso sí, me percibo como docente y es más siempre Coronel me ha querido hacer participar más, que participe de los proyectos... (...)

Mercedes-En esa instancia vos te has sentido más valorada como docente, ¿y en los de tecnología?

Edith- Sí, si y era una alumna más, rol pasivo

Mercedes- Y a qué le llamarías un rol pasivo?

Edith- Como alumno, o sea escucho, aprendo, consulto, pero no... nada más. (Edith C. Entrevista. Junio de 2013).

Mercedes- Cómo ha sido tu experiencia en estos cursos?

Noelia- Positiva, el primero por ahí que era un a distancia me costaba más, me costaba mucho porque realmente lo tenía que desarrollar sola, el más me gustó fue el de maltrato justamente porque había que cursarlo y teníamos ahí a los profesores a disposición de uno por cualquier duda, la verdad que fue bastante llevadero, el tema fue muy interesante... (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

Edith, en un estilo frontal y directo, analiza su rol en distintos tipos de curso y sin reservas nos dice que en unos se ha asumido como docente y en otros, como alumno, es más: como 'una alumna más, rol pasivo'. Al pedirle que explicité qué entiende por rol pasivo ella menciona o describe: 'escucho, aprendo, consulto, pero no... nada más'. En este fragmento Edith nos da a entender que en el curso en el

233 Edwards, Verónica (1992) "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente".

234 Edwards, Verónica (1992) "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente".

cual ella se reconoce en un rol docente hay una influencia o una intervención de los profesores a cargo del curso (Coronel), quien 'siempre me ha querido hacer participar más, que participe de los proyectos...' entonces la pregunta que se presenta inmediatamente, en este asunto de la consideración del sujeto docente como profesional es ¿cuánto hay de parte de la propuesta y cuánto de parte del cursante?

Noelia, en cambio, da las pautas de sus hábitos de aprendizaje en una comparación entre cursos, en forma menos directa y más descriptiva. Ella expresa que el curso a distancia le 'costaba más', que le 'costaba mucho porque realmente lo tenía que desarrollar sola', es decir, le faltaba la figura presente²³⁵ del profesor y el apoyo del compañero. Pareciera que la relación de Noelia con el aprendizaje pasa por lo social. Y precisamente ella lo refrenda a continuación, cuando dice 'el más me gustó fue el de maltrato justamente porque había que cursarlo' y da los elementos de la presencia como testigos de las condiciones de significatividad 'teníamos ahí a los profesores a disposición de uno por cualquier duda'.

O la presencia del otro se hace patente en una confesión, como la que Nieves nos regala en el grupo focal, y que también evidencia un aspecto de su propia biografía escolar.

Nieves: te voy a confesar algo: no me he animado todavía a hacer un curso *on line*... (risas).

Participantes: está bueno, está bueno... (Grupo focal. Diciembre de 2012)

Nieves ha transitado el sistema educativo completo en forma presencial, sus maestros, sus compañeros, sus espacios, sus tiempos, sus formas de interacción estuvieron signadas por la presencia física del otro. Ahora, ya en el final de su carrera docente, no descarta la experiencia de un curso a distancia, pero no es fácil atreverse, no está incorporado, instalado en su imaginario efectivo.

La biografía escolar emerge en los recuerdos vívidos y también en los difusos, se actualizan en formas de actuar y también ante una actividad prospectiva, como cuando en las entrevistas se les pregunta por el "curso ideal". Alliaud (2002) insiste en la recuperación de este pasado por parte de los mismos sujetos como parte importante para el análisis de las prácticas docentes, y expresamente dice:

235 Presencia en el sentido de estar, de concurrencia psicológica, porque en el caso de Noelia la ausencia puede darse aún ante la cercanía de los cuerpos. (ver Capítulo 4.4 la dimensión afectiva- emotiva).

El pasado se hace presente no como retorno, sino más bien como reconstrucción.²³⁶

Y por ello

No se trata, entonces, de saber lo que pasó sino lo que les pasó a lo largo de su escolaridad o, más precisamente, cómo ellos se refieren desde el presente a ese pasado escolar vivido y desde allí se proyectan hacia el futuro de la profesión de enseñar.²³⁷

Estas afirmaciones se ponen en evidencia en algunos fragmentos de entrevistas acerca de los cursos para docentes, en lo que los sujetos consideran como curso ideal o recomendable y las relaciones entre esta recomendación y sus propias biografías escolares:

Bibiana- Mirá... en los que hacen a las Ciencias Sociales si yo recomendaría bueno todo lo que hacen a los Congresos Nacionales y a los intercambios de experiencia ya sea los de alumnos o Jornadas Científicas, de la comunicad científica, de las distintas hoy disciplinas en el caso de los profesores, eso por un lado y por otro lado recomendaría un poco ya te lo he contestado, los que estén evaluados, y además los que tengan también evaluación, que es importante. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

(...)

Bibiana- fue ideal porqué, una por el contexto, otra porque era mi primera experiencia afuera, que la hice con mucho esfuerzo y con mucho apoyo en ese momento de la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad porque yo recién entraba como investigadora y ¿porqué fue ideal? Porque fue ideal por 3 causas fundamentales primero porque la infraestructura, era una infraestructura hermosa, salas de clase y salones con butacas y mesas espectaculares, segunda porque eran expertos internacionales, no sólo españoles, sino internacionales, después porque la intensidad y la disciplina de trabajo fue muy bien cumplida y muy bien organizada y muy respetada digamos, y porque además teníamos una convivencia porque éramos alumnos latinoamericanos, y españoles entonces había una convivencia intercultural entre ya te digo distintas universidades de América por ejemplo yo compartí mi habitación la primera semana con una alumna brasilera muy joven, y la segunda con una doctora en ciencias económicas de Colombia, que ya nos hemos encontrado dos veces, yo he ido dos veces a Colombia por ella, entonces es decir, la convivencia y el compartir interculturalmente, la infraestructura y técnica, teníamos computadora, teníamos biblioteca, todo los elementos para poder trabajar, ese fue mi curso ideal, eso fue agosto de 1995. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

Mercedes- Bueno alguna cuestión de tus recuerdos de escuela que te haya marcado que recuerdes, que recuerdes sobre vos, sobre tus maestros, sobre el sistema en general

Daniela- Si, el lazo afectivo, la contención, la disposición del docente para que te sientas integrado, participes adentro de un grupo, no sé salgas en actos formes parte de la parte social de la escuela digamos

(...)

236 Alliaud, A. (2002). "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar". pp. 44.

237 Alliaud, A. (2002). "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar". pp. 40.

Daniela- Sí eso me pareció muy valorativo de parte del profesor, no sé por ahí podría haber tenido otra actitud si ya estaba pagado el curso podría venir a dar el curso y no tener ese acercamiento personal, ojo no era sólo con esta persona que presentaba una cierta discapacidad, era con todos, yo estaba embarazada de casi a lo último de mi embarazo, y también era conmigo como “bueno estás cansada, bueno parate y volvé” porque bueno era trabajar bastante la computadora, y seguir todo un sistema que él nos iba mostrando en su pantalla de cómo planificar tus clases esas horas que estábamos, además de la formación teórica. (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

En el caso de Bibiana la relación entre el pasado y el ideal se da en los términos de organización (respeto de horarios, planificación, espacios apropiados, profesores bien preparados) y de intercambio (de experiencias, de culturas). Ella expresa primero que recomendaría los congresos y jornadas por el intercambio y luego valora en su curso ideal justamente que hubieran ‘expertos internacionales, no sólo españoles, sino internacionales’ y que tenía ‘una convivencia porque éramos alumnos latinoamericanos, y españoles entonces había una convivencia intercultural’. También recomendaría ‘los que estén evaluados, y además los que tengan también evaluación’, como requisito formal de acreditación y de relación con la práctica profesional, y luego en el ideal valora esos aspectos formales que contextualizan el acto pedagógico. Y vemos aparecer en el caso de Bibiana la organización, la formalidad y el intercambio como valores a la hora de imaginar o de reconstruir un recuerdo en función de un curso ideal.

A continuación Daniela evoca algunas experiencias de la escuela, relato en el cual pone de relieve ‘el lazo afectivo, la contención, la disposición del docente para que te sientas integrado, participes adentro de un grupo, no sé salgas en actos formes parte de la parte social de la escuela’ y cuando remite a un curso ideal valora en el docente esas mismas cualidades, expresadas como ‘acercamiento personal’ y aclara que ‘era con todos’ no sólo con algunos que podrían requerir atención especial. Emerge en este ideal alguna reminiscencia de aquella experiencia escolar, en este caso asociada a las relaciones interpersonales que antes valoró como algo importante de su paso por la escuela.

Estos pequeños relatos, pequeños fragmentos de vida en las reconstrucciones de docentes que han participado de cursos nos traen elementos de su historia, de su presente y de su proyecto de profesión. En estos cursos, los docentes develan deseos, develan aperturas que se relacionan con la experiencia de la profesión, e incluso con la experiencia de la vida social, experiencia que debe ser elaborada, en términos de Larrosa (2003):

Si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia, no pueden llamarse, estrictamente, experiencias.²³⁸

La tensión entre vida personal y vida profesional en relación con el aprendizaje nos permite analizar la cuestión de los intereses de los docentes y de cómo una experiencia elaborada se constituye en aprendizaje o cómo se obstruye la posibilidad de la experiencia y por lo tanto se obtura dicha posibilidad:

Noelia- hay otros cursos de otros temas tal vez de informática o no tengo muchos deseos de incursionar mucho, si bien me defiendo con la informática, es interesante aprender más pero por ahí no tengo en este momento ganas y no lo veo necesario, por ejemplo tengo más ganas de hacer un curso de sexualidad para la primaria y de primeros auxilios, los tengo pendientes y el de resiliencia esa parte que lo veo y lo siento más necesario para mi trabajo. (Noelia A. Entrevista. Julio de 2013).

Bibiana: yo por ejemplo lo veo y lo veía en los maestros de esa época, terminaban su labor diaria, llegaban a los cursos de capacitación a las 6 y media de la tarde agotados, cansados, trataban de poner todo de sí para rescatar lo que se les daba y a veces la clase se volvía un poco monótona no sólo por la hora, ya sabemos que la curva de atención desciende en las últimas horas de la tarde, sino que el expositor le faltaba dinámica en la motivación, dinámica visual en la clase expositiva, quizás un poquito también de legitimar al que estaba escuchando, yo creo que es muy importante valorar que son colegas nuestros, no importa si el nivel es primario secundario o universitario, o sea vuelvo a decir el docente a veces no se considera que es un profesional realmente y si aquel que está tratando de compartir experiencias de aprendizaje lo disminuye digamos, de alguna manera, porque está sentado para aprender, eso desmotiva más, creo que es importante en la capacitación que quién la da o quién se ofrece para eso legitime a quien está asistiendo. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

‘No tengo muchos deseos’, ‘no tengo en este momento ganas’ ‘no lo veo necesario’, dice Noelia. Si ella no tiene deseos, no tiene ganas o no lo ve necesario ¿cómo podrá elaborar esa experiencia? ¿Cómo podrá relacionarlo con la vida propia?

Bibiana, por su parte nos comparte un recuerdo, o mejor dicho una reflexión, una elaboración de su experiencia como profesora de cursos, pero en los que rescata desde la otredad la experiencia de los docentes que iban a sus cursos. Ella relata cómo los veía ‘agotados, cansados, trataban de poner todo de sí’ y le da su propio sentido, que emite como opinión: ‘creo que es muy importante valorar que son colegas nuestros’, ‘creo que es importante en la capacitación que quién la da o quién se ofrece para eso legitime a quien está asistiendo’.

Al respecto Edwards (1992) define a los cursos destinados a docentes como:

238 Larrosa, Jorge (2003). “La experiencia y sus lenguajes”.

Procesos de aprendizaje de adultos que tienen como función enseñar a sus respectivos alumnos. Adultos en servicio, es decir, con experiencia más o menos prolongada en docencia; que, al mismo tiempo, desarrollan una práctica docente; que poseen ya una certificación y un cierto desgaste en el ejercicio de la profesión dada por los años de servicio.²³⁹

La legitimación: del profesor al cursante debe iniciarse, por lo tanto, de la consideración de esas características, ofreciendo oportunidades para que el docente tome decisiones sobre la base de su condición de adulto, de su formación y de su experiencia profesional. Brindando espacios que permitan un crecimiento a partir del pensamiento hipotético, de la reflexión crítica y de la valoración de la docencia como agente de transformación social. Veamos la siguiente postal, en la cual se ha propuesto a docentes cursantes al análisis de un caso hipotético de maltrato y los posibles signos:

Cursante 1- Hay que ver la persona que hizo la denuncia, porque para decir que duerme con el padre...
Cursante 2- Si pero tal vez es una docente que le preguntó y ella le contó.
Cursante 1 - No porque dice que la maestra intenta hablar con la nena y no le responde.
Cursante 2- No le responde pero la busca.
Cursante 1 - - En este contexto donde no hay vecinos muy cerca... (Hablan todos afirmando).
Cursante 2- La madre misma pone la denuncia porque podría llegar a ser víctima de violencia por parte del padre y no sabe como pedir ayuda, a veces se dan esas situaciones (...) es indicio de que algo está pasando.
Guía- En realidad está bueno eso de pararse en distintos lugares, no siempre juzgando, sino eso tener abiertas todas las posibilidades para ver qué va sucediendo. (Curso Prevención del Maltrato- Junio de 2011).

Los docentes se encuentran analizando un caso hipotético de presunción de maltrato infantil que les han entregado por grupos para debatir. A partir de los datos que se les han entregado, ellos se posicionan como docentes, cuál sería su rol en dicha situación, cuál sería la forma adecuada de abordar la situación y se dan el espacio para discutirlo, para pensarlo, para debatirlo, para disentir y para hipotetizar. El rol del guía, en este momento, rescata la posibilidad de la construcción colaborativa del caso, instando a analizar desde 'distintos lugares' el caso. No es lícito afirmar con este breve fragmento si la didáctica es o no adecuada en los términos propuestos por Edwards; pero al menos se puede entrever que la dinámica propuesta y la actitud del guía no se hace desde los términos de la escolarización (respuestas correctas, roles de alumno y profesor), sino desde la lógica del posicionamiento, la fundamentación y el disenso.

239 Edwards, Verónica (1992) "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente".

La tensión entre la promoción de la autonomía y la orientación del aprendizaje, que es característica para todo proceso de enseñanza, se constituye en los cursos para docentes en un desafío para el profesional que se encuentra a cargo de la enseñanza en estos espacios. Se debate entre el respeto de la adultez y profesionalidad, por un lado, y la habilidad para organizar un dispositivo que promueva aprendizajes. La tensión no siempre se resuelve en aprendizajes significativos, ni siempre logra la promoción de autonomías, ni la legitimación del docente. Reflexiona Bibiana, a partir de su experiencia:

Bibiana- Y el otro tema importante es la decepción que sufren quienes asisten a una capacitación, y te lo digo así con la palabra muy literalmente, la decepción porque van con expectativas y es como el chico que la maestra le hace hacer un tarea y nunca le pide el cuaderno o la carpeta para corregirle, te diría que metafóricamente lo veo igual, eso el capacitador tiene que tener mucho cuidado con eso y estar atento y si les pide una actividad... (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

‘Tiene que tener mucho cuidado con eso y estar atento’, dice Bibiana, porque la ‘decepción que sufren quienes asisten a una capacitación’ se relaciona justamente con la deslegitimación, con la desconsideración ¿o tal vez con la soberbia o al menos el egocentrismo del capacitador que no ha previsto que el otro tiene algo para ofrecer? Dice Roig (1998), a propósito de un análisis sobre un texto de Freire:

Por otro lado no hay diálogo si uno de los que pretende ‘dialogar’ no parte del respeto más absoluto por el otro. Y respeto no quiere decir aquí conmiseración, ni actitud paternalista. El paternalismo y la conmiseración - como la ‘beneficencia’ y la ‘caridad’ que ella supone- son los modos pretendidamente ‘humanos’ con que el dominador se dirige al dominado. El diálogo supone colocarse, por el contrario, más allá de la relación ‘señor-siervo’. Su fin, como el mismo Freire lo dice, es el ‘mas ser’ y no el ‘menos ser..²⁴⁰

Asimismo, la legitimación o deslegitimación, se puede analizar en la cara contrapuesta de la relación dialógica: la descortesía del cursante hacia el profesor, como se hace evidente en estos testimonios:

Asistente 3: si mal no recuerdo, a ver... que tengo anotada la... la profesora que expuso o licenciada Laura Agre..

Otra persona: Agratti

Asistente 3: o Agratti y veo que habla de la búsqueda de sentido y que la alternativa es la filosofía por los niños. ¿sí? (murmillos del público) y veo también una relación con lo que dice Walter, es que no me acuerdo el nombre

...

Otra persona: Kohan

Asistente 3: Kohan, que es argentino pero está trabajando en Brasil. Entonces ahora entiendo lo que dice la Biblia, porque yo les voy a hablar de lo que entiendo...

240 Roig, A. (1998). “La Universidad hacia la Democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria”. pp. 49.

(Otras personas hablan y la asistente 3 eleva el tono de voz) (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Mercedes- Y que tendría la gente o que tendría el grupo para hacer el curso más interesante o distinto?

Daniela- Yo creo la predisposición para escuchar, el no apuro de salir de la sala, que eso me parece que si vas a un curso vas a un curso, no a calentar la silla porque si no le estoy hablando a nadie, supongo es lo que sentirá el capacitador...

Mercedes- Muy bien, entonces ¿eso se percibe?

Daniela- Sí se percibe del que habla se percibe, mira el reloj, bueno etc. La no participación cuando pregunta, por ejemplo un auditorio callado ya es una estrategia que tenés que no aplicar que es la participación, o sea que se convertiría más que nada en un monólogo se me ocurre, me parece que esas habilidades tendría que tenerlas el capacitador, porque como te digo hay un azar que no lo controla el capacitador. (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

Estamos acostumbrados y es aceptado que un profesor no se sepa los nombres de sus alumnos, al menos la primera vez que los ve. Pero que un cursante de un congreso, al que se inscribió deliberadamente, cuyos disertantes fueron presentados con toda pompa y detalle, que figuran en el programa del evento, mencionando explícitamente sus títulos y antecedentes... que el cursante no recuerde sus nombres, desconozca lo que han dicho e intente llevar la conferencia hacia su propio interés... no es lo “esperable” en una situación de congreso. En este caso los disertantes son deslegitimados por la cursante que expresa ‘es que no me acuerdo el nombre...’ o ‘ahora entiendo lo que dice la Biblia, porque yo les voy a hablar de lo que entiendo...’

Daniela, por otra parte, nos comparte sus reflexiones acerca de aquellas cuestiones que pueden provocar el desinterés hacia un curso, y que ella asocia a actitudes de los cursantes (individuales o colectivas) tales como ‘mira el reloj’ o ‘un auditorio callado’, que dan indicios para interpretar que el asistente viene a ‘calentar la silla’. Estas actitudes se convierten para el profesor a cargo del curso en una experiencia desmotivadora, porque percibe que ‘no le estoy hablando a nadie’. Y el diálogo del que nos habla Roig (1998), se desmorona:

La educación habrá de ser definitivamente aceptada y entendida como hecho dialógico. Cuando se dice que la naturaleza del hombre es ‘dialógica’ se quiere decir que es capaz de una ‘comunicación con la cual y gracias a la cual el hombre construye su mundo. El medio con el cual lo ‘dialógico’ se concreta es el ‘diálogo’, y el saber que surge, como también la acción consustancial con ese saber, es el saber y la acción de la ‘dialéctica’.²⁴¹

Y justamente ‘un auditorio callado’ o percibir que ‘no le estoy hablando a nadie’ son instancias que inhabilitan la palabra. Nuevamente acudimos a Roig, quien explica:

241 Roig, A. (1998). “La Universidad hacia la Democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria”. pp. 48.

Todo hombre en cuanto tal, cualquiera sea su condición social, su oficio, su género, su instrucción, ejerce pues un derecho inalienable que es 'el de decir su palabra', el de 'enunciar su mundo'. (...) Este, el mundo, se le presenta como un conjunto de situaciones desafiantes, de retos; ante ellos, dice su palabra; con ella designa al mundo, lo denuncia; con ella, además, lo transforma. Esta palabra, que le es derecho inalienable, no es palabra hueca. Es aquella con la que encara a la realidad para someterse a ella o para someterla. Es esta una palabra que es a la vez *lógos* y *práxis*. Es una palabra viva hasta tal punto que si sabemos escucharla ella nos abre al mundo propio de quien la pronuncia.²⁴²

La palabra nos permite designar y transformar; al 'decir nuestra palabra', dice Roig, 'enunciamos el mundo'. Lo que se dice queda enunciado y compartido, es una apertura de quien pronuncia esa palabra; lo que no se dice, en cambio es una clausura del propio mundo de quien se 'guarda' esa palabra. También implica un escuchar, un 'saber escuchar', para acceder a ese mundo del otro. En los cursos para docentes ¿qué se dice y qué se calla? ¿Por qué? ¿Cómo? A continuación dos breves fragmentos testimoniales para analizar este asunto:

Cursante - Para mí con respecto al tema, no sé cuál es el criterio que manejan ustedes pero estaría bueno tener cual es la función o rol que tiene cada uno (...) la parte de interacción social, por ahí a los docentes les toca otra cosa. Me parece bueno tener en cuenta. Y también con el verdadero o falso me pareció como preguntas que tenían lo directo y lo básico, por ahí habían cosas que había que volver a dar vuelta en lo mismo, como que me parece que tendría que haber sido más cortita y varias posibilidades.

Guía- Con respecto a las... lo que no aparece en este examen por ahí lo tratamos de hacer a través de los talleres, este examen es para revisar un poco lo conceptual que ustedes han tenido en el material escrito y lo que hablaron los profesionales, pero la idea es las intervenciones que se dan en la escuela y en otros ámbitos es trabajarlo en los talleres. Ahora este curso está presentado en algunas escuelas que tienen... y tal vez ahí lo que hicimos con ustedes está modificado.

Cursante - A ver digo también esto de mi profesión hubiera estado muy interesante el tema de trabajar las posiciones y el tema del modelo económico. (Curso Prevención del Maltrato- Julio de 2011).

Bibiana: siempre aprendía algo, siempre valoré lo que se daba, a veces fui muy crítica en cuanto a lo didáctico, a la forma de transmitir la sabiduría de los expositores, muchas veces.

Mercedes- Y lo hiciste explícito?

Bibiana- En general cuando había una evaluación escrita si lo hacía y en particular lo hacía cuando el expositor o los expositores eran pares o colegas digamos conocidos míos o que me podían brindar que lo iban a tomar para bien como una crítica constructiva y no destructiva, pero sí en general traté de que fuera... que se supiera eso, sin duda ¿no? (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

'No sé cuál es el criterio que manejan ustedes', expresa el docente que está cursando, con lo cual se diferencia, separa su interés o su perspectiva del "otro": 'no sé' dice y esto no implica que quiera saber, lo que él simplemente quiere es

242 Roig, A. (1998). "La Universidad hacia la Democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria". pp. 50.

pronunciar su palabra: 'estaría bueno tener cual es la función o rol que tiene cada uno (...) la parte de interacción social' porque 'por ahí a los docentes' -y acá él quiere decir a "nosotros", nuevamente marcando la diferencia con el otro, marcando posiciones y comprensiones distintas; ubicando al que no es "nosotros" en una distancia que sólo es posible de reducir por la palabra- 'les toca otra cosa', o sea: otro mundo, otra realidad que se enuncia mediante la palabra. Parafraseando a Roig, en este "mundo propio de quien enuncia la palabra" (el docente), en esta "palabra viva" está la posibilidad del diálogo.

El otro, el interlocutor pronuncia luego su palabra para explicitar su "propio mundo", informando que 'por ahí lo tratamos de hacer a través de los talleres' y de esta manera respondiendo sólo a una parte de la palabra del docente –la del examen- e intentando fundamentar las decisiones tomadas sobre este aspecto desde "su" mundo: 'la idea es las intervenciones que se dan en la escuela y en otros ámbitos es trabajarlo en los talleres'. Esta 'idea' que los diseñadores del curso proponen seguramente ha nacido de las experiencias anteriores en el dictado del mismo, y probablemente parte de una intención de comprender el mundo del docente; pero lo que este docente en particular le reclama, es una enunciación distinta del "mundo docente" al que 'por ahí... les toca otra cosa'.

El docente, insiste nuevamente con su palabra, haciéndola ahora más explícita: 'A ver digo también esto de mi profesión hubiera estado muy interesante el tema de trabajar las posiciones y el tema del modelo económico'. Su mundo, dice el docente, se interesa por otro enfoque, otra mirada, más profunda, más reflexiva del abordaje de la problemática del curso, y no se lo guarda, lo expresa veladamente al principio y abiertamente luego, en una posibilidad que sólo puede darse mediante el diálogo. ¿Podrá ser escuchada esa palabra que invita a abrirse al mundo de quien la pronuncia, que invita a una transformación de ese mundo?

Bibiana, por otra parte nos cuenta que 'siempre aprendía algo' y refrenda 'siempre valoré lo que se daba', indicando de alguna manera que se encontraba abierta al diálogo, abierta al mundo de los otros, a la palabra de otros. E inmediatamente se expresa en esa relación entre su mundo y el de los otros, en especial 'en cuanto a lo didáctico' (¿ámbito que tal vez ella considera "su" mundo?) y respecto del cual fue 'muy crítica' 'a veces' o 'muchas veces'... esta criticidad, este mundo, ¿fue enunciado? ¿Fue puesto en palabras? Ella nos expresa en qué ocasiones sí lo hizo, en qué tipo de situaciones, y nos encontramos con que las condiciones en las que hizo explícito su "denuncia" son aquellas en las cuales el diálogo es una

posibilidad: 'en general cuando había una evaluación escrita' o 'cuando el expositor o los expositores eran pares o colegas conocidos' o 'que lo iban a tomar para bien como una crítica constructiva y no destructiva'.

'En general' dice Bibiana, 'cuando había una evaluación escrita' ¿por qué? ¿Tal vez porque no iba a ser interrumpida o silenciada, o tal vez porque podía expresarlo libremente? ¿Tal vez porque la escritura puede dar cierto encuadre, cierta posibilidad de ser escuchada –leída? ¿O tal vez simplemente porque se le ofrecía esa oportunidad y entonces ella la aprovechaba para “abrir” su mundo? Luego agrega otras instancias relacionadas con la confianza, con la coyuntura apropiada que permita cierta comprensión mutua como cuando eran 'pares o colegas conocidos'; o al menos que se tuviera cierta certeza, cierta certidumbre de que sería escuchada su palabra, como cuando ella intuía 'que lo iban a tomar para bien'

En esta posibilidad del diálogo, en este ida y vuelta de palabras y comprensiones del mundo, en esta dialéctica, dice Roig (1998) que es posible una pedagogía. No cualquier pedagogía, sino una pedagogía dialógica:

“Pedagogía dialógica”. Es decir, una pedagogía en la que el educador sea a la vez educando y en la que para escándalo de muchos, el educando sea también educador. Una pedagogía pues, en la que cada uno tenga su palabra y en la que sobre todo sepamos escuchar la palabra –esa maravillosa palabra cargada de vida y por lo mismo radicalmente equívoca- que es la palabra con que el ser humano, el más humilde de los hombres, o de las mujeres, construyen su mundo. En la posesión de esa palabra radica –lo hemos dicho- el secreto de la nueva pedagogía. A partir de ella el método se inserta en la vida, es uno con la vida misma.²⁴³

Retomando entonces: en los cursos y propuestas formativas para docentes podemos ver la legitimación o la deslegitimación tanto de los aprendices como de los enseñantes en la relación pedagógica, en mutuas actitudes recíprocas. Las posibilidades de legitimación se abren a partir de la oportunidad del diálogo y de una pedagogía que permita tanto a enseñantes como aprendices (que, como nos dice Roig no necesariamente se asocian en forma unívoca con el profesor y el alumno) reconocerse mutuamente y relacionarse con la vida. En este reconocimiento que es el primer paso para la legitimación, también otra relación es posible: el reconocimiento entre los mismos docentes, que amerita un espacio en esta tesis. Es pertinente traer a colación algunos testimonios que para analizar el

243 Roig, A. (1998). “La Universidad hacia la Democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria”. pp. 50.

diálogo pedagógico. En primer lugar una reflexión de Milena, simplemente para dejarla planteada en tensión con el texto de Roig y de los mundos:

Milena ¿qué me hace pensar a esa persona que el camino que recorrió la otra persona para estar hablando de la temática no ha sido sacrificado también? Vos para hablar de educación no solamente tenés que estar en el aula, para hablar. Porque vivís en la calle, vivís en una realidad, porque estamos atravesados por un montón de dimensiones; y te compete hablar de educación porque has escuchado, porque has oído, porque esto que el otro... y no necesariamente has estado en el aula. Obvio, qué se yo, puede hablar con origen de causa más directa un docente, pero lo que no significa que la otra persona pueda tener un punto de vista muy valioso para eso. (Grupo focal. Diciembre de 2012)

Y además dos registros del trabajo de campo que pueden dar cuenta de estas relaciones dialógicas, o mejor dicho, no dialógicas:

Patrice V: Y el (¿?) de Ranciere es finalmente Sócrates la otra inversión de una escena adonde el amigo está confortado a lo que el que lo pacta a apropiarse las (¿?) de su propio discurso para mejor su destino... de uno finalmente al bueno saber del bueno maestro...

Público (asistente 3): ¿podría volver a explicar esa parte?

Público (otro asistente): ¡no lo interrumpa más por favor! (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Público (asistente 3): Ah! Perdón! Hay otra más.

Alguien del público: ¡nooooo....!

Público (asistente 3): que es para Brasil... eh, no eh... que es para eh...el profesor francés. (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Contextualicemos la situación que da lugar al primer fragmento del Congreso CIIFE: el disertante, un especialista francés hace un esfuerzo importante por leer su ponencia en castellano. Su palabra es de origen francés, pero él intenta compartirla, decir su palabra en el idioma que el auditorio comprenderá, a fin de dar la oportunidad del diálogo. En este esfuerzo, su palabra no siempre es bien traducida o incluso aunque sea bien traducida no siempre es bien captada, interpretada. Un problema de la mediación del lenguaje (Roig, 1998). El público, en absoluto silencio intenta seguirlo, intenta “entrar en su mundo”, para lo cual debe escucharlo. Uno de los asistentes le pide que repita, que vuelva a explicar...

¿Qué puede verse en esta escena? En primer lugar, el problema de las mediaciones, en este caso de los idiomas, que nos hacen construir y habitar mundos distintos. En segundo lugar, el problema de la comunicación, específicamente en la actitud de escucha: para escuchar uno debe suspender, momentáneamente su mundo propio e intentar seguir la lógica, o la línea del discurso del otro... Si yo interrumpo al otro (y a la vez a todos los otros que están tratando de seguir al enunciante de la palabra), no estoy escuchando. Ciertamente puedo tener duda con alguna palabra, puedo tener dudas con muchas palabras,

pero ¿puedo esperar al final? ¿Puedo intentar suspender momentáneamente mi mundo, mi necesidad, para dar lugar a que el otro pronuncie su palabra y dar tiempo y espacio para que los demás hagan sus propias elaboraciones? ¿Es necesario imponer mi propio mundo subjetivo a todo un auditorio, que ha venido a escuchar la palabra de otro sujeto distinto de mí? ¿Qué implicancias tiene esta situación desde el punto de vista del diálogo y su posibilidad? Si las interrupciones fuesen del tipo dialógico (preguntas superadoras de lo que se dice, o proposición de reflexiones, o contextualizaciones de lo expuesto, etc.) tal vez el interés del público y/o del disertante por esta interacción haría posible un diálogo. Pero la intervención ‘¿podría volver a explicar esa parte?’ No busca el diálogo sino la repetición; es una pregunta de “alumno”, no de aprendiz ni de dialogante. En tercer lugar; el otro igual, el otro público que también dice su palabra, con un pedido: ‘¡no lo interrumpa más por favor!’, excluye al asistente “alumno” (asistente 3), le pide que suspenda su palabra, le pide que renuncie a su derecho de expresarla... por ahora, hasta que termine aquél al que han venido a escuchar y que tanto cuesta seguir.

Contextualicemos el segundo fragmento: misma reunión, mismo panel, mismos sujetos; pero ahora en el momento de realizar preguntas a los expositores. El mismo asistente 3, luego de haber formulado varias preguntas, parece haber finalizado su intervención, dejando lugar para que otros formulen sus preguntas, pero de repente dice ‘Ah! Perdón! Hay otra más’. La reacción de los colegas, los pares, los “iguales” no se hace esperar: ‘¡noooooo....!’; situación que el asistente parece no registrar, porque continúa imponiendo su palabra, nuevamente desconociendo, o no reconociendo al otro (no sabe bien el nombre del expositor al que dirige la palabra, no respeta el tiempo, el interés ni el turno de los compañeros). Los demás ponen su límite, intentan denunciar, hacer escuchar su palabra, en una situación en la que el diálogo no es promovido, porque no se produce la escucha.

Antes de cerrar este capítulo es interesante analizar además dos aspectos en los cuales Foucault será nuestra guía: el examen y el disciplinamiento en la dimensión pedagógica. Comencemos por el examen:

Guía- que estén atentos porque a partir de esta película que ustedes van a ver después vamos a hacer un recreo y cuando vuelvan vamos a hacer un taller que eso va quedar por escrito y es parte de la evaluación, vamos a ir trabajando cosas que hemos trabajado en estos módulos, no se preocupen porque no es un examen, el contenido es más o menos el que hemos estado viendo. (Curso Prevención del Maltrato- Junio de 2011).

‘No se preocupen porque no es un examen’, dice la guía del curso de Prevención del maltrato, indicio de la condición altamente sancionadora y normalizadora de la

situación de examen en estos contextos. Antes había expresado 'eso va quedar por escrito y es parte de la evaluación', pero necesitó aclarar que 'no es un examen'. ¿Tal vez, los cursantes habrán dado entre una y otra declaración algún signo de 'preocupación'? ¿Algún gesto, alguna mirada, algún sonido? Foucault (2002) afirma:

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigile y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad

El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder. Tradicionalmente el poder es lo que se ve, lo que se muestra, lo que se manifiesta, y, de manera paradójica, encuentra el principio de su fuerza en el movimiento por el cual la despliega. (...) Y el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a éstos en un mecanismo de objetivación. (...)

El examen hace entrar también la individualidad en un campo documental. Deja tras él un archivo entero tenue y minucioso que se constituye al ras de los cuerpos y de los días. El examen que coloca a los individuos en un campo de vigilancia los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan. Los procedimientos de examen han ido inmediatamente acompañados de un sistema de registro intenso y de acumulación documental. Constituyese un "poder de escritura" como una pieza esencial en los engranajes de la disciplina.²⁴⁴

Varios elementos podemos rescatar de los aportes de Foucault que se hacen evidentes en el fragmento del registro seleccionado del curso de prevención del maltrato: el ritual, la normalización y la sanción, la escritura.

La guía advierte al principio que 'estén atentos', lo que puede tener la intención de invitar o predisponer a los cursantes hacia la tarea a realizar, y de alguna manera significa que esta actividad, que esta tarea tiene cierta relevancia, cierta importancia... ¿por qué estar atentos especialmente en esta situación? Se inicia un ritual, una situación que implica manejarse con procedimientos distintos a los habituales, a los espontáneos. Ante las preguntas de los cursantes acerca del examen, la guía del curso explica:

Guía- Si ustedes han leído el cuadernillo van a estar bien, no se trata de matarlos si no justamente saber cuánto ha quedado en cuanto a la propuesta que se ha trabajado. Es conceptual.
(Hablan todos juntos. Se ríen. Le hacen preguntas a la guía ella contesta que es muy simple que nada fuera de lo normal como cualquier examen, los cursantes se ríen.)

244 Foucault, M. (2002). "Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión". pp. 189-197.

Guía - Por ahí tomen los conceptos fundamentales de cada eje, no tanto de memoria sino más prácticamente. (Curso Prevención del Maltrato- Junio de 2011).

'No se trata de matarlos', expresión muy argentina, muy nuestra, que se puede traducir como "que no se buscará perjudicarlos, que no harán preguntas capciosas, que la intención no es que desapueben". Aunque la situación no pierde las características de 'calificar y clasificar' propuestas por Foucault (2002) en el texto anterior, esta expresión intenta desligarse, sí, del castigo... pero ¿lo logra? ¿Es la posibilidad de no aprobar una sombra de sanción normalizadora? La interacción entre los sujetos evidencia cierta expectativa, ante la inminente cercanía del dispositivo evaluador, del mecanismo de objetivación?

De lo que se trata, no es de 'matarlos', sino de 'saber cuánto ha quedado en cuanto a la propuesta que se ha trabajado'. El mecanismo de objetivación entra en escena como registro, como campo documentado, atravesado por la escritura, por la evidencia, por la "prueba" del saber del cursante. Las risas, el espacio para preguntas, los consejos de la guía ¿tienen la intencionalidad de bajar los niveles de ansiedad?

Respecto de la documentación de la que habla Foucault en el dispositivo del examen, una muestra del mismo queda patente en el siguiente fragmento:

Ruido de gente acomodándose, risas. Hablan dos mujeres. Mueven sillas.
Guía- Bueno empezamos ya van a llegar los demás, la idea de este encuentro es entregarle las pruebas que ustedes han rendido para que ustedes las vean, si tienen alguna pregunta sobre la corrección me preguntan porque me los tienen que volver a dejar porque los exámenes quedan archivados acá por años, (...) así que van a tener tiempo para verlo, chequear, si tienen preguntas ahora las vamos a ver. Y después de esto nosotros les comentamos cuáles fueron las preguntas que nosotros vimos que tuvieron más (...) en general el grupo no estuvo mal ninguno porque todos han aprobado, sólo algunos tienen que rendir de nuevo, no tiene que rendir de nuevo sino que ella tenía un examen en la facultad, y después de esto les entregamos el certificado, y les pedimos una evaluación del curso. Qué les pareció.
Murmullo. Entregan los exámenes por nombres. (Curso Prevención del Maltrato- Julio de 2011).

La documentación se evidencia en varios sentidos: primero, en el papel mismo del examen que testifica las respuestas escritas del cursante y que se les entrega para que ellos mismos 'las vean'; segundo, en la corrección por escrito del examen realizada por los profesores y que se ofrece por si 'tienen alguna pregunta'; tercero, en el archivo de estos documentos 'por años'; cuarto, un espacio de devolución general, en el cual las profesoras se han tomado el trabajo de documentar las preguntas que causaron mayor dificultad; quinto, la entrega de un certificado (otro

papel, otro documento que acredita) y sexto, la escritura de la opinión de los cursantes respecto del curso. Se puede asociar esta documentación con el valor simbólico de la burocracia, que se analizó a partir de Castoriadis en Capítulo 4.3. La dimensión simbólica y al cual se remite.

En relación con el asunto disciplinamiento, se partirá en principio de algunos recortes del trabajo de campo:

Asistente 3: ... Entonces ahora entiendo lo que dice la Biblia, porque yo les voy a hablar de lo que entiendo... (Otras personas hablan y la asistente 3 eleva el tono de voz)

Asistente 3: que "No acuséis.... no entrarás en el Reino de los Cielos"...

Moderadora: ¡Estamos en el momento de preguntas! (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Asistente 3: ...digamos los niños quedan huérfanos y cómo con la acción del maestro salen un gran músico y un director de orquesta....

Moderadora: pregunta...

Asistente 3: Pregunta: ¿se puede estar relacionada esta propuesta de... este maestro que... no recuerdo el nombre... francés que hay, ha hecho su discurso, con la pro... la ay la fil... la filmación o el video de los coristas? Pregunto...

Moderadora: haystá (Panel 2. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Ambos recortes proceden del mismo espacio: el panel 2 del Congreso CIIFE del año 2009. En ambos casos, un asistente excede los límites de lo esperable, de lo habitual, de lo establecido, de lo "permitido" en ese espacio. No era la primera vez, por eso le corresponde a la moderadora poner orden. Para ello recurre a expresiones que intentan limitar la intervención del disruptor, tales como '¡Estamos en el momento de preguntas!', 'pregunta...' y 'haystá'. Dice Foucault (2002), respecto de la sanción normalizadora en el análisis del disciplinamiento que

En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante.²⁴⁵

El siguiente caso nos ilustra otra forma de disciplinamiento, el cual se vale de advertencias e indicaciones previas y precisas respecto del trabajo a realizar, y que es oportuno relacionar con el "control de la actividad", que comprende según

245 Foucault, M. (2002). "Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión". pp. 153-159

Foucault ‘tres grandes procedimientos —establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición’:

CV: les vamos a entregar un papel afiche (ruidos), una fibra y unas consignas. Eh... acá ustedes tienen, tienen que, digamos, van claras las consignas... tienen que primero presentarse. Después lo que van a hacer es tratar de hacer una definición a partir de los conocimientos que ustedes tengan sobre maltrato infantil. Después les damos una frase a cada grupo para que discutan, para ver qué opinan, qué piensan ¿sí? Y por último, las expectativas que tienen sobre el curso. Eso lo plasman en el afiche y después vamos a hacer una puesta en común ¿m? (Curso Prevención del Maltrato- Abril de 2011).

La guía comienza enunciando los materiales que entrega, ‘un papel afiche, una fibra y unas consignas’, las cuales ‘van claras’. Más allá de que estén claras, las repasa verbalmente para el auditorio, en una serie de pasos con orden preestablecido ‘primero presentarse’, ‘después lo que van a hacer es’, ‘después les damos una frase’, ‘por último, las expectativas’ lo que lleva al producto final, que consiste en ‘plasmarse en el afiche’ y ‘hacer una puesta en común’. Y con ello vemos cómo se han establecido los parámetros para el control de la actividad.

A modo de resistencia al disciplinamiento, podemos ver muchas veces el humor y la risa como escapes, como fugas. Sólo para poner algunos ejemplos de ello citamos los siguientes fragmentos:

Walter - Profes se ponen a trabajar y no levantan la cabeza (risas). No, quiero presentarles tenemos más observadores Valentina y Adriana son de fiscalización, control y defensa al consumidor. Ellos son profesores que están acompañando al colegio y Merce que está haciendo un trabajo de investigación. Ellos van a colaborar con nosotros cuando se hace la presentación de la factura, del comprobante y van a darle una charlita a los chicos desde la perspectiva de la defensa al consumidor. Entonces cuando tengamos la próxima instancia ellas van estar presentes en los departamentos para hablar de este tema, y hoy han venido para ver, bueno cómo es el ambiente, cómo son de malos los profes (risas) y vienen a esta hora porque saben que está el café (risas). (Concurso Mi factura por favor. Mayo de 2011)

(Traen el café)

Organizadora: perdón, perdón, perdón... no queremos que se nos vayan a debilitar. Esto se lo vamos a dejar.

Profesora: cuidado, cuidado, cuidado...

Organizadora: cuidado chicas, no se vayan a quemar... no a debilitar sino a quemar (ríe). Mirá, esto nos lo vamos a llevar... cuidado. (Concurso Mi factura por favor. Mayo de 2011)

Profesor: ¿no hay facturas? (risas)

Atrás se escuchan voces de los chicos que siguen trabajando. (Concurso Mi factura por favor. Mayo de 2011)

Para recuperar lo trabajado en este capítulo: puede decirse que los espacios formativos destinados a docentes suelen poner el foco en su formación profesional como espacio desentendido o disgregado de los sujetos en su consideración

integral o completa; ya sea desde las situaciones de vida personal, otros aspectos laborales, intereses y expectativas, formas de enseñar y de aprender, saberes previos, etc. Cuando esto sucede, ¿podríamos estar hablando de prácticas des-subjetivadas? Los supuestos que enuncia Edwards como principios para la consideración de los sujetos docentes en la capacitación docente (adulto, con una formación profesional, con una experiencia laboral, etc.) ¿harían más significativas las experiencias de aprendizaje en esos espacios? Los docentes intervienen de distintas maneras en ellos, en tensiones que van desde la asunción de un “rol de alumno” en algunas ocasiones a la exigencia de aspectos específicos de su rol político/social del educador ¿es posible asociar estas manifestaciones a formas de resistencia a lo instituido? Las variantes de deslegitimación (de profesor a cursantes, de cursante a profesor, entre iguales) evidencian los síntomas de una dificultad para elaborar la experiencia de aprendizaje, en los términos descritos por Larrosa. Asimismo, no debe desestimarse la potencia impositiva de las biografías escolares (tanto de los profesores a cargo de los cursos como de los mismos docentes cursantes) que configuran prácticas naturalizadas en los espacios de formación. Y entonces aparece lo modélico como configurante de aprendizajes, aspecto que toma diferente intensidad en las distintas etapas de la vida profesional de los docentes, y que es especialmente fuerte en los inicios laborales.

El dispositivo pedagógico de los cursos evidencia también la intervención de las técnicas de disciplinamiento descritas por Foucault y de las cuales se han puesto en evidencia en el presente trabajo el examen como ritual, la escritura, la normalización y la sanción.

Es oportuno irrumpir aquí con el concepto de autonomía, en los términos definidos por Castoriadis, (autonomía como lucidez, como *praxis*), compartidos a su vez con Freire y con Roig. Conceptos que fueron desarrollados en el Capítulo 4.2. La dimensión laboral, del cual se recupera el siguiente pensamiento:

Llamamos *praxis* a ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía. La verdadera política, la verdadera pedagogía, la verdadera medicina, puesto que han existido alguna vez, pertenecen a la *praxis*.²⁴⁶

Para poder llevar a cabo esta *praxis*, es necesario recurrir a la apertura, que implica el reconocimiento de cierta vulnerabilidad, de cierta ausencia, dice Larrosa: “El sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un

246 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 120-121.

sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto”. Solo la experiencia hace posible el aprendizaje²⁴⁷. Esta experiencia ¿es posible? ¿En qué circunstancias? ¿Bajo qué supuestos? ¿Es posible de ser compartida, o al menos comunicada? Si el sujeto puede abrir su mundo por acción de las mediaciones, de las cuales (según Roig) la más central es el lenguaje ¿qué condiciones de posibilidad debe reunir una pedagogía destinada a los docentes? A partir de estas hipótesis se presenta como pertinente la pedagogía dialógica.

Antes de cerrar este apartado se ofrece una reflexión de Larrosa acerca de la experiencia, en especial en relación con el aprendizaje:

‘Se trataría de que pensáramos si lo que Kertész, o Benjamin o Agamben dicen de la vida de las personas comunes de su época y de sí mismos se podría trasladar a nuestras vidas y, sobre todo, a la experiencia de ser profesor o de ser alumno, a la experiencia de habitar un espacio escolar, un espacio pedagógico, si se le podría dar un cierto sentido a que la experiencia de la escuela es una experiencia en la que no vivimos nuestra vida, en la que lo que vivimos no tiene que ver con nosotros, es extraño a nosotros, si de la escuela, tanto si somos profesores como alumnos, volvemos exhaustos y mudos, sin nada que decir, si la escuela forma parte de esos dispositivos que destruyen la experiencia o que lo único que hacen es desembarazarnos de la experiencia. La segunda posibilidad sería protestar, retroceder posiciones, y volver a formular unas tesis menos radicales, de esas que son más constructivas, que provocan más unanimidades. La tercera posibilidad sería pensar si es posible vivir honradamente, también en educación, la imposibilidad de la experiencia, la falta de sentido, la ausencia de palabras, la conciencia de que no somos nadie. Pero en realidad creo que la opción es de ustedes. Yo les propongo estos juegos y a ustedes les cabe, soberanamente, aceptarlos o modificarlos, o proponer otros, o ninguno’.²⁴⁸

247 Conceptos desarrollados en este mismo capítulo.

248 Larrosa, Jorge (2003). “La experiencia y sus lenguajes”.

4.6- La dimensión local: lo nuestro y lo ajeno, nosotros y los otros.

Por ejemplo ayer estuve en una capacitación de todo nivel primario en el Ángel Bustelo, vino un capacitador de Venezuela; y él hablaba de Venezuela porque trabajaba allá, no lo hacía a propósito, no hablaba de otros casos porque trabajaba en otros casos, no lo sé... el caso de Venezuela, estaba hablando del caso de Venezuela, la mitad de la población decía 'ahjjj' fuerte, te estoy hablando de tres mil personas 'ahjj'. Eso era por un lado, pobre... porque él no podía hablar de otra cosa, si él trabajaba en Venezuela, no sé. Otra, que cada vez que contaba experiencias decía: 'yo creo que acá en Mendoza...' (Porque se quiere trabajar jornada extendida en el nivel primario, ya no más doble escolaridad, jornada extendida y que esa jornada extendida se trabaje desde investigación acción, o sea que sea un experimento tanto la práctica pedagógica... que sea otra dimensión la que elabore ese espacio, y que ese espacio sea de argumentación). Entonces dice 'pueden aprovechar este espacio, los docentes mendocinos por lo que me han contado a mí han hecho muchas cosas importantes para documentar'. La mayoría gritó '¡no!!!' (No todos, no todos). Entonces yo digo 'pucha qué resistencia que hay', hacen un montón de experiencias lindas, esos propios docentes que gritan 'no' con certeza han hecho experiencias... y no la quieren documentar, no las quieren producir, no las quieren compartir. (Milena - Grupo focal. Diciembre de 2012).

'La mayoría gritó '¡no!!!', nos cuenta Milena, con asombro. Ella no lo esperaba, ella iba siguiendo el discurso del venezolano que, de alguna manera compartía o al menos intentaba seguir, a pesar de que 'la mitad de la población decía 'ahjjj"', sin embargo no esperaba la negación, la privación de la propia experiencia. Milena se asombra porque a la vez reconoce y desconoce a estos docentes, los reconoce en su labor 'esos propios docentes que gritan 'no' con certeza han hecho experiencias...', los desconoce en su oposición 'y no la quieren documentar, no las quieren producir, no las quieren compartir'.

Milena necesita bajar el nivel de tensión de su relato, entonces aclara 'no todos, no todos', pero igual se ha desubicado con este rechazo, que encuadra explícitamente con el término "resistencia" y que se ajusta a las características descriptas para este concepto por Foucault (2008) en "Historia de la sexualidad" :

Constituyen el otro término en las relaciones de poder; en ellas se inscriben como el irreductible elemento enfrentador. Las resistencias también, pues, están distribuidas de manera irregular: los puntos, los nudos, los focos de resistencia se hallan diseminados con más o menos densidad en el tiempo y en el espacio, llevando a lo alto a veces grupos o individuos de manera definitiva, encendiendo algunos puntos del cuerpo, ciertos momentos de la vida, determinados tipos de comportamiento.²⁴⁹

Este tipo de comportamiento opera como una negación de la experiencia, una negación de sí mismos que puede estar funcionando en este caso como

249 Foucault, Michel (2008). "Historia de la sexualidad". Tomo I. pp. 92-93.

resistencia, como el irreductible elemento enfrentador; es decir: para resistir, se niegan. Algo similar, la misma tensión reconocimiento - desconocimiento es la que relata Lorelei, al compartir su experiencia fuera de la provincia en un congreso internacional:

Lorelei: se hizo en Buenos Aires (...) habíamos 5 personas creo de acá de Mendoza. Me gustó un montón porque... bueno, yo me acababa de recibir también era como otra etapa. Es como que recién me recibía y bueno, me fui al congreso. Fue muy lindo porque hubieron experiencias de todo digamos. Entonces yo creo que eso, como que me abrió un poco también la cabeza, por ahí aparecía esto que vos decías de la idea de copiar un modelo, la idea de... por ahí el tema del lugar 'y bueno Uruguay hace tal cosa', y por ahí las cosas que se estaban haciendo acá también pero que no las valoramos como nuestras, capaz que nosotros las empezamos a hacer antes que ellos, pero ellos fueron a contarlo. Entonces por ahí está bueno porque es una reflexión y por ahí da lugar también a hacer la crítica de lo que somos como argentinos y de lo que pensamos de nuestra educación. Porque por ahí la desvalorizamos mucho y por ahí tenemos una experiencia muy buena y cosas muy buenas que no se valoran... (Grupo focal. Diciembre de 2012)

Lorelei tuvo que ir a Buenos Aires, a escuchar experiencias uruguayas para poner distancia y poder valorar lo propio; 'por ahí las cosas que se estaban haciendo acá también pero que no las valoramos como nuestras' y reflexiona 'capaz que nosotros las empezamos a hacer antes que ellos, pero ellos fueron a contarlo'. Y este imaginario mendocino del valor del trabajo en tensión con la preservación de la experiencia como un tesoro, como algo precioso que no debe ser divulgado, algo privado... vuelve a aparecer. Hay una mezcla de orgullo por la labor con cierto recelo ¿o celo? de la misma.

Este recelo también puede verse en el primer testimonio (el de Milena), aunque allí tiene dos grandes aristas para analizar como resistencia: una de ellas es la resistencia de los docentes a la posibilidad de que se les pida más trabajo del que hacen, como expresando que ya hacen demasiado, que ya hacen mucho. La otra es la resistencia a que otro les diga qué hacer, que otro venga a contar su experiencia que es tomada con ajenidad, con un sesgo de desvalorización o desconocimiento de algo que tal vez tenga algunos puntos en común, pero que no es aceptado como tal, es negado.

En ambos testimonios aparece también esta tensión entre el orgullo del hacer y la resistencia a la apertura (ya sea del contar o del escuchar) al extranjero, al externo. Nieves refiere una anécdota con una veta similar pero esta vez desde el desconocimiento:

Nieves: voy a recordar a un funcionario político, no importa el nombre, en el Teatro Independencia a pleno eh... todos éramos docentes, donde dijo que, en

esta propuesta educativa de la gestión y todo lo demás, íbamos a comenzar por considerar al niño un sujeto, un individuo, íbamos a personalizar la enseñanza en cada uno de los momentos en los que se encontraban los chicos. Y a mí me pareció una monstruosidad dicho con palabras similares a esta. Era como si nunca... viniéramos de la edad de piedra y nunca hubiéramos hecho nada. Con todas las cosas importantes que se han hecho en esta provincia. No quiero hablar a nivel país, no, en esta provincia. Ha habido personajes dedicados a la educación muy grosos, muy comprometidos que, bueno, a lo mejor no han llegado ni han tenido los recursos para decir “bueno, hacemos esto que es lo que podemos”. A nosotros nos pasa lo mismo en nuestras escuelas, yo si tuviese que sintetizar, son cosas que me han marcado, como experiencias de vida.

‘Con todas las cosas importantes que se han hecho en esta provincia’ dice Nieves, expresando también su orgullo, con ‘personajes (...) muy grosos, muy comprometidos’ adjetivos relacionados con el esfuerzo, con la calidad de este trabajo mendocino; todo eso en tensión con las palabras del ‘funcionario político’ que pretendía decir a los docentes qué debían hacer, desde la exterioridad, desde el desconocimiento. Y allí: la resistencia.

Desde otro punto de vista, Arturo Roig (2004) al hablar de la posibilidad de un pensamiento latinoamericano, expresa la necesidad de ponernos a nosotros mismos como valiosos, premisa necesaria para considerar-nos sujetos de discurso:

De acuerdo con lo que venimos diciendo, una teoría y crítica del pensamiento latinoamericano ha de tomar como punto de partida la problemática esbozada, relativa a lo que hemos denominado *a priori* antropológico. Ella se centra sobre la noción de sujeto y pretende ser una reflexión acerca del alcance y sentido de las pautas implícitas en la exigencia fundante de ‘ponernos para nosotros y valer sencillamente para nosotros’.

Ahora bien, ese sujeto que se afirma o se niega a sí mismo, es inevitablemente un sujeto de discurso, dicho de diverso modo, se trata de un sujeto en acto de comunicación con otro, por donde la exigencia formulada nos habrá de llevar a la deducción de un conjunto de normas, todas las cuales suponen necesariamente a aquélla y que son, tanto relativas al sujeto que hace filosofía, como, inevitablemente y a la vez, al discurso que enuncia ese sujeto que filosofa, en la medida en que discurso y sujeto del discurso puedan ser escindidos.²⁵⁰

El reconocimiento de sí latinoamericano que la posición de Roig implica, choca con la experiencia relatada por Milena al principio de este capítulo, ya que al negar la posibilidad de la comunicación con el otro, se obtura también la posibilidad de ‘ponernos para nosotros y valer sencillamente para nosotros’. Más adelante Milena confiesa, también en una percepción de foraneidad respecto de su condición de mendocina, los afectos que esta situación le suscita:

250 Roig, A. (2004). “Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano”. Introducción. El pensamiento filosófico y su normatividad.

Milena: yo me sentí avergonzada, totalmente. Para colmo que yo estoy medio desencontrada con los mendocinos, yo soy del sur, yo soy de Malargüe, entonces yo ya... (Grupo focal. Diciembre de 2012).

‘Yo soy del sur’, dice Milena, ‘soy de Malargüe’ (que pertenece a Mendoza) y ‘estoy medio desencontrada con los mendocinos’, poniendo distancia entre los mendocinos del Gran Mendoza y de los departamentos más alejados, como si no fueran ‘estrictamente mendocinos’. Milena se afirma y se niega a sí misma, al no percibirse en sintonía de comunicación con otro/otros, con esos otros que con su negación se afirman a sí mismos como distintos. Sin embargo esta afirmación de sí no es plena, ya que para realizarla debe acudir a la negación de la propia experiencia y por ello constituye una desvalorización del nosotros.

Antes de avanzar tal vez convenga recordar cuestiones que se han trabajado en los capítulos anteriores acerca qué se entiende por **institución**; tomando los aportes de Castoriadis (2007), para analizar estos contrastes y también el de ajenidad, extrañeza, desconocimiento o, incluso, **alienación** en el pensamiento de este autor:

La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario. La alienación, es la autonomización y el predominio del momento imaginario en la institución, que implica la autonomización y el predominio de la institución relativamente a la sociedad. Esta autonomización de la institución se expresa y se encarna en la materialidad de la vida social, pero siempre supone también que la sociedad vive sus relaciones con sus instituciones a la manera de lo imaginario, dicho de otra forma, no reconoce en el imaginario de las instituciones su propio producto.²⁵¹

Y para contextualizar un poco más la relación entre lo instituido y la sociedad, puede traerse a colación la siguiente afirmación, también de Castoriadis (2007)

La dimensión social-histórica, en tanto que dimensión de lo colectivo y de lo anónimo, insta para cada cual y para todos una relación simultánea de interioridad y exterioridad, de participación y exclusión, que no se puede abolir, ni siquiera “dominar”, aunque sólo sea en algún sentido poco definido de este término. Lo social es lo que somos todos y lo que no es nadie, lo que jamás está ausente y casi jamás presente como tal, un no-ser más real que todo ser, aquello en lo cual estamos sumergidos, pero que jamás podemos aprehender “en persona”.²⁵²

Desde el punto de vista de Castoriadis (2007) la actividad humana no es totalmente consciente ni totalmente inconsciente, porque algunos elementos han sido introyectados a partir de la imposición del dominio de la conciencia sobre el inconsciente llevándonos como sujetos a la asunción de la autonomía (“mi ley”),

251 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 211-212. (Cap. II. Teoría y proyecto revolucionario)

252 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 178.

como contraposición a la heteronomía (“ley del otro en mí”); o explicado por el autor en estas palabras:

“el sujeto está dominado por un imaginario vivido como más real que lo real, aunque no sabido como tal, precisamente porque no es sabido como tal”

Y por ello la alienación sorprende a la autonomía en un problema de relación social, no de simple intersubjetividad, sino un problema de existencia social e histórica:

“cabe la posibilidad permanente y permanentemente actualizable de mirar, objetivar, distanciar, destacar y finalmente transformar el discurso del otro en discurso del sujeto”.²⁵³

A partir de esta reunión de testimonios y de teorías, es oportuno hacer una breve recapitulación: los imaginarios acerca de lo propio en Mendoza se encuentran atravesados por las tensiones reconocimiento- desconocimiento, valoración- negación, socialización- alienación; todas en distintos grados de plasticidad y dependiendo de los contextos. No es posible en consecuencia realizar aseveraciones taxativas, dado que se encuentran en permanente relatividad, con distintos grados de autonomización y en permanente juego con lo instituyente (que emerge como magmas impredecibles e impenetrables). La dinámica de la vida social no hace posible su aprehensión estática, pero sus magmas emergentes nos permiten elaborar hipótesis que intenten comprenderla, elucidarla, valorarla y dar la posibilidad a la transformación.

Retomando entonces el análisis de los imaginarios en los testimonios, y asociado a lo que se había categorizado como ‘trabajo’ (el esfuerzo, el compromiso), aparece otro imaginario asociado al trabajo arduo y que consiste en la gestión innovadora o prácticas pioneras. El ser “pionero” es uno de los motivos de orgullo del mendocino, como podemos ver en estos discursos:

Carlos L.: pero bueno eso es un desafío que tenemos nosotros interno para llegar a mayor cantidad de provincias, hoy veo que Mendoza es pionera en esto y la verdad que tendríamos que llegar más, eso es una mera crítica que tenemos dentro de la organización. (Concurso Mi factura por favor. Noviembre de 2011)

Coordinadora: Ya se van a dar cuenta de que son muchos chicos y que es difícil, y eso que nosotros somos un programa que es pionero en Argentina. (...) Nosotros éramos y seguimos siendo el único programa que detrás del teléfono tiene algo que lo sostiene. (Curso Prevención del Maltrato- Abril de 2011).

253 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 163.

‘Mendoza es pionera’, dice un funcionario de gobierno, así como la coordinadora del curso del Ministerio de Salud declara ‘somos un programa que es pionero en Argentina’ y argumenta los motivos que lo destacan como “pionero”. Y podemos preguntarnos entonces si el ser pionero es una “tradicición”, es decir, si está instituido que el mendocino ‘hace punta’, se diferencia de los otros al abrir caminos, al posicionarse como adelantado o precursor respecto de los demás. Asimismo podemos preguntarnos ¿pioneros en qué? ¿En qué prácticas? ¿En qué ámbitos? ¿Pioneros simplemente o pioneros en ciertos y determinados espacios? Mantenerse como pioneros, como distintos, como precursores ¿es un componente de esta red simbólica de la que habla Castoriadis? ¿De alguna manera es socialmente valorado que se busque esta diferenciación? ¿Se trata acaso de un componente imaginario autonomizado? Se resalta, se refrenda ‘éramos y seguimos siendo el único programa que...’

Este imaginario del adalid mendocino contrasta con el imaginario también fuertemente instalado de la tradición, que puede verse en los siguientes testimonios:

Milena: hay como unas ganas de siempre manejarse en puntos fijos, vos vas a la esquina a comprar pan “nos vamos a parecer a Cuba” “¡no! vamos a ser Venezuela” “así con estas medidas que está tomando el gobierno vamos a ser Venezuela” qué se yo. Como que siempre quieren rondar los mismos círculos, me da la sensación. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Fernando: además está instalado, en el interior de las escuelas que, por ejemplo, María Inés o Lucía, por decir algunos nombres de profesoras, son las profesoras responsables de la preparación de los chicos para este concurso. Tratamos de desnaturalizar por ahí un poco eso, de que por ahí los profesores pueden cambiar, pero hay como... esto es parte también del curriculum oculto de cada institución: no puede existir otra profesora que no sea María Inés que nos prepara a los chicos para el concurso, porque los prepara muy bien, conoce ya la documentación... (Grupo focal. Diciembre de 2012).

Fernando: y después piensan que esa acreditación o que la promoción del chico no es la debida porque, por ejemplo, querramos trabajar con inteligencias múltiples... (...) quizás la comprensión del aprendizaje sea mejor, igual o mejor que los otros sistemas tradicionales de aprendizaje; pero se nota ese temor a generar una decisión contraria o diferente a lo que ya se viene haciendo. (Grupo focal. Diciembre de 2012).

‘Manejarse en puntos fijos’ y ‘rondar los mismos círculos’ son las expresiones con que Milena define este imaginario, que puede interpretarse como aferrarse a lo conocido, a lo seguro, a lo ya probado, a lo aceptado... En palabras de Fernando ‘está instalado’.

La teoría de rondar los mismos círculos de Milena se materializa en el caso que pone Fernando cuando expresa que ‘no puede existir otra profesora’ para hacerse

cargo de dicha tarea. Ello marca a un sujeto tal como 'el sujeto' del concurso y al mismo tiempo niega la posibilidad de participar a otros sujetos. La tradición marca y excluye, pero da seguridad. Por eso salir de la tradición genera temor, un temor que se nota: 'temor a generar una decisión contraria o diferente a lo que ya se viene haciendo' porque se saldrá de esos 'puntos fijos' o de los 'mismos círculos' y en consecuencia pensarán 'que esa acreditación o que la promoción del chico no es la debida'.

Es necesario precisar que cuando se propone este juego de contrastes entre el "ser pionero" y la "tradición", no se está pensando a modo de contradicciones sino como constitutivos de distintos momentos de la tensión instituido-instituyente, tal como lo explica Castoriadis (2007):

Habrà siempre distancia entre la sociedad instituyente y lo que está, en cada momento, instituido –y esta distancia no es un negativo o un déficit, es una de las expresiones de la creatividad de la historia, lo cual le impide cuajar para siempre en la "forma finalmente encontrada" de las relaciones sociales y de las actividades humanas, lo cual hace que una sociedad contenga siempre más de lo que presenta.²⁵⁴

Y en esta tensión, otra de las formas en que emerge la tradición se manifiesta en la importancia o la funcionalidad que adquiere la recomendación o la referencia, que sujetan las relaciones tanto en el ámbito social como en el profesional. A continuación algunos testimonios:

Daniela- Sí, sí de hecho tengo todavía relación con los chicos, que bueno hace varios años que no estoy con ellos y sin embargo me sigo relacionando con ellos, es más muchos de ellos han estudiado relacionado como maestra, entonces los sigo viendo en el ámbito laboral y los incluyo en algunos ámbitos porque sé cómo son, sé la clase de gente que es, me ha dado mucho. (Daniela P. Entrevista. Mayo de 2013).

Milena: es que... que ellos trabajan en conjunto desde hace mucho tiempo, y hay mucha gente dando vueltas en la universidad, de distintas carreras, porque recuerdo de historia, de geografía también; que quiere participar y no tiene espacio. Yo venía de un tiempo hablando con distintos profesores "y, sí, ya vamos a ver..." y hablaba con otro "y puedo ser adscripta" le preguntaba a una "y, sí, ya vamos a ver, esperá al año que viene" y hablaba por acá y hablaba por allá. (Grupo focal. Diciembre de 2012)

'Los incluyo en algunos ámbitos porque sé cómo son, sé la clase de gente que es' dice Daniela, afirmación que implica que puede confiar en que se comportarán como se espera que lo hagan en ese ámbito en el cual se los incluirá. Los desconocidos o los impredecibles son tan fáciles de aceptar, de incluir. Justamente

254 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". II Teoría y proyecto Revolucionario. Autonomía y alienación. pp. 181.

lo contrario le sucede a Milena, quien (como vimos en otro capítulo) se autodescribe como 'muy anárquica' y se ha diferenciado de los mendocinos (ella es de Malargüe) y entonces se encuentra con que 'hablaba por acá y hablaba por allá' y sin embargo sólo obtenía respuestas dilatorias o disuasivas (ni siquiera un 'no' explícito): 'y, sí, ya vamos a ver...' o 'esperá al año que viene'. Un itinerario difícil y lento para encontrar una grieta, para acceder a un espacio de inclusión, que tal vez no sea imposible pero sí arduo.

¿Se puede elaborar alguna hipótesis que relacione esta forma de comportamiento social con lo que Foucault (2002) define como 'microfísica del poder'?

Se trata en cierto modo de una microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego, pero cuyo campo de validez se sitúa en cierto modo entre esos grandes funcionamientos y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas. Ahora bien, el estudio de esta microfísica supone que el poder que en ella se ejerce no se conciba como una propiedad, sino como una estrategia, que sus efectos de dominación no sean atribuidos a una "apropiación", sino a unas disposiciones, a unas maniobras, a unas tácticas, a unas técnicas, a unos funcionamientos; que se descifre en él una red de relaciones siempre tensas, siempre en actividad más que un privilegio que se podría detentar; que se le dé como modelo la batalla perpetua más que el contrato que opera una cesión o la conquista que se apodera de un territorio. Hay que admitir en suma que este poder se ejerce más que se posee, que no es el "privilegio" adquirido o conservado de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquellos que son dominados.²⁵⁵

¿Acaso la recomendación o a la referencia son dispositivos de poder que operan como estrategias, generando disposiciones, maniobras, tácticas, funcionamientos?

¿Acaso estas estrategias de rechazos y dilaciones por un lado, en tensión con las insistencias de entrada por el otro pueden considerarse de alguna manera como un "modelo de batalla perpetua" en los términos de Foucault? ¿Es posible que esta red de relaciones sea percibida como instituida justamente porque están sustentadas tanto por quienes ejercen posiciones estratégicas como por quienes son dominados? ¿Es factible abrir grietas en esta red que permitan la operación de otras estrategias? Y si específicamente se pregunta por el sistema de acceso a los cargos docentes y el sistema de puntaje... ¿es acaso el sistema de puntajes de la provincia de Mendoza, con su tabulación menos dirigida, una estrategia para desarmar o debilitar el funcionamiento de la recomendación?

Recuperando lo ocurrido hasta este punto: los imaginarios acerca de lo propio o del ser mendocino que han podido rescatarse de los testimonios se relacionan con:

255 Foucault, M (2002). "Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión". pp. 33-34.

el valor del trabajo en tensión con el desconocimiento o la reticencia a compartirlo; el orgullo de considerarse pioneros en tensión con el apego a las tradiciones; una red predominantemente cerrada de relaciones sociales en tensión con las rupturas o fisuras que los sujetos excluidos intentan forjar. Estos imaginarios se hallan en un permanente juego de instituyentes e instituidos, materializándose en discursos y prácticas (*legein* y *teukhein*) en inherencia recíproca. Castoriadis (2007) aporta además:

En primer lugar, las instituciones pueden ser, y son efectivamente, alienantes en su contenido específico. Lo son en la medida en que expresan y sancionan una estructura de clase, más generalmente una división antagónica de la sociedad, y, a la vez, el poder de una categoría social determinada sobre el conjunto.(...)

Apuntamos al hecho, mucho más importante, de que la institución, una vez planteada, parece automatizarse, de que posee su inercia y su lógica propias, de que supera, en su supervivencia y en sus efectos, su función, sus “fines” y sus “razones de ser”. Las evidencias se invierten: lo que podía ser visto “al comienzo” como un conjunto de instituciones al servicio de la sociedad, se convierte en una sociedad al servicio de las instituciones.²⁵⁶

La práctica de relacionarse con desconocidos (no conocidos, no recomendados) e incluirlos en los propios círculos, en el propio grupo; suele generar resistencia, como se ha podido apreciar en los testimonios precedentes. Este aspecto se hace evidente aun en los más jóvenes y tal vez es por eso que en el concurso MI Factura Por Favor acuden al teatro para desestructurar, para relajar, para romper esquemas de rechazo y permitir a los adolescentes compartir una jornada de trabajo con otros adolescentes de otras escuelas. El concurso está organizado de esta manera (mezclando sujetos de distintas escuelas) por lo cual debe lograrse que los estudiantes se desinhiban, que interactúen y para ello se genera una estrategia a partir del arte. A continuación, un breve fragmento de esta experiencia de aproximación, en este caso puesta en palabras de Darío Anís (actor y director mendocino):

Darío Anís –Buenas Tardes ¿cómo están todos, todo en orden, todos tranquilos?, ¿qué tema este no? Que venían todos juntitos, han estado juntitos como compañeritos, compañeritas y de repente vienen acá y les dicen “bueno ahora se van a empezar a separar, se sientan unos por acá y otros por allá”, y empezamos a mirar con caras largas y dicen “mira dónde está y nosotros que veníamos todos juntitos, para hacer todo teóricamente entre los que conocemos, resulta que ahora nos encontramos con que hay un montón de gente que desconozco en el lugar a donde me va tocar trabajar”. Entonces vamos a hacer algo para que se empiecen a conocer, para que por lo menos cuando tengan que presentar el proyecto se conozcan y no sean tan desconocidos como esta primera impresión de que los han puesto así y se

256 Castoriadis, C. (2008). “La institución imaginaria de la sociedad”. II. Teoría y proyecto revolucionario. pp. 175-176.

miran con cara de “mmm”... entonces vamos a ponernos de pie primero (ruido) se mueven de las sillas (música) se miran con caras de desconfianza como cuando los sentaron con gente que no conocían (risas). Ahora cara de “te conozco de algún lado” (risitas) y ahora cara de “somos amigos de toda la vida”, y le damos un abrazo...(no todos se atreven) con cualquiera... ¡Vamos, vamos a ver ese abrazo!. Bien, muy bien. Ya no somos los mismos que cuando llegamos, ya un poquito más nos conocemos, entonces ahora es la parte donde vamos a ver la obra de teatro. Tienen 30 segundos para acomodar las sillas así vemos todos. (Ruido). Lo que vamos a ver ahora es una situación que sucede en algún lugar de algún barrio cualquiera y presten atención porque alguno le puede tocar, y después les va a servir. (Concurso Mi factura por favor. Mayo de 2011)

Darío, como actor, va describiendo a ‘su’ gente aludiendo a sus gestos, a sus posibles pensamientos, a sus actitudes habituales. Los estudiantes van realizando la experiencia y se ríen ¿Tal vez porque se hallaron a sí mismos en ese relato? ¿Acaso porque les cuesta desinhibirse? ¿Será que recordaron alguna experiencia? En esta descripción dice Darío ‘empezamos a mirar con caras largas’ y nosotros que veníamos todos juntitos y a partir de allí va proponiendo acercamientos que comienzan con el pensamiento ‘Ahora cara de “te conozco de algún lado”’ para en algún momento poder involucrar al cuerpo ‘¡Vamos, vamos a ver ese abrazo!’. Más allá de que la estrategia que se realiza en todos los grupos haya funcionado o no (se entiende que en cada situación tendrá distintos grados de aceptación); lo que en este caso cobra significatividad es la necesidad de proponerla, ya que al ponerla en juego lo que se logra es la toma de conciencia de esta ‘red de relaciones’ en ‘batalla perpetua’ de la que habla Foucault, aquí vivenciada en una experiencia de muestra.

Lo conocido y lo desconocido emergen también en los círculos o agrupamientos sociales, en barrios o zonas poblacionales que se caracterizan y etiquetan como más o menos “aceptables” o “correctos”. Quienes pertenecen a los distintos agrupamientos sociales son instituidos por otros atribuyéndoles determinadas características y sus sujetos son tratados como sujetos de esos grupos o barrios. Esas atribuciones son asimismo aceptadas y/o resistida por los mismos sujetos pertenecientes al grupo. Podemos ver algunos de estos imaginarios en los testimonios que se presentan a continuación:

Mujer- Yo trabajé un año en el juzgado de familia y ahí van las carpetas de la gente de clase baja con nombres y apellidos y la gente de clase media o media alta con las iniciales y nadie se enteraba quienes eran. (Hablan todos). (Curso Prevención del Maltrato- Abril de 2011).

Guía- Eso también tiene que ver con este tipo de maltrato lo que pasa es que no se denuncia, está como... al ser un programa del Estado, pero por ejemplo el caso de una casa de la sexta sección, una familia que tiene que ir al centro de salud del barrio San Martín, y no van y en realidad que se yo uno lo piensa ,

si a uno le pasa, meterte en el barrio San Martín donde hay muchísima gente buena pero hay mucha gente picante, es complicado, por ejemplo una alumna en Palmares tiene que ir a hacerse atender en el centro de salud de la Estanzuela, no va a ir. (Curso Prevención del Maltrato- Abril de 2011).

Y en el ámbito de la educación, respecto de los imaginarios en relación con los tipos de escuelas: estatales, privadas, comunes o de adultos... Edith, que trabaja en dos escuelas, recuerda cómo y porqué decidió participar del concurso con la escuela CENS²⁵⁷:

Edith- Cuando apareció me pareció bastante para poder sacar a los chicos, yo empecé con el CENS porque acá²⁵⁸ estaba otro profesor más antiguo, que él los llevaba con otra profesora, en cambio en el CENS la verdad que la zona donde está ubicado es bastante mala, los chicos están totalmente desmotivados, sin ningún tipo de autoestima, entonces bueno lo propuse, arrastré 2, arrastré 3 viste, logramos llegara 6 y después quedaron 4 con la suerte de ganar, los chicos viste “uy el CENS cómo nosotros vamos a poder participar” y eso fue muy positivo para el CENS, para toda la comunidad, para los chicos también, porque se sintieron capaces, útiles, valorados, capaces de competir con otras escuelas, por ejemplo bueno ese año lo ganamos, al otro años ya nos mezclaron con media y ganamos en el departamento pero no el provincial, “pero cómo yo del CENS me pude sacar un 10 en las preguntas y los de la escuela privada no”, o sea aparece la autoestima

Mercedes- Aparece lo social...

Edith- Claro lo social, porque “si no terminas vas a ir a un CENS” entonces siempre lo despectivo viste el CENS en cambio ellos decían “yo saqué mejor puntaje” “sacamos mejor puntaje” realmente es muy bueno para ellos, así que bueno empecé trabajando ahí, porque justamente la idea era sacar a los chicos, mostrarles otra realidad. (Edith C. Entrevista. Junio de 2013).

Ya sea la ‘gente de clase baja’ que se expone abiertamente con la divulgación de los nombres y apellidos y la ‘gente de clase media o media alta’ cuya intimidad o imagen social se resguarda; o sea la resistencia al contacto entre la gente de la ‘Sexta Sección’ o de ‘Palmares’ con quienes habitan en el ‘Barrio San Martín’ o ‘La Estanzuela’; e incluso las expectativas respecto de los estudiantes de los ‘CENS’ comparadas con las de una ‘escuela privada’, todos estos imaginarios instituidos y sus correspondientes instituyentes son coherentes con el imaginario de la referencia y la recomendación, de lo conocido, de lo seguro, de lo confiable. Las relaciones entre estas oposiciones y luchas sociales con la educación, es claramente expresada por Foucault (1970) en “El orden del discurso”:

257 Los CENS son Centros Educativos de Nivel Secundario de la Provincia de Mendoza. Aunque inicialmente fueron pensados para lograr que los adultos que no habían egresado del Nivel Secundario pudieran lograrlo, con el tiempo la población estudiantil fue diversificándose hacia los más jóvenes y en la actualidad reciben estudiantes que han fracasado o abandonado el sistema educativo “común”, y que deciden inscribirse en este tipo de escuelas en busca de una oportunidad educativa.

258 Cuando Edith dice “acá” se refiere a la otra escuela en la que trabaja y en la cual estamos realizando la entrevista. Esta escuela es una escuela secundaria tradicional (no CENS) con estudiantes que se mantienen en el sistema educativo inicial (es decir que, en general, no han abandonado la escuela).

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue, en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.²⁵⁹

Para ir integrando lo dicho hasta aquí, se ofrece el siguiente testimonio de Nieves, en el cual pueden verse plasmados varios de los imaginarios que se han desglosado en este capítulo:

Nieves: me acuerdo de un curso que hice con Mirta Goldberg, que era como la mamá de la psicogénesis y que en esta provincia fue un absoluto fracaso y estuvo siempre en detrimento con todos los docentes. Y, antes de hacer alguna afirmación siempre trato de ponerla en práctica, porque sino uno no se puede quejar... entonces un año fui y lo... lo puse en práctica en la escuela de Godoy Cruz, en una escuela de un barrio de clase media. Y ella decía que en realidad el único secreto del método era respetar estrictamente las etapas lógicas del pensamiento. Si uno no se apartaba de eso no había que hacer nada, respetando la individualidad de los chicos ¿nocierto? Hice eso, habían chicos marcados con problemas de conducta, con todo lo que se te ocurra “mix” de los chicos y fue un absoluto éxito. ¿Cuál fue el secreto mío? Dedicarme con mucha vocación y compromiso a lo que estaba haciendo. Nunca tomé un café, cuando me decían “vamos a tomar café” toda esa historia, todas esas cosas no pasaron en el ámbito ¿no? Pero el método yo lo apliqué y fue todo un éxito. (Grupo focal. Diciembre de 2012)

Los que se detectan en una mirada superficial son: el esfuerzo y compromiso como ideales del trabajo docente (‘dedicarme con mucha vocación y compromiso a lo que estaba haciendo’), el apego a las tradiciones (‘en esta provincia fue un absoluto fracaso’), la caracterización del grupo social (‘en una escuela de un barrio de clase media’), el constituirse como ‘pionero’ (‘¿Cuál fue el secreto mío?’), la resistencia (‘Nunca tomé un café’) y la recomendación (‘con Mirta Goldberg, que era como la mamá de la psicogénesis’). Estos imaginarios en tensión, y que se han analizado en la sociedad mendocina a partir de estos tres casos, no constituyen categorías exclusivas de Mendoza, ya que se dan en cualquier sociedad. Sin embargo, son pertinentes para develar y describir una punta de iceberg respecto de lo que se está entendiendo por “lo propio” en esta sociedad mendocina, en particular en la comunidad docente y específicamente respecto de la formación continua de los educadores; y por ello es oportuno rescatarlos y proponerlos para su análisis.

Quedan aún dos categorías más que emergieron del trabajo de campo. Una de ellas se relaciona con la percepción del aspecto político del sistema de puntajes, específicamente en el llamado a concurso para ingreso a la docencia, momento

259 Foucault, M. (1970). “El orden del discurso”. pp. 45.

paradigmático en el cual los puntajes son los protagonistas en vistas a lograr una titularidad en el sistema educativo. Para ello se ha decidido incorporar -además del trabajo de campo- un informe periodístico, que se articula en el universo discursivo²⁶⁰ y que es conveniente considerar dado que es muy pertinente a la problemática investigada²⁶¹. La otra categoría se trata de las tensiones entre los imaginarios propio y extraño localizados en el discurso acerca de Mendoza, de Argentina y de Latinoamérica.

Para abordar entonces percepción del aspecto político del sistema de puntajes, es necesario recuperar los debates propuestos en relación a los imaginarios respecto del puntaje docente²⁶², complementar lo que ya hemos trabajado en capítulos anteriores y ponerlos en tensión con fragmentos seleccionados de un artículo publicado en Diario Los Andes, el 1 de agosto de 2014 (el mismo se encuentra completo en los anexos):

Justamente durante esta semana, en la Escuela Hogar Eva Perón, se realizó el llamado oficial para cubrir cargos en el secundario y las quejas de los educadores que cumplen suplencias en ese nivel no tardaron en repetirse. Irregularidades en el sistema por el cual se accede a las capacitaciones, falta de control respecto de la calidad y efectividad de los cursos e inequidades que van en detrimento de un sector de los docentes mendocinos, fueron parte de los cuestionamientos. (Diario Los Andes, agosto de 2014)

260 Se ha tomado la noción “universo discursivo” de Roig (1984), que es definida en “Narrativa y cotidianeidad. La obra de Vladimir Propp. a la luz de un cuento ecuatoriano”. (pp. 5) de la siguiente manera:

‘la totalidad actual o posible de los discursos correspondientes a un determinado grupo humano en una época dada (sincrónicamente) o a lo largo de un cierto período (diacrónicamente) y sobre cuya base se establece, para esa misma comunidad, el complejo mundo de la intercomunicación’. Claramente este trabajo no agota todo el universo discursivo sobre el problema del puntaje, pero se ve enriquecido con el aporte de esta nota periodística. Respecto de las características de esta noción, tanto en la obra de Roig como en este trabajo de investigación, se remite al Capítulo 3- Cruces teóricos, apartado Arturo Roig: acercamientos episódicos al pensamiento de lo nuestro

261 Durante el año 2014, se produjo una impugnación al concurso para el ingreso a la docencia en el Área de Educación Física de la Junta Calificadora de Méritos de Nivel Secundario, la cual tuvo su correlato en los medios masivos de comunicación. Si bien se publicaron varios artículos de distintos periódicos (Diario Uno, Diario Los Andes, MDZ, Jornada) y también se emitieron notas por televisión y radio; se ha decidido tomar sólo un artículo para ponerlo en tensión con el trabajo de campo de la tesis.

El artículo elegido es el publicado por Diario Los Andes el 1 de agosto de 2014. La elección se fundamenta en que dicho artículo es representativo de los debates suscitados, muestra varias aristas del problema y recupera voces procedentes de distintos posicionamientos. Se escogió sólo uno para mantener la lógica del debate en un espacio breve, ya que incorporar más de uno hubiera requerido un capítulo separado y por otro lado hubiera sido inaceptable ignorarlos en este trabajo de investigación.

Queda como sugerencia para futuras investigaciones, tomar este tipo de documentos (los generados por los medios masivos de comunicación) como fuente principal de investigación.

262 Aspectos desarrollados en apartados previos, en especial en el Subcapítulo 4.2 La dimensión laboral y en el 4.3 La dimensión simbólica.

La Escuela Hogar Eva Perón se ha constituido desde hace ya varios años en el espacio propio del concurso de ingreso, por sus características edilicias, que permite la recepción y permanencia de gran cantidad de personas mientras se desarrolla el mismo. Dicha escuela se encuentra ubicada en el Parque General San Martín (fuera del centro de la ciudad de Mendoza). En ella se congregan para esta ocasión los aspirantes a las titularidades. 'Las quejas de los educadores que cumplen suplencias en ese nivel no tardaron en repetirse', dice el informe, lo cual nos indica que -según la autora- se trata de algo instalado, instituido. ¿Cuáles son las quejas, según los medios? 'irregularidades en el sistema por el cual se accede a las capacitaciones, falta de control respecto de la calidad y efectividad de los cursos e inequidades que van en detrimento de un sector de los docentes mendocinos'.

Las 'irregularidades', término poco específico pero con fuerte carga negativa, reinstala en este artículo la sospecha sobre la transparencia del 'sistema por el cual se accede a las capacitaciones'. Se trata de un imaginario que circula en forma permanente y que se asocia a la lógica del capitalismo y también a la del rol del Estado, asuntos que hemos desarrollado en el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica. Para recuperar aquellas reflexiones es necesario apelar a Castoriadis y su pensamiento respecto de la igualdad, la democracia, lo público, la burocracia y el mercado.

Castoriadis afirma que en el mundo occidental contemporáneo predominan dos normas: la jerárquico burocrática y la del mercado²⁶³, dentro de las cuales transcurre la vida casi todos los humanos. Este entramado se encuentra atravesado además por la lógica conjuntista identitaria²⁶⁴, constitutiva de toda actividad humana. Cuando esta lógica se autonomiza de la vida social y se impone en términos irracionales²⁶⁵, es cuando asistimos a la burocracia. Estas 'irregularidades' que dominan el imaginario social acerca del puntaje ¿pueden acaso considerarse como una autonomización funcional de la combinación de ambas normas? Acaso esta 'falta de control' que los docentes acusan ¿puede considerarse una autonomización de la norma jerárquico burocrática, en el sentido de entender al Estado como un controlador permanente y omnipresente, es decir:

263 Castoriadis, C. (2005). "Figuras de lo pensable". ¿Qué democracia? pp. 155.

264 Castoriadis, Cornelius (2005). "Figuras de lo pensable". Imaginario e imaginación en la encrucijada. pp. 109-110.

265 Castoriadis, Cornelius (2005). "Figuras de lo pensable". Imaginario e imaginación en la encrucijada. pp. 109-110.

otorgar al Estado las características de un “gran hermano²⁶⁶”? ¿Es válido hipotetizar que la ‘falta de control’ es también una responsabilidad del Estado compartida con los mismos docentes, con la misma sociedad (co-responsabilidad)? Si se vuelve al informe periodístico, en el cual se rescatan testimonios de docentes presentes en el concurso, pueden rescatarse algunos testimonios en los cuales asoma la lógica del mercado:

“Hay docentes que tienen una gran cantidad de puntos más por los cursos que han hecho sin siquiera haber rendido que por la real experiencia que han logrado” (docente en Diario Los Andes, agosto de 2014)

“La única manera de explicarlo es que ahora no importa si aprendiste o no; lo que vale es cuántos cursos rápidos pagaste” (docente en Diario Los Andes, agosto de 2014)

‘Hay docentes’, dice este testimonio, ‘hay’, no es habría ni había, ni tal vez haya... es una afirmación: hay. Entonces: ‘Hay docentes que tienen una gran cantidad de puntos’, nociones conjuntistas matemáticas: los ‘puntos’, en una ‘gran cantidad’. Esos ‘puntos’ los han conseguido haciendo cursos ‘sin siquiera haber rendido’, afirmación que denuncia una situación que considera injusta y que contrapone a la antigüedad en el cargo (aspecto también cuantificable en medición de tiempos: años, meses, días); en los términos de ‘la real experiencia que han logrado’ estos docentes. Asimismo la lógica de mercado emerge en el segundo testimonio del artículo periodístico, en los términos ‘lo que vale es cuántos cursos rápidos pagaste’.

En relación al imaginario presente en la frase ‘la real experiencia que han logrado’, la palabra experiencia ha sido abordada ya en el Capítulo 4.5 La dimensión pedagógica, y se remite a él para este problema. De todas maneras, en el contexto en que aquí aparece la palabra experiencia, es interesante rescatar lo que Larrosa (2003) entiende por experiencia, o mejor dicho lo que no entiende por experiencia²⁶⁷:

266 Podemos referir aquí tanto a la novela 1984 (*Nineteen Eighty-Four*) de George Orwell (1949), en la cual se introducen conceptos relacionados con la vigilancia permanente de los sujetos; como a las distintas versiones de programas televisivos que filman la vida cotidiana de sujetos que se prestan a la experiencia. En ambos casos, se encuentra presente la idea de que todo lo que hacemos es monitoreado, no escapa al conocimiento de un ente omnipresente u omnisapiente y que en el caso del puntaje se asocia al rol del Estado.

267 Larrosa en este texto desarrolla seis “precauciones” a tener en cuenta en el uso de la palabra experiencia. Tomaremos aquí solo las tres primeras como pretextos para ponerlas en tensión con el texto, aunque sería interesante también realizar este ejercicio con las tres últimas, que son: no hacer de la experiencia un concepto, no hacer de la experiencia un fetiche y finalmente hacer de la palabra experiencia una palabra afilada (es decir: que no pueda denominarse experiencia cualquier cosa).

Pero no es bastante con reivindicar la experiencia. Es importante también hacer sonar la palabra experiencia de un modo particular, con cierta amplitud, con cierta precisión. Para ello, voy a enunciar ahora algunas precauciones en el uso (o, mejor, en la sonoridad) de la palabra experiencia que, para mí, tienen especial relevancia.

La primera precaución consiste en separar claramente experiencia de experimento, en descontaminar la palabra experiencia de sus connotaciones empíricas y experimentales. Se trata de no hacer de la experiencia una cosa, de no objetivarla, no cosificarla, no homogeneizarla, no calcularla, no hacerla previsible, no fabricarla, no pretender pensarla científicamente o producirla técnicamente.

La segunda precaución consiste en quitarle a la experiencia todo dogmatismo, toda pretensión de autoridad. Ustedes saben que muchas veces la experiencia se convierte en autoridad, en la autoridad que da la experiencia. Ustedes saben cuántas veces se nos dice, desde la autoridad de la experiencia, qué es lo que deberíamos decir, lo que deberíamos pensar, lo que deberíamos hacer. Pero la experiencia, lo que hace, precisamente, es acabar con todo dogmatismo: el hombre experimentado es el hombre que sabe de la finitud de toda experiencia, de su relatividad, de su contingencia, el que sabe que cada uno tiene que hacer su propia experiencia. Por tanto, se trata de que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y de que nadie pueda imponer autoritariamente la propia experiencia a otro.

La tercera precaución consiste en separar claramente experiencia de práctica. Y eso significa pensar la experiencia no desde la acción sino desde la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. El sujeto de la experiencia no es, en primer lugar, un sujeto activo, sino que es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Lo que no quiere decir que sea pasivo, inactivo: de la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía. Pero se trata de mantener siempre en la experiencia ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad.²⁶⁸

A partir de estas reflexiones en torno a qué podemos llamar experiencia, y los motivos que llevan a Larrosa a proponer ciertas precauciones en torno a la palabra “experiencia” es interesante preguntarse:

Si entendiésemos que es precavido evitar hacer de la experiencia una cosa (calculable, objetivable, previsible, reproducible) ¿es la lógica del puntaje, de la tabulación y de la competencia la más apropiada para valorarla, validarla y evaluarla?

Si siguiéramos la propuesta de Larrosa de ‘quitarle a la experiencia todo dogmatismo’ y nos permitimos pensar que cada docente hace su propia experiencia ¿es la lógica de la evaluación externa, de la conformación de un tribunal la más apropiada para asignar méritos en función de las experiencias?

268 Larrosa, J. (2003) “La experiencia y sus lenguajes” (conferencia) OEI.

Si la 'real experiencia' a la que alude el testimonio del informe, tuviera ese carácter de apertura, de disposición, de receptividad ¿es posible (o si lo fuera, ¿sería apropiado?) hacer de ella un procedimiento para la ubicación laboral de los docentes? ¿Con qué criterios, con qué intenciones?

Si tomáramos la propuesta de Larrosa, no sería posible ni apropiado ni conveniente ni remotamente válido tomar la experiencia como punto de partida para la valoración de los antecedentes ni mucho menos cuantificarla en un sistema de puntajes. Porque desde esta perspectiva, el único beneficiario de la experiencia es el sujeto que la vive: el docente que ha vivido esa 'real experiencia'.

Sin embargo, la experiencia viene a veces asociada a la "antigüedad", que tal vez esté aquí jugando en el sentido de que 'docentes que tienen más tiempo en el sistema debieran tener más experiencia'. Pero para analizar también este imaginario traemos también a Larrosa, en el mismo texto²⁶⁹:

A partir de aquí podríamos hacer, me parece, varias cosas. La primera sería ir pensando lo que puede ser la experiencia o lo que puede significar reivindicar la experiencia o los lenguajes de la experiencia en el campo pedagógico después de esta imposibilidad, algo así como empezar a pensar sobre tierra quemada. Se trataría de que pensáramos si lo que Kertész, o Benjamin o Agamben dicen de la vida de las personas comunes de su época y de sí mismos se podría trasladar a nuestras vidas y, sobre todo, a la experiencia de ser profesor o de ser alumno, a la experiencia de habitar un espacio escolar, un espacio pedagógico, si se le podría dar un cierto sentido a que la experiencia de la escuela es una experiencia en la que no vivimos nuestra vida, en la que lo que vivimos no tiene que ver con nosotros, es extraño a nosotros, si de la escuela, tanto si somos profesores como alumnos, volvemos exhaustos y mudos, sin nada que decir, si la escuela forma parte de esos dispositivos que destruyen la experiencia o que lo único que hacen es desembarazarnos de la experiencia. La segunda posibilidad sería protestar, retroceder posiciones, y volver a formular unas tesis menos radicales, de esas que son más constructivas, que provocan más unanimidades. La tercera posibilidad sería pensar si es posible vivir honradamente, también en educación, la imposibilidad de la experiencia, la falta de sentido, la ausencia de palabras, la conciencia de que no somos nadie. Pero en realidad creo que la opción es de ustedes. Yo les propongo estos juegos y a ustedes les cabe, soberanamente, aceptarlos o modificarlos, o proponer otros, o ninguno.

Y si se ponen entonces en tensión esas dos palabras o conceptos que juegan en el imaginario como sinónimos y que son antigüedad y experiencia ¿qué se puede argumentar desde el posicionamiento de Larrosa respecto de "tabular" la

269 A partir de tres fragmentos de textos pertenecientes a autores contemporáneos, que se cuestionan la posibilidad de la experiencia, Larrosa piensa en la posibilidad de la experiencia en la escuela. Las tesis de estos fragmentos se pueden sintetizar de la siguiente manera: (Kertész,) la experiencia ha sido destruida y se nos da en cambio una experiencia falsa; (Benjamin) no hay lenguaje para elaborar la experiencia y (Agamben) todo lo que somos o lo que podemos ser ha sido fabricado fuera de nosotros, sin nosotros, y es tan falso como impuesto.

experiencia como antigüedad? ¿Qué elementos de la experiencia no se hallan necesariamente incluidos en el *legein* “antigüedad”? Se trata de un campo atravesado por imaginarios y atravesado por nudos de poder-saber²⁷⁰, inserto en una biopolítica que lo disciplina. Tal vez sea muy difícil separar completamente ambos conceptos (experiencia y antigüedad) en el imaginario del puntaje, porque comparten ciertamente algunas características; pero es pertinente al menos cuestionar y poner en duda la consideración de la permanencia en una escuela (o en un cargo) como generadora acabada de experiencia; en todo caso asociada a qué tipo de experiencia (si ello a su vez implica un crecimiento profesional). Es decir: si esta permanencia por sí sola implica o supone un aprendizaje.

La lógica conjuntista-identitaria, la lógica burocrática y la lógica del mercado se han impuesto en este sistema, en los sentidos que Castoriadis les asigna: todo es medible y cuantificable, todo es pausable de ser controlado, todo es o puede ser mercadería. Los imaginarios rescatados no nos indican que todo responda a estas lógicas, pero sí nos indica la presencia de la sospecha, que en algunos casos se transforman en afirmaciones contundentes: se compra, se vende, se acumulan puntos, no se controla...

Al referirse al sistema de tabulación de los cursos en las distintas Juntas Calificadoras, el artículo explicita el asunto del límite del puntaje, para el cual se han tomado distintos criterios:

Una diferencia entre los docentes de primaria y los del nivel medio se sumó a las críticas. Mientras que para los primeros el Estado sólo permite acumular un punto entre todos los cursos realizados cada año, para los segundos no existe un límite. Desde el gobierno escolar admitieron la situación y aseguraron que ese aspecto debe ser revisado en paritarias docentes. (Diario Los Andes, agosto de 2014)

En este párrafo el periodista recupera además de la voz de los denunciantes, la palabra oficial del gobierno. Esta recuperación se realiza en una proporción bastante menor respecto de la voz de los denunciantes y ofrece además, en este caso, un discurso que se halla en sintonía con la denuncia ya que ‘admitieron la situación’ y ‘aseguraron que ese aspecto debe ser revisado en paritarias docentes’. Las paritarias constituyen aquí entonces el requisito político que da lugar a la decisión de ‘igualdad’ que los docentes están reclamando. La igualdad, en los términos entendidos por Castoriadis (2005):

270 Como se desarrolló, a partir de los escritos de Foucault, en el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica, al cual se remite.

Igualdad significa, entonces, rigurosamente hablando: igual posibilidad para todos, efectiva, no meramente escrita, para participar del poder. No se trata solamente de entrar en el cuarto oscuro; se trata además, por ejemplo, de estar informado, tan informado como cualquier otro, de lo que debe ser decidido.²⁷¹

Esta igual posibilidad de participación puede ser concretada, al menos en parte, por medio del sistema de paritarias, espacio de negociación colectiva entre gobierno y docentes (por supuesto por medio de sus representantes).

La tercera voz que el artículo recupera es la que representa, en este caso a quienes dictan (ofrecen u organizan) los cursos, a los que dedica sólo un párrafo:

“El seguimiento que nos realizan es bastante transparente. Si no estamos habilitados para brindar un servicio de capacitación o no contamos con el perfil de profesionales necesarios, entonces el curso se suspende”, aseguró un docente que coordina una serie de cursos de formación. (Diario Los Andes, agosto de 2014)

El testimonio general de este artículo periodístico nos muestra, nos evidencia, una serie de imaginarios que están atravesando el sistema de puntajes en Mendoza: el imaginario asociado a la lógica de mercado (o pseudo mercado contemporáneo), el imaginario asociado a la burocracia y el rol del estado, el imaginario de la igualdad en democracia, al imaginario de lo público. A la inversa, y para ver la otra cara de la moneda, es interesante analizar los imaginarios que circulan acerca de los medios masivos de comunicación en Mendoza, para lo cual se propone esta intervención de una participante del Conversatorio 3:

Laura (participante): Tiene un poco que ver con lo que decía Marina porque me parece que en los aportes hemos estado pensando en los alumnos como ejes de la violencia y también las instituciones, lo escolar es violento y es una preocupación que tengo hace un tiempo es que los medios de comunicación también nos violentan a los docentes, o sea desde febrero a diciembre el diario Los Andes titula en su primera plana, saca porcentajes de cuánto faltamos, que no vamos, de que no trabajamos, y eso es una forma de violentarnos y ni hablar de otras cosas como la Dirección General de Escuelas. (Hablan todos juntos) y también nos desautorizan. (Conversatorio 3. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

Dice Laura ‘desde febrero a diciembre el diario Los Andes titula en su primera plana, saca porcentajes de cuánto faltamos, que no vamos, de que no trabajamos’ publicaciones que tienden a reafirmar también un imaginario acerca de la docencia como profesión y que tiene que ver con la consideración social como semiprofesión, asunto que hemos desarrollado en un apartado anterior²⁷². Algo similar se deja entrever en la expresión ‘ni hablar de otras cosas como la Dirección General de

271 Castoriadis, Cornelius (2005). “Figuras de lo pensable”. *Polis*. ¿Qué democracia? pp. 152-153.

272 Subcapítulo 4.2 La dimensión laboral.

Escuelas', ya que la palabra de la Dirección General de Escuelas se concreta a través de los medios de comunicación masiva para el público en general (televisión, radio, periódicos, *internet*). El rol de los medios en la configuración y circulación de estos imaginarios se hace latente en la relevancia que los sujetos le otorgan y ello da cuenta de la fuerza instituyente de los mismos. Cerrando entonces el aspecto político del sistema de puntajes, el entramado biopolítico que constituye este sistema en la provincia de Mendoza da cuenta de tensiones cruzadas entre: los docentes, la Junta Calificadora, el Estado (en este caso la Dirección General de Escuelas), las instituciones que ofrecen los cursos con puntaje y los medios de comunicación.

Pasando ahora al otro asunto que habíamos propuesto, las tensiones entre los imaginarios propio y extraño localizados en los discursos acerca de Mendoza, de Argentina y de Latinoamérica, se considera interesante comenzar por la remisión a fragmentos de testimonios provenientes de los casos, dado que en ellos se realizan algunas referencias a imaginarios en educación y en especial respecto del desarrollo profesional docente en Latinoamérica:

Bibiana: además teníamos una convivencia porque éramos alumnos latinoamericanos, y españoles entonces había una convivencia intercultural entre ya te digo distintas universidades de América. Por ejemplo yo compartí mi habitación la primera semana con una alumna brasilera muy joven, y la segunda con una doctora en ciencias económicas de Colombia, que ya nos hemos encontrado dos veces, yo he ido dos veces a Colombia por ella, entonces es decir, la convivencia y el compartir interculturalmente. (Bibiana V. Entrevista. Junio de 2013).

Lo que aparece en este testimonio de Bibiana es la valoración de la convivencia latinoamericana, de la internacionalidad de la experiencia pedagógica pero en una internacionalidad local, una interculturalidad familiar (españoles y latinoamericanos). Al respecto Roig (2004) afirma:

Hay un "yo" y al mismo tiempo un "nosotros", dados en un devenir que es el de la sociedad como ente histórico-cultural, captado desde un determinado horizonte de comprensión, desde el cual se juega toda identificación y por tanto toda autoafirmación del sujeto. (...) En la "ventana" desde la cual nos abrimos para mirar el mundo, no estamos solos. No es un "yo" el que mira, sino un "nosotros", y no es un "todos los hombres", los que miran con nosotros, sino "algunos", los de nuestra diversidad y parcialidad. La cerrazón de la mónada no es ontológica, sino ideológica y su apertura consiste en la toma de conciencia, por obra de nuestra inserción en el proceso social e histórico, de la parcialidad de todo mirar.²⁷³

273 Roig, A. (2004). "Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano". I- Acerca de la significación del "nosotros".

El testimonio de Bibiana nos ofrece una mirada integrada de Latinoamérica, un “nosotros. Esta mirada a su vez puede contrastarse a su vez con a una mirada de competitividad local, como se evidencia en el siguiente fragmento del Congreso CIIFE:

Participante: Yo trabajo en Chile en un colegio de altos recursos económicos, bien altos y clase social y me toca a lo mejor a veces tratando de hablar con los profesores, y contenerlos, tengo que contener al profe porque si no que hago, en Chile el nivel de violencia en la sala y hacia los profesores cada vez crece, ahora como también uno se desgasta así como los profesores (...), la situación es muy desgastadora, todos perdemos, el alumno, la familia, el director, el profesor, y es que en Argentina todavía no hay cursos de mediación (interrumpen muchos participantes a la vez, dicen que si hay, hablan todos juntos, es difícil discernir qué dicen).

Coordinadora: Yo trabajo mucho en capacitación y mi gran preocupación es esta y ahora dentro de 10 días voy a Chile a la Universidad de la Serena, por un programa de movilidad docente de la Universidad, que presenté un proyecto y lo gané, a dar todo un taller de una semana en diagnóstico, prevención y resolución de conflictos escolares, lo recibieron muy bien ahora me doy cuenta de porqué, porque allá no está demasiado, acá si es un gran tema, en esta facultad lo dimos durante 2005 y 2006 como una iniciativa mía y de mi equipo fue tomado por las autoridades y capacitamos a los residentes, a los chicos que iban a practicar y realmente consideramos una muestra de 500 alumnos y el 98% lo consideraron como valiosísimo porque eran temas que no habían tenido en su desempeño docente. O sea que acá en Argentina...

Otro participante: Acá en Argentina en educación de EGB 1 Y 2, primer ciclo y segundo ciclo, de primaria yo soy profesora técnica y hemos tenido sí capacitación para docentes de resolución de conflictos durante dos años seguidos es decir que ha llegado a un buen puerto en la resolución de conflictos, eso no quita de que el conflicto sea parte cada una de las instituciones porque la institución que no tiene conflictos no es institución, porque al ser interactiva o está debajo de la alfombra, yo creo que a la autoridad si se la construye. (Conversatorio 3. Congreso CIIFE. Octubre de 2009).

‘Yo trabajo en Chile’, dice el participante del conversatorio, y describe un poco su experiencia profesional, ubicada en un país y en una institución particular. El participante se atreve a hacer afirmaciones acerca de ese país ‘en Chile el nivel de violencia en la sala y hacia los profesores cada vez crece’ y realiza a continuación su valoración sin mayores inconvenientes. Pero luego se atreve a hacer afirmaciones acerca de otro país: Argentina: ‘y es que en Argentina todavía no hay cursos de mediación’ e inmediatamente su palabra es interrumpida, no lo dejan terminar de hablar ‘interrumpen muchos participantes a la vez, dicen que si hay, hablan todos juntos, es difícil discernir qué dicen’. ¿Acaso hubiera sido posible dejar que el participante chileno termine su idea? ¿Hay en el fondo una desvalorización del otro en la forma de competencia? ¿Será que podemos criticarnos entre nosotros pero no estamos preparados para escuchar lo que otros ven o creen ver? Ante una afirmación de un extranjero (aunque latinoamericano) que puede ser acertada o no, estemos o no de acuerdo ¿porqué silenciarlo, interrumpirlo y detener su discurso

por la fuerza? A continuación participantes argentinos toman la palabra para poner contraejemplos de los que el participante chileno había afirmado ¿es una forma de defensa? ¿Es una forma de convivencia? Dice Roig:

Todo hombre en cuanto tal, cualquiera sea su condición social, su oficio, su género, su instrucción, ejerce pues un derecho inalienable que es 'el de decir su palabra', el de 'enunciar su mundo'. (...) Este, el mundo, se le presenta como un conjunto de situaciones desafiantes, de retos; ante ellos, dice su palabra; con ella designa al mundo, lo denuncia; con ella, además, lo transforma. Esta palabra, que le es derecho inalienable, no es palabra hueca. Es aquella con la que encara a la realidad para someterse a ella o para someterla. Es esta una palabra que es a la vez *lógos* y *práxis*. Es una palabra viva hasta tal punto que si sabemos escucharla ella nos abre al mundo propio de quien la pronuncia.²⁷⁴

Dos formas de lo propio y lo ajeno en estos dos fragmentos, en uno de ellos se ha planteado como convivencia familiar (países hermanos, se podría entender) y en el otro como competitividad, competencia, defensa, como negación del derecho de 'decir su palabra', como 'palabra no escuchada'. Para avanzar un poco más se propone a continuación un tercer testimonio:

Milena: vos vas a la esquina a comprar pan "nos vamos a parecer a Cuba" "¡no! vamos a ser Venezuela" "así con estas medidas que está tomando el gobierno vamos a ser Venezuela" qué se yo. (Grupo focal. Diciembre de 2012)

Aquí Milena introduce una nueva forma de relación latinoamericana: la de la negación, la del desconocimiento de la relación, en la forma de no querer parecerse a un país latinoamericano (¿"hermano"?) que se considera 'inferior'. Parecerse a Cuba o a Venezuela para estos sujetos -cuyo imaginario Milena ha recuperado en su propio discurso- implica retroceder, constituye una regresión. Castoriadis (2008) en 'El mundo fragmentado' expresa desde una visión psicoanalítica este asunto:

La idea aparentemente tan simple e incuestionable de que los otros son simplemente otros, es una creación histórica que va contra la corriente de las tendencias "espontáneas" a la institución de la sociedad. Los otros casi siempre han sido instituidos como inferiores. Todo lo cual no es una fatalidad, o una necesidad lógica, es simplemente la probabilidad extrema, la "propensión natural" de las instituciones humanas. Evidentemente, el modo más simple de valorizar las propias instituciones es la afirmación –que no necesita explicación– de que esas son las únicas "verdaderas" y que, en consecuencia, los dioses, creencias, hábitos de los otros, son falsos. En este sentido la inferioridad de los otros no es más que la otra cara de la afirmación de la verdad de las propias instituciones de la sociedad- *Ego* (en el sentido que tiene *Ego* en la descripción de los sistemas de parentesco).²⁷⁵

274 Roig, Arturo (1998), "La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria". pp. 50.

275 Castoriadis, C. (2008). "El mundo fragmentado". *Koinonía*. Reflexiones sobre el racismo. pp. 34-35.

Por un lado los otros, en este caso los argentinos para el colega chileno; en su discurso, desde su “nosotros”, desde su “sociedad-ego”. Del otro lado, los colegas argentinos, también desde su “sociedad-ego”. Los discursos que intervienen en ese breve fragmento del Conversatorio 3 dan cuenta de la relación de fraternidad, - como expresa Castoriadis en el sentido de sistemas de parentesco, y como se había expresado antes: como hermanos-.

Algo similar sucede en el discurso de Milena, en el cual los otros (Cuba, Venezuela) han sido instituidos como inferiores en el imaginario social, como la ‘otra cara de la afirmación de la verdad de las propias instituciones de la sociedad- Ego’ (Mendoza, en este caso).

Si se recupera además en esta trama la palabra de Roig (2004), respecto del hombre latinoamericano, es posible incorporar aún otra categoría, la del *a priori* histórico:

Dicho de otra manera, el ser de América Latina no es algo ajeno al hombre latinoamericano, sino que se presenta como su proyecto, es decir, como un deber ser.

Los entes culturales son los que nos descubren por eso mismo el verdadero alcance de lo que se ha denominado "objetividad" o "mundo objetivo", que no es sinónimo de "realidad" en el sentido de una exterioridad ajena al sujeto, sino que es la mediación inevitable que constituye el referente de todo discurso y lo integra como una de sus partes.

Decíamos que la unidad de América Latina, desde el punto de vista de un deber ser, aparecía como *a priori*. No se trata, sin embargo, aquí de un *a priori* de esencias dadas en un "mundo de la conciencia", en cuanto que el *a priori* de que hablamos es histórico, puesto que deriva de una experiencia elaborada y recibida socialmente que se integra para nosotros como supuesto de nuestro discurso y que se encuentra justificada de modo permanente desde nuestra propia inserción en un contexto social.²⁷⁶

El *a priori* histórico, el que nos sitúa en una experiencia elaborada y recibida socialmente, se nos presenta como una imposición, porque ‘el ser de América Latina no es algo ajeno al hombre latinoamericano’, sino que es ‘su proyecto’. En este caso, el testimonio de Bibiana, cuando ella expresa que ‘había una convivencia intercultural entre ya te digo distintas universidades de América’, de alguna manera sugiere que hay una forma de ser de América Latina, que ella sintió, que percibió; y se puede interpretar que esta situación de convivencia intercultural constituyó una experiencia de lo propio, en tensión con lo ajeno ¿puesto en el otro, en el español? Y en estos sentidos es que aparece la ‘unidad de América Latina’.

276 Roig, A. (2004). “Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano”. I- Acerca de la significación del "nosotros".

Para cerrar este apartado, una breve recapitulación:

Uno de los imaginarios que recorre los discursos de la docencia en Mendoza es el del esfuerzo, el trabajo, el sacrificio como características distintivas de esta provincia. Si se presta atención, este imaginario se repite en otros ámbitos, como son la vitivinicultura (la vendimia) y tal vez pueda estar asociado a las tradiciones colonizadoras de los inmigrantes. Vinculado a este imaginario circula también el de ser pionero o estar adelantado respecto de otros lugares, imaginario que se reitera y que refiere a cierto sentimiento de orgullo. Este sentimiento de orgullo se asocia a su vez con el ocultamiento del “secreto” del “éxito”.

Asimismo, el ser pionero puede estar asociado a prácticas innovadoras o a nuevas formas de afirmar tradiciones. Es decir, se puede ser pionero en dispositivos para instalar imaginarios instituyentes o para afianzar imaginarios instituidos. En tensión con este imaginario del precursor, se encuentra el imaginario de la tradición: del sujetarse a lo conocido, a lo probado, a lo seguro. La recomendación de los conocidos y la descortesía hacia los extraños son dispositivos de este imaginario; que se halla en permanente lucha; una lucha en la que las grietas que provocan la ruptura del mismo son formas de lo instituyente y de la resistencia.

En los discursos de los sujetos puede entreverse una distinción entre sectores sociales o culturales, que pueden asociarse a características instituidas en los sujetos que pertenecen a esos grupos. Entre las sectorizaciones que circularon en esta investigación pudieron detectarse, entre otros: a) la pertenencia a familias conocidas por su condición social (consideradas la “clase alta”) y las demás familias; b) el Gran Mendoza y los Departamentos más alejados (Malargüe, Valle de Uco, la Zona Este) que se diferenciaban claramente: “yo soy del sur” dice Milena “no soy de Mendoza”; c) distinciones dentro del Gran Mendoza evidente entre los barrios considerados tradicionales (Sexta Sección, centro de Godoy Cruz) o de buen pasar económico (Palmares), comparados con barrios rotulados como conflictivos o peligrosos (Barrio San Martín, La Estanzuela). Y esta sectorización se traslada al ámbito educativo (alumnos de CENS versus alumnos de una escuela de un barrio de clase media o una escuela privada).

El discurso sobre el otro, o sobre los otros recorre los imaginarios de autoafirmación y de reconocimiento (Castoriadis). La valoración de lo propio se asienta a veces en la desvalorización de los otros (Chile, Cuba, Venezuela; pero también el Barrio San Martín, el Valle de Uco o un CENS) y otras veces en la negación a compartir la

experiencia, que puede operar como dispositivo de normalización o como resistencia al dispositivo (Foucault).

Estos imaginarios pueden hacerse explícitos en los medios de comunicación, espacio que se convierte en vidriera de las discusiones, de alguna manera instalándose como facilitadores de instituidos y de instituyentes. Los imaginarios acerca del rol del Estado como gran controlador, de la lógica identitaria como neutral, de la desigualdad y la demanda de igualdad, del descrédito de los aprendizajes en los cursos y del pseudo mercado instalado; circulan con comodidad en los medios de comunicación, en los pasillos de los cursos y en una entrevista; con igual validez. Es interesante la institución de una relación de equivalencia entre antigüedad y experiencia, sobre la cual es necesario establecer algunos criterios de distinción.

Los discursos de los sujetos mendocinos evidencian una tensión en el reconocimiento de sí mismos como latinoamericanos, tensión que implica una doble afectividad que puede denominarse como orgullo- negación del ser latinoamericano (que se hace evidente en el testimonio que encabeza este subcapítulo); o de familiaridad- rechazo (que se hace evidente en los testimonios de convivencia de Bibiana y del silenciamiento del colega chileno en el Conversatorio 3). Esta doble tensión puede ser interpretada en los términos de Castoriadis acerca de los sistemas de parentesco (*Sociedad-Ego*)

Bibliografía del capítulo 4:

ALLIAUD, Andrea. "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar". En Davini y ot De aprendices a maestros, Cap. II, Papers editores, 2002.

BODOC, Liliana. "La saga de los confines". I- Los días del venado. 1º Edición. 2º reimpresión. Buenos Aires. Aguilar Altea Taurus Alfaguara Ediciones S.A. Junio de 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. "*Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe 2*". Saint-Amand, Éditions du Seuil, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. "El mundo fragmentado". 1ª Edición, La Plata, Terramar, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. "Figuras de lo pensable". Las encrucijadas del Laberinto VI. Buenos Aires, FCE de Argentina, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. "La institución imaginaria de la sociedad" . Buenos Aires, Ensayo Tusquets, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius (1998) "*Les carrefours du labyrinthe 1*". France, Éditions du Seuil, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. "Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto". 4ª reimpresión, Barcelona, Gedisa, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. "Ventana al caos". 1ª Edición, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

EDWARDS, Verónica."Hacia la construcción del perfeccionamiento docente" . En Cómo aprende y cómo enseña el docente, un debate sobre el perfeccionamiento. PIIE. Santiago de Chile, 1992.

FOUCAULT, Michel. "El orden del discurso". Fábula Tusquets editores, 1º edición argentina, 3ª reimpresión. Buenos Aires, 2012.

FOUCAULT, Michel."Historia de la sexualidad" . Tomo 1. Siglo XXI editores, 2º edición argentina. Buenos Aires, 2008.

FOUCAULT, Michel."Historia de la sexualidad" . Tomo 2. Siglo XXI editores, 2º edición argentina. Buenos Aires, 2008.

FOUCAULT, Michel."Historia de la sexualidad" . Tomo 3. Siglo XXI editores, 2º edición argentina. Buenos Aires, 2008.

FOUCAULT, Michel. "Los anormales". 1ª. ed. 4ª reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FOUCAULT, Michel. "Vigilar y castigar" : nacimiento de la prisión.-1a, ed. Buenos Aires : Siglo XXI Editores. Argentina, 2002.

FREIRE, Paulo."Cartas a quien pretende enseñar" . 2da ed Siglo XXI, Editores Argentina, Bs. As., 2008.

LARROSA, Jorge. "La experiencia y sus lenguajes". En Encuentro Internacional OEI Argentina, Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2003. Enlace: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

LE BRETON, David. "Antropología del cuerpo y modernidad". 1a Edición, 6a reimpresión. Buenos Aires: Nueva visión, 2012.

ROIG , Arturo Andrés. "Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia".

[Primera edición de "Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia", autorizada por Arturo Andrés Roig para el Proyecto Ensayo Hispánico, 2000. El libro está fechado en Mendoza (Argentina) en 1998. Edición preparada por José Luis Gómez-Martínez]

ROIG, Arturo Andrés. "La Universidad hacia la Democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria" . Mendoza, Ediunc, 1998

ROIG, Arturo Andrés. "Narrativa y cotidianeidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano". Editorial Belén, Quito, 1984

ROIG, Arturo Andrés."Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano". Edición a cargo de Marisa Muñoz, con la colaboración de Pablo E. Boggia, Enero 2004. Edición digital, actualizada por el autor, basada en la primera edición del libro (México: Fondo de Cultura Económica, 1981).

Fuentes del capítulo 4:

Registros de observación y desgrabación del Congreso N° 4821 Congreso Internacional de Filosofía y Educación en nuestra América. Políticas, escuelas e infancias. Mendoza, octubre y noviembre de 2009.

Registros de observación y desgrabación del Curso N° 4697 Capacitación sobre Prevención de Maltrato a la Niñez y Adolescencia. Mendoza, abril a julio de 2011.

Registros de observación y desgrabación del Concurso N° 4676 ¡Mi factura por favor!. Mendoza, mayo a octubre de 2011.

Registros de desgrabación y notas de campo de Grupo focal, Mendoza, diciembre de 2012.

Registros de desgrabación y notas de campo de entrevista a Daniela, Mendoza, mayo de 2013.

Registros de desgrabación y notas de campo de entrevista a Edith, Mendoza, junio de 2013.

Registros de desgrabación y notas de campo de entrevista a Bibiana, Mendoza, junio de 2013.

Registros de desgrabación y notas de campo de entrevista a Noelia, Mendoza, julio de 2013.

Usach, Zulema, Docentes cuestionan el sistema para acumular puntaje. Artículo publicado en Diario Los Andes, 1 de agosto de 2014. <http://losandes.com.ar/article/docentes-cuestionan-el-sistema-para-acumular-puntaje>. Fecha de acceso 03 de agosto de 2014.

Capítulo 5: Certezas y perspectivas acerca del desarrollo profesional docente en Mendoza.



Me voy a referir a dos falacias que están muy difundidas (...) La primera, la menos plausible y casi nunca defendida abiertamente, niega a la ciencia todo valor de verdad o, lo que viene a ser lo mismo, da al término verdad un sentido estrictamente pragmático. “todo vale”. (...) La segunda, de lejos la más difundida –y que considero ampliamente mayoritaria entre los científicos- es una versión del progresismo del siglo XX. Pretende que la evolución de nuestro saber en el tiempo traza una asíntota hacia una rigurosa verdad, cada vez más próxima; que las teorías científicas sucesivas constituyen traducciones cada vez más de la realidad. (...)

Las dos falacias tienen implicancias políticas. Nosotros sabemos todo, así que déjenos hacer. Nadie sabe nada, no hay discurso coherente posible (o hay una infinidad sobre el mismo objeto, lo que viene a ser lo mismo), por lo que el orden existente de las cosas es tan bueno o tan malo como cualquier otro. Las dos tienen algo en común: quieren ocultar la interrogación filosófica que no sólo está en el origen de la ciencia occidental, sino que, hoy más que nunca, es requerida por las dificultades teóricas sin precedentes de la ciencia.²⁷⁷

Para poder arribar a algunas certezas acerca del conocimiento construido en esta tesis, será necesario precisar y repetir con Castoriadis que se entiende al conocimiento en general y, especialmente, el conocimiento científico como fragmentario y provisorio. Será también oportuno recordar que la lógica imaginaria se mueve como un magma de magmas, haciendo emerger por aquí y por allá algún indicio que nos brinde la oportunidad de realizar afirmaciones, pero que dichas afirmaciones no son líneas de llegada sino puntos de partida, origen de nuevas remisiones para la búsqueda de nuevos conocimientos, de nuevas formas, de

277 Castoriadis, Cornelius (2008). “El mundo fragmentado”. pp. 58-60.

nuevos imaginarios, de nuevas creaciones. Antes de iniciar con el establecimiento de algunas certezas, se recuperarán elementos que fueron centrales al inicio de la investigación, a fin de ponerlos en tensión con el trabajo de campo.

En el **Capítulo 1 Introducción: Problema y antecedentes** se expusieron los supuestos que dieron inicio a la investigación y a partir de los cuales se explicitaron oportunamente las anticipaciones de sentido. Es pertinente en esta etapa recuperar aquellas declaraciones que toman relevancia para realizar los aportes al conocimiento científico. En primer lugar se ha partido de los siguientes supuestos:

- a- En estas instancias los docentes abandonan o prescinden de sus conocimientos experienciales y profesionales, ubicándose en el lugar de “receptores”; en los cuales el que sabe es el otro que se halla enfrente.
- b- Estas actitudes se complementarían con el imaginario que de sus cursantes tienen quienes diseñan y dictan el curso, en cuyo caso otro supuesto inicial es que estas personas pondrían en segundo plano aquellos conocimientos personales y profesionales con que acuden los docentes a los cursos.

En concordancia con ellos, se elaboraron las siguientes anticipaciones de sentido, que se orientaron a comprender la complejidad de las situaciones estudiadas:

Los discursos y las prácticas que se construyen en los cursos de desarrollo profesional docente con puntaje de los casos analizados, están legitimados por el imaginario social subyacente respecto de la profesión docente en Mendoza.

Tanto en las prácticas como en los discursos se juegan relaciones de poder entre sectores diversos (gobierno educativo, asociaciones gremiales, institutos de nivel superior, universidades, etc) que luchan por transmitir marcos de referencia diferentes.

Tanto en las prácticas como en los discursos se evidencia ausencia de cuestionamiento del conocimiento validado en estos cursos (el aportado por el “capacitador”), más allá de la atribución que en cada caso se de (por vivir estos cursos como acciones impuestas, por que su interés es secundario, porque sólo necesita la certificación, porque se trata de arbitrarios culturales, por desvalorización de su profesión, entre otras).

La formación y el desarrollo profesional docente en el contexto mendocino sigue una línea del pensamiento que lo vincula con desarrollos semejantes a nivel nacional y latinoamericano teniendo en cuenta aspectos filosóficos, políticos y pedagógicos propios.

Los supuestos e hipótesis han sido puestas en tensión en forma permanente durante el proceso de investigación y se han ido reformulando, a partir del trabajo de campo y del análisis de la información, tal como lo expresa Menéndez (2001) “este tipo de trabajo de larga duración no niega principistamente la utilización de hipótesis, sino que posibilita reformular las hipótesis - explicitadas o no- iniciales a

través de la continua producción de nueva información y de análisis²⁷⁸ y por ello se traen a colación nuevamente a fin de irlos recuperando en cada uno de los aspectos que se irán analizando.

El presente apartado se ha organizado partiendo de las categorías teóricas trabajadas en los supuestos y entrelazando con el trabajo de campo. En el **Capítulo 4- El docente como sujeto y el puntaje. Tensiones** se trabajó partiendo de las categorías nativas, en esta ocasión se recuperarán esas categorías nativas pero conjugándolas en clave teórica, es decir organizadas a partir de los referentes teóricos de la tesis; a fin de construir síntesis superadoras, menos apegadas al relato y reflexiones que inviten a problematizar. Es por ello que se trabajan las categorías teóricas contextualizadas y agrupadas según pero a partir de las categorías nativas, lo que implica que no se hará un desarrollo teórico de los autores, sino un reagrupamiento y una elaboración más compleja que incluya los capítulos anteriores en inherencia recíproca.

De acuerdo a lo expresado precedentemente, los ejes teóricos que se abordarán en este capítulo son:

- El sujeto
- Lo imaginario
- Autonomía, alteridad, reconocimiento
- Las instituciones
- Lo identitario y su hegemonía
- Biopolítica

Finalmente, a modo de cierre, se esbozará una propuesta para los espacios formativos para docentes que enriquezcan el desarrollo profesional de este colectivo profesional, generadas y diseñadas a partir del conocimiento que esta tesis ha aportado.

278 Menéndez, Eduardo (2001). "Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes". pp. 9-15.

Primer eje: El sujeto

Dice Castoriadis (2008):

“por el momento, afirmo que hay ser como sujeto, o que hay seres que son sujetos, a saber, que son para sí mismos. Por ejemplo: nosotros. Pero un sujeto no es nada si no hay creación de un mundo para él en una clausura relativa”²⁷⁹

Lo que implica que el sujeto, producto de la separación de la monada psíquica, a partir de la imaginación radical²⁸⁰, crea un mundo propio, suyo, único. Este sujeto, cuya capa exterior en la interacción con la sociedad constituye el individuo,

“no puede existir sino definiéndose cada vez como un conjunto de necesidades y de objetos correspondientes”²⁸¹

El mismo sujeto se define, se autodefine, a partir de su clausura relativa, y se constituye como sujeto de deseos, de necesidades en busca de sus objetos correspondientes. Estas definiciones-indefiniciones no lo invalidan, porque

“supera siempre estas definiciones y si las supera es porque salen de él mismo, porque él las inventa... él las hace haciendo y haciéndose”²⁸².

Teniendo en cuenta estas precisiones, han surgido en el trabajo de campo algunos atributos constitutivos del sujeto que intentaremos elucidar en este apartado, ellas son: el sujeto es tiempo, es sociedad, es lenguaje, es corporeidad, es cotidianidad.

El sujeto es tiempo.

Tanto en el sujeto como en la sociedad, es la historia la que configura su constitución. La historia entendida como autoalteración, entendida como tensión pasado- presente y a su vez, proyección hacia el futuro. En la presente tesis se han cruzado cuestiones relacionadas con la historia (individual y social), con el volver (a una institución, volver a ver gente conocida, volver a hacer algo), la regresión (añoranzas de juventud, de infancia), el vínculo con el pasado (vínculo afectivo principalmente). Estas cuestiones responden a dicha tensión psíquica, porque cada proceso de diferenciación de la *psique* entraña un vínculo con el pasado del sujeto

279 Castoriadis, Cornelius (2008). “El mundo fragmentado”. pp. 172.

280 Estos conceptos fueron desarrollados más extensamente en el Capítulo 3 – Cruces teóricos, al cual se remite.

281 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 218.

282 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 218.

que emerge como presente. En términos de Castoriadis (2007), es la tensión “de la historia hecha y de la historia que se hace”²⁸³, que “se da en y por la historia”²⁸⁴ y por ello “no es secuencia determinada de lo determinado, sino emergencia de la alteridad radical, creación inmanente, novedad no trivial”²⁸⁵. El sujeto es tiempo porque “el ser para sí (por ejemplo, todo ser vivo) es creación de un interior, es decir, de un mundo propio, mundo organizado en y por un tiempo propio”²⁸⁶.

A partir de esta dimensión temporal es que el sujeto construye la realidad, dado que la realidad consiste en la potencialidad de intervenirla y se da en el presente (que contiene el pasado y el futuro en sí mismo). La vida del sujeto se organiza en tiempos y temporalidades. Los docentes aludieron al tiempo en los cursos para docentes de diversas maneras:

- tiempo del sujeto y tiempo público (ambos necesarios para la socialización y para la sociedad);
- tiempo del trabajo y tiempo personal: sus conflictos, en especial el tiempo de la familia en el caso de las mujeres;
- decisiones acerca del tiempo: ¿quién toma esas decisiones? ¿Con qué criterios?;
- tiempos del trabajo y tiempos para hacer cursos: demandas, superposiciones, permisos, etc. La modalidad a distancia como alternativa;
- el tiempo como ausencia: que tiene que ver con extrañar algo, “hace mucho tiempo que...”,
- el tiempo como propuesta de futuro: que se relaciona con la planificación (perspectiva de una próxima encrucijada), y con la expectativa (espera de la novedad);

El tiempo y el hacer se hallan unidos, por ello otra dimensión que surgió en la consideración del tiempo es el de la antigüedad en el ejercicio de la docencia. En el trabajo de campo, la conjunción tiempo/hacer apareció ligado, por un lado, a la destreza y al conocimiento de la práctica (tensión experiencia/antigüedad) y, por otro, a la interrupción de la formación cuando no apremia una demanda específica (tensión titularidad/ formación). Estos imaginarios se contraponen y se cruzan en los discursos de los sujetos de los casos observados en permanente vaivén (se

283 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 172.

284 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 297.

285 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 297.

286 Castoriadis, C. (2008). “El mundo fragmentado”. *Logos. Tiempo y creación*. pp. 183-185.

afirman y contradicen). Además, en el discurso de los docentes, se evidencia también la preocupación por el tiempo didáctico.

El tiempo se mueve entre la repetición -característica del tiempo identitario- y la “novedad no trivial”, inherente al tiempo imaginario²⁸⁷. El tiempo es experiencia, es significatividad de lo vivido, es presente en el recuerdo de lo experienciado; que los sujetos trajeron en forma permanente en sus discursos. Por eso cuando hablamos de historia, y cuando hablamos de biografías, no estamos hablando de pasado, sino de presente, como lo explica Alliaud (2002) “el pasado se hace presente no como retorno, sino más bien como reconstrucción”²⁸⁸ y por lo tanto no se trata “de saber lo que pasó sino lo que les pasó” “o, más precisamente, cómo ellos se refieren desde el presente a ese pasado escolar vivido y desde allí se proyectan hacia el futuro de la profesión de enseñar”²⁸⁹

Finalmente, entre las paradojas se hicieron presentes las trampas del tiempo, que tienen que ver con la percepción subjetiva del mismo, y por la cual un recuerdo puede ser alterado, una duración puede ser extendida o reducida, una velocidad puede ser acelerada o pausada...

Y por ello, el sujeto es tiempo.

El sujeto es sociedad

En los términos del psicoanálisis, el origen del sujeto se halla en la mónada psíquica. Castoriadis (2007) toma esta hipótesis y la atraviesa con la tesis de la imaginación radical que, al postular un objeto de deseo por la potencia propia de la creación de imágenes, provoca la ruptura de la mónada que lleva a la posibilidad de la socialización. Se ha explicado en capítulos previos, cómo a partir de esta ruptura ya no es posible volver a la situación anterior y cómo desde entonces se instala la permanente búsqueda de dicho estado monádico²⁹⁰. Cada proceso de diferenciación de la *psique* entraña un vínculo con el pasado del sujeto; y es la

287 Aspectos abordados en el Capítulo 4- El docente como sujeto y el puntaje. Tensiones; Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal: el sujeto y lo histórico social, al cual se remite para mayor precisión.

288 Alliaud, A. (2002). “Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar”. pp. 44.

289 Alliaud, A. (2002). “Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar”. pp. 40.

290 Estos conceptos fueron desarrollados más extensamente en el Capítulo 3 – Cruces teóricos, al cual se remite.

socialización la causa y la consecuencia de dichas diferenciaciones progresivas. Siguiendo este razonamiento, Castoriadis va a proponer la irreductibilidad mutua entre sujeto y sociedad, así como las condiciones socio históricas de la constitución del sujeto como sujeto social, en los siguientes términos:

El individuo es una fabricación social. Pero la *psyché* no puede sobrevivir salvo si sufre un proceso de socialización que le impone o construyen en torno de ella las capas sucesivas de lo que, en su cara externa, será el individuo.²⁹¹ Lo social ES eso mismo, autoalteración, y no es otra cosa fuera de eso. Lo social se da como historia, y sólo como historia puede darse; lo social se da como temporalidad; y se da cada vez como modo específico de temporalidad efectiva, se instituye implícitamente como cualidad singular de temporalidad.²⁹²

Los imaginarios sobre lo social se hicieron evidentes en los discursos de los sujetos atravesándolo desde lo temporal, desde lo afectivo, desde lo instituido, desde lo instituyente, desde el aprendizaje, desde la identificación, desde la otredad, desde lo corporal. Lo social se evidenció como inherente a la experiencia de aprendizaje, sosteniendo la mirada en el otro (el otro como “nosotros” y también como “los otros”).

- Lo social y lo temporal: se entrelazaron dialécticamente, siempre en tensión, remitiendo siempre lo social a lo temporal y lo temporal a lo social. Las expresiones como “reencontrarse con caras conocidas” “volverse a ver”, así como la necesidad de sincronizar actividades; son algunas imágenes de esta relación.

- Lo social y lo afectivo: estos imaginarios son inherentes, y se pusieron de manifiesto en los relatos de experiencias que fueron significativas (o poco significativas) según el grado de intervención de los otros en dichas situaciones. Algunas alusiones a la soledad, a la alegría de verse, a la satisfacción del compartir preocupaciones, pueden ser muestras de dicha reciprocidad.

- Lo social y lo instituido (o lo instituyente): se trata de imaginarios inestables, en los que tanto lo instituido como lo instituyente juegan en batalla perpetua (y se cruza también con los conceptos de poder y resistencias). Algunas imágenes pudieron encontrarse en las convenciones y acuerdos (reconstrucciones respecto de los horarios, trabajos, etc.), en el respeto o no de reglas (el hecho de no respetarlas puede ser también un imaginario instituido, como cuando todos “saben” que el horario de inicio se corre una media hora), en la adscripción a ciertos imaginarios circulantes o su rechazo (como es el caso de la “venta de cursos”), evasión o confrontación (como formas de resistencia a lo instituido).

Lo social y el aprendizaje: imaginario que pudo verse en la potencia signficante del otro (el compañero, el profesor, el estudiante, el director, los padres, etc.)

291 Castoriadis, C. (2008). “El mundo fragmentado”. *Logos*. Tiempo y creación. pp. 183-185.

292 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 343.

en las situaciones de aprendizaje. La consideración, la legitimación, la calidez, la apertura (o sus correspondientes ausencias) fueron referidas como expectativas o disuaciones respecto del desarrollo profesional docente. También estas imágenes remitieron a la socialización laboral como instancia de aprendizaje.

Lo social y los otros: que parece una proposición redundante, pero es necesario precisar en qué medida se ve la presencia (o ausencia) de los otros en la construcción de la socialidad. La identificación, la modelización, la negación de sí o de otros, el reconocimiento, el desconocimiento, la valoración de sí y de los otros; etc., fueron aspectos que emergieron en distintos momentos de la investigación ya sea desde el discurso explícito como desde el implícito.

Lo social y lo corporal: vínculo que se mostró como patente en aquellas experiencias que fueron referidas como significantes desde lo emotivo, tales como una cercanía física, una mirada, la modulación impactante de una voz, una risa catártica, un llanto, un dolor o una incomodidad.

Para Castoriadis (2007) aparece como inherente a la socialización, la instalación de un placer que es propio del individuo socializado, y que se relaciona con la posibilidad de transformar o intervenir en ese mundo social:

Para el individuo social aparece entonces un tercer placer (no siempre necesariamente consciente): el individuo puede y debe poder encontrar placer en una modificación del 'estado de cosas' exterior a él o en la percepción de tal 'estado de cosas'. Poco importa la 'naturaleza' de estas cosas, siempre, claro está, que se trate de cosas sociales. Sean cuales fueran los componentes de estas fases anteriores siempre presentes, el individuo social es alguien que puede experimentar placer en fabricar un objeto, en hablar con otros, en oír un relato o un cantar, en mirar una pintura, en demostrar un teorema o en adquirir un saber; también en conocer que los otros tienen una 'buena opinión' de él e incluso en pensar que ha 'actuado' bien.²⁹³

El sujeto es lenguaje.

Dice Roig (1998):

Todo hombre en cuanto tal, cualquiera sea su condición social, su oficio, su género, su instrucción, ejerce pues un derecho inalienable que es 'el de decir su palabra', el de 'enunciar su mundo'. (...) Este, el mundo, se le presenta como un conjunto de situaciones desafiantes, de retos; ante ellos, dice su palabra; con ella designa al mundo, lo denuncia; con ella, además, lo transforma. Esta palabra, que le es derecho inalienable, no es palabra hueca. Es aquella con la que encara a la realidad para someterse a ella o para someterla. Es esta una palabra que es a la vez *lógos* y *práxis*. Es una palabra viva hasta tal punto que si sabemos escucharla ella nos abre al mundo propio de quien la pronuncia.²⁹⁴

293 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 491-492.

294 Roig, A. (1998), "La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria". Mendoza, Ediunc. 1° edición. pp. 50

La palabra es *logos* y *praxis*, dice Roig, la palabra constituye al sujeto; por eso quedarse sin palabras o negar la palabra implica una forma de negación, de limitación. En sintonía con esta línea de pensamiento, Castoriadis (2007) postula al *legein* como una institución social²⁹⁵, que incluye la lengua y el código e implica el “representar-decir”²⁹⁶ de una sociedad, componente sin el cual no podría existir. El *legein* es la relación signitiva, en la cual se da la “implicación circular” o “inherencia recíproca” entre signo y objeto que es válida para un área social determinada.²⁹⁷

Quedarse sin palabras, tener la palabra, dar la palabra, ser docente o discente, habilitar la palabra, impedir la palabra, escuchar la palabra, tener palabra “autorizada”, guardarse las palabras... son típicas formas de lo pedagógico que han aparecido como evidentes en esta investigación y que se hallan naturalizadas en la educación. Al respecto, dice Roig (1998).

La educación habrá de ser definitivamente aceptada y entendida como hecho dialógico. Cuando se dice que la naturaleza del hombre es ‘dialógica’ se quiere decir que es capaz de una ‘comunicación’ con la cual y gracias a la cual el hombre construye su mundo. El medio con el cual lo ‘dialógico’ se concreta es el ‘diálogo’, y el saber que surge, como también la acción consustancial con ese saber, es el saber y la acción de la ‘dialéctica’.²⁹⁸

Palabra y sujeto, palabra e idioma, palabra y signo, palabra y mundo, palabra y lenguaje. Palabra y palabras, de unos y de otros, palabra y diálogo:

Por otro lado no hay diálogo si uno de los que pretende ‘dialogar’ no parte del respeto más absoluto por el otro. Y respeto no quiere decir aquí conmiseración, ni actitud paternalista. El paternalismo y la conmiseración - como la ‘beneficencia’ y la ‘caridad’ que ella supone- son los modos pretendidamente ‘humanos’ con que el dominador se dirige al dominado. El diálogo supone colocarse, por el contrario, más allá de la relación ‘señor-siervo’. Su fin, como el mismo Freire lo dice, es el ‘mas ser’ y no el ‘menos ser’.²⁹⁹

A propósito de la palabra y su relación con la experiencia, Larrosa (2003) nos trae la referencia a un texto de Walter Benjamin³⁰⁰ en el cual retrata el regreso de hombres que han vivido la guerra:

295 *Legein* y *teukhein* son conceptos desarrollados por Castoriadis, que se han tratado más extensamente en el Capítulo 3 – Cruces teóricos, al cual se remite.

296 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 354.

297 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 403.

298 Roig, A. (1998). “La Universidad hacia la Democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria”. pp. 48.

299 Roig, A. (1998). “La Universidad hacia la Democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria”. pp. 49.

300 Benjamin, Walter. (1991). Para una crítica de la violencia y otros ensayos. “El narrador”. Madrid, Taurus. En Larrosa, Jorge. (2003). “La experiencia y sus lenguajes”.

El texto, como todos ustedes saben, comienza con la constatación de la desaparición de la figura del narrador y, con ella, con la desaparición de la facultad de intercambiar experiencias. El primer párrafo de ese texto acaba con esta frase célebre: "...dirías que una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada: la facultad de intercambiar experiencias". En este texto, el relato es el lenguaje de la experiencia, la experiencia se elabora en forma de relato, la materia prima del relato es la experiencia, la vida. Por tanto, si el relato desaparece, desaparece también la lengua con la que se intercambian las experiencias, desaparece la posibilidad de intercambiar experiencias. (...) Los hombres han vivido la Guerra pero están mudos, no pueden contar nada o, simplemente, no tienen nada que contar. Además, cuando llegan a casa, todo ha cambiado a su alrededor, se encuentran en un mundo que no comprenden, apenas frágiles y quebradizos cuerpos humanos, apenas pura vida desnuda, meros supervivientes. Y continúan mudos. En el centro de un campo de fuerzas tan devastador como incomprensible se quedan sin palabras. Las palabras que tenían, las que podían elaborar y transmitir en forma de relato unas experiencias aún propias o apropiables, ya no sirven. Y las palabras que podrían servir, aún no existen.³⁰¹

La posibilidad de elaborar la experiencia a partir del lenguaje, de nombrar el mundo por medio de la palabra, de construir lo social (y ser a su vez configurado por) el *legein*, dan cuenta de la íntima dialéctica entre sujeto y lenguaje.

El sujeto es corporeidad.

La experiencia humana, más allá del rostro insólito que adopte, está basada, por completo, en lo que el cuerpo realiza. El hombre habita corporalmente el espacio y el tiempo de la vida.³⁰²

El espacio, la compañía o la soledad, la proximidad, la posición, la frialdad o la calidez. Las emociones, (risa, llanto, dolor), la comodidad o incomodidad, el cansancio. El otro: su cercanía o lejanía, su voz, su presencia o su ausencia, su mirada, su posición relativa en el espacio, sus gestos, sus movimientos... La estética involucra las experiencias de los sujetos docentes y este aspecto no siempre es considerado al momento de realizar una propuesta formativa.

La potencia del cuerpo se asocia a la potencia de la vida, e irrumpe en forma permanente haciendo de la vida cotidiana una historia que involucra aspectos políticos, sociales, psicológicos... El cuerpo no siempre puede ser controlado. El cuerpo se desenvuelve en un espacio que actúa como "una multidimensionalidad natural y social ordenada y simultánea, propia de cada sociedad"³⁰³. Le Breton

301 Larrosa, Jorge (2003). "La experiencia y sus lenguajes".

302 Le Breton, D. (2012), "Antropología del cuerpo y modernidad". Una estética de la vida cotidiana. pp. 100-102.

303 Castoriadis, C. (2005). "Figuras de lo pensable". *Logos*. pp. 260. *Logos*.

advierte que “el humor colorea los gestos y la sensorialidad, modifica la atención que se presta a las cosas, molesta o vuelve disponible, filtra los acontecimientos”³⁰⁴.

El cuerpo se encuentra a su vez atravesado por un campo político, en palabras de Foucault (2002): “las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos”³⁰⁵

Los discursos sobre las experiencias en los cursos en los casos estudiados se encontraron salpicados de referencias al cuerpo y al espacio, referencias que significaban motivos de acercamiento o de alejamiento a una determinada situación (curso, carrera, reunión, etc.) y cuyo peso, en el imaginario compartido en el testimonio, era decisivo. En muchos testimonios emerge la significación de una propuesta “recomendable” como aquella que invita a una situación cómoda, considerada, amable con el cuerpo de los sujetos: un ambiente agradable, un espacio adecuado, la presencia de otro/s, la cercanía (que incluye la calidez en el trato). Por el contrario, aquellas propuestas que emergían como “no recomendables” solían asociarse a frialdad, desconsideración, lejanía, soledad. Freire (2008) lo expresa claramente cuando dice “lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones”³⁰⁶

El sujeto es cotidianidad

La vida cotidiana es el refugio seguro, el lugar de los puntos de referencia tranquilizadores, el espacio transicional (...) del adulto.³⁰⁷

La vida cotidiana del docente, ese espacio de transición entre el mundo privado y el mundo social-profesional; espacio que constituye lo conocido, un lugar protegido en el cual la vida se despliega. Esta experiencia cotidiana, que es personal, no suele ser considerada al momento de diseñar las propuestas formativas, que generalmente empiezan y terminan en lo relacionado con la profesión.

304 Le Breton, D. (2012), “Antropología del cuerpo y modernidad”. Una estética de la vida cotidiana. pp. 91-92.

305 Foucault, M (2002). “Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”. pp. 33-34.

306 Freire, P. (2008). “Cartas a quien pretende enseñar”. pp. 63.

307 Le Breton, D. (2012), “Antropología del cuerpo y modernidad”. Una estética de la vida cotidiana. pp. 91-92.

Este lugar resguardado promueve sentimientos de seguridad (lo conocido, lo habitual, lo normal) y de comodidad (sensación placentera, sentirse ubicado, saber cómo actuar). Dice Le Breton (2012)

La experiencia placentera se vive con familiaridad, naturalidad y tiende a incluir la presencia. Por el contrario, la experiencia del dolor, del cansancio, se vive siempre con una sensación de extrañeza absoluta, de irreductibilidad a uno mismo. La dualidad del dolor divide la presencia, la del placer la enriquece con una nueva dimensión.³⁰⁸

En los testimonios de esta investigación, los sujetos refieren a ella constantemente y valoran las propuestas de desarrollo profesional según estos parámetros, muchas veces determinantes para aceptarlos, rechazarlos, ignorarlos o resistirlos de alguna otra forma. Sus experiencias hallan filtradas por la cotidianidad: si se sienten a gusto ello hace que se despreocupen y puedan atender a lo nuevo (lo no controlado, lo des-protegido, lo in-seguro), situación que facilita el otorgamiento de sentido a lo que se está aprendiendo. Si no se siente cómodos (seguros, protegidos), deben atender primero a este afecto primario: ubicarse, saber cómo desenvolverse.

Si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia, no pueden llamarse, estrictamente, experiencias.³⁰⁹

Por lo expuesto en este apartado acerca del sujeto, es posible afirmar que los espacios formativos destinados a docentes suelen poner el foco en su formación profesional como espacio desentendido o disgregado de los sujetos en su consideración integral o completa. Esta falencia se da tanto en la des-consideración de las situaciones de vida personal, como en otros aspectos laborales, en intereses personales y/o expectativas acerca de la vida, en las formas de enseñar y de aprender, en el respeto por los saberes que pueden aportar, etc... O al menos eso es lo que circula en los discursos de los docentes participantes. Cuando esto sucede, estamos hablando de prácticas des-subjetivadas.

308 Le Breton, D. (2012), "Antropología del cuerpo y modernidad". Una estética de la vida cotidiana. pp. 94.

309 Larrosa, Jorge (2003). "La experiencia y sus lenguajes".

Segundo eje: Lo imaginario.

El componente imaginario que, según Castoriadis, constituye toda sociedad es una de las tesis más originales de su pensamiento. Poniendo como protagonista la imaginación, este autor habla de creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico- social y psíquico) de figuras- formas- imágenes³¹⁰ y lo denomina imaginario radical, que está íntimamente asociado a la creación y que es fundamental para la ruptura de lo instituido y producir cambios en una sociedad determinada. El imaginario opera con una lógica que no responde a la racionalidad identitaria sino que se mueve como un magma... lo que en términos sociohistóricos puede definirse como “aquello de lo cual se puede extraer (o, en el cual se puede construir) organizaciones conjuntistas en cantidad indefinida, pero que jamás puede ser reconstituido (idealmente) por composición conjuntista (finita ni infinita) de esas organizaciones” , “una multiplicidad que no es una, sino a la que nosotros nos referimos como a una”.

Lo imaginario no es y además no es identificable, ni clasificable. Emerge aquí y allá, como un magma, o como cúspides de témpanos sumergidos en el mar. Lo imaginario puede vislumbrarse en los recuerdos y en los ideales, en las prospectivas, en los posicionamientos, en las búsquedas, en los deseos. Lo imaginario no expresa lo que es, sino lo que hubiera sido o podría ser.

En los cursos aparece lo ideal como imaginario, como potencia de lo que podría ser, en las formas en que los docentes imaginan su futuro profesional: formándose, interviniendo, transformando, dejando una huella. En el ideal aparece la historia (en especial la biografía), a través del recuerdo filtrado, de la reconstrucción del pasado vivido, de la experiencia. En los testimonios emerge también lo imaginario como alternativa a partir del arte, como momento de suspensión de la racionalidad y en consecuencia abre la oportunidad a la imaginación.

Lo imaginario que se evidencia en el discurso de los docentes emerge en magmas que configuran distintas dimensiones:

- lo social: relacionado con conocer gente (ya sea con semejantes o con diferentes), con volver a verse (lo social afectivo), con la integración (más evidente en lo que refiere a la integración internacional, latinoamericana), con el deseo de respeto;

310 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 12.

- el hacer: asociado a lo profesional y que se hizo presente en los deseos de contar con herramientas, disponer de recursos, en la disposición hacia un *teukhein* (la apertura, el compromiso y sus antítesis);

- a lo afectivo: imágenes acerca de la pregnancy, la significatividad, la consideración, la comodidad, el reconocimiento...

- lo latinoamericano: que se hicieron presentes en el ideal de convivencia internacional, de experiencias internacionales, en tensión con prácticas de diferenciación y exclusión.

Estos imaginarios, inherentes a las constituciones de sujeto (lo histórico), en el caso de los docentes se asocian también con lo aprendido en su formación inicial (las condiciones para el aprendizaje, aspectos que ellos mismos deben tener en cuenta al momento de ejercer su oficio), y se desplazan hacia los expectativas en relación con los cursos. Es decir: se hacen presentes entre los imaginarios del “curso ideal”.

Los deseos también surgen como imaginarios en los discursos de los docentes: el deseo de aprender, el deseo de ser reconocidos como colectivo (en el ámbito social, político, económico) y también en lo individual (el sueldo, el puntaje, el apoyo, otras recompensas); el deseo de intervenir (en especial en la transformación de realidades sociales), deseo de liberación o de resistencia (especialmente respecto de la autoridad, de la imposición, de lo instituido), deseo de regreso al pasado (volver a ver, volver a hacer).

En un capítulo anterior se había propuesto la siguiente relación: “tiempo como autoalteración.... tiempo y hacer, tiempo y creación. Creación y transformación social. Transformación social y educación. Educación como autoalteración. Educación y tiempo, en una tensión ineludible”, secuencia que puede ser útil para proyectar las formas de operación de lo imaginario, a partir de cuestiones que surgieron del mismo trabajo de campo y que impregna los imaginarios sobre los cursos en Mendoza. Sobre este asunto es posible afirmar que en estos espacios formativos emergen tensiones que operan con la lógica de magmas³¹¹, en las cuales se evidencian imaginarios contrapuestos que exponen tanto los instituidos como los instituyentes.

Por otro lado, aunque en el imaginario del puntaje docente se presenta como muy fuerte la institución de la burocracia y el Estado, los docentes encuentran canales que les permiten esquivarlos y crear nuevos instituyentes. Los sujetos ponen en

311 Concepto desarrollado por Castoriadis, Cornelius (2007) en “La institución imaginaria de la sociedad”. (véase pp. 293). Una idea resumida del mismo puede consultarse en el Capítulo 3 Cruces teóricos, de la presente tesis.

juego una multitud de imaginarios respecto de los cursos para docentes (distintos del juego burocrático y de la lógica identitaria) que ofrecen posibilidades para enriquecer tanto las prácticas pedagógicas de los cursos como la misma transformación de la sociedad.

La imaginación, con su potencia creadora, atraviesa los imaginarios acerca de los cursos, tiene una relevancia en la conformación de instituidos y de instituyentes y una potencia para la transformación social por medio de la *praxis*. La imaginación y la sociedad se refieren recíprocamente:

“Únicamente la institución de la sociedad, que procede del imaginario social, puede limitar la imaginación radical de la *psique* y dar existencia para esta a una realidad al dar existencia a una sociedad. Únicamente la institución de la sociedad puede sacar a la *psique* de su locura monádica originaria”³¹².

312 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 483.

Tercer eje: Autonomía, alteridad, reconocimiento

Autonomía, heteronomía

Es oportuno partir de algunas reflexiones teóricas acerca de lo social para introducir los problemas abordados en la presente sección:

La dimensión social-histórica, en tanto que dimensión de lo colectivo y de lo anónimo, insta para cada cual y para todos una relación simultánea de interioridad y exterioridad, de participación y exclusión, que no se puede abolir, ni siquiera “dominar”, aunque sólo sea en algún sentido poco definido de este término. Lo social es lo que somos todos y lo que no es nadie, lo que jamás está ausente y casi jamás presente como tal, un no-ser más real que todo ser, aquello en lo cual estamos sumergidos, pero que jamás podemos aprehender “en persona”.³¹³

El sujeto como ser social se encuentra tensionado en un juego entre la psiquis y la sociedad, entre imponer el deseo interno, íntimo o imponer lo instituido. Este juego no es consciente, sino inconsciente y mientras menos consciencia tenga, más heterónomo es el sujeto (o la sociedad, según el caso que estemos analizando). La heteronomía es definida por Castoriadis como “el hecho de pensar y actuar como lo exigen la institución y el medio social”³¹⁴, el sujeto ejerce la heteronomía con la falsa creencia de estar actuando por sus propios deseos y/o convicciones, porque ha internalizado la norma y la ha hecho suya. La heteronomía se ha puesto en evidencia en la presente investigación de manera constante, en especial en las reacciones naturalizadas, tales como:

- la interacción entre enseñante y aprendiente: que en pocas ocasiones ha escapado al modelo tradicional;
- la relación trabajador y patrón: la cual se manifiesta en general como oposición “natural”, es decir como una tensión, como partes enfrentadas con intereses distintos, ya sea que el patrón sea un particular (las monjas, el consejo) o sea el Estado (como ente despersonalizado);
- la inercia del funcionamiento social que se pone en evidencia mediante prácticas y discursos naturalizados, tales como etiquetamientos, rechazo o alejamiento de lo desconocido, imaginarios de imposición del “sistema”;

La autonomía, por otro lado, consiste en

313 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 178.

314 Castoriadis, C. (2005). “Figuras de lo pensable”. Imaginario e Imaginación en la encrucijada. pp. 108.

“el actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social. La autonomía del individuo consiste precisamente en que establece otra relación entre la instancia reflexiva y las demás instancias psíquicas, así como entre su presente y la historia mediante la cual él se hace tal como es, le permite escapar de la servidumbre de la repetición, de volver sobre sí mismo, de las razones de su pensamiento y de los motivos de sus actos, guiado por la intención de la verdad y la elucidación de su deseo.”³¹⁵

Aspectos relacionados con la autonomía se han dejado ver en el ámbito de los discursos de los sujetos, también en el ámbito de las prácticas. La imposición de lo instituido, como expresa Castoriadis, es inevitable, pero las formas de reflexión acerca de estos instituidos son los que marcan las diferencias en los casos analizados. La autonomía puede verse en:

- aquellas situaciones en las que el docente realiza una reflexión sobre la práctica: que generalmente se trata de la práctica áulica, cuando analiza las condiciones de su trabajo habitual;
- aquellas momentos en que el docente toma conciencia de la emergencia de su biografía en la experiencia actual. Muchas de estas fueron recuperadas en el mismo contexto de las acciones de desarrollo profesional, tales como: reconstrucción de recuerdos de la infancia, de la formación inicial, del ejercicio de la docencia;
- la explicitación de emociones, sentimientos o racionalidades que le suscitan ciertas situaciones: dolor, miedo, confusión, alegría, comodidad, interés o desinterés y que fueron asociados a una comprensión o intento de comprensión de las mismas.

Castoriadis explicita además: “que esta autonomía pueda efectivamente alterar el comportamiento del individuo (como sabemos que lo puede hacer), quiere decir que éste ha dejado de ser puro producto de su *psique*, de su historia y de la institución que lo ha formado”³¹⁶. La autonomía emerge como oportunidad en los grados de conciencia, en los ensayos de reflexividad que los sujetos realizan respecto de las imposiciones por parte de lo instituido. Están “intentando escapar de la servidumbre de la repetición”.³¹⁷

Nosotros

315 Castoriadis, C. (2008). “El mundo fragmentado”. *Polis*. Poder, política, autonomía. pp. 104.

316 Castoriadis, C. (2008). “El mundo fragmentado”. *Polis*. Poder, política, autonomía. pp. 104.

317 Castoriadis, C. (2008). “El mundo fragmentado”. *Polis*. Poder, política, autonomía. pp. 104. Para mayor detalle en el desarrollo de este aspecto, remitimos al Capítulo 3 – Cruces teóricos y el Capítulo 4 El docente como sujeto y el puntaje. Tensiones (en especial Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral).

Roig (2004) nos advierte que es “exigencia fundante” el “tener como valioso el conocernos a nosotros mismos”. Conocernos es una forma de iniciar la autonomía³¹⁸.. y ello se constituirá “dentro de un tipo de saber, único compatible con un pensamiento filosófico transformador, el saber de liberación”,³¹⁹ dando lugar al reconocimiento de "nuestro modo de ser", "nuestra identidad".³²⁰

La dimensión del “nosotros” puede entenderse desde distintos colectivos sujetos: nosotros los docentes, nosotros los que no somos docentes (otros profesionales, los padres, la comunidad), nosotros los mendocinos (y también los argentinos y los latinoamericanos). El sujeto docente que se ha puesto como objeto de estudio de esta tesis se ve atravesado en su vida cotidiana por todas estas modalidades del nosotros.

Al respecto, en un capítulo previo³²¹ se trabajaron los imaginarios que circulan respecto del “nosotros”, en especial una explicitación de los imaginarios de lo que somos como mendocinos (el valor del trabajo y el esfuerzo en tensión con la reserva de compartir la experiencia; el ser pionero en tensión con lo tradicional) y cómo a su vez estos imaginarios son agrietados por las prácticas de resistencia de los sujetos (relacionado a veces con percepciones de foraneidad). Estos imaginarios se han relacionado con dispositivos como la recomendación y la disuasión que son formas de concreción de los mismos. Asimismo, la negación de la propia experiencia opera como forma de resistencia a lo impuesto.

Otra modalidad del nosotros, el ser argentino o latinoamericano se ha puesto en evidencia en los términos que Castoriadis define como “sistemas de parentesco”³²², en la cual se evidencia la fraternidad latinoamericana en tensión con la competitividad (o comparación). Los docentes han aludido a la relación con sujetos latinoamericanos en términos de hermandad, de ciertas similitudes e imaginarios compartidos, que son posibles de interpretar en los términos de Roig:

En la "ventana" desde la cual nos abrimos para mirar el mundo, no estamos solos. No es un "yo" el que mira, sino un "nosotros", y no es un "todos los

318 Si seguimos la definición de autonomía de Castoriadis expuesta precedentemente.

319 Roig, A. (2004). “Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano”. Introducción. El pensamiento filosófico y su normatividad.

320 Roig, A. (2004). “Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano”. II- La historia del “nosotros” y de lo “nuestro”.

321 Capítulo 4 El docente como sujeto y el puntaje. Tensiones, Subcapítulo 4.6- La dimensión local.

322 Castoriadis, C. (2008). “El mundo fragmentado”. *Koinonía*. Reflexiones sobre el racismo. pp. 34-35.

hombres", los que miran con nosotros, sino "algunos", los de nuestra diversidad y parcialidad.³²³

Los Otros

Los discursos que se han recuperado para el análisis de los imaginarios de los docentes en los cursos, dejan entrever significaciones que refieren a los otros casi en forma permanente, tanto los otros sujetos, como las otras sociedades. Los otros, dice Castoriadis, no son "simplemente otros" sino que "los otros casi siempre han sido instituidos como inferiores"³²⁴. Desde este posicionamiento, ya hablando específicamente de los otros como sociedad otra (otras instituciones, otras leyes, otras prácticas, otros discursos), la distancia o diferenciación que se establece con esa otra sociedad es, al mismo tiempo una forma de afirmación de lo propio (las propias instituciones, leyes, prácticas, etc.). Dice Castoriadis:

En este sentido la inferioridad de los otros no es más que la otra cara de la afirmación de la verdad de las propias instituciones de la sociedad- *Ego*.³²⁵

Los otros aparecen en estos discursos como:

- conocidos y/o reconocidos: cuando el otro se parece nosotros (conocidos) o si no se parece aceptamos sus instituciones, a veces hasta las admiramos (reconocidos) y por lo tanto genera confianza, es "previsible", da seguridad. Este imaginario se asocia con dispositivos de inclusión;
- desconocidos y/o no reconocidos: cuando el otro es diferente, tiene distintas miradas o parámetros y por lo tanto no se sabe cómo actuará, y por lo tanto genera incertidumbre. Este imaginario se asocia con dispositivos de exclusión;
- valorados y/o rechazados: cuando el otro es reconocido como distinto en forma expresa y puesta en tensión con lo propio, mediante prácticas concretas de acercamiento o de alejamiento.
- negados o ignorados: se trata de una manifestación de heteronomía, en la cual no se puede o no se quiere ver al otro (ni en su diferencia ni en su semejanza). Este imaginario se asocia con dispositivos de evasión.

La valoración de lo propio³²⁶ se asienta a veces en la desvalorización de los otros (otros países; pero también otros grupos sociales dentro de la misma sociedad y

323 Roig, A. (2004). "Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano". I- Acerca de la significación del "nosotros".

324 Castoriadis, C. (2008). "El mundo fragmentado". *Koinonía*. Reflexiones sobre el racismo. pp. 34-35.

325 Castoriadis, C. (2008). "El mundo fragmentado". *Koinonía*. Reflexiones sobre el racismo. pp. 34-35.

326 Roig, A. (2004). "Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano". I- Acerca de la significación del "nosotros".

formas otras de institución escolar distintas a la tradicional). También la otredad se manifiesta en la negación a compartir la experiencia, en las formas disuasivas de inclusión, en los dispositivos de la recomendación o referencia, en la deslegitimación del otro (de profesor a cursantes, de cursante a profesor, entre iguales). Dentro de la problemática de la ajenidad o la otredad, se hizo evidente también imaginarios relacionados con lo normal/ lo anormal, que circularon como instituidos y configuraban dispositivos de inclusión/ exclusión. Como una hipérbole de lo anormal se hizo presente incluso, el imaginario del monstruo³²⁷ y su correspondiente mecanismo de huida.

Igualdad y democracia. El diálogo como camino

Democracia significa el poder del pueblo o, dicho de otro modo, que el pueblo constituye sus leyes; y para formularlas, debe estar convencido de que las leyes son cuestiones de los humanos. Pero simultáneamente, eso implica que no existe un parámetro extra social de las leyes –en esto consiste la dimensión trágica de la democracia- , ya que es además su dimensión de libertad radical: la democracia es el régimen de la autolimitación.³²⁸

La igualdad y democracia con conceptos que van juntos en el pensamiento de Castoriadis. La democracia entendida entonces como la tensión entre libertad radical y autolimitación. Respecto de la igualdad como imaginario de nuestra sociedad, al menos en los términos que se han desplegado en la presente investigación, tiene que ver principalmente con la igualdad política, como la enuncia Castoriadis (2005) en “Figuras de lo pensable”:

Igualdad significa, entonces, rigurosamente hablando: igual posibilidad para todos, efectiva, no meramente escrita, para participar del poder. No se trata solamente de entrar en el cuarto oscuro; se trata además, por ejemplo, de estar informado, tan informado como cualquier otro, de lo que debe ser decidido.³²⁹

Castoriadis alude a la igualdad en democracia, régimen político en el cual se desarrolla la actividad que se estudia en este trabajo y vigente en nuestra sociedad argentina y latinoamericana en estos tiempos. La igualdad, dice Castoriadis, no es sólo que todos podamos emitir un voto, sino que tiene ciertas condiciones de base: la publicidad (hacer públicas) las discusiones y las decisiones que se toman en democracia, y la igualdad de las condiciones en las cuales la gente puede participar

327 Foucault, M (2007). “Los anormales”. Clase del 22 de enero de 1975. pp. 68-69.

328 Castoriadis, C. (2005). “Figuras de lo pensable”. *Koinonía*. Institución primera e instituciones segundas pp. 119.

329 Castoriadis, C. (2005). “Figuras de lo pensable”. *Polis*. ¿Qué democracia? pp. 152-153.

activamente en ella (incluida la igualdad de los ingresos)³³⁰. Se agrega, además, un imaginario relacionado con la igualdad del trato del Estado hacia los docentes (por ejemplo en la asignación de los puntajes) como otra dimensión emergida del trabajo de campo y que tiene que ver con la asignación de un rol de control absoluto y paternalista al Estado. De la igualdad política a la igualdad pedagógica, hay un paso, porque política y pedagogía comparten muchas características. Dice Castoriadis:

Llamamos *praxis* a ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía. La verdadera política, la verdadera pedagogía, la verdadera medicina, puesto que han existido alguna vez, pertenecen a la *praxis*.³³¹

La igualdad pedagógica es parte de un imaginario político relacionado con la democracia, que tal como lo expresa Roig (1998) en *La Universidad hacia la Democracia*, se basa en el respeto por el otro:

La educación habrá de ser definitivamente aceptada y entendida como hecho dialógico. Cuando se dice que la naturaleza del hombre es 'dialógica' se quiere decir que es capaz de una 'comunicación' con la cual y gracias a la cual el hombre construye su mundo. El medio con el cual lo 'dialógico' se concreta es el 'diálogo', y el saber que surge, como también la acción consustancial con ese saber, es el saber y la acción de la 'dialéctica'.³³²
Por otro lado no hay diálogo si uno de los que pretende 'dialogar' no parte del respeto más absoluto por el otro. Y respeto no quiere decir aquí conmisericordia, ni actitud paternalista.³³³

En esta tesis se han rescatado imaginarios relacionados con la igualdad en tres sentidos predominantemente:

330 Castoriadis, C. (2008). "Ventana al caos". *La música deja abolido al mundo*. pp. 77-78. Se reproduce aquí la cita textual de Castoriadis, para contextualizar el pensamiento del autor:

"La igualdad de participación en el poder político, si efectivamente no debe permanecer formal, también significa la igualdad de las condiciones en las cuales la gente puede participar activamente en este poder político. Para mí, la democracia es la participación activa de toda la comunidad en los asuntos políticos, y no la delegación o representación. De eso se trata. Entonces, en este sentido, la igualdad económica se justifica para mí, no diría que se deduce, pero forma parte de la misma opción, y esto por dos razones. La primera es, digamos, tradicional y relativamente secundaria: en tanto hay desigualdades económicas, a menos que sean totalmente secundarias y triviales, la igualdad de participación en el poder político se convierte en un engaño. Pero sobre todo, ya he hablado mucho de esto, lo esencial para que haya una renovación política, para que haya de verdad una nueva marcha hacia una sociedad autónoma, es la destrucción de la mentalidad economista. Y la mentalidad economista, que es la que domina el mundo contemporáneo, el mundo capitalista, se instrumenta en la psicología de los individuos por la desigualdad de los ingresos: yo tengo más que tú, voy a tratar de tener más aún, etc. etc."

331 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 120-121.

332 Roig, A. (1998). "La Universidad hacia la Democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria". pp. 48.

333 Roig, A. (1998). "La Universidad hacia la Democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria". pp. 49.

- Un imaginario relacionado con la igualdad ante el estado omnipresente: que atribuye al Estado ideal la capacidad de control exhaustivo de la actividad de los docentes en los cursos, el supuesto de la ecuanimidad en la asignación de los puntajes, la neutralidad en el trato a distintos grupos sociales;

- Un imaginario asociado a la igualdad o desigualdad en términos pedagógicos, que se hace evidente en las relaciones entre profesor- estudiante (en ambas direcciones), las relación entre compañeros-colegas (de camaradería, de colaboración, de diferencias individuales, de competencia). Estos imaginarios circulan en situaciones de enseñanza en la que los docentes son enseñantes (en su rol laboral) y también en aquellas en las que son aprendientes (en los cursos) y además se rescatan como reflexión de la práctica profesional.

- Un imaginario que tiene sentido político en el ámbito institucional y que tiene que ver con la expectativa de igualdad en el contexto laboral (trato del director, relaciones con los padres, etc). En estos sentidos, los imaginarios acerca de la igualdad (y de la democracia también) se encuentran asociados a la lucha o a la resistencia en vistas a conseguirla; luchas que nacen de la consideración de situaciones de injusticia o desigualdad, en especial respecto del acceso a la información y de las prácticas implícitas que se consideran desacertadas y/o desleales.

Para cerrar, un pensamiento de Roig acerca de las formas de pedagogía apropiada para facilitar la torsión de este imaginario desde la queja hacia la transformación:

“Pedagogía dialógica”. Es decir, una pedagogía en la que el educador sea a la vez educando y en la que para escándalo de muchos, el educando sea también educador. Una pedagogía pues, en la que cada uno tenga su palabra y en la que sobre todo sepamos escuchar la palabra –esa maravillosa palabra cargada de vida y por lo mismo radicalmente equívoca- que es la palabra con que el ser humano, el más humilde de los hombres, o de las mujeres, construyen su mundo. En la posesión de esa palabra radica –lo hemos dicho- el secreto de la nueva pedagogía. A partir de ella el método se inserta en la vida, es uno con la vida misma.³³⁴

Se acuerda entonces con Roig en que el diálogo se transforma en necesaria herramienta política y pedagógica si la propuesta se enmarca dentro de la democracia.

334 Roig, A. (1998), “La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria”. Mendoza, Ediunc. 1° edición. pp. 50.

Cuarto eje: Las instituciones

Instituciones sociales: *legein* y *teukhein*

Cuando se toma la teoría del imaginario social como soporte de un trabajo de investigación, es necesario acudir a conceptos clave como lo son lo histórico-social y las instituciones *legein* y *teukhein*. En toda sociedad, dice Castoriadis, existen estas dos instituciones que la configuran y a la vez son configuradas por esa sociedad. Por institución, el autor referido entiende aquello que se halla en la tensión instituido-instituyente, tanto *legein* como *teukhein* se encuentran en esta tensión permanente en cada sociedad y presuponen la capacidad imaginaria.

Por *legein* se entiende el lenguaje y la representación social, e incluye la lengua y el código; por *teukhein* la relación de finalidad-instrumentalidad que refiere a lo que no es y podría ser (creación). Ambas instituciones son creaciones absolutas de lo histórico social y se hallan además en íntimamente relacionadas entre sí:

Es fácil advertir que *legein* y *teukhein* remiten el uno al otro y se implican de manera circular. (...) se trata de una intrincación esencial del *legein* y del *teukhein*.³³⁵

Legein hace referencia a la relación signitiva (de la cual el máximo exponente es el lenguaje) que es única y singular en cada sociedad. En esta investigación, el *legein* se pudo evidenciar principalmente en los discursos, en los que la relación significante-significado se puso de manifiesto. Los principales *legein* rescatados tienen relación con el rol de los docentes en la sociedad, la consideración profesional de los docentes, el aprendizaje, la dimensión social del desarrollo profesional docente y la afectividad/corporeidad. Como explica Castoriadis, un mismo significante puede referir a más de un significado ("haz de remisiones interminables a otra cosa que"³³⁶), aspecto que se hizo presente en el análisis de los discursos. En dichas búsquedas se intentó recuperar los distintos significados atribuidos a una misma palabra, o a similares locuciones, tales como:

- las distintas formas de pensar el tiempo: el tiempo tiene varios *legein*: pasado-presente-futuro, tiempo individual y tiempo social, tiempo identitario e imaginario, las trampas que nos hace el tiempo, la repetición, entre otros;

335 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". V-La institución histórico social: *legein* y *teukhein*. pp. 411.

336 Castoriadis, Cornelius (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 386.

- los *legein* contrapuestos acerca de la experiencia: ya sea entendida burocráticamente (como acumulación de años o compilación de trabajos) como reconocimiento (como puntaje, respeto a la profesionalidad) o como transformación (aprendizajes, experiencia);

- los posicionamientos encontrados acerca del reconocimiento hacia el docente: qué se debe reconocer, cómo se reconoce, cuánto se reconoce, mediante qué prácticas ¿asignación de puntos? ¿Aumento del salario? ¿Respeto o legitimación profesional? , etc.;

- la formación a distancia: actividad controvertida por los *legein* contrapuestos que circulan, dado que para algunos constituye una oportunidad de personalización, una opción metodológica, la posibilidad de manejar tiempos y combinar trabajo con formación sin resentir uno u otro; y desde otros *legein* se ve como una actividad desconocida, una actividad difícil de controlar, una oportunidad para el engaño o la trampa. Aún otros *legein* contraponen la posibilidad de interactuar con sujetos distintos (de otros lugares) a la soledad de una actividad que extraña la presencia física del otro (la cercanía física);

- las atribuciones proyectivas del curso ideal: que implicaron diversos *legein* relacionados con: la organización (que respete tiempos, que las actividades estén planificadas), la consideración del otro (la amabilidad, la personalización), la formación del profesional a cargo del curso (sus saberes disciplinares y sus saberes pedagógicos), la infraestructura adecuada (espacio, distribución, comodidad para el aprendizaje), su significatividad (que supere la repetición o acumulación de conocimientos, que genere un aprendizaje), su dimensión social (que permita el encuentro con otros sujetos), etc.

- las concepciones acerca del conocimiento: recorrida principalmente por los *legein* de occlusión (conocimiento acabado, cierto), de provisoriedad (conocimiento en construcción) y de enseñanza (dominio de disciplinas y de principios pedagógicos y didácticos)

Por otro lado, *Teukhein* hace referencia al hacer social, no es simple técnica, sino que tiene una dimensión creadora al dar existencia a lo que no es (siempre que exista la posibilidad de crearlo en esa sociedad). Puede hablarse de *teukhein* como lo útil³³⁷, que en esta investigación se relacionó con la demanda de “herramientas”, desde imaginarios como los siguientes:

- como formas de intervención social: es decir, indicaciones de cómo proceder en situaciones específicas relacionadas con la cotidianeidad de la práctica de los docentes (cómo actuar en casos de maltrato, cómo involucrar estudiantes en proyectos comunitarios, etc.);

- como prácticas pedagógicas: *teukhein* relacionado con la actividad profesional específica del docente, que es objeto (o debería serlo) de análisis y creación, tales como la mediación del conocimiento para ser enseñado, las formas de la relación pedagógica, la evaluación, etc.;

337 Definido por Castoriadis como “lo que es a partir de lo que él no es y de lo que no es, a partir de aquello a lo que él puede dar existencia”, en Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. V-La institución histórico social: *legein* y *teukhein*. pp. 414.

- como sistema político: los *teukhein* propios del sistema, que en algunos casos son imaginarios percibidos como corruptos o ineficientes: los procedimientos de tabulación de la junta (no saber cuál es el criterio, que entraña un “misterio”), la oferta de cursos (la certificación desasociada del aprendizaje), el rol del Estado (control o falta del mismo, disposición de partidas presupuestarias, etc.), prácticas institucionales deslegitimantes (llamar a la dirección, la intervención de los padres, la DGE que desautoriza por los medios).

Como se dijo previamente, el *teukhein* refiere a lo que no es y podría ser, y estas ‘herramientas’ que piden los docentes en los cursos pueden asimilarse a un *teukhein*, es decir a un modo de operar, a un modo de hacer social, a una creación de nuevas formas del hacer social.

Todo *teukhein* y toda técnica son siempre para otra cosa que para sí mismos, quedan pendientes de fines que se desprenden de sus propias determinaciones intrínsecas. (...) Es imposible plantear una necesidad como necesidad social (...) si no es en la medida en que lo que podría satisfacerla aparece en y por el *teukhein* social como efectuable.³³⁸

Lo instituido y lo instituyente

Castoriadis define la institución como “una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario”³³⁹. La institución es histórica y social, tal como se expresa en el siguiente párrafo:

La institución histórico social es aquello en y por lo cual se manifiesta y es lo imaginario social. Esta institución es institución de un magma de significaciones, las significaciones imaginarias sociales. El sostén representativo de esas significaciones – al cual, bien mirado, no se reducen, y que puede ser directo o indirecto- consiste en imágenes o figuras, en el sentido más amplio del término: fonemas, palabras, billetes de banco, geniecillos, estatuas, iglesias, utensilios, uniformes, pinturas corporales, cifras, puestos fronterizos, centauros, sotanas, lictores, partituras musicales. Pero también en la totalidad de lo percibido natural, nombrado o nombrable por la sociedad considerada.(...) Lo imaginario social es, primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte.(...) las significaciones de una sociedad también son instituidas, directa o indirectamente, en y por su lenguaje.³⁴⁰

Tanto *legein* como *teukhein* y todas las instituciones secundarias y derivadas, se manejan en tensión dialéctica entre lo instituido, definido como “elemento central, potente y eficaz, de autopetruación (sumado a los instrumentos necesarios a tal

338 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. V-La institución histórico social: *legein* y *teukhein*. pp. 414.

339 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 211.

340 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. V-La institución histórico social: *legein* y *teukhein*. pp. 376-377.

fin) lo que se llamaría, en psicoanálisis, de repetición³⁴¹ y lo instituyente que se da cuando “la sociedad puede reconocer verdaderamente su autocreación en su institución, reconocerse como instituyente, autoinstituirse explícitamente y superar la autopropagación de lo instituido y mostrarse capaz de retomarlo y de transformarlo de acuerdo con sus exigencias propias y no de acuerdo con la inercia de aquél, de reconocerse como fuente de su propia alteridad³⁴². Aunque, sin embargo, respecto de las instituciones, Castoriadis advierte:

¿Hay una teoría de la institución? Contesto por mi parte: por supuesto que no. No hay, ni puede haber, una teoría de la institución, ya que la teoría es la teoría: la mirada que se pone frente a algo y lo inspecciona. No podemos colocarnos frente a la institución e inspeccionarla, ya que los recursos que podrían usarse son ellos mismos parte de la institución. (...) No puedo llevar a cabo la “teoría” de la institución, ya que estoy en el interior de ésta, y aun mucho más que eso.³⁴³

Entre lo instituido y lo instituyente, lo instituido es más fácilmente reconocible por su característica de repetición y de elemento central de autopropagación, aspectos que en la investigación se han puesto en evidencia por su recurrencia o por su naturalización. Algunos elementos que se advirtieron como instituidos son:

- la configuración modélica de la figura del docente (como ejemplo social y como arquetipo profesional);
- el docente como sujeto predominantemente racional (disminuyendo la importancia de otras dimensiones del sujeto);
- el docente como el detentor de la palabra (en una concepción tradicional de aprendizaje docente-discente);
- la atribución doble a la mujer trabajadora (combinación familia-trabajo);
- el sistema de puntajes como imaginario de neutralidad (los tabuladores son neutrales, los números dan sumas exactas) en tensión con el imaginario de la sospecha sobre el sistema de puntajes (acomodos, negociados, excesos);
- el abandono de la formación cuando ya no se requiere puntaje (cuando se toma titularidad o se pasa a otro sistema no tabulado);
- el aprendizaje como aplicación (lógica deductiva, en contraste con aprendizaje como transformación o como experiencia);
- la imposibilidad de escapar del sistema (porque el sistema “te lleva”, la burocracia se impone);

341 Castoriadis, C. (2008). “El mundo fragmentado”. *Psicoanálisis y política*. pp. 122.

342 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 342.

343 Castoriadis, C. (2005). “Figuras de lo pensable”. *Koinonía*. Institución primera e instituciones segundas. pp. 115-116

- la omnipresencia, omnisapiencia y providencia del Estado (asignándole un rol de “ente superior” respecto del sujeto);

- la calidad de los cursos en directa relación con su precio (lo bueno es caro, lo gratuito es malo) asociado y contrapuesto a otro que postula que los cursos pagados son falsos (se paga por un certificado, no por un aprendizaje).

Estos imaginarios instituidos circulan y son asumidos como algo instalado, casi imposible de modificar. Algunos de ellos se aprecian en discursos explícitos y otros en discursos implícitos o se hacen evidentes en las prácticas que los ponen en juego y que han sido analizadas en el **Capítulo 4- El docente como sujeto y el puntaje. Tensiones.**

Respecto de lo instituyente, dice Castoriadis:

El “poder” fundamental en una sociedad, el poder primero del que dependen todos los otros, lo que hemos denominado anteriormente infra-poder, es el poder instituyente.(...) Éste no es ni localizable, ni formalizable, pues pone de relieve el imaginario instituyente. La lengua, la “familia”, las costumbres, las “ideas”, un montón innumerable de otras cosas y su evolución escapan en lo esencial a la legislación.³⁴⁴

Como este poder instituyente no es localizable ni formalizable, no es posible realizar un listado de imaginarios instituyentes (ni exhaustivo ni tentativo) ya que siempre se escapan sentidos, formas, imágenes; por hallarse en inestabilidad magmática. Sin embargo, y en este contexto, es válido afirmar que los imaginarios instituyentes se apoyan en esos mismos instituidos, pero con sentidos diversos, generando fisuras y grietas en el magma.

En el caso específico de los cursos, cuando se saca del escenario el asunto del puntaje, o cuando se lo desactiva, emergen en el magma de los imaginarios otras búsquedas, otros intereses: el conocimiento, el deseo de aprender, la calidad del expositor, los valores que se transmiten, la fuerza, el ejemplo del que habla, los valores encarnados por el expositor, estar al día, acercarse al adolescente, lo social, el encuentro con otros, las conexiones laborales, el reconocimiento social, la aprobación, la autoestima, la calidez, la amabilidad, el sentirse considerado.

Los dispositivos y las resistencias

344 Castoriadis, C. (2008) “El mundo fragmentado”. Poder, política, autonomía. pp. 107.

Los dispositivos han sido descritos por Foucault³⁴⁵ en sus escritos como situaciones estratégicas en las que se conjugan saber y poder para atender a la normalización de una anomalía del sistema (en especial en lo referente al sistema político), sustentados en focos de saber y de poder. Estas situaciones estratégicas operan sobre los sujetos, instándolos a ciertas prácticas y ciertos discursos; que se van naturalizando y autonomizándose de la situación que lo originó y se convierten en formatos de normalización y disciplina.

Dentro de los dispositivos que se han puesto en evidencia en la presente investigación, se pueden mencionar: la Junta Calificadora, la recomendación o referencia, a elusión o disuasión, configuraciones pedagógicas, procedimientos de evaluación. A continuación un análisis más detallado de cada uno de ellos:

- La Junta Calificadora de Méritos y Antecedentes: regida por la lógica identitaria, se instala como un dispositivo de matematización y burocratización del acceso a los cargos docentes.

Su función de normalización cumple con todos los requisitos del procedimiento del examen, que Foucault sintetiza de la siguiente manera:

Finalmente, el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber. Es el que, combinando vigilancia jerárquica y sanción normalizadora, garantiza las grandes funciones disciplinarias de distribución y de clasificación, de extracción máxima de las fuerzas y del tiempo, de acumulación genética continua, de composición óptima de las aptitudes.³⁴⁶

Este organismo clasifica, midiendo la composición de las aptitudes de cada docente en un orden de méritos y en la asignación de un puntaje, que luego será el parámetro para realizar la distribución de los cargos docentes del Estado. El tribunal

345 La definición que se ofrece ha sido armada a partir de la lectura de los textos “Vigilar y Castigar”, “Historia de la Sexualidad” y “Los anormales”. En ninguno de ellos se ofrece una definición concreta del término “dispositivo” que el autor utiliza con frecuencia. Sin embargo, los detallados análisis que Foucault realiza sobre los dispositivos que propone como casos exhiben elementos suficientes para componer una pseudo-definición. Por otra parte, en la Revista Sociológica (año 26, número 73, pp. 249-264) en un artículo publicado bajo la autoría de Giorgio Agamben se ofrece una caracterización que dicho pensador elabora, a partir de los términos de una entrevista realizada a Foucault en 1977, y que se transcribe a continuación por su interés (consultado en <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>) :

“Resumamos brevemente en tres puntos: 1) [El dispositivo] se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber”
346 Foucault, M (2002). “Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”. 189-197.

examinador cumple con un procedimiento de documentación y escritura que culmina con un bono de puntaje y que opera mediante la vigilancia jerárquica (que le permite realizar el orden de méritos) y la sanción normalizadora (tabular o no tabular, recibir o no recibir un certificado). Lo que no está documentado (proyectos, publicaciones, cursos, etc.) no se puede tabular, no existe para la asignación de puntajes y esto constituye un elemento burocratizador más en el *teukhein* de la junta.

- La recomendación y la referencia: constituyen dispositivos para la clasificación y ubicación de los docentes conocidos o considerados de confianza (por su semejanza con los imaginarios del que realiza la recomendación).

Este dispositivo se constituye en una situación estratégica en la que el recomendante se convierte en el foco de poder-saber, porque tiene la atribución de incluir y excluir en ciertos grupos a determinados docentes. Este dispositivo se encuentra menos regulado que la Junta Calificadora, su funcionamiento es menos formal (a veces no incluye siquiera la escritura) pero igualmente efectivo, aunque en otros ámbitos (escuelas de gestión privada, empresas, entidades religiosas, etc.). En este dispositivo es evidente la función de la polivalencia táctica de los discursos:

Hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope, punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta.³⁴⁷

Por ello, la recomendación no se rige por la lógica matemática, sino por los imaginarios instituidos en aquellos que los sustentan y que se pretenden mantener o resguardar.

- La elusión o la disuasión: constituyen dispositivos de silencio, de no diálogo, de evitar la respuesta a quien ha solicitado la inclusión en un espacio colectivo.

Su finalidad es que el sujeto se aleje sin ser rechazado expresamente, ya sea mediante mecanismos de evitación (no encontrarse, no dar respuesta, postergar la decisión) o de argumentos disuasivos (manifestación de los aspectos negativos del pedido). Dice Foucault:

Pues no puede haber desconocimiento sino sobre el fondo de una relación fundamental con la verdad. Esquivarla, cerrarle el acceso, enmascararla: tácticas locales, que como una sobreimpresión (y por un desvío de última

347 Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad". Tomo I, La voluntad del saber. pp. 97.

instancia) daban una forma paradójica a una petición esencial de saber. No querer reconocer algo es también una peripecia de la voluntad de verdad.³⁴⁸

Generalmente es activado con sujetos desconocidos (que no se sabe cómo actuarán) o diferentes (que se sabe que actuarán de distinta forma a la aprobada o instituida por el grupo). Este dispositivo es aún menos formal que la recomendación, ya que incluso se intenta que pase desapercibido y además, en este caso impera más fuertemente la voluntad de verdad, en el sentido de evitarla.

- configuraciones pedagógicas des-subjetivantes en los cursos: constituyen situaciones estratégicamente organizadas para promover aprendizajes en una línea pedagógica.

Estos dispositivos no se sustentan en el sujeto que aprende (docente) sino en el tipo de conocimiento o ciencia a transmitir, por lo cual se insertan entre los procedimientos de normalización. Muchos sujetos se encuentran a disgusto por no poder acomodarse al dispositivo y esto genera tácticas de resistencia y a veces de huida. El dispositivo se asienta sobre una distribución espacial, una organización de tiempos, una selección de materiales de trabajo y una relación con el conocimiento de tipo deductiva.

- Procedimientos de evaluación: en algunas ocasiones específicamente el procedimiento de examen³⁴⁹ y en otras oportunidades otros formatos similares, como certámenes, concursos, etc.

En estos dispositivos opera la vigilancia jerárquica, la escritura y documentación, la normalización, la clasificación y la distribución.

Sin embargo, a pesar de la fuerza impositiva de los dispositivos, éstos tienen como correlato la voluntad del sujeto, con la cual pugnan en forma permanente y este “modelo de batalla perpetua”³⁵⁰ se muestra como resistencias y que van generando grietas en los dispositivos de saber-poder, y que Foucault describe así:

Las resistencias también, pues, están distribuidas de manera irregular: los puntos, los nudos, los focos de resistencia se hallan diseminados con más o menos densidad en el tiempo y en el espacio, llevando a lo alto a veces grupos o individuos de manera definitiva, encendiendo algunos puntos del cuerpo, ciertos momentos de la vida, determinados tipos de comportamiento.³⁵¹

Algunas de las que se han hallado en esta investigación son:

348 Foucault, M. (2008). “Historia de la sexualidad” . Tomo I, La voluntad del saber. pp. 55-56.

349 Especialmente estudiado por Foucault en “Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”.

350 Foucault, M (2002). “Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”. pp. 33-34.

351 Foucault, Michel (2008) “Historia de la sexualidad”. Tomo I. pp. 92-93.

La risa, la ironía, el sarcasmo y otras formas de humor, que provocan el descentramiento o el cambio de foco de un dispositivo.

La queja, la denuncia, la negación, la manifestación de insatisfacción, que operan mediante el enfrentamiento directo al dispositivo.

El desinterés, la apatía, el desgano, el olvido, la deslegitimación: que procuran dar el mensaje indirecto de insatisfacción, de molestia.

La huida, la evasión, la deserción: que se basan en la ruptura directa de la relación.

Antes de pasar al próximo eje, se vuelve a traer una afirmación de Foucault, acerca de las relaciones entre poder y resistencias:

Donde hay poder hay resistencia, y no obstante (precisamente por esto), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder. (Las relaciones de poder) no pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse.³⁵²

352 Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad" . Tomo I. pp. 90-92.

Quinto eje: Lo identitario y su hegemonía

La lógica identitaria

Es necesario rescatar la pregnancia en Occidente de la lógica identitaria, definida también por Castoriadis como lógica de conjuntos, la cual explica de la siguiente manera:

El privilegio de esta lógica reside en que la misma constituye una dimensión esencial e ineliminable no sólo del lenguaje, sino también de toda vida y de toda actividad social; y también en que esta lógica operaría incluso en el discurso que apuntara a circunscribirla, a relativizarla, a cuestionarla. (...) El resultado más extremo y más rico de la lógica identitaria es la elaboración de las matemáticas. Es allí, sin duda, donde hay que buscar la razón principal de la fascinación que las matemáticas han ejercido sobre la filosofía desde Pitágoras y Platón hasta Husserl. Esto viene a ser lo mismo que decir que las matemáticas han parecido ofrecer siempre el único modelo disponible y efectivamente realizado de una verdadera demostración, a saber, una determinación suficiente de lo que se dice en su necesidad.³⁵³

No puede haber sociedad sin aritmética, ni sociedad en la cual las herramientas no ejerzan efectos determinados sobre la materia que se trabaja, donde las instituciones no son dueñas de cierta funcionalidad, una coherencia conjuntista-identitaria. Lo que es malo, lo que se debe combatir, es lo que ocurre en esta sociedad contemporánea, bajo el capitalismo: la autonomización de lo funcional, la irracionalidad consistente en plantear todo en la perspectiva del dominio racional, lo que lleva a cuestiones totalmente absurdas.³⁵⁴

La lógica identitaria atraviesa los registros de esta tesis y llena de significados los imaginarios sociales de una actividad matematizada y clasificadora, como es la tabulación de antecedentes y la asignación de puntajes. Derivaciones de la lógica identitaria son, en palabras de este autor tanto el pseudo mercado contemporáneo como la burocracia, que se analizarán en los apartados siguientes:

Dos normas, y solamente dos, se imponen cada vez más (...): la norma jerárquico burocrática, en el interior de las grandes organizaciones de toda clase (productivas, administrativas, educativas, culturales), en cuyo seno transcurre la vida de casi todo el mundo; la norma del dinero, en cualquier lugar donde prevalecen los dispositivos del pseudo mercado contemporáneo.³⁵⁵

Como se dijo en el apartado acerca de lo imaginario, Castoriadis no descarta ni subestima la importancia de esta lógica, pero insiste en poner en valor otra lógica (la imaginaria) con la cual se halla en tensión dialéctica.

353 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". V. La institución histórico- social. *Legein y Teukhein*. pp. 352.

354 Castoriadis, C. (2005). "Figuras de lo pensable". *Koinonía*. Imaginario e imaginación en la encrucijada. pp. 109-110.

355 Castoriadis, C. (2005). "Figuras de lo pensable". *Polis*. ¿Qué democracia? pp.155.

La lógica del mercado

La economía, en el sentido más amplio (de la producción al consumo), pasa por ser la expresión por excelencia de la racionalidad del capitalismo y de las sociedades modernas. Pero es la economía la que exhibe de la manera más impresionante – precisamente porque se pretende íntegra y exhaustivamente racional- el dominio de lo imaginario en todos los niveles.³⁵⁶

Algunos de los imaginarios relacionados con el mercado (o pseudo mercado como lo denomina Castoriadis) que se pusieron en evidencia en los discursos de los sujetos de los casos estudiados, se orientaron hacia:

- la premisa de hacer una buena oferta, para atraer a los docentes: se relaciona con la lógica del mercado (oferta y demanda), y en muchos casos con las posibilidades de obtener un beneficio extra (más puntos, más herramientas, otros beneficios como intercambios, posibilidades de contactos o premios para los alumnos, etc.). Hacer una buena oferta no siempre se relaciona con un beneficio cuantificable, a veces es una actitud (cuidar a los docentes, brindar calidez o atención personalizada, cumplir con la organización, etc.).

- La consideración de lo gratuito como un producto de inferior calidad: lo gratuito se relaciona a veces con el Estado, y dependiendo de las significaciones asociadas al Estado en una sociedad particular generan este imaginario de la inferior calidad, dado que se suelen atribuir más a campañas políticas que a acciones de formación. Por otro lado, las propuestas del Estado que tienen carácter obligatorio pueden percibirse como “imposiciones” que generan un afecto negativo (evasión, resistencia, confrontación). En tercer lugar, y en relación con este imaginario también emerge el de la falta de perjuicio (“si no pago no me comprometo” porque “no hay nada que perder” económicamente hablando).

-La calidad asociada al precio elevado: este imaginario postula que las buenas propuestas requieren de insumos más caros, de profesores mejor pagados, y da por sentado que el precio elevado garantiza (o al menos hace posible) la calidad.

- el mercado de cursos: se trata de un imaginario que pone la sospecha de corrupción del sistema cuando hay dinero de por medio, imaginario por el cual lo que se paga no es una formación sino un certificado. El mercado de los cursos se convierte en el mercado del puntaje. Este imaginario es opuesto y complementario del anterior.

Respecto de los cursos y el dinero, podríamos resumir que los cursos gratuitos no son buenos o son impuestos, los cursos baratos no deben ser buenos, los cursos caros son buenos y/o son corruptos. Es necesario aclarar que los imaginarios no son fantasías de los sujetos, sino que los mismos se hallan anclados en prácticas y discursos, cuya dimensión imaginaria les otorga un poder instituyente.

356 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. II. Teoría y proyecto revolucionario. pp. 252.

La burocracia y el puntaje.

Castoriadis describe la burocracia en los siguientes términos:

Los hombres, simples puntos nodales en la red de los mensajes, no existen y no valen más que en función de los estatutos y de las posiciones que ocupan en la escala jerárquica. Lo esencial del mundo es su reductibilidad a un sistema de reglas formales, incluyendo las que permiten “calcular” su porvenir. La realidad no existe sino en la medida en que está registrada; en el límite, lo verdadero no es nada y sólo el documento es verdadero.³⁵⁷

“Sólo el documento es verdadero”, dice Castoriadis respecto de la burocracia, afirmación válida en el caso de los cursos con puntaje, donde lo que cuenta no es lo real, sino lo documentado, lo matematizado, lo medible, lo registrado (un documento, un certificado, un bono de puntaje). La formación del docente no se mide por su valor de aprendizaje o por la fuerza instituyente de la propuesta, sino por los puntos que se le asignen o por la cantidad de horas. En algunas ocasiones ni siquiera el certificado es importante, hasta que ese otro universo paralelo de la burocracia lo requiera (no se los retira hasta que llega la época en que la Junta los tabula).

Los cursos con puntaje se han desligado de su sentido inicial (formar mejores docentes) por lo cual la actividad ha deslizado el sentido hacia la acumulación de puntajes (competencia laboral) y llevado al sistema hacia una forma de alienación. Los sujetos, en este contexto, tienden a desconocer el significado de los cursos en sus vidas cotidianas, generando actitudes de desinterés y apatía o de lucha y resistencia.

El Estado y la política

“El Estado está implícitamente representado como un operador abstracto de unificación de la sociedad. No se tiene en cuenta su estructura de aparato jerárquico burocrático fuertemente autónomo y separado de los administrados.”³⁵⁸

Los imaginarios acerca del rol del Estado en los cursos se hallan asociados a este imaginario de operador abstracto de la unificación de la sociedad que describe Castoriadis: como garante, como control, como cuidador “cuidamos a los docentes”, como proveedor. El Estado que impone, las sospechas de corrupción y acomodo.

357 Castoriadis, C. (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. II-Teoría y proyecto revolucionario. pp. 255-256.

358 Castoriadis, C. (2005). “Figuras de lo pensable”. ¿Qué democracia? pp. 161.

De alguna manera el Estado se halla imbuido de características de un ser superior a los sujetos, omnipresente, omnisciente, providente.

El Estado se halla fuertemente asociado a lo político, ámbito del cual los docentes que participan de los cursos intentan desligarse, evidenciando un imaginario de la política casi exclusivamente como política partidaria. Respecto de la política, dice Castoriadis:

El político, por definición, no puede trabajar solo, y la obra política no puede ser nunca la obra de un individuo, al menos si se entiende, como es mi caso, que la política es una actividad que apunta a un cambio de las instituciones³⁵⁹.

El sistema de puntajes del Estado pone en cuestión entre los docentes que lo viven (y también entre los sujetos que lo ven desde afuera: otros profesionales, comunidad educativa), algunas tensiones que emergen como focos de imaginarios que invitan a la reflexión y la elucidación: puntaje y calidad, puntaje y autonomía, puntaje y reconocimiento, puntaje y experiencia.

Los imaginarios acerca de la política y del Estado, ponen en evidencia la función de la política en la sociedad, así como el de la pedagogía, que en este punto se hallan íntimamente relacionadas:

La imposibilidad del psicoanálisis y de la pedagogía consiste en que ambas deben apoyarse en una autonomía aún inexistente a fin de ayudar a crear la autonomía del sujeto. (...). Pero la imposibilidad también parece consistir, particularmente en el caso de la pedagogía, en la tentativa de volver autónomos a hombres y mujeres dentro del marco de una sociedad heterónoma y, yendo aún más lejos en este enigma aparentemente insoluble, ayudar a los seres humanos a acceder a la autonomía a la vez que – o a pesar de que- ellos absorben e interiorizan las instituciones existentes. La solución de este enigma es la tarea “imposible” de la política – más imposible aún ya que debe, también en este caso, basarse en una autonomía aún inexistente a fines de hacer surgir la autonomía.³⁶⁰

359 Castoriadis, C. (2008). “Ventana al caos”. La música deja abolido al mundo. pp. 50.

360 Castoriadis, C. (2008). “El mundo fragmentado”. Psicoanálisis y política. pp. 121.

Sexto eje: Biopolítica.

Foucault entiende por biopolítica “lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana”,³⁶¹ y agrega que “dentro de ese campo de las relaciones de fuerza hay que analizar los mecanismos de poder”³⁶². La biopolítica tiene entonces como propósito la sujeción de los cuerpos y el control de la población, en oposición a lo que el mismo Foucault denomina como “vieja potencia de la muerte”. Los dispositivos no tienen la intencionalidad deshacerse de los individuos, sino de aprovecharlos, controlarlos, insertarlos en una compleja y estratégica red de relaciones que tienden a garantizar hegemonías. Los sujetos que se encuentran sujetos por esta malla normalizadora, buscan y profundizan grietas y rupturas, escapando permanentemente de ella en un juego que el mismo autor describe como “batalla perpetua” entre dominador y dominado. Y agrega además:

. Hay que admitir en suma que este poder se ejerce más que se posee, que no es el “privilegio” adquirido o conservado de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquellos que son dominados.³⁶³

Por ello, para analizar los imaginarios relacionados con estas conceptualizaciones, es necesario referirse a tres ejes: saber, poder y biopolítica en los cursos para docentes.

Saber

Saber, verdad, conocimiento, ciencia... conceptualizaciones fuertemente influidas por la modernidad. Castoriadis fija su posición acerca de este asunto, diciendo:

La verdad para el sujeto “es siempre participación en una verdad que le supera, que crea raíces y que lo arraiga finalmente en la sociedad y en la historia, incluso en el momento en el que el sujeto realiza su autonomía”³⁶⁴

Y asimismo

La *praxis* es, ciertamente, una actividad consciente y no puede existir más que en la lucidez; pero es algo del todo distinto a la aplicación de un saber previo

361 Foucault, M. (2008) “Historia de la sexualidad”. Tomo I. pp. 135.

362 Foucault, M. (2008) “Historia de la sexualidad”. Tomo I. pp. 94.

363 Foucault, M (2002). “Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”. Pp.33-34.

364 Castoriadis, Cornelius (2007). “La institución imaginaria de la sociedad”. pp. 169.

(...) se apoya sobre un saber, pero éste es siempre fragmentario y provisional.³⁶⁵

Los imaginarios acerca del saber o del conocimiento que se manifiestan en los discursos de los sujetos hacen referencia a distintos conflictos propios de la profesión docente, algunos de los cuales han sido analizados por filósofos y pedagogos. En el caso de la profesión docente, el conocimiento adquiere una doble significación: saber como fundamento de la *praxis* y saber como contenido curricular. Ambas significaciones se pusieron en circulación en los casos estudiados. Algunos imaginarios que emergieron se relacionaron con: saberes específicos de la disciplina que enseña, saberes relacionados con la didáctica de la enseñanza, saberes relacionados con el sujeto estudiante (psicológico, social, cultural, económico, etc.), saberes relacionados con aspectos procedimentales del sistema educativo, entre otros. En todos los casos el asunto se problematiza, es decir se constituye como problema propio de la práctica cotidiana de la profesión, en la que el educador debe tomar decisiones porque no existe una manera única o correcta de abordarlo, en una actividad que va tomando forma de *praxis*.

También se pusieron en evidencia las distintas concepciones acerca del conocimiento, tanto en los discursos como en las prácticas (conocimiento acabado y conocimiento provisional) y el saber relacionado con la práctica.

Esta lucidez "relativa" corresponde igualmente a otro aspecto de la *praxis* tan esencial como aquél: el de que su sujeto mismo es constantemente transformado a partir de esta experiencia, en la que está comprometido y que hace, pero que también le hace a él. "los pedagogos son educados" "el poema hace a su poeta". Y se comprende sin más que de ello resulta una modificación continua, en el fondo y en la forma, de la relación entre un sujeto y un objeto que no pueden ser definidos de una vez por todas.³⁶⁶

El imaginario de la transformación (experiencia, aprendizaje) estuvo presente principalmente en el grupo focal, trayendo a colación cuestiones como la dimensión social y la dimensión afectiva del sujeto. Solo la experiencia hace posible el aprendizaje, dice Larrosa³⁶⁷. Esta experiencia ¿es posible? ¿En qué condiciones? ¿Es posible de ser compartida, o al menos comunicada?, en esta investigación se han rescatado testimonios que afirman que sí, que es posible vivir experiencias de aprendizaje, que son sumamente valoradas cuando ello ocurre y que es posible comunicarla, compartirla, enunciarla y construir un mundo (Roig, 2004) a partir del lenguaje.

365 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 122.

366 Castoriadis, C. (2007). "La institución imaginaria de la sociedad". pp. 122-123.

367 Larrosa, Jorge (2003). "La experiencia y sus lenguajes".

En relación con el saber, es necesario acudir también al constructo voluntad de verdad³⁶⁸, propuesto por Foucault y en especial a la voluntad de no saber que emergió como mecanismo de resistencia en los cursos analizados como: no reconocerse, no saber (no saber actuar, no saber hacer, no querer saber), no escuchar. Esta voluntad de verdad que se ha mencionado, toma una variante interesante en el pensamiento de Castoriadis, cuando habla acerca de la democracia como espacio de lo público:

(...)El devenir verdaderamente público de la esfera pública/privada implica que la colectividad y los poderes públicos tengan la obligación de informar realmente a los ciudadanos a propósito de todo lo referido a las decisiones que hay que tomar, información que necesitan para poder tomar estas decisiones con conocimiento de causa.³⁶⁹

Esta variante se vio representada en un imaginario acerca de la Junta Calificadora y el Estado en general, acerca del desconocimiento declarado en los discursos de docentes de los casos, relacionado con los procedimientos y los criterios para la asignación de los puntajes. Estos discursos de desconocimiento no implicaba una necesidad de conocimiento, sino que operaba más como la siembra de una duda, de una sospecha que como una intención de verdad: los sujetos declaraban no conocer (no saber porqué a uno le dan más puntos que a otros, por ejemplo), pero asimismo no explicitaban su deseo de conocerlo.

Poder

Dice Castoriadis, respecto del poder:

Si definimos como poder la capacidad de una instancia cualquiera (personal o impersonal) de llevar a alguno (o algunos-unos) a hacer (o no hacer) lo que, a sí mismo, no habría hecho necesariamente (o habría hecho quizá) es evidente que el mayor poder concebible es el de preformar a alguien de suerte que por sí mismo haga lo que se quería que hiciese sin necesidad de dominación o de poder explícito para llevarlo a... resulta evidente que esto crea para el sujeto sometido a esa formación, a la vez la apariencia de la "espontaneidad" más completa y en la realidad estamos ante la heteronomía más total posible.³⁷⁰
¿A qué llamamos poder o, incluso, potencia? ¿Entendemos por poder la posibilidad que tiene cualquiera, con los medios necesarios y los dispositivos apropiados, de hacer lo que quiera cuando quiera, para alguien que quiera?
¿Dónde y quién es ese alguien hoy en día, individuo, grupo, institución o colectividad? ¿En qué sentido quiere algo y qué es lo que quiere? Una vez más ¿quién decide y en vista de qué?

368 Foucault, M. (2008). "Historia de la sexualidad". Tomo I, La voluntad del saber. pp. 55-56.

369 Castoriadis, C. (2005). "Figuras de lo pensable". *Polis*. ¿Qué democracia? pp. 152-153.

370 Castoriadis, C. (2008). "El mundo fragmentado". *Polis* Poder, política, autonomía. pp. 92.

La ilusión del poder entraña también una ilusión relativa al saber: podríamos saber todos los resultados (o al menos los que nos importan) de lo que hacemos. Obviamente nunca es ése el caso.³⁷¹

Si el poder no se encuentra concentrado en un sujeto ni en un conjunto de sujetos, sino que es prerrogativa de la misma sociedad formadora que lo pone en acción al momento de socializar al individuo, de manera que “por sí mismo haga lo que se quería que hiciese sin necesidad de dominación o de poder explícito para llevarlo a...”, dice Castoriadis, “estamos ante la heteronomía más total posible”. Claramente el autor propone la imposibilidad de ubicar el poder en un único lugar o componente social, el poder es inherente a la sociedad y pretender asumirlo o dominarlo entraña una ilusión.

En este mismo sentido, es conveniente recuperar las conceptualizaciones que acerca del poder realiza Michel Foucault, quien entiende por poder el “nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada”³⁷². Las relaciones de poder “no pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse”³⁷³. En la “Historia de la sexualidad” detalla ciertas “prescripciones de prudencia” a tener en cuenta en el análisis de estas relaciones de poder, las cuales son: inmanencia (entre las técnicas de saber y estrategias de poder), variaciones continuas (matrices de transformaciones), doble condicionamiento (estrategia de conjunto) y polivalencia táctica de los discursos.

Estos mecanismos de poder se pusieron en evidencia en el trabajo de campo y fueron analizados especialmente en el **Capítulo 4**³⁷⁴. De ese análisis se traen aquí dos interpretaciones que se rescatan como muestras del juego de poder en los cursos para docentes:

-en los discursos de los docentes el aula se configura como foco de poder-saber, que opera como condicionante de la relación entre docentes y capacitadores. El aula es el espacio en el cual los docentes marcan su territorio, su saber, su experiencia y al mismo tiempo ponen el aula como límite cuando llevan a cabo una acción de resistencia (con imaginarios tales como “quien no está en el aula no puede saber lo que esto significa”)

371 Castoriadis, C. (2008). “El mundo fragmentado”. *Koinonía*. ¿Camino sin salida? pp. 47.

372 Foucault, M. (2008). “Historia de la sexualidad”. Tomo I. pp. 88-89.

373 Foucault, M. (2008). “Historia de la sexualidad”. Tomo I. pp. 90-92.

374 Capítulo 4- El docente como sujeto y el puntaje. Tensiones. 4.3- La dimensión simbólica: lo instituido, las expectativas, los dispositivos

- El reclamo reiterado, la desvalorización del otro, la deslegitimación, el enfrentamiento y otras tácticas de resistencia operan como estrategia de conjunto o como puntos de anclaje de la resistencia. No es simplemente una u otra, es el conjunto de ellas, que conforman una estrategia unificada que se erige en lucha perpetua.

Biopolítica en los cursos para docentes.

El dispositivo formador de los cursos evidencia la implementación de procedimientos relacionados con el disciplinamiento descriptas por Foucault y de las cuales se han puesto en evidencia en el presente trabajo el examen como ritual el ritual, la normalización y la sanción, la escritura.³⁷⁵

Dentro de dicho dispositivo, es de especial interés las consideraciones que los sujetos han manifestado respecto del espacio y del cuerpo, aspectos ampliamente descriptos por Foucault en “Vigilar y castigar” como objeto de disciplinamiento y normalización. Entre ellos, son evidentes:

- el control sobre los cuerpos por medio de la organización de los espacios: la distribución de los asientos, la conformación de los grupos, la apertura o cierre de accesos, la cercanía o lejanía física, etc.;

- el control sobre las actividades y los tiempos: decisiones en torno a las duraciones, las secuencias, los horarios;

- la uniformidad de las expectativas: se evidencia como una tendencia a considerar que todos los asistentes tienen las mismas expectativas o intereses, respecto de un curso o encuentro formativo. En algunas ocasiones se toma un momento para pedir a los asistentes que expliciten qué buscan pero ¿se tiene luego eso en cuenta en la diagramación del curso?: No siempre: las propuestas están armadas y aunque se puede tener en cuenta para próximas cohortes, no es lo mismo, porque ello sería a su vez la imposición al próximo grupo de los intereses de éste.

- La sanción no ha sido evidente en los cursos, a no ser en la forma de posible desaprobación del examen (el que tiene recuperatorio) o de no ganar el concurso. Sin embargo, sí se hizo evidente la sanción social hacia el sujeto que sale de lo “normal” (pedir que se abstenga de intervenir, o interrumpir su palabra) o incluso podríamos ver una sanción en la no recepción de un documento en la Junta Calificadora.

- La escritura también emerge como documentación y registro de las vidas de los sujetos, limitando sus libertades: los programas, las consignas, los horarios escritos, los certificados, las planillas de asistencia, las inscripciones, los trabajos que se entregan, etc.

375 Se invita para mayor detalle a la lectura del Capítulo 4- El docente como sujeto y el puntaje. Tensiones. 4.3- La dimensión simbólica: lo instituido, las expectativas, los dispositivos

Ante estas tácticas locales, a su vez los docentes generan estrategias de resistencia que adquieren distintas formas, tales como:

- confrontar, enfrentamiento abierto y explícito, en el cual el sujeto toma posicionamiento declarado.
- evitar, desplazarse, correrse de la situación sin abandonar el curso o reunión.
- fugarse, abandonar, escapar, irse...
- negarse, no poner en práctica, no hacer lo indicado en forma abierta.
- simular, fingir la aceptación del dispositivo, negarse veladamente.
- ironizar, doble sentido de la interacción, es una confrontación suave y por medio del humor.

... entre otras. Para cerrar este apartado, se invita a repensar un pensamiento expresado por Foucault:

En resumen, puede decirse que la disciplina fabrica a partir de los cuerpos que controla cuatro tipos de individualidad, o más bien una individualidad que está dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas). Y para ello utiliza cuatro grandes técnicas: construye cuadros; prescribe maniobras; impone ejercicios; en fin, para garantizar la combinación de fuerzas, dispone "tácticas".³⁷⁶

376 Foucault, M. (2002). "Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión". pp. 172.

Imágenes y Prospectivas para el desarrollo profesional docente en Mendoza

A continuación, algunas reflexiones acerca de las características que las propuestas formativas de los espacios de desarrollo profesional destinadas a docentes no deben dejar de tener en cuenta, a partir del punto de vista de los sujetos que participan en ellas.

La elucidación

Las quejas de los docentes relacionadas con la descontextualización de las propuestas (no estar en el aula) y en relación con las prácticas des-subjetivantes que hemos descripto al inicio de este capítulo, dan cuenta de la necesidad de incluir espacios y dispositivos que promuevan la *praxis*, entendida como práctica reflexiva. La elucidación de los aspectos instituidos y de las posibilidades de transformación social por medio de imaginarios alternativos instituyentes, otorgan mayor sentido a sus prácticas y mayor significación a los cursos. Ponerle una trampa a las peripecias de la voluntad de verdad para dejarlas en evidencia...

La consideración del cuerpo y de lo emotivo. El arte.

Es posible y apremiante pensar al docente como un ser corporal y afectivo. Sin descartar los contenidos relacionados con “lo científico”, resulta muy oportuno incluir momentos dedicados a las distintas dimensiones del sujeto docente, que le permitan generar experiencias de aprendizaje integrales. El arte puede ser una entrada interesante para esta apertura.

Si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, con relación a la vida propia, no pueden llamarse, estrictamente, experiencias.³⁷⁷

Los otros, lo social, la inclusión.

La dimensión social aparece como prioritaria en los discursos de los sujetos docentes, lo que más valoran, lo primero que aparece en el discurso sobre los

377 Larrosa, Jorge (2003). “La experiencia y sus lenguajes”.

curso es a la dimensión social (ya sea positiva o negativa). Como se ha dicho previamente, lo social se constituye a partir de lo histórico; motivo por el cual estas dimensiones deben ser consideradas al momento de diseñar una propuesta formativa. Las formas de dicha consideración no deben ser impuestas, sino consensuadas con ellos, en prácticas que promuevan el acercamiento, la aceptación, la comprensión y la inclusión entre los sujetos.

Por otra parte la consideración, la subjetivación, la amabilidad son estrategias que colaboran en la disposición de los sujetos hacia la propuesta.

El conocimiento: doble dimensión en la docencia.

Muchas propuestas de desarrollo profesional docente se enfocan predominantemente en una de las formas de conocimiento que los docentes ponen en juego al ejercer su profesión: los saberes a ser enseñados. Sin embargo, no son frecuentes las propuestas en las cuales se promuevan los saberes del *teukhein* del oficio docente (que los mismos docentes denominan “herramientas”), saberes que al ponerse en tensión, brindan la posibilidad de creación de la potencia imaginaria.

Igualdad y democracia.

Las consideraciones que se han vertido en este trabajo acerca de lo público, lo político (incluido lo gremial), la democracia, el Estado, dan cuenta de la necesidad de precisar y habitar más frecuentemente esos caminos. Los sujetos se hallan atravesados por imaginarios fuertemente instituidos que obstaculizan las posibilidades de transformación social.

Los espacios educativos tienen la oportunidad de generar conciencia acerca de estos imaginarios burocratizados, hacer evidentes sus grietas y crear nuevos instituyentes que promuevan la autonomía individual y social.

La participación en lo público es una estrategia necesaria, así como la elucidación como actividad sistemática, y para todo ello la pedagogía dialógica se presenta como la más pertinente.

Latinoamérica en el horizonte:

El conocimiento y la valoración del nosotros latinoamericano se presenta como una necesidad para un proyecto conjunto. Como expresa Roig:

El ser de América Latina no es algo ajeno al hombre latinoamericano, sino que se presenta como su proyecto, es decir, como un deber ser.³⁷⁸

Las formas de encuentro de lo latinoamericano deben llevar el camino del diálogo y por ello, se acuerda con Roig en que es imperiosa una

“Pedagogía dialógica”. Es decir, una pedagogía en la que el educador sea a la vez educando y en la que para escándalo de muchos, el educando sea también educador. Una pedagogía pues, en la que cada uno tenga su palabra y en la que sobre todo sepamos escuchar la palabra –esa maravillosa palabra cargada de vida y por lo mismo radicalmente equívoca- que es la palabra con que el ser humano, el más humilde de los hombres, o de las mujeres, construyen su mundo. En la posesión de esa palabra radica –lo hemos dicho- el secreto de la nueva pedagogía. A partir de ella el método se inserta en la vida, es uno con la vida misma.³⁷⁹

Reconocimiento

Estereotipar a los docentes en un imaginario del mercado y la burocracia responde a una forma de heteronomía que reproduce un imaginario instituido y heterónimo, que no puede escapar a la servidumbre de la repetición³⁸⁰, ignorando los imaginarios alternativos que los docentes han imaginado y han creado como otras formas de reconocimiento. A continuación, otras ‘recompensas’, otras búsquedas, otras expectativas, otras prospectivas para el reconocimiento a los docentes:

- Conocer el tema, el deseo de aprender, acercarse a un profesor o expositor que genere una experiencia.
- Vivenciar la fuerza, la emoción, el ejemplo del que se encuentra enfrente o al lado.
- Disfrutar de los valores, la sencillez, la humanidad de los otros.
- Actualizarse, estar al día en especial por la relación con el adolescente.
- Simplemente el encuentro con otros, por cuestiones afectivas o profesionales. Esto incluye las conexiones laborales.
- El reconocimiento social, la aprobación. La propia valoración.

378 Roig, A. (2004). “Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano”. I- Acerca de la significación del “nosotros”.

379 Roig, A. (1998). “La Universidad hacia la Democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria”. pp. 50.

380 Parfraseando la definición de autonomía propuesta por Castoriadis y citada en este mismo capítulo en forma completa.

- La calidez, la amabilidad, el sentirse considerado.

En lugar de un cierre, dos breves fragmentos para reflexionar:

La profesión de docente no es un trabajo cualquiera. Por supuesto, los docentes deben recibir un salario muy superior al que rige en la actualidad; evidentemente, se les deben brindar condiciones de trabajo que les permitan desarrollar su tarea. Pero no son las medidas que se adopten en estos niveles – los únicos que los sindicatos y los ministros son capaces de considerar- las que brindarán soluciones a la crisis de la enseñanza. Si los docentes no son capaces de suscitar entre los niños el amor por lo que aprenden y, además, por el hecho de aprender, no son docentes.³⁸¹

Siempre hay algo diferente para hacer en nuestra vida educativa cotidiana, ya sea que participemos en ella como aprendices, y por lo tanto educadores, o como educadores, y por eso aprendices también.³⁸²

381 Castoriadis, C. (2005). "Figuras de lo pensable". *Psique. Psique y educación*. pp. 211-212.

382 Freire, P. (2008). "Cartas a quien pretende enseñar". Primera carta. pp. 46.

Bibliografía del capítulo 5:

ALLIAUD, Andrea. "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar". En Davini y ot De aprendices a maestros, Cap. II, Papers editores, 2002.

BACHELARD, Gaston. "La formación del espíritu científico". México, Siglo Veintiuno Editores, 1994.

CASTORIADIS, Cornelius. "*Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe 2*". Saint-Amand, Éditions du Seuil, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. "El mundo fragmentado". 1ª Edición, La Plata, Terramar, 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. "Figuras de lo pensable". Las encrucijadas del Laberinto VI. Buenos Aires, FCE de Argentina, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. "La institución imaginaria de la sociedad". Buenos Aires, Ensayo Tusquets, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius (1998) "*Les carrefours du labyrinthe 1*". France, Éditions du Seuil, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. "Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto". 4ª reimpresión, Barcelona, Gedisa, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. "Ventana al caos". 1ª Edición, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

EDWARDS, Verónica. "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente". En Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Santiago de Chile, 1992. Cómo aprende y cómo enseña el docente, un debate sobre el perfeccionamiento. Cap. I.

FOUCAULT, Michel. "El orden del discurso". Fábula Tusquets editores, 1º edición argentina, 3ª reimpresión. Buenos Aires, 2012.

FOUCAULT, Michel. "Historia de la sexualidad". Tomo 1. Siglo XXI editores, 2º edición argentina. Buenos Aires, 2008.

FOUCAULT, Michel. "Historia de la sexualidad". Tomo 2. Siglo XXI editores, 2º edición argentina. Buenos Aires, 2008.

FOUCAULT, Michel. "Historia de la sexualidad". Tomo 3. Siglo XXI editores, 2º edición argentina. Buenos Aires, 2008.

FOUCAULT, Michel. "La hermenéutica del sujeto". Fondo de Cultura Económica Argentina, Buenos Aires, 2000.

FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1968.

FOUCAULT, Michel. "Los anormales". 1a, ed. 4ª reimpresión. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

FOUCAULT, Michel. "Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión". 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002.

FREIRE, Paulo. "Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo". 2ª ed., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.

FREIRE, Paulo. "Cartas a quien pretende enseñar". 2da ed. Siglo XXI, Editores Argentina, Bs. As., 2008.

LARROSA, Jorge. "La experiencia y sus lenguajes". En Encuentro Internacional OEI Argentina, Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2003. Enlace: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

LE BRETON, David. "Antropología del cuerpo y modernidad". 1a Edición, 6a reimpresión. Buenos Aires: Nueva visión, 2012.

MENÉNDEZ, Eduardo. "Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes".. En: Cuadernos de Antropología Social, N° 13, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2001.

ROIG, Arturo. "El Pensamiento latinoamericano y su aventura". Ed. corregida y aumentada. El andariego, Buenos Aires, 2008.

ROIG, Arturo Andrés. "Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia". [Primera edición de "Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia", autorizada por Arturo Andrés Roig para el Proyecto Ensayo Hispánico, 2000. El libro está fechado en Mendoza (Argentina) en 1998. Edición preparada por José Luis Gómez-Martínez].

ROIG, Arturo Andrés. "La Universidad hacia la Democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria". Mendoza, Ediunc, 1998.

ROIG, Arturo. "Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano". Editorial Belén, Quito, 1984.

ROIG, Arturo. "Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano". 2° edición. El andariego, Buenos Aires, 2009.

VASILACHIS, Irene (coord). "Estrategias de investigación cualitativa". Gedisa editorial. Buenos Aires, 2007.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. Y VAILLANT, D. (coordinadoras). "Aprendizaje y desarrollo profesional docente". Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 978-84-7666-198-7). Col. Metas educativas 2021. Fundación Santillana, Madrid, 2009.

Anexo 1: Información acerca de las fuentes

Datos de los casos³⁸³

15 de Marzo del 115 Hora: 2:53

21 de Febrero del 115 Hora: 1:20

Nombre del curso: "Congreso Internacional de Filosofía y Educación en nuestra América. Políticas, escuelas e infancias". [Cronograma de capacitación](#)

Institución que presenta: Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo)

Identificación del curso: 4821


Modalidad: Presencial

Horas: 28

Categoría	Puntaje
	0,056

Resolución N°
Original: 0100/2009
Renovación:
Fecha de resolución: 18/06/2009

» **** CURSO CON RESOLUCIÓN VENCIDA ****

»  **Imprimir**

Áreas	Destinatarios
» 02. De la lengua y la comunicación	» Docente de Nivel Inicial
» 03. De las ciencias filosóficas y de la educación	» Docente de EGB 1
» 04. De las ciencias sociales	» Docente de EGB 2
» 08. De la expresión artística y artesanal	» Docente de EGB 3
» 17. Preceptor	» Docente de Polimodal
» 20. De la informática educativa	» Docente de N. Terciario
» 21. Servicios de orientación	» Docente de N. Universitario
	» Secretarios
	» Preceptores
	» Bibliotecarios
	» Directivos
	» Otros
	» Supervisores

Estados	Fecha
» APROBADO CON RESOLUCION	18/06/2009

Datos del Congreso

383 Los datos que se muestran son extraídos de la página web oficial de la DGE, Dirección de Planificación de la Calidad Educativa, Oficina de Evaluación y Monitoreo, que se puede consultar en la siguiente dirección electrónica: <http://bases.mendoza.edu.ar/educativa/>

21 de Febrero del 115 Hora: 1:27

Nombre del curso: "Capacitación sobre Prevención de Maltrato a la Niñez y Adolescencia". [Cronograma de capacitación](#)

Institución que presenta: Prog. Prov. de Prev. y At. Integral al Maltrato de la niñez, adol. y fña - M.Salud

Identificación del curso: 4697

Modalidad: Presencial

Horas: 48

Categoría	Puntaje
	0,18

Resolución N°
Original: 0103/2009
Renovación: 0080/11
Fecha de resolución: 13/05/2011

++ CURSO CON RESOLUCIÓN VENCIDA ++

[Imprimir](#)

Áreas	Destinatarios
» Ciencias Sociales	» Docente de Nivel Inicial
» Organización Institucional	» Docente de EGB 1
» Formación ética y ciudadana	» Docente de EGB 2
» Ciencias de la Educación	» Docente de EGB 3
» 01. De las ciencias físico matemáticas	» Docente de Polimodal
» 02. De la lengua y la comunicación	» Docente de N. Terciario
» 03. De las ciencias filosóficas y de la educación	» Docente de N. Universitario
» 04. De las ciencias sociales	» Secretarios
» 05. De las ciencias biológicas	» Preceptores
» 06. De la informática	» Bibliotecarios
» 07. De la educación física	» Directivos
» 08. De la expresión artística y artesanal	» Otros
» 09. Administrativo contable	» Supervisores
» 10. De la construcción y de la hidráulica	
» 11. De la química	
» 12. De las ciencias agrarias	
» 13. De la electricidad y la electrónica	
» 14. De la mecánica	
» 15. De la industria maderera	
» 16. Secretario	
» 17. Preceptor	
» 18. Bibliotecario	
» 19. Tecnología	
» 20. De la informática educativa	
» 21. Servicios de orientación	

Estados	Fecha
» APROBADO CON RESOLUCION (Extendida)	13/05/2011

Datos del Curso

15 de Marzo del 115 Hora: 3:29

21 de Febrero del 115 Hora: 1:24

Nombre del curso: ¡Mi factura por favor! [Cronograma de capacitación](#)

Institución que presenta: Ministerio de Economía de la Nación - A.F.I.P.

Identificación del curso: 4676

Modalidad: Semipresencial

Horas: 67

Categoría	Puntaje
-	0,2513

Resolución N°
Original: 0028/2009
Renovación: 0227-2010
Fecha de resolución: 30/12/2010

++ CURSO CON RESOLUCIÓN VENCIDA ++

[Imprimir](#)

Áreas	Destinatarios
» 01. De las ciencias físico matemáticas	» Docente de EGB 3
» 02. De la lengua y la comunicación	» Docente de Polimodal
» 03. De las ciencias filosóficas y de la educación	» Directivos
» 04. De las ciencias sociales	» Docente de Educación p/Adultos
» 05. De las ciencias biológicas	
» 06. De la informática	
» 07. De la educación física	
» 09. Administrativo contable	

Estados	Fecha
» APROBADO CON RESOLUCION (Extendida)	30/12/2010

Datos del Concurso

Folleto de organización del grupo focal

GRUPO FOCAL DE DISCUSIÓN	
<p>En el marco del Proyecto de Investigación para Tesis de Doctorado en Educación</p> <p><i>"Desarrollo profesional docente: imaginario social de maestros y profesores acerca de los cursos de formación docente continua en Mendoza".</i></p> <p>Fecha: jueves 6 de diciembre de 2012.</p> <p>Horario: 9 a 11 horas.</p> <p>Lugar: Escuela N° 4-001 "José Vicente Zapata".</p>	<p>Esta investigación, sustentada en una perspectiva interpretativa busca conocer los significados que los docentes otorgan a sus experiencias de formación posteriores al egreso de la formación inicial, intentando reconstruir las representaciones del imaginario social que emergen en las prácticas y discursos de aquellas instancias.</p> <p>Por ello, la pregunta principal que orienta la investigación es ¿qué imágenes del imaginario social aparecen en las prácticas y discursos que circulan en los cursos con puntaje acreditado por la Dirección General de Escuelas? Especialmente nos interesa indagar por qué se inscriben los docentes en los cursos de capacitación, qué esperan de estas instancias, cuáles son los cursos más buscados y por qué, cómo perciben su desempeño en estos espacios, qué experiencias de aprendizaje rescatan y por qué (desde lo personal y desde lo social), qué significaciones le asignan al sistema en sus prácticas cotidianas, en su experiencia laboral y en su experiencia personal.</p> <p>Se espera que la investigación permita explicar cómo son percibidas las experiencias vividas en los cursos de capacitación por parte de los docentes que asisten. A partir de ello, sería posible comprender los sentidos que se otorgan a estas instancias en el contexto mendocino.</p>
<p>Responsable: Mercedes Barischetti</p> <p>Director: Adriana Arpini</p> <p>Colabora: Analía Del Río</p> <p>Participantes confirmados</p> <ul style="list-style-type: none">• Cristina Rochetti (organizador CIIFE).• Nieves Jaime (organizador AFIP).• Cecilia Vatzlav (organizador Prev. Maltrato).• Fernando Caparroz (equipo directivo escuela)• Lorelei Villegas (cursante CIIFE)• Leonor Obredor (cursante AFIP)• Daniela Palmieri (cursante AFIP) <p>Otros participantes posibles</p> <ul style="list-style-type: none">• María de los Ángeles Castro (cursante AFIP)• Milena Quiroz (cursante otros cursos)• Rosalía Giunta (cursante AFIP)• Carla Sacchi (cursante Prev. Maltrato)• Laura Pereira (preceptora) <p>Cronograma de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none">• Presentación inicial: de los organizadores, los participantes y las intencionalidades de la reunión.• Indicación de la metodología de trabajo prevista.• Desarrollo del grupo de discusión, a partir de preguntas y frases.• Espacio para recibir sugerencias, apreciaciones y observaciones. Entrega de una breve encuesta sobre el encuentro y de certificaciones de asistencia.• Agradecimiento y despedida.	
<p>Datos de contacto: merbarischetti@yahoo.com.ar . Tel 156005183.</p>	

Organización de Grupo focal

Guía para las entrevistas

Se propuso un conjunto de preguntas orientadoras para las entrevistas, que fueron semiestructuradas.

Estas preguntas fueron debatidas con otros investigadores en reuniones del Seminario INCIHUSA- CONICET “Ideología, imaginarios, representaciones, experiencia, sujetos y práctica”. Se incorporan entonces las preguntas que oficiaron como guía:

Guía para entrevistas


Guía para entrevista

- **Datos de identificación:**
 - Nombre
 - Edad.
 - Estudios.
 - Trabajo.



Guía para entrevista

- **Posibles preguntas:**
 - ¿cuántos cursos ha realizado? ¿porqué?
¿cómo ha sido su experiencia? ¿qué elige predominantemente? ¿en qué se fija?
¿cuántos años hace que realiza cursos?
 - ¿cuántos de esos cursos tienen o tuvieron puntaje oficial de la DGE? ¿cómo los eligió?
¿cómo ha sido su experiencia?
¿recomendaría alguno? ¿porqué? ¿qué valora de estos cursos? ¿desde cuando los hace? ¿puede contarnos alguna anécdota?



Guía para entrevista



- **Posibles preguntas:**
 - Entre sus colegas, ¿cuál es el motivo más común, o más habitual para elegir los cursos? ¿puede comentarnos alguna experiencia de colegas?
 - ¿cómo se percibe en los cursos? ¿qué tipo de actividades se proponen? ¿qué piensa usted de estas propuestas? ¿puede rescatar qué dicen sus colegas? ¿puede rescatar otras opiniones (medios, capacitadores, etc.)?

Guía para entrevista



- **Posibles preguntas:**
 - Cuando hace algún curso ¿qué es lo que más rescata? ¿qué le gusta o le parece constructivo en un curso? ¿existe para usted un curso "ideal"? ¿lo ha vivenciado alguna vez? ¿ese curso, le otorgó puntaje?
 - ¿puede establecer relaciones entre los cursos realizados y su actividad laboral? ¿qué aportes han realizado a la misma? ¿y con su vida personal?

Guía para entrevista



- **Posibles preguntas:**
 - ¿por qué eligió (*nombre del curso*) en particular? ¿cómo fue vivida por usted esta experiencia? ¿piensa que hace aportes a su rol profesional? ¿piensa que toma en consideración su conocimiento y experiencia profesional?
 - Acerca del sistema de otorgamiento de puntaje de la DGE ¿lo conoce? ¿está dentro de él? ¿qué piensa acerca del mismo? ¿qué ha escuchado al respecto?
 - otros comentarios.

Artículo periodístico

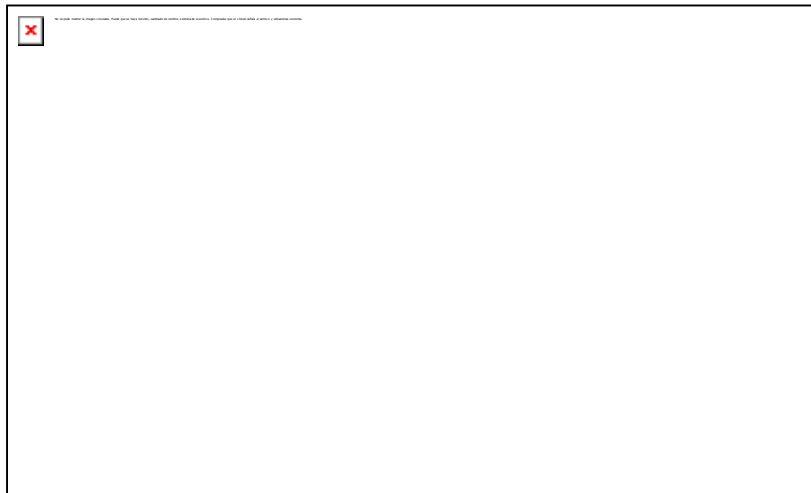
Artículo periodístico incluido en el trabajo de campo.

Viernes, 1 de agosto de 2014

• Edición impresa

Docentes cuestionan el sistema para acumular puntaje

Las quejas vienen de los suplentes. Aseguran que los cursos de capacitación se dictan de manera irregular y generan inequidades.



Esta semana se realizó en la Escuela Eva Perón la convocatoria para concursar cargos en escuelas. |@ Los Andes

Zulema Usach - zusach@losandes.com.ar

Actualizarse en forma permanente, lograr un mayor nivel de formación, acceder a cursos en instituciones estatales y privadas o bien realizarlos a distancia, forman parte de la diversidad de responsabilidades que deben cumplir los docentes a lo largo de su carrera. Hoy, cuando la realidad obliga a no quedarse atrás, la capacitación es el recurso al que miles de profesores apelan con el fin de lograr un mayor puntaje en su bono y postular así a la titularidad de un cargo.

Justamente durante esta semana, en la Escuela Hogar Eva Perón, se realizó el llamado oficial para cubrir cargos en el secundario y las quejas de los educadores que cumplen suplencias en ese nivel no tardaron en repetirse. Irregularidades en el sistema por el cual se accede a las capacitaciones, falta de control respecto de la calidad y efectividad de los cursos e inequidades que van en detrimento de un sector de los docentes mendocinos, fueron parte de los cuestionamientos.

Ana Padilla (49) es profesora de educación física con 27 años de ejercicio en diferentes escuelas de la provincia. Según la docente, en su caso aún trabaja cubriendo remplazos debido a la comercialización de una gran cantidad de cursos que se dictan de manera descontrolada, que fomentan la acumulación de puntaje y la formación deficiente.

Esa situación, aseguró Padilla, deja en ventaja a los educadores que acceden a la capacitación “comprando” paquetes que se ofrecen en instituciones oficiales con precios que en algunos casos superan los mil pesos. Entre el abanico de opciones que se encuentran en la oferta vigente figuran temas específicos relacionados a cada una de las áreas.

A ellos se suman los que tienen que ver con temas generales para todos los educadores, como educación sexual o cuidado del medio ambiente, entre otros. En muchos casos, incluso, hay clases que se dictan en municipios y las propuestas son publicadas en la página web de la Dirección General de Escuelas (DGE).

Otra crítica tuvo que ver con que no siempre los docentes realizan capacitaciones que están ligadas a su especialidad. A esto, las autoridades del gobierno escolar responden que se debe a que existen contenidos que deben ser impartidos por los docentes en clase de manera transversal. Por lo tanto, un profesor de matemática puede (y debe) tener conocimientos, por ejemplo, sobre el cuidado del medio ambiente. Por eso el curso que efectúe le será válido al momento de presentar sus antecedentes.

Para Padilla, ese aspecto sigue planteando una injusticia. “Hay docentes que tienen una gran cantidad de puntos más por los cursos que han hecho sin siquiera haber rendido que por la real experiencia que han logrado”, manifestó. De acuerdo a la docente, la situación que plantea fue denunciada en la Dirección de Planificación de la DGE, el Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación (SUTE) y Fiscalía de Estado meses atrás.

Para argumentar sus dichos, Padilla alertó, por ejemplo, que hay casos de docentes muy jóvenes, con escasa experiencia y que han logrado acumular 58 puntos: “La única manera de explicarlo es que ahora no importa si aprendiste o no; lo que vale es cuántos cursos rápidos pagaste”.

En ese sentido, la subsecretaria de Educación, Livia Sandez, dijo que los docentes jóvenes que titularizan lo hacen en escuelas lejanas, donde la oferta de maestros es escasa. “Implica mucho esfuerzo y también se trata de elecciones personales”, aclaró la funcionaria.

Avalados por la DGE

Ahora bien, de acuerdo a las normativas vigentes en materia de capacitación, la única manera de acceder a cursos, charlas y congresos destinados a docentes es realizarlos a través de instituciones que están avaladas por la DGE, única área a cargo de fiscalizar, actualizar y aprobar (a través de diferentes resoluciones) las distintas posibilidades de actualización que se ofrecen en la actualidad.

Vale decir que dentro del universo que forma la oferta vigente para los docentes, cada curso realizado (algunos implican una evaluación y otros no) equivale a una cantidad de puntaje distinta que varía entre 0,24 y 0,720 punto como máximo. Factores como el precio (en el caso de los cursos pagos), el tiempo en que se dictan, la modalidad, horario y frecuencia del cursado también son muy variables, dependiendo de la temática a abordar.

Si bien una gran cantidad de cursos se dictan en forma gratuita, otros tantos son pagos. La forma de abonarlos se realiza por descuento a través del bono de sueldo. Esto también recibió cuestionamientos, puesto que se pagan en su totalidad y por adelantado.

Una diferencia entre los docentes de primaria y los del nivel medio se sumó a las críticas. Mientras que para los primeros el Estado sólo permite acumular un punto entre todos los cursos realizados cada año, para los segundos no existe un límite. Desde el gobierno escolar admitieron la situación y aseguraron que ese aspecto debe ser revisado en paritarias docentes.

Suplentes “eternos”

Ana Padilla no fue la única docente en mostrar su descontento con el sistema actual de puntaje. Silvia Ales (44) lleva más de veinte años como suplente. Consideró que en realidad “ésta es una injusticia que trae aparejadas otras tantas”.

Es que, incluso, la situación de no obtener la titularidad no sólo le impide postularse a un cargo de jerarquía sino que, en el caso de una licencia por enfermedad, las jornadas ausentes le son descontadas y si desarrolla una patología ligada a la profesión, no le es posible solicitar el cambio de funciones. A ello, se agrega el agravante de no contar con un empleo como docente de manera estable. “Todos los años tenés que salir a buscar horas en diferentes colegios. Es injusto y agotador”, planteó.

Educadores más jóvenes, como Daniel Palta (30), quien lleva cinco años como profesor de Historia, también cuestionaron la calidad de los cursos. “Sería bueno que los cursos se dictaran como corresponde. Muchas veces se aprueba sin haber aprendido. Creo que este sistema genera desigualdad entre los que pueden pagar los cursos y los que no”, deslizó.

Cómo la DGE aprueba y controla los cursos

El dictado de cursos de capacitación en el ámbito docente de la provincia está regulado por la Resolución N° 930 de 2008. Con esa normativa, la DGE buscó ordenar la oferta que hasta entonces se dictaba por fuera de las instancias formales. En la actualidad, los certificados son emitidos por instituciones estatales y privadas, entre las que se cuentan universidades, institutos y academias.

Luego, cada vez que una nueva oferta es propuesta desde una institución, la DGE es la que se encarga de su monitoreo y evaluación. Si el curso ofrecido por determinados profesionales u organizaciones educativas es aprobado, deberá quedar asentado en una resolución que así lo constate.

“El seguimiento que nos realizan es bastante transparente. Si no estamos habilitados para brindar un servicio de capacitación o no contamos con el perfil de profesionales necesarios, entonces el curso se suspende”, aseguró un docente que coordina una serie de cursos de formación.

Cada vez que un educador se recibe y obtiene su título universitario o terciario e inicia su trámite para dejar asentados sus antecedentes ante la Junta Calificadora de Méritos, el puntaje inicial es de 16 puntos. Luego, esa cantidad va creciendo un punto anual por cada ciclo lectivo cumplido frente al aula. Las maestrías, doctorados, posgrados y cursos de perfeccionamiento permiten, de hecho, lograr un bono más generoso.

Anexo 2: Trabajo de campo (análisis categorial para el Capítulo 4)

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
GRUPO FOCAL				
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	G. FOCAL (...) Fernando: yo, el hecho de alejarme un poquito una vez recibido, egresado; y dedicarme de lleno al trabajo por ahí nos conflictúa, nos llena de este... de problemas, problemáticas a las que creemos, creo que estoy en condiciones de afrontar y de transitar día a día, pero cada vez que llego a la facultad para un espacio de formación, llego en busca de un aire, no sé, de un contacto nuevamente con los inicios, con los orígenes de la formación y, felizmente, siempre lo he encontrado. Contactarme otra vez con mi espacio de formación inicial, reencontrame con caras familiares, que uno guarda en el mundo de los afectos y en el mundo de... y que lo asocia también al mundo del conocimiento. Por ejemplo ver que esté en esta reunión, en esta mesa de trabajo la profesora Arpini, no ha sido profesora mía pero ha estado en diferentes instancias de formación y es importante. Es decir: otra vez se reaviva ese espíritu que por ahí yo he buscado muchas veces y que... es tanto que yo por ahí lo pongo también como una autocrítica o lo pienso como una autocrítica, y hace mucho, este año por ejemplo no he podido o no he tenido la oportunidad de hacer una capacitación así personalmente elegida quizás por decisiones o por obligaciones del ámbito laboral. Todo lo que he hecho ha sido, lamentablemente, labor formal, exigido... no exigido pero sí direccionado por organismos superiores. Lamentablemente en el 2012 no he elegido nada de mi ámbito que yo dijera "bueno, vuelvo a la facultad o vuelvo a un instituto a hacer algo" por factor tiempo fundamentalmente. Pero bueno, eso es lo que quería decir: siempre que trato de hacer algo está también esa parte quizás inconsciente, como dije anteriormente, en busca de mis etapas anteriores o etapa más juvenil ¿no?	dedicarme de lleno al trabajo por ahí nos conflictúa, nos llena de este... de problemas, problemáticas a las que creemos, creo que estoy en condiciones de afrontar y de transitar día a día	La situación laboral. Los conflictos. Las tensiones propias de la profesión. La relación entre formación y trabajo.	Foucault. Castoriadis
		pero cada vez que llego a la facultad para un espacio de formación, llego en busca de un aire, no sé, de un contacto nuevamente con los inicios, con los orígenes de la formación	Los orígenes, la propia historia personal. La búsqueda....	Castoriadis
		Contactarme otra vez con mi espacio de formación inicial, reencontrame con caras familiares, que uno guarda en el mundo de los afectos y en el mundo de... y que lo asocia también al mundo del conocimiento. Pero bueno, eso es lo que quería decir: siempre que trato de hacer algo está también esa parte quizás inconsciente, como dije anteriormente, en busca de mis etapas anteriores o etapa más juvenil ¿no? Lamentablemente en el 2012 no he elegido nada de mi ámbito que yo dijera "bueno, vuelvo a la facultad o vuelvo a un instituto a hacer algo" por factor tiempo fundamentalmente	Los afectos, lo social. El otro como objeto de deseo? Caras familiares Un contacto, Conectarse otra vez... ¿duelo? ¿Separación? Volver . el regreso a lo conocido, o a lo familiar. A los afectos, Volver ¿para qué? Para "hacer algo" <i>teukhein</i> El tiempo: identitario e imaginario.	
es tanto que yo por ahí lo pongo también como una autocrítica o lo pienso como una autocrítica, y hace mucho, este año por ejemplo no he podido o no he tenido la oportunidad de hacer una capacitación así	La autonomía- la heteronomía	Castoriadis Castoriadis		

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
		<p>personalmente elegida quizás por decisiones o por obligaciones del ámbito laboral.</p> <p>Todo lo que he hecho ha sido, lamentablemente, labor formal, exigido... no exigido pero sí direccionado por organismos superiores.</p>	<p>Lo laboral vs lo profesional</p> <p>Lo instituido</p>	
<p>06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>G. FOCAL (...) Nieves: que para tu persona por ahí es algo que te lo demanda pero los tiempos no te dan. Yo en realidad quería validar todo esto que vos has dicho, que me parece fundamental en el momento actual de cómo está todo. Yo me desempeño en un espacio donde es bastante difícil que escuchen todas estas cosas casi indispensables para movernos, y elementales para tener un resultado. Yo, permanentemente en mi vida siempre he tratado de obligarme todos los años a hacer dos capacitaciones, al menos, en el año. Porque, bueno, yo ya tengo unos cuantos años encima, eh ah... y un poco es un lujo que me estoy dando en la vida en este momento de trabajar en algo que me encanta porque yo vengo del espacio de cultura. Entonces tengo una formación donde todo, todo, absolutamente, aunque no parezca que es del espacio educativo, es una herramienta.</p>	<p>que para tu persona por ahí es algo que te lo demanda pero los tiempos no te dan</p> <p>Yo, permanentemente en mi vida siempre he tratado de obligarme todos los años a hacer dos capacitaciones, al menos, en el año.</p> <p>Porque, bueno, yo ya tengo unos cuantos años encima, eh ah... y un poco es un lujo que me estoy dando en la vida en este momento de trabajar en algo que me encanta porque yo vengo del espacio de cultura.</p>	<p>Tiempos. La subjetividad. El tiempo percibido, imaginario.</p> <p>Mi vida, la vida. La experiencia del sujeto. La historia personal.</p> <p>El tiempo vivido. La experiencia de vida. Las decisiones. Tiempo imaginario.</p> <p>Las edades y etapas. Lo social, lo instituido, lo demandado. (placer tercero??? Sublimación?)</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>
	<p>G. FOCAL (...) Nieves: Entonces tengo una... yo he sido directora de escuela, y recuerdo algunas cosas que me parece que se repiten en el tiempo.</p>	<p>yo he sido directora de escuela, y recuerdo algunas cosas que me parece que se repiten en el tiempo.</p> <p>Alguien que hizo algo similar toda la vida te dice que "bueno, ¡basta!". Desde mañana cambiá.</p>	<p>El tiempo recurrente.</p> <p>El tiempo como autoalteración? Como repetición?</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>G. FOCAL (...) Milena: entonces ahora me doy cuenta que tengo un curriculum, por ejemplo para ser profesor, no me sirve. Yo tengo un curriculum que para... yo me presento en un terciario, qué se yo, ¡mi curriculum queda último! Queda último... y yo he hecho un montón de cursos y ¡he hecho cursos de posgrado!, cursos en el Conicet, no sé... experiencias que... muy buenas, pero para ser docentes no tienen validez.</p> <p>Participantes: muy buenas, por ahí más enriquecedoras que otras que si... Milena: muy buenas, pero para ser docentes no tienen validez. Tan es el</p>	<p>yo me presento en un terciario, qué se yo, ¡mi curriculum queda último! Queda último... y yo he hecho un montón de cursos y ¡he hecho cursos de posgrado!, cursos en el Conicet, no sé... experiencias que... muy buenas, pero para ser docentes no tienen validez.</p>	<p>El tiempo: como lo producido, lo hecho, la experiencia de vida.</p> <p>Lo instituido y lo subjetivo. Tensiones entre objetos de deseo subjetivos y sociales. La decepción, la frustración...</p>	<p>Castoriadis.</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>caso que conseguí trabajo y no conseguí trabajo de docente. Soy de Ciencias de la Educación y no soy docente. (risas). He conseguido ¡sabés qué!</p> <p>Nieves: alguien que hizo algo similar toda la vida te dice que "bueno, ¡basta!". Desde mañana cambiá.</p> <p>G. FOCAL (....) Nieves: si hay una necesidad sí o sí de trabajar, de tener un... Yo bueno, como yo ya puedo mirar para atrás, tuve una experiencia en la vida donde mi papá estuvo gravemente enfermo y agotó todas sus licencias, mi madre nunca había trabajado y tenía una hermana que todavía estaba estudiando; ni pensar en que mi mamá trabajara y todo lo demás y.... ¿y qué hacía? Yo era muy joven pero tenía dos trabajos como docente, en la mañana, en la tarde, era un cosa de locos; y después preparaba alumnos para... ¡para ingresar a la escuela secundaria! ¿entendés? Entonces creo que también para no cortar esa racha, que fue un año tremendo de desgaste y que, bueno, Dios asistió a nuestra familia, para conservar ¿viste? nuestra forma de vida; fue un año muy duro. Y si no hubiese sido por el puntaje que yo tenía... como no trabajaba ¿qué hacía? Cursos. Cuando no trabajaba, estaba en la facultad, entonces las cosas que, en los tiempos que me quedaban... siempre he sido bastante curiosa desde... ¿entendés? Entonces también el puntaje por ahí es, depende, en qué lugar lo ponés en la balanza...</p>	<p>Yo bueno, como yo ya puedo mirar para atrás, tuve una experiencia en la vida donde mi papá...</p> <p>¿y qué hacía? Yo era muy joven pero tenía dos trabajos como docente, en la mañana, en la tarde, era un cosa de locos;</p> <p>Como no trabajaba ¿qué hacía? Cursos. Cuando no trabajaba, estaba en la facultad, entonces las cosas que, en los tiempos que me quedaban... siempre he sido bastante curiosa desde... ¿entendés?</p> <p>Entonces también el puntaje por ahí es, depende, en qué lugar lo ponés en la balanza...</p>	<p>El tiempo imaginario, la experiencia de vida?</p> <p>La familia, el otro, lo social.</p> <p>La historia propia, el sujeto.</p> <p>Valoraciones acerca del tiempo en el pasado.</p> <p>El pasado como parte del presente.</p> <p>Las decisiones tomadas, en clave histórica.</p> <p>El otro como interlocutor ¿entendés? ¿qué hacía?</p> <p>El puntaje y las etapas o momentos de la vida. El tiempo personal y las decisiones.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>
<p>06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>G. FOCAL (....) Nieves: Entonces, por ahí, eso que vos decías: "debiera estar", me tomo la licencia a veces en algunos espacios donde estoy; y las cosas que recuerdo, que se me han quedado grabadas, porque tienen que ver con el contexto social, con la interpretación que hacen todas las personas tan... tan exquisitas, digamos, a nivel de formación, de persona y de todo... las repito. Porque ahora es como que tengo la edad como para decirlo sin temores a que quede descontextualizado, porque he aprendido y también he internalizado un pequeño esquema para tamizarlo con algunos parámetros ¿no? que son: el uso, la forma, el sentido y el funcionamiento dentro de lo que se puede vivir como un hecho que aporta a la cultura o que lo puede definir como cultural. Entonces yo lo meto, porque me parece que lo puedo meter en un espacio educativo, en un espacio económico... Y como</p>	<p>Entonces, por ahí, eso que vos decías: "debiera estar", me tomo la licencia a veces en algunos espacios donde estoy; y las cosas que recuerdo, que se me han quedado grabadas, porque tienen que ver con el contexto social, con la interpretación que hacen todas las personas tan... tan exquisitas, digamos, a nivel de formación, de persona y de todo... las repito.</p> <p>Porque ahora es como que tengo la edad como para decirlo sin temores a que quede descontextualizado, porque he aprendido y también he internalizado un pequeño esquema</p>	<p>Los recuerdos, el tiempo imaginario.</p> <p>Lo histórico y lo social</p> <p>El tiempo como repetición del placer??? El tercer placer?</p> <p>El tiempo como permiso, autorización, habilitación a transgredir lo instituido, a autodefinirse, a ser autónomo.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis.</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	también puedo hacer cosas ad honorem en esta etapa de mi vida, por eso rescataba lo del puntaje, que la vida tiene etapas, donde vos hacés distintas cosas.	Y como también puedo hacer cosas ad honorem en esta etapa de mi vida, por eso rescataba lo del puntaje, que la vida tiene etapas, donde vos hacés distintas cosas.	El tiempo imaginario y la <i>psique</i> . Decisiones. Autonomía. Etapas de la vida, socialización.	Castoriadis
ENTREVISTAS				
18/06/13 Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo. Gab 44b.	ENTREV- BV: Bibiana- Sí además hubo algo importante, una anécdota que es muy importante que a uno le reconozcan esta trayectoria yo durante los primeros años que trabajé acá en la facultad y en la parte de geografía siempre traté de capacitarme con el fin de yo ser mejor profesora pero pasaron unos primeros años, donde yo no me presentaba a Congresos sino que yo iba escuchaba a referentes importantes que había dentro del departamento de geografía y afuera y a escala nacional digamos y entonces yo de ahí decía "quiero parecerme a tal o quiero no parecerme a" o sea empecé a ver qué es lo que a mi criterio dentro de la formación y mi propia formación y capacitación yo quería rescatar y que era lo que no quería repetir y así fue que no recuerdo exactamente el año, pero fue gracias a la recordada profesora Susana Aruani que ella misma me invitó a un Congreso de Ciencias Sociales en la Provincia de Tucumán, que fue donde yo presenté mi primer trabajo en colaboración sobre un tema de geografía de la población y bueno fue bastante exitosos y a partir de ahí, ella fue una de las que me entusiasmó y me dijo "no esperes más tenés que salir a transmitir lo que vos sabes"	una anécdota que es muy importante que a uno le reconozcan esta trayectoria	Reconocimiento, la trayectoria La historia, lo hecho lo que puede aportar.	Castoriadis.
		durante los primeros años que trabajé acá en la facultad y en la parte de geografía siempre traté de capacitarme con el fin de yo ser mejor profesora pero pasaron unos primeros años, donde yo no me presentaba a Congresos sino que yo iba escuchaba a referentes	Los inicios, lo instituido. Las autoridades, el reconocimiento del otro.	Castoriadis.
		y entonces yo de ahí decía "quiero parecerme a tal o quiero no parecerme a"	Proyección/introyección: el otro. Heteronomía vs autonomía	Castoriadis
		y así fue que no recuerdo exactamente el año, pero fue gracias a la recordada profesora Susana Aruani que ella misma me invitó a un Congreso de Ciencias Sociales en la Provincia de Tucumán, que fue donde yo presenté mi primer trabajo...	Lo instituyente, la alteración de la repetición. Tiempo imaginario. El otro como movilizador de acciones sociales. El tercer placer?	Castoriadis.
18/06/13 Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo. Gab 44b.	ENTREV- BV: Bibiana- Me has dado pie a que haga un rejuvenimiento de toda mi trayectoria,	Me has dado pie a que haga un rejuvenimiento de toda mi trayectoria	El tiempo como recuerdo. Rejuvenecimiento, volver a la juventud? Revivir?	Castoriadis
	ENTREV- BV: Bibiana- Bueno en general como decíamos antes en los primeros años uno es muy ávida de aprender, aprender desde lo científico y lo disciplinario, que me sirve de lo científico para volcar las disciplinas de transmisión, digamos siempre aprendía algo, siempre valoré lo que se daba, a veces fui muy crítica en cuanto a lo didáctico, a la forma de transmitir la sabiduría de los expositores, muchas veces.	en los primeros años uno es muy ávida de aprender, aprender desde lo científico y lo disciplinario,	El tiempo como etapas, la vida. Lo instituido en los inicios de la vida profesional.	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	ENTREV- BV: Bibiana-entonces ahí en esos años del 96 al 98 yo te diría que empecé con este cambio de mentalidad, en esa transición tuve la enorme suerte de poder trabajar con una persona que me merece máximo respeto que es María Teresa Lucero	entonces ahí en esos años del 96 al 98 yo te diría que empecé con este cambio de mentalidad, en esa transición tuve la enorme suerte de poder trabajar con una persona que me merece máximo respeto que es María Teresa Lucero	El tiempo identitario, los noventa. el tiempo imaginario personal. Los otros, lo social.	
	ENTREV- BV: Bibiana- entonces empezó mi cabeza como hacer un click y a decir bueno la geografía está en crisis, esto fue año 96 prácticamente después del cambio donde se nos modificaron los programas, temáticas, se nos hicieron dar temas que nosotros no manejábamos, temas sociológicos, históricos	esto fue año 96 prácticamente después del cambio entonces empezó mi cabeza como hacer un click //donde se nos modificaron los programas, temáticas, se nos hicieron dar temas que nosotros no manejábamos, temas sociológicos, históricos	El tiempo identitario, los noventa. Empezó mi cabeza...: el tiempo imaginario personal. Se nos modificaron, se nos hicieron... los otros, lo social.	
	ENTREV- BV: Bibiana- una experiencia muy interesante fue cuando las escuelas de la Universidad sufrieron la transformación del año 95 y los años previos , nos juntábamos todos los referentes de geografía de las escuelas nuestras, de los preuniversitarios yo en ese momento era Jefa de Departamento por la escuela Martín Zapata, del área de ciencias sociales y trabajamos junto con Chicha Ostuni todos los sábados a la mañana para capacitarnos entre nosotros, intercambiar ideas, experiencias para reorganizar	fue cuando las escuelas de la Universidad sufrieron la transformación del año 95 y los años previos yo en ese momento era Jefa de Departamento por la escuela Martín Zapata, del área de ciencias sociales	El tiempo identitario, los noventa. yo en ese momento era...: el tiempo imaginario personal.	
		nos juntábamos todos los referentes de geografía de las escuelas nuestras, de los preuniversitarios// y trabajamos junto con Chicha Ostuni todos los sábados a la mañana para capacitarnos entre nosotros, intercambiar ideas, experiencias para reorganizar	El tiempo social, imaginario.	
	ENTREV- BV: Bibiana- Claro, lo que pasa que en esa época fines 70 donde yo empecé, porque yo en realidad me recibí y empecé rápidamente, a mediados de 75 en adelante yo empecé a hacer, teníamos la semana de la geografía y teníamos cursos con evaluación nacional, o sea trataba de hacer	lo que pasa que en esa época fines 70 donde yo empecé, porque yo en realidad me recibí y empecé rápidamente,	El tiempo identitario, los setenta. Cuando yo empecé: el tiempo imaginario personal. Empecé rápidamente: el tiempo y el valor otorgado.	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	los que tenían una evaluación del Ministerio de Educación de la Nación, no sé cómo se llamaba, de Cultura y Educación de la Nación, o sea que los que hice en geografía la mayoría si tenían evaluación y puntaje, de la Nación y algunos cuando se hacían en las provincias que tuvieran si resolución provincial, no sé si era distinto a lo que sucede ahora, pero en general sí...	a mediados de 75 en adelante yo empecé a hacer, teníamos la semana de la geografía y teníamos cursos con evaluación nacional, o sea trataba de hacer los que tenían una evaluación del Ministerio de Educación de la Nación, No sé si era distinto a lo que sucede ahora, pero en general sí...	El tiempo identitario: a partir del 75. El hacer y lo instituido.	Castoriadis
	ENTREV- BV: Bibiana- cuando uno ya pasa los 20 años de experiencias docente ya también elige por la calidad del expositor, quizá antes era por el tema, todo el tema nos interesa, queremos a aprender, pero después ya empezás como a delimitar más, voy o no voy de acuerdo a la calidad del expositor	Cuando uno ya pasa los 20 años de experiencias docente ya también elige por la calidad del expositor// pero después ya empezás como a delimitar más, voy o no voy de acuerdo a...	El tiempo como permiso, autorización, habilitación a transgredir lo instituido, a autodefinirse, a ser autónomo.	Castoriadis
	ENTREV- BV: Bibiana- yo por ejemplo lo veo y lo veía en los maestros de esa época, terminaban su labor diaria, llegaban a los cursos de capacitación a las 6 y media de la tarde agotados , cansados , trataban de poner todo de sí para rescatar lo que se les daba y a veces la clase se volvía un poco monótona no sólo por la hora, ya sabemos que la curva de atención desciende en las últimas horas de la tarde.	lo veo y lo veía en los maestros de esa época terminaban su labor diaria, llegaban a los cursos de capacitación a las 6 y media de la tarde agotados , cansados , trataban de poner todo de sí no sólo por la hora, ya sabemos que la curva de atención desciende en las últimas horas de la tarde	El pasado y el presente. La repetición en el tiempo. La experiencia vivida. El tiempo identitario en tensión con el tiempo imaginario. Lo instituido y el sujeto. Sujeto y sociedad.	Castoriadis Castoriadis
	ENTREV- BV: Bibiana- Otro tema importante que también lo valora mucho quien se está capacitando es las reglas de tiempo, temporales, no decir " bueno, a ver lean, resuman, expliquen" no, poner el tiempo, ajustar eso, decirles realmente el tiempo es valioso vamos a rescatar todas las opiniones y para eso necesitamos que se apuren en los 5, 10 minutos, eso no nos hace mal, al contrario nos ordena no sólo quienes estamos capacitando sino a quienes están trabajando	las reglas de tiempo, temporales, no decir " bueno, a ver lean, resuman, expliquen" no, poner el tiempo, ajustar eso, decirles realmente el tiempo es valioso vamos a rescatar todas las opiniones y para eso necesitamos que se apuren en los 5, 10 minutos,	El tiempo social, los acuerdos. El tiempo común. El otro. El otro y el tiempo. Socialización del sujeto.	Castoriadis Castoriadis
	ENTREV- BV: Bibiana- Si creo que lo dije pero es importante la alternancia de la exposición con el trabajo grupal, con el hacer protagonista sin tiempo, con tiempo limitado hablémoslo en positivo, es un dinámica, en los cursos de capacitación es importante establecer una dinámica del tiempo, y sobre	en los cursos de capacitación es importante establecer una dinámica del tiempo, y sobre todo igual que cuando uno da clases organizar el tiempo	El tiempo y el hacer. <i>Teukhein</i> . Lo instituido.	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	todo igual que cuando uno da clases organizar el tiempo, es fundamental que el capacitador organice bien el curso, es más los alumnos se dan cuenta			
07/06/13 Escuela Calcuta. Vicedirección.	ENTREV- EC: Edith – Sí, sí fue mucho tiempo después porque antes hice el posgrado, no tenía, en realidad yo tuve mucha suerte siempre, porque yo siendo estudiante entré a trabajar a esta escuela y después me recibí y seguí trabajando 10 años en esta escuela, hubo esos cambios de planes, pierdo ahí como 6 meses me quedé sin esta escuela que yo amaba y después la directora me vuelve a llamar porque había una vacante y engancho justo, y ya hasta que titularicé acá, pero por eso te digo que nunca tuve problemas con el hecho de ser contadora con tener escuelas, después se volvió ya todo un comercio, porque realmente fue así, con el tema de los cursos que se empezaron a dar, yo empecé a hacer el curso, un certificado, alguien sacó la resolución a que eso no valía, no pude...	en realidad yo tuve mucha suerte siempre, porque yo siendo estudiante entré a trabajar a esta escuela y después me recibí y seguí trabajando 10 años en esta escuela	El tiempo y las instituciones. Los recuerdos asociados a instituciones y a trayectorias laborales. El tiempo imaginario. ¿siempre?	Castoriadis.
		pierdo ahí como 6 meses me quedé sin esta escuela que yo amaba y después la directora me vuelve a llamar porque había una vacante y engancho justo	El tiempo como experiencia de vida. El sujeto y el tiempo. Alteración del flujo temporal.	Castoriadis
	después se volvió ya todo un comercio, porque realmente fue así,	El tiempo imaginario. Los sucesos, los hechos, lo fáctico "fue así"	Castoriadis	
	ENTREV- EC: Edith – aparte en la privada que yo trabajaba nos estaban exigiendo que todos los profesionales teníamos que tener el curso entonces ahí lo hice, porque si no realmente yo estuve siempre bien ubicada trabajando, por ejemplo en los CENS, titularicé porque estuve más de 10 años trabajando en cada uno de ellos, entonces salió una resolución en la que las que tenían más de 10, después más de 5 quedaban titulares y yo quedé titular por eso así que no, no tuve ese problema de que el título 1 me ganaba	en la privada que yo trabajaba nos estaban exigiendo que todos los profesionales teníamos que tener el curso entonces ahí lo hice En los CENS, titularicé porque estuve más de 10 años trabajando en cada uno de ellos, entonces salió una resolución	El tiempo y lo instituido. Las demandas de la sociedad. Tiempos sociales y tiempos del sujeto. Decisiones.	Castoriadis
	yo estuve siempre bien ubicada trabajando	Siempre? Qué significa "siempre"? valoración del pasado?	Castoriadis	
04/07/13 Café de España y Montevideo. Primer Piso	ENTREV- NA: Noelia al salir tuve una incursión fallida en Filosofía y Letras, quería estudiar Letras, rendí todo, aprobé el examen pero una vez que entré a la carrera no me sentí cómoda, así que abandoné ahí ese año y al año siguiente comencé la carrera de docente Mercedes- Y por qué no te sentiste cómoda? Noelia-Me pareció un monstruo la facultad, así te lo describo con una sola palabra, me sentía muy sola, aislada, que había mucha gente, los profesores muy fríos, muy distantes, uno como que es uno más en el medio	me sentía muy sola, aislada, que había mucha gente, los profesores muy fríos, muy distantes, uno como que es uno más en el medio del montón y sentía que me faltaba un montón. Ellos decían "el libro tal, el libro tal" y uno..., yo no lo conocía, a lo mejor ya lo tendría que haber leído y fue como mucho de golpe y sentirme como que no iba poder, así que	El pasado y la <i>psique</i> . Las experiencias y las decisiones Lo social, los otros. Lo instituido, las demandas sociales.	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>del montón y sentía que me faltaba un montón, ellos decían "el libro tal, el libro tal" y uno..., yo no lo conocía, a lo mejor ya lo tendría que haber leído y fue como mucho de golpe y sentíme como que no iba poder, así que tuve una frustración como que...</p> <p>Mercedes- Y eso no te pasó cuando estudiaste en la Facultad de Educación Elemental?</p> <p>Noelia-No, fue todo lo contrario, me acuerdo que eran aulas más pequeñas, éramos menos, los profesores eran más cálidos, siempre el trato más personalizado, más atendiendo a las dudas, a cualquier cuestionamiento que uno pudiera tener ellos estaban ahí siempre dispuestos</p>	<p>tuve una frustración como que...</p> <p>me acuerdo que eran aulas más pequeñas, éramos menos, los profesores eran más cálidos, siempre el trato más personalizado, más atendiendo a las dudas, a cualquier cuestionamiento que uno pudiera tener ellos estaban ahí siempre dispuestos</p>	<p>El pasado y la <i>psique</i>. Las experiencias y las decisiones</p> <p>Lo social, los otros.</p>	<p>Castoriadis</p>
<p>04/07/13 Café de España y Montevideo. Primer Piso</p>	<p>ENTREV- NA: Noelia: pero algo que a mí me pasó en lo personal digamos, fue que uno no sale ni de la facultad sabiendo estas cosas ni que, ni bien que cosas tenes que hacer para que te den el puntaje, eso no te lo enseña nadie, te lo enseña el día a día, el contacto con los pares, el primer año fue bastante el caso, llegaban esos curso que te digo, llegaban a la escuela porque era una escuela grande dieron ahí de la empresa de Praga a ofrecernos y algunas chicas compraron unos y me decían "cómpralo que te da puntaje" y yo compraba y decía bueno, pero a uno no le explican y me pasaron cosas negativas en el sentido de que yo no sabía que tenía que hacer trámites para que me pagaran la antigüedad, nada que ver con los cursos pero bueno, no sabía que si hacías una salida te daba puntaje, y yo hacía cosas y cosas y nunca me lo consideraron, o hice jornadas y nunca me dieron los certificados, la inexperiencia de uno, recién empezar, no conoces esa parte</p>	<p>uno no sale ni de la facultad sabiendo estas cosas ni que, ni bien que cosas tenes que hacer para que te den el puntaje, eso no te lo enseña nadie, te lo enseña el día a día, el contacto con los pares.// la inexperiencia de uno, recién empezar, no conoces esa parte</p> <p>y algunas chicas compraron unos y me decían "cómpralo que te da puntaje" y yo compraba y decía bueno, pero a uno no le explican</p> <p>me pasaron cosas negativas en el sentido de que yo no sabía que tenía que hacer trámites// no sabía que si hacías una salida te daba puntaje, y yo hacía cosas y cosas y nunca me lo consideraron, o hice jornadas y nunca me dieron los certificados</p>	<p>Los inicios. Los saberes iniciales.</p> <p>El tiempo del inicio</p> <p>Los otros en los inicios. La experiencia.</p> <p>Autonomía vs heteronomía.</p> <p>Los otros.</p> <p>Los saberes iniciales.</p> <p>Lo instituido.</p> <p>Experiencias iniciales. El tiempo imaginario.</p> <p>Lo instituido: el certificado, el puntaje</p>	<p>Castoriadis.</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>
	<p>ENTREV- NA: Mercedes- Tal vez sería qué características tendría que tener para vos el curso ideal?</p> <p>Noelia- Y básicamente que sea entretenido, que sea interactivo, que permite a uno vivenciar mientras va desarrollando el curso, el problema por ahí son los tiempos, tal vez los cursos están hechos para... y uno no tiene mucho tiempo para dedicarles, están hechos para hacerlos en menos tiempo...</p>	<p>El problema por ahí son los tiempos, tal vez los cursos están hechos para... y uno no tiene mucho tiempo para dedicarles, están hechos para hacerlos en menos tiempo...</p>	<p>El tiempo social, el tiempo instituido.</p> <p>El tiempo del sujeto.</p> <p>El tiempo imaginario.</p>	<p>Castoriadis.</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	ENTREV- NA: Noelia- En ciencias sociales, compré dos cursos pero nunca los hice, leí el material y todo pero no tenía los tiempos de sentarme, estaba pasando un momento personal bastante difícil y no me podía concentrar ni sentarme a trabajar ni nada, algo más allá del colegio, asique esos dos cursos los perdí	compré dos cursos pero nunca los hice, leí el material y todo pero no tenía los tiempos de sentarme, estaba pasando un momento personal bastante difícil y no me podía concentrar ni sentarme a trabajar ni nada	Formación vs trabajo vs vida personal	
23/05/13 Esc. Scalabrini. Serv. Orientación.	ENTREV- DP: Mercedes- Has escuchado algo acerca de ese sistema de puntaje? Daniela- Sí en general no he escuchado malos comentarios, malas opiniones ahora cuando juntan los papeles para ir a la junta o para tener el bono dicen que es rápido, piden la mañana pero van rápido, "me atendieron rápido" el comentario Mercedes- En relación a como era antes probablemente Daniela- Exactamente, yo he acompañado a mí mamá cuando era chica y tengo el recuerdo de estar esperando 3 horas en la fila, tengo un recuerdo pero tengo un imaginario yo de eso (risas) recuerdo subir las escaleras digamos y esperar con ella porque no tenía donde dejarnos y esperar con ella, que todos los años lo hacía juntar los papeles para ir a buscar el bono, o sea está dentro de mi experiencia de vida pero por haberlo vivido con mi mamá Mercedes- Y qué veías ahí? Daniela- Y la veía ella como nerviosa porque tenía que presentar a alguien que no sabía si estaban bien, que ese punto no me parece tan bueno, el temor, digamos si has hecho todo en regla, no veo porqué el miedo al sistema digamos si has hecho todo eso, cuando en realidad te deberías sentir más... pero ha cambiado eso, ha ido cambiando mucho, yo las veo a las chicas ahora que no pasa por ese lado, es juntar los papeles para que te los vean y se te amerite un puntaje por todo lo que estás haciendo	ahora cuando juntan los papeles para ir a la junta o para tener el bono dicen que es rápido, piden la mañana pero van rápido, "me atendieron rápido" el comentario yo he acompañado a mí mamá cuando era chica y tengo el recuerdo de estar esperando 3 horas en la fila, tengo un recuerdo pero tengo un imaginario yo de eso (risas) recuerdo subir las escaleras digamos y esperar con ella porque no tenía donde dejarnos y esperar con ella, que todos los años lo hacía juntar los papeles para ir a buscar el bono, Y la veía ella como nerviosa porque tenía que presentar a alguien que no sabía si estaban bien el temor, digamos si has hecho todo en regla, no veo porqué el miedo al sistema digamos si has hecho todo eso, cuando en realidad te deberías sentir más...	El tiempo y el sujeto: "rápido" asociado con "bueno".	Castoriadis
		El pasado, el recuerdo. La espera, el tiempo y el espacio. El otro como parte de la experiencia (la madre). La repetición "todos los años"	Castoriadis	
		El pasado y el sentimiento. El temor, el otro evaluador. El sistema, lo instituido.	Castoriadis	
		El tiempo como alteración. El pasado y el presente. Lo instituido y lo instituyente.	Castoriadis	
23/05/13 Esc. Scalabrini. Serv. Orientación.	ENTREV- DP: Sí, son en realidad pequeños cursos, no han sido grandes cursos, más que nada cuando son tutoriales y te hacen el seguimiento, vos tenés que entregar uno en tiempo pero tenés tiempo también para leerlo, ese seguimiento del tutor me parece re importante en la modalidad <i>on line</i> ...	vos tenés que entregar uno en tiempo pero tenés tiempo también para leerlo,	El tiempo del sujeto y el tiempo del otro. El tiempo imaginario.	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	ENTREV- DP: Por ahí cuando la experiencia es negativa siempre se comenta, lo cual está bien y no, sino llega la fuente esta bueno, creo que cuando no es bien llevado lo atractivo, por ejemplo se demora mucho en empezar, o el disertante no es una persona que te atraiga, quizás la temática se fue de eje y vos ibas buscando una respuesta al título del curso,	por ejemplo se demora mucho en empezar, o el disertante no es una persona que te atraiga, quizás la temática se fue de eje	La demora, la espera. ¿perder el tiempo??? El tiempo acordado, el tiempo social, el tiempo del otro.	Castoriadis
OBSERVACIONES PRESENCIALES				
29/10/2009 Aula c8- Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo.	CIIFE-Panel2- Laura A: "bueno, buenos días a todos, estoy muy agradecida por esta generosa invitación que me ha hecho Adriana Arpini y todo su equipo y estoy muy feliz ahora de estar aquí porque realmente no sólo me he encontrado con tantos amigos que hace tiempo que no veía, sino también a cómo la organización del congreso, sumamente cuidado y... la verdad que con un nivel muy aprovechable para todos. Todo lo que pasa en los pasillos y lo que pasa aquí me resulta muy interesante, yo agradezco mucho esta oportunidad a todo el equipo y... estoy muy contenta de estar aquí"	Estoy muy feliz ahora de estar aquí porque realmente no sólo me he encontrado con tantos amigos que hace tiempo que no veía, sino también a cómo la organización del congreso, sumamente cuidado y... la verdad que con un nivel muy aprovechable para todos. Todo lo que pasa en los pasillos y lo que pasa aquí me resulta muy interesante, yo agradezco mucho esta oportunidad a todo el equipo y... estoy muy contenta de estar aquí"	El tiempo imaginario y lo social. Lo sociohistórico.	Castoriadis
	CIIFE-Panel2- Walter K: también porque repetir eh... hay que repetir siempre hasta que quede diferente, hasta que aparezca lo diferente. Y entonces en la repetición del agradecimiento seguramente algo diferente va a surgir eh... por ejemplo que, como dijo Laura, es un evento así... cuidado, el afecto y el trabajo, el tiempo que hay detrás de organizar algo así y... todo lo que eso significa como... como apertura, como espacio que se abre para que nos encontremos los que vinimos. Este es un acto de generosidad, muy... muy... importante, grandioso que... me parece que hay que destacarlo, que hay que agradecer y... Aunque, por ejemplo, anoche... esto para los que se quejan cuando yo organizo eventos, que dicen que los lleno de actividades y después todo el mundo sale cansado; anoche estábamos las personas muy cansadas... entonces... eh... me hago eco de una reubicación colectiva diciendo bueno 'la próxima vez hagan un evento con más espacios así de intervalo de... de... más recreo...' No y además porque eh... también les agradezco porque, en mi caso personal me permite, digamos encontrarme	Es un evento así... cuidado, el afecto y el trabajo, el tiempo que hay detrás de organizar algo así y... en mi caso personal me permite, digamos encontrarme con mucha gente que hacía mucho que no veía eh... y...y que al mismo tiempo, digamos, vincular un poco el mundo en que vivo ahora y en el que vivía, viendo así encontrarse de amigos así que se encuentran, que se cruzan... Repetir eh... hay que repetir siempre hasta que quede diferente, hasta que aparezca lo diferente.	El tiempo del otro, el tiempo del cuidado, del trabajo. el sujeto, el otro. Estar aquí? ¿ahora? El encuentro, el reencuentro de y con otros. Los social y lo histórico. El mundo de antes y el de ahora.	Castoriadis Castoriadis Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	con mucha gente que hacía mucho que no veía eh... y...y que al mismo tiempo, digamos, vincular un poco el mundo en que vivo ahora y en el que vivía, viendo así encontrarse de amigos así que se encuentran, que se cruzan... es muy grato para mí poder percibir como los mundos se cruzan. Claro, entonces gracias también por... voy a parar este discurso sino... No es tanto lo que tengo que decir pero es algo. Eh... eh... bueno, eh...			
29/10/2009 Aula c8- Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo.	CIIFE-Panel2- Coordinadora: "buenos días" "buenos días" "muy buenos días" "antes de iniciar entonces la presentación de este panel quiero recordarles dos cosas: la primera es que están listos las listas para que se inscriban en los conversatorios que van a tener lugar esta tarde y que van a tener lugar el viernes por la tarde."	antes de iniciar entonces la presentación de este panel	El tiempo como antes y después. Marca lo primero y lo siguiente. Orden, sucesión. Importancia o urgencia de las comunicaciones.	Castoriadis
		están listos las listas para que se inscriban en los conversatorios que van a tener lugar esta tarde y que van a tener lugar el viernes por la tarde	El tiempo común, compartido. Los acuerdos, lo instituido. El tiempo del sujeto, las opciones.	Castoriadis
	CIIFE-Panel2- Laura A: Se ha perdido la ilusión de la unidad de la cultura, ya no se puede obviar su diversidad... Asistente "¿podría ir un poquitito más lento?" Laura Agratti: "cómo no, señora" "su diversidad que estaba atraviesa... (Nota del observador: Una asistente pide a la panelista que vaya un poquito más lento. La panelista acepta y continúa leyendo, sin variar mucho la velocidad.)	"¿podría ir un poquitito más lento?"	El tiempo y al velocidad. Más lento? Más rápido?	Castoriadis
		Una asistente pide a la panelista que vaya un poquito más lento. La panelista acepta y continúa leyendo, sin variar mucho la velocidad	El sujeto y el tiempo. Lo imaginario Lo instituido y los acuerdos, vs los tiempos de los sujetos.	Castoriadis
	CIIFE-Panel2- Laura Agratti: "Yo quisiera recuperar entonces estas cuestiones... no sé cómo estoy con el tiempo..." Moderadora: "dos minutos" Laura Agratti: "Dos minutos. Yo sabía que venía mal esto, me daba cuenta que venía mal."	no sé cómo estoy con el tiempo...	El tiempo y el sujeto. Tiempo imaginario.	Castoriadis
		dos minutos	El tiempo identitario.	
		Dos minutos. Yo sabía que venía mal esto, me daba cuenta que venía mal.	Tensiones entre lo identitario y lo imaginario. Entre lo instituido y lo instituyente. "Venía mal"	
	CIIFE-Panel2- Walter Kohan: tal vez podríamos ver ahí que las cosas no son tan... sencillas, tan fáciles, ni tan... tan claras como parecen a primera vista, eh... ¿cuánto tiempo tenemos?" Moderadora: "20 minutos" Walter Kohan: "no, pero en total de aquí en más. En total 15 más o menos?"	¿cuánto tiempo tenemos?	El tiempo social, acordado. El tiempo medido en cantidades.	Castoriadis
		20 minutos	El tiempo identitario.	
		no, pero en total de aquí en más.	Otro tiempo, otra concepción de tiempo.	

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	O diez? Eh... hice trampa digo, deben ser doce o...	En total 15 más o menos? O diez? Eh... hice trampa digo, deben ser doce o...	El tiempo y el sujeto. El tiempo como valor "hice trampa" ¿se puede "robar" el tiempo?	
	CIIFE-Panel2- Moderadora: Bueno les agradecemos a los panelistas el uso de la palabra. Vamos a dar a continuación espacio a otra temporalidad.	Vamos a dar a continuación espacio a otra temporalidad.	Dar espacio al tiempo El tiempo imaginario "otra temporalidad", la de la palabra de otros sujetos.	Castoriadis
	CIIFE-Panel2- Moderadora: "Bueno les damos las gracias a los integrantes del panel y antes de retirarse quiero hacerles un comentario a... todos aquellos que estén interesados en hacer estudios de posgrado en filosofía en Belo Horizonte, en Brasil; habrá una breve presentación hoy después del almuerzo tipo catorce treinta en este aula que es la c-8. así es que, bueno, los esperamos. Los invitamos ahora a almorzar al comedor universitario, allí van a encontrar posibilidades, este, muy accesibles para el almuerzo el día de hoy (murmillos) Y nos encontramos de nuevo a las quince horas para retomar a las actividades. (murmillos)	antes de retirarse quiero hacerles un comentario	Antes y después. El tiempo del hacer y del decir. El tiempo del acuerdo, del otro, de cada sujeto.	Castoriadis
habrá una breve presentación hoy después del almuerzo tipo catorce treinta en este aula// Los invitamos ahora a almorzar al comedor universitario// Y nos encontramos de nuevo a las quince horas para retomar a las actividades		Ahora, hoy, después, de nuevo; tiempos cercanos del presente. Tipo 14.30, a las 15. Tiempo identitario, instituido.	Castoriadis	
Los esperamos. Nos encontramos de nuevo.		El tiempo y los encuentros. Lo social. El futuro.	Castoriadis	
30/10/2009 Aula c8- Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo.	CIIFE-Panel4- Moderadora: El Doctor Alejandro Cerletti que también debe tener muchas cosas para decimos pero estamos ceñidos en el corsé temporal. Alejandro Cerletti- El último tiene algunos problemas, imagino que lo que se fueron excediendo mis colegas será una suerte de crédito que se fue acumulando... (risas) Organizadora: no estés tan seguro... (risas)	debe tener muchas cosas para decimos pero estamos ceñidos en el corsé temporal.	El tiempo vs el sujeto	Castoriadis
El último tiene algunos problemas, imagino que lo que se fueron excediendo mis colegas será una suerte de crédito que se fue acumulando...		Los tiempos del sujeto y de otros sujetos. El tiempo y su recuperación. El tiempo medible, cuantificable y retribuible.	Castoriadis	
07/10/11 Colegio Notarial Mendoza.	MIFACTURAPORFAVOR-Final- Walter Coronel- Muchas gracias, debo comentarles que esta es la 9na edición de este concurso que comenzó en el año 2003 y para el desarrollo de esta concurso hace falta el desempeño de distintos roles y que todos los roles se realicen con la convicción y la eficacia que hace falta para que sea un éxito como nos ha ido ocurriendo todos los años,	esta es la 9na edición de este concurso que comenzó en el año 2003 y...	El tiempo como reiteración de sucesos. Lo instituido, la experiencia.	Castoriadis.
	MIFACTURAPORFAVOR-Final- Carlos Villa- Eso en cuanto al premio que han obtenido los chicos hoy, les quiero comentar que la provincia de	les quiero comentar que la provincia de Mendoza que es pionera en el tema de cultura tributaria, recibía constantemente	El tiempo y los otros. Mendoza como sociedad, el tiempo de Mendoza y de otras provincias.	Castoriadis.

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Mendoza que es pionera en el tema de cultura tributaria, recibía constantemente pedidos de algunas provincias para asesorar y contar cómo eran los programas de cultura tributaria nuestros, el año pasado a raíz del equipo de cultura tributaria se realizó una jornada nacional de cultura tributaria a la cual concurrieron 16 provincias y una entidad que es el Centro de Administración Tributaria, invitado por que pretendíamos que algún organismo nacional que nuclea a provincias y municipios se hiciera cargo la evolución a nivel nacional de este programa para la evolución y la suma de cada vez mayor cantidad de provincias a un programa educativo como este que entendemos que es de suma necesidad no sólo en Mendoza sino en todo el país.	pedidos de algunas provincias para asesorar y contar cómo eran los programas de cultura tributaria nuestros el año pasado a raíz del equipo de cultura tributaria se realizó una jornada nacional de cultura tributaria a la cual concurrieron 16 provincias...	Ser pionera ¿lo instituyente? El tiempo como ruptura de la continuidad. Lo instituyente.	Castoriadis
10/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin.	MIFACTURAPORFAVOR-segundoenc - Walter: Bueno esta es la tarea que vamos a hacer y una vez que ustedes terminen, ustedes se la van a contar al equipo evaluador, para que el equipo evaluador también tome atención de esto que ustedes están trabajando. Después vamos a hacer una merienda vamos a evaluar cómo ha sido toda la jornada de trabajo del taller y Susana les va a comentar todos los pasos a seguir y las pautas de lo que sigue. ¿Está más o menos claro lo que vamos a hacer hoy?	Una vez que ustedes terminen...// Después vamos a // Susana les va a comentar todos los pasos a seguir y las pautas de lo que sigue. ¿Está más o menos claro lo que vamos a hacer hoy?	El tiempo del hacer, el futuro. La planificación del tiempo. La sucesión de tareas. Los tiempos instituidos y la necesidad del acuerdo. No se les pregunta si están de acuerdo, sino si está claro. Lo instituido y la internalización de lo insituido.	Castoriadis Castoriadis
	MIFACTURAPORFAVOR- segundoenc - Nieves- Profesores, 15 minutos y cerramos ¿sí? 10.30 en punto.	15 minutos y cerramos ¿sí? 10.30 en punto.	El tiempo identitario.	Castoriadis
	MIFACTURAPORFAVOR- segundoenc - Nieves- Un anuncio para la Comisión evaluadora comenzamos a las 10.30, les van a servir el café, a las 10:30 arrancamos entonces cuando terminan de exponer. Los chicos van a tomar un recreito van a tomar el café y mientras ellos toman el café ustedes tienen tiempo para hacer el trabajo final, volvemos y ustedes hacen la devolución, bueno eso es todo, 4 minutos y empezamos.	Comenzamos a las 10.30, les van a servir el café, a las 10:30 // bueno eso es todo, 4 minutos y empezamos.	El tiempo identitario.	Castoriadis
		Arrancamos entonces cuando terminan de exponer. Los chicos van a tomar un recreito van a tomar el café y mientras ellos toman el café ustedes tienen tiempo para hacer el trabajo final, volvemos y ustedes hacen la devolución,	El tiempo cruzado de los sujetos: los chicos y los profesores en paralelo. La sucesión de tareas, la planificación del tiempo. El futuro.	Castoriadis
	MIFACTURAPORFAVOR- segundoenc -Walter- Bueno chicos ahora hemos terminado la etapa en la que trabajamos en grupo intercolegial, se viene la etapa en la que trabajamos por grupo de la escuela	ahora hemos terminado la etapa en la que trabajamos en grupo intercolegial, se viene la etapa en la que trabajamos por grupo de la escuela	El tiempo del hacer. El trabajo, la producción. el tiempo y las etapas, el tiempo y los grupos. El tiempo instituido por el otro.	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
05/04/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	PREVMALTRATO-Primer enc - Cursante1 gr D: Yo creo que tiene que ver un poco con las matrices, hemos sido criados de una manera, nosotros particularmente, una parte de la generación con esto de que , no todos tampoco ¿no? Con esto de que a golpes se aprende, que de repente nosotros reproducimos modos de actuar, y de ser que bueno; quizás no específicamente uno, digo 'nosotros' por la generación, y también hay jóvenes... a esto que dijo esta compañera es verdad que esto no pasa en nuestra escuela particularmente, pero porque tenemos... CV: o capaz que no nos dimos cuenta que pasaba en nuestra escuela... Cursante1 gr D: no, no, no... CV: hay que repensarlo a veces...	Yo creo que tiene que ver un poco con las matrices, hemos sido criados de una manera // que de repente nosotros reproducimos modos de actuar, y de ser que bueno...	El tiempo como configurante de experiencias. El sujeto y el tiempo. El tiempo imaginario.	Castoriadis
		Cursante:...es verdad que esto no pasa en nuestra escuela particularmente, pero porque tenemos... CV: o capaz que no nos dimos cuenta que pasaba en nuestra escuela...	El tiempo: el pasado y el presente. El sujeto en el pasado y en el presente. El recuerdo.	Castoriadis
05/04/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	PREVMALTRATO-Primer enc - Cursante gr A: la frase es "la letra con sangre entra". Bueno, y lo que hablamos con las chicas era de que es una frase muy antigua, con creencias antiguas que en otras épocas se creía que con golpes o dándole el maestro con el puntero o un tirón de orejas como que el chico va a aprender y bueno ahora en la actualidad ya no... no hay (ininteligible) un maestro que golpea le hacen una denuncia Cursante1 gr D: yo que soy la más jovata de todas (...) la letra con sangre entra significaba escribir, escribir y escribir hasta que te saliera sangre de los dedos. Eso dice: la sangre y la letra, la letra con sangre...(ininteligible) la escritura , repetir, repetir, repetir, hasta que lo aprendas. Cursante2 gr. D: Puede ser que etimológicamente tenga ese significado. (hablan varios juntos). También tenía que ver con toda una concepción que, como decía la compañera, pedagógica... que hizo el mismo (¿) a lo mejor alguien le ha contado, encontraron unas cartas de Sarmiento, en donde Sarmiento le escribió a un director de escuela de... ahí de San Juan y bueno... y, palabras más, palabras menos les decía que bueno, si era necesario había que darle algún tipo de castigo corporal a los niños para que aprendiesen mejor que... que lo que les sale, o sea que le tenía que... (hablan todos juntos, risas).	es una frase muy antigua, con creencias antiguas que en otras épocas se creía que// y bueno ahora en la actualidad ya no... no hay	Lo instituido en el pasado y en el presente.	Castoriadis
		yo que soy la más jovata de todas (...) la letra con sangre entra significaba escribir, escribir y escribir hasta que te saliera sangre de los dedos.	El sentido del <i>Legein</i> relacionado con un <i>teukhein</i> en el pasado, traído por la experiencia de un sujeto. Reinterpretaciones de sentido en la actualidad de prácticas y sentidos del pasado. Lo histórico social.	Castoriadis.
	PREVMALTRATO-CV: "Bueno, hola buen día, estábamos esperando porque hay más gente inscripta. Por ser el primer día dijimos bue.. les vamos a dar	Estábamos esperando porque hay más gente inscripta.	Esperar, ¿perder tiempo?	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.1- La dimensión temporal.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	un ratito pero en general somos muy, muy puntuales." BM: "de ocho y media a nueve" "ser puntuales en el futuro."	Por ser el primer día dijimos bue.. les vamos a dar un ratito pero en general somos muy, muy puntuales.// "ser puntuales en el futuro." BM: "de ocho y media a nueve"	El tiempo y los sujetos. Excepciones al tiempo acordado??? La puntualidad: el tiempo identitario y el tiempo imaginario ¿coinciden? El tiempo identitario.	
	PREVMALTRATO-BM: "Hoy un poco la idea de esta primer parte... ustedes tienen allí un cronograma que ha organizado el curso en trece módulos. Todos los módulos tienen dos charlas eh... ahora, hay algunos temas que nosotras sabemos que por la importancia y por la profundidad que les pueda llevar son toda la mañana o porque son talleres. Lo que les quería decir es que el objetivo de hoy esta primer mitad de la mañana es justamente que... como una introducción al curso para que ustedes sepan bien cómo va a ser el curso, qué es lo que tienen que tener en cuenta, de qué se va a tratar ¿sí? Y por el otro, que nos conozcamos un poco para que ustedes... para que veamos las expectativas de ustedes también." (...) En el medio de esas dos charlas que les decimos siempre va a haber un recreo... quince minutos. Digamos, el curso es de ocho y media hasta las diez y cuarto la primera parte; de diez y cuarto a diez y media el recreo y después empieza a las diez y media la otra charla ¿sí?	Hoy un poco la idea de esta primer parte. // el objetivo de hoy esta primer mitad de la mañana es. Ustedes tienen allí un cronograma que ha organizado el curso en trece módulos. Todos los módulos tienen dos charlas hay algunos temas que (...) son toda la mañana. En el medio de esas dos charlas que les decimos siempre va a haber un recreo... quince minutos En el medio de esas dos charlas que les decimos siempre va a haber un recreo... quince minutos// el curso es de ocho y media hasta las diez y cuarto la primera parte; de diez y cuarto a diez y media el recreo y después empieza a las diez y media la otra charla ¿sí?	El presente, el ahora: hoy, esta parte. La organización del tiempo. El tiempo, la partición, la planificación. Los encuentros, el futuro y el tiempo. La especificación, la precisión, la medición del tiempo. El tiempo de la acción y el tiempo identitario.	Castoriadis Castoriadis Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
GRUPO FOCAL				
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	GRUPO FOCAL- Fernando C.: yo, el hecho de alejarme un poquito una vez recibido, egresado; y dedicarme de lleno al trabajo por ahí nos conflictúa, nos llena de este... de problemas, problemáticas a las que creemos, creo que estoy en condiciones de afrontar y de transitar día a día (...)yo por ahí lo pongo también como una autocrítica o lo pienso como una autocrítica, y hace mucho, este año por ejemplo no he podido o no he tenido la oportunidad de hacer una capacitación así personalmente elegida quizás por decisiones o por obligaciones del ámbito laboral. Todo lo que he hecho ha sido, lamentablemente, labor formal, exigido... no exigido pero sí direccionado por organismos superiores. Lamentablemente en el 2012 no he elegido nada de mi ámbito que yo dijera "bueno, vuelvo a la facultad o vuelvo a un instituto a hacer algo" por factor tiempo fundamentalmente.	El hecho de alejarme un poquito una vez recibido, egresado; y dedicarme de lleno al trabajo por ahí nos conflictúa, nos llena de este... de problemas, problemáticas a las que creemos, creo que estoy en condiciones de afrontar y de transitar día a día. Este año por ejemplo no he podido o no he tenido la oportunidad de hacer una capacitación así personalmente elegida quizás por decisiones o por obligaciones del ámbito laboral. Todo lo que he hecho ha sido, lamentablemente, labor formal, exigido... no exigido pero sí direccionado por organismos superiores	Alejamiento de la formación inicial. DPD Problemas, problemáticas, conflictos. Afrontar... Obligaciones, exigencias, direccionamientos. Lo instituido.	Freire Foucault Castoriadis.
	GRUPO FOCAL- Lorelei V.: porque por ejemplo, a mí me pasa como a la Milena: a mí me gusta hacer los cursos que a mí me gusta hacer, no los que me mandan. Porque en la escuela –yo trabajo en dos escuelas estatales: una es de Junín, que es más urbana, con una población media alta, una clase media alta; y la otra es rural, con una población que es rural, nada que ver- y es difícil ¿por qué? Porque a nosotros nos mandan obligados a las capacitaciones de conectar igualad, por ejemplo, algunas son muy útiles y otras son muy sin sentido, entonces por ahí yo pierdo dos o tres días de ir a la escuela, de trabajar con esos chicos, para estar en una capacitación que no me va a servir, pero la tengo que hacer porque es obligatoria. Entonces por ahí es como muy difícil porque aparte yo después quiero hacer mis capacitaciones y los días de capacitaciones ya los perdí porque los ocupé en esa que era obligatoria. Entonces ¿qué hago? Busco capacitaciones a distancia, <i>on line</i> .	a mí me pasa como a la Milena a mí me gusta hacer los cursos que a mí me gusta hacer, no los que me mandan Porque a nosotros nos mandan obligados a las capacitaciones de (...)por ahí yo pierdo dos o tres días de ir a la escuela, de trabajar con esos chicos, para estar en una capacitación que no me va a servir, pero la tengo que hacer porque es obligatoria// los días de capacitaciones ya los perdí porque los ocupé en esa que era obligatoria. Entonces ¿qué hago? Busco capacitaciones a distancia, <i>on line</i> .	El otro Poder y resistencia. Lo impuesto, lo obligatorio. Tensiones entre el sistema y las decisiones profesionales del docente. Lo instituido. Salidas, escapes: modalidad a distancia. Lo insituyente.	Castoriadis Foucault. Freire Castoriadis Foucault? Castoriadis.

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>GRUPO FOCAL- Lorelei V.: yo quería decir algo, pero era como algo más de afuera lo que hablaban y lo mío era como más personal. Yo creo que uno hace, o por lo menos yo hago como un proceso: uno es externo que es lo que comentaban por ahí ustedes: la socialización, el compartir, bueno, si es una persona reconocida la que nos habla y demás; y por ahí el otro es un proceso más interno en donde yo trato de ver, no sé si una aplicación, porque por ahí no lo veo como una aplicación, pero sí como esa "ida y vuelta" entre lo que yo vivo en mi trabajo o en mi desempeño docente y lo que estoy viviendo en ese congreso o en ese curso. Entonces, ver o decir... yo generalmente suelo quedarme con frases o con palabras o con alguna experiencia que cuentan por ahí los mismos capacitadores y como que eso... yo soy una persona muy reflexiva y como que piensa demasiado, entonces como que yo tomo eso y me quedo con algunas cosas, no con todo, y eso trato de que enriquezca, por ahí, lo que yo hago. Por ejemplo el año pasado me pasó con un curso o congreso de violencia escolar... una cuestión así. Yo justo tenía un caso de una nena que había... yo soy coordinadora en una escuela en la otra asesora... una nena que bueno, había sido golpeada en un encuentro con su papá, el papá no lo quería reconocer y bueno, la nena lo dijo en la escuela, estaba llorando por todos lados... bueno, una cuestión bastante complicada. Para mí fue, porque la verdad que yo siempre he sido una persona que vive en otro ámbito, que ha tenido otra realidad, no ese tipo de realidad, entonces encontrarme por ahí con eso era como un desafío también. Y en esa capacitación, que nos mandaron obligados también, pero estuvo buena... (risas) es como que... algunas cosas yo digo: "oh, qué nos van a dar" al principio todo lo que es concepto de violencia de esto, del otro... y es como que uno va eligiendo de acuerdo a la necesidad que tiene también. Entonces yo me acuerdo que fui a una charla que era de violencia familiar y bueno, nos explicaron un montón de cosas y ahí, el actuar nuestro desde la escuela había sido bueno, pero por ahí nosotros no nos animábamos a todo el tema de la denuncia, es como que lo dejábamos. O sea queda, queda en el acta, queda todo pero siempre y cuando... o sea, de la escuela para afuera si la niñita quería hacer la denuncia que la hiciera. Entonces por ahí uno es como que se</p>	<p>el otro es un proceso más interno en donde yo trato de ver, no sé si una aplicación, porque por ahí no lo veo como una aplicación, pero sí como esa "ida y vuelta" entre lo que yo vivo en mi trabajo o en mi desempeño docente y lo que estoy viviendo en ese congreso o en ese curso// yo generalmente suelo quedarme con frases o con palabras o con alguna experiencia que cuentan por ahí los mismos capacitadores y como que eso... (...), y eso trato de que enriquezca, por ahí, lo que yo hago. // ... y es como que uno va eligiendo de acuerdo a la necesidad que tiene también.</p> <p>El año pasado me pasó con un curso o congreso de violencia escolar... una cuestión así. Yo justo tenía un caso de una nena que había...// Entonces yo me acuerdo que fui a una charla que era de violencia familiar y bueno, nos explicaron un montón de cosas y ahí, el actuar nuestro desde la escuela había sido bueno, pero por ahí nosotros no nos animábamos a todo el tema de la denuncia, es como que lo dejábamos// y me sirvió un montón, en ese caso me sirvió un montón porque me ayudó por ahí a manejar la situación de otra forma.</p> <p>Y en esa capacitación, que nos mandaron obligados también, pero estuvo buena... (risas)</p>	<p>Tensión curso-desempeño: ¿Aprendizajes profesionales? ¿Utilidad? ¿Aplicación? ¿Necesidades? <i>Teukhein</i></p> <p>Mirada a la propia práctica profesional: a partir de los casos emergentes y los aportes de las instancias de DPD. Aprendizajes profesionales.</p> <p>Lo impuesto, lo obligatorio y "lo bueno", tomados como combinación irónica. Lo imaginario</p>	<p>Freire</p> <p>Castoriadis</p> <p>Freire</p> <p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>compromete “a medias”. Entonces, al final uno de los capacitadores dijo eso de que si nos comprometemos, nos comprometemos con la persona y no con... con la persona y toda su realidad digamos, y no sólo con el hecho que por ahí era lo que a mí me había impactado más. Entonces por ahí suelo buscar alguna otra cosa y me sirvió un montón, en ese caso me sirvió un montón porque me ayudó por ahí a manejar la situación de otra forma ya ver que la... por ejemplo la nena no tiene contención en su casa porque su mamá no le creía, o sea... entonces el único espacio que ella tenía era la escuela. Entonces buscarle por otro lado, hablarle, charlar, buscando... estuvo bueno eso.</p>			
<p>06/12/2012 Escuela4-001 “José V. Zapata” Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>GRUPO FOCAL - Daniela P.: Y bueno, yo soy la coordinadora pedagógica de esa institución, entonces.... justo estoy de licencia por maternidad y no pude asistir al curso que eso es lo que te quería decir... pero estuve en contacto con el profe que asistió, bueno que fue Fernando A., profesor de Ética, entonces creí muy importante que en Mi Factura por Favor trabajara desde el ámbito de la Ética, formó un grupo y bueno, esa fue la participación ¿no? Eh... muy positiva entonces creí muy importante que en Mi Factura por Favor trabajara desde el ámbito de la Ética, formó un grupo y bueno, esa fue la participación ¿no? Eh... muy positiva ¿qué buscamos? Buscamos, en la institución, por lo menos en mi ámbito muy particular busco que el profesor esté en continua formación, o sea, en lo que está trabajando que tenga calidad educativa, esa calidad educativa para encontrarla es en el ser humano, el ser humano está en continua evolución entonces creemos que el que forma ese ser humanos debe capacitarse constantemente. Yo creo que la autoestima del docente hoy está muy por debajo, no está fomentada y yo creo que la capacitación es una forma de fomentar su autoestima. Siento que trabajo mucho con ellos y trabajo también en la escuela primaria, soy psicopedagoga y escucho mucho al docente y creo que el docente se siente apaleado por un montón de situaciones sociales, de remuneración, pero me parece que tampoco es tanto por la remuneración sino, quizás más por la crisis que se vive, del maltrato de la sociedad hacia el docente. Yo veo eso, entonces ¿qué pasa? Que el docente termina sintiendo, como la palabra que usó (señala a Nieves) me encantó “el servicio” no sintiéndolo como un</p>	<p>justo estoy de licencia por maternidad y no pude asistir al curso (...)... pero estuve en contacto con el profe que asistió.</p> <p>Buscamos, en la institución, por lo menos en mi ámbito muy particular busco que el profesor esté en continua formación, o sea, en lo que está trabajando que tenga calidad educativa, esa calidad educativa para encontrarla es en el ser humano, el ser humano está en continua evolución entonces creemos que el que forma ese ser humanos debe capacitarse constantemente.</p> <p>Yo creo que la autoestima del docente hoy está muy por debajo, no está fomentada y yo creo que la capacitación es una forma de fomentar su autoestima// creo que el docente se siente apaleado por un montón de situaciones sociales, de remuneración, pero me parece que tampoco es tanto por la remuneración sino, quizás más por la crisis que se vive, del maltrato de la sociedad hacia el docente// enfrentarse a</p>	<p>Tensiones profesión- vida privada. La mujer en su profesionalidad. La docencia como continuidad del rol femenino???</p> <p>Tensiones institución- formación del docente. Lo humano y la formación. La docencia trabaja con humanos.</p> <p>La situación laboral del docente: los conflictos, la remuneración, el reconocimiento social. Las relaciones entre la práctica profesional y la formación inicial ¿está preparado?</p>	<p>Freire</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis pedagogía.</p> <p>Castoriadis. Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	servicio realmente sino como una obligación de levantarse y tener que ir a trabajar y digamos, enfrentarse a estas situaciones que no son, yo creo, las que se preparó en un estudio.	estas situaciones que no son, yo creo, las que se preparó en un estudio.		
	<p>GRUPO FOCAL:</p> <p>Milena Q.: entonces ahora me doy cuenta que tengo un curriculum, por ejemplo para ser profesor, no me sirve. Yo tengo un curriculum que para... yo me presento en un terciario, qué se yo, ¡mi curriculum queda último! Queda último... y yo he hecho un montón de cursos y ¡he hecho cursos de posgrado!, cursos en el Conicet, no sé... experiencias que...</p> <p>Participantes: muy buenas, por ahí más enriquecedoras que otras que si...</p> <p>Milena Q.: muy buenas, pero para ser docentes no tienen validez. Tan es el caso que conseguí trabajo y no conseguí trabajo de docente. Soy de Ciencias de la Educación y no soy docente. (risas). He conseguido ¡sabés qué!</p> <p>Nieves J.: alguien que hizo algo similar toda la vida te dice que "bueno, ¡basta!". Desde mañana cambiá.</p>	<p>Entonces ahora me doy cuenta que tengo un curriculum, por ejemplo para ser profesor, no me sirve. Yo tengo un curriculum que para... yo me presento en un terciario, qué se yo, ¡mi curriculum queda último! Queda último... y yo he hecho un montón de cursos y ¡he hecho cursos de posgrado!, cursos en el Conicet, no sé... experiencias que...</p> <p>Muy buenas, pero para ser docentes no tienen validez. Tan es el caso que conseguí trabajo y no conseguí trabajo de docente. Soy de Ciencias de la Educación y no soy docente. (risas).</p>	<p>Tensiones formación- sistema.</p> <p>Lo bueno vs. lo válido</p> <p>El acceso a fuentes laborales, el sistema y la formación. Imaginarios, tensiones. Lo instituido.</p> <p>Poder y resistencia.</p> <p>El trabajo docente como forma de reconocimiento. La formación y la salida laboral.</p>	<p>Castoriadis.</p> <p>Freire. Castoriadis. Foucault.</p> <p>Freire</p>
<p>06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>GRUPO FOCAL- Fernando C.: Me parece hasta cierto punto groso lo que se haya... o que se esté naturalizando un choque de intereses entre lo que uno elige, justamente, y en relación a los verdaderos intereses, a las motivaciones más personales por aquel otro aparato estatal del sistema mismo, que ya está armado y bueno, tengamos que hacer eso porque lo otro no tiene sentido. Quizás ese es el sentido verdadero ¿no? Que por ahí muchas veces entramos como en una disyuntiva ¿no? ¿lo hago? ¿no lo hago? ¿me conviene? Y también veo, en relación a mí, a mis profesores de mi escuela, como que existe un agotamiento: si se hace un curso, bueno capaz que durante dos o tres años no se hace nada más. Hay un cierto agotamiento en el...</p>	<p>que se esté naturalizando un choque de intereses entre lo que uno elige, justamente, y en relación a los verdaderos intereses, a las motivaciones más personales por aquel otro aparato estatal del sistema mismo, que ya está armado y bueno, tengamos que hacer eso porque lo otro no tiene sentido.</p> <p>Que por ahí muchas veces entramos como en una disyuntiva ¿no? ¿lo hago? ¿no lo hago? ¿me conviene?</p> <p>Como que existe un agotamiento: si se hace un curso, bueno capaz que durante dos o tres años no se hace nada más. Hay un cierto agotamiento en el...</p>	<p>Las tensiones entre lo personal y lo social (lo instituido)</p> <p>El sentido de la práctica social, de la práctica institucional.</p> <p>El poder, la resistencia.</p> <p>Encrucijadas</p> <p>Agotamiento, cansancio del sistema. Resistencias Lo instituido y lo instituyente.</p>	<p>Castoriadis.</p> <p>Foucault</p> <p>Castoriadis</p> <p>Foucault Castoriadis Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>GRUPO FOCAL: Fernando C: además está instalado, en el interior de las escuelas que, por ejemplo, María Inés o Lucía, por decir algunos nombres de profesores, son las profesoras responsables de la preparación de los chicos para este concurso. Tratamos de desnaturalizar por ahí un poco eso, de que por ahí los profesores pueden cambiar, pero hay como... esto es parte también del curriculum oculto de cada institución: no puede existir otra profesora que no sea María Inés que nos prepara a los chicos para el concurso, porque los prepara muy bien, conoce ya la documentación... Moderadora: tiene la experiencia... Fernando C: claro, tiene la experiencia. Nosotros tratamos desde el equipo de gestión y desde los servicios de orientación también, de abrir un poquito más esto, para que los nuevos también vayan incorporándose.</p>	<p>Además está instalado, en el interior de las escuelas que, por ejemplo, María Inés o Lucía, por decir algunos nombres de profesores, son las profesoras responsables de la preparación de los chicos para este concurso.</p>	<p>Cultura institucional: lo instituido. Las relaciones interpersonales en el ámbito laboral: roles, prácticas naturalizadas, no cuestionadas.</p>	<p>Castoriadis.</p>
	<p>GRUPO FOCAL – Nieves J.: Y si no hubiese sido por el puntaje que yo tenía... como no trabajaba ¿qué hacía? Cursos. Cuando no trabajaba, estaba en la facultad, entonces las cosas que, en los tiempos que me quedaban... siempre he sido bastante curiosa desde... ¿entendés? Entonces también el puntaje por ahí es, depende, en qué lugar lo ponés en la balanza... Y como también puedo hacer cosas ad honorem en esta etapa de mi vida, por eso rescataba lo del puntaje, que la vida tiene etapas, donde vos hacés distintas cosas.</p>	<p>Y si no hubiese sido por el puntaje que yo tenía... como no trabajaba ¿qué hacía? Cursos. Cuando no trabajaba, estaba en la facultad, entonces las cosas que, en los tiempos que me quedaban... La jubilación, las etapas de la vida. La profesionalidad y las etapas de la vida, poder elegir</p>	<p>Tener trabajo- no tenerlo: posibilidades de hacer cursos. Puntaje y tener trabajo</p>	<p>Foucault. Freire Castoriadis</p>
<p>06/12/2012 Escuela4-001 “José V. Zapata” Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>GRUPO FOCAL – Nieves J.: cuando uno con todo el recurso humano... es muy variado, entonces tenés el docente que está comprometido y permanentemente te está demandando y te está pidiendo que lo apoyes para ir adelante y el otro, el que va y cumple con lo mínimo (...) porque el espacio educativo... eh... a medida que pasan los años este... lo voy encontrando como más vulnerable (...)Entonces por ahí también creo que el docente, que está comprometido, que siente como un servicio a la docencia este... cuando elige considera todo ese tipo de cosas. A ver ¿cómo construyo yo la herramienta en esta institución? Porque viste que hay docentes que están en una institución que tienen todo y otros donde no tienen nada, y se capacitan como docentes para esos dos extremos ¿no?</p>	<p>entonces tenés el docente que está comprometido y permanentemente te está demandando y te está pidiendo que lo apoyes para ir adelante y el otro, el que va y cumple con lo mínimo Porque viste que hay docentes que están en una institución que tienen todo y otros donde no tienen nada, y se capacitan como docentes para esos dos extremos ¿no?</p>	<p>El docente y su compromiso profesional. Comprometerse vs cumplir. Las distintas realidades de la profesión docente y los cursos</p>	<p>Freire Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>GRUPO FOCAL - Daniela P.: y hablo de los padres, hablo de los...bueno, se enfrenta a estas situaciones que no tendría porqué enfrentarse. Y... ¿qué más quería destacar? Me parece que cualquier tipo de capacitaciones, no sé... te abren la cabeza, te renuevan, son experiencias que marcan y el profesor vuelve distinto al aula. El aula lo termina de formar, en el aula... se abre. Y eso, bueno, puntapié inicial de nuevo de este tipo de capacitaciones, de formación. Me parece que está muy quedado el docente en las tics ¿no? que el chico sabe, el educando ha avanzado muchísimo y el docente no; y ahí estamos en un problemón (risas) porque... a ver, él debería saber más que el educando en ese tipo de herramientas, entonces me parece que las tics es algo fundamental para la formación como medio para llegar al chico ¿sí? Al adulto, a quien sea que se forme.</p>	<p>y hablo de los padres, hablo de los...bueno, se enfrenta a estas situaciones que no tendría por qué enfrentarse.</p> <p>Me parece que cualquier tipo de capacitaciones, no sé... te abren la cabeza, te renuevan, son experiencias que marcan y el profesor vuelve distinto al aula. El aula lo termina de formar, en el aula... se abre. Y eso, bueno, puntapié inicial de nuevo de este tipo de capacitaciones, de formación.</p> <p>el chico sabe, el educando ha avanzado muchísimo y el docente no; y ahí estamos en un problemón (risas) porque... a ver, él debería saber más que el educando</p>	<p>Las complejidades de la práctica docente. Los conflictos, las problemáticas.</p> <p>El aula y los cursos. Volver distinto: experiencia transformadora???</p> <p>El aula como espacio de formación.</p> <p>La dialéctica aula- formación.</p> <p>La relación educando educador.</p> <p>El saber.</p>	<p>Freire</p> <p>Castoriadis: sujeto sociedad. La profesionalidad Freire.</p> <p>Freire</p> <p>Foucault- Roig</p>
	<p>GRUPO FOCAL: Lorelei V.: porque es la única que me queda, porque tenemos, creo que son quince días una cosa así para capacitación, no podemos pedirnos más días. Y sino tengo que sobrecargarme yo dos o tres días, que muchos días libres no me quedan y cumplir ese horario en otro día. Entonces es... está buena la idea pero por ejemplo, yo creo que a nosotros –yo trabajo en un servicio de orientación- a nosotros nos sirve y lo podemos hacer, por ahí, arreglándonos; pero a un profe que se tiene que pedir en una escuela, en la otra escuela y en la otra escuela, lo va a hacer una vez y va a hacer la obligatoria y el resto no la va a hacer. Porque vos le decís “hagamos esta está buenísima” Cecilia V.: (comenta al mismo tiempo) se hace lo que es obligatorio y se va relegando la otra parte por una cuestión...</p>	<p>Porque es la única que me queda, porque tenemos, creo que son quince días una cosa así para capacitación, no podemos pedirnos más días. Y sino tengo que sobrecargarme yo dos o tres días, que muchos días libres no me quedan y cumplir ese horario en otro día.</p> <p>Un profe que se tiene que pedir en una escuela, en la otra escuela y en la otra escuela, lo va a hacer una vez y va a hacer la obligatoria y el resto no la va a hacer.</p>	<p>Condiciones de la labor docente.</p> <p>La tensión tiempo- formación.</p> <p>El sistema que exige formación pero limita las condiciones.</p> <p>Las demandas de la tarea docente. La dispersión laboral vs la posibilidad de formación.</p> <p>Las limitaciones a la formación por propia iniciativa.</p> <p>Las actitudes de los profesionales docentes como forma de resistencia al sistema y sus limitaciones.</p>	<p>Freire</p> <p>Freire.</p> <p>Castoriadis: sujeto-sociedad. Foucault</p>
	<p>GRUPO FOCAL - Daniela P.: Y por ahí me parece que a nivel de los que lo organizan, por ahí debería estar más acercado, bueno hay de todo, pero más acercado a la realidad concreta que vive la persona, con ejemplos prácticos, con cosas que se puedan, inmediatamente cuando la persona salga de ahí, aplicar en donde trabaja. Más allá de su vida personal, que también puede ser, bueno, aplicarlo en el... directamente en el aula. Es esto</p>	<p>Más acercado a la realidad concreta que vive la persona, con ejemplos prácticos, con cosas que se puedan, inmediatamente cuando la persona salga de ahí, aplicar en donde trabaja. Más allá de su vida personal, que también puede ser, bueno, aplicarlo en el... directamente en el aula.</p>	<p>Los cursos y la relación con la práctica áulica: ejemplos, aplicación.</p> <p><i>Teukhein</i></p>	<p>Freire Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	de la practicidad, es lo que veo.			
	GRUPO FOCAL - Daniela P.: sí, lo online hoy en día me parece una herramienta muy... muy útil porque, no sé... En mi caso personal por ejemplo, los horarios que tengo son en la madrugada (risas) entonces por ahí sentarme a hacer algo...	En mi caso personal por ejemplo, los horarios que tengo son en la madrugada (risas) entonces por ahí sentarme a hacer algo...	Las tensiones entre demandas profesionales y vida privada. Los tiempos, la ruptura de lo habitual. Salir de los hábitos, hacer esfuerzos extra. No resistirse, sino adaptarse.	Castoriadis: lo instituyente. Foucault.
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	GRUPO FOCAL – Cecilia V.: yo lo que quería decir recién, es que me quedó muy grabada, no tiene nada que ver con el curso que organizo sino... Hace muchos años una supervisora de una sección y tiró en general así, abajo todos los cursos, sin importar cuál fuera y dijo "lo que pasa es que los docentes que hacen cursos son los que no están trabajando..." "entonces yo necesitaría que lo hicieran los que están trabajando"; o sea, como re despectivo me pareció, me quedó muy grabado eso...	Y dijo "lo que pasa es que los docentes que hacen cursos son los que no están trabajando..." "entonces yo necesitaría que lo hicieran los que están trabajando"; o sea, como re despectivo me pareció, me quedó muy grabado eso...	Los sujetos ¿quiénes necesitan y quiénes no formarse? ¿es selectivo? Trabajar y hacer cursos. ¿incompatible? Reconocimiento y valoración de la actividad. Los imaginarios acerca de los cursos. Impacto afectivo, emotivo de este imaginario.	Foucault. Freire Castoriadis.
	GRUPO FOCAL- Daniela P.: eso que dice Fernando, que es cierto, que por ahí uno cuando uno se para... se para frente a un curso a dar clases, si tiene toda una conflictividad, digamos, un conflicto que existe en el curso ¿cómo puedo transmitir un conocimiento si el chico está en otra cosa? O sea, realmente	Eso que dice Fernando, que es cierto... Que por ahí uno cuando uno se para... se para frente a un curso a dar clases, si tiene toda una conflictividad, digamos, un conflicto que existe en el curso ¿cómo puedo transmitir un conocimiento si el chico está en otra cosa?	El otro, como validante del discurso. Las condiciones del trabajo docente. El sujeto, el otro, el estudiante. Los conflictos. La enseñanza y sus condiciones. El conocimiento, la disposición al aprendizaje.	Castoriadis Castoriadis Pedagogía. Freire Foucault: relaciones
	GRUPO FOCAL: Fernando C: noto que por ahí no se ven en el aula muchos avances en cuanto al desarrollo disciplinar. Es decir, cuando hablamos con profesores para aplicar una nueva teoría o un nuevo concepto desde las ciencias sociales, la matemática, la química, la física, la literatura; por ahí observo que no hay mucho crecimiento intelectual en los profesores en cuanto a autores, teorías; y por ahí estaría bueno verlo eso también. Eh... Moderadora: ¿lo que vos me estás diciendo Fernando es que no hay cursos sobre eso... Fernando C: no, no. Moderadora: ...o que los cursos no se ven en el aula? Fernando C: por más que haya... Nieves J.: no interesan... Fernando C: no hay... no hay este... movilización en el aula.	Por ahí no se ven en el aula muchos avances en cuanto al desarrollo disciplinar.// no hay... no hay este... movilización en el aula. No hay mucho crecimiento intelectual en los profesores en cuanto a autores, teorías// Veo que el docente sigue quedado con su formación inicial.	La práctica áulica como "termómetro" de la formación del docente Los saberes del docente . Los saberes teóricos, los saberes prácticos. <i>Legein-teukhein.</i> La formación inicial y el desempeño docente. La formación continua.	Freire Roig. Foucault. Foucault. Roig. Castoriadis Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Moderadora: aha... Fernando C: Veo que el docente sigue quedado con su formación inicial.			
	GRUPO FOCAL - Daniela P.: pero eso es una característica del docente: agarrarse del librito y tener miedo... miedo a lo nuevo. (...) Y la persistencia del profesor, no por... digamos negatividad o cierta mala onda, sino por miedo al arriesgarse.(...) es como que tienen miedo a que se les desborde todo...	pero eso es una característica del docente: agarrarse del librito y tener miedo... miedo a lo nuevo. (...) Y la persistencia del profesor, no por... digamos negatividad o cierta mala onda, sino por miedo al arriesgarse.(...) es como que tienen miedo a que se les desborde todo...	Lo instituido y lo instituyente. El docente como grupo profesional: el miedo, el riesgo, el desborde...aferrarse a lo conocido. Imaginarios	Castoriadis Freire. Castoriadis
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	GRUPO FOCAL – Nieves J.: Hice eso, habían chicos marcados con problemas de conducta, con todo lo que se te ocurra "mix" de los chicos y fue un absoluto éxito. ¿Cuál fue el secreto mío? Dedicarme con mucha vocación y compromiso a lo que estaba haciendo. Nunca tomé un café, cuando me decían "vamos a tomar café" toda esa historia, todas esas cosas no pasaron en el ámbito ¿no? Pero el método yo lo apliqué y fue todo un éxito. Quería rescatar por un lado eso como experiencia.	¿Cuál fue el secreto mío? Dedicarme con mucha vocación y compromiso a lo que estaba haciendo. Nunca tomé un café, cuando me decían "vamos a tomar café" toda esa historia, todas esas cosas no pasaron en el ámbito ¿no?	Le compromiso en la labor docente, la dedicación, la "vocación" vs tomarse un café??? Imaginario tomar café no es comprometerse... prácticas vistas como descalificantes	Freire Castoriadis.
	GRUPO FOCAL – Nieves J.: Y voy a recordar, así como a Mirta Goldberg, voy a recordar a un funcionario político, no importa el nombre, en el Teatro Independencia a pleno eh... todos éramos docentes, donde dijo que, en esta propuesta educativa de la gestión y todo lo demás, íbamos a comenzar por considerar al niño un sujeto, un individuo, íbamos a personalizar la enseñanza en cada uno de los momentos en los que se encontraban los chicos. Y a mí me pareció una monstruosidad dicho con palabras similares a esta. Era como si nunca... viniéramos de la edad de piedra y nunca hubiéramos hecho nada.	Y a mí me pareció una monstruosidad dicho con palabras similares a esta. Era como si nunca... viniéramos de la edad de piedra y nunca hubiéramos hecho nada.	La falta de reconocimiento de los saberes y experiencias docentes. El otro como descalificante. El docente como sujeto de reconocimiento	Foucaut. Roig. Freire.
ENTREVISTAS				
18/06/13 Facultad de Filosofía y	ENTREV. Bibiana V.: Bueno mi recorrido laboral más extenso fructífero y satisfactorio ha sido para mí el nivel medio, toda mi experiencia como profesora del secundario, como profesora de geografía desde primero a	Bueno mi recorrido laboral más extenso fructífero y satisfactorio ha sido para mí el nivel medio, toda mi experiencia como profesora del secundario, como profesora	Lo profesional y lo afectivo. Con qué se compromete, cómo, qué le satisface. La relación con los otros en este caso los	Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
Letras-UNCuyo. Gab 44b.	quinto año, o sea que he podido compartir con los adolescentes y los púberes digamos y bueno posteriormente la entrada a la facultad.	de geografía desde primero a quinto año, o sea que he podido compartir con los adolescentes y los púberes digamos	adolescentes.	
	ENTREV. Bibiana V.: Específicamente, con gran alegría vi que a las dos semanas de esta entrevista, figura en el sitio, en el portal de la Dirección General de Escuelas en donde está docentes y prácticas docentes aparece el artículo que me hicieron desde la Secretaría de Ciencia y técnica de la Universidad para promover este libro, entonces la Dirección de Escuelas aconseja la lectura del MABA para la temática, entonces son satisfacciones que realmente proyectan todo lo que uno, yo y mi equipo de investigación durante 11 años hemos trabajado esto.	Con gran alegría vi que a las dos semanas de esta entrevista, figura en el sitio, en el portal de la Dirección General de Escuelas en donde está docentes y prácticas docentes aparece el artículo que me hicieron desde la Secretaría de Ciencia y técnica de la Universidad para promover este libro	El reconocimiento del sistema? Lo instituido. El trabajo en equipo, de investigación.	Castoriadis
	ENTREV. Bibiana V.: y después me di cuenta que además de aprendiz que nunca he dejado también podía yo ser transmisora y compartir las experiencias sobre todo cuando uno está en el nivel secundario, se empieza a dar cuenta lo importante que es poder comunicar las dificultades que uno tiene en el aula y compartirlas.	y después me di cuenta que además de aprendiz que nunca he dejado también podía yo ser transmisora y compartir las experiencias sobre todo cuando uno está en el nivel secundario, se empieza a dar cuenta lo importante que es poder comunicar las dificultades que uno tiene en el aula y compartirlas.	El docente como aprendiz. Los otros, el compartir, comunicar. <i>Legein?</i> Las dificultades, las problemáticas, las experiencias. <i>Teukhein?</i>	Freire Castoriadis?
18/06/13 Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo. Gab 44b.	ENTREV. Bibiana V.: o sea que a nivel de todo lo que fue el avance y los cambios geográficos lamentablemente no fue para bien esos cambios, porque se desmembró mucho la geografía, la esencia de la disciplina geográfica fue donde yo ya había comenzado a observar en mis clases la convivencia dentro del aula, entonces empezó mi cabeza como hacer un click y a decir bueno la geografía está en crisis, esto fue año 96 prácticamente después del cambio donde se nos modificaron los programas, temáticas, se nos hicieron dar temas que nosotros no manejábamos, temas sociológicos, históricos...	Fue donde yo ya había comenzado a observar en mis clases la convivencia dentro del aula, entonces empezó mi cabeza como hacer un click. Después del cambio donde se nos modificaron los programas, temáticas, se nos hicieron dar temas que nosotros no manejábamos, temas sociológicos, históricos...	La práctica como fuente de aprendizaje. <i>Teukhein.</i> Los saberes del docente. El dominio del contenido. La enseñanza. Saber-poder	Freire. Castoriadis Freire Roig. Foucault.
	ENTREV. Bibiana V.: justamente cuando curso una de la materias en segundo años que era Psicología de la organizaciones con el excelente profesor Abelardo Pithod ahí fue donde yo empecé a darme cuenta que aquello que yo vivenciaba en el aula tenía su correlato en digamos en la sociedad, que era una realidad, en la familia en todo lo que era cultural social, institucional y familiar, entonces dije esto es lo que yo estoy viendo	Ahí fue donde yo empecé a darme cuenta que aquello que yo vivenciaba en el aula tenía su correlato en digamos en la sociedad, que era una realidad, en la familia en todo lo que era cultural social, institucional y familiar, entonces dije esto es lo que yo estoy viendo en las escuelas...	La generación de teorías a partir de la práctica. <i>Legein?</i> La complejidad de la práctica docente: lo social, lo interpersonal, las instituciones. La escuela.	Freire Castoriadis Freire. Dustchasky

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	en las escuelas y a partir de ahí empecé a trabajar la parte de convivencia.			
	ENTREV. Bibiana V.: yo tuve la maestría y fue sobre la teoría del conflicto pero basada en el conflicto que se había producido dentro de la Universidad de Cuyo con la formación de las escuelas técnicas, entonces esto generó un ambiente muy difícil para mí, porque los ambientes conservadores de nuestra Universidad y de nuestra Facultad vos piensa en el contexto que había en ese momento...(…) Me generaron muchas idas y venidas con mi tesis, había cosas que había que sacarlas o..., entonces el Doctor Pithod, mi director, divino me decía “usted arregle y rinda Profesora, después publique lo que quiera”.	Esto generó un ambiente muy difícil para mí, porque los ambientes conservadores de nuestra Universidad y de nuestra Facultad vos pensá en el contexto que había en ese momento... Me generaron muchas idas y venidas con mi tesis, había cosas que había que sacarlas o..., entonces el Doctor Pithod, mi director, divino me decía “usted arregle y rinda Profesora, después publique lo que quiera”.	Las tensiones institución – desarrollo profesional docente. Lo instituido y lo instituyente. Lo social, lo político específicamente como condicionante de la práctica profesional. Poder- resistencia	Freire Castoriadis pedagogía y política. Foucault.
	ENTREV. Bibiana V.: Claro de trabajo, trabajo seguro porque yo era titular en las escuelas secundarias entonces acá nunca tuve una titularidad de cátedra, entonces no podía dejar por una cuestión de supervivencia y laboral.	Trabajo seguro porque yo era titular en las escuelas secundarias entonces acá nunca tuve una titularidad de cátedra, entonces no podía dejar por una cuestión de supervivencia y laboral.	Lo laboral: la seguridad, la estabilidad. Las decisiones profesionales en relación con las condiciones de trabajo. Lo instituido. Las reglas del juego.	Foucault. Castoriadis.
	ENTREV. Bibiana V.: sino que el expositor le faltaba dinámica en la motivación, dinámica visual en la clase expositiva, quizás un poquito también de legitimar al que estaba escuchando, yo creo que es muy importante valorar que son colegas nuestros, no importa si el nivel es primario secundario o universitario, o sea vuelvo a decir el docente a veces no se considera que es un profesional realmente y si aquel que está tratando de compartir experiencias de aprendizaje lo disminuye digamos, de alguna manera, porque está sentado para aprender, eso desmotiva más, creo que es importante en la capacitación que quién la de o quién se ofrece para eso legitime a quien está asistiendo.	O sea vuelvo a decir el docente a veces no se considera que es un profesional realmente y si aquel que está tratando de compartir experiencias de aprendizaje lo disminuye digamos, de alguna manera, porque está sentado para aprender, eso desmotiva más, creo que es importante en la capacitación que quién la de o quién se ofrece para eso legitime a quien está asistiendo.	La legitimación, el reconocimiento del otro como sujeto con saberes profesionales. Las relaciones de poder en la educación.	Castoriadis? Freire Foucault
18/06/13 Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo. Gab 44b.	Mercedes- Bien que interesante, todo esto está entre las cuestiones que justamente estoy estudiando, así que me viene bien, porque la experiencia... Bibiana V.: Te viene bien, bueno me alegro porque esto surge de la observación, de lo que uno valora en lo que el profesional docente hace esfuerzos.	Me alegro porque esto surge de la observación, de lo que uno valora en lo que el profesional docente hace esfuerzos.	El reconocimiento, la valoración. El esfuerzo del docente.	Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	ENTREV. Bibiana V.: lo que pasa es que el docente está muy poco orientado en sus organizaciones escolares, unidades académicas hablamos de la formación en las facultades pero su organización escolar propia están poco informados, o poco orientados (...) me acuerdo un día yo les enseñé a los chicos, hasta donde tenían que ir a inscribirse, dónde quedaba, mínimamente que tenían que llevar, porque parece que no pero son directivas u orientaciones que a veces lo alumnos que estando en cuarto año desconocen.	lo que pasa es que el docente está muy poco orientado en sus organizaciones escolares, unidades académicas// pero su organización escolar propia están poco informados, o poco orientados	La institución escolar y las relaciones con el docente(en especial el novel). El desconocimiento de las normas, de lo instituido, el andar a tientas, por prueba y error. El sistema y el acceso. La burocracia	Freire Castoriadis.
04/07/13 Café de España y Montevideo. Primer Piso	ENTREV. Noelia A.: estaba pasando un momento personal bastante difícil y no me podía concentrar ni sentarme a trabajar ni nada, algo más allá del colegio, así que esos dos cursos los perdí que era uno de resiliencia que me quedé con muchas ganas de desarrollar y el otro no me acuerdo de qué era.	estaba pasando un momento personal bastante difícil y no me podía concentrar ni sentarme a trabajar ni nada, algo más allá del colegio,	Las tensiones entre los ámbitos personal, laboral y profesional (de formación)	Freire Roig? Sujeto, subjetividad.
	ENTREV. Noelia A.: Por ahí las jornadas por ejemplo todos pueden aprender, hay veces que uno ve que el profesional no está bien preparado, uno encuentra, uno que está en la práctica, encuentra ciertas cosas que nos damos cuenta no nos son útiles en las propuestas que nos dan, está bien que son programas un poco impuestos, que son del Gobierno ¿no?, entonces esos no me gustan, no es lo mismo que los otros que he elegido yo, más por intuición (...)De todos siempre sacas algo positivo, todo tiene algo bueno, por ahí le he encontrado a estos impuestos, le he encontrado algunas contras, pero siempre tienen algo bueno, el sólo hecho de estar con información nueva, de adquirir nuevos conocimientos, de ampliar los que uno ya tiene, o de refrescar los que uno ya ha tenido, es muy útil.	hay veces que uno ve que el profesional no está bien preparado, uno encuentra, uno que está en la práctica, encuentra ciertas cosas que nos damos cuenta no nos son útiles en las propuestas que nos dan, está bien que son programas un poco impuestos, que son del Gobierno ¿no?, entonces esos no me gustan, no es lo mismo que los otros que he elegido yo, más por intuición	la valoración de la profesionalidad del docente, en relación con aquellos que deberían estar a cargo de su formación. Desconocimiento (no reconocimiento???) de los saberes profesionales y experienciales de los docentes. Lo obligatorio, lo impuesto. Lo instituido. Lo sistemático. La capacidad de elección vs la direccionalidad de la formación. Sujeto-institución.	Freire Castoriadis Foucault Castoriadis Freire
	ENTREV. Noelia A.: sí te voy a decir que se nota más cantidad de docentes suplentes haciendo cursos que los que titulares, eso se dice que uno lo hace para el puntaje, pero también está el deseo de superación de uno, debe haber docentes titulares que también le gusta, es mi idea en un futuro.	Se nota más cantidad de docentes suplentes haciendo cursos que los que titulares// se dice que uno lo hace para el puntaje, pero también está el deseo de superación de uno, debe haber docentes titulares que también le gusta, es mi idea en un futuro.	Relaciones entre la estabilidad laboral y la formación continua: tensiones. El cargo, el tiempo, el puntaje, el deseo de superación. Prospectiva profesional: el futuro.	Freire. Castoriadis Freire
04/07/13 Café de España y Montevideo. Primer Piso	ENTREV. Noelia A.: hace poco nos dieron una Jornada que era como de (...) no me acuerdo bien del tema pero fue súper entretenida porque era todo a través de vivencias, había que jugar en definitiva con la compañera con la que íbamos estábamos fascinadas, después al otro día le	con la compañera con la que íbamos estábamos fascinadas, después al otro día le contábamos a las otras, me parecía que lo bueno era que tendrían que haber ido	El otro, el colega, el compañero. El otro igual. Las oportunidades, las experiencias. Lo justo, lo	Castoriadis. ¿??????

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	contábamos a las otras, me parecía que lo bueno era que tendrían que haber ido todas, nos pareció un poco injusto que al estar tan bueno hubiéramos ido dos nada más.	todas, nos pareció un poco injusto que al estar tan bueno hubiéramos ido dos nada más.	injusto.	
	ENTREV. Noelia A.: Me llamó la atención por los niños más que nada, porque era prevención al maltrato infantil, bueno mi trabajo gira en torno a ellos, yo siento que es mi vocación, a pesar de que elegí otra carrera, en un momento yo quería ser maestra jardinera, me incline hacia lo más cercano, pero me encanta, me encanta, no me veo haciendo otra cosa y lo volvería a elegir...	por los niños más que nada, porque era prevención al maltrato infantil, bueno mi trabajo gira en torno a ellos, yo siento que es mi vocación// me encanta, me encanta, no me veo haciendo otra cosa y lo volvería a elegir...	La elección de la profesión. Lo afectivo, lo social, la imagen de sí, la prospectiva.	Freire
	ENTREV. Noelia A.: sé que tiene un límite de 3 puntos, pero algo que a mí me pasó en lo personal digamos, fue que uno no sale ni de la facultad sabiendo estas cosas ni que, ni bien que cosas tenés que hacer para que te den el puntaje, eso no te lo enseña nadie, te lo enseña el día a día, el contacto con los pares.	Uno no sale ni de la facultad sabiendo estas cosas ni que, ni bien que cosas tenés que hacer para que te den el puntaje, eso no te lo enseña nadie, te lo enseña el día a día, el contacto con los pares.	Los aprendizajes en el desempeño de la profesión. Vs. La formación inicial. Los otros, los pares. La falta de "maestros" para las cuestiones de la burocracia.	Freire Castoriadis Castoriadis.
	ENTREV. Noelia A.: y me pasaron cosas negativas en el sentido de que yo no sabía que tenía que hacer trámites para que me pagaran la antigüedad, nada que ver con los cursos pero bueno, no sabía que si hacías una salida te daba puntaje, y yo hacía cosas y cosas y nunca me lo consideraron, o hice jornadas y nunca me dieron los certificados, la inexperiencia de uno, recién empezar, no conoces esa parte.	yo no sabía que tenía que hacer trámites para que me pagaran la antigüedad// no sabía que si hacías una salida te daba puntaje// y yo hacía cosas y cosas y nunca me lo consideraron, o hice jornadas y nunca me dieron los certificados, la inexperiencia de uno, recién empezar, no conoces esa parte.	La inexperiencia, los aprendizajes en la práctica. Los inicios, los no saberes. La burocracia. El sistema, los otros distantes, con el poder de reconocer o no lo que el docente hace.	Freire Castoriadis.
	ENTREV. Noelia A.: incluso uno cuando te forman no te enseñan ni a hacer el registro, cosas como las libretas y hay veces que uno comete errores, tiene que hacer el registro otra vez y bueno (risas) esa parte también está bueno que te la enseñen en la facultad, estaría bueno que no la hiciera la maestra, o sea en media ese trabajo lo tiene el preceptor, entonces no entiendo por qué en primaria si se lo dan al docente a ese trabajo, si ni si quiera te preparan para eso. ENTREV. Noelia A.: Sí la parte burocrática, administrativa de mi carrera no me gusta y considero una injusticia que en media no la tenga y nosotros sí,	cuando te forman no te enseñan ni a hacer el registro, cosas como las libretas y hay veces que uno comete errores, tiene que hacer el registro otra vez y bueno (risas) // no entiendo por qué en primaria si se lo dan al docente a ese trabajo, si ni si quiera te preparan para eso. Estaría bueno que no la hiciera la maestra, o sea en media ese trabajo lo tiene el preceptor// la parte burocrática,	La formación vs la práctica cotidiana del docente. Los aprendizajes posteriores al egreso. Los errores, los aprendizajes a partir del error. <i>Teukhein</i> La burocracia, su omisión en la formación inicial. Las diferencias entre niveles. Imaginarios.	Freire Castoriadis Castoriadis Foucault.

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	a lo mejor no la entiendo y hay un porqué de esa diferencia, no sé estaría bueno que alguien nos informe, porque algunos si y otros no.	administrativa de mi carrera no me gusta y considero una injusticia que en media no la tenga y nosotros sí// a lo mejor no la entiendo y hay un porqué de esa diferencia, no sé estaría bueno que alguien nos informe,	Los motivos, los porqués. El desconocimiento y los afectos que genera. El no saber	
	ENTREV. Noelia A.: y yo pensaba en el caso que me toca una vez y hablando con compañeras, con colegas escucho mucho el "no te metas" porque una que le tocó un caso, que tomó parte, que ni siquiera había hecho denuncia ella, la madre se enojó con esa maestra, le dijo de todo, los agravios que le habrá dado verbalmente que la hicieron ir a la policía, la tuvieron como demorada para hacerle una declaración, ella me dice "la pasé muy mal yo" vos fijate me dice. ¿...? no eran experiencias personales mías pero me sirve lo que me digan mi compañera, lo que le había pasado a ella, quiera que no uno se asuste un poco, que te diga "no, me llevaron la policía, me tuvieron demorada, la madre me decía cosas" y uno dice hasta qué punto sirve todo eso, yo considero que uno si se debe comprometer con los niños, pero no encuentro del otro lado la seguridad y el respaldo que uno necesita.	yo pensaba en el caso que me toca una vez y hablando con compañeras, con colegas escucho mucho el "no te metas" la madre se enojó con esa maestra, le dijo de todo, los agravios que le habrá dado verbalmente que la hicieron ir a la policía, la tuvieron como demorada para hacerle una declaración, ella me dice "la pasé muy mal yo" vos fijate me dice.// pero me sirve lo que me digan mi compañera, lo que le había pasado a ella, quiera que no uno se asuste un poco, que te diga "no, me llevaron la policía, me tuvieron demorada, la madre me decía cosas". Yo considero que uno si se debe comprometer con los niños, pero no encuentro del otro lado la seguridad y el respaldo que uno necesita.	Los otros, los compañeros. Los consejos, los miedos colectivos. Los otros, los externos a la escuela (los padres, la policía). Los afectos, el no reconocimiento de su rol social. El cuestionamiento, el maltrato (físico, verbal, institucional). Las condiciones del trabajo docente. El compromiso profesional, el compromiso personal (con los niños). Los otros: los niños. El sistema, su "ausencia". Burocracia???	Castoriadis. Castoriadis. Freire. Freire. Castoriadis.
23/05/13 Esc. Scalabrini. Serv. Orientación.	ENTREV. Daniela P.: actualmente a mí no me suma mucho, porque te soy sincera la docencia la hago por placer muchas veces y no realmente por el trabajo porque realmente o por lo remunerativo porque yo si quiero no trabajo más acá y me pongo un consultorio, tengo otra alternativa digamos.	la docencia la hago por placer muchas veces y no realmente por el trabajo porque realmente o por lo remunerativo porque yo si quiero no trabajo más acá y me pongo un consultorio, tengo otra alternativa digamos.	La docencia como elección profesional, a pesar del no reconocimiento (lo remunerativo). La docencia como elección de quien tiene otras opciones (calificación o descalificación?)	Freire
	ENTREV. Daniela P.: el curso sí, realmente fue muy útil, me dio más herramientas, yo todavía no me recibía así que fue más con mi formación de psicopedagoga y me brindó muchas herramientas a nivel formativo porque veíamos psicología y el manejo de una escuela, yo al año siguiente entré a trabajar de auxiliar de gabinete entonces ese contacto con la escuela me sirvió bastante.	Me brindó muchas herramientas a nivel formativo porque veíamos psicología y el manejo de una escuela, yo al año siguiente entré a trabajar de auxiliar de gabinete entonces ese contacto con la escuela me sirvió bastante.	Las herramientas para la labor profesional. El acercamiento a la escuela, o el campo laboral. La práctica - <i>teukhein</i>	Castoriadis.

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	ENTREV. Daniela P.: me limita mucho actualmente el cuidados de mis hijos, eso me limita bastante para la formación, por eso quiero algo, que lo he estado buscando pero sinceramente no quiero algo con más cosas y no prestándoles la atención que se merece, porque entre el trabajo y la casa me lleva mucho tiempo así que...	me limita mucho actualmente el cuidados de mis hijos, eso me limita bastante para la formación// porque entre el trabajo y la casa me lleva mucho tiempo	La formación continua de la mujer trabajadora. Otras actividades sociales asignadas a la mujer: los hijos, la casa.	Freire?? Foucault??
	ENTREV. Daniela P.: y bueno lamentablemente nos tenemos que adaptar a esas características que vivimos hoy, que es la aceleración, si tiene tiempo para un curso o es obligatorio o bueno lo hace por motu proprio, pero generalmente en la docencia son obligatorios lo cual está bueno porque las mueve o los mueve a hacer si le deja mejor, yo creo que todo te deja siempre.	lamentablemente nos tenemos que adaptar a esas características que vivimos hoy, que es la aceleración, si tiene tiempo para un curso o es obligatorio o bueno lo hace por motu proprio,	Las condiciones del trabajo docente: la celeridad, los tiempos, la simultaneidad.	Freire
07/06/13 Escuela Calcuta. Vicedirección.	ENTREV. Edith C.: antes de tener el cargo trabajaba mañana, tarde y noche entonces la posibilidad de hacer cursos era muy remota, realmente nunca me hice tiempo para hacer cursos, ya sea tanto de la Facultad de Filosofía o no, no, realmente no, he hecho uno o dos cursos realmente lo que me avocaba era al concurso con los chicos o cualquier tipo de actividad en la que estuviera relacionada con los chicos, pero cursos de capacitación no, he pagado algunos y no los presenté a rendir porque hacía una o dos actividades y no me daba materialmente el tiempo, y no los terminabas, así que realmente cursos no he hecho	antes de tener el cargo trabajaba mañana, tarde y noche entonces la posibilidad de hacer cursos era muy remota, realmente nunca me hice tiempo para hacer cursos. me avocaba era al concurso con los chicos o cualquier tipo de actividad en la que estuviera relacionada con los chicos, pero cursos de capacitación no.	La estabilidad laboral vs la precariedad del cargo. Las condiciones del trabajo docente: los turnos, los horarios. La formación y las tensiones para la formación del docente. La relación de la formación con el desempeño profesional.	Freire Castoriadis? Freire?
	he hecho cursos de capacitación en cuanto a informática, todo lo que sea con tecnología si he hecho cursos o los cursos que daba antes el gobierno que te liberaban, eso sí porque si no para mí era imposible hacer otro tipo de curso por los horarios que yo manejaba.	me avocaba era al concurso con los chicos o cualquier tipo de actividad en la que estuviera relacionada con los chicos, pero cursos de capacitación no,	El sistema: la liberación para la formación. Burocracia.	Freire Castoriadis.
	es más ya en este momento lo que no estoy dando clases los chicos saben mucho más que yo, porque hacen y deshacen con las <i>netbooks</i> cosas que uno siempre al haber aprendido después no cierto uno siempre es más cautelosa, tiene miedo de equivocarse, y en cambio ellos es prueba error, así que le dan sin tener ningún tipo de... sin temer a las consecuencias, porque si a ellos se les rompió se les rompió, en cambio uno trata de que no suceda, para mí es importante esa herramienta porque es lo que a los chicos los atrapa, si vos no sabes utilizarla, no está con ellos, no está en su onda, todo lo quieren hacer, rápido, veloz y la única manera es utilizar esa	es más ya en este momento lo que no estoy dando clases los chicos saben mucho más que yo, porque hacen y deshacen con las <i>netbooks</i> cosas que uno... uno siempre es más cautelosa, tiene miedo de equivocarse, y en cambio ellos es prueba error, así que le dan sin tener ningún tipo de... sin temer a las consecuencias. para mí es importante esa herramienta	El otro: La relación pedagógica. Los saberes del que enseña y del que aprende. Lo otros: los miedos, las cautelas, las precauciones. Los adultos y los adolescentes. Las responsabilidades y las libertades. Lo instituido y lo instituyente.	Freire Castoriadis. Castoriadis.

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	herramienta, utilizar el proyector, videos, por eso con los premios que nosotros obtuvimos compramos justamente una pizarra digital, un proyector porque todo tiene que ser rápido entonces tenés que buscar otras estrategias...	porque es lo que a los chicos los atrapa, si vos no sabes utilizarla, no está con ellos, no está en su onda, todo lo quieren hacer, rápido, veloz y la única manera es utilizar esa herramienta	Los otros: las cuestiones didácticas, en especial el vínculo pedagógico. Acercarse al estudiante, a sus intereses, sus hábitos.	Freire
07/06/13 Escuela Calcuta. Vicedirección.	ENTREV. Edith C.: en realidad yo tuve mucha suerte siempre, porque yo siendo estudiante entré a trabajar a esta escuela y después me recibí y seguí trabajando 10 años en esta escuela, hubo esos cambios de planes, pierdo ahí como 6 meses me quedé sin esta escuela que yo amaba y después la directora me vuelve a llamar porque había una vacante y engancho justo, y ya hasta que titularicé acá.	hubo esos cambios de planes, pierdo ahí como 6 meses me quedé sin esta escuela que yo amaba y después la directora me vuelve a llamar porque había una vacante y engancho justo	La relación con la institución. El apego. Las condiciones del trabajo docente: la precariedad, idas y vueltas.	Castoriadis Freire
	ENTREV. Edith C.: porque no podías competir y aparte en la privada que yo trabajaba nos estaban exigiendo que todos los profesionales teníamos que tener el curso entonces ahí lo hice, porque si no realmente yo estuve siempre bien ubicada trabajando, por ejemplo en los CENS, titularicé porque estuve más de 10 años trabajando en cada uno de ellos, entonces salió una resolución en la que las que tenían más de 10, después mas de 5 quedaban titulares y yo quedé titular por eso así que no, no tuve ese problema de que el título 1 me ganaba.	en la privada que yo trabajaba nos estaban exigiendo que todos los profesionales teníamos que tener el curso entonces ahí lo hice. titularicé porque estuve más de 10 años trabajando en cada uno de ellos, entonces salió una resolución en la que las que tenían más de 10, después mas de 5 quedaban titulares y yo quedé titular por eso	La exigencia institucional y la formación docente. Los saberes específicos de los docentes. El sistema, lo instituido. Las condiciones del trabajo docente: estabilidad vs precariedad.	Freire. Freire. Castoriadis.
	ENTREV. Edith C.: Están acostumbrados ellos viven con el celular y la computadora y los jueguitos y todo eso, y te imaginas volver al papel y a la pizarra es de terror, desgraciadamente.	Están acostumbrados ellos viven con el celular y la computadora y los jueguitos y todo eso, y te imaginas volver al papel y a la pizarra es de terror, desgraciadamente.	Las prácticas, <i>teukhein</i> . Los sujetos: docentes vs estudiantes.	Freire Castoriadis.
	ENTREV. Edith C.: Edith C.: Claro pero no lo hicimos por el puntaje sino porque justamente queríamos participar con la escuela que los chicos vean y compartan con otras instituciones, sacarlos del medio, porque yo he trabajado para un CENS haciendo el concurso, para esta escuela, para la privada y para un CENS de Las Heras, haciendo el mismo concurso. Mercedes: Son 3, 4 escuelas Edith C.: 4 escuelas, con las 4 los he preparado, hemos rendido, hemos concursado y todo ad honorem, es más los primeros años no sé si me	justamente queríamos participar con la escuela que los chicos vean y compartan con otras instituciones, sacarlos del medio. 4 escuelas, con las 4 los he preparado, hemos rendido, hemos concursado y todo ad honorem// yo presentaba en un año los 4 certificados y sólo me consideraban uno. como si el tiempo que vos haces con los otros no tuviera valor, pero te consideraban	Los otros: la institución, los estudiantes, el "medio". Compartir, participar: prácticas sociales. El compromiso más allá del reconocimiento: ad honorem, consideración parcial del trabajo. Prácticas del sistema. <i>Teukhein</i> . Desconocimiento de la labor profesional. Prácticas del sistema. <i>Teukhein</i> .	Castoriadis. Freire.

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	dieron certificado, de todas maneras después bueno apareció el certificado con ese puntaje, pero el tiempo que vos le dedicas, es más yo presentaba en un año los 4 certificados y sólo me consideraban uno, como si el tiempo que vos haces con los otros no tuviera valor, pero te consideraban uno	uno.		Freire Castoriadis
	ENTREV. Edith C.: porque yo por ejemplo tendría que cumplir un horario y yo no lo cumplo yo me excedo al horario, entonces porqué, porque sé que falta esto, falta aquello, porque siempre estamos corriendo con los tiempos, y aparte si me voy a mi casa estoy pensando "no hice tal cosa, o mañana es el vencimiento de tal otra" entonces siempre le dedico más tiempo del que corresponde, ahora que mi hija es más grande, te imaginas que tengo más libertad en eso, antes corría para estar el poquito de tiempo en mi casa.	yo por ejemplo tendría que cumplir un horario y yo no lo cumplo yo me excedo al horario, entonces porqué, porque sé que falta esto, falta aquello, porque siempre estamos corriendo con los tiempos, aparte si me voy a mi casa estoy pensando "no hice tal cosa, o mañana es el vencimiento de tal otra" ahora que mi hija es más grande, te imaginas que tengo más libertad en eso, antes corría para estar el poquito de tiempo en mi casa.	<i>Teukhein.</i> Prácticas institucionalizadas. No reconocimiento de ese tiempo "extra". Condiciones del trabajo docente. Las condiciones del trabajo docente: el pensamiento permanente. No desconectarse. La situación laboral de la mujer, lo social, lo instituido. La docencia feminizada.	Freire Castoriadis Freire Foucault????
07/06/13 Escuela Calcuta. Vicedirección.	ENTREV. Edith C.: Y ahora lo hago viste, pero lo hago en la noche porque ella está yendo a la facultad, se va en la tarde ella y después la busco yo en la noche, era ahora tengo un poquito más de libertad en eso, entonces, estoy más en la escuela que otra cosa, por eso no me comprometo a hacer otro tipo de actividad porque no me da el tiempo.	estoy más en la escuela que otra cosa, por eso no me comprometo a hacer otro tipo de actividad porque no me da el tiempo.	Las condiciones del trabajo docente.	Freire.
	ENTREV. Edith C.: Y mira el último que hice que fue el de pizarra digital, más allá de, usarla no es el problema, el problema es buscar todo el material, todo el preparado para dar la clase, porque bueno la técnica de poner esto acá, de cómo se mueve el lapicito, y toda esa cuestión no es el problema, el problema es todo el laburo previo para poder dar la clase, cómo buscar la información y dónde buscarla y cómo colocarla.	el último que hice que fue el de pizarra digital, más allá de, usarla no es el problema, el problema es buscar todo el material, todo el preparado para dar la clase.// el problema es todo el laburo previo para poder dar la clase, cómo buscar la información y dónde buscarla y cómo colocarla.	Las condiciones del trabajo docente: la planificación, la preparación. Lo previo. El tiempo. El saber, la búsqueda, el estudio.	Freire.
	ENTREV. Edith C.: nosotros tenemos problemas de comunicación, aceptación, integración, de pertenencia, algo que nos enseñe a reflexionar, a meditar, a ponernos en el lugar del otro, ¿entendés? Porque eso es lo que nos está faltando a nosotros, a los docentes no hay tolerancia, lo que te dice el directivo cae mal, lo que mi compañero está haciendo siempre es	nosotros tenemos problemas de comunicación, aceptación, integración, de pertenencia. eso es lo que nos está faltando a nosotros, a los docentes no hay tolerancia, lo que te	Las condiciones del trabajo docente: problemas, desafíos. Los otros: los docentes y la relación con los otros	Freire. Castoriadis?

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	cuestionado, se llevan mal con los chicos, yo entiendo es difícil, es re difícil, yo también tengo problemas con los chicos, pero tenés... no podemos pretender que los 30 que están ahí cambien ¿sí?	dice el directivo cae mal, lo que mi compañero está haciendo siempre es cuestionado, se llevan mal con los chicos,	(superiores, inferiores e iguales).	
	ENTREV. Edith C.: entonces viste tengo profesores que están salidos de sí, por ahí los gritan, son agresivos con sus propios compañeros, con los pares, los profesores, yo creo que necesitamos un curso que nos permita, no necesitamos un psicólogo, un psiquiatra, algunos sí (risas) pero a ver algo que nos enseñe así como considero, no sé cómo lo están dando que en las carreras docentes debería haber una materia de 1ero a 5to año que te enseñe a hablar, para evitar justamente después todos los problemas de cuerdas vocales, debería haber una materia que te permita mantener tu psiquis y adaptarte al alumno...	viste tengo profesores que están salidos de sí, por ahí los gritan, son agresivos con sus propios compañeros, con los pares, en las carreras docentes debería haber una materia de 1ero a 5to año que te enseñe a hablar, para evitar justamente después todos los problemas de cuerdas vocales, debería haber una materia que te permita mantener tu psiquis y adaptarte al alumno...	Las condiciones del trabajo docente: el docente como sujeto. Las violencias. La formación docente y el desempeño profesional. Falencias de la formación inicial. Problemas habituales en los docentes: la voz, las relaciones interpersonales.	Foucault. Foucault? El panóptico??? Freire
	ENTREV. Edith C.: entonces yo tengo docentes, que vienen y toman con su título nuevo y a la semana quieren renunciar, o no quieren venir o se sientan en un curso ¿entendés?	yo tengo docentes, que vienen y toman con su título nuevo y a la semana quieren renunciar, o no quieren venir o se sientan en un curso	Las condiciones del trabajo docente: las relaciones interpersonales. La preparación, la formación inicial.	Freire
	ENTREV. Edith C.: Vos entras a un curso de 16 chicos, te haría subir, cada uno dado vuelta el profesor te habla y no te llevan ni 5 de apunte, qué estrategia, yo te digo tengo una profesora que es con la que hacíamos el concurso, es excelente, siempre crea estrategias nuevas, lo hace con los chicos más grandes, y re bien, entro a este curso, siempre ha dado clases en este curso, pero ahora está desesperada me dice "no sé qué hacer" total apatía, los chicos no quieren saber nada, son violentos, son groseros, nada los motiva, o sea ha dejado caer sus brazos y es una persona sumamente capaz, es una persona que usa estrategias muchísimas, pero con este curso no...	Vos entras a un curso de 16 chicos, te haría subir, cada uno dado vuelta el profesor te habla y no te llevan ni 5 de apunte me dice "no sé qué hacer" total apatía, los chicos no quieren saber nada, son violentos, son groseros, nada los motiva, o sea ha dejado caer sus brazos y es una persona sumamente capaz, es una persona que usa estrategias muchísimas, pero con este curso no...	Las condiciones del trabajo docente. Las relaciones interpersonales. Los códigos de adultos y adolescentes. Poder y resistencia. Poder y resistencia.	Freire Foucault. Foucault
07/06/13 Escuela Calcuta.	ENTREV. Edith C.: Entonces para mí eso, si bien las estrategias son importantes, ¿qué hacemos con esta realidad, dónde nada da resultado?	¿qué hacemos con esta realidad, dónde nada da resultado?	Las prácticas, la intervención. No funcionan las tradicionales recetas, necesidad de crear. Lo imaginario.	Castoriadis.

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
Vicedirección.	ENTREV. Edith C.: Cuando apareció me pareció interesante para poder sacar a los chicos, yo empecé con el CENS porque acá estaba otro profesor más antiguo, que él los llevaba con otra profesora, en cambio en el CENS la verdad que la zona donde está ubicado es bastante mala, los chicos están totalmente desmotivados, sin ningún tipo de autoestima, entonces bueno lo propuse, arrastré 2, arrastré 3 viste, logramos llegara 6 y después quedaron 4 con la suerte de ganar, los chicos viste "uy el CENS cómo nosotros vamos a poder participar" y eso fue muy positivo para el CENS, para toda la comunidad, para los chicos también, porque se sintieron capaces, útiles, valorados, capaces de competir con otras escuelas, por ejemplo bueno ese año lo ganamos, al otro años ya nos mezclaron con media y ganamos en el departamento pero no el provincial, pero "¿cómo yo del CENS me pude sacar un 10 en las preguntas y los de la escuela privada no?", o sea aparece la autoestima.	en cambio en el CENS la verdad que la zona donde está ubicado es bastante mala, los chicos están totalmente desmotivados, sin ningún tipo de autoestima, entonces bueno lo propuse, arrastré 2, arrastré 3 viste, logramos llegara 6 y después quedaron 4 con la suerte de ganar, los chicos viste "uy el CENS cómo nosotros vamos a poder participar" y eso fue muy positivo para el CENS, para toda la comunidad, para los chicos también, porque se sintieron capaces, útiles, valorados, capaces de competir con otras escuelas "¿cómo yo del CENS me pude sacar un 10 en las preguntas y los de la escuela privada no?"	Lo institucional, la cultura institucional. Las diferencias sociales, culturales, económicas. Los desfavorecidos y el rol docente. Las satisfacciones profesionales, el reconocimiento. Los otros: los estudiantes, la comunidad, los de la escuela privada.	Freire Freire Castoriadis
OBSERVACIONES PRESENCIALES				
29/10/2009 Aula c8- Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo.	CIIFE-Panel2. Laura A.: Si como muestran estas postales, lo imprevisible irrumpe en un aula, entonces la pregunta revierte sobre nosotros, docentes. ¿qué hacer? ¿nos hacemos los distraídos y actuamos como si nada hubiese pasado? ¿nos volvemos sordos, como si no hubiésemos escuchado? ¿nos revestimos de autoridad y evaluamos que lo que ha pasado no corresponde al tema o a la consigna? ¿o más bien nos detenemos a pensar en aquello que hizo que se moviera el tablero y nos dislocó del juego?	lo imprevisible irrumpe en un aula, entonces la pregunta revierte sobre nosotros, docentes. ¿qué hacer?	Las condiciones del trabajo docente: imprevisibilidad. La práctica profesional. <i>Teukhein</i> . Los saberes propios y ajenos.	Freire Castoriadis
	CIIFE-Conversatorio 3- Participante: pero evidentemente en un contexto tan conflictivo a veces uno, yo me creía un mix de Jacinta Pichimahuida y Sócrates, y estaba súper orgullosa de eso y no para mí era algo súper importante	o me creía un mix de Jacinta Pichimahuida y Sócrates, y estaba súper orgullosa de eso y no para mí era algo súper importante	Los modelos. Lo instituido. Lo imaginario, la autopercepción.	Castoriadis
	CIIFE-Conversatorio 3- Participante: yo trabajo en un colegio urbano marginal que es bastante difícil entonces yo no me puedo poner en esa posición de yo soy la profesora y vos sos el alumno, o a lo mejor una va	yo trabajo en un colegio urbano marginal que es bastante difícil entonces yo no me puedo poner en esa posición de yo soy la profesora y vos sos el alumno,	Las condiciones del trabajo docente: las problemáticas, los desafíos en las relaciones interpersonales Los otros, las relaciones de poder. .	Freire Foucault

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	pasar por mi curso y es como dice el profesor, va a haber música, va a haber uno parado por un lado otro parado por el otro, pero ni me faltaron el respeto ni hay indisciplina, o sea es un ida y vuelta con el alumno, para mí mi sistema es no tener a los alumnos sentado todos.			
	CIIFE- Conversatorio 3- Participante: Haciendo referencia, yo creo que si somos docentes es porque elegimos la carrera y nos gusta y no queremos nada malo para los chicos, y cada realidad, cada puesto es diferente, cada alumno es diferentes y se crean grupos diferentes y habrá que aplicar diferentes estrategias y metodologías en cada uno de los chicos, no en cada curso ni en cada escuela.	si somos docentes es porque elegimos la carrera y nos gusta y no queremos nada malo para los chicos. cada realidad, cada puesto es diferente, cada alumno es diferente y se crean grupos diferentes y habrá que aplicar diferentes estrategias y metodologías en cada uno de los chicos, no en cada curso ni en cada escuela.	La elección de la profesión. Los gustos, el rol social. Las diferencias entre sujetos.	Freire Freire Castoriadis
29/10/2009 Aula c8- Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo.	CIIFE- Conversatorio 3- Participante: la formación docente a mí me da por ahí vergüenza, porque yo soy docente, profesora de sociología y pero lamentablemente yo veo en las escuelas primarias un profesor que tiene 15 años de antigüedad y 10 años de titularidad durante esos 10 años no se perfeccionó más porque o necesita puntaje, entonces se quedó con la formación que tenía de hace 15 años y el chico que vine ahora no es el de hace 15 años entonces con qué autoridad se va quejar ese docente.	la formación docente a mí me da por ahí vergüenza. yo veo en las escuelas primarias un profesor que tiene 15 años de antigüedad y 10 años de titularidad durante esos 10 años no se perfeccionó más. entonces con qué autoridad se va quejar ese docente.	La formación docente. La consideración social, lo afectivo. La formación continua y la relación con el sistema: estabilidad ¿implica dejar de formarse?. Autoridad. Resistencia, protesta.	Castoriadis Freire Foucault.
	CIIFE- Conversatorio 3- Participante: o sea a veces ni siquiera leen, yo no quiero decir que son todos iguales (interrumpen y hablan todos) no leen libros, no saben manejar <i>internet</i> y quieren estar frente a un curso de chicos que manejan todo eso	a veces ni siquiera leen, yo no quiero decir que son todos iguales (interrumpen y hablan todos) no leen libros, no saben manejar <i>internet</i> y quieren estar frente a un curso de chicos que manejan todo eso	La formación docente y las actitudes de algunos docentes. Las consecuencias para la relación pedagógica.	Freire
	CIIFE- Conversatorio 3- Participante: el colegio mío es muy grande tiene 1.500 alumnos, 41 secciones, turno mañana, tarde y vespertino prácticamente estuve mucho tiempo sola porque no tenía vicedirectora, yo sabía que entraba a las 7 de la mañana pero no sabía qué hora salía...	el colegio mío es muy grande tiene 1.500 alumnos, 41 secciones, turno mañana, tarde y vespertino prácticamente estuve mucho tiempo sola porque no tenía vicedirectora, yo sabía que entraba a las 7 de la mañana pero no sabía qué hora salía...	Las condiciones del trabajo docente. Las escuelas, el sistema, los horarios, los otros, la colaboración (o su ausencia).	Freire Foucault. (panóptico??)

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>CIIFE-Conversatorio 3- Participante: y el tema de falta de diálogo del docente con su misma familia, que lo estaban hablando el tema de correr de una escuela a otra entonces hablar si ambos sujetos que forman parte de la escuela, afuera de la escuela carecen de ese diálogo, dentro de la escuela que le puede llegar a interesar, el docente dando clases y lo que quiere por ahí es salir de ahí para poder hacer otro trabajo o poder irse a su casa a descansar un poco porque también esa situación que vive el docente es crítica adentro de la escuela, hablando desde el salario que tiene, la estructura, la cantidad de alumnos, la falta de recursos...</p>	<p>el tema de falta de diálogo del docente con su misma familia// correr de una escuela a otra//</p> <p>si ambos sujetos que forman parte de la escuela, afuera de la escuela carecen de ese diálogo, dentro de la escuela que le puede llegar a interesar, el docente dando clases y lo que quiere por ahí es salir de ahí para poder hacer otro trabajo o poder irse a su casa a descansar un poco porque también esa situación que vive el docente es crítica adentro de la escuela, hablando desde el salario que tiene, la estructura, la cantidad de alumnos, la falta de recursos...</p>	<p>La vida cotidiana del docente: la falta de tiempo, la familia, el salario, trabajos simultáneos o sin descanso entre dos trabajos, su casa, las relaciones interpersonales.</p> <p>Las condiciones laborales: deseos de permanecer en el trabajo (o no) , el salario, la relación con los otros sujetos institucionales, la cantidad de alumnos, los recursos.</p>	<p>Freire. Foucault??</p> <p>Freire</p>
	<p>CIIFE-Conversatorio 3- Participante: es una pregunta que me hago yo que hasta el 19 de agosto pensé que manejaba el conflicto, pero cuando alguien te pone en el café vidrio y hay un caso de silencio de esos alumnos que vos sos como la compañera, porque toda la vida me quedé en esa escuela que es urbano marginal, una pobreza espantosa, y resistiendo a eso a mí jefe de investigación, y vos te quedas ahí y te pasa eso y después te vuelven a violentar los directivos...</p>	<p>pensé que manejaba el conflicto, pero cuando alguien te pone en el café vidrio...</p> <p>silencio de esos alumnos que vos sos como la compañera</p> <p>y vos te quedas ahí y te pasa eso y después te vuelven a violentar los directivos...</p>	<p>Los conflictos. Las percepciones de los sujetos. Los otros Los imaginarios.</p> <p>Los roles, las percepciones, los imaginarios. Los sujetos.</p> <p>Los sujetos, los otros. La violencia</p> <p>Las condiciones del trabajo docente.</p>	<p>Castoriadis Foucault.</p>
	<p>CIIFE-Conversatorio 3- Participante: Yo trabajo en Chile en un colegio de altos recursos económicos, bien altos y clase social y me toca a lo mejor a veces tratando de hablar con los profesores, y contenerlos, tengo que contener al profe porque si no que hago, en Chile el nivel de violencia en la sala y hacia los profesores cada vez crece, ahora como también uno se desgasta así como los profesores, uno trata en primera instancia de escuchar y de contener, y después el papá o el alumno que también está con una versión distinta, todo el tiempo que te lleva escuchar la parte de uno y la de otro, yo creo que cada uno dice su parte de la verdad , es bien difícil cuando uno está mediando eso, tratar de que cada una de esas partes entienda el pedazo de realidad que el otro tiene y uno trata con mucha dificultad ,cada vez más, de tal manera de que el profesor no pierda</p>	<p>la situación es muy desgastadora, todos perdemos, el alumno, la familia, el director, el profesor</p> <p>es que en Argentina todavía no hay cursos de mediación (interrumpen todos y dicen que si hay y hablan todos juntos no se entiende nada).</p>	<p>Las condiciones del trabajo docente. Los sujetos involucrados en los conflictos escolares. Los desafíos.</p> <p>Las diferencias entre naciones de América Latina. Los imaginarios, los conocimientos, los desconocimientos. La defensa de "lo propio".</p>	<p>Freire</p> <p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	autoridad, de que si es necesario el alumno tenga una sanción, la situación es muy desgastadora, todos perdemos, el alumno, la familia, el director, el profesor, y es que en Argentina todavía no hay cursos de mediación (interrumpen todos y dicen que si hay y hablan todos juntos no se entiende nada).			
30/10/2009 Aula c8- Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo.	CIIFE-Comisión 1- Participante: Yo comparto, creo que no hay que mirar tanto las transformaciones sino cómo esas transformaciones influyen en el día a día al profesor, (...) nosotros que estamos en el lugar de profesores (...) pero como puede cambiar una política de la autonomía del grupo de profesores estuvo involucrada en el diseño (...) más que rescatar tradiciones que cumpla una función social, el tema es quién puede decir cuál es la educación que el país necesita y cuántos profesores pueden estar involucrados (...)	creo que no hay que mirar tanto las transformaciones sino cómo esas transformaciones influyen en el día a día al profesor, el tema es quién puede decir cuál es la educación que el país necesita y cuántos profesores pueden estar involucrados (...)	Las políticas educativas y la práctica docente. La "aplicación"	
	CIIFE-Comisión 1- Participante: porque a principio de año el profesor de los colegios de la Argentina tiene jornada tanto primario como secundario, se llaman jornada de instrucción donde nos preguntan los docente cuáles son las dificultades, las deficiencias, y lo tenemos supuestamente que llevara supervisión y supervisión lo lleva a autoridades gubernamentales que corresponden y después cuando lo vemos el diseño que supuestamente se nos consultó, ese diseño no está obviamente, el diseño ya estaba hecho de antemano pero es una forma bastante solapal de enmascarar la participación de los docentes por eso que decía ella, es mucho más uniforme casi todos ganamos el mismo sueldo tengamos doctorado o no, ganas el mismo sueldo por la cantidad de horas, o sea es más uniforme que lo que veo en otra realidades latinoamericanas, pero ya las políticas de estado muy inteligentemente, estas partes porque no creo que sea ingenuamente , sino que hay una cuestión muy inteligente desde arriba, que enmascaran la participación docente a partir de estos supuestos , puesta en escena, con la ley de educación nacional, que se cambió la federal por la nacional, ya estaba hecha la ley, si nos estaban consultando en los colegios. Entonces uno cuando ve estas cosas se pone crítico y dice bueno qué hago ante esta realidad como docente, porque es como que cuando, en Argentina yo siento particularmente que estamos todos metidos en la misma bolsa,	porque a principio de año el profesor de los colegios de la Argentina tiene jornada tanto primario como secundario. se llaman jornada de instrucción donde nos preguntan los docente cuáles son las dificultades, las deficiencias, y lo tenemos supuestamente que llevara supervisión y supervisión lo lleva a autoridades gubernamentales que corresponden y después cuando lo vemos el diseño que supuestamente se nos consultó, ese diseño no está obviamente, el diseño ya estaba hecho de antemano pero es una forma bastante solapal de enmascarar la participación de los docentes.// hay una cuestión muy inteligente desde arriba, que enmascaran la participación docente a partir de estos supuestos , puesta en escena, con la ley de educación nacional, que se cambió la federal por la nacional, ya estaba hecha la ley, si nos estaban	Distintas formas de la práctica docente: las jornadas. Las políticas educativas: la participación de los docentes. Los dispositivos de poder en la construcción del curriculum. Las prácticas políticas. La relación formación-reconocimiento, o formación – remuneración específicamente. La igualdad, las diferencias. El otro como igual, como distinto. En el fondo es necesidad de reconocimiento o de segregación?????	Freire Freire. Foucault. Edwards. Freire Castoriadis.

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	que somos todos iguales, a todo nivel no hay una diferenciación muy grande, yo siempre...	consultando en los colegios. casi todos ganamos el mismo sueldo tengamos doctorado o no// en Argentina yo siento particularmente que estamos todos metidos en la misma bolsa, que somos todos iguales, a todo nivel no hay una diferenciación muy grande	Lo justo, o injusto...?	
	CIIFE-Conversatorio 10- Participante: yo soy docente de, soy maestra y profesora de polimodal, y cuando estábamos en las luchas gremiales, pensaba este tema, cómo puede el otro reconocer la lucha, si tiene una cotidianidad tan distinta que yo no sé si lo va a entender, entonces a mí en el marco de la decisión que pensábamos tomar, acá tenemos que empezar a pensar nuestros planes de lucha en función de qué posibilidades de reconocimiento tienen en el otro, digo porque algo político tiene que tener reconocimiento del otro, sino cae en una mera, sino podemos encontrar algo en común, a mí el plural de esta sociedad me preocupa muchísimo.	cuando estábamos en las luchas gremiales, pensaba este tema, cómo puede el otro reconocer la lucha, si tiene una cotidianidad tan distinta que yo no sé si lo va a entender acá tenemos que empezar a pensar nuestros planes de lucha en función de qué posibilidades de reconocimiento tienen en el otro, digo porque algo político tiene que tener reconocimiento del otro	Lo gremial, lo colectivo, lo corporativo, lo común desde lo laboral. La lucha gremial. Lo político, lo común, El otro. El reconocimiento.	Freire Castoriadis.
05/04/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	PREVMALTRATO-Primer enc - Cursante2 gr D: sí, que por ahí hablando en la charla, salió el tema obviamente este de, bueno, que hay muchas escuelas en que la violencia entre los mismos chicos, hacia los profes, hacia los docentes, es prácticamente parte de la cotidianidad, entonces por ahí hablando, por lo menos mi idea, mi posición es que yo creo que tiene que ver con problemas sociales muy muy profundos, muy graves, que seguramente hacen eclosión en los lugares que tal vez son más visibles como la escuela, los hospitales, centros de salud.	hay muchas escuelas en que la violencia entre los mismos chicos, hacia los profes, hacia los docentes, es prácticamente parte de la cotidianidad, yo creo que tiene que ver con problemas sociales muy muy profundos, muy graves, que seguramente hacen eclosión en los lugares que tal vez son más visibles como la escuela, los hospitales, centros de salud	Las condiciones del trabajo docente: la violencia cotidiana en las escuelas. Las condiciones del trabajo docente: la escuela como "espejo" de la sociedad (en este caso en relación a los problemas).	Freire Castoriadis? Acerca de lo social? Y la escuela??
	PREVMALTRATO-Primer enc - Cursante gr F: eh... hay una cosita. A veces... no es que la escuela es ajena porque hay docentes en las escuelas que maltratan a los chicos, no físicamente pero de desvalorización, de privación, de exigencia extrema o por ahí hay chicos que no pueden por ejemplo controlar su conducta, por ahí son chicos muy hiperactivos, no pueden por una cuestión ya neurológica o... están tratados o no tratados pero a los docentes yo sé que les falta todavía herramientas pero muchas veces no tiene la paciencia para acceder a ese chico. Y a veces, muchas veces cuando quieren hacer, también los padres se ponen, se oponen a que	porque hay docentes en las escuelas que maltratan a los chicos, no físicamente pero de desvalorización, de privación, de exigencia extrema pero a los docentes yo sé que les falta todavía herramientas pero muchas veces no tiene la paciencia para acceder a ese chico.	Las condiciones psicológicas? Personales? Del docente. Los dispositivos de poder. Las condiciones del trabajo docente: la formación, las "herramientas".	Freire Freire Castoriadis. Freire. Foucault.

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	ese proceso también continúe. Ahí está el otro lado (hablan todos juntos). Cursante 1 gr D: ¡ahí te apoyo! ahí te apoyo, porque (...) los mismos maestros (...) maltrato a los niños, que yo los he (hablan todos juntos).	Y a veces, muchas veces cuando quieren hacer, también los padres se ponen, se oponen a que ese proceso también continúe	Los otros: los estudiantes, los padres. Las resistencias.	
	PREVMALTRATO-Primer enc - Cursante Gr E: Estableciendo límites a través de la violencia, que ya eso no se ve tanto en la escuela, a través del docente cuando limitan al niño de distintas maneras ¿no? y de la familia también. Como que trayéndolo un poco a la actualidad lo vimos de esa manera: si bien es una frase muy antigua que tenía en ese momento un significado, en este momento no es ese... (Hablan juntos). Y (¿?mente) hablando creo que hoy por hoy tenemos que dar gracias del hecho de que si bien es cierto, como decían hoy que todavía se ve el maltrato en las instituciones escolares, el hecho de que antes era avalado y estaban atravesados. Hoy por hoy creo que la mayoría, "la mayoría", porque todavía hay casos, la mayoría estamos haciendo un camino más de mirada crítica hacia adentro, de abordar metodologías que no tengan que ver con estas frases.	Hoy por hoy creo que la mayoría, "la mayoría", porque todavía hay casos, la mayoría estamos haciendo un camino más de mirada crítica hacia adentro, de abordar metodologías que no tengan que ver con estas frases.	Las condiciones del trabajo docente: la formación, el contexto, la autocrítica, la mirada a la propia práctica.	Freire?
	PREVMALTRATO-Primer enc - Cursante Gr C: Yo quería agregar algo. A mí me pasa particularmente, que yo trabajo en un lugar muy vulnerable y los chicos el 90% son chicos que son maltratados: psicológicamente, físicamente entonces son como que captan muy rápido cualquier gesto, cualquier cosa, entonces como que tienen un imán a esas cosas. Y el tema es... a mí me pasa como que... por ahí me cuesta llegar a ellos con límites pero desde el mayor afecto posible. Porque es como una cuerda, para ellos es como muy... que cualquier cosa ya... salta.	yo trabajo en un lugar muy vulnerable y los chicos el 90% son chicos que son maltratados: psicológicamente, físicamente entonces son como que captan muy rápido cualquier gesto, cualquier cosa. a mí me pasa como que... por ahí me cuesta llegar a ellos con límites pero desde el mayor afecto posible. Porque es como una cuerda, para ellos es como muy... que cualquier cosa ya... salta.	Las condiciones del trabajo docente. La vulnerabilidad, el contexto social. Los sujetos, el otro. La disposición, los miedos. Las condiciones del trabajo docente. La llegada al otro, la afectividad.	Freire. Freire
10/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin.	MIFACTURAPORFAVOR-segundoenc - GRABACIÓN (Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso): Profesora 1: No sé a qué hora vamos a comenzar, bueno seguimos, y no tenemos más, bueno hagamos lo de los valores. Profesora 2: Otapa fue el que mejor trabajó, y los filantrópicos fue el que menos participó, si eso sí. Profesora 1: yo por ejemplo para mí ese grupo es el que mejor trabajó, el de	(TODO EL DIÁLOGO)	El trabajo conjunto, la relación con el otro igual (evaluador, docente) y con el otro ¿¿¿"inferior"??? (los estudiantes) La evaluación como dispositivo de autorización, de aval, de permiso para continuar.	Freire? Edwards?? Brandí? Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>los trabajadores, porque todos se escuchaban, hablaban de a uno. Profesor 3: claro, cuando algunos proponían algo... Profesora 1: En este (señala la ficha de un grupo) habían distintos grupos. En el del trabajo participaron todos. Profesor 3: sí sí. Profesora 2: sí... Profesor 3: en el de los filantrópicos... es el que menos participó... Profesora 2: no había trabajo de grupo, había poca comunicación, poca participación Profesor 3: sí... Profesora 1: ese es el de los filatrópicos..., la chica que dirigía no dejó que participaran los demás. Profesora 2: Sí, para mí el mejor fue el de los trabajadores, si les costó arrancar pero después anduvo bien. Profesor 3: El de deportes, el que habló le costaba un poco... Profesora 2: el de deportes... claro. Profesora 1: muy organizados los vi. No sé si querés agregar algo... Profesora 4: no, algunas cosas anotadas yo las tenía, por ahí el tema de la fluidez, el vocabulario... Estaban todos como muy tranquilos. Los chicos de la ecología me gustaron porque hablaban de lo técnico, yo no tengo ni idea de eso de la instalación de agua, de nada... pero me parece que lo expusieron bastante bien. Profesor 3: claro, primero es el trabajo y después... Profesora 1: Los valores: la solidaridad,(...) el respeto (...) compromiso desde que iniciaron (...) (Concurso Mi factura por favor. Mayo de 2011).</p>		<p>El otro: las distintas percepciones de los docentes, lo que cada uno observa, los perfiles, la experiencia previa.</p>	
<p>10/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin.</p>	<p>MIFACTURAPORFAVOR-segundoenc - REGISTRO DEL OBSERVADOR: (Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso:)</p>			

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
<p>10/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin.</p>	<p>MIFACTURAPORFAVOR-segundoenc - REGISTRO DEL OBSERVADOR: (Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso.) Los docentes comienzan a leer el proyecto de OTAPA (la docente que ha participado anteriormente es quien lee). Ella y otro profesor con experiencia hacen los comentarios en general, los otros toman nota, miran, escuchan y hacen preguntas. Llaga otra docente y se incorpora. Los docentes que tienen en el documento analizado son los ubicados hacia el este de la mesa y son los que más debaten o intervienen. Los otros miran y escuchan. Los docentes se percatan de que no tienen el relato de "Las Parras" para considerar el proyecto. Se lee al grupo y se analiza "ellos se han ido a la actualidad" "no sé por qué". Entre los dos docentes con experiencia debaten acerca de los que eligieron a los trabajadores agrícolas: se pregunta a Susana y el grupo. Se aclara que se les asignó específicamente "trabajadores agrícolas". Nieves pide el proyecto de "Deporte y recreación". Continúan analizando el proyecto y van siguiendo la "ficha de evaluación de proyectos" entregado por los organizadores. "y ahí cuando expongan ¿les podemos preguntar?". Los que más intervienen son los profesores de sector este. Se hacen bromas acerca de la "comisión evaluadora" "qué lindo que sería que nos dieran los 50.000 pesos" "y salen con los billetitos de juguete"</p>	<p>Los docentes comienzan a leer el proyecto de OTAPA (la docente que ha participado anteriormente es quien lee). Ella y otro profesor con experiencia hacen los comentarios en general, los otros toman nota, miran, escuchan y hacen preguntas. Llaga otra docente y se incorpora. Los docentes que tienen en el documento analizado son los ubicados hacia el este de la mesa y son los que más debaten o intervienen. Los otros miran y escuchan. Se hacen bromas acerca de la "comisión evaluadora" "qué lindo que sería que nos dieran los 50.000 pesos" "y salen con los</p>	<p>El trabajo en equipo o en colaboración. Los "expertos" y los "noveles" en esta instancia de formación. Lo imaginario. Lo instituyente, los deseos, las bromas como forma de expresión de los imaginarios.</p>	<p>Freire. El primer día... Castoriadis??</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	(risas). Los docentes del sector norte miran al techo o a los chicos. Nieves se acerca y le preguntan si pueden ir haciendo preguntas, entonces explica que algunos están preparando dramatizaciones y que es conveniente esperar a que terminen. Los docentes preguntan si "¿como observación o podemos preguntar?". Nieves "esto lo tienen que ir viendo ustedes" "lo tienen que manejar en el momento". Nieves se va.	billetitos de juguete" (risas).		
10/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin.	MIFACTURAPORFAVOR-segundoenc - REGISTRO DEL OBSERVADOR: (Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso:) Los docentes bromean "les decimos que no hay plata" "che, no ha venido el municipio hoy" (bromas y risas). Los docentes analizan cuáles de las propuestas serán función del municipio y qué elementos son 'posibles'. Se pasa a analizar el proyecto de "Los filantrópicos". El docente sector este (en el medio, b) lee y va resaltando "mirá lo que dicen". Los demás docentes escuchan y van asintiendo, poniendo cara de asombro. "ah! Han hecho un presupuesto". "Claro, porque van a hacer una fiesta". Comienzan o intervienen en el análisis también los dos docentes del sector oeste (f y g), así como el docente del sector norte (d). Se analiza que no han considerado los 50.000 pesos y se hacen bromas acerca del proyecto. Se va llenando una ficha y los docentes intentan comprender lo que los estudiantes quisieron proponer. "tendríamos que esperar pero me parece que es poco significativo". Llega una persona (¿de la municipalidad?) y saluda a los organizadores. Los docentes intentan encuadrar el proyecto en la ficha y se hacen comentarios acerca de la factibilidad, en especial para el financiamiento por parte de la municipalidad. Nieves se acerca y pide que analicen también los valores puestos en juego.	Los docentes bromean "les decimos que no hay plata" "che, no ha venido el municipio hoy" (bromas y risas). El docente sector este (en el medio, b) lee y va resaltando "mirá lo que dicen". Los demás docentes escuchan y van asintiendo, poniendo cara de asombro. "ah! Han hecho un presupuesto". "Claro, porque van a hacer una fiesta". Comienzan o intervienen en el análisis también los dos docentes del sector oeste (f y g), así como el docente del sector norte (d). Se va llenando una ficha y los docentes intentan comprender lo que los estudiantes quisieron proponer. Los docentes intentan encuadrar el proyecto en la ficha y se hacen comentarios acerca de la factibilidad, en especial para el financiamiento por parte de la municipalidad.	Las bromas como expresión de lo imaginario.las proyecciones, el futuro. Lo otros?? Los expertos y los noveles. La profesionalidad, la autoridad. Teulkhein El otro: el colega, el estudiante. El asombro ante lo inesperado (¿subestimación?) El otro: cambio del punto de vista.la evaluación como comprensión del otro. Lo formal, lo instituido, lo administrativo, lo burocrático.	Castoriadis. Castoriadis Freire. Freire. Castoriadis. Foucault.
10/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin.	MIFACTURAPORFAVOR-segundoenc - REGISTRO DEL OBSERVADOR: (Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso:) Mientras analizan los valores van llevando la otra ficha destinada a tal fin. El docente d (generalmente) inicia su intervención con un comentario irónico que provoca risas y luego introduce un análisis. De repente se hace silencio por parte de los estudiantes y luego bajan el tono de voz mientras vuelven a trabajar.	El docente d (generalmente) inicia su intervención con un comentario irónico que provoca risas y luego introduce un análisis. Ahora los docentes hablan de una profesora que han tenido en común "nos dejó la maldad un poquito en cada uno". Se refieren a la época en que estudiaban "¿te	Las distintas formas de relación. Las introducciones, las bromas, los comentarios que rodean al trabajo docente. ¿parte de la "cultura laboral"? Las prácticas docentes: lo insituido, lo instituyente. Las críticas. Lo imaginario. Los sujetos.	¿????? Freire. Castoriadis.

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Ahora los docentes hablan de una profesora que han tenido en común "nos dejó la maldad un poquito en cada uno". Se refieren a la época en que estudiaban "¿te acordás los exámenes de la Lucero?" "Ahora llegamos a hacer eso..."	acordás los exámenes de la Lucero?" "Ahora llegamos a hacer eso..."		
10/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin.	MIFACTURAPORFAVOR-segundoenc - REGISTRO DEL OBSERVADOR: (Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso.) El docente comenta el caso de un libro "¿el secreto de Dorian Gray?" (aclaro que es "el retrato") "¡el retrato!" "y se lo han prohibido porque dicen que el autor era gay" "los padres..." Comentan las restricciones que tienen para la selección e libros (con los directores, con los padres)"creo que nos van quitando criterio profesional" (todos asienten). "Uno se encuentra con el problema que te llaman a la dirección" "¿cómo tomaste este examen?" comenta el profesor b acerca de un problema que tuvieron los chicos que "están copiando" "habían utilizado un término legal... que tenía que haber 'pruebas fehacientes". Se debate acerca de ese problema.	El docente comenta el caso de un libro "¿el secreto de Dorian Gray?" (aclaro que es "el retrato") "¡el retrato!" "y se lo han prohibido porque dicen que el autor era gay" "los padres..." Comentan las restricciones que tienen para la selección e libros (con los directores, con los padres)"creo que nos van quitando criterio profesional" (todos asienten). "Uno se encuentra con el problema que te llaman a la dirección" "¿cómo tomaste este examen?"	Las condiciones del trabajo docente: los padres. Los prejuicios, lo instituido y lo instituyente. Los otros: los padres, los directivos, los estudiantes. El "criterio profesional". El reconocimiento o no reconocimiento.	Freire Castoriadis. Freire. Freire
10/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin.	MIFACTURAPORFAVOR-segundoenc - REGISTRO DEL OBSERVADOR: (Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso.) Se comenta acerca de las reuniones de fin de año y el depósito del retroactivo "está depositado hoy". Se comenta que sólo para los suplentes. La profesora c dice "ah! Me hubieran avisado que no me tocaba" (golpea la mesa tres o cuatro veces). (risas) "Bueno. Sigamos". Docente d "aunque los salarios aumentan este mes" Otro docente: "¿salarios?" Docente d "el familiar..." "aunque aún no me lo pagan" Los chicos continúan trabajando en las mesas. Se bromea acerca del contador de la escuela que "está en el consejo" "así que no tienen sentido quejarse" "en el sindicato saben menos que nosotros" "me dijo "no, que no está la chica". "siempre tienen un caso testigo..." (estos diálogos se dan entre los docentes b, c y d) los demás escuchan. Profesor b pregunta directamente a preceptora (g) "¿vos cuánto cobrás?" G: "2200 en mano". B: "los que recién se inician tienen que cobrar 2300" "te faltan 100".	Se comenta acerca de las reuniones de fin de año y el depósito del retroactivo "está depositado hoy". Se comenta que sólo para los suplentes. La profesora c dice "ah! Me hubieran avisado que no me tocaba" (golpea la mesa tres o cuatro veces). (risas) "Bueno. Sigamos". Docente d "aunque los salarios aumentan este mes" Otro docente: "¿salarios?" Docente d "el familiar..." "aunque aún no me lo pagan" Se bromea acerca del contador de la escuela que "está en el consejo" "así que no tienen sentido quejarse" "en el sindicato saben menos que nosotros" "me dijo "no, que no está la chica". "siempre tienen un	Las condiciones del trabajo docente: lo salarial, lo remunerativo. Las bromas como expresión ¿velada? Los gestos. Lo remunerativo.	Castoriadis Freire Freire Freire Castoriadis.

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>El docente d comenta cómo se distribuye la composición de su sueldo, los demás comentan y rien porque intercala comentarios irónicos.</p>	<p>caso testigo..." (estos diálogos se dan entre los docentes b, c y d) los demás escuchan.</p> <p>Se bromea acerca del contador de la escuela que "está en el consejo" "así que no tienen sentido quejarse" "en el sindicato saben menos que nosotros" "me dijo "no, que no está la chica". "siempre tienen un caso testigo..." (estos diálogos se dan entre los docentes b, c y d) los demás escuchan.</p> <p>Profesor b pregunta directamente a preceptora (g) "¿vos cuánto cobrás?"</p> <p>G: "2200 en mano".</p> <p>B: "los que recién se inician tienen que cobrar 2300" "te faltan 100".</p> <p>El docente d comenta cómo se distribuye la composición de su sueldo, los demás comentan y rien porque intercala comentarios irónicos.</p>	<p>Los otros: el consejo escolar, el sueldo del otro, el gremio.</p> <p>El gremio y su rol. La lucha colectiva</p>	
<p>10/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin.</p>	<p>MIFACTURAPORFAVOR-segundoenc - REGISTRO DEL OBSERVADOR: (Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso): Nieves se dirige a los alumnos para indicar "¡chicos! Diez minutos y vamos cerrando"; Alumnos "sí" Los docentes continúan hablando de las liquidaciones, en especial docentes b y d, hablando de la situación de una escuela en particular (Consolata): "la de las monjas" Nieves se acerca y dice "Profesores: quince minutos y cerramos ¿eh?". Los docentes piden los dos proyectos que se llevaron. Nieves "¿los quieren?" Docentes "sí". Nieves "yo se los traigo"</p>	<p>Los docentes continúan hablando de las liquidaciones, en especial docentes b y d, hablando de la situación de una escuela en particular (): "la de las monjas"</p>	<p>Lo remunerativo, las condiciones retributivas del trabajo docente.</p>	

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.2- La dimensión laboral.

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
<p>10/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin.</p>	<p>MIFACTURAPORFAVOR-segundoenc - REGISTRO DEL OBSERVADOR: (Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso.) Continúan hablando de la "Consolata". Walter se acerca "profesores! Cuando trabajan no levantan la cabeza!". Presenta a dos representantes de 'Defensa al consumidor' y les ofrece quedarse con los profesores Representantes de DC: "no, no". Walter: Trabajen tranquilos". Se bromea acerca de que llegaron a la hora del café. (risas) Walter me menciona a mí también.</p>	<p>Walter se acerca "profesores! Cuando trabajan no levantan la cabeza!".</p>	<p>Halagos? Reconocimiento? Una forma de introducción???</p> <p>El otro:el organizaor,el convocante. ¡qué tipo de relación es?????</p>	<p>Foucault????</p> <p>Freire</p>
<p>10/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin.</p>	<p>MIFACTURAPORFAVOR-segundoenc - REGISTRO DEL OBSERVADOR: (Profesores evaluando los proyectos de los chicos del concurso.) Profesor C: "sigamos" Cuando se retiran me dicen "eso no lo anotés". Entonces les recuerdo mediante seña la presencia del grabador. Profesores "ah!(risas). "¡estás grabando!". (ya lo sabían pero se habían olvidado) Bromeo "se los voy a pasar a las monjas de Consolata" (risas). Profesores: "no lo subás al facebook" "¡las monjas tienen facebook ¿podés creer?" Luego vuelven a hablar acerca de las liquidaciones. Profes: "sigamos" "15 minutos". Comienzan a leer el proyecto ECO. El profesor d pregunta "yo me compré una impresora en el Carrefour que no andaba ¿tengo que hablar con ellas?" Docentes "sí" Continúan leyendo el proyecto y van analizándolo "¿es jurisdicción del municipio?" "este lo habían dividido en tres etapas". Las lee. Los docentes escuchan. El docente d mira el grabador y me mira a mí.</p>	<p>Cuando se retiran me dicen "eso no lo anotés". Entonces les recuerdo mediante seña la presencia del grabador.</p> <p>Profesores "ah!(risas). "¡estás grabando!". (ya lo sabían pero se habían olvidado)</p> <p>Bromeo "se los voy a pasar a las monjas de Consolata" (risas).</p> <p>Profesores: "no lo subás al facebook" "¡las monjas tienen facebook ¿podés creer?"</p> <p>Luego vuelven a hablar acerca de las liquidaciones.</p>	<p>Los miedos, los compromisos institucionales. El otro: el patrón.</p> <p>Los imaginarios, las percepciones.</p> <p>La iglesia, imaginarios.</p>	<p>Castoriadis.</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
GRUPO FOCAL				
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Cristina R.: En el ámbito de la formación de maestros y profesores, muchas veces cuando se plantea la cuestión esta de los cursos, de incentivarlos a que participen, o de uno formular el curso para ofrecerlo, surgen como dos cuestiones que me parece que están ahí como muy fuertes en las expectativas de la gente: por una parte hablan de necesidad de herramientas –los profes que ya están trabajando, por ejemplo en el ámbito secundario, los maestros- ¿y herramientas de qué tipo? Y, por ejemplo, para resolución de conflictos, para el tema de la cuestión de la violencia en la escuela, de la adolescencia como etapa, bueno, de todas estas cuestiones... de las nuevas tecnologías; entonces hay una necesidad porque yo creo que se dan cuenta de que... que falta, de que hay cosas que no se pueden enfrentar. Eso por un parte, o sea, como una necesidad de herramientas. Pero por otra parte también veo que lo primero que preguntan, después que dicen "que lindo el tema" es "¿tiene puntaje?".	surgen como dos cuestiones que me parece que están ahí como muy fuertes en las expectativas de la gente: por una parte hablan de necesidad de herramientas entonces hay una necesidad porque yo creo que se dan cuenta de que... que falta, de que hay cosas que no se pueden enfrentar. Pero por otra parte también veo que lo primero que preguntan, después que dicen "que lindo el tema" es "¿tiene puntaje?".	Herramientas. A qué se refieren cuando hablan de "herramientas"? un objeto para construir o elaborar algo?. Para cambiar de situación? La herramienta es una ayuda, no es la solución sino que es algo que debe ser usado para llegar a una mejor situación. <i>Teukhein</i> El hacer, la tarea. <i>Teukhein</i> . La falta, la ausencia: el deseo. La prospectiva. El futuro, la planificación. El puntaje como interés. El puntaje en la expectativa del cursante. La búsqueda, la expectativa.	Castoriadis. Freire. Paqueteros
	Cristina R.: o sea, eso es una cosa indispensable, o sea: el curso, o la capacitación que uno ofrezca tiene que estar en ese marco. En ese marco, porque si no, es como que no hay... no hay un enganche porque el tema puede ser espectacular, la persona que lo va a dar puede tener una trayectoria muy buena, pero si no tienen puntaje no termina de hacer el enganche. Porque evidentemente el puntaje abre toda una cuestión que tiene que ver con la posibilidad de trabajar, con un mejor puesto de trabajo... Nieves J.: y también un poco de tener una recompensa, digamos, en esta vida loca de los horarios donde realizar una actividad extra Cristina R.: claro, claro.	no hay un enganche porque el tema puede ser espectacular, la persona que lo va a dar puede tener una trayectoria muy buena, pero si no tienen puntaje no termina de hacer el enganche. Porque evidentemente el puntaje abre toda una cuestión que tiene que ver con la posibilidad de trabajar, con un mejor puesto de trabajo... y también un poco de tener una recompensa, digamos, en esta vida loca de los horarios donde realizar una actividad extra	El "enganche". Las posibilidades de "pescar" a los docentes. ¿hay que salir a buscarlos?Cuál es la "carnada"?: el puntaje como carnada. Puntaje y posibilidades laborales. El trabajo, la profesión. La recompensa por un trabajo "extra". El reconocimiento y el puntaje.	Castoriadis Freire Re- conocimiento. Castoriadis
	Nieves J.: Entonces por ahí también creo que el docente, que está comprometido, que siente como un servicio a la docencia este... cuando elige considera todo ese tipo de cosas. A ver ¿cómo construyo yo la	¿cómo construyo yo la herramienta en esta institución? Porque viste que hay docentes que están en una institución que tienen todo y otros donde no tienen nada, y se	La escuela y la formación del docente. Las expectativas respecto de la contextualidad laboral del docente. La construcción de la herramienta. <i>Teukhein</i> .	Castoriadis. Freire.

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	herramienta en esta institución? Porque viste que hay docentes que están en una institución que tienen todo y otros donde no tienen nada, y se capacitan como docentes para esos dos extremos ¿no?	capacitan como docentes para esos dos extremos ¿no? .		
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Daniela P.: Buscamos, en la institución, por lo menos en mi ámbito muy particular busco que el profesor esté en continua formación, o sea, en lo que está trabajando que tenga calidad educativa, esa calidad educativa para encontrarla es en el ser humano, el ser humano está en continua evolución entonces creemos que el que forma ese ser humanos debe capacitarse constantemente. Yo creo que la autoestima del docente hoy está muy por debajo, no está fomentada y yo creo que la capacitación es una forma de fomentar su autoestima.	Yo creo que la autoestima del docente hoy está muy por debajo, no está fomentada y yo creo que la capacitación es una forma de fomentar su autoestima	La subjetividad y la formación docente. El reconocimiento en el hacer, en el <i>teukhein</i> .	Castoriadis. Foucault. Freire.
	Daniela P.: Me parece que cualquier tipo de capacitaciones, no sé... te abren la cabeza, te renuevan, son experiencias que marcan y el profesor vuelve distinto al aula. El aula lo termina de formar, en el aula... se abre. Y eso, bueno, puntapié inicial de nuevo de este tipo de capacitaciones, de formación.	cualquier tipo de capacitaciones, no sé... te abren la cabeza, te renuevan, son experiencias que marcan y el profesor vuelve distinto al aula. El aula lo termina de formar, en el aula... se abre. Y eso, bueno, puntapié inicial de nuevo de este tipo de capacitaciones, de formación	La formación como experiencia transformadora. La transformación de la práctica. La tensión dialéctica práctica-formación.	Freire Castoriadis
	Milena Q.: de lo que quiero hablar es de mi experiencia con respecto a las capacitaciones o a los cursos que he hecho, todo eso, lo he hecho... siempre los he buscado por mi cuenta, porque siempre he sentido más satisfacción haciendo cursos, congresos o cualquier cosa que en la propia facultad.	todo eso, lo he hecho... siempre los he buscado por mi cuenta, porque siempre he sentido más satisfacción haciendo cursos, congresos o cualquier cosa que en la propia facultad.	La satisfacción como recompensa. La autonomía vs lo instituido.	Castoriadis.
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Milena Q.: la capacitación lo que te hace es eso: como abrirte la cabeza, te obliga a llegar a tu casa y hacer una lista de libros, buscarlo, estás obligada "ah, hablé de esto, quiero hacer esto, quiero hacer esto". Lo que tiene mi experiencia particular es que nunca me fijé si tenía puntos, no tenía puntos; siempre hice lo que quise como muy anarquista. (...) Entonces ahora me doy cuenta que tengo un curriculum, por ejemplo para ser profesor, no me sirve. Yo tengo un curriculum que para... yo me presento en un terciario, qué se yo, ¡mi curriculum queda último! Queda último... y yo he hecho un montón de cursos y ¡he hecho cursos de posgrado!, cursos en el Conicet, no sé... experiencias (...) muy buenas, pero para ser docentes no tienen validez.	la capacitación lo que te hace es eso: como abrirte la cabeza, te obliga a llegar a tu casa y hacer una lista de libros, buscarlo, estás obligada "ah, hablé de esto, quiero hacer esto, quiero hacer esto". nunca me fijé si tenía puntos, no tenía puntos; siempre hice lo que quise como muy anarquista. ahora me doy cuenta que tengo un curriculum, por ejemplo para ser profesor,	¿Experiencia transformadora? Lo instituido, lo instituyente. Le resistencia. Pasado-presente. El ahora. Lo que sirve, lo que no sirve. El "curriculum para ser profesor"	Freire. Foucault. Castoriadis Castoriadis.

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
		no me sirve. Yo tengo un curriculum que para... yo me presento en un terciario, qué se yo. ¡mi curriculum queda último! Queda último...	La competencia –competitividad laboral. Los otros como competidores?	Freire (cv profesor)
	Cecilia V.: Yo estoy de acuerdo, nosotros en el primer día del curso hacemos, preguntamos cuáles son las expectativas y lo que buscan es eso: herramientas. Esa palabra es como clave dentro del curso, eh... y lo que preguntan es, sí, si tiene puntaje y también creo que va llevando a una situación en la que nosotras como organizadoras cada año queremos ver qué le podemos aportar al curso, qué más le podemos aportar para que dé más puntaje. Una cuestión también como para atraer la gente, es un curso gratuito, o sea que gente no nos falta; pero igual esto de estar siempre buscando qué es lo que más le interesa al docente para que vengan y se formen en esto que es bueno, prevención del maltrato infantil. ¿m?	y lo que buscan es eso: herramientas. y lo que preguntan es, sí, si tiene puntaje va llevando a una situación en la que nosotras como organizadoras cada año queremos ver qué le podemos aportar al curso, qué más le podemos aportar para que dé más puntaje. Una cuestión también como para atraer la gente, es un curso gratuito, o sea que gente no nos falta; pero igual esto de estar siempre buscando qué es lo que más le interesa al docente para que vengan y se formen en esto	Las herramientas como primera expectativa. El <i>teukhein</i> El puntaje como motivación secundaria, pero presente. Lo instituido. El cebo para "atraer" a los docentes. Los capacitadores como "cazadores" de docentes. Atractividad? En qué reside? Porqué no es atractivo espontáneamente?	Castoriadis. Castoriadis
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Cecilia V.: obviamente hay – perdón- hay docentes, como dice ella, que buscan otra cosa, que vienen y no saben si tiene puntaje o no tiene puntaje; pero también está el que pregunta y lo hace y dice "ay, qué poquito puntaje tiene, con tantas horas" y empiezan a hacer esa discriminación.	obviamente hay – perdón- hay docentes, como dice ella, que buscan otra cosa, que vienen y no saben si tiene puntaje o no tiene puntaje. pero también está el que pregunta y lo hace y dice "ay, qué poquito puntaje tiene, con tantas horas" y empiezan a hacer esa discriminación.	No saber, no preguntar ¿es no interesarse? ¿cuál es el interés en estos casos, cual es la "otra cosa"? ¿son docentes? Ver Noelia. La relación horas-puntaje. La conveniencia, la utilidad, la tensión tiempo-beneficio	Foucault Tiempo: Castoriadis.
	Lorelei V.: Y después con el tema del puntaje yo nunca miré, yo... en realidad no sé si es porque nos han formado por ahí un poco así o porque tampoco tengo tanta competencia, yo soy de Rivadavia, entonces hay muy poca gente de Ciencias. No tengo competencia casi. (Comentarios y sonrisas). Cristina R.: y vas a tener trabajo... Lorelei V.: claro.	con el tema del puntaje yo nunca miré, yo... en realidad no sé si es porque nos han formado por ahí un poco así o porque tampoco tengo tanta competencia	Desdeñar el puntaje, como ¿lujo? ¿privilegio? ¿soberbia? ¿desinterés? ¿tranquilidad? ¿elección?	Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Cecilia V.: lo que pasa es también, no sé, desde mi punto de vista, que el mismo sistema te lleva porque pasa lo que le pasa a ella sino; que quiere buscar trabajo... y entonces ahora ¿qué tiene que empezar a hacer? Cursos con puntaje, o sea es como...	que el mismo sistema te lleva porque pasa lo que le pasa a ella sino; que quiere buscar trabajo... y entonces ahora ¿qué tiene que empezar a hacer? Cursos con puntaje	El sistema, lo instituido. La relación trabajo-puntaje. ¿qué tiene que hacer? No es mejorar su práctica, aprender, sino hacer "cursos con puntaje". La contradicción puntaje-aprendizaje?	Castoriadis. Freire
	Fernando C.: sí, porque este aspecto es riquísimo y yo hace rato quería seguir un poquito el hilo conductor de Nieves, cuando ella destacó que muchos docentes reclaman que desde el capacitador, el formador, exista una mirada y un conocimiento de lo que está pasando en el aula. Puntualmente eso a mí me ha pasado también; creo que es... siempre se repite, se reitera, y es hasta una crítica por ahí muchas veces destructiva del otro, hacia los ámbitos de capacitación o hacia los grupos capacitadores, en donde quizás reclaman esto por el reclamo mismo. Porque sabemos que muchas veces la formación y el conocimiento quizás no está, no va tan de la mano de lo que está pasando en el aula. Muchas veces debemos desp... alejarnos un poquito del aula para tener otra mirada pero siempre el profesor reclama eso: buscar que el otro se ponga en el lugar de la práctica y sí, muchas veces puede ser un sistema de exigencia también para (lo interrumpen) sí, ya termino, una resistencia para después generar unas ideas negativas acerca de la capacitación o bueno "siempre es más de lo mismo" o "lo están diciendo porque no están en el aula" y eso es como un... como una debilidad ¿m? este... eso quería aportar. Y también lo que dijo (señala a Milena) Mercedes B.: Milena. Fernando C.: Milena.	quería seguir un poquito el hilo conductor de Nieves, cuando ella destacó que muchos docentes reclaman que desde el capacitador, el formador, exista una mirada y un conocimiento de lo que está pasando en el aula. se repite, se reitera, y es hasta una crítica por ahí muchas veces destructiva del otro, hacia los ámbitos de capacitación o hacia los grupos capacitadores, en donde quizás reclaman esto por el reclamo mismo pero siempre el profesor reclama eso: buscar que el otro se ponga en el lugar de la práctica y sí, muchas veces puede ser un sistema de exigencia también para (...) una resistencia para después generar unas ideas negativas acerca de la capacitación o bueno "siempre es más de lo mismo" o "lo están diciendo porque no están en el aula" y eso es como un... como una debilidad	alguien que los comprenda? Que conozca sus emergencias, sus dudas, sus problemas? El otro como "igual" pero "no igual". El otro como blanco, la descarga, la queja, el reclamo, la resistencia?? La excusa, el punto débil para ejercer la resistencia? ¿qué sería algo que no sea "más de lo mismo"? ¿una novedad, una innovación? ¿una locura (Vergara)? ¿lo anormal? ¿lo instituyente? ¿son estas resistencias espacios para la aparición de lo nuevo, de lo instituyente?	Castoriadis. Foucault. Freire Castoriadis. Foucault Foucault. Foucault. Castoriadis.
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Fernando C.: yo soy también el asesor pedagógico de esa supervisión- y cuando hemos organizado capacitaciones la expectativa es acompañar al desarrollo de los profesores en el aula, hacer que nuestra tarea busque o se asocie con la calidad educativa; es decir, analizamos muchas problemáticas y al tener una mirada general de, por ejemplo, la zona este que es donde trabajo observamos esas carencias ¿m? entonces la expectativa es al menos brindar un... un horizonte diferente con este... no solamente herramientas sino... la intención, lo hablo desde lo personal, también desde el equipo de trabajo que conformo, no solamente una herramienta sino	cuando hemos organizado capacitaciones la expectativa es acompañar al desarrollo de los profesores en el aula, hacer que nuestra tarea busque o se asocie con la calidad educativa. al tener una mirada general (...) observamos esas carencias ¿m? entonces la expectativa es al menos brindar un horizonte diferente con... no solamente	La expectativa del organizador, las necesidades vistas desde el otro. ¿Lo que se espera del sistema? ¿lo correcto? ¿lo discursivo? La mirada del otro respecto de lo que el docente necesita ¿sabe el docente siempre lo que necesita? ¿hasta qué punto la intervención como formadora	Foucault Castoriadis: heteronomía

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	hacer crecer un poquito también a los profesores en los nuevos paradigmas.	herramientas sino (...) hacer crecer un poquito también a los profesores en los nuevos paradigmas.	heterónoma? ¿qué significa en este caso "hacer crecer"? lo instituido.	
	<p>Cristina R.: yo con respecto a esto de las expectativas, en especial de la gente que vienen ¿no? de los que se quieren formar, veía sí, como dije, lo de las herramientas; y también uno se encuentra cuando ya está trabajando en el curso de formación que tiene que aclarar que si quieren herramientas es distinto a querer una receta.</p> <p>Participantes: una receta, sí</p> <p>Cristina R.: porque después aparece también eso bueno de "decime qué hago, qué hago acá". Y no, no hay receta, entonces esa es una de las primeras desilusiones, pero buena, cuando uno está trabajando con maestros o profesores y trata alguno de estos temas ¿no? porque vienen como con el cuadernito y "quiero que me digás qué tengo que hacer" "no, no, no tenemos nada de eso". Bueno entonces eso abre otra instancia que me parece muy interesante, que muchas veces termina siendo un poco la evaluación del curso, que el curso fue una instancia de encuentro con gente que tiene los mismos problemas, que compartimos inquietudes parecidas, que nos preocupan las mismas cosas y que no solamente fue <i>catarsis</i> porque también por ahí uno genera eso en los cursos con los docentes, <i>catarsis</i> de todos los problemas que tienen...</p>	<p>Cuando ya está trabajando en el curso de formación que tiene que aclarar que si quieren herramientas es distinto a querer una receta.</p> <p>Aparece también eso bueno de "decime qué hago, qué hago acá". Y no, no hay receta// porque vienen como con el cuadernito y "quiero que me digás qué tengo que hacer" "no, no, no tenemos nada de eso".</p> <p>Entonces eso abre otra instancia que me parece muy interesante, que muchas veces termina siendo un poco la evaluación del curso, que el curso fue una instancia de encuentro con gente que tiene los mismos problemas, que compartimos inquietudes parecidas, que nos preocupan las mismas cosas y que no solamente fue <i>catarsis</i> porque también por ahí uno genera eso en los cursos con los docentes, <i>catarsis</i> de todos los problemas que tienen...</p>	<p>Los límites en la heteronomía. Herramientas vs recetas. <i>Teukhein</i>.</p> <p>La autonomía ¿puede ser impuesta? ¿puede ser construida? La receta como repetición no reflexiva de una experiencia. ¿Qué motiva el pedido de recetas? ¿inexperiencia? Desánimo? Indiferencia?</p> <p><i>Catarsis</i> vs aprendizaje. ¿puede ir lo uno sin lo otro? ¿puedo dejar de considerar la necesidad del otro de expresar sus preocupaciones? ¿cuál es el límite? ¿cómo hacer de la <i>catarsis</i> una oportunidad de aprendizaje?</p> <p>El otro como espejo, como frontón. La "gente", los "mismos problemas". El otro como fuente de aprendizaje. ¿Autonomía colectiva?</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p> <p>Larrosa Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>
	Daniela P.: yo creo que cubre las necesidades cada uno encontrarse con el curso, por eso lo busca. Y por ahí me parece que a nivel de los que lo organizan, por ahí debería estar más acercado, bueno hay de todo, pero más acercado a la realidad concreta que vive la persona, con ejemplos prácticos, con cosas que se puedan, inmediatamente cuando la persona salga de ahí, aplicar en donde trabaja.	<p>yo creo que cubre las necesidades cada uno encontrarse con el curso, por eso lo busca.</p> <p>me parece que a nivel de los que lo organizan, por ahí debería estar más acercado (...) a la realidad concreta que vive la persona, con ejemplos prácticos, con cosas que se puedan, inmediatamente cuando la persona salga de ahí, aplicar en donde trabaja.</p>	<p>El deseo, la ausencia, la búsqueda.</p> <p>la practicidad como valor. La aplicación ¿la receta?</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Nieves J. : yo acá quisiera decir algo, porque nuestro concurso ya ha cumplido diez años, entonces es todo un desafío cada año porque todos los docentes que nos acompañan, que son la mayoría, les cuento, siempre dicen "bueno vamos a ver" -cuando nos despedimos- "vamos a ver con qué nos sorprenden el año que viene" (risas) Entonces digo "tranqui, tranqui, nosotros somos 'cultura tributaria', vamos a ver ¿en qué parámetro de la cultura vamos a apoyarnos ahora, en esto, para hacer la propuesta nueva?" dentro de la capacitación.</p>	<p>entonces es todo un desafío cada año porque todos los docentes que nos acompañan, que son la mayoría, les cuento, siempre dicen "bueno vamos a ver" -cuando nos despedimos- "vamos a ver con qué nos sorprenden el año que viene" (risas)</p>	<p>La recurrencia como experiencia no repetitiva. La repetición no es igual.</p> <p>La risa como ¿sintonía en la experiencia?</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>Cecilia V.: sí, claro yo hablé de los que dicto como para tomar un curso en realidad sí, no me interesa si tiene puntaje no estoy en la docencia, así que no me interesa. Cristina R.: claro. Adriana A.: claro Mercedes B.: en realidad el puntaje no... Fernando C.: sí, últimamente yo tampoco. No busco... Mercedes B.: Claro Fernando C.: puntaje... Mercedes B.: puntaje. Sí... Fernando C.: es una tranquilidad también. Participantes: sí, sí. Cecilia V.: eso te permite hacer lo que querés, lo que te interesa... buscar, elegir... Fernando C.: sí, sí. Eso es... Daniela P.: Que te den el puntaje suma porque te ayuda a que te den el reconocimiento. Cristina R.: sí, para el medio, es fundamental... Daniela P.: O sea, la parte del reconocimiento. Si tuviera reconocimiento yo creo que es mejor, así que el objetivo es ese, no sé... Participantes: es una satisfacción personal... claro...</p>	<p>no me interesa si tiene puntaje no estoy en la docencia, así que no me interesa.</p> <p>Sí, últimamente yo tampoco. No busco (...) puntaje...es una tranquilidad también.</p> <p>eso te permite hacer lo que querés, lo que te interesa... buscar, elegir...</p> <p>Que te den el puntaje suma porque te ayuda a que te den el reconocimiento. // para el medio, es fundamental...// la parte del reconocimiento. Si tuviera reconocimiento yo creo que es mejor, // es una satisfacción personal... claro...</p>	<p>el sistema de puntaje exclusivo de la docencia. La percepción de nimiedad desde otras profesiones. La necesidad de explicitar el desinterés ¿necesidad de distanciarse, de diferenciarse de los docentes? ¿y en dónde está? ¿cuál es allí el sistema?</p> <p>Últimamente ¿qué señala? ¿una nueva etapa "libre" de puntaje? La tranquilidad ¿de no estar bajo competencia permanente? Esta competencia ¿cómo afecta la subjetividad de los docentes? ¿Cómo afecta el trabajo colaborativo? La tranquilidad de ya no competir ¿ayuda a la socialización laboral y al trabajo colaborativo?</p> <p>El puntaje como obstaculizador de la autonomía. Lo instituido y lo instituyente. El poder y la resistencia.</p> <p>La otra cara de la moneda: el valor del puntaje: el reconocimiento. El reconocimiento como valor individual, no colectivo, como "satisfacción personal" ¿podríamos decir que el puntaje profundiza las individualidades y a la vez obstaculiza lo social y la autonomía de la profesión docente?</p>	<p>Foucault</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis Foucault</p> <p>Castoriadis Freire?</p>
	<p>Nieves J. : Yo era muy joven pero tenía dos trabajos como docente, en la mañana, en la tarde, era una cosa de locos; y después preparaba alumnos para... ¡para ingresar a la escuela secundaria! ¿entendés? Entonces creo que también para no cortar esa racha, que fue un año tremendo de desgaste</p>	<p>Y si no hubiese sido por el puntaje que yo tenía... como no trabajaba ¿qué hacía? Cursos. Cuando no trabajaba, estaba en la facultad, entonces las cosas que, en los</p>	<p>La relación puntaje- trabajo. Lo instituido.</p> <p>La relación tiempo-cursos (trabajado en otro capítulo)</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	y que, bueno, Dios asistió a nuestra familia, para conservar ¿viste? nuestra forma de vida; fue un año muy duro. Y si no hubiese sido por el puntaje que yo tenía... como no trabajaba ¿qué hacía? Cursos. Cuando no trabajaba, estaba en la facultad, entonces las cosas que, en los tiempos que me quedaban... siempre he sido bastante curiosa desde... ¿entendés? Entonces también el puntaje por ahí es, depende, en qué lugar lo ponés en la balanza...	tiempos que me quedaban... Entonces también el puntaje por ahí es, depende, en qué lugar lo ponés en la balanza...	Depende... las valoraciones según las circunstancias del sujeto. El sujeto como centro de decisiones. El valor del puntaje depende del sujeto.	Foucault Castoriadis
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Lorelei V.: para mí es muy subjetivo, porque... no sé, depende de la junta calificadora de méritos... (risas) porque por ahí yo tenía cuatro cursos hechos que para mí no tenían puntaje y después me los computaron; entonces no sé, es como muy subjetivo. Sí creo que... qué se yo he hecho un montón de cursos, soy como muy hiperactiva, entonces tengo que hacer cosas, tengo que hacer cosas... pero generalmente son a distancia, son <i>on line</i> . No hago... presenciales no hago ya.	Para mí es muy subjetivo, porque... no sé, depende de la junta calificadora de méritos... (risas)	El puntaje, que pretende ser "objetivo" es "muy subjetivo". ¿porqué? Porque los que lo tabulan son también sujetos. La risa: ¿complicidad? ¿acuerdo? ¿impotencia?	Foucault
	Cecilia V.: yo lo que quería decir recién, es que me quedó muy grabada, no tiene nada que ver con el curso que organizo sino... Hace muchos años una supervisora de una sección y tiró en general así, abajo todos los cursos, sin importar cuál fuera y dijo "lo que pasa es que los docentes que hacen cursos son los que no están trabajando... Participantes: ah!!! otra vez!!! Te encantó? Cecilia V.: "entonces yo necesitaría que lo hicieran los que están trabajando"; o sea, como re despectivo me pareció, me quedó muy grabado eso...	Hace muchos años una supervisora de una sección y tiró en general así, abajo todos los cursos, sin importar cual fuera y dijo "lo que pasa es que los docentes que hacen cursos son los que no están trabajando...// : "entonces yo necesitaría que lo hicieran los que están trabajando"; o sea, como re despectivo me pareció, me quedó muy grabado eso...	Una supervisora: autoridad instituida, reconocida por el medio. "tiró abajo" los cursos, todos, en general, ¿sin conocimiento quiere decir? El otro como ¿soberbio? ¿Ignorante? ¿Autoritario? El imaginario: los que trabajan no hacen cursos. Los que hacen cursos no trabajan, mundos excluyentes. Los que trabajan ¿no trabajarán luego? ¿Porqué los que trabajan no harían cursos? ¿o se asocia curso estrictamente con puntaje? El trabajo ¿no es formación?	Foucault: poder y resistencia? Castoriadis <i>Teukhein y Legein</i> Freire
	Fernando C.: el encuentro con otras personas es sumamente enriquecedor... cada vez que he estado en capacitaciones me nutro con compartir con gente querida, con gente que por ahí hace mucho tiempo que no nos vemos, siempre es bueno reencontrarnos... y lo que hago es dar rienda suelta a esa parte social; es decir, no solamente el producto... del conocimiento o disciplinario desde la temática del curso, sino como acá lo has expresado desde lo social también; creo que la educación por ser un	El encuentro con otras personas es sumamente enriquecedor... cada vez que he estado en capacitaciones me nutro con compartir con gente querida. //yo lo valoro mucho y siempre, cada vez que vuelvo, que regreso a casa recupero eso social. Hay gente que dice "el curso en sí por ahí no me aportó mucho pero me junté con	Lo social en los cursos. La necesidad de lo social en la profesión docente. La docencia como espacio social. Conocer gente, quedar conectado, volver a ver, reconocer, compartir, encontrarse. ¿lo social y lo profesional en sintonía?	Castoriadis Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>aspecto pleno de sociedad ahí el encuentro humano se hace muy evidente, yo lo valoro mucho y siempre, cada vez que vuelvo, que regreso a casa recupero eso social.</p> <p>Cecilia V.: me parece también a veces esto que hay gente que dice "el curso en sí por ahí no me aportó mucho pero me junté con gente, charlé con ellos..."</p> <p>Nieves J. : el conectarse con fulano y fulano, quedar conectado con cierta gente en el espacio laboral es valiosísimo.</p> <p>Cecilia y Fernando: sí, sí.</p>	<p>gente, charlé con ellos..."</p> <p>el conectarse con fulano y fulano, quedar conectado con cierta gente en el espacio laboral es valiosísimo</p>	<p>Tensión? Puntaje vs aprendizaje? competencia vs socialización?</p>	
<p>06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>Milena Q.: a mí me ha pasado que tuve la oportunidad de ver a Galeano, y a (¿?) y creo que también a otros más pero eso es lo último que me acuerdo. Y son personas que, no sé, vos podés salir llorando de ahí... Galeano en particular se sentó a leer ¿cuándo fue que vino, hace un año, dos años?</p> <p>Adriana A.: no, el año pasado...</p> <p>Milena Q.: el año pasado. Se sentó a leer, en un momento golpeó, se fue... no sé, como que... ¡ah! también vi una vez a Lula, una conferencia de Lula. Yo he visto gente que es como... que dice algo así como "es posible", como esa pasión por el trabajo... te modifican, algunas personas así internamente te movilizan mucho.</p> <p>Fernando C.: más allá del conocimiento que uno está construyendo, la valoración de esa persona es muy importante... Sentir que uno está compartiendo con una persona destacada y ver la sencillez, el aplomo, la disponibilidad, eso es muy... yo lo valoro mucho.</p> <p>Milena Q.: uno se da cuenta porqué están donde están, como que son especiales.</p>	<p>a mí me ha pasado que tuve la oportunidad de ver a Galeano, y a (¿?) y creo que también a otros más pero eso es lo último que me acuerdo. Y son personas que, no sé, vos podés salir llorando de ahí...</p> <p>Yo he visto gente que es como... que dice algo así como "es posible", como esa pasión por el trabajo... te modifican, algunas personas así internamente te movilizan mucho.</p> <p>Sentir que uno está compartiendo con una persona destacada y ver la sencillez, el aplomo, la disponibilidad, eso es muy... yo lo valoro mucho.</p> <p>Uno se da cuenta porqué están donde están, como que son especiales.</p>	<p>El otro como autoridad. El impacto emotivo del otro, de una personalidad.</p> <p>El sujeto emotivo. El encuentro con alguien destacado, cerca de uno. Admiración, emoción.</p> <p>¿sensación de ser mejor por estar cerca de ese sujeto? ¿experiencia transformadora?</p> <p>Fama vs sencillez.</p> <p>Son especiales ¿qué significa "especiales"? ¿superiores? ¿distintos? ¿es una cuestión "natural"?</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>Fernando C.: algo que siempre me pasa es pensar "cuántas otras personas tendrían que estar escuchando lo que yo estoy escuchando en este momento". Eso es inevitable. Por ahí me causa también un... un dolor porque digo "¿porqué no está acá fulanito?" (risas) "tendría que escuchar esto".</p>	<p>algo que siempre me pasa es pensar "cuántas otras personas tendrían que estar escuchando lo que yo estoy escuchando en este momento". Eso es inevitable. Por ahí me causa también un... un dolor porque digo "¿porqué no está acá fulanito?" (risas) "tendría que escuchar esto".</p>	<p>El otro ¿inferior? ¿distinto? ¿el otro en el lugar de uno? La necesidad de llamar la atención de un "otro" que no está. La presencia y la ausencia. Los conocimientos que circulan, cómo circulan, entre quiénes circulan.</p> <p>Es inevitable? Es instintivo? Causa un "dolor" porque ¿es injusto? ¿es hiriente? ¿es irritante?</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Nieves J.: yo le hago siempre una pregunta a Dios en privado ¿no? porque digo: "¿porqué estoy acá sentada yo escuchando esto?" porque seguramente es algo que yo 'tengo' que hacer, como una misión.	digo: "¿porqué estoy acá sentada yo escuchando esto?" porque seguramente es algo que yo 'tengo' que hacer, como una misión.	La imposición vista como sacrificio, como misión divina. Necesidad de encontrarle sentido a lo que aparentemente no lo tiene.	Foucault
	Mercedes B.: voy a volver al... voy a volver a la pregunta... Nieves J.: ¡ay, sí! ¡Perdón! Mercedes B.: Porque la pregunta decía... de alguna manera intentaba recuperar cómo ustedes, cada uno de ustedes siente que se desempeña en esos espacios. En realidad se saltó hacia el otro, la pregunta se fue hacia el otro... Nieves J.: sí, es que nos cuesta mirarnos... Mercedes B.: entonces ahora volvemos, les vuelvo a plantear entonces cómo se percibe cada uno de ustedes en esos... en esos roles, en esos...	voy a volver a la pregunta...// Porque la pregunta decía... de alguna manera intentaba recuperar cómo ustedes, cada uno de ustedes siente que se desempeña en esos espacios. En realidad se saltó hacia el otro, la pregunta se fue hacia el otro... sí, es que nos cuesta mirarnos...	El desplazamiento de sujeto: del sí al otro. Primero lo social, luego lo individual: Castoriadis. Psicoanálisis. Mirar-nos es Ver-nos? ¿podemos mirarnos sin vernos en otros primero? El otro como espejo.	Castoriadis
	Lorelei V.: yo quería decir algo, pero era como algo más de afuera lo que hablaban y lo mío era como más personal. Yo creo que uno hace, o por ,lo menos yo hago como un proceso: uno es externo que es lo que comentaban por ahí ustedes: la socialización, el compartir, bueno, si es una persona reconocida la que nos habla y demás; y por ahí el otro es un proceso más interno en donde yo trato de ver, no sé si una aplicación, porque por ahí no lo veo como una aplicación, pero sí como esa "ida y vuelta" entre lo que yo vivo en mi trabajo o en mi desempeño docente y lo que estoy viviendo en ese congreso o en ese curso. Entonces, ver o decir... yo generalmente suelo quedarme con frases o con palabras o con alguna experiencia que cuentan por ahí los mismos capacitadores y como que eso... yo soy una persona muy reflexiva y como que piensa demasiado, entonces como que yo tomo eso y me quedo con algunas cosas, no con todo, y eso trato de que enriquezca, por ahí, lo que yo hago.	yo generalmente suelo quedarme con frases o con palabras o con alguna experiencia que cuentan por ahí los mismos capacitadores y como que eso... yo soy una persona muy reflexiva y como que piensa demasiado, entonces como que yo tomo eso y me quedo con algunas cosas, no con todo, y eso trato de que enriquezca, por ahí, lo que yo hago.	El aprendizaje en los cursos. La intencionalidad en el aprendizaje. La necesidad de hallarle sentido profesional al curso. <i>Teukhein</i> . Tensiones dialécticas: <i>Legein-teukhein</i> . Aprendizaje-trabajo.	Freire Castoriadis
	Cristina R.: a mí se me ocurrió pensar que uno cuando empieza a preparar el curso, a pensar, lo ves desde el lado del capacitador y, bueno, lo prepara, y a mí se me generan un montón de temores. Pero muchos, muchos, porque uno no sabe con quién estará ahí, con qué se va a encontrar. Entonces una de las primeras cosas que me da miedo es, digo "bueno voy a ir a hablar de	Uno cuando empieza a preparar el curso, a pensar, lo ves desde el lado del capacitador y, bueno, lo prepara, y a mí se me generan un montón de temores.// porque uno no sabe con quién estará ahí, con qué se va a encontrar.	El "capacitador" como poseedor del conocimiento, el que debe "manejar" la situación. Se espera que el capacitador pueda ofrecer lo que el cursante "necesita", cuando el cursante es un ser adulto. Y si ese adulto no ofrece lo que el otro espera? Al miedo, el temor, la angustia, porque el cursante sabe	Freire : el maestro sabe todo y asume todo. Igual que en el otro

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	cosas que a lo mejor ya está, ya saben, que no les sirven”, bueno. O sea que es una situación así como media complicada. Y lo que me termina sucediendo cuando termino de trabajar es que me sorprende de que en realidad yo iba con la intención, o uno prepara el curso para formar y me termino (¿?) al revés, o sea, terminé saliendo formada (risas). O sea que, me parece, esa es la sensación que me da, que muchas ¡ay, perdón! Que muchas veces cuando se genera... uh, cuando se generan los espacios uno se aventura en estas cosas y se larga un poco, se abre a la cuestión esta de la aventura del curso, la experiencia es formadora para uno.	una de las primeras cosas que me da miedo es, digo “bueno voy a ir a hablar de cosas que a lo mejor ya está, ya saben, que no les sirven” me sorprende de que en realidad yo iba con la intención, o uno prepara el curso para formar y me termino (¿?) al revés, o sea, terminé saliendo formada (risas).// la experiencia es formadora para uno	a qué va con quién se encontrará, qué institución está a cargo, pero el que lo ofrece a veces no sabe “quién viene” y “qué espera”. La experiencia formadora para el maestro.	capítulo pero ahora en otro contexto. Freire
	Nieves J. : es como que la capacitación termina de tener forma cuando vos la estás dictando, porque en la capacitación la forma se arma con las dos partes. Entonces, todas esas cosas que yo... por ahí hasta preparábamos material, que quedaba ahí guardado y volvía en el auto...	es como que la capacitación termina de tener forma cuando vos la estás dictando, porque en la capacitación la forma se arma con las dos partes	<i>Teukhein</i>	Castoriadis
	Fernando C.: esto también yo lo relaciono con el otro rol profesional, desde la gestión de la escuela: tanto la directora como yo cuando tenemos que convocar a los profesores o a grupos para que viajen a algún lado; tratamos de hacer una muy buena oferta, de convencer desde el buen sentido, porque uno sabe que eso va a ser productivo. Y también es como que vamos preparados porque siempre hay cara negativa o una cara de “otra vez esto” (risas)... bueno... entonces tenemos que ir bien preparados para motivar, para convencer, para... que vean que de algún modo cuidamos a los docentes.	Tratamos de hacer una muy buena oferta, de convencer desde el buen sentido, porque uno sabe que eso va a ser productivo. // tenemos que ir bien preparados para motivar, para convencer, para... que vean que de algún modo cuidamos a los docentes Y también es como que vamos preparados porque siempre hay cara negativa o una cara de “otra vez esto” (risas)	La “carnada” aparece de nuevo en el cazador de docentes. Hacer una buena oferta, motivar, convencer. Moverlos ¿heteronomía? Cuidar a los docentes ¿en qué sentido? ¿quiénes y porqué deben cuidarlos? De qué los cuidan? ¿los “miman”? La cara, el gesto, la resistencia en los gestos. La risa ¿imaginando las caras? remar la convocatoria porque sino, no vienen, o vienen con cara de insatisfacción	Castoriadis Cuidar? ¿???? Foucault
	Daniela P.: Eso que dice Fernando del replique, digamos, es re importante. Porque no se queda sólo en el curso, es... no sé, el directivo o el que esté en la escuela, es como la devolución: “bueno, ¿qué trajiste?” tanto para los alumnos como para los compañeros. Entonces en reuniones de personal, en espacios donde se generen digamos, dentro de la escuela se puede hacer una devolución de la capacitación, del curso. Y esa es una instancia que es riquísima porque termina involucrado toda la institución, me parece que es bueno...	En reuniones de personal, en espacios donde se generen digamos, dentro de la escuela se puede hacer una devolución de la capacitación, del curso. Y esa es una instancia que es riquísima porque termina involucrado toda la institución	La devolución de la capacitación ¿rendir cuentas? ¿mostrar? ¿compartir? ¿enseñar? ¿aprender?, ¿es una práctica instalada? En qué medidas o bajo qué condiciones involucra a toda la institución?	Castoriadis. <i>Teukhein</i>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Cecilia V.: yo, siguiendo un poco lo que decía ella, en realidad nosotros, el curso, nuestro curso para nosotros es también como una campaña de prevención. Es como decir, "bueno, a ver, si nosotros no podemos salir a hacer"... no podemos porque no tenemos plata, en realidad (risas). Decir, hacer una campaña por los medios de educa... por los medios de comunicación por ejemplo, entonces sí nos parece muy útil que venga un docente de... muchos, o sea distintos docentes de distintas comunidades y que eso lo lleve, es uno de nuestros objetivos, directamente. Que lo lleve a la comunidad, a las distintas comunidades donde trabaja.</p>	<p>Nuestro curso para nosotros es también como una campaña de prevención. Es como decir, "bueno, a ver, si nosotros no podemos salir a hacer"... no podemos porque no tenemos plata, en realidad (risas)</p> <p>Sí nos parece muy útil que venga un docente (...) y que eso lo lleve, es uno de nuestros objetivos, directamente. Que lo lleve a la comunidad, a las distintas comunidades donde trabaja.</p>	<p>La intencionalidad del que ofrece: suplir una falta, un agujero de su propia actividad. El docente como agente social.</p> <p>la risa ¿complicidad? La falta de dinero en políticas públicas.</p> <p>El docente (la educación en general) como compensador de los vacíos en otros ámbitos.</p> <p>¿se piensa en la formación del docente o el docente es un mensajero eventual? El docente como medio de comunicación y de detección, haciendo el trabajo de otros profesionales?</p>	<p>Freire</p> <p>Freire</p> <p>Freire</p>
	<p>Mercedes B.: eh.... bueno. Vamos a hacer una última pregunta, la que viene la vamos a resumir, y les voy a pedir simplemente que ustedes me digan si recuerdan algún curso, algún congreso, algo que haya sido para ustedes una experiencia impactante, una experiencia como para traer, paradigmática o... algo que hayan vivido... especialmente como cursantes...</p> <p>Participantes: mhm</p> <p>Mercedes B.: pero también si quieren, si lo piensan desde la o... como organizadores, también vendría bien. Y acá sí les voy a pedir a todos que me den el regalo de ese recordito...</p> <p>(Se relatan experiencias)</p> <p>Mercedes B.: eh... la pregunta que iba asociada a esto era si ese curso o esa experiencia les había dado puntaje...</p> <p>Cecilia V.: ¡ah! No.</p> <p>Mercedes B.: y la mayoría ha traído cosas de Mar del Plata, Buenos Aires, charlas de Brasil... pero en general... no ha tenido puntaje</p> <p>Varios: no. no...</p> <p>Nieves J. : no, la mía tampoco, porque la trajo la provincia y la trajo para muy pocos. No me acuerdo si éramos quince, diez; y nos eligieron por sección, las supervisoras los eligieron.</p>	<p>les voy a pedir simplemente que ustedes me digan si recuerdan algún curso, algún congreso, algo que haya sido para ustedes una experiencia impactante, una experiencia como para traer, paradigmática o... algo que hayan vivido... especialmente como cursantes.../ la pregunta que iba asociada a esto era si ese curso o esa experiencia les había dado puntaje...</p> <p>- ¡ah! No.</p> <p>- y la mayoría ha traído cosas de Mar del Plata, Buenos Aires, charlas de Brasil... pero en general... no ha tenido puntaje</p> <p>- no. no...</p> <p>- no, la mía tampoco, porque la trajo la provincia y la trajo para muy pocos. No me acuerdo si éramos quince, diez; y nos eligieron por sección, las supervisoras los eligieron.</p>	<p>¿qué hace "impactante" a una experiencia formadora? No es el puntaje, evidentemente.</p> <p>El sistema vs la experiencia paradigmática.</p> <p>Puede ser que haya habido experiencias con puntaje interesantes para rescatar pero que fueron omitidas porque su impacto afectivo no fue tan alto? ¿porqué no fue tan alto, en ese caso?</p> <p>¿Será que nos atrae lo ajeno, lo externo, lo extranjero? ¿será que no valoramos lo propio? ¿o será que lo propio no es digno de valoración?</p> <p>El otro, lo distinto de mí antes que yo. Miro al otro antes que a mí mismo.</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
OBSERVACIONES REALIZADAS				
30/10/2009 Aula c8- Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo.	<p>Participante: y otra de las cosas que me parece que también está ligada al dominio del grupo que es la formación docente, la formación docente a mí me da por ahí vergüenza, porque yo soy docente, profesora de violencia y profesora de sociología y pero lamentablemente yo veo en las escuelas primarias un profesor que tiene 15 años de antigüedad y 10 años de titularidad durante esos 10 años no se perfeccionó más porque o necesita puntaje, entonces se quedó con la formación que tenía de hace 15 años y el chico que viene ahora no es el de hace 15 años entonces con qué autoridad se va quejar ese docente.</p> <p>(Interrumpe una docente y dice no siempre los docentes titulares que hacen capacitaciones, y Ana le dice que no garantiza nada pero le da diferentes experiencias, y la otra le dice que se habló ese tema en los paneles...)</p> <p>Coordinador pide que sigan el orden.</p> <p>Participante: o sea a veces ni siquiera leen, yo no quiero decir que son todos iguales (interrumpen y hablan todos) no leen libros, no saben manejar <i>internet</i> y quieren estar frente a un curso de chicos que manejan todo eso.</p>	<p>Pero lamentablemente yo veo en las escuelas primarias un profesor que tiene 15 años de antigüedad y 10 años de titularidad durante esos 10 años no se perfeccionó más porque o necesita puntaje, entonces se quedó con la formación que tenía de hace 15 años y el chico que viene ahora no es el de hace 15 años entonces con qué autoridad se va quejar ese docente.</p> <p>A veces ni siquiera leen, yo no quiero decir que son todos iguales (interrumpen y hablan todos) no leen libros, no saben manejar <i>internet</i> y quieren estar frente a un curso de chicos que manejan todo eso.</p>	<p>Tensión Estabilidad vs. Formación. Trabajo vs aprendizaje.</p> <p>Tranquilidad (no necesita puntaje) vs. Actualización.</p>	
	<p>Saúl K: El tema es una pregunta lo que llamaré las paradojas educativas son inconvenientes o recursos en filosofía, a partir de dos citas de dos autores frecuentables, quiero decir insoslayables, el primero es Marx una cuestión, una pregunta que se la conoce cuando Marx hace una serie de consideraciones sobre la educación, la necesidad, la posteridad, etc. Y termina por una cuestión absolutamente pertinente es quién educa a los educadores, los educadores educamos pero la cuestión es quién educa a los educadores, se puede comentar de diferentes maneras incluso pensar en no hablar de lo que voy a hablar sino más bien comentar esta pequeña frase del sistema y se puede entender de diferentes maneras podemos hacer dos comentarios el primero banal y el segundo también (risas) por un lado quién educa al educador quiere decir que el educador no cae del cielo, es un resultado, una formación de formación, estado de conocimientos a</p>	<p>una cuestión absolutamente pertinente es quién educa a los educadores, los educadores educamos pero la cuestión es quién educa a los educadores,</p> <p>quiere decir que el educador no cae del cielo, es un resultado, una formación de formación, estado de conocimientos a menudo (risas) no, no es una ironía</p> <p>sabemos después de años de docencia uno sabe todo lo que no sabe y imagina que sabemos una cantidad de cosas generosas y no sabemos muchísimas otras, es decir</p>	<p>quién educa a los educadores. Los educadores necesitan de una formación específica, antes de ejercer su oficio y también durante.</p> <p>Estado de conocimientos que habilita para la docencia.</p> <p>El conocimiento como inacabado. La formación</p>	<p>Freire Karsz</p> <p>Freire</p> <p>Foucault (conocim) Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	menudo (risas) no, no es una ironía, el estado de conocimiento sabemos después de años de docencia uno sabe todo lo que no sabe y imagina que sabemos una cantidad de cosas generosas y no sabemos muchísimas otras, es decir que el educador que dice yo terminé mi formación de filósofo, de químico de lo que sea, yo terminé mi formación de educación, tengo siempre ganas de darle mis condolencias (risas) en el sentido de que lo que él quiere decir es que conquistó tal o cual diploma pero el educador tiene que acordar que el educar es siempre un educador posible, la educación en mayúscula (...) risas.	que el educador que dice yo terminé mi formación de filósofo, de químico de lo que sea, yo terminé mi formación de educación, tengo siempre ganas de darle mis condolencias (risas)	permanente. La apelación a un discurso atractivo, con bromas o ironías.	(Legein-teukhein) instituido-instituyente
10/2009 Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo.	Saúl K: la incompetencia, la ignorancia y prejuicios obviamente sería muy ingenuos pensar que están todas del lado de los estudiantes, nosotros también ignoramos cosas, lo que nos sostiene es la ilusión pedagógica, la creencia en algún lado de que nosotros sabemos, ilusión que alguna vez coincide con lo real, bárbaro, extraña coincidencia. En esta paradoja hay otra la diferencia entre los destinatarios deseados y los destinatarios encontrados, difícil encontrar alguno que este a la altura de nuestro saber (risas) o que entienda las cosas como nosotros, hablo de mí por supuesto también, esta tendencia a llamar buen alumno aquel que se nos parece mucho (risas) en la facultad no se pone 10, si usted le pone 10 quiere decir que el estudiante está a su altura y eso es grave, nunca entendí por qué.	la incompetencia, la ignorancia y prejuicios obviamente sería muy ingenuos pensar que están todas del lado de los estudiantes, nosotros también ignoramos cosas, En esta paradoja hay otra la diferencia entre los destinatarios deseados y los destinatarios encontrados, difícil encontrar alguno que este a la altura de nuestro saber (risas) o que entienda las cosas como nosotros, hablo de mí por supuesto también, esta tendencia a llamar buen alumno aquel que se nos parece mucho (risas)	El maestro como humano inacabado. El espejo en la actividad pedagógica. El otro: bueno si se nos parece.	Freire Castoriadis
10/2009 Aula c8- Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo.	Saúl K: para que haya enseñanza tiene que haber maestros, no mezclo juicios, tiene que haber maestros, y el maestro es importante por supuesto pero para que él abra algo, marque una corriente tiene que haber discípulos, alguien que realmente lo siga, lo que pasa es que no hay maestro si no hay discípulos que los sigan, lo que pasa es que el precio de los seguidores es necesariamente deformar poco o mucho lo que el maestro hubiera querido decir, una relación de dependencia, como espejos que deforman la imagen. Yo diría que la educación pasa por ahí, la educación hay muchas más cosas que las que sé o las que puedo decir, no hay educación posible sin esa paradoja, con la paradoja central es un mal entendido no confundamos enseñar y aprender, a veces pienso que enseñar es imposible aprender es indispensable, enseñar es transmitir, hacer saber y aprender es recibir, sobre	para que haya enseñanza tiene que haber maestros, no mezclo juicios, tiene que haber maestros, y el maestro es importante por supuesto pero para que él abra algo, marque una corriente tiene que haber discípulos, alguien que realmente lo siga, lo que pasa es que no hay maestro si no hay discípulos que los sigan, lo que pasa es que el precio de los seguidores es necesariamente deformar poco o mucho lo que el maestro hubiera querido decir, una relación de dependencia, como espejos que deforman la imagen.	La relación pedagógica. En el caso de los docentes ¿hay enseñanza? ¿o sólo hay aprendizaje?	Freire Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	todo hacer suyo lo que el otro me dijo, y lo que uno trasmite tomó tiempo, lo preparó como sabemos hacer, datos, fuentes, y los chicos lo entienden, una de las razones es que hay una diferencia estructural, no se puede cerrar entre enseñar que es darte algo y aprender que es un menjunje que tú haces con lo que crees que te han dado.			
	Saúl K: Bueno hay poco tiempo un comentario rápido y superficial porque cada uno de nosotros está obligado obviamente de hablar rápido y hablar mal en cierto modo y resumir en algunas frasecitas cosas que uno trabaja desde hace muchos años y hay que tener cuidado con la respuesta, porque puede exceder la educación. (risas)	hay poco tiempo un comentario rápido y superficial porque cada uno de nosotros está obligado obviamente de hablar rápido y hablar mal en cierto modo y resumir en algunas frasecitas cosas que uno trabaja desde hace muchos años y hay que tener cuidado con la respuesta, porque puede exceder la educación. (risas)	Las condiciones de algunos formatos o espacios de formación. El problema del tiempo.	Castoriadis
	BM: "Entonces, antes de empezar la actividad que tenemos hoy, les explicamos así como condiciones generales, ustedes pueden ir preguntando todo lo que se les vaya... o no entiendan. Como es un curso con resolución de la DGE, tenemos algunos requisitos para cumplir para que después ustedes también obtengan la certificación ¿sí?. Uno de los requisitos es la asistencia: de los trece módulos que aparecen en el cronograma, ustedes deben cumplir con el 80 por ciento de la asistencia. ¿qué significa eso? Que sólo pueden ausentarse a dos módulos enteros o a cuatro charlas en total. ¿lo ven a eso? Nosotras obviamente que recomendamos que no falten a ninguna porque todas tienen su importancia pero ustedes tienen un margen para saber la cantidad de ausentes que pueden tener.	Como es un curso con resolución de la DGE, tenemos algunos requisitos para cumplir para que después ustedes también obtengan la certificación ¿sí?// ustedes deben cumplir con el 80 por ciento de la asistencia. ¿qué significa eso? Que sólo pueden ausentarse a dos módulos enteros o a cuatro charlas en total. ¿lo ven a eso? Nosotras obviamente que recomendamos que no falten a ninguna porque todas tienen su importancia	Reconocimiento contra cumplimiento de requisitos. Lo instituido, el sistema. Los requisitos como "evidencia" de cumplimiento ¿y de aprendizaje? Lo mínimo vs. Lo importante. El interés, el tiempo.	Castoriadis
	CV: El módulo 7 es un taller de integración de contenidos, lo que hacemos es pasar una película y después hacer un análisis grupal. Para nosotros esta es una instancia digamos de... muy importante, por eso dice obligatorio, porque, bueno, lo que hacemos justamente es llegar hasta este punto y ver qué conceptos ustedes tienen, cómo han ido adquiriendo esos conceptos y hacer una integración de todo lo que se ha dicho en cada una de las charlas. Después de eso vienen tres módulos en los que vienen invitados especiales, es decir son profesionales, o que representan a instituciones distintas del programa de maltrato pero con los cuales nosotros trabajamos en coordinación ¿sí? O que se relacionan con algo o que pueden ser muy útiles	lo que hacemos es pasar una película y después hacer un análisis grupal. Para nosotros esta es una instancia digamos de... muy importante, por eso dice obligatorio// lo que hacemos justamente es... Después de eso vienen tres módulos en los que vienen invitados especiales,	"Lo que hacemos": el hacer, el <i>teukhein</i> . Adelantar lo que se hará. El futuro, la planificación. Importante y obligatorio. La obligatoriedad justificada, ahora con un motivo intrínseco (antes era por la DGE) "Para nosotros" ¿los capacitadores? ¿el ministerio? Interpreto que habla de los capacitadores, porque se asocia directamente con los aprendizajes esperados. ¿porqué "para nosotros"? ¿podría ser también para el cursante? En función de las anteriores ediciones, podría o no decirse que es "importante" para el	Castoriadis Foucault? Freire? Castoriadis Foucault

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	que ustedes sepan cómo trabajan para poder después contactarlas en caso de que ustedes necesiten, tengan alguna situación.		cursante? Nosotros- ustedes, nosotros –ellos.	
05/04/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	BM: por ahí es importante que, para que ustedes sepan, la evaluación del curso, les decíamos ¿se acuerdan? Un requisito es la asistencia, les dijimos el ochenta por ciento y tenemos dos instancias de evaluación que son las que acaba de mencionar Cecilia, son dos módulos obligatorios, que son instancias de evaluación que las hacemos en grupo pero tienen que entregar lo que hacen... eh... y después hay otra, la última evaluación que es escrita y es individual. ¿por qué hacemos dos modalidades diferentes de evaluación? Porque ustedes se van a dar cuenta que ustedes, hasta de las mismas expectativas que ustedes traen, es una temática que no solamente se trabaja lo teórico, sino que hay muchos procedimientos y cosas para integrar. Por eso es que, además de la evaluación final que es como toda evaluación, que es escrita y es sobre todos los temas que hemos visto, se dan estas dos instancias obligatorias de trabajo y de intercambio grupal.	por ahí es importante que, para que ustedes sepan, la evaluación del curso, // Un requisito es la asistencia, les dijimos el ochenta por ciento y tenemos dos instancias de evaluación que son las que acaba de mencionar Cecilia, son dos módulos obligatorios, ¿por qué hacemos dos modalidades diferentes de evaluación? les decíamos ¿se acuerdan?// les dijimos el ochenta por ciento las hacemos en grupo pero tienen que entregar lo que hacen	Lo importante, los requisitos, la acreditación, la asistencia, la evaluación. Lo instituido. El fundamento, la explicitación, la pregunta a sí misma...el motivo, la causa? ¿la justificación? El <i>teukhein</i> . Recordar. Repetir, reiterar, volver... lo instituido, no es negociable. Aclaraciones ¿quiere decir que no es tan difícil? ¿Qué se facilita al hacerlo en grupo? ¿cuál es la intención de esta aclaración? Sin embargo agrega "pero" y viene detrás la obligación, el requisito.	Castoriadis Castoriadis Castoriadis Castoriadis
	CV: también ese es un día que nosotros (ruidos de bancos) si alguien necesita recuperar la evaluación ese es el día que se hace la recuperación ¿sí?. Y además, les entregamos los certificados también ¿m? eso nos ha dado... Cursantes: a los que aprobamos. CV: nos da buenos resultados porque desde que hacemos eso no nos quedan más certificados guardados, sino después vienen todos cuando están por hacer la... la junta, ahí vienen todos y se vuelven locos. En cambio así, si ¿no? A cada uno se le entrega su certificado ¿m? ¿Alguna duda? Hasta acá ¿hay alguna duda?	también ese es un día que nosotros (ruidos de bancos) si alguien necesita recuperar la evaluación ese es el día que se hace la recuperación. les entregamos los certificados también ¿m? eso nos ha dado...// Cursantes: a los que aprobamos. desde que hacemos eso no nos quedan más certificados guardados, sino después vienen todos cuando están por hacer la... la junta, ahí vienen todos y se vuelven locos. ¿Alguna duda? Hasta acá ¿hay alguna duda?	Nosotros vs alguien. Cambio de persona: de personal a impersonal. Las identidades, las identificaciones grupales. La certificación, la aprobación. La necesidad de la aclaración por parte del cursante ¿a qué viene? ¿acaso sería posible certificación sin aprobación? Las reglas. <i>Teukhein</i> . La certificación y la oportunidad o el momento. El interés y el desinterés por la certificación. El rol de la junta en esta tensión. Lo instituido. El otro, la pregunta por el <i>Legein</i> .	Foucault? Castoriadis Castoriadis Castoriadis
	CV: bien, el costo del curso son dos cajas de leche entera en polvo... el costo del curso son dos cajas de leche entera en polvo. Sí o sí les pedíamos una para la inscripción y bueno y la otra la pueden traer cuando sea en el curso de estos trece módulos, la pueden traer cuando ustedes quieran.	bien, el costo del curso son dos cajas de leche entera en polvo// el costo del curso son dos cajas de leche entera en polvo	El costo: simbólico. Los cursos de gobierno no pueden cobrarse. ¿qué pretende este requisito? ¿por qué el gobierno necesita la leche, acaso no puede comprarla? ¿La lógica de la caridad? ¿o es para lograr un compromiso con el curso, ya que "si no pago no me	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Acuérdense de traerla porque sino ahí sí que no les damos el certificado. (Algunas risas)	Acuérdense de traerla porque sino ahí sí que no les damos el certificado. (Algunas risas)	comprometo"? ¿lo gratuito no es bueno? ¿lo bueno cuesta? ¿La lógica del capitalismo? La broma respecto del costo. ¿quién lo ha instituido? ¿necesidad de diferenciarse? Requisito contra certificación. La risa: ¿incredulidad? ¿complicidad?	Foucault?
	(Registro del observador: Otra integrante del grupo, muy jovencita comenta las expectativas sobre el curso "estar más preparados... no sólo enseñar un tema, un contenido, sino dar una respuesta".) Cursante4 gr D: eh... lo que hablábamos en el grupo también era un poco venir a compartir la experiencia de cada uno y estar como un poco más preparados para las próximas... creo que casi todos o la mayoría son profes eh... para las próximas experiencias porque... a ver, lo que no da es que no voy a dejar de dar clase porque soy... porque sea un colegio marginal o de tipo... Entonces bueno, estar un poco más preparados para ello, para dar respuesta a ello y no sólo a enseñar un tema, un contenido, sino tratar de... de dar respuesta a esto.	lo que hablábamos en el grupo venir a compartir la experiencia de cada uno y estar como un poco más preparados para las próximas (..) experiencias // Entonces bueno, estar un poco más preparados para ello, para dar respuesta a ello y no sólo a enseñar un tema, un contenido, sino tratar de... de dar respuesta porque... a ver, lo que no da es que no voy a dejar de dar clase (...) porque sea un colegio marginal o de tipo... a esto	Nosotros hablábamos. En el grupo. Socializar lo hablado, el <i>Legein</i> . Compartir, prepararse, ¿aprender?, responder ¿a las demandas sociales? El docente como agente social. ¿Lo instituyente? ¿no están preparados para la demanda social? Enseñanza vs marginalidad. Imposibilidad de exclusión "no da".	Castoriadis Castoriadis Freire
	(Registro del observador: Mencionan las expectativas "herramienta" "estar alertas" "no ser partícipes" "no sabe hasta qué punto puede intervenir" "yo no sabía que primero tenía que ir a la escuela y que la escuela...") Cursante gr A: En una de las capacitaciones también nos pusieron casos, algunos casos de maltrato, de... (toses) hay que estar alertas y no ser partícipes de las situaciones... Cursante gr A: Y saber cuándo podemos intervenir nosotros... porque por ahí no... detectamos algún caso de maltrato y uno no sabe hasta qué punto puede alguien intervenir. A mí, yo tuve un caso, si bien yo había hecho un curso de maltrato cuando tuve un caso no sabía qué hacer. Y como paraliza, uno, saber uno hasta dónde podés llegar, que puede hacer, qué tiene que hablar, dónde tiene que recurrir primero...	hay que estar alertas y no ser partícipes de las situaciones.// saber cuándo podemos intervenir nosotros... porque por ahí no... detectamos algún caso de maltrato y uno no sabe hasta qué punto puede alguien intervenir.	Los límites y los alcances de la profesión docente. Los límites del involucramiento, del rol social. El conocimiento como facilitador de lo social (ser partícipes, involucrarse o no, intervenir, interferir) ¿miedos? ¿culpas? ¿precauciones? <i>Legein-teukhein</i> . Estar alertas, "siempre listos"?	Castoriadis Foucault
	Otro Cursante5 Gr E: y bueno, con el tema de las expectativas eso: que sea una herramienta, para la profesión de cada uno, del trabajo que está desempeñando y tener una actitud más crítica y una visión más crítica y en distintos campos, y bueno... que se pueden dar en el ámbito... en los ámbitos profesionales. Por ejemplo nosotros en trabajo social o las chicas	que sea una herramienta, para la profesión de cada uno, del trabajo que está desempeñando y tener una actitud más crítica y una visión más crítica y en distintos campos//	Las herramientas y el quehacer laboral. El <i>teukhein</i> . La relación entre el hacer (actitud más crítica) y el conocer (visión más crítica)?	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	de salud en las escuelas, diferentes ámbitos laborales, poder tener herramientas para tratar sobre el tema, y también no solamente quedarse ahí en el tener conocimiento de abordar un caso sino también tener más didáctica en situaciones que pueden tener...	No solamente quedarse ahí en el tener conocimiento de abordar un caso sino también tener más didáctica en situaciones que pueden tener...	El hacer y el conocer. No sólo conocer teóricamente sino saber "hacer", intervenir, práctica.	
	Cecilia- aha... bien. Algo más? Y las expectativas? (Risas) Cursante Gr B – - Conocer problemáticas sociales, más humanitarias, ampliar los conocimientos, conocer las redes de trabajo en general en Mendoza y (no se entiende) e intercambiar experiencias. Cursante Gr B – Y yo quería leer algo más que por ahí creo que hay muchas diferencias de edades, de género, de profesiones; por ahí es una expectativa de desarrollo sería el respeto hacia las diferentes posturas que pueden producir...	Conocer problemáticas sociales, más humanitarias, ampliar los conocimientos, conocer las redes de trabajo en general en Mendoza y (no se entiende) intercambiar experiencias por ahí es una expectativa de desarrollo sería el respeto hacia las diferentes posturas que pueden producir...	Conocer: ¿conocer para qué? ¿para actuar? ¿la aplicación? La experiencia, las experiencias, la/s subjetividad/es. El intercambio...? El respeto, las diferentes posturas, las subjetividades. Los grupos, los sujetos, las diferencias, los imaginarios, la tolerancia, la intolerancia.	Castoriadis Foucault Castoriadis Foucault
	Cursante Gr C – - Yo quería agregar algo. A mí me pasa particularmente, que yo trabajo en un lugar muy vulnerable y los chicos el 90% son chicos que son maltratados: psicológicamente, físicamente entonces son como que captan muy rápido cualquier gesto, cualquier cosa, entonces como que tienen un imán a esas cosas. Y el tema es... a mí me pasa como que... por ahí me cuesta llegar a ellos con límites pero desde el mayor afecto posible. Porque es como una cuerda, para ellos es como muy... que cualquier cosa ya... salta.	Yo quería agregar algo// A mí me pasa// yo trabajo// por ahí me cuesta	La subjetividad, la diferenciación. El sujeto y el deseo de ¿mostrarse? ¿Compartir?, de agregar "algo". La angustia? La inquietud? La necesidad? La <i>catarsis</i> ?	Castoriadis
ENTREVISTAS				
	Noelia- tuve una incursión fallida en Filosofía y Letras, quería estudiar Letras, rendí todo, aprobé el examen pero una vez que entré a la carrera no me sentí cómoda, así que abandoné ahí ese año y al año siguiente comencé la carrera de docente Mercedes- Y por qué no te sentiste cómoda? Noelia-Me pareció un monstruo la facultad, así te lo describo con una sola palabra, me sentía muy sola, aislada, que había mucha gente, los profesores muy fríos, muy distantes, uno como que es uno más en el medio del montón y sentía que me faltaba un montón, ellos decían "el libro tal, el	tuve una incursión fallida en Filosofía y Letras, quería estudiar Letras, rendí todo, aprobé el examen pero una vez que entré a la carrera no me sentí cómoda, así que abandoné ahí ese año // eran aulas más pequeñas, éramos menos, los profesores eran más cálidos, siempre el trato más personalizado, y al año siguiente comencé la carrera de	Sentirse cómoda, a gusto, bien... como expectativas, lo que se espera para el aprendizaje. La contención, la socialización. ¿imaginarios? ¿representaciones? ¿instituciones sociales? Las elecciones. ¿FFyL no es "carrera docente"? la des subjetivación como incoherente o desasociada a la formación	Castoriadis Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>libro tal" y uno , yo no lo conocía, a lo mejor ya lo tendría que haber leído y fue como mucho de golpe y sentirme como que no iba poder, así que tuve una frustración como que...</p> <p>Mercedes- Y eso no te pasó cuando estudiaste en la Facultad de Educación Elemental?</p> <p>Noelia-No, fue todo lo contrario, me acuerdo que eran aulas más pequeñas, éramos menos, los profesores eran más cálidos, siempre el trato más personalizado, más atendiendo a las dudas, a cualquier cuestionamiento que uno pudiera tener ellos estaban ahí siempre dispuestos...</p>	<p>docente</p> <p>Me pareció un monstruo la facultad// me sentía muy sola, aislada, que había mucha gente, los profesores muy fríos, muy distantes, uno como que es uno más en el medio del montón y sentía que me faltaba un montón, ellos decían "el libro tal, el libro tal" y uno , yo no lo conocía, a lo mejor ya lo tendría que haber leído y fue como mucho de golpe y sentirme como que no iba poder</p>	<p>docente? Se puede formar un docente desde la distancia emocional?</p> <p>Sentirse sola, aislada, frialdad, distancia, masificación... como contra expectativas. Desaliento, impotencia, frustración. Abandono como forma de resistencia? resistencia a lo instituido pero no genera instituyente?</p>	<p>Foucault Castoriadis</p>
	<p>Mercedes- Noelia cuántos cursos, no hace falta que sea precisa, pero más o menos ¿cuántos cursos has hecho?</p> <p>Noelia- Y no, no recuerdo, pero trato de hacer uno por año y siempre busco la utilidad del curso, que sean útiles y prácticos para la carrera, por ahí por una cuestión de tiempo no hago otros, pero uno por año más o menos.</p>	<p>trato de hacer uno por año y siempre busco la utilidad del curso, que sean útiles y prácticos para la carrera</p>	<p>Expectativas: utilidad, practicidad. Relaciones con el <i>teukhein</i>.</p> <p>Uno por año, por lo menos, ¿como un mandato, como una necesidad?</p>	<p>Castoriadis Freire</p>
<p>04/07/13 Café de España y Montevideo. Primer Piso</p>	<p>Noelia- el primero por ahí que era un a distancia me costaba más, me costaba mucho porque realmente lo tenía que desarrollar sola, el más me gustó fue el de maltrato justamente porque había que cursarlo y teníamos ahí a los profesores a disposición de uno por cualquier duda, la verdad que fue bastante llevadero, el tema fue muy interesante, bueno el curso también de vitivinicultura en la escuela, fueron dos días y también excelente ese curso.</p>	<p>a distancia me costaba más, me costaba mucho porque realmente lo tenía que desarrollar sola, el más me gustó fue el de maltrato justamente porque había que cursarlo y teníamos ahí a los profesores a disposición de uno por cualquier duda</p>	<p>Presencialidad como socialidad. A distancia como soledad. Subjetividades en las elecciones: ¿comodidad vs acompañamiento? ¿presencialidad vs soledad? Tensiones</p>	<p>Castoriadis Freire</p>
	<p>Noelia-Sí que sea útil, por ahí los que me gustan tendrán menos puntaje pero los busco porque me van a servir, más que por el puntaje.</p> <p>Mercedes- Y a qué le llamas que te van a servir?</p> <p>Noelia- En mi trabajo, va a serme útil porque hay otros cursos de otros temas tal vez de informática o no tengo muchos deseos de incursionar mucho, si bien me defiende con la informática, es interesante aprender más pero por ahí no tengo en este momento ganas y no lo veo necesario, por ejemplo tengo más ganas de hacer un curso de sexualidad para la primaria y de primeros auxilios, los tengo pendientes y el de resiliencia esa parte que lo veo y lo siento más necesario para mi trabajo.</p>	<p>Sí que sea útil, por ahí los que me gustan tendrán menos puntaje pero los busco porque me van a servir, más que por el puntaje// por ahí no tengo en este momento ganas y no lo veo necesario</p>	<p>Utilidad, practicidad significa: necesidad, ganas de hacerlo. El sujeto como elector, como decisor.</p>	<p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Mercedes- En qué área estás?</p> <p>Noelia- Todas, todas claro porque uno da todas las áreas, no tiene división lo que sería conocimiento del ambiente que es sociales y naturales y lengua y matemática</p> <p>Mercedes- (anota) es para ir comprendiendo un poquito tus elecciones... ¿por qué te pregunto? porque me da la impresión de que cuando vos decís me van a servir por un lado ¿puede ser para después enseñarlo o como una preparación general tuya como docente?</p> <p>Noelia-Claro como docente y sí los otros cursos que te mencionaba como el de vitivinicultura es más probable que lo pueda aplicar, el de maltrato no, en cambio esos me sirven más a mí como docente y como persona también...</p> <p>Mercedes- O sea que no necesariamente es profundizar un contenido, se refiere a algo más (...) estoy haciendo interpretaciones (risas).</p>	<p>es para ir comprendiendo un poquito tus elecciones... ¿por qué te pregunto? porque me da la impresión de que cuando vos decís me van a servir por un lado ¿puede ser para después enseñarlo o como una preparación general tuya como docente?</p> <p>O sea que no necesariamente es profundizar un contenido, se refiere a algo más (...) estoy haciendo interpretaciones (risas).</p>	<p>Espacios para la interpretación, nuevas preguntas, precisiones, imprecisiones.</p> <p>La subjetividad del investigador. Las interpretaciones, la repregunta.</p>	<p>Vasilachis</p> <p>Vasilachis</p>
	<p>Mercedes- de los que vos hiciste, de estos cursos que hiciste cuántos tuvieron puntaje de la Dirección de Escuelas?</p> <p>Noelia- Todos, todos han tenido puntaje, unos más otros menos pero todos</p> <p>Mercedes- Y en la Junta te los han tabulado todos?</p> <p>Noelia- Sí, sí todavía no llego a cumplir los 3 puntos que es lo máximo que se permite en primaria, todavía no los he completado, pero bueno seguiré intentando.</p>	<p>todos han tenido puntaje, unos más otros menos pero todos// todavía no llego a cumplir los 3 puntos que es lo máximo que se permite en primaria, todavía no los he completado, pero bueno seguiré intentando.</p>	<p>Todos han tenido puntaje, es decir, se los han recibido, aceptado, tabulado en la JCM. Lo instituido.</p> <p>Meta, expectativa: llegar los tres puntos.</p> <p>Seguir intentando, ¿lo instituido?</p>	<p>Castoriadis</p>
<p>04/07/13 Café de España y Montevideo. Primer Piso</p>	<p>Mercedes- De esos recomendarías alguno?</p> <p>Noelia-El de vitivinicultura, y el de maltrato también, no los otros a distancia no los recomiendo, o sea yo, no es que no los recomiendo a ver es una cuestión mía personal hay gente que a lo mejor no les cuesta, ponerse solo, hacer el trabajo, a mí por ahí me gusta más trabajar con alguien.</p>	<p>los otros a distancia no los recomiendo, o sea yo, no es que no los recomiendo a ver es una cuestión mía personal hay gente que a lo mejor no les cuesta, ponerse solo, hacer el trabajo, a mí por ahí me gusta más trabajar con alguien.</p>	<p>La subjetividad como límite. La soledad como límite ¿por qué se asocia a distancia con soledad? ¿hay alternativas?</p> <p>Lo social presencial como expectativa.</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>Mercedes- Qué valores de estos cursos? A veces parece que las preguntas son las mismas, pero no son...</p> <p>Noelia- Sí lo que pensaba, parecidas, te iba a decir que me sea útil, la utilidad más que nada, la buena preparación de los profesionales que los han dictado en el caso de maltrato, de vitivinicultura, en las personas con muchas capacidades y que saben del tema y que uno le podía preguntar cosas, el de maltrato habían médicos, habían asistentes sociales, habían psicólogas, entonces uno les podía consultar a alguno de ellos cuando tenía</p>	<p>que me sea útil, la utilidad más que nada, la buena preparación de los profesionales que los han dictado// en las personas con muchas capacidades y que saben del tema y que uno le podía preguntar cosas// habían médicos, habían asistentes sociales, habían psicólogas, entonces uno les podía consultar a alguno de ellos cuando tenía alguna duda que surgía de la clase, así que</p>	<p>Utilidad,</p> <p>Profesionales a cargo: preparación, accesibilidad, nuevamente utilidad (que puedan responder sus dudas).</p> <p>La accesibilidad personal, la relación con su trabajo, encontrar un sentido útil. <i>Teukhein</i>.</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	alguna duda que surgía de la clase, así que eso me gustó mucho.	eso me gustó mucho.		
	<p>Noelia- Por ejemplo es distinto a las jornadas que nos dan de capacitación, es muy diferente. Mercedes-En qué sentido? Noelia- Por ahí las jornadas por ejemplo todos pueden aprender, hay veces que uno ve que el profesional no está bien preparado, uno encuentra, uno que está en la práctica, encuentra ciertas cosas que nos damos cuenta no nos son útiles en las propuestas que nos dan, está bien que son programas un poco impuestos, que son del Gobierno ¿no?, entonces esos no me gustan, no es lo mismo que los otros que he elegido yo, más por intuición</p>	<p>hay veces que uno ve que el profesional no está bien preparado, uno encuentra, uno que está en la práctica, encuentra ciertas cosas que nos damos cuenta no nos son útiles en las propuestas que nos dan, son programas un poco impuestos, que son del Gobierno ¿no?, entonces esos no me gustan, no es lo mismo que los otros que he elegido yo, más por intuición</p>	<p>La utilidad, representada en el trabajo cotidiano, en la "práctica". <i>Teukhein</i>. El profesional preparado: con experiencia en el <i>teukhein</i>. Imposición vs propia elección. Placer y displacer. Formas de resistencia?</p>	<p>Castoriadis Castoriadis Foucault</p>
	<p>Noelia- De todos siempre sacas algo positivo, todo tiene algo bueno, por ahí le he encontrado a estos impuestos, le he encontrado algunas contras, pero siempre tienen algo bueno, el sólo hecho de estar con información nueva, de adquirir nuevos conocimientos, de ampliar los que uno ya tiene, o de refrescar los que uno ya ha tenido, es muy útil.</p>	<p>De todos siempre sacas algo positivo, todo tiene algo bueno// el sólo hecho de estar con información nueva, de adquirir nuevos conocimientos, de ampliar los que uno ya tiene, o de refrescar los que uno ya ha tenido, es muy útil. por ahí le he encontrado a estos impuestos, le he encontrado algunas contras, pero siempre tienen algo bueno,</p>	<p>La utilidad como expectativa. <i>Teukhein</i>. ¿qué es útil? Todo. ¿Institución? Bueno, no todo: la imposición no es buena. ¿Declaración de resistencia?</p>	<p>Castoriadis Foucault</p>
	<p>Noelia- La verdad no sé, no sé los demás porqué lo harán, supongo que influye todo, influye el puntaje, influye que les interese el tema, que les atraiga, uno no va a hacer un curso de algo que no, hablo de los elegidos, no hablo de un curso que no te gusta, buscar algo que, están los casos también que lo harán porque si tiene más puntaje o no, eso también se escucha, lo hacen por el puntaje que pueden obtener, yo la verdad que el puntaje no es algo, si quería más puntaje pero como es un límite de 3 puntos nunca me preocupé que fueran de mucho puntaje para hacerlo porque sabía que igual había un límite, entonces prefería más elegirlos por lo que a mí me interesaba la temática más que, ahora los demás no sé bien.</p>	<p>supongo que influye todo, influye el puntaje, influye que les interese el tema, que les atraiga, uno no va a hacer un curso de algo que no... están los casos también que lo harán porque si tiene más puntaje o no, eso también se escucha, lo hacen por el puntaje que pueden obtener, si quería más puntaje pero como es un límite de 3 puntos nunca me preocupé que fueran de mucho puntaje para hacerlo porque sabía que igual había un límite,</p>	<p>Desestimación de la exclusividad del puntaje como motivo de elección de cursos. Elevada consideración de la "moral" del docente, lo que es "correcto" Eso también se escucha, hay algunos docentes que lo hacen por puntaje ¿Cómo algo incorrecto? El sistema pone el límite máximo. En consecuencia, se pierde el interés. Diferencias entre los casos de primaria y media.</p>	<p>Foucault Foucault Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Noelia- No te digo esas cosas se escuchan pero muy al pasar, no puntualmente que alguien me haya dicho a mí "yo lo elijo por el puntaje" si te voy a decir que se nota más cantidad de docentes suplentes haciendo cursos que los que titulares, eso se dice que uno lo hace para el puntaje, pero también está el deseo de superación de uno, debe haber docentes titulares que también le gusta, es mi idea en un futuro.</p>	<p>digo esas cosas se escuchan pero muy al pasar, no puntualmente que alguien me haya dicho a mí "yo lo elijo por el puntaje"// eso se dice que uno lo hace para el puntaje, pero también está el deseo de superación de uno</p> <p>Si te voy a decir que se nota más cantidad de docentes suplentes haciendo cursos que los que titulares// debe haber docentes titulares que también le gusta, es mi idea en un futuro.</p>	<p>Lo que se escucha, lo que se dice: el imaginario. Lo instituido. El imaginario instituido.</p> <p>El imaginario vs la experiencia.</p> <p>El puntaje vs. La superación.</p> <p>La condición del trabajo docente. La estabilidad y la búsqueda de cursos. ¿La estabilidad vs la capacitación? Puesta en duda de ese imaginario. Imaginario instituyente.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>
	<p>Noelia- pero por ahí para los cursos me gustaría gente más capacitada, porque yo siento que en los cursos del gobierno están más acomodados que otra cosa, está la gente que no sé cómo llegarán ocupar esos cargos, la intuición o el sentido común me dicen que viene más por acomodo que por otra cosa, y los otros más particulares los he visto un poco más preparado. Y lo positivo era que nos atendían muy bien en ese curso, la profesora esta de matemática, que te digo que era excelente, siempre nos esperaba con un desayuno, como era a la mañana muy temprano, siempre nos hacía sentir como cálido, nos preparaban un café, lo preparaban en la escuela, nos daba facturas.</p>	<p>por ahí para los cursos me gustaría gente más capacitada, porque yo siento que en los cursos del gobierno están más acomodados que otra cosa.</p> <p>lo positivo era que nos atendían muy bien en ese curso, la profesora esta de matemática, que te digo que era excelente, siempre nos esperaba con un desayuno, como era a la mañana muy temprano, siempre nos hacía sentir como cálido, nos preparaban un café, lo preparaban en la escuela, nos daba facturas.</p>	<p>El otro, el referente teórico. Necesidad de formación. ¿sospechas acerca del mérito? ¿de la transparencia del sistema? El gobierno visto como acomodo de partidarios? ¿es una forma de resistencia a los cursos del gobierno?</p> <p>Sentirse bien, cómodo, atendido, ¿importante? La atención como forma de consideración del sujeto. La "calidez", la consideración del otro... ¿disminuye la resistencia? ¿acerca a los sujetos entre sí? ¿disminuye la sensación de imposición, o de superioridad del capacitador?</p>	<p>Castoriadis Foucault</p> <p>Foucault</p>
	<p>Noelia- Bueno las profes de maltrato, también nos daban café, esa contención que te hacen sentir, como que todo vuelve, es mi forma de ser, yo necesito como que todo sea más cálido, más contenedores, es mi forma de ser, tal vez a otra persona eso no le afecta.</p>	<p>las profes de maltrato, también nos daban café, esa contención que te hacen sentir, como que todo vuelve.</p> <p>es mi forma de ser, yo necesito como que todo sea más cálido, más contenedores, es mi forma de ser, tal vez a otra persona eso no le afecta.</p>	<p>Como que todo vuelve, como que es un ida y vuelta, como que el sujeto que está cursando tiene cierto valor, algo para aportar, es considerado...</p> <p>El sujeto, lo individual. La diferenciación de un posible "otro"</p>	<p>Freire</p> <p>Castoriadis</p>
	<p>Noelia- El trato humano digamos, en el Todos pueden aprender de Lengua, al principio teníamos una profesora que era muy gritona y como que quería imponer lo que decía todo el tiempo, y a uno no le daban ganas de seguir, lo hacía por las dudas de que lo fueran a retar ¿cierto?, y eso también es malo, o sea para mí, no me gustaba. Otra cosa que te iba a decir que es</p>	<p>El trato humano digamos</p> <p>al principio teníamos una profesora que era muy gritona y como que quería imponer lo que decía todo el tiempo, y a uno no le daban ganas de seguir, lo hacía por las</p>	<p>Lo humano, lo social en lo humano.</p> <p>El trato, la consideración del sujeto.</p> <p>La contención, la amabilidad, el respeto vs el miedo, el</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	importante, es que el espacio donde se hace el curso sea cómodo, no pases frío, ni estés incómodo, como estés sentado o como esté distribuido, me parece importante a la hora de dictar cursos.	dudas de que lo fueran a retar ¿cierto?, es importante, es que el espacio donde se hace el curso sea cómodo, no pases frío, ni estés incómodo, como estés sentado o como esté distribuido,	temor. La comodidad, el sentirse a cómodo.	Freire
	Noelia- No eso también... a uno le permite al tener una capacidad para poder charlar con otras personas, capaz que nada que ver, le permite comentarle, contarle y eso como te comentaba que yo había recomendado el de vitivinicultura con unos amigos que también es profesor pero si yo lo incentivaba como que lo hiciera porque estaba bueno y le contaba más o menos, genera temas de conversación, de hacer cosas nuevas, cosas que antes uno no conocía.	a uno le permite al tener una capacidad para poder charlar con otras personas, yo lo incentivaba como que lo hiciera porque estaba bueno y le contaba más o menos, genera temas de conversación, de hacer cosas nuevas, cosas que antes uno no conocía.	Lo social en los cursos. Lo social dentro del curso y fuer a del mismo. "temas para conversar". La experiencia social profesional,	Castoriadis Freire
	Noelia- Creo que lo encontré en la página de la Dirección General de Escuelas, obviamente ví que tenía puntaje y me interesó que tenía puntaje y siempre pensando en los chicos, y el maltrato infantil era un tema interesante, que a veces uno no sabe qué hacer, le cuentan cosas y no sabe cómo se tratan esas circunstancias.	Creo que lo encontré en la página de la Dirección General de Escuelas, obviamente ví que tenía puntaje y me interesó que tenía puntaje siempre pensando en los chicos, y el maltrato infantil era un tema interesante, que a veces uno no sabe qué hacer, le cuentan cosas y no sabe cómo se tratan esas circunstancias.	El sistema. Lo instituido. Las reglas. ¿El discurso aprendido, lo que es correcto decir? El hacer, el <i>teukhein</i> , saber-no saber. <i>Legein teukhein</i>	Foucault Foucault Castoriadis
	Noelia- sí no sé muy bien cómo es que a uno le dan cierto puntaje y a otros otra, eso no lo conozco, sé que directamente uno lee y bueno tiene tal puntaje y bueno lo compra digamos, no es que uno paga, pero te digo si vos querés hacerlo o no, pero no sé en qué consiste el mayor puntaje para unos y para otros , sé que tiene un límite de 3 puntos (...).el primer años fue bastante el caso, llegaban esos curso que te digo, llegaban a la escuela porque era una escuela grande dieron ahí de la empresa a ofrecernos y algunas chicas compraron unos y me decían "cómpralo que te da puntaje" y yo compraba y decía bueno, pero a uno no le explican y me pasaron cosas negativas en el sentido de que yo no sabía que tenía que hacer trámites para que me pagaran la antigüedad, nada que ver con los cursos pero bueno, no sabía que si hacías una salida te daba puntaje, y yo hacía cosas y	no sé muy bien cómo es que a uno le dan cierto puntaje y a otros otra, eso no lo conozco// no sé en qué consiste el mayor puntaje para unos y para otros , sé que tiene un límite de 3 puntos. sé que directamente uno lee y bueno tiene tal puntaje y bueno lo compra digamos, no es que uno paga, pero te digo si vos querés hacerlo o no...// llegaban esos curso que te digo, llegaban a la escuela porque era una escuela grande dieron ahí de la empresa a	El sistema: la incertidumbre o el "secreto" o el desconocimiento respecto de la asignación del puntaje. El desconocimiento o el desinterés ¿es una forma de resistencia también? El límite de 3 puntos, como techo. La aspiración individual sin considerar la competencia. El puntaje como "caja negra". La decisión de tomarlo o no, el ámbito de lo moral. ¿dónde llegan los cursos?¿escuelas grandes tienen más posibilidades que pequeñas? Porque hay más posibilidades de venta?	Foucault Freire Foucault Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	cosas y nunca me lo consideraron, o hice jornadas y nunca me dieron los certificados, la inexperiencia de uno, recién empezar, no conoces esa parte.	ofrecemos y algunas chicas compraron unos y me decían "cómpralo que te da puntaje" y yo compraba y decía bueno, pero a uno no le explican// y yo hacía cosas y cosas y nunca me lo consideraron, o hice jornadas y nunca me dieron los certificados, la inexperiencia de uno, recién empezar, no conoces esa parte.	"Compralo, te da puntaje" ¿pago contra puntaje? ¿esto no es imposición? Los cursos no pagos son indeseados porque son impuestos? ¿y los privados porque son pagos? ¿resistencia? La inexperiencia la ingenuidad. ¿qué aprendizajes deja la experiencia respecto de los cursos? ¿son aprendizajes que deseamos en nuestros docentes?	Foucault Freire
	Noelia- Te quería hacer no sé si es una apreciación personal para el curso de maltrato, viste que me preguntaste para la parte del curso de maltrato, por lo general no sé si te acordás que contaban y decían que por lo general las maestras no quieren hacer la denuncia o no la hacen, entonces muchos nos decían ustedes no hace falta que llamen desde su teléfono, pueden llamar desde un teléfono público, me acuerdo patente de eso, y yo pensaba en el caso que me toca una vez y hablando con compañeras, con colegas escucho mucho el "no te metas" porque una que le tocó un caso, que tomó parte, que ni siquiera había hecho denuncia ella, la madre se enojó con esa maestra, le dijo de todo, los agravios que le habrá dado verbalmente que la hicieron ir a la policía, la tuvieron como demorada para hacerle una declaración, ella me dice "la pasé muy mal yo" "vos fijate" me dice, porque yo como que proponía cuando hice el curso y quería que todas lo conocieran y que actuaran de esa forma en caso de conocer un caso así, pero lo otro es que cuando uno no encuentra la respuesta que uno espera por parte del sistema mismo, a veces manda una asistente social y por ahí no pasa más de eso y considero que están sobrepasados de trabajo, por ahí la razón pero creo que tiene muchas falencias, el sistema y el programa de prevención al maltrato, no es sobre el curso, sino más bien sobre el sistema y el programa Mercedes- Y qué cosas debería fortalecer, vos decís que no alcanza sólo con hacer la denuncia, que venga la asistente social... Noelia- Porque queda ahí, por lo general queda ahí y cuantos casos hay que uno escucha de niños violados y que se los vuelven a dar a los padres y uno hace todo lo que le corresponde y el sistema no responde bien, y uno se gana un enemigo	Todo	La entrevista. La comunicación.	Vasilachis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Mercedes-Quiero hacer la relación, estoy tratando de pensarla para hacerte la pregunta, hay entonces una, estoy tratando de hacer yo una interpretación, ¿hay una búsqueda de la utilidad pero que después en la práctica no puedes ponerla en práctica justamente, el sistema de alguna manera no te permite...?</p> <p>Noelia- Ver yo las fallas que tiene me doy cuenta que no me sirve</p> <p>Mercedes-Vos buscas un curso que tiene determinadas características que ayude a los niños, te vas contenta del curso...</p> <p>Noelia- Y después uno descubre, no eran experiencias personales mías pero me sirve lo que me digan mi compañera, lo que le había pasado a ella, quiera que no uno se asuste un poco, que te diga "no, me llevaron la policía, me tuvieron demorada, la madre me decía cosas" y uno dice hasta qué punto sirve todo eso, yo considero que uno si se debe comprometer con los niños, pero no encuentro del otro lado la seguridad y el respaldo que uno necesita.</p>			
	<p>Edith- ¿Qué busco? mantenerme actualizada, bueno yo específicamente por las materias que doy, para mí la herramienta o sea informática es una herramienta que la necesito, es más ya en este momento lo que no estoy dando clases los chicos saben mucho más que yo, porque hacen y deshacen con las <i>netbooks</i> cosas que uno siempre al haber aprendido después no cierto uno siempre es más cautelosa, tiene miedo de equivocarse, y en cambio ellos es prueba error, así que le dan sin tener ningún tipo de... sin temer a las consecuencias.</p>	<p>¿Qué busco? mantenerme actualizada yo específicamente por las materias que doy, para mí la herramienta o sea informática es una herramienta que la necesito</p>	<p>La actualización, no quedarse atrás, la competitividad. El mundo fragmentado?</p> <p>La herramienta. El <i>teukhein</i>.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>
	<p>Edith- por eso te digo que nunca tuve problemas con el hecho de ser contadora con tener escuelas, después se volvió ya todo un comercio, porque realmente fue así, con el tema de los cursos que se empezaron a dar, yo empecé a hacer el curso, un certificado, alguien sacó la resolución a que eso no valía, no pude acceder a pagar un posgrado, porque a ver en la Facultad de Filosofía y Letras, pero era sábado y viernes y yo los viernes trabajaba todo el día, imposible que lo hiciera, pagar la Facultad San Francisco era imposible porque era bastante cara, conseguimos que nos bajaran la cuota fuimos un grupo y ahí me pude acoplar y hacerlo, porque no podías competir y aparte en la privada que yo trabajaba nos estaban</p>	<p>después se volvió ya todo un comercio, porque realmente fue así, con el tema de los cursos que se empezaron a dar, yo empecé a hacer el curso, un certificado, alguien sacó la resolución a que eso no valía</p> <p>conseguimos que nos bajaran la cuota fuimos un grupo y ahí me pude acoplar y</p>	<p>El comercio: ¿Cómo actividad no lícita? ¿no aceptada en el mundo docente? ¿paqueteros?</p> <p>"Alguien" es el gobierno o algún ente autorizado, pero inespecífico. El poder como inespecífico.</p> <p>La competitividad ligada al poder adquisitivo. La</p>	<p>Freire</p> <p>Foucault</p> <p>Freire?</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	exigiendo que todos los profesionales teníamos que tener el curso entonces ahí lo hice, porque si no realmente yo estuve siempre bien ubicada trabajando.	hacerlo, porque no podías competir	"compra" de capacitación.	
07/06/13 Escuela Calcuta. Vicedirección.	<p>Mercedes- Cuando vos charlas con tus colegas con otros docentes, en general cuál es el motivo por el que ellos expresan que hacen los cursos? Edith- Te lo digo sinceramente? Mercedes- Sí, claro sí Edith- Por el puntaje, por el puntaje y si te tengo que ser sincera, por ejemplo los que tiene más antigüedad lo hacen por el puntaje porque los chicos nuevos compran los paquetes de \$2.000 o \$3.000 no sé ahora a cuánto están y resulta de que un profesor que tiene antigüedad está siendo sobrepasado por los chicos que recién se reciben porque ellos han comprado dos o tres paquetes, asquea te imaginas una profesora se gastó \$10.000 en cursos Mercedes- \$10.000? Y es una inversión o no? Edith- Y es que le quita, te imaginas cada paquetes de cursos te da como 3 puntos una cuestión así, 4 puntos entonces se hizo como 4 paquetes y ya está, y bueno entonces Mercedes- Y no hay un límite por parte de Junta para recibir? Edith- No sabría decirte, así que era una barbaridad, acá venden muchos cursos, viene una chica de la Facultad de xxxxxxxx y vende muchísimos cursos, y realmente los chicos jóvenes lo hacen por el puntaje para poder competir y que muchas veces nos preguntamos, ahora como directivo no es cierto, y dónde está la aplicación de eso? Mercedes- Claro dónde se ve la diferencia cualitativa? Edith- Claro, exacto es más bueno lo otro no me incumbe a mí, eso de que en algunos departamentos se vendía directamente Mercedes- Sin desarrollarlos decís vos, claro Edith- Eso no sé si será actualmente, yo no entré en esa de comercio, compré uno porque me insistía la vendedora y al final no lo terminé, que ese también en su momento no quise comprar el paquete, compré uno de esos y que hace años ya, en ese momento me salió \$200, hace años ya, así que te</p>	<p>Te lo digo sinceramente? // Por el puntaje, por el puntaje y si te tengo que ser sincera...</p> <p>Porque los chicos nuevos compran los paquetes de \$2.000 o \$3.000 no sé ahora a cuánto están// y resulta de que un profesor que tiene antigüedad está siendo sobrepasado por los chicos que recién se reciben porque ellos han comprado dos o tres paquetes, asquea te imaginas una profesora se gastó \$10.000 en cursos// te imaginas cada paquetes de cursos te da como 3 puntos una cuestión así, 4 puntos entonces se hizo como 4 paquetes y ya está, y bueno entonces // en realidad la mayoría lo hace por eso, y vos te das cuenta que es nada más por eso por el puntaje</p> <p>así que era una barbaridad, acá venden muchos cursos, viene una chica de la Facultad de xxxxxxxx y vende muchísimos cursos, y realmente los chicos jóvenes lo hacen por el puntaje para poder competir</p> <p>que muchas veces nos preguntamos, ahora como directivo no es cierto, y dónde está la aplicación de eso?//, tengo mucha gente que hace cursos que están a través, que son todos virtuales y que vos los ves y te traen proyectos y ya generé un proyecto</p>	<p>La posibilidad de no expresar sinceridad? Qué significaría ser sincera? ¿ella podría no serlo? Tal vez es sólo una expresión? ¿o está tanteando al entrevistador?</p> <p>Los chicos vs los mayores. Los nuevos vs los antiguos. Los que compran vs los que transitaron. La demonización de los jóvenes, vs la sabiduría práctica de los viejos. La compra de cursos como algo negativo pero ¿qué es lo "malo"? ¿Que los antiguos se vean afectados? ¿Que los cursos cuesten caros? ¿Que se fomente un facilismo? ¿En qué se vería ese facilismo? ¿Que un joven pueda acceder a un cargo antes que un antiguo? ¿y si ese antiguo no se capacitó? ¿porqué no lo hizo? ¿porqué esta "competencia" ahora lo obliga? ¿esto es positivo? ¿es negativo?</p> <p>Venta de cursos (no está implicando que sea ilícito pero sí ¿inmoral?) que se vendan cursos ¿qué significa? Si los venden es porque los compran? ¿si los compran significa que no aprenden? ¿o que aprenden pero en forma "deshonrosa"?</p> <p>La tensión cursos- trabajo. Visto desde la "aplicación" o "transferencia" de lo aprendido. La utilidad. <i>Teukhein</i></p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p> <p>Freire</p> <p>Foucault?</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>imaginas que... (...) Edith-Sí, y bueno eso lo de acá, en el Sur y en el Este tenés por otro lado, pero en realidad la mayoría lo hace por eso, y vos te das cuenta que es nada más por eso por el puntaje, en cambio hay otros chicos que están haciendo los cursos y que a lo mejor no te generan tanto y que no están pagándolo porque a lo mejor son virtuales, tengo mucha gente que hace cursos que están a través, que son todos virtuales y que vos los ves y te traen proyectos y ya generé un proyecto acá para la escuela, y ya abrí un blog para la escuela, y ya estoy trabajando con los chicos en esto, ves que ese curso lo están aplicando acá Mercedes- Que les van pidiendo la realización de alguna actividad... Edith- Claro, sí y la están haciendo acá en cambio los otros que son por paquete vos no ves que los apliquen en la mayoría de los casos, así que...</p>	<p>acá para la escuela, y ya abrí un blog para la escuela, y ya estoy trabajando con los chicos en esto, ves que ese curso lo están aplicando acá// en cambio los otros que son por paquete vos no ves que los apliquen en la mayoría de los casos,// lo otro no me incumbe a mí, eso de que en algunos departamentos se vendía directamente. Eso no sé si será actualmente, yo no entré en esa de comercio,</p>	<p>Los paquetes de cursos y si se ven o no en la práctica ¿cómo puede saberlo? Es un imaginario. "se vendía directamente" quiere decir que no se realizaban (dinero contra certificado) y ella se desliga de este "rumor", que es un imaginario también que circula. Diferenciación personal del resto, del colectivo que "cometió" esa "falta". El imaginario instituido.</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>Edith- Como profesora, pero ¿cómo podían hacer cursos en qué tiempo? Y me miraban como diciendo "qué ilusa" y los otros, suponte vos armas este curso, yo preparo este, yo preparo este y los cruzamos y listo o presenta, muchos de los cursos eran presentar un informe o un trabajo, creo que... creo, no quiero hablar lo que no conozco, para evitar ese tipo de cosas ahora se está rindiendo sí, cuando yo compré el mío tenía que rendir, presentaba un trabajo pero tenía que rendir, este pero antes era así, presentar trabajos y bueno se iban pasando: yo tal, vos haces cual y bueno se pasaban...</p>	<p>¿cómo podían hacer cursos en qué tiempo? Y me miraban como diciendo "qué ilusa" y los otros, suponte vos armas este curso, yo preparo este, yo preparo este y los cruzamos y listo // pero antes era así, presentar trabajos y bueno se iban pasando: yo tal, vos haces cual y bueno se pasaban... creo que... creo, no quiero hablar lo que no conozco, para evitar ese tipo de cosas ahora se está rindiendo// sí, cuando yo compré el mío tenía que rendir, presentaba un trabajo pero tenía que rendir,</p>	<p>La mirada al pasado: ingenuidad. Lo social como "perverso" o la "viveza criolla" vs la ingenuidad. El otro, la autoridad, el que debe controlar como ¿Cómplice? ¿Bobo? ¿Vago? El presente, como una evolución respecto del pasado. De todas maneras dice "creo" y lo repite...</p>	<p>Castoriadis Castoriadis</p>
	<p>Edith- pero bueno esa es la parte fea de esos cursos, en cambio tengo otros que están haciendo tal curso que está en el portal de <i>Internet</i>, y me dice "mira yo necesito esto, puedo contar con los chicos? Puedo hacer este tema?" "Sí como no", y vos ves que los va volcando acá en la escuela, entonces hay profes que a lo mejor en algún momento hicieron una radio, otros que están haciendo un periódico entendés? Cosas que se vuelcan al establecimiento, eso es lo más positivo.</p>	<p>pero bueno esa es la parte fea de esos cursos, en cambio tengo otros que están haciendo tal curso que está en el portal de <i>Internet</i>, y me dice "mira yo necesito esto, puedo contar con los chicos? Puedo hacer este tema?" "Sí como no", y vos ves que los va volcando acá en la escuela, entonces hay profes que a lo mejor en algún</p>	<p>La parte fea de los cursos: cuando no se ve el aprendizaje, cuando no se hace evidente en la práctica cotidiana del docente. La parte "linda": cuando se ve en la escuela el "producto" de los cursos con una producción tangible: una radio, una página web, un periódico.</p>	<p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
		momento hicieron una radio, otros que están haciendo un periódico entendés? Cosas que se vuelcan al establecimiento, eso es lo más positivo.		
07/06/13 Escuela Calcuta. Vicedirección.	Edith- Y los que yo hecho son todos, son todos de informática, las actividades no sé Mercedes- Bueno pero por ejemplo yo a donde te encontré fue el concurso de la AFIP Edith- Bueno ese es otro, eso es una actividad que en realidad al principio no nos daba nada, y ahora sí te asigna el 0,0225 y pero bueno es algo que me permite trabajar con los chicos, al principio no nos dieron puntaje, y después nos dieron un certificado y dije "oh que sorpresa" Mercedes- (risa) llegó el puntaje Edith- Claro pero no lo hicimos por el puntaje sino porque justamente queríamos participar con la escuela que los chicos vean y compartan con otras instituciones, sacarlos del medio, porque yo he trabajado para un CENS haciendo el concurso, para esta escuela, para la privada y para un CENS de Las Heras, haciendo el mismo concurso. Mercedes- Son 3, 4 escuelas Edith- 4 escuelas, con las 4 los he preparado, hemos rendido, hemos concursado y todo ad honorem, es más los primeros años no sé si me dieron certificado, de todas maneras después bueno apareció el certificado con ese puntaje, pero el tiempo que vos le dedicas, es más yo presentaba en un año los 4 certificados y sólo me consideraban uno, como si el tiempo que vos haces con los otros no tuviera valor, pero te consideraban uno.	eso es una actividad que en realidad al principio no nos daba nada, y ahora sí te asigna el 0,0225 y pero bueno es algo que me permite trabajar con los chicos, al principio no nos dieron puntaje, y después nos dieron un certificado y dije "oh que sorpresa". Claro pero no lo hicimos por el puntaje sino porque justamente queríamos participar con la escuela que los chicos vean y compartan con otras instituciones, sacarlos del medio hemos rendido, hemos concursado y todo ad honorem// pero el tiempo que vos le dedicas, es más yo presentaba en un año los 4 certificados y sólo me consideraban uno, como si el tiempo que vos haces con los otros no tuviera valor, pero te consideraban uno.	El reconocimiento como sorpresa, la "buena noticia": hacer un curso porque quiere hacerlo y que luego otorgue puntaje. La expectativa: abrir horizontes a los estudiantes. El otro como necesitado, el docente como "salvador". No hay un reconocimiento de aprendizaje por parte del docente, sino exclusivamente del estudiante. El valor: el sacrificio por "los chicos". Los valores esperados: reconocimiento salarial, laboral, puntaje. O no hay aprendizajes o éstos no son reconocidos como valor por el docente.	Freire Freire Castoriadis Freire
	Edith- Un curso de capacitación, ojalá ¿sabes cuál es el curso que me gustaría hacer?, que no sé, no creo que exista, nosotros tenemos problemas de comunicación, aceptación, integración, de pertenencia, algo que nos enseñe a reflexionar, a meditar, a ponernos en el lugar del otro ¿entendés? Porque eso es lo que nos está faltando a nosotros, a los docentes no hay tolerancia, lo que te dice el directivo cae mal, lo que mi compañero está haciendo siempre es cuestionado, se llevan mal con los chicos, yo entiendo es difícil, es re difícil, yo también tengo problemas con los chicos, pero	¿sabes cuál es el curso que me gustaría hacer? (...) algo que nos enseñe a reflexionar, a meditar, a ponernos en el lugar del otro ¿entendés?	El ideal: el que responde a la problemática experienciada. <i>Teukhein</i> .	

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	tenes... no podemos pretender que los 30 que están ahí cambien ¿sí?			
	Edith- yo creo que necesitamos un curso que nos permita, no necesitamos un psicólogo, un psiquiatra, algunos sí (risas) pero a ver algo que nos enseñe así como considero, no sé cómo lo están dando que en las carreras docentes debería a ver una materia de 1ero a 5to año que te enseñe a hablar, para evitar justamente después todos los problemas de cuerdas vocales, debería haber una materia que te permita mantener tu psiquis y adaptarte al alumno.	en las carreras docentes debería a ver una materia de 1ero a 5to año que te enseñe a hablar, para evitar justamente después todos los problemas de cuerdas vocales, debería haber una materia que te permita mantener tu psiquis y adaptarte al alumno.	La formación inicial: aprendizajes para el quehacer cotidiano. <i>Teukhein</i> .	Castoriadis
	Edith- y vos sabes que hablando de curso me estoy acordando, como no son con puntaje se te van...	y vos sabes que hablando de curso me estoy acordando, como no son con puntaje se te van...	La memoria: aparecen en primer lugar los cursos "formales" o "reconocidos" y luego experiencias que tal vez han sido más formadoras pero menos formales... magmas	Castoriadis
	Mercedes- (murmura) (risas) pensás que este curso hizo aportes a tu rol profesional? Edith- Sí, sí a mí no me gusta hablar, yo doy la clase todo perfecto, pero no me gusta hablar en público y sin embargo me forzó a eso, a justamente a ser más expresiva, a participar más, pero yo de mi lugar todo bien, viste Mercedes- Y ese sería un aporte a lo personal? Edith- Algo personal, pero profesional también porque eso me permitió tener contactos que para la escuela lo necesitas, necesitas saber que puedo llamar a tal y conseguir un micro para los chicos cosa que antes yo "bueno alguien que lo pida" sin necesidad de estar en política entendés, vos haces contactos y relaciones y eso te permite ayudar a otros porque en realidad conseguí cosas para los chicos que de otra manera no hubiera desde mi lugar de docente dentro del aula no lo hubiera logrado.	sin necesidad de estar en política entendés, vos haces contactos y relaciones y eso te permite ayudar a otros porque en realidad conseguí cosas para los chicos que de otra manera no hubiera desde mi lugar de docente dentro del aula no lo hubiera logrado.	Lo social y la promoción social como expectativas o como recompensas de la actividad formativa. Conocer gente. Sin estar en política, es decir "sin ensuciarse"? ¿otro imaginario?	Castoriadis
	Edith- Sí, sí pero o sea a ver nunca me interesó mucho pelear por un puntaje, ver cuánto me daban, me daban y me daban eso no "pero mira si vos tenes esto", eso no. Mercedes- No, pero me refiero al sistema si en general si sabes cómo se maneja?	nunca me interesó mucho pelear por un puntaje, ver cuánto me daban, me daban y me daban eso no "pero mira si vos tenes esto", eso no.	Idem Noelia: La aspiración individual sin considerar la competencia. (al menos en el discurso)	Freire Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Edith- Sí más o menos sí Mercedes- Y qué pensás acerca de ese sistema? Edith-Mira del sistema de puntos en cuanto a cursos algunos cursos deberían estar más valorados que otros, seguro, si me llama la atención cuando te dicen este curso si lo puedo tomar para matemática, este curso no lo puedo tomar para el área contable, y por ahí algunos tiene que ver con el conocimiento del chico, entonces yo creo que es transversal, entonces por ahí algunas cosas si no estoy de acuerdo, cuando ellos dicen "esto lo tomo acá y esto lo tomo allá" porque si ayuda al desarrollo del alumno creería que debería ser tomado en cuanta para cualquiera de la áreas, aunque no sea específica, en eso sí no estoy de acuerdo.</p>	<p>Mira del sistema de puntos en cuanto a cursos algunos cursos deberían estar más valorados que otros// me llama la atención cuando te dicen este curso si lo puedo tomar para matemática, este curso no lo puedo tomar para el área contable, y por ahí algunos tiene que ver con el conocimiento del chico, entonces yo creo que es transversal, entonces por ahí algunas cosas si no estoy de acuerdo, cuando ellos dicen "esto lo tomo acá y esto lo tomo allá"</p>	<p>Una valoración general , manifestando desconocimiento del sistema. Se maneja con imaginarios? El sistema: no conocido pero intuido ("creo") ¿oposicion, resistencia? ¿a qué? el sistema equivocado? Corrupto? Lo instituido y la subjetividad.</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>Mercedes- No, no yo... me interesa desde que te recibiste hasta que hiciste esta primera exposición Bibiana- Exposición... pero mientras tanto me capacite permanentemente y... habrán pasado unos 10 años aproximadamente, en ese intermedio yo lo que hacía era asistir a todo lo que podía. Mercedes- Estabas en situación de aprendiz Bibiana- Totalmente, y después me di cuenta que además de aprendiz que nunca he dejado también podía yo ser trasmisora y compartir las experiencias sobre todo cuando uno está en el nivel secundario, se empieza a dar cuenta lo importante que es poder comunicar las dificultades que uno tiene en el aula y compartirlas.</p>	<p>y después me di cuenta que además de aprendiz que nunca he dejado también podía yo ser trasmisora y compartir las experiencias sobre todo cuando uno está en el nivel secundario, se empieza a dar cuenta lo importante que es poder comunicar las dificultades que uno tiene en el aula y compartirlas.</p>	<p>Aprendiz y enseñante como dos caras del mismo oficio. Tensión?</p>	<p>Freire</p>
	<p>Bibiana- yo tuve la maestría y fue sobre la teoría del conflicto pero basada en el conflicto que se había producido dentro de la Universidad de Cuyo con la formación de la escuela técnicas, entonces esto generó un ambiente muy difícil para mí, porque los ambientes conservadores de nuestra Universidad y de nuestra Facultad vos piensa en el contexto que había en ese momento Mercedes- Sí de los años que estamos hablando, sí sí. Bibiana- Me generaron muchas idas y venidas con mi tesis, había cosas que había que sacarlas o , entonces el Doctor P...., mi director, divino me decía "usted arregle y rinda Profesora, después publique lo que quiera" porque yo era muy crítica al respecto y no me había equivocado al respecto</p>	<p>esto generó un ambiente muy difícil para mí, porque los ambientes conservadores de nuestra Universidad y de nuestra Facultad vos piensa en el contexto que había en ese momento (...) me generaron muchas idas y venidas con mi tesis, había cosas que había que sacarlas o , entonces el Doctor P...., mi director, divino me decía "usted arregle y rinda Profesora, después publique lo que quiera"</p>	<p>El ambiente en el aprendizaje: el marco emotivo, lo social como obstaculizador.</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	evidentemente fue bastante negativo para las escuelas nuestras, perdimos mucho terreno en cuanto a los títulos que ofrecíamos, a la formación académica, bueno fueron años difíciles.			
18/06/13 Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo. Gab 44b.	Mercedes- O sea directamente. ¿ y abandonaste la geografía? Bibiana- No, no la abandoné por una razón laboral no solamente porque me gusta la geografía y creo que es un ciencia dinámica pero ya te digo colaboró toda esa crisis conceptual de la geografía y esa crisis que se manifestó en las instituciones Mercedes- Te hago la pregunta porque me dio curiosidad nada más (risas) Bibiana- Claro, no, no la abandoné porque fue mi fuente laboral siguió siendo las escuelas secundarias Mercedes- Estamos hablando de sueldos específicamente Bibiana- Claro de trabajo, trabajo seguro porque yo era titular en las escuelas secundarias entonces acá ³⁸⁴ nunca tuve una titularidad de cátedra, entonces no podía dejar por una cuestión de supervivencia y laboral.(...) o sea contestando a tu pregunta no abandoné la geografía pero sí la abandoné entre comillas y respetuosamente lo digo desde el punto de la capacitación que yo hacía para mí misma que es el tema que a vos te interesa, porque me pasé al otro tipo de capacitación.	porque yo era titular en las escuelas secundarias entonces acá* nunca tuve una titularidad de cátedra, entonces no podía dejar por una cuestión de supervivencia y laboral.(...) o sea contestando a tu pregunta no abandoné la geografía pero sí la abandoné entre comillas y respetuosamente lo digo desde el punto de la capacitación que yo hacía para mí misma que es el tema que a vos te interesa, porque me pasé al otro tipo de capacitación. *(en FFyL)	La estabilidad laboral y la relación con la capacitación. La estabilidad en este caso como desasociada desde el punto de vista del objeto de enseñanza (geografía) , pero no de la capacitación (res. Conflictos)	Castoriadis Freire
	Bibiana-y recorrí mucho, entonces tengo la otra visión del evaluador de cursos de perfeccionamiento y observaba lo mismo o sea cómo mucha gente sabiendo mucho le faltaba la parte de trasferencia didáctica como no llegaba a veces a la persona necesitada, de capacitación o perfeccionamiento hace un esfuerzo muy grande, yo por ejemplo lo veo y lo veía en los maestros de esa época, terminaban su labor diaria, llegaban a los cursos de capacitación a las 6 y media de la tarde agotados , cansados , trataban de poner todo de sí para rescatar lo que se les daba y a veces la clase se volvía un poco monótona no sólo por la hora, ya sabemos que la curva de atención desciende en las últimas horas de la tarde, sino que el expositor le faltaba dinámica en la motivación, dinámica visual en la clase	ejemplo lo veo y lo veía en los maestros de esa época, terminaban su labor diaria, llegaban a los cursos de capacitación a las 6 y media de la tarde agotados , cansados , trataban de poner todo de sí para rescatar lo que se les daba y a veces la clase se volvía un poco monótona no sólo por la hora, ya sabemos que la curva de atención desciende en las últimas horas de la tarde, sino que el expositor le faltaba dinámica en la motivación, dinámica visual en la clase expositiva, quizás un poquito también de	La consideración del otro como sujeto: en este caso como sujeto profesional. La legitimación.	Freire

³⁸⁴ (en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo)

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>expositiva, quizás un poquito también de legitimar al que estaba escuchando, yo creo que es muy importante valorar que son colegas nuestros, no importa si el nivel es primario secundario o universitario, o sea vuelvo a decir el docente a veces no se considera que es un profesional realmente y si aquel que está tratando de compartir experiencias de aprendizaje lo disminuye digamos, de alguna manera, porque está sentado para aprender, eso desmotiva más, creo que es importante en la capacitación que quién la de o quién se ofrece para eso legitime a quien está asistiendo.</p>	<p>legitimar al que estaba escuchando, yo creo que es muy importante valorar que son colegas nuestros, no importa si el nivel es primario secundario o universitario, o sea vuelvo a decir el docente a veces no se considera que es un profesional realmente y si aquel que está tratando de compartir experiencias de aprendizaje lo disminuye digamos, de alguna manera, porque está sentado para aprender, eso desmotiva más, creo que es importante en la capacitación que quién la de o quién se ofrece para eso legitime a quien está asistiendo.</p>		
	<p>Bibiana- Y el otro tema importante es la decepción que sufren quienes asisten a una capacitación, y te lo digo así con la palabra muy literalmente, la decepción porque van con expectativas y es como el chico que la maestra le hace hacer un tarea y nunca le pide el cuaderno o la carpeta para corregirle, te diría que metafóricamente lo veo igual, eso el capacitador tiene que tener mucho cuidado con eso y estar atento y si les pide una actividad...</p>	<p>Y el otro tema importante es la decepción que sufren quienes asisten a una capacitación (...).el capacitador tiene que tener mucho cuidado con eso y estar atento y si les pide una actividad</p>	<p>La consideración del otro como sujeto: en este caso como sujeto cursante. La devolución, la escucha, la atención.</p>	<p>Freire</p>
	<p>Bibiana- los que hice en geografía la mayoría si tenían evaluación y puntaje, de la Nación y algunos cuando se hacían en las provincias que tuvieran si resolución provincial, no sé si era distinto a lo que sucede ahora, pero en general sí, y trato de fijarme y además trato les informo a los que se interesan en los cursos que se fijen en esos detalles, porque además hay otra cosa, como también estaba en la Junta de Calificación de la UNCuyo, también se los recomiendo que estén aprobados por la Dirección de Escuelas y que tengan puntaje porque después eso en la Junta se les reconoce mejor, lo que pasa es que el docente está muy poco orientado en sus organizaciones escolares, unidades académicos hablamos de la formación en las facultades pero su organización escolar propia están poco informados, o poco orientados entonces a veces hacen cursos porque les llamó la atención título, no el curso, ¿entendés? Es más hemos tenido problemas en la Junta de Calificaciones a veces para tabularles cursos porque no aparecen los sellos, o aparecen algunos problemitas.</p>	<p>los que hice en geografía la mayoría si tenían evaluación y puntaje, de la Nación y algunos cuando se hacían en las provincias que tuvieran si resolución provincial, no sé si era distinto a lo que sucede ahora, pero en general sí, y trato de fijarme y además trato les informo a los que se interesan en los cursos que se fijen en esos detalles.// también se los recomiendo que estén aprobados por la Dirección de Escuelas y que tengan puntaje porque después eso en la Junta se les reconoce mejor</p> <p>el docente está muy poco orientado en sus organizaciones escolares, unidades académicos hablamos de la formación en las facultades pero su organización escolar propia están poco informados, o poco</p>	<p>Reconocimiento del reconocimiento como sistema. En sí misma y aconseja a otros que atiendan esos "detalles". Lo instituido.</p> <p>Aprendizajes en el mundo laboral: poca orientación.</p> <p>Expectativas sobre el curso: el nombre más que el contenido.</p> <p>La visión desde el "acreditador". Tener problemas o no</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
		<p>orientados entonces a veces hacen cursos porque les llamó la atención título, no el curso, ¿entendés?</p> <p>hemos tenido problemas en la Junta de Calificaciones a veces para tabularles cursos porque no aparecen los sellos, o aparecen algunos problemitas</p>	<p>tener problemas para "aceptar" certificaciones. Lo instituido.</p>	
	<p>Bibiana- Entonces esto sería muy importante, que la cátedras que tiene a su cargo por ejemplo en la cátedra de gestión y administración de la educación yo lo daba a esto, en didáctica también, siempre tenía un módulo al final donde yo les daba sugerencias, me acuerdo un día yo les enseñé a los chicos, hasta donde tenían que ir a inscribirse, dónde quedaba, mínimamente que tenían que llevar, porque parece que no pero son directivas u orientaciones que a veces lo alumnos que estando en cuarto año desconocen.</p>	<p>me acuerdo un día yo les enseñé a los chicos, hasta donde tenían que ir a inscribirse, dónde quedaba, mínimamente que tenían que llevar, porque parece que no pero son directivas u orientaciones que a veces lo alumnos que estando en cuarto año desconocen.</p>	<p>El <i>teukhein</i> y lo instituido.</p> <p>Las omisiones de la formación inicial y también de la socialización laboral. La profesión docente como espacio de aprendizajes.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Freire</p>
	<p>Bibiana- Claro, sería una cuestión técnica que sería el reconocimiento en la Junta y sería una cuestión de formación seria en la capacitación, me refiero a seria en que sea válida y que haya pasado de alguna manera un cedazo o una evaluación de referentes que sean con trayectoria.</p>	<p>sería una cuestión técnica que sería el reconocimiento en la Junta y sería una cuestión de formación seria en la capacitación, me refiero a seria en que sea válida y que haya pasado de alguna manera un cedazo o una evaluación de referentes que sean con trayectoria.</p>	<p>Reconocimiento y puntaje. Dos aspectos del mismo <i>teukhein</i>: que haya sido valorado (lo instituido, la institución avalante) y que sea tabulado en la junta.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Freire</p>
	<p>Bibiana- Mira en los que hacen a las Ciencias Sociales si yo recomendaría bueno todo lo que hacen a los Congresos Nacionales y a los intercambios de experiencia ya sea los de alumnos o Jornadas Científicas, de la comunicad científica, de las distintas hoy disciplinas en el caso de los profesores, eso por un lado y por otro lado recomendaría un poco ya te lo he contestado, los que estén evaluados, y además los que tengan también evaluación, que es importante, porque el que tenga evaluación, aunque demoren un poquito más en cumplimentar esa instancia de evaluación a ellos le permite mayor puntaje, volvemos a la parte técnica de la Junta y además también les permite contar con un proyecto con una propuesta de trabajo que a futuro a ellos les puede servir, porque el hecho de que a vos te pidan un proyecto de trabajo ya sea en equipo o individual para que vos</p>	<p>yo recomendaría bueno todo lo que hacen a los Congresos Nacionales y a los intercambios de experiencia ya sea los de alumnos o Jornadas Científicas, de la comunicad científica</p> <p>y por otro lado recomendaría un poco ya te lo he contestado, los que estén evaluados// si conozco los de la Dirección de Escuelas y les confiero mucha seriedad, no sé los otros comités de evaluación o por qué instancia de aprobación pasan, no?</p> <p>y además los que tengan también</p>	<p>Valoración de los ámbitos de producción científica.</p> <p>Valoración de lo previamente evaluado.</p> <p>Valoración de la producción de los docentes</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>apruebes el curso implica que vos eso lo podes llevar a tu lugar de trabajo entonces eso te permite una proyección "in situ" digamos en el mismo lugar, no sé si se te quedó claro. Y además habría que poner otra cosa también que se fijen en el reconocimiento y la validez legal que tengan las instituciones donde ellos vayan a capacitarse, porque nos ha pasado también a través de estos últimos años de experiencia en Junta de que hemos observado que los municipios hoy en día están siendo centros digamos donde validan cursos de capacitación, ahí no sé cómo conforman a los comités de evaluación si conozco los de la Dirección de Escuelas y les confiero mucha seriedad, no sé los otros comités de evaluación o por qué instancia de aprobación pasan, no? Pero sí que se fijen bien si son instituciones acreditadas, si los municipios tienen uno referatos, llamémosle así, de cierto valor y bueno la Dirección de Escuelas ya se sabe que sí los tiene o por lo menos hace todos los esfuerzos.</p>	<p>evaluación, que es importante, porque el que tenga evaluación, aunque demoren un poquito más en cumplimentar esa instancia de evaluación a ellos le permite mayor puntaje, volvemos a la parte técnica de la Junta y además también les permite contar con un proyecto con una propuesta de trabajo que a futuro a ellos les puede servir.</p> <p>que se fijen en el reconocimiento y la validez legal que tengan las instituciones donde ellos vayan a capacitarse// Pero sí que se fijen bien si son instituciones acreditadas, si los municipios tienen uno referatos, llamémosle así, de cierto valor y bueno la Dirección de Escuelas ya se sabe que sí los tiene o por lo menos hace todos los esfuerzos</p>	<p>(evaluación, proyecto, etc.)</p> <p>Valoración de la utilidad, de la puesta en práctica.</p> <p>Valoración de la trayectoria del oferente.</p> <p>Todas las valoraciones pasan por imaginarios instuidos y operando en Mendoza.</p>	
	<p>Bibiana- la anécdota fue que esta profesora empezó a reirse, y se reía y se movía, los que estábamos atrás comenzamos a tentarnos de risa, más allá de que éramos grandes y demás porque ya entramos en la misma, no podíamos seguir la hilación de la exposición porque realmente no podíamos entender bien lo que el profesor estaba diciendo, estaba exponiendo (...)</p> <p>Mercedes- (...) la primer anécdota que me estabas contando la risa sería una forma de...</p> <p>Bibiana- Como de impotencia creería, nos sentíamos impotentes, porque pensábamos que éramos grandes, profesoras, que nos interesaba el tema pero que nos costaba seguir la hilación me entendés, de todo lo que se estaba informando, porque no entendíamos, y era realmente grave porque estábamos desatendiendo, desaprovechando y fue una impotencia porque estábamos desaprovechando no solamente el tiempo sino a la persona, al experto, que era importante que lo había traído el Instituto de Geografía como una persona importante, entonces bueno...(</p>	<p>nos sentíamos impotentes, porque pensábamos que éramos grandes, profesoras, que nos interesaba el tema pero que nos costaba seguir la hilación me entendés, de todo lo que se estaba informando, porque no entendíamos, y era realmente grave porque estábamos desatendiendo, desaprovechando y fue una impotencia porque estábamos desaprovechando no solamente el tiempo sino a la persona, al experto, que era importante que lo había traído el Instituto de Geografía como una persona importante,</p>	<p>Se conjugan varios aspectos que han aparecido separados en otras declaraciones: el tiempo, el experto, lo social, el otro, la institucionalidad (el instituto), el interés sobre el tema, la comunicación (o la ausencia de ella), la contradicción (o el sarcasmo de la situación), y la risa.</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Mercedes- Mira hay algunas de estas que ya me has contestado te las leo para que, para explicitarlas, entre tu colegas ¿cuál es el motivo, más común, más habitual para elegir los cursos?</p> <p>Bibiana- Entre mis colegas, la temática fundamentalmente y en los últimos años digamos las referencias con respecto al expositor eso en los últimos años, cuando uno ya pasa los 20 años de experiencias docente ya también elige por la calidad del expositor, quizá antes era por el tema, todo el tema nos interesa, queremos a aprender, pero después ya empezás como a delimitar más, voy o no voy de acuerdo a la calidad del expositor.</p>	<p>cuando uno ya pasa los 20 años de experiencias docente ya también elige por la calidad del expositor, quizá antes era por el tema, todo el tema nos interesa, queremos a aprender, pero después ya empezás como a delimitar más, voy o no voy de acuerdo a la calidad del expositor.</p>	<p>El otro superior, o al menos respecto del asunto que se está tratando. Se elige por la "calidad" del expositor luego de un cierto tiempo, como para ¿no perder el tiempo?</p> <p>La autoridad.</p> <p>Ni menciona el puntaje aquí. Ausencia significativa? Tiene que ver con la estabilidad?</p> <p>Con la falta de necesidad?</p>	<p>Freire?</p>
	<p>Mercedes- si existiera para vos un curso ideal, más o menos lo has descrito, si lo has vivenciado alguna vez ese curso ideal...</p> <p>Bibiana- Sí lo vivencé en mi primera experiencia internacional, yo tuve una beca internacional en el año 1995 en la Universidad de la Rábida, en Huelva fui becada, bueno 2 semanas vivía allá en la Ciudad Universitaria y bueno uno era sobre... relacionado con la educación pero también con las nuevas tecnologías de la educación, y bueno fue ideal porqué, una por el contexto, otra porque era mi primera experiencia afuera, que la hice con mucho esfuerzo y con mucho apoyo en ese momento de la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad porque yo recién entraba como investigadora y ¿porqué fue ideal? Porque fue ideal por 3 causas fundamentales primero porque la infraestructura, era una infraestructura hermosa, salas de clase y salones con butacas y mesas espectaculares, segunda porque eran expertos internacionales, no sólo españoles, sino internacionales, después porque la intensidad y la disciplina de trabajo fue muy bien cumplida y muy bien organizada y muy respetada digamos, y porque además teníamos una convivencia porque éramos alumnos latinoamericanos, y españoles entonces había una convivencia intercultural entre ya te digo distintas universidades de América.</p>	<p>fue ideal porqué, una por el contexto, otra porque era mi primera experiencia afuera, que la hice con mucho esfuerzo y con mucho apoyo en ese momento de la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad porque yo recién entraba como investigadora y ¿porqué fue ideal? Porque fue ideal por 3 causas fundamentales primero porque la infraestructura, era una infraestructura hermosa, salas de clase y salones con butacas y mesas espectaculares, segunda porque eran expertos internacionales, no sólo españoles, sino internacionales, después porque la intensidad y la disciplina de trabajo fue muy bien cumplida y muy bien organizada y muy respetada digamos, y porque además teníamos una convivencia porque éramos alumnos latinoamericanos, y españoles entonces había una convivencia intercultural entre ya te digo distintas universidades de América.</p>	<p>Ideal asociado con:</p> <p>La experiencia personal y la intensidad de la misma. El sacrificio del viaje, la separación, el apoyo recibido, la confianza institucional. ¿Una especie de "iniciación"?</p> <p>La infraestructura, el espacio, el ambiente físico.</p> <p>El esfuerzo, la intensidad del trabajo.</p> <p>Lo social: en este caso lo internacional hispano-latinoamericano. La interculturalidad. La diversidad, la convivencia.</p>	<p>¿?</p>
	<p>Daniela- no es remunerativo pero he trabajado muchos años en parroquias, como guía de jóvenes un grupo que se llama pastoral migratoria que si bien cómo te digo no es remunerado creo que es una de la experiencias de esas que más me han marcado para desarrollar capacidades, para marcar cierta</p>	<p>pero he trabajado muchos años en parroquias, como guía de jóvenes un grupo que se llama pastoral migratoria que si bien cómo te digo no es remunerado creo que es una de la experiencias de esas que más me</p>	<p>La práctica, el campo como espacio de aprendizaje, en especial de herramientas.</p> <p>Daniela remarca que le ha aportado más que la</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>iniciativa hacia los jóvenes, iniciativa de grupo, la verdad que me ha dado muchas más herramientas que quizás la carrera en lo teórico me refiero.</p>	<p>han marcado para desarrollar capacidades, para marcar cierta iniciativa hacia los jóvenes, iniciativa de grupo, la verdad que me ha dado muchas más herramientas que quizás la carrera en lo teórico me refiero.</p>	<p>carrera. <i>Teukhein</i></p>	
	<p>Mercedes- Eso te iba a preguntar ¿o sea que has sacado el bono alguna vez? Daniela- Eh no, no lo he tramitado, lo tengo que hacer eso Mercedes- bueno pero te pongo aquí sin bono Daniela- Sin bono, sí porque fue un reemplazo muy corto y no, y después volví acá y la verdad que no... Mercedes- Voy a poner aquí que no has tramitado el bono, nunca digamos. Lo voy a poner. Daniela- No, lo tengo que hacer (risas) Mercedes- Porqué lo tenés que hacer? Daniela- Porque el día de mañana, en realidad, actualmente a mí no me suma mucho, porque te soy sincera la docencia la hago por placer muchas veces y no realmente por el trabajo porque realmente o por lo remunerativo porque yo si quiero no trabajo más acá y me pongo un consultorio, tengo otra alternativa digamos Mercedes- Te entiendo Daniela- Mi parte laboral no se reduce sólo al bono, hay otras cosas más, en mi carrera por lo menos. Mercedes- Pero no lo has necesitado? Daniela- No lo he necesitado, no. Mercedes- Y si lo tenés que hacer, lo harías por las dudas, por el día de mañana...? Daniela- Exacto, sí lo haría, es algo que tengo pendiente, lo que pasa también es que mi parte, mi otra vocación que es la familia se ha venido seguidito entonces he tenido que... (risas)</p>	<p>Mercedes- Eso te iba a preguntar ¿o sea que has sacado el bono alguna vez? Daniela- Eh no, no lo he tramitado, lo tengo que hacer eso Mercedes- Voy a poner aquí que no has tramitado el bono, nunca digamos. Lo voy a poner. Daniela- No, lo tengo que hacer (risas) Mercedes- Porqué lo tenés que hacer? Porque el día de mañana, en realidad, actualmente a mí no me suma mucho, Mercedes- Pero no lo has necesitado? Daniela- No lo he necesitado, no. Mercedes- Y si lo tenés que hacer, lo harías por las dudas, por el día de mañana...? Daniela- Exacto, sí lo haría, es algo que tengo pendiente.</p>	<p>Lo instituido, "lo tengo que hacer". ¿un mandato? Una experiencia por la que "deben" pasar los docentes? Una especie de "prueba"? ¿de demostración? La risa ¿una afirmación o reafirmación de ese "deber"? ¿es impensable no sacar nunca el bono? El futuro, lo posible, la previsión... algo que en la actualidad no se ve como una necesidad, pero "por las dudas"</p>	<p>Castoriadis</p>
<p>23/05/13 Esc. Scalabrini. Serv. Orientación.</p>	<p>Mercedes- Ah, bueno y entonces este curso que hiciste con puntaje (...) ¿te dio mucho o poco puntaje? Daniela- (afirma) y creo que era un punto, que es bastante en puntaje. Mercedes- Y tenía una carga horaria...</p>	<p>El curso sí, realmente fue muy útil, me dio más herramientas, yo todavía no me recibía así que fue más con mi formación de psicopedagoga y me brindó muchas</p>	<p>La relación con el mundo laboral como expectativa. Aprender a hacer. El <i>teukhein</i>.</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Daniela- Y durante un año fue los sábados creo que 4 o 3 horas, sí con prácticas y todo que fue lo que me llevó a la escuela Esperanza a trabajar y todo</p> <p>Mercedes- (afirma) bueno y con este tampoco te sacaste el bono? de preceptora...</p> <p>Daniela- No, no</p> <p>Mercedes- Y te lo aceptaron? Te sirvió? Te fue útil?</p> <p>Daniela- El curso sí, realmente fue muy útil, me dio más herramientas, yo todavía no me recibía así que fue más con mi formación de psicopedagoga y me brindó muchas herramientas a nivel formativo porque veíamos psicología y el manejo de una escuela, yo al año siguiente entré a trabajar de auxiliar de gabinete entonces ese contacto con la escuela me sirvió bastante.</p>	<p>herramientas a nivel formativo porque veíamos psicología y el manejo de una escuela, yo al año siguiente entré a trabajar de auxiliar de gabinete entonces ese contacto con la escuela me sirvió bastante.</p>		
	<p>Daniela- Sí hice uno de computación, de Word y Excel</p> <p>Mercedes- Ah ese, bien y sobre ese? Tenía puntaje?</p> <p>Daniela- Sí tenía puntaje, te estoy hablando hace muchos años, creo que era el banco BUCI (...)</p> <p>Mercedes-Bueno y este de computación te sirvió?</p> <p>Daniela- Sí me sirvió porque ese tiempo la escuela secundaria que yo me recibí el año anterior recién empezaba a dar informática y bueno me parecía una herramienta bastante importante para manejar para todo, presentación de trabajo, de curriculum, entonces hice ese curso, me acuerdo que lo hice con mi mamá (risa) y bueno fuimos las dos juntas y lo terminamos, mi mamá también estaba empezando a utilizarla porque era todo nuevo en ese tiempo</p>	<p>entonces hice ese curso, me acuerdo que lo hice con mi mamá (risa) y bueno fuimos las dos juntas y lo terminamos, mi mamá también estaba empezando a utilizarla porque era todo nuevo en ese tiempo</p>	<p>La herramienta + lo afectivo. La madre como modelo o "compinche" en la experiencia.</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>Daniela- Sí, me sentí bien porque eran cursos bastante guiados, personalizados, por ejemplo el de preceptora, no eran tantísimos pero al ser profesores que nos iban a dar distintas cosas se acercaban bastante a vos y eso me parece que marca un diferencia, porque se interesaban no sólo en lo específico del curso sino también en tu vida personal, bueno que se relaciona bastante con la aspiración que tenés en ese curso, y en el de computación también recuerdo, si bien era un aula bastante grande eran personas de distintas edades, lo cual era bastante rico porque había gente grande, grande y gente no sé yo tenía 18 o 19 años entonces creo que te</p>	<p>me sentí bien porque eran cursos bastante guiados, personalizados, por ejemplo el de preceptora, no eran tantísimos pero al ser profesores que nos iban a dar distintas cosas se acercaban bastante a vos y eso me parece que marca un diferencia, porque se interesaban no sólo en lo específico del curso sino también en tu vida personal,</p> <p>eran personas de distintas edades, lo cual era bastante rico porque había gente</p>	<p>La relación personal, la cercanía como expectativa. Lo social.</p> <p>La diferencia como positiva.</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	enriquecías con la experiencia de todos, porque estaba la señora que no sabía ni prender la computadora y bueno yo quizás que tenía más manejo por ser más joven.	grande, grande y gente no sé yo tenía 18 o 19 años		
	<p>Mercedes-Cuando haces un curso qué buscas?</p> <p>Daniela- Busco el interés personal, que es realizarme, o informarme o aprender más en algo específico de mi carrera.</p> <p>Mercedes- Algo específico, bien</p> <p>Daniela- Lo que pasa que es una amplia gama porque puede ser algo bien técnico, por decirte la parte clínica de mi carrera o no, quizás lo abro más a docencia y quizás me influye digamos para bien, estudiar esos temas, sobre el niño actualmente, la orientación vocacional, los chicos en secundaria, los problemas de los chicos en primaria, todo eso si bien es parte de mi carrera también los docentes lo comparten así que es como que en un punto tengo hasta la obligación de formarme en eso más, primero lo que miro es el interés, después lo que miro es quizás el costo, porque bueno las cosas bien armadas salen caras , es probable o lo que yo busco al menos, después la modalidad por el tiempo en el que estoy, quizás me conviene algo más a distancia, on-line, que algo que tenga presencia eso me limita mucho actualmente el cuidados de mis hijos, eso me limita bastante para la formación, por eso quiero algo, que lo he estado buscando pero sinceramente no quiero algo con más cosas y no prestándoles la atención que se merece, porque entre el trabajo y la casa me lleva mucho tiempo así que...</p>	primero lo que miro es el interés, después lo que miro es quizás el costo, porque bueno las cosas bien armadas salen caras , es probable o lo que yo busco al menos, después la modalidad por el tiempo en el que estoy, quizás me conviene algo más a distancia, on-line, que algo que tenga presencia eso me limita mucho actualmente el cuidados de mis hijos, eso me limita bastante para la formación	<p>La expectativa</p> <p>Lo bien armado sale caro ¿lo gratuito es malo? Instituido?</p> <p>Valoración de la distancia por la situación que está viviendo en su familia. El tiempo.</p>	Castoriadis
	Daniela- El puntaje es una valoración, pero en mí persona queda en segundo plano, el puntaje suma, yo creo que suma, tener puntaje es importante, pero yo creo que es lo que te deja el curso, el formador es algo indispensable, el que te trasmite el conocimiento.	el puntaje suma, yo creo que suma, tener puntaje es importante, pero yo creo que es lo que te deja el curso, el formador es algo indispensable, el que te trasmite el conocimiento.	<p>El capacitador como expectativa.</p> <p>El otro, la autoridad, el que sabe: transmite.</p>	Freire
	<p>Daniela- La maestras de grado de primaria el puntaje, si atribuyen el puntaje y les interesa por supuesto pero el puntaje las mueve más, y en la secundaria es más el interés, me parece si bien el puntaje es importante.</p> <p>Mercedes- Y a qué atribuirías esta diferencia?</p> <p>Daniela- Yo quizás a la falta de herramienta del profesor, pero no porque se</p>	La maestra de grado de primaria el puntaje, si atribuyen el puntaje y les interesa por supuesto pero el puntaje las mueve más, y en la secundaria es más el interés, me parece si bien el puntaje es importante.	<p>El puntaje como algo más interesante en primaria que en Media. Ver testimonios en contrario (Noelia)</p> <p>¿imaginarios? ¿desconocimientos mutuos?</p>	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.3 La dimensión simbólica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	hace profesor sino por los cambios de la sociedad y se marca mucho más en los jóvenes, entonces yo creo que te lleva a hacer cursos para perfeccionarte no sólo por el puntaje sino porque necesitas de esto hoy en día para enfrentarte al joven y a su familia, que quizás en la primaria el niño todavía está más resguardado, no se evidencian tanto las dificultades.		¿supuestos?	
	Daniela- Y bueno finalmente que tenga el reconocimiento que es esto el bono de puntaje, que tenga su reconocimiento, que me forme Mercedes- Y cuando hablas de reconocimiento estás hablando de puntaje? Daniela- Sí, sí que tengas un reconocimiento en el trabajo, social, sí Mercedes- Porque una cosa es puntaje y otra cosa... o sea reconocimiento lo estás entendiendo como algo más amplio que puntaje Daniela- Las dos cosas, yo diría las dos cosas, aunque en el imaginario de la gente, digamos en el decir tenga un valor y a la vez cuando vos presentes el papel para su bono, su evaluación también sirva, o sea es valioso.	Y bueno finalmente que tenga el reconocimiento que es esto el bono de puntaje, que tenga su reconocimiento, que me forme // Sí, sí que tengas un reconocimiento en el trabajo, social, sí// digamos en el decir tenga un valor y a la vez cuando vos presentes el papel para su bono, su evaluación también sirva, o sea es valioso.	El reconocimiento asociado a la formación y al puntaje. Asociado también a lo profesional y a lo laboral. El sistema, lo instituido.	Castoriadis.
	Mercedes- Acerca de la...- es la última pregunta- acerca del sistema de otorgamiento de puntaje de la DGE, ¿lo conoces al sistema? Daniela- Te soy sincera no, pero me gustaría. Mercedes- Todo me sirve, todas las respuestas me sirven... Daniela-Te soy sincera si me sirve tengo una proximidad porque mi mamá es docente, bueno es directora y la he visto siempre cuando junta para ir, pero como mi carrera no ha sido la docencia quizás yo no le he dado la importancia por eso, pero lo tengo que hacer, es algo que tengo pendiente. (...) Daniela- Me parece importante para la docencia porque habla de su formación, de su reconocimiento, el docente busca mucho el reconocimiento y la aprobación y se puede puntuar me parece que es mejor, le sirve al autoestima del docente como profesional y como persona también Mercedes- Has escuchado algo acerca de ese sistema de puntaje? Daniela- Sí en general no he escuchado malos comentarios, malas opiniones ahora cuando juntan los papeles para ir a la junta o para tener el bono dicen que es rápido, piden la mañana pero van rápido, "me atendieron rápido" el comentario.	acerca del sistema de otorgamiento de puntaje de la DGE, ¿lo conoces al sistema? Daniela- Te soy sincera no, pero me gustaría.// Tengo una proximidad porque mi mamá es docente, bueno es directora y la he visto siempre cuando junta para ir, Me parece importante para la docencia porque habla de su formación, de su reconocimiento, el docente busca mucho el reconocimiento y la aprobación y se puede puntuar me parece que es mejor, le sirve al autoestima del docente como profesional y como persona también en general no he escuchado malos comentarios, malas opiniones ahora cuando juntan los papeles para ir a la junta o para tener el bono dicen que es rápido, piden la mañana pero van rápido, "me atendieron rápido" el comentario.	El sistema, lo instituido y el desconocimiento. ¿idealizado por el rol de la madre? "me gustaría" ¿Por qué? ¿Porque está idealizado en esas postales de su infancia? ¿Acaso porque está fuera del mismo? ¿si estuviera adentro lo tendría en tanta estima? La evaluación como incentivo a la profesionalidad docente. El reconocimiento como forma de fomentar la autoestima profesional. La competitividad en el fondo de este pensamiento? ¿la formación? ¿el reconocimiento social de la profesión docente? El sistema de puntaje: lo bueno o malo asociado a la rapidez del trámite, no se habla de la calidad o de la naturaleza de la práctica de las juntas.	Castoriadis Castoriadis Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
GRUPO FOCAL				
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Fernando: bueno, yo quiero decir algo importante, más allá del desarrollo profesional, de la formación en servicio, que siempre es importante, y más aún en estas épocas ¿no? Hay avances de todo tipo que quizá más adelante se movilizarán o se explicitarán ¿no?, pero quiero aportar que fundamentalmente cuando he dictado fundamentalmente en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo, de nuestra querida Facultad de Filosofía y Letras, por ahí un poco, creo que estoy llevando tiempos de nostalgia. Mercedes: aha. Fernando: y esto bueno, me recuerda mucho por tu presencia, tu contacto, ¿verdad? Siempre daba esos cursos en busca de recuerdos de mi formación como estudiante universitario.	Quiero aportar que fundamentalmente cuando he dictado fundamentalmente en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo, de nuestra querida Facultad de Filosofía y Letras, por ahí un poco, creo que estoy llevando tiempos de nostalgia. me recuerda mucho por tu presencia, tu contacto,	Nostalgia, en el sentido del pasado, del deseo del regreso al pasado. La querida Facultad, el espacio de la juventud. El objeto perdido? La presencia, el contacto de una persona del pasado. La presencia como ¿realidad? El contacto como ¿cercanía? La corporeidad de la comunicación.	Castoriadis Castoriadis (el pasado) Freire (aprender con todo) Foucault (el cuerpo)
	Fernando: yo, el hecho de alejarme un poquito una vez recibido, egresado; y dedicarme de lleno al trabajo por ahí nos conflictúa, nos llena de este... de problemas, problemáticas a las que creemos, creo que estoy en condiciones de afrontar y de transitar día a día, pero cada vez que llego a la facultad para un espacio de formación, llego en busca de un aire, no sé, de un contacto nuevamente con los inicios, con los orígenes de la formación y, felizmente, siempre lo he encontrado. Contactarme otra vez con mi espacio de formación inicial, reencontrame con caras familiares, que uno guarda en el mundo de los afectos y en el mundo de... y que lo asocia también al mundo del conocimiento.	dedicarme de lleno al trabajo por ahí nos conflictúa, nos llena de este... de problemas llego en busca de un aire, no sé, de un contacto nuevamente con los inicios, con los orígenes Felizmente, siempre lo he encontrado.	Conflictuarse, llenarse de problemas como algo propio del trabajo. La búsqueda, el deseo, el objeto ausente: el pasado, los orígenes, la juventud. Felizmente, ¿qué significa? ¿Satisfacción? Encontrar y reencontrar. Volver. Los mundos de (afectos?) y del conocimiento.	Freire? Castoriadis Roig? Castoriadis
	Nieves: Y fue una cosa que me quedó tan grabada, algo de mis años de contacto con la docencia, que cada vez que yo me siento por ejemplo en una capacitación me acuerdo de eso y trato de ver como por detrás del capacitador ¿no? porque el capacitador, al menos yo cuando tengo que dictar algunas capacitaciones me siento como muy vulnerable, muy vulnerable porque el espacio educativo... eh... a medida que pasan los años este... lo voy encontrando como más vulnerable. No sé si es por lo que vos acabás de decir (a Cristina) que también la sociedad va teniendo sus	al menos yo cuando tengo que dictar algunas capacitaciones me siento como muy vulnerable, muy vulnerable porque el espacio educativo... eh... a medida que pasan los años este... lo voy encontrando como más vulnerable.	Vulnerable como ¿expuesto? ¿débil? ¿indefenso? ¿El docente o el espacio educativo? ¿cada vez más? Demandas vs tiempo	Foucault . biopoder. Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	cambios y los docentes te van demandando herramientas, me parece que en el tiempo, el tiempo ha sido muy corto con todas las demandas importantes de herramientas que tenemos. Entonces por ahí también creo que el docente, que está comprometido, que siente como un servicio a la docencia este... cuando elige considera todo ese tipo de cosas.	creo que el docente, que está comprometido, que siente como un servicio a la docencia este... cuando elige considera todo ese tipo de cosas.	Velocidades distintas, cambios de escenarios. <i>Teukhein</i> El compromiso asociado al servicio.	
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Daniela: Yo creo que la autoestima del docente hoy está muy por debajo, no está fomentada y yo creo que la capacitación es una forma de fomentar su autoestima. Siento que trabajo mucho con ellos y trabajo también en la escuela primaria, soy psicopedagoga y escucho mucho al docente y creo que el docente se siente apaleado por un montón de situaciones sociales, de remuneración, pero me parece que tampoco es tanto por la remuneración sino, quizás más por la crisis que se vive, del maltrato de la sociedad hacia el docente. Yo veo eso, entonces ¿que pasa? Que el docente termina sintiendo, como la palabra que usó (señala a Nieves) me encantó "el servicio" no sintiéndolo como un servicio realmente sino como una obligación de levantarse y tener que ir a trabajar y digamos, enfrentarse a estas situaciones que no son, yo creo, las que se preparó en un estudio.	Yo creo que la autoestima del docente hoy está muy por debajo, no está fomentada y yo creo que la capacitación es una forma de fomentar su autoestima. el docente se siente apaleado por un montón de situaciones sociales, de remuneración, (...) por la crisis que se vive, maltrato de la sociedad hacia el docente	El docente colectivo Autoestima colectiva, valoración profesional. Lo social. Consideración y reconocimiento social de la profesión. "apaleado" El maltrato, el trato malo, la relación docentes-sociedad. Imaginarios.	Freire. Torres. Freire Castoriadis
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Milena: Por ejemplo ayer estuve en una capacitación de todo nivel primario en el Ángel Bustelo, vino un capacitador de Venezuela; y él hablaba de Venezuela porque trabajaba allá, no lo hacía a propósito, no hablaba de otros casos porque trabajaba en otros casos, no lo sé... el caso de Venezuela, estaba hablando del caso de Venezuela, la mitad de la población decía "ahijj" fuerte, te estoy hablando de tres mil personas "ahijj". Eso era por un lado, pobre... porque él no podía hablar de otra cosa, si él trabajaba en Venezuela, no sé. Otra, que cada vez que contaba experiencias decía: "yo creo que acá en Mendoza..." porque se quiere trabajar jornada extendida en el nivel primario, ya no más doble escolaridad, jornada extendida y que esa jornada extendida se trabaje desde investigación acción, o sea que sea un experimento tanto la práctica pedagógica... que sea otra dimensión la que elabore ese espacio, y que ese espacio sea de argumentación. Entonces dice "pueden aprovechar este espacio, los docentes mendocinos por lo que me han contado a mí han hecho muchas cosas importantes para documentar". La mayoría gritó "¡no!!!" (rechazo???)	y él hablaba de Venezuela porque trabajaba allá, no lo hacía a propósito.// pobre... porque él no podía hablar de otra cosa, si él trabajaba en Venezuela, no sé. la mitad de la población decía "ahijj" fuerte, te estoy hablando de tres mil personas "ahijj". La mayoría gritó "¡no!!!"	Hablar de sí, de lo propio, de lo conocido. No lo hacía a propósito// pobre ¿es una falta del expositor? ¿porqué se compecede de él? ¿no podía hablar de otra cosa? Sí, quería hablar de otra cosa pero no se lo permitían (de Mendoza), ¿no querían escucharlo? ¿Por qué lo traía el gobierno? Las muestras ¿de rechazo, de desvalorización, de desgano, de malhumor? Los gestos y las interjecciones del rechazo. ¿resistencia? Finalmente la negación explícita, la resistencia expresa. La oposición. La guerra... ¿el contagio?	Castoriadis . Freire Castoriadis "otro" Foucault (resistencia) Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Milena: yo me sentí avergonzada, totalmente. Para colmo que yo estoy medio desenchonada con los mendocinos, yo soy del sur, yo soy de Malargüe, entonces yo ya... yo ya vengo con un....</p> <p>Fernando: yo creo que hay una pérdida de sentido de... del sentido verdadero, del sentido común, de la... reconocer el valor en el otro cuando hay intereses muy.... como lo dijo Daniela, el docente yo creo que lamentablemente está muy encerrado en sus cuatro pareditas...</p> <p>Milena: pero no eran todos, no eran todos, ¿eh? El problema es que los que gritan "no" se escucha como si...</p> <p>Nieves: estaba toda mezclada...</p> <p>Fernando: claro...</p> <p>Mercedes: se impone, que se impone.</p> <p>Milena: como que todos pensaran lo mismo.</p>	<p>yo me sentí avergonzada, totalmente</p> <p>Para colmo que yo estoy medio desenchonada con los mendocinos.</p> <p>el docente yo creo que lamentablemente está muy encerrado en sus cuatro pareditas</p>	<p>La vergüenza ¿desconocimiento? (en el sentido de no reconocerse) o algo más, es separación, alejamiento, declararse diferente? ¿vergüenza "ajena"? no pertenecer? Renunciar, diferenciarse?</p> <p>Desenchonada, como que ¿quiere o no encontrarlos?. Malargüe es también Mendoza ¿o no? El sur ¿es otra Mendoza? ¿es mejor, o es peor o simplemente distinta? Los otros.</p> <p>Encerrado, en el adentro, en un lugar ¿"seguro"? ¿privado? ¿no expuesto? ¿menos vulnerable?</p>	<p>Castoriadis Foucault</p> <p>Castoriadis</p> <p>Freire Castoriadis</p>
<p>06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>Daniela: yo por ahí creo que el docente en la escuela tiene que tener una formación obligatoria, me parece que si per... en la escuela en la universidad, donde sea, si pertenece a una institución tiene que responderle digamos al paradigma de esa institución y además lo que sume personalmente, me parece también importante; pero me parece que tiene que sumarse a un ideario que la escuela tenga, de manera obligatoria me refiero. Y de manera personal, sí, lo que le guste, que le atraiga, que motive, está esa otra parte, creo que las dos cosas va a llevar a una buena formación, a una buena capacitación.</p>	<p>Y de manera personal, sí, lo que le guste, que le atraiga, que motive,</p>	<p>Lo personal. El gusto, la atracción, la motivación.</p> <p>El individuo como construcción social (psiquis-sociedad en tensión)</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>Fernando: Me parece hasta cierto punto grosso lo que se haya... o que se esté naturalizando un choque de intereses entre lo que uno elige, justamente, y en relación a los verdaderos intereses, a las motivaciones más personales por aquel otro aparato estatal del sistema mismo, que ya está armado y bueno, tengamos que hacer eso porque lo otro no tiene sentido. Quizás ese es el sentido verdadero ¿no? Que por ahí muchas veces entramos como en una disyuntiva ¿no? ¿lo hago? ¿no lo hago? ¿me conviene? Y también veo, en relación a mí, a mis profesores de mi escuela, como que existe un agotamiento: si se hace un curso, bueno capaz que durante dos o tres años no se hace nada más. Hay un cierto agotamiento en el...</p>	<p>que se esté naturalizando un choque de intereses entre lo que uno elige, justamente, y en relación a los verdaderos intereses, a las motivaciones más personales por aquel otro aparato estatal del sistema mismo, que ya está armado</p> <p>Y también veo, en relación a mí, a mis profesores de mi escuela, como que existe un agotamiento: si se hace un curso, bueno capaz que durante dos o tres años no se hace nada más.</p>	<p>Tensión: psiquis-sociedad. El individuo.</p> <p>El agotamiento, el cansancio ¿la obligación? ¿el desinterés? ¿la resistencia?</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Foucault</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Mercedes: que tiene que ver con esta resistencia también que vos decías...? Fernando: sí, sí			
	<p>Cristina: : yo con respecto a esto de las expectativas, en especial de la gente que vienen ¿no? de los que se quieren formar, veía sí, como dije, lo de las herramientas; y también uno se encuentra cuando ya está trabajando en el curso de formación que tiene que aclarar que si quieren herramientas es distinto a querer una receta. Participantes: una receta, sí Cristina: porque después aparece también eso bueno de “decime qué hago, qué hago acá”. Y no, no hay receta, entonces esa es una de las primeras desilusiones, pero buena, cuando uno está trabajando con maestros o profesores y trata alguno de estos temas ¿no? porque vienen como con el cuadernito y “quiero que me digás qué tengo que hacer” “no, no, no tenemos nada de eso”. Bueno entonces eso abre otra instancia que me parece muy interesante, que muchas veces termina siendo un poco la evaluación del curso, que el curso fue una instancia de encuentro con gente que tiene los mismos problemas, que compartimos inquietudes parecidas, que nos preocupan las mismas cosas y que no solamente fue <i>catarsis</i> porque también por ahí uno genera eso en los cursos con los docentes, <i>catarsis</i> de todos los problemas que tienen... Fernando: y hay que dar siempre ese espacio... Cristina: sí hay que darlo. Nieves: y sí, siempre hay que dar ese espacio sino... Cristina: pero después se dan cuenta que en ese espacio nos pudimos encontrar personas con las mismas... con experiencias similares, y que eso es sumamente valioso. Nieves: Sí creo que sí... Cristina: Yo creo que encuentran ese espacio de reflexión, de discusión, más allá de la temática ¿no? más allá de cualquiera de las temáticas, donde compartimos cosas Milena: Intercambiar... Cristina: y salimos reconfortados porque nos pasan cosas parecidas, porque hemos pensado cosas parecidas o soluciones...</p>	<p>también uno se encuentra cuando ya está trabajando en el curso de formación que tiene que aclarar que si quieren herramientas es distinto a querer una receta.</p> <p>entonces esa es una de las primeras desilusiones, pero buena, cuando uno está trabajando con maestros o profesores y trata alguno de estos temas ¿no? (...) entonces eso abre otra instancia que me parece muy interesante</p> <p>que el curso fue una instancia de encuentro con gente que tiene los mismos problemas, que compartimos inquietudes parecidas, que nos preocupan las mismas cosas// con experiencias similares, y que eso es sumamente valioso.</p> <p>que no solamente fue <i>catarsis</i> porque también por ahí uno genera eso en los cursos con los docentes, <i>catarsis</i> de todos los problemas que tienen...// y hay que dar siempre ese espacio...//: sí hay que darlo.//: y sí, siempre hay que dar ese espacio sino...</p> <p>Yo creo que encuentran ese espacio (...), donde compartimos cosas // Intercambiar...</p> <p>y salimos reconfortados porque nos pasan cosas parecidas, porque hemos pensado cosas parecidas o soluciones...</p>	<p>Herramientas vs recetas. Las recetas como práctica mecanizada, no reflexiva, automatizada.</p> <p>La des-ilusión, como lo in-esperado, lo contrario a la expectativa. El lado bueno, lo instituyente en la desilusión: la apertura.</p> <p>El encuentro, el otro. La corporeidad y la cercanía (física y afectiva). El com-partir, la similitud de las experiencias.</p> <p>La <i>catarsis</i>: el espacio para “vaciar” la afectividad y permitir a continuación el aprendizaje. El espacio afectivo La psiquis, el otro, los otros. El espacio, un lugar, un momento, una experiencia compartida. Reconfortados, por sentirse ¿acompañados?</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis Freire</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis Freire</p> <p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
<p>06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>Nieves: Entonces siempre nosotros nos apoyamos mucho en las distintas expresiones artísticas, alguien dijo por ahí que el arte es el único que puede valorar bien la identidad y trabajarla ¿no? entonces nos hemos apoyado mucho en el teatro, en los títeres, depende del segmento al que nos estamos dirigiendo, y la verdad que hemos tenido resultados muy buenos. Sí, porque trabajamos con distintos profesionales de la provincia dentro de la cultura pero hacemos y nos juntamos nosotros para todo lo que es el contenido... ya tenemos un grupo obviamente de profesionales que nos acompañan que ya se han estudiado los... nuestros manualitos, todo, ya los manejan igual que cualquier docente. Entonces... ellos ¿viste...? nosotros armamos el contenido y ellos le ponen la parte creativa, todos los (¿?) que hacen; y cada vez que tratamos de conocer el lugar, o sea, geográficamente, también el ambiente que se vive... Entonces ya tenemos las alternativas de la propuesta con las características de la zona ¿no? Entonces esa es una... es todo un desafío para le capacitador, nosotros así es que permanentemente estamos buscando, leyendo, algunos... a la misma gente que ocupa el espacio de cultura, que hay actores acá que saben mucho como a Ernesto Suárez, Darío Anís, toda esa gente que nos acompaña abriéndonos a veces algunas puertas para decir las cosas que son bastante difíciles de decir en la escuela y que, de última resultan facilísimas en la boca de ellos.</p>	<p>Entonces siempre nosotros nos apoyamos mucho en las distintas expresiones artísticas, alguien dijo por ahí que el arte es el único que puede valorar bien la identidad y trabajarla ¿no? entonces nos hemos apoyado mucho en el teatro, en los títeres, depende del segmento al que nos estamos dirigiendo, y la verdad que hemos tenido resultados muy buenos.</p> <p>y cada vez que tratamos de conocer el lugar, o sea, geográficamente, también el ambiente que se vive... Entonces ya tenemos las alternativas de la propuesta con las características de la zona ¿no?</p> <p>toda esa gente que nos acompaña abriéndonos a veces algunas puertas para decir las cosas que son bastante difíciles de decir en la escuela y que, de última resultan facilísimas en la boca de ellos.</p>	<p>Apoyarse, como distinto de usar. Apoyarse uno en otro (educación en el arte).</p> <p>Lo creativo. La creación.</p> <p>Lo instituido y lo instituyente.</p> <p>La identidad, lo idéntico.</p> <p>El arte, el teatro como vehículo.</p> <p>El acercamiento al otro. La propuesta acercada, adaptada al otro, a la cultural a la cotidianidad del otro.</p> <p>El arte, lo bello saca de la realidad.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p> <p>Freire</p> <p>Castoriadis</p>
	<p>Nieves: entonces ahí yo les doy una pregunta a los docentes, por ejemplo "¿qué les da autoridad moral a un ser humano para ponerse delante de otro ser humano y enseñar?". Entonces, bueno, cada uno escribe... (comentarios superpuestos, risas) Mercedes: ¿qué le da en todo caso, autoridad a un ser humano docente para ponerse enfrente de otro ser humano docente? Cristina: claro... Nieves: ¡salió! No, sale, eso sale... Todas esas cosas a nosotros nos encantan y les quitan el miedo a todos los que no tiene formación docente.</p>	<p>Todas esas cosas a nosotros nos encantan y les quitan el miedo a todos los que no tiene formación docente.</p>	<p>Nosotros, los oferentes.</p> <p>Nos encanta, un afecto positivo en el desafío.</p> <p>El miedo a lo desconocido, a desconocer la profesión.</p>	<p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Daniela: Que te den el puntaje suma porque te ayuda a que te den el reconocimiento.</p> <p>Cristina: sí, para el medio, es fundamental...</p> <p>Daniela: O sea, la parte del reconocimiento. Si tuviera reconocimiento yo creo que es mejor, así que el objetivo es ese, no sé...</p> <p>Participantes: es una satisfacción personal... claro...</p>	<p>Que te den el puntaje suma porque te ayuda a que te den el reconocimiento. //: es una satisfacción personal... claro...</p>	<p>El reconocimiento, la satisfacción personal. La autoestima en el reconocimiento de lo realizado. El tercer placer</p>	<p>Castoriadis</p>
<p>06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>Daniela: a mí me pasa particularmente que charlo con mucha gente... puede ser que el curso en sí, lo que se trasmite en el curso no sea tan relevante, pero si está bien organizado y uno se siente cómodo y se le presta, no sé... importancia.</p> <p>Cecilia: yo lo que quería decir recién, es que me quedó muy grabada, no tiene nada que ver con el curso que organizo sino... Hace muchos años una supervisora de una sección y tiró en general así, abajo todos los cursos, sin importar cual fuera y dijo "lo que pasa es que los docentes que hacen cursos son los que no están trabajando..." "entonces yo necesitaría que lo hicieran los que están trabajando"; o sea, como re despectivo me pareció, me quedó muy grabado eso...</p>	<p>pero si está bien organizado y uno se siente cómodo y se le presta, no sé... importancia.</p> <p>y tiró en general así, abajo todos los cursos // re despectivo me pareció, me quedó muy grabado eso...</p>	<p>Priorización de los aspectos formales por sobre los aprendizajes. La llegada emotiva, la "entrada", se le "presta importancia" ¿porqué? ¿Por qué se siente bien, atendido, considerado? ¿tiene esto también que ver con la autoestima.)</p> <p>La soberbia del "uno", la desvalorización del otro.</p>	<p>Castoriadis Freire</p>
	<p>Fernando: el encuentro con otras personas es sumamente enriquecedor... cada vez que he estado en capacitaciones me nutro con compartir con gente querida, con gente que por ahí hace mucho tiempo que no nos vemos, siempre es bueno reencontrarnos... y lo que hago es dar rienda suelta a esa parte social; es decir, no solamente el producto... del conocimiento o disciplinario desde la temática del curso, sino como acá lo has expresado desde lo social también; creo que la educación por ser un aspecto pleno de sociedad ahí el encuentro humano se hace muy evidente, yo lo valoro mucho y siempre, cada vez que vuelvo, que regreso a casa recupero eso social.</p> <p>Cecilia: me parece también a veces esto que hay gente que dice "el curso en sí por ahí no me aportó mucho pero me junté con gente, charlé con ellos..."</p> <p>Nieves: el conectarse con fulano y fulano, quedar conectado con cierta gente en el espacio laboral es valiosísimo.</p> <p>Cecilia y Fernando: sí, sí.</p>	<p>cada vez que he estado en capacitaciones me nutro con compartir con gente querida, con gente que por ahí hace mucho tiempo que no nos vemos, siempre es bueno reencontrarnos...// "el curso en sí por ahí no me aportó mucho pero me junté con gente, charlé con ellos..."// el conectarse con fulano y fulano, quedar conectado con cierta gente en el espacio laboral es valiosísimo.</p> <p>el encuentro con otras personas es sumamente enriquecedor... //y lo que hago es dar rienda suelta a esa parte social// es valiosísimo.</p>	<p>Lo social sobre el aprendizaje. Los otros, verse, encontrarse, conectarse, conversar, juntarse. La corporeidad. La cercanía, el contacto.</p> <p>El futuro: en el "conectarse" como prospectiva, para volver a encontrarse o conectarse.</p> <p>Lo social ¿Cómo dispositivo?</p> <p>La valoración del encuentro, la necesidad del otro, del igual y del distinto. Aprovecharlo, experienciarlo, vivirlo.</p>	<p>Foucault</p> <p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Milena: a mí me ha pasado que tuve la oportunidad de ver a Galeano, y a (¿?) y creo que también a otros más pero eso es lo último que me acuerdo. Y son personas que, no sé, vos podés salir llorando de ahí... Galeano en particular se sentó a leer ¿cuándo fue que vino, hace un año, dos años?</p> <p>Adriana: no, el año pasado...</p> <p>Milena: el año pasado. Se sentó a leer, en un momento golpeó, se fue... no sé, como que... ¡ah! también vi una vez a Lula, una conferencia de Lula. Yo he visto gente que es como... que dice algo así como "es posible", como esa pasión por el trabajo... te modifican, algunas personas así internamente te movilizan mucho.</p> <p>Fernando: más allá del conocimiento que uno está construyendo, la valoración de esa persona es muy importante... Sentir que uno está compartiendo con una persona destacada y ver la sencillez, el aplomo, la disponibilidad, eso es muy... yo lo valoro mucho.</p>	<p>Y son personas que, no sé, vos podés salir llorando de ahí...// Se sentó a leer, en un momento golpeó, se fue... no sé, como que...</p> <p>que dice algo así como "es posible", como esa pasión por el trabajo... te modifican, algunas personas así internamente te movilizan mucho// Sentir que uno está compartiendo con una persona destacada y ver la sencillez, el aplomo, la disponibilidad.</p>	<p>El impacto de algunas "personalidades".</p> <p>El llanto, la emoción, la afectividad a flor de piel. La cercanía, la corporeidad.</p> <p>La afectividad por encima de la palabra, la personalidad impacta más allá de lo que diga, con su presencia, sus gestos, su acercamiento.</p> <p>Afecto sobre intelecto. La cercanía, la corporeidad.</p>	<p>Freire Foucault Castoriadis</p> <p>Castoriadis Freire Foucault</p>
	<p>Fernando: algo que siempre me pasa, algo que siempre me pasa es pensar "cuántas otras personas tendrían que estar escuchando lo que yo estoy escuchando en este momento". Eso es inevitable. Por ahí me causa también un... un dolor porque digo "¿porqué no está acá fulanito?" (risas) "tendría que escuchar esto".</p>	<p>algo que siempre me pasa, algo que siempre me pasa// Eso es inevitable.</p> <p>Por ahí me causa también un... un dolor</p> <p>"cuántas otras personas tendrían que estar escuchando lo que yo estoy escuchando en este momento"// "¿porqué no está acá fulanito?" (risas) "tendría que escuchar esto".</p>	<p>La reiteración como evidencia de afectividad. "Siempre" como reiteración de la reiteración, una afirmación insistente. Siempre siempre...</p> <p>Sufrimiento, un afecto negativo. Dolor ¿asociado a lo físico, a la corporeidad?</p> <p>El otro, el ausente. ¿porqué está ausente si debiera estar?</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Foucault Freire</p> <p>Castoriadis</p>
	<p>Nieves: yo le hago siempre una pregunta a Dios en privado ¿no? porque digo: "¿porqué estoy acá sentada yo escuchando esto?" porque seguramente es algo que yo 'tengo' que hacer, como una misión.</p>	<p>yo le hago siempre una pregunta a Dios en privado ¿no?// porque seguramente es algo que yo 'tengo' que hacer, como una misión.</p>	<p>El sentido de lo que no tiene sentido evidente.</p> <p>La religión como interpretación, como explicación, como significado.</p>	<p>Castoriadis</p>
<p>06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>Mercedes: voy a volver al... voy a volver a la pregunta...</p> <p>Nieves: ¡ay, sí! ¡perdón!</p> <p>Mercedes. Porque la pregunta decía... de alguna manera intentaba recuperar cómo ustedes, cada uno de ustedes siente que se desempeña en esos espacios. En realidad se saltó hacia el otro, la pregunta se fue hacia el otro...</p>	<p>En realidad se saltó hacia el otro, la pregunta se fue hacia el otro...// es que nos cuesta mirarnos...</p>	<p>Uno mismo y el otro.</p> <p>La mirada al otro como espejo.</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Nieves: sí, es que nos cuesta mirarnos...			
	Lorelei: yo soy coordinadora en una escuela en la otra asesora... una nena que bueno, había sido golpeada en un encuentro con su papá, el papá no lo quería reconocer y bueno, la nena lo dijo en la escuela, estaba llorando por todos lados... bueno, una cuestión bastante complicada. Para mí fue, porque la verdad que yo siempre he sido una persona que vive en otro ámbito, que ha tenido otra realidad, no ese tipo de realidad, entonces encontrarme por ahí con eso era como un desafío también.	la nena lo dijo en la escuela, estaba llorando por todos lados... bueno, una cuestión bastante complicada Para mí fue, porque la verdad que yo siempre he sido una persona que vive en otro ámbito, que ha tenido otra realidad, no ese tipo de realidad, entonces encontrarme por ahí con eso era como un desafío también	El dolor ajeno, la experiencia ajena, el impacto afectivo. La experiencia propia y la otredad del dolor. El desafío ¿ponerse en el lugar del otro? ¿o ayudarlo desde el lugar propio?	Castoriadis
	Cristina: Que muchas veces cuando se genera... uh, cuando se generan los espacios uno se aventura en estas cosas y se larga un poco, se abre a la cuestión esta de la aventura del curso, la experiencia es formadora para uno. Participantes: sí, sí. Cristina: totalmente, totalmente. Porque los docentes se abren... Nieves: sí, estoy totalmente de acuerdo. Cristina: y dan tantas cosas que yo a veces me quedo sin palabras, porque realmente es tan grande la experiencia de lo que comparten y lo que ponen sobre la mesa que lo que uno... Fernando: sí, sí. Cristina: formador y todo... ya está. Deja el espacio para... eso, para que eso se hable.	cuando se generan los espacios uno se aventura en estas cosas y se larga un poco, se abre a la cuestión esta de la aventura del curso// los docentes se abren...// dan tantas cosas// realmente es tan grande la experiencia de lo que comparten y lo que ponen sobre la mesa la experiencia es formadora para uno.// yo a veces me quedo sin palabras	Abrirse Dar ¿Generosidad? ¿Apertura? El otro como fuente de aprendizaje	Freire Castoriadis Freire
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Daniela: pero eso es una característica del docente: agarrarse del librito y tener miedo... miedo a lo nuevo.	pero eso es una característica del docente: agarrarse del librito y tener miedo... miedo a lo nuevo.	El miedo, a lo nuevo, a lo que no se sabe si podrá manejarse, dominarse ¿se supone que el docente debe "tener el control?"	Freire
	Daniela: Eso es lo que yo veo cuando me pongo a trabajar con ellos particularmente, es como: "pero ¿y cómo lo aplic...?" es como que tienen miedo a que se les desborde todo...	...?" es como que tienen miedo a que se les desborde todo...	El miedo El "desborde" los magmas???	Castoriadis
	Fernando: y después piensan que esa acreditación o que la promoción del chico no es la debida porque, por ejemplo, querramos trabajar con inteligencias múltiples... Daniela: exacto...	y después piensan que// se nota ese temor a generar una decisión contraria o diferente a lo que ya se viene haciendo	Pensamientos, temores reactivos o resistentes a lo nuevo. Resistencia?	Foucault

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Fernando: quizás la comprensión del aprendizaje sea mejor, igual o mejor que los otros sistemas tradicionales de aprendizaje; pero se nota ese temor a generar una decisión contraria o diferente a lo que ya se viene haciendo. Mercedes: a lo establecido... Fernando: sí.			
	Lorelei: que se hizo en Buenos Aires (no se entiende) habíamos 5 personas creo de acá de Mendoza. Me gustó un montón porque... bueno, yo me acababa de recibir también era como otra etapa. Es como que recién me recibía y bueno, me fui al congreso. Fue muy lindo porque hubieron experiencias de todo digamos. Entonces yo creo que eso, como que me abrió un poco también la cabeza.	Fue muy lindo porque hubieron experiencias de todo digamos. Entonces yo creo que eso, como que me abrió un poco también la cabeza.	Lindo ¿en qué sentido? ¿la experiencia social, el aprendizaje? Experiencias de todo ¿el viaje, la propuesta? Abrir, abrir la cabeza apertura. Lo instituyente, lo instituido	Castoriadis
	Daniela: me invitaron de ARCOR, no me acuerdo porqué pero me llevaron una invitación y, bueno, fui y la verdad que me marcó un antes y un después porque en mi trabajo pude volver mi mirada hacia el niño, o sea, hacia el sujeto que uno por ahí lo pierde de vista en sus características evolutivas, en lo que necesita, en lo que siente, en lo que hace... y a partir de ese momento yo, para mí hice un clic a nivel personal porque dije "bueno, a ver, siempre, en todas las situaciones que yo trabajo, digamos, está involucrado un niño, un adolescente". Entonces, dije "bueno, ¿cuál es mi objetivo? Rescatarlo". Entonces siempre intento mirar desde ese lado, con esa mirada digamos: la mirada de niño, como dice el libro de Tonucci (risas). Milena: él habla muy bien, igual. Hace dos años... Daniela: no recuerdo, pero sé que a mí me marcó mucho porque... si bien lo había leído y qué sé yo, su disertación, digamos, fue muy conmovedora y me gustó mucho.	la verdad que me marcó un antes y un después// hice un clic a nivel personal// sé que a mí me marcó mucho su disertación, digamos, fue muy conmovedora y me gustó mucho. Entonces, dije "bueno, ¿cuál es mi objetivo? Rescatarlo".	Lo instituyente. La conmoción, la emoción. La misión.	Castoriadis Freire ¿Foucault?
	Milena: ¡me veían por primera vez y me regalaban libros! (risas) Cecilia: ¡qué lindo! Adriana: Pueden ir ¡tenemos más! (risas)	y me regalaban libros qué lindo Pueden ir ¡tenemos más!	lo increíble, lo inesperado. La sorpresa. Lo instituyente	Castoriadis
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata"	Nieves: voy a recordar a un funcionario político, no importa el nombre, en el Teatro Independencia a pleno eh... todos éramos docentes, donde dijo que, en esta propuesta educativa de la gestión y todo lo demás, íbamos a comenzar por considerar al niño un sujeto, un individuo, íbamos a	Y a mí me pareció una monstruosidad	Inadmisible? Incomprensible? Lo " monstruoso" es ¿lo anormal? ¿lo inesperado? ¿lo que causa temor, dolor?	Foucault

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
Aula 9.30 a 11.30 hs	personalizar la enseñanza en cada uno de los momentos en los que se encontraban los chicos. Y a mí me pareció una monstruosidad dicho con palabras similares a esta. Era como si nunca... viniéramos de la edad de piedra y nunca hubiéramos hecho nada. Con todas las cosas importantes que se han hecho en esta provincia. No quiero hablar a nivel país, no, en esta provincia. Ha habido personajes dedicados a la educación muy grosos, muy comprometidos que, bueno, a lo mejor no han llegado ni han tenido los recursos para decir "bueno, hacemos esto que es lo que podemos". A nosotros nos pasa lo mismo en nuestras escuelas.	Era como si nunca... viniéramos de la edad de piedra y nunca hubiéramos hecho nada.// Con todas las cosas importantes que se han hecho en esta provincia.	El "desconocimiento" el no reconocimiento. La historia, lo histórico social	Foucault Castoriadis
	Cristina: y eso fue el congreso, que demandó muchísimo trabajo, movilizó muchísima gente y logramos reunirla para ese... y generar un espacio que en ese momento para mí fue maravilloso. Sí, maravilloso. Por el clima de trabajo que se generó, por las cosas que se dijeron, que se plantearon en cada una de las mesas, y para mí fue un... como un momento muy importante.	generar un espacio que en ese momento para mí fue maravilloso. Sí, maravilloso. Por el clima de trabajo que se generó, por las cosas que se dijeron, que se plantearon en cada una de las mesas, y para mí fue un... como un momento muy importante.	La maravilla ¿también es "anormal"? ¿lo no habitual? ¿lo distinto, que rompe la rutina? Lo instituyente?	Foucault Castoriadis
OBSERVACIONES				
30/10/2009 Aula c8- Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo.	Laura A: estoy muy feliz ahora de estar aquí porque realmente no sólo me he encontrado con tantos amigos que hace tiempo que no veía, sino también a cómo la organización del congreso, sumamente cuidado y... la verdad que con un nivel muy aprovechable para todos. Todo lo que pasa en los pasillos y lo que pasa aquí me resulta muy interesante, yo agradezco mucho esta oportunidad a todo el equipo y... estoy muy contenta de estar aquí.	estoy muy feliz ahora de estar aquí// estoy muy contenta de estar aquí. lo que pasa aquí me resulta muy interesante	El afecto positivo, relacionado al "aquí", al lugar (físico? Afectivo? Social?) "lo que pasa aquí" el hacer, el <i>teukhein</i> . Interesante, muy interesante ¿atrayente? ¿seductor? ¿raro? ¿distinto? ¿a normal? ¿no habitual?	Castoriadis Castoriadis Foucault
	(El panelista hace señas por la extensa introducción de su curriculum vitae. Risas entre los asistentes.) Moderadora: "Un cachito más" Walter: El problema de eso es que después viene la gran decepción. Yo quería que parara un poco antes para que la expectativa no fuera tan grande ¿no?	El panelista hace señas por la extensa introducción de su curriculum vitae. Risas entre los asistentes.) El problema de eso es que después viene la gran decepción. Yo quería que parara un poco antes para que la expectativa no fuera tan grande ¿no?	La broma, la risa, la desestructuración. La broma asociada a l ¿la ironía? La decepción vs. la expectativa	Castoriadis Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Walter: como dijo Laura, es un evento así... cuidado, el afecto y el trabajo, el tiempo que hay detrás de organizar algo así y... todo lo que eso significa como... como apertura, como espacio que se abre para que nos encontremos los que vinimos. Este es un acto de generosidad, muy... muy... importante, grandioso que... me parece que hay que destacarlo, que hay que agradecer.	<p>es un evento así... cuidado, el afecto y el trabajo, el tiempo que hay detrás de organizar algo así// hay que destacarlo, que hay que agradecer.</p> <p>como apertura, como espacio que se abre para que nos encontremos los que vinimos.// es un acto de generosidad</p>	<p>El otro, el trabajo del otro, la valorización, el reconocimiento</p> <p>La apertura, abrirse, la generosidad</p> <p>El otro, el encuentro.</p> <p>El espacio ¿social? Afectivo?</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Freire Castoriadis</p>
10/2009 Aula c8- Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo.	Walter: también les agradezco porque, en mi caso personal me permite, digamos encontrarme con mucha gente que hacía mucho que no veía eh... y...y que al mismo tiempo, digamos, vincular un poco el mundo en que vivo ahora y en el que vivía, viendo así encontrarse de amigos así que se encuentran, que se cruzan... es muy grato para mí poder percibir como los mundos se cruzan.	<p>me permite, digamos encontrarme con mucha gente que hacía mucho que no veía// viendo así encontrarse de amigos así que se encuentran, que se cruzan.</p> <p>vincular un poco el mundo en que vivo ahora y en el que vivía,// es muy grato para mí poder percibir como los mundos se cruzan.</p>	<p>El encuentro, los otros, la cercanía, la proximidad, la corporeidad.</p> <p>El espacio, los mundos.</p> <p>Los cruces de mundos.</p>	<p>Foucault Freire Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>
	Walter: como dice María Cristina "bueno entonces de eso se desprende que hay que sacar la filosofía, que... que no tiene lugar, que no tendría eh..." yo creo que no, o sea, digamos: el sentido de lo que yo he dicho... estoy tan preocupado que no sé cómo sentarme (risas) que... no... que de hecho por ejemplo yo me dedico a eso (risas), me la paso digamos este... trabajando...	estoy tan preocupado que no sé cómo sentarme (risas) que... no... que de hecho por ejemplo yo me dedico a eso (risas), me la paso digamos este... trabajando...	<p>La broma, la desestructuración, la dis-tensión.</p> <p>La preocupación,</p> <p>El cuerpo, la posición ¿la exposición?</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Foucault</p>
	Alejandro C: para mi es una gran alegría estar aquí y compartir todos estos momentos importantes de trabajo con grupos de colegas y queridos amigos, para que los 20 minutos sean óptimos voy a leer, lo que ocurre es un problema sé que están cansados espero no contribuir a que se duerman al menos espero que no ronquen (risas)	<p>para mi es una gran alegría estar aquí</p> <p>compartir todos estos momentos importantes de trabajo con grupos de colegas y queridos amigos,</p> <p>sé que están cansados</p> <p>espero no contribuir a que se duerman al menos espero que no ronquen (risas)</p>	<p>Aquí. El espacio ¿físico? Afectivo?</p> <p>Alegría, afecto positivo.</p> <p>Compartir, los otros.</p> <p>El cansancio, el cuerpo?</p> <p>Sé: ¿porque él también está cansado? ¿Por qué se supone, es evidente? ¿Por qué es lo normal?</p> <p>Dormir: dejar de estar?</p> <p>La broma, la distensión ¿una forma de llamar la atención de "despertar" al público?</p>	<p>Le Breton</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
05/04/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	Belén: Lo que si les pedimos es que seamos muy cuidadosos con la limpieza, porque... entonces, los que traen las cosas traten de no dejar nada tirado ahí (hablan juntas). O sea, pueden traerlo pero, háganse cargo digamos, de que quede... La idea es que tampoco.. que ustedes estén cómodos porque la mañana o sea, es bastante larga y tenemos... hay temas que son más densos que otros, más interesantes que otros y a veces hay mucho más desarrollo teórico. Siempre les vamos a entregar actividades para que no sea todo desarrollo teórico, pero bueno. Es necesario también entonces para los que estén cómodos, pueden traer eso pero sean cuidadosos.	que ustedes estén cómodos porque la mañana o sea, es bastante larga y tenemos...// Es necesario también entonces para los que estén cómodos, pueden traer eso pero sean cuidadosos.	Cómodos. ¿tiene que ver con una forma de estar? ¿con el cuerpo? Con la psiquis?	Freire Castoriadis
	Cursante1 gr D: Yo creo que tiene que ver un poco con las matrices, hemos sido criados de una manera, nosotros particularmente, una parte de la generación con esto de que , no todos tampoco ¿no? Con esto de que a golpes se aprende, que de repente nosotros reproducimos modos de actuar, y de ser que bueno; quizás no específicamente uno, digo 'nosotros' por la generación, y también hay jóvenes... a esto que dijo esta compañera es verdad que esto no pasa en nuestra escuela particularmente, pero porque tenemos... CV: o capaz que no nos dimos cuenta que pasaba en nuestra escuela... Cursante1 gr D: no, no, no... CV: hay que repensarlo a veces... (Comienzan a hablar entre todos, se ríen).	capaz que no nos dimos cuenta que pasaba	Grados de conciencia, no darse cuenta, no ver, ¿no querer ver?	Castoriadis
	Cursante gr A: A mí, yo tuve un caso, si bien yo había hecho un curso de maltrato cuando tuve un caso no sabía qué hacer. Y como paraliza, uno, saber uno hasta donde podés llegar, que puede hacer, qué tiene que hablar, dónde tiene que recurrir primero...	cuando tuve un caso no sabía qué hacer. Y como paraliza	Paralizarse, no saber qué hacer, no actuar, inmovilizarse. Se asocia al movimiento (no movimiento) a lo físico, al espacio.	Castoriadis
	Cursante Gr E: a ver: al docente en la actualidad, si se lo comparo con el docente del pasado lo veo en muchas circunstancias vulnerado, frente a determinadas situaciones por ahí no hay un sistema detrás que lo pueda proteger.	lo veo en muchas circunstancias vulnerado, frente a determinadas situaciones por ahí no hay un sistema detrás que lo pueda proteger.	La vulneración, la debilidad, la desprotección. Victimización? Lo instituido, la sociedad.	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
05/04/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	Cursante Gr C – - Yo quería agregar algo. A mí me pasa particularmente, que yo trabajo en un lugar muy vulnerable y los chicos el 90% son chicos que son maltratados: psicológicamente, físicamente entonces son como que captan muy rápido cualquier gesto, cualquier cosa, entonces como que tienen un imán a esas cosas. Y el tema es... a mí me pasa como que... por ahí me cuesta llegar a ellos con límites pero desde el mayor afecto posible. Porque es como una cuerda, para ellos es como muy... que cualquier cosa ya... salta.	como que captan muy rápido cualquier gesto, cualquier cosa, entonces como que tienen un imán a esas cosas. me cuesta llegar a ellos con límites pero desde el mayor afecto posible. Porque es como una cuerda, para ellos es como muy... que cualquier cosa ya... salta.	El alerta, la defensiva, el instinto. Poder o resistencia ¿o ambas? Llegar al otro, la otredad.	Foucault Castoriadis Freire
ENTREVISTAS				
18/06/13 FFyL. Of. 44b	Bibiana- Bueno mi recorrido laboral más extenso fructífero y satisfactorio ha sido para mí el nivel medio, toda mi experiencia como profesora del secundario, como profesora de geografía desde primero a quinto año, o sea que he podido compartir con los adolescentes y los púberes digamos y bueno posteriormente la entrada a la facultad.	mi recorrido laboral más extenso fructífero y satisfactorio ha sido para mí el nivel medio,	La satisfacción laboral.	Freire
	Bibiana-y la verdad es que también he tenido satisfacciones porque muchos egresados y profesores actuales de esta facultad inclusive ya doctoradas en geografía han sido alumnas mías en geografía en el nivel medio, no sé si vale la pena decir lo apellidos pero por ejemplo Eliana Gabay, Claudia Valpreda, otras personas que están en enseñanza media Norma Evequi en el liceo agrícola o sea tengo muchas Mercedes- Representan un sentimiento especial para vos Bibiana- Sí, representan un sentimiento claro, Mercedes- No lo quiero decir yo pero algo así como orgullo Bibiana- Sí además hubo algo importante, una anécdota que es muy importante que a uno le reconozcan esta trayectoria.	también he tenido satisfacciones porque muchos egresados y profesores actuales de esta facultad inclusive ya doctoradas en geografía han sido alumnas mías	El reconocimiento visto desde el otro, los logros de los que uno ha formado ¿orgullo? ¿satisfacción? ¿conformidad?	Freire
	Bibiana- en esa transición tuve la enorme suerte de poder trabajar con una persona que me merece máximo respeto que es María Teresa Lucero, cuya no sólo todo lo que sabe sino todo lo que trasmite y lo que contiene y lo que ayuda a formar gente tuvimos la suerte de hace un curso con Neli De Cerdán y dos colegas mías que no trabajan en la facultad que trabajan en	en esa transición tuve la enorme suerte de poder trabajar con una persona que me merece máximo respeto que es...// tuvimos la suerte de hace un curso con...	La suerte ¿se busca o se encuentra? Magmas? Imaginarios? Personalidades, referentes, compartir con ellos con	Castoriadis Castoriadis Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	escuelas medias.		"autoridades". El otro "superior"?	
	<p>Bibiana- en el conflicto que se había producido dentro de la Universidad de Cuyo con la formación de las escuela técnicas, entonces esto generó un ambiente muy difícil para mí, porque los ambientes conservadores de nuestra Universidad y de nuestra Facultad vos piensa en el contexto que había en ese momento</p> <p>Mercedes- Sí de los años que estamos hablando, sí sí.</p> <p>Bibiana- Me generaron muchas idas y venidas con mi tesis, había cosas que había que sacarlas.</p>	<p>esto generó un ambiente muy difícil para mí,</p> <p>Me generaron muchas idas y venidas con mi tesis, había cosas que había que sacarlas.</p>	<p>El ambiente (Bibiana es de Geografía). El lugar, el espacio. Las posibilidades, las limitaciones del ambiente. Dispositivos. ¿lo físico?</p> <p>Idas y venidas, deshacer lo hecho, sacar lo puesto. Lo sociohistorico.</p>	<p>Foucault</p> <p>Castoriadis</p>
	<p>Bibiana-yo por ejemplo lo veo y lo veía en los maestros de esa época, terminaban su labor diaria, llegaban a los cursos de capacitación a las 6 y media de la tarde agotados , cansados , trataban de poner todo de sí para rescatar lo que se les daba y a veces la clase se volvía un poco monótona no sólo por la hora, ya sabemos que la curva de atención desciende en las últimas horas de la tarde, sino que el expositor le faltaba dinámica en la motivación, dinámica visual en la clase expositiva, quizás un poquito también de legitimar al que estaba escuchando, yo creo que es muy importante valorar que son colegas nuestros, no importa si el nivel es primario secundario o universitario, o sea vuelvo a decir el docente a veces no se considera que es un profesional realmente y si aquel que está tratando de compartir experiencias de aprendizaje lo disminuye digamos, de alguna manera, porque está sentado para aprender, eso desmotiva más, creo que es importante en la capacitación que quién la de o quién se ofrece para eso legitime a quien está asistiendo.</p>	<p>terminaban su labor diaria, llegaban a los cursos de capacitación a las 6 y media de la tarde agotados , cansados , trataban de poner todo de sí para rescatar lo que se les daba</p> <p>quizás un poquito también de legitimar al que estaba escuchando, yo creo que es muy importante valorar que son colegas nuestros, // creo que es importante en la capacitación que quién la de o quién se ofrece para eso legitime a quien está asistiendo.</p> <p>si aquel que está tratando de compartir experiencias de aprendizaje lo disminuye digamos, de alguna manera, porque está sentado para aprender, eso desmotiva más</p>	<p>El cansancio, el agotamiento. El cuerpo.</p> <p>Legitimar, autorizar, invertir, facultar?</p> <p>El otro como inferior o como igual? ¿o como desigual-igual?</p> <p>El otro como inferior .</p> <p>La relación pedagógica.</p>	<p>Foucault</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis Freire</p>
	<p>Bibiana- Y el otro tema importante es la decepción que sufren quienes asisten a una capacitación, y te lo digo así con la palabra muy literalmente, la decepción porque van con expectativas y es como el chico que la maestra le hace hacer un tarea y nunca le pide el cuaderno o la carpeta para corregirle, te diría que metafóricamente lo veo igual, eso el capacitador tiene que tener mucho cuidado con eso y estar atento y si les pide una actividad...</p>	<p>la decepción que sufren quienes asisten a una capacitación, y te lo digo así con la palabra muy literalmente, la decepción</p>	<p>Decepción, por la no consideración. El no reconocimiento.</p>	<p>Castoriadis Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Bibiana- yo valoro muchísimo a los docentes que vienen a hacer sus cursos, porque había gente muy joven, gente de edad intermedia , profesores con trayectoria, con trayectoria ya en las aulas y bueno cada uno tiene su experiencia y por ahí les gusta que vos les des su espacio, por supuesto eso no significa que vas a ser un asambleísta de la clase pero vos en tomar puntualmente un momento de la clase donde vos decís “bueno a ver rescatemos dos experiencias así puntuales, y si queda alguna pendiente las retomamos después” eso ayuda mucho, a que quien está en el curso se sienta valorado, esto desde mi experiencias, no sé si cabe para todos pero los graduados lo valoraron.</p>	<p>y por ahí les gusta que vos les des su espacio,</p> <p>que quien está en el curso se sienta valorado</p>	<p>El espacio, psicológico? Espacio para hablar. El otro y el espacio.</p> <p>Reconocimiento, valoración.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Freire</p>
	<p>Bibiana- una de las profesoras que estaba conmigo, que había venido conmigo, se había sentado adelante, no podía seguir digamos toda la exposición del profesor, porque no le entendía, entonces se daba vuelta y me decía “vos que has estado en España le entendés algo?” y yo le decía “algo” la anécdota fue que esta profesora empezó a reírse, y se reía y se movía, los que estábamos atrás comenzamos a tentarnos de risa, más allá de que éramos grandes y demás porque ya entramos en la misma...// Mercedes- // la risa sería una forma de... Bibiana- Como de impotencia creería, nos sentíamos impotentes...// Mercedes- Te quería hacer esa pregunta porque quedó implícita la causa, la emoción, el sentimiento... Bibiana- El tema fue que nos fuimos contagiando o sea nos sentíamos peor, porque desaprovechamos nuestro tiempo.</p>	<p>esta profesora empezó a reírse, y se reía y se movía, los que estábamos atrás comenzamos a tentarnos de risa.</p> <p>la risa sería una forma de...- Como de impotencia creería, nos sentíamos impotentes...//</p> <p>nos fuimos contagiando o sea nos sentíamos peor</p>	<p>La risa, como forma de comunicación de la afectividad.</p> <p>El adulto y la risa.</p> <p>La impotencia, la risa como “escape”, como alternativa a la impotencia ¿lo absurdo?</p> <p>El dominio de la afectividad, el “contagio”. La autopercepción de “descontrol”</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>
<p>04/07/13 Café de España y Montevideo. Primer Piso</p>	<p>Noelia- la secundaria la hice en el Colegio Comercial Martín Zapata de la Universidad de Cuyo, y al salir tuve una incursión fallida en Filosofía y Letras, quería estudiar Letras, rendí todo, aprobé el examen pero una vez que entré a la carrera no me sentí cómoda, así que abandoné ahí ese año y al año siguiente comencé la carrera de docente Mercedes- Y por qué no te sentiste cómoda? Noelia- Me pareció un monstruo la facultad, así te lo describo con una sola palabra, me sentía muy sola, aislada, que había mucha gente, los profesores muy fríos, muy distantes, uno como que es uno más en el medio del montón y sentía que me faltaba un montón, ellos decían “el libro tal, el</p>	<p>no me sentí cómoda, así que abandoné ahí ese año// así que tuve una frustración</p> <p>Me pareció un monstruo la facultad</p> <p>me sentía muy sola, aislada, que había mucha gente, los profesores muy fríos, muy distantes, uno como que es uno más en el medio del montón</p> <p>sentía que me faltaba un montón// fue como mucho de golpe y sentirme como que no</p>	<p>La incomodidad y el alejamiento.</p> <p>Frustración, decepción, alejamiento. El dispositivo</p> <p>El monstruo, ¿por el tamaño, la amenaza?</p> <p>La soledad, la despersonalización. La frialdad, la distancia, el montón.</p> <p>La auto percepción del aprendizaje. Las expectativas,</p>	<p>Foucault</p> <p>Castoriadis</p> <p>Foucault</p> <p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>libro tal" y uno , yo no lo conocía, a lo mejor ya lo tendría que haber leído y fue como mucho de golpe y sentirme como que no iba poder, así que tuve una frustración como que...</p> <p>Mercedes- Y eso no te pasó cuando estudiaste en la Facultad de Educación Elemental?</p> <p>Noelia-No, fue todo lo contrario, me acuerdo que eran aulas más pequeñas, éramos menos, los profesores eran más cálidos, siempre el trato más personalizado, más atendiendo a las dudas, a cualquier cuestionamiento que uno pudiera tener ellos estaban ahí siempre dispuestos.</p>	<p>iba poder,</p> <p>eran aulas más pequeñas, éramos menos, los profesores eran más cálidos, siempre el trato más personalizado, más atendiendo a las dudas, a cualquier cuestionamiento que uno pudiera tener ellos estaban ahí siempre dispuestos.</p>	<p>la autoevaluación.</p> <p>Poder o no poder.</p> <p>La comodidad: el espacio, la calidez, la cercanía física y afectiva. El dispositivo.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Foucault Freire</p>
	<p>Noelia- En ciencias sociales, compré dos cursos pero nunca los hice, leí el material y todo pero no tenía los tiempos de sentarme, estaba pasando un momento personal bastante difícil y no me podía concentrar ni sentarme a trabajar ni nada, algo más allá del colegio, así que esos dos cursos los perdí que era uno de resiliencia que me quedé con muchas ganas de desarrollar y el otro no me acuerdo de qué era, pero si el resiliencia porque me he quedado con las ganas.</p>	<p>estaba pasando un momento personal bastante difícil y no me podía concentrar ni sentarme a trabajar ni nada</p> <p>me quedé con muchas ganas de desarrollar y el otro no me acuerdo de qué era</p>	<p>Los ámbitos de la vida: lo "personal" lo privado. La <i>psique</i> y la capacidad de <i>legein</i>.</p> <p>Las ganas, el deseo, lo ausente.</p> <p>El olvido... la in-experiencia, la ¿ausencia de experiencia? La <i>psique</i>?</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>
	<p>Noelia-El de vitivinicultura, y el de maltrato también, no los otros a distancia no los recomiendo, o sea yo, no es que no los recomiendo a ver es una cuestión mía personal hay gente que a lo mejor no les cuesta, ponerse solo, hacer el trabajo, a mí por ahí me gusta más trabajar con alguien</p> <p>Mercedes- O sea que de alguna manera lo que no te gusta de los cursos a distancia es trabajar sola?</p> <p>Noelia- Claro, el trabajo solitario por decirlo de alguna forma.</p>	<p>a lo mejor no les cuesta, ponerse solo, hacer el trabajo, a mí por ahí me gusta más trabajar con alguien...</p> <p>O sea que de alguna manera lo que no te gusta de los cursos a distancia es trabajar sola?// Claro, el trabajo solitario por decirlo de alguna forma.</p>	<p>La soledad, la ausencia del otro.</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>Noelia- Y lo positivo era que nos atendían muy bien en ese curso, la profesora esta de matemática, que te digo que era excelente, siempre nos esperaba con un desayuno, como era a la mañana muy temprano, siempre nos hacía sentir como cálido, nos preparaban un café, lo preparaban en la escuela, nos daba facturas.</p>	<p>lo positivo era que nos atendían muy bien en ese curso</p> <p>siempre nos esperaba con un desayuno, como era a la mañana muy temprano, siempre nos hacía sentir como cálido, nos preparaban un café, lo preparaban en la escuela, nos daba facturas.</p>	<p>La atención, la consideración, la amabilidad.</p> <p>El otro, en la relación social.</p> <p>El espacio, lo corpóreo: el calor, la comida</p>	<p>Freire Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
04/07/13 Café de España y Montevideo. Primer Piso	Noelia- bueno las profes de maltrato, también nos daban café, esa contención que te hacen sentir, como que todo vuelve, es mi forma de ser, yo necesito como que todo sea más cálido, más contenedores, es mi forma de ser, tal vez a otras personas eso no le afecta.	esa contención que te hacen sentir, como que todo vuelve. yo necesito como que todo sea más cálido, más contenedores	El otro, la consideración. Todo vuelve, ¿pensando en la alternancia de roles o de lugares? ¿Cómo consideración de posibles "iguales"? ¿Cómo reconocimiento, valoración?	
	Noelia- El trato humano digamos, en el (curso X), al principio teníamos una profesora que era muy gritona y como que quería imponer lo que decía todo el tiempo, y a uno no le daban ganas de seguir, lo hacía por las dudas de que lo fueran a retar ¿cierto?, y eso también es malo, o sea para mí, no me gustaba.	El trato humano digamos// al principio teníamos una profesora que era muy gritona y como que quería imponer lo que decía todo el tiempo, a uno no le daban ganas de seguir, lo hacía por las dudas de que lo fueran a retar ¿cierto?	El otro como agresivo, como descalificador. La resistencia ante la imposición.	Castoriadis Freire Foucault
	Mercedes- Cuando vos haces cursos cómo te percibís vos como sujeto de curso? Noelia- Primero con nervios y con un poco de timidez por mi forma de ser, porque yo soy así, entonces como que al principio me cuesta, la primera incursión en el lugar, hasta que me sienta cómoda, hasta que vea como viene la mano, como es todo, después ya entro en el "live" digamos.	Primero con nervios y con un poco de timidez por mi forma de ser, porque yo soy así, entonces como que al principio me cuesta, la primera incursión en el lugar, hasta que me sienta cómoda, hasta que vea como viene la mano, como es todo después ya entro en el "live" digamos	La introducción, el tanteo, la primera impresión. El lugar, la comodidad, lo corporal y lo afectivo. El "live", la experiencia más plena.	Freire Castoriadis Larrosa
	Noelia-Me llamó la atención por los niños más que nada, porque era prevención al maltrato infantil, bueno mi trabajo gira en torno a ellos, yo siento que es mi vocación, a pesar de que elegí otra carrera, en un momento yo quería ser maestra jardinera, me incline hacia lo más cercano, pero me encanta, me encanta, no me veo haciendo otra cosa y lo volvería a elegir, básicamente por eso lo elegí.	mi trabajo gira en torno a ellos, yo siento que es mi vocación, me incline hacia lo más cercano, pero me encanta, me encanta, no me veo haciendo otra cosa y lo volvería a elegir,	La "vocación", la elección. El sentimiento de satisfacción. Me encanta. El tercer placer.	Freire Castoriadis
	Noelia- Sí la parte burocrática, administrativa de mi carrera no me gusta y considero una injusticia que en media no la tenga y nosotros sí, a lo mejor no la entiendo y hay un porqué de esa diferencia, no sé estaría bueno que alguien nos informe, porque algunos sí y otros no Mercedes- Preguntarle al profesor de secundaria qué piensa él Noelia- Ellos están contentos, incluso el profesor no planifica más que anualmente, y nosotros planificamos periódicamente eso también te implica más trabajo, pérdida de tiempo, porque en definitiva uno ya sabe qué va a dar y cómo va a darlo pero te hacen hacerlo por escrito.	la parte burocrática, administrativa de mi carrera no me gusta.// eso también te implica más trabajo, pérdida de tiempo considero una injusticia que en media no la tenga y nosotros sí	La burocracia, la resistencia a la burocracia. Perder el tiempo Los otros, como colectivo. El docente de media y la injusticia.	Foucault Castoriadis Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Noelia- yo pensaba en el caso que me toca una vez y hablando con compañeras, con colegas escucho mucho el "no te metas" porque una que le tocó un caso, que tomó parte, que ni siquiera había hecho denuncia ella, la madre se enojó con esa maestra, le dijo de todo, los agravios que le habrá dado verbalmente que la hicieron ir a la policía, la tuvieron como demorada para hacerle una declaración, ella me dice "la pasé muy mal yo" vos fijate me dice.</p> <p>//</p> <p>Mercedes-Quiero hacer la relación, estoy tratando de pensarla para hacerte la pregunta, hay entonces una, estoy tratando de hacer yo una interpretación, ¿hay una búsqueda de la utilidad pero que después en la práctica no puedes ponerla en práctica justamente, el sistema de alguna manera no te permite...?</p> <p>Noelia- Ver yo las fallas que tiene me doy cuenta que no me sirve</p> <p>Mercedes-Vos buscas un curso que tiene determinadas características que ayude a los niños, te vas contenta del curso,</p> <p>Noelia- Y después uno descubre, no eran experiencias personales mías pero me sirve lo que me digan mi compañera, lo que le había pasado a ella, quiera que no uno se asuste un poco, que te diga "no, me llevaron la policía, me tuvieron demorada, la madre me decía cosas" y uno dice hasta qué punto sirve todo eso, yo considero que uno si se debe comprometer con los niños, pero no encuentro del otro lado la seguridad y el respaldo que uno necesita.</p>	<p>la madre se enojó con esa maestra, le dijo de todo, los agravios que le habrá dado verbalmente que la hicieron ir a la policía, la tuvieron como demorada para hacerle una declaración, ella me dice "la pasé muy mal yo"// me sirve lo que me digan mi compañera, lo que le había pasado a ella, quiera que no uno se asuste un poco, que te diga "no, me llevaron la policía, me tuvieron demorada, la madre me decía cosas"</p> <p>considero que uno si se debe comprometer con los niños, pero no encuentro del otro lado la seguridad y el respaldo que uno necesita.</p>	<p>La experiencia ajena, los miedos y los imaginarios.</p> <p>La protección, la seguridad, el respaldo. El Estado, la sociedad. Los otros.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>
<p>23/05/13 Esc. Scalabrini. Serv. Orientación.</p>	<p>Daniela- Bien, empecé mis estudios el nivel inicial, en ese tiempo era jardín de 5 en el Colegio Monseñor Escalabrini, actual donde estamos con la entrevista, ahí hice toda mi primaria, la secundaria la cursé en Beato Scalabrini era la continuación en ese tiempo de esta escuela, la que te hablo de la primaria, después esa escuela queda como secundaria sola y esta primaria Scalabrini, hago hincapié porque trabajo acá (risa), puede desarrollar finalmente su propia secundaria, después ingreso a la universidad a la UCA para estudiar psicopedagogía y bueno una vez obtenido el título...</p>	<p>esta escuela, la que te hablo de la primaria, después esa escuela queda como secundaria sola y esta primaria Scalabrini, hago hincapié porque trabajo acá (risa),</p>	<p>La escuela de la infancia, el lazo afectivo con la escuela</p>	<p>Alliaud</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Mercedes- Bueno alguna cuestión de tus recuerdos de escuela que te haya marcado que recuerdes, que recuerdes sobre vos, sobre tus maestros, sobre el sistema en general</p> <p>Daniela- Si, el lazo afectivo, la contención, la disposición del docente para que te sientas integrado, participes adentro de un grupo, no sé salgas en actos formes parte de la parte social de la escuela digamos</p> <p>Mercedes- Es lo que en general primaria y secundaria rescatas esto, y de la universidad?</p> <p>Daniela – (afirma) y de la universidad bueno el trato quizás es menos personal que en la otras instituciones pero en general ha sido un trato personalizado dentro de los que es la universidad, un marco ideológico que ayudaba a buscar un perfil que era más o menos lo que andaba buscando yo, digamos.</p>	<p>Si, el lazo afectivo, la contención, la disposición del docente para que te sientas integrado, participes adentro de un grupo, no sé salgas en actos formes parte de la parte social de la escuela digamos</p> <p>pero en general ha sido un trato personalizado dentro de los que es la universidad, un marco ideológico que ayudaba a buscar un perfil que era más o menos lo que andaba buscando yo, digamos.</p>	<p>La escuela de la infancia, el lazo afectivo con la escuela</p> <p>La comodidad? Las expectativas: personalización, marco ideológico... espacio ideológico? Afectivo? Dispositivo?</p>	<p>Alliaud</p> <p>Foucault</p>
	<p>Mercedes- Podes contarnos alguna anécdota, algo que recuerdes. Bueno por ejemplo me contaste del compañero no vidente.</p> <p>Daniela- Sí eso me pareció muy valorativo de parte del profesor, no sé por ahí podría haber tenido otra actitud si ya estaba pagado el curso podría venir a dar el curso y no tener ese acercamiento personal, ojo no era sólo con esta persona que presentaba una cierta discapacidad, era con todos, yo estaba embarazada de casi a lo último de mi embarazo, y también era conmigo como “bueno estás cansada, bueno parate y volvé”</p> <p>//</p> <p>Daniela- Y como anécdota por decirte para qué veas cómo terminó relacionándose el profesor con nosotros, que cerró el curso con un asado en su casa, como para que veas hasta qué punto, el que habla, el que expone, el que explica creo que te llega más por eso.</p>	<p>no sé por ahí podría haber tenido otra actitud si ya estaba pagado el curso podría venir a dar el curso y no tener ese acercamiento personal, // creo que te llega más por eso</p> <p>para qué veas cómo terminó relacionándose el profesor con nosotros, que cerró el curso con un asado en su casa</p>	<p>Un plus: la personalización, el acercamiento, la consideración, la calidez. Lo humano.</p> <p>La llegada, la comunicación.</p> <p>La consideración, la apertura, la cercanía. La comida, el espacio, la des formalización.</p>	<p>Freire</p> <p>Freire</p>
<p>23/05/13 Esc. Scalabrini. Serv. Orientación.</p>	<p>Daniela- No, sí participaron del concurso todo, lo llevo a cabo el profe de ética, que el profe también estuvo muy motivado, además que los formadores de ese curso se relacionaban bastante con el capacitador, o sea con el profe que acompañaba, por vía mail, también tenían una forma amena de relacionarse, buscaban proximidad con el docente, entonces eso me parece que es importante, entonces el profe tenía más ganas y disposición de hacerlo.</p>	<p>el profe también estuvo muy motivado, además que los formadores de ese curso se relacionaban bastante con el capacitador, o sea con el profe que acompañaba, por vía mail, también tenían una forma amena de relacionarse, buscaban proximidad con el docente</p>	<p>La cercanía afectiva o psicológica. La compañía, la no- soledad.</p>	<p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Daniela-Te soy sincera si me sirve tengo una proximidad porque mi mamá es docente, bueno es directora y la he visto siempre cuando junta para ir, pero como mi carrera no ha sido la docencia quizás yo no le he dado la importancia por eso, pero lo tengo que hacer, es algo que tengo pendiente.	mi mamá es docente, bueno es directora y la he visto siempre cuando junta para ir// lo tengo que hacer, es algo que tengo pendiente.	La madre como referente. La familia, los otros como espejo	Castoriadis
	Daniela- Exactamente, yo he acompañado a mi mamá cuando era chica y tengo el recuerdo de estar esperando 3 horas en la fila, tengo un recuerdo pero tengo un imaginario yo de eso (risas) recuerdo subir las escaleras digamos y esperar con ella porque no tenía donde dejarnos y esperar con ella, que todos los años lo hacía juntar los papeles para ir a buscar el bono, o sea está dentro de mi experiencia de vida pero por haberlo vivido con mi mamá Mercedes- Y qué veías ahí? Daniela- Y la veía ella como nerviosa porque tenía que presentar a alguien que no sabía si estaban bien, que ese punto no me parece tan bueno, el temor, digamos si has hecho todo en regla, no veo porqué el miedo al sistema digamos si has hecho todo eso, cuando en realidad te deberías sentir más... pero ha cambiado eso, ha ido cambiando mucho, yo las veo a las chicas ahora que no pasa por ese lado, es juntar los papeles para que te los vean y se te amerite un puntaje por todo lo que estás haciendo.	, yo he acompañado a mi mamá cuando era chica// tengo el recuerdo de estar esperando 3 horas en la fila, tengo un recuerdo pero tengo un imaginario yo de eso (risas) recuerdo subir las escaleras digamos y esperar con ella porque no tenía donde dejarnos y esperar con ella, que todos los años lo hacía juntar los papeles para ir a buscar el bono, o sea está dentro de mi experiencia de vida pero por haberlo vivido con mi mamá la veía ella como nerviosa porque tenía que presentar a alguien que no sabía si estaban bien	La madre como referente. La familia, los otros como espejo La espera, la reiteración anual conforman una experiencia propia del otro. Heteronomía? Los nervios, la evaluación, el otro como juez. El dispositivo	Castoriadis Castoriadis Foucault
	Daniela- Sí lo que por ahí agregaría, que me gustaría que llegara al que gestiona el curso, al que hace que el curso, el armado, el que arma el curso , no el capacitador, quizás tener en cuenta, el destinatario, el clima, la forma de trabajo, los tiempos, son me parece a lo que voy que tiene que haber mucho tacto y reflexión para que llegue el curso por esto que te digo, porque vos congregas, o invitás o publicas y el que va no sabemos que trae atrás, entonces quizás tener ese tacto esa percepción para el armado del curso, es primordial para que funcione, son los detalles, la gente vive muy acotada en el tiempo entonces mientras más corto, más redituable y más llegue más sirve.	quizás tener ese tacto esa percepción para el armado del curso, es primordial para que funcione, son los detalles, la gente vive muy acotada en el tiempo entonces mientras más corto, más redituable y más llegue más sirve.	Los detalles, lo formal por encima del aprendizaje ¿o como vía para el aprendizaje? ¿el dispositivo?	Freire Foucault
	Daniela- Ojalá, son detalles que son trascendentales para elegir nuevamente el curso, si yo tengo una mala experiencia, "no a estos otra vez no", porque escucho todo el tiempo imaginate que trabajo con primaria y secundaria entonces permanentemente escucho estos comentarios, "no otra	son detalles que son trascendentales para elegir nuevamente el curso, si yo tengo una mala experiencia, "no a estos otra vez no"//no otra vez los de la fundación no sé	Las experiencias y las nuevas elecciones. Las resistencias, los dispositivos.	Foucault

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	vez los de la fundación no sé qué malísimo" (risas) escuchas eso comentarios que te marcan porque una vez fuiste a uno, y bueno lamentablemente es así.	qué malísimo" (risas) escuchas eso comentarios que te marcan porque una vez fuiste a uno	La risa.	Castoriadis
07/06/13 Escuela Calcuta. Vicedirección.	Edith- ¿Qué busco? mantenerme actualizada, bueno yo específicamente por las materias que doy, para mí la herramienta o sea informática es una herramienta que la necesito, es más ya en este momento lo que no estoy dando clases los chicos saben mucho más que yo, porque hacen y deshacen con las <i>netbooks</i> cosas que uno siempre al haber aprendido después no cierto uno siempre es más cautelosa, tiene miedo de equivocarse, y en cambio ellos es prueba error, así que le dan sin tener ningún tipo de... sin temer a las consecuencias, porque si a ellos se les rompió se les rompió, en cambio uno trata de que no suceda, para mí es importante esa herramienta porque es lo que a los chicos los atrapa, si vos no sabes utilizarla, no estás con ellos, no estás en su onda, todo lo quieren hacer, rápido, veloz y la única manera es utilizar esa herramienta.	uno siempre es más cautelosa, tiene miedo de equivocarse, y en cambio ellos es prueba error, así que le dan sin tener ningún tipo de... sin temer a las consecuencias , no estás con ellos, no estás en su onda	Los otros y uno. Estar con ellos, estar psíquicamente, en su onda, entenderlos. La otredad.	Castoriadis Freire Castoriadis
	Edith- por ejemplo yo tengo acá profesoras que justamente debido a cómo ahora son los chicos, trabajan en pareja, trabajan con películas, o hacen videos, o los hacen filmar, o les hacen un montón de cosas que a ellos les entusiasma y le van dando el contenido, entendés? Yo sé que no en todos los espacios es posible hacerlo, porque lo sé entonces pero bueno de repente si de los 5 espacios, 4 espacios que tienen al día hay 2 en los que pueden desplegar su creatividad y bueno es tratar de que los otros se amolden, o que gasten energía que se yo, es importante e uso de los medios porque si no los chicos no te escuchan.	hacen un montón de cosas que a ellos les entusiasma	<i>Teukhein</i> y afectividad.	Castoriadis
	Mercedes- ¿existe para vos un curso ideal? Edith- Un curso de capacitación, ojalá ¿sabes cuál es el curso que me gustaría hacer?, que no sé, no creo que exista, nosotros tenemos problemas de comunicación, aceptación, integración, de pertenencia, algo que nos enseñe a reflexionar, a meditar, a ponernos en el lugar del otro, entendés? Porque eso es lo que nos está faltando a nosotros, a los docentes no hay tolerancia, lo que te dice el directivo cae mal, lo que mi compañero está haciendo siempre es cuestionado, se llevan mal con los chicos, yo entiendo	nosotros tenemos problemas de comunicación, aceptación, integración, de pertenencia, algo que nos enseñe a reflexionar, a meditar, a ponernos en el lugar del otro, entendés? Porque eso es lo que nos está faltando a nosotros, a los docentes no hay tolerancia lo que te dice el directivo cae mal, lo que mi	El otro y al acercamiento, la comunicación. El lugar del otro, el lugar como espacio propio. La tolerancia	Freire Castoriadis Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	es difícil, es re difícil, yo también tengo problemas con los chicos, pero tenes... no podemos pretender que los 30 que están ahí cambien ¿sí?// yo creo que necesitamos un curso que nos permita, no necesitamos un psicólogo, un psiquiatra, algunos sí (risas) pero a ver algo que nos enseñe así como considero, no sé cómo lo están dando que en las carreras docentes debería a ver una materia de 1ero a 5to año que te enseñe a hablar, para evitar justamente después todos los problemas de cuerdas vocales, debería haber una materia que te permita mantener tu psiquis y adaptarte al alumno.	compañero está haciendo siempre es cuestionado, se llevan mal con los chicos, yo entiendo es difícil, es re difícil, debería haber una materia que te permita mantener tu psiquis y adaptarte al alumno	La cotidaneidad y la afectividad . <i>teukhein</i> y afectividad La cotidaneidad y la afectividad . <i>teukhein</i> y afectividad	Castoriadis Castoriadis
07/06/13 Escuela Calcuta. Vicedirección.	Edith- yo te digo tengo una profesora que es con la que hacíamos el concurso, es excelente, siempre crea estrategias nuevas, lo hace con los chicos más grandes, y re bien, entro a este curso, siempre ha dado clases en este curso, pero ahora está desesperada me dice "no sé qué hacer" total apatía, los chicos no quieren saber nada, son violentos, son groseros, nada los motiva, o sea ha dejado caer sus brazos y es una persona sumamente capaz, es una persona que usa estrategias muchísimas, pero con este curso no.	ahora está desesperada me dice "no sé qué hacer"	Des- esperar, No ver salida, camino, solución. No esperar? No saber cómo actuar? paralizarse? La esperanza??? La desesperanza?	Freire
	Edith- nosotros en la privada estuvimos haciendo un curso, que se llama "El perdón y la reconciliación" no sé si lo has escuchado, viene de Colombia entonces tuvimos capacitadores de Colombia (...) justamente venían a darnos estrategias, antes de las estrategias vinieron a hacemos reconocer a nosotros mismos y te puedo asegurar que las estrategias dinamizadoras que ellos empleaban era excelentes, yo traté de volcar algunas acá en las jornadas, y vos te das cuenta de la apatía o de cómo se sienten ridículos, profesores que te dicen "cómo me haces hacer esto" es totalmente distinto ¿por qué? Porque lo que yo le pude apuntar es una puntita de lo que yo aprendí, en cambio estos chicos que venían de Colombia, tienen tan bien el manejo del grupo, que realmente fue increíble, yo les contaba a los profes que no fuimos allá a Luján y allá en la ruta remontar barriletes, y mientras íbamos remontando los barriletes, nos hacían contar nuestra experiencias con el compañero de al lado, o sea que vos te olvidas de todos tus problemas y empezas a hablar, haces amigos, las estrategias que ellos emplearon fueron realmente muy fortalecedoras para la institución, la idea	vos te das cuenta de la apatía o de cómo se sienten ridículos, profesores que te dicen "cómo me haces hacer esto" vos te olvidas de todos tus problemas y empezas a hablar, haces amigos, las estrategias que ellos emplearon fueron realmente muy fortalecedoras para la institución, la idea era cierto aprender a perdonar al otro, entonces empezamos por nosotros mismos, para que pudiéramos perdonar actitudes del chico, comprender, acercarnos	Apatía y vergüenza ¿formas de resistencia? Lo instituido? El otro, los otros. Perdonar.	Foucault Castoriadis Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.4 La dimensión afectiva y sensible

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	era cierto aprender a perdonar al otro, entonces empezamos por nosotros mismos, para que pudiéramos perdonar actitudes del chico, comprender, acercarnos, y realmente es una pena que no haya podido continuar el curso porque renuncié para poder acrecentar el cargo pero me hubiera gustado, iba por allí y eso me gustaba fíjate, eso me gustó mucho porque acá necesitamos eso.			
	Edith- No, la única anécdota del último curso que hice, que fue de la pizarra digital la primera clase, que tuvimos, lo ignorantes que nos sentíamos, porque para colmo el profesor vino a dar la clase con conocimientos muy elevados, entonces no todos estábamos a la par, te juro re ignorante, le tuvimos que decir "mire profesor no todos tenemos los mismos conocimientos, si bien manejamos Word y Excel el resto de las herramientas hasta ahí nomás" entonces bueno hasta que él bajó y lo comprendió te juro que nos sentimos súper ignorantes, bueno eso fue la anécdota, que todos nos miramos como diciendo de qué está hablando, y bueno tuvo que dar marcha atrás.	la primera clase, que tuvimos, lo ignorantes que nos sentíamos, porque para colmo el profesor vino a dar la clase con conocimientos muy elevados, entonces no todos estábamos a la par, te juro re ignorante, le tuvimos que decir "mire profesor	La ignorancia, la auto percepción, la autoevaluación. El otro como superior,	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
GRUPO FOCAL				
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Fernando: Contactarme otra vez con mi espacio de formación inicial, reencontrame con caras familiares, que uno guarda en el mundo de los afectos y en el mundo de... y que lo asocia también al mundo del conocimiento.	Contactarme otra vez con mi espacio de formación inicial, reencontrame con caras familiares, que uno guarda en el mundo de los afectos y en el mundo de... y que lo asocia también al mundo del conocimiento.	El espacio de formación y la familiaridad. El mundo de... los afectos, el conocimiento.	Freire Prieto Castillo
	Fernando: y, bueno, fundamentalmente también a la formación y la actualización de los conocimientos. En este siglo veintiuno convulsionado, este... terriblemente ágil y creo que ese es un modo de acceder a la capacitación. Desde lo personal, no sé si en otros ámbitos docentes, o en otros perfiles docentes se da.	Fundamentalmente también a la formación y la actualización de los conocimientos. En este siglo veintiuno convulsionado, este... terriblemente ágil y creo que ese es un modo de acceder a la capacitación.	La actualidad y los requerimientos de formación. La convulsión, la rapidez, la velocidad. Magmas? Posmodernidad?	Castoriadis
	Cristina: no no sé a lo mejor ellas... hablando... bueno. Yo pensaba que en el trabajo que tengo que es con formación de profesores, en el ámbito de la formación de maestros y profesores, muchas veces cuando se plantea la cuestión esta de los cursos, de incentivarlos a que participen, o de uno formular el curso para ofrecerlo, surgen como dos cuestiones que me parece que están ahí como muy fuertes en las expectativas de la gente: por una parte hablan de necesidad de herramientas –los profes que ya están trabajando, por ejemplo en el ámbito secundario, los maestros- ¿y herramientas de qué tipo? Y, por ejemplo, para resolución de conflictos, para el tema de la cuestión de la violencia en la escuela, de la adolescencia como etapa, bueno, de todas estas cuestiones... de las nuevas tecnologías; entonces hay una necesidad porque yo creo que se dan cuenta de que... que falta, de que hay cosas que no se pueden enfrentar. Eso por un parte, o sea, como una necesidad de herramientas. Pero por otra parte también veo que lo primero que preguntan, después que dicen "que lindo el tema" es "¿tiene puntaje?" Participantes: mmm, sí	Yo pensaba que en el trabajo que tengo que es con formación de profesores, en el ámbito de la formación de maestros y profesores, muchas veces cuando se plantea la cuestión esta de los cursos, de incentivarlos a que participen, o de uno formular el curso para ofrecerlo, surgen como dos cuestiones que me parece que están ahí como muy fuertes en las expectativas de la gente: por una parte hablan de necesidad de herramientas –los profes que ya están trabajando, por ejemplo en el ámbito secundario, los maestros- ¿y herramientas de qué tipo? Y, por ejemplo, para resolución de conflictos, para el tema de la cuestión de la violencia en la escuela, de la adolescencia como etapa, bueno, de todas estas cuestiones... de las nuevas tecnologías; entonces hay una necesidad porque yo creo que se dan cuenta de que... que falta, de que hay cosas que no se pueden enfrentar	Roles del capacitador: incentivar, ofrecer, diseñar, Situación del docente: necesidades que emergen de la práctica.	Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Daniela: ¿qué buscamos? Buscamos, en la institución, por lo menos en mi ámbito muy particular busco que el profesor esté en continua formación, o sea, en lo que está trabajando que tenga calidad educativa, esa calidad educativa para encontrarla es en el ser humano, el ser humano está en continua evolución entonces creemos que el que forma ese ser humano debe capacitarse constantemente.	Buscamos, en la institución, por lo menos en mi ámbito muy particular busco que el profesor esté en continua formación, o sea, en lo que está trabajando que tenga calidad educativa, esa calidad educativa para encontrarla es en el ser humano, el ser humano está en continua evolución entonces creemos que el que forma ese ser humano debe capacitarse constantemente.	La secuencia de la justificación, la lógica. La formación permanente en este caso como semblanza de evolución. Un dispositivo?	Foucault.
	Daniela: Me parece que cualquier tipo de capacitaciones, no sé... te abren la cabeza, te renuevan, son experiencias que marcan y el profesor vuelve distinto al aula. El aula lo termina de formar, en el aula... se abre. Y eso, bueno, puntapié inicial de nuevo de este tipo de capacitaciones, de formación.	Me parece que cualquier tipo de capacitaciones, no sé... te abren la cabeza, te renuevan, son experiencias que marcan y el profesor vuelve distinto al aula. El aula lo termina de formar, en el aula... se abre. Y eso, bueno, puntapié inicial de nuevo de este tipo de capacitaciones, de formación.	Abrir la cabeza Renovar Marcar, ser marcado El círculo capacitación-aula-capacitación (no necesariamente espiralado, sino más como ¿retroalimentación mecánica?)	Foucault Freire
	Milena: la primera de lo que quiero hablar es de mi experiencia con respecto a las capacitaciones o a los cursos que he hecho, todo eso, lo he hecho... siempre los he buscado por mi cuenta, porque siempre he sentido más satisfacción haciendo cursos, congresos o cualquier cosa que en la propia facultad. A mí a veces los cursos... tuve cursos muy buenos no lo voy a negar, y tuve cursos que... bueno la capacitación lo que te hace es eso: como abrirte la cabeza, te obliga a llegar a tu casa y hacer una lista de libros, buscarlo, estás obligada "ah, hablé de esto, quiero hacer esto, quiero hacer esto".	lo he hecho... siempre los he buscado por mi cuenta siempre he sentido más satisfacción haciendo cursos, congresos o cualquier cosa que en la propia facultad. tuve cursos muy buenos no lo voy a negar, y tuve cursos que... la capacitación lo que te hace es eso: como abrirte la cabeza, te obliga a llegar a tu casa y hacer una lista de libros, buscarlo, estás obligada "ah, hablé de esto, quiero hacer esto, quiero hacer esto".	La propia iniciativa, la autonomía. Lo institucional. Cursos que... ¿qué? los silencios, las ausencias en el discurso. Abrir la cabeza Obligar a hacer, sentirse obligado... El modelo, el deseo	Castoriadis Foucault Castoriadis
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula	Cecilia: yo quería aportar que ¿Cristina es tu nombre? Yo estoy de acuerdo, nosotros en el primer día del curso hacemos, preguntamos cuáles son las expectativas y lo que buscan es eso: herramientas. Esa palabra es como clave dentro del curso, eh... y lo que preguntan es, sí, si tiene puntaje y también creo que va llevando a una situación en la que nosotras como	pero igual esto de estar siempre buscando qué es lo que más le interesa al docente pero igual esto de estar siempre buscando qué es lo que más le interesa al docente para que vengan y se formen en esto que es bueno, prevención del maltrato infantil. ¿m? Participantes asienten, se hace un	Qué es lo que más le interesa al docente? La idea de la "pesca", la camada...la lógica del mercado. Esto que es bueno ¿otros no lo son? O dice es	Freire Castoriadis Foucault

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
9.30 a 11.30 hs	<p>organizadoras cada año queremos ver qué le podemos aportar al curso, qué más le podemos aportar para que dé más puntaje. Una cuestión también como para atraer la gente, es un curso gratuito, o sea que gente no nos falta; pero igual esto de estar siempre buscando qué es lo que más le interesa al docente para que vengan y se formen en esto que es bueno, prevención del maltrato infantil. ¿m?</p> <p>Participantes asienten, se hace un momento de silencio, alguien intenta decir algo</p> <p>Cecilia: obviamente hay – perdón- hay docentes, como dice ella, que buscan otra cosa, que vienen y no saben si tiene puntaje o no tiene puntaje; pero también está el que pregunta y lo hace y dice “ay, qué poquito puntaje tiene, con tantas horas” y empiezan a hacer esa discriminación.</p>	<p>momento de silencio, alguien intenta decir algo</p> <p>Cecilia: obviamente hay – perdón- hay docentes, como dice ella, que buscan otra cosa, que vienen y no saben si tiene puntaje o no tiene puntaje</p> <p>y empiezan a hacer esa discriminación</p>	<p>“bueno” como ¿pensando lo que va a decir?</p> <p>La pregunta que deja a los demás ¿m?</p> <p>El silencio, los gestos como significantes.</p> <p>La aclaración , la necesidad de hacer la excepción, de no generalizar. Resistencias? Instituyentes?</p> <p>Esos docentes que “buscan otra cosa” ¿qué buscan? Deja la impresión de que son preferibles estos últimos que los que buscan el puntaje ¿cómo puede valorarlo ella desde su perspectiva?</p> <p>La discriminación en sentido inverso:; el que dicta el curso se siente discriminado...</p>	<p>Foucault Le Breton</p> <p>Foucault Castoriadis</p>
	<p>Daniela: yo por ahí creo que el docente en la escuela tiene que tener una formación obligatoria, me parece que si per... en la escuela en la universidad, donde sea, si pertenece a una institución tiene que responderle digamos al paradigma de esa institución y además lo que sume personalmente, me parece también importante; pero me parece que tiene que sumarse a un ideario que la escuela tenga, de manera obligatoria me refiero. Y de manera personal, sí, lo que le guste, que le atraiga, que motive, está esa otra parte, creo que las dos cosas va a llevar a una buena formación, a una buena capacitación.</p>	<p>yo por ahí creo que el docente en la escuela tiene que tener una formación obligatoria,</p> <p>si pertenece a una institución tiene que responderle digamos al paradigma de esa institución</p> <p>me parece que tiene que sumarse a un ideario que la escuela tenga, de manera obligatoria me refiero</p> <p>Y de manera personal, sí, lo que le guste, que le atraiga, que motive, está esa otra parte,</p>	<p>Lo obligatorio ¿quién lo define? En qué consistiría?</p> <p>Lo institucional.</p> <p>El mix: lo institucional como obligatorio. ¿qué implicancias tiene esto?</p> <p>Lo “personal” como “esa otra parte”</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>Lorelei: Porque a nosotros nos mandan obligados a las capacitaciones de conectar igualad, por ejemplo, algunas son muy útiles y otras son muy sin sentido,</p>	<p>Porque a nosotros nos mandan obligados a las capacitaciones de conectar igualad, por ejemplo, algunas son muy útiles y otras son muy sin sentido,</p>	<p>Lo obligatorio y lo actitudinal. Resistencia</p> <p>Lo útil y la falta de sentido. Disciplinamiento.</p>	<p>Foucault</p>
<p>06/12/2012 Escuela4-001 “José V. Zapata”</p>	<p>Adriana: sí, yo quería separar, porque después de escuchar todo lo que se ha estado diciendo; veo por una parte que la cosa está pensada entre dos polos ¿no? por una parte el tema de buscar herramientas ¿no? para utilizar en el aula, para prevenir el maltrato, herramientas para esto o para el otro; y</p>	<p>Porque, es cierto, hacen falta herramientas para prevenir el maltrato, pero también hay que preguntarse qué significa el maltrato, porqué hay maltrato, cuáles son las causas del maltrato; en fin me parece que esta</p>	<p>Los aprendizajes y su significatividad social: ¿herramientas? ¿intervenciones de fondo?</p> <p>¿qué de esto está en la mano del docente y qué no?</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
Aula 9.30 a 11.30 hs	por otra parte, el tema del puntaje, que me parece que supone una forma instrumentalizada de racionalidad ¿no? Es una forma de pensar que está pensando más en el instrumento que no en una mirada más objetiva, más de conjunto ¿no? Porque, es cierto, hacen falta herramientas para prevenir el maltrato, pero también hay que preguntarse qué significa el maltrato, porqué hay maltrato, cuáles son las causas del maltrato; en fin me parece que esta cuestión de fondo que tiene que ver no solamente con herramientas sino, yo diría hasta con la situación general de la educación, con el problema, con los supuestos que están ahí funcionando, por un lado, que son generales, más generales, más amplios, más objetivos; y por otro lado la dimensión subjetiva	cuestión de fondo que tiene que ver no solamente con herramientas sino, yo diría hasta con la situación general de la educación, con el problema, con los supuestos que están ahí funcionando		
	Fernando: cuando hemos organizado capacitaciones la expectativa es acompañar al desarrollo de los profesores en el aula, hacer que nuestra tarea busque o se asocie con la calidad educativa; es decir, analizamos muchas problemáticas y al tener una mirada general de, por ejemplo, la zona este que es donde trabajo observamos esas carencias ¿m? entonces la expectativa es al menos brindar un... un horizonte diferente con este... no solamente herramientas sino... la intención, lo hablo desde lo personal, también desde el equipo de trabajo que conformo, no solamente una herramienta sino hacer crecer un poquito también a los profesores en los nuevos paradigmas, ya sea desde una mirada tecnológica, reconocer un poco más al chico o al adolescente en la complejidad humana por la que está atravesando; esas son las expectativas. Creo que cada vez que nos sentamos a trabajar con las chicas, con mis compañeras, y con la supervisora también esa es la intención. Analizar también mucho el factor social, comprender toda la conflictiva social...	cuando hemos organizado capacitaciones la expectativa es acompañar al desarrollo de los profesores en el aula, hacer que nuestra tarea busque o se asocie con la calidad educativa no solamente una herramienta sino hacer crecer un poquito también a los profesores en los nuevos paradigmas	Cursos como "acompañamiento" en el aula. Calidad educativa: brindar un horizonte diferente, hacer crecer en paradigmas nuevos: ¿entendiendo que hay una carencia?	Freire Roig.
	Fernando: en eso se resume: acompañar y hacer crecer no solamente desde lo instrumental sino también hacer un cambio porque hay muchos docentes que están en un perfil, en un terreno que no... no es consecuente con la realidad que vivimos.	en eso se resume: acompañar y hacer crecer no solamente desde lo instrumental sino también hacer un cambio porque hay muchos docentes que están en un perfil, en un terreno que no... no es consecuente con la realidad que vivimos.	Acompañar y hacer crecer. Calidad: promover un cambio.	Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
<p>06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>Milena ¿qué me hace pensar a esa persona que el camino que recorrió la otra persona para estar hablando de la temática no ha sido sacrificado también? Vos para hablar de educación no solamente tenés que estar en el aula, para hablar. Porque vivís en la calle, vivís en una realidad, porque estamos atravesados por un montón de dimensiones; y te compete hablar de educación porque has escuchado, porque has oído, porque esto que el otro... y no necesariamente has estado en el aula. Obvio, qué se yo, puede hablar con origen de causa más directa un docente, pero lo que no significa que la otra persona pueda tener un punto de vista muy valioso para eso. Fernando: claro. Milena Entonces me parece que hay que estar un poco más abierto a aprender. Por más que una situación frustrante, una situación fea que vos puedas dar un punto de vista, vas a aprender. Por más que no sea una capacitación. Participantes: mhm, mhm.</p>	<p>¿qué me hace pensar a esa persona que el camino que recorrió la otra persona para estar hablando de la temática no ha sido sacrificado también? Vos para hablar de educación no solamente tenés que estar en el aula, para hablar. Porque vivís en la calle, vivís en una realidad, porque estamos atravesados por un montón de dimensiones; y te compete hablar de educación porque has escuchado, porque has oído, porque esto que el otro... y no necesariamente has estado en el aula.// puede hablar con origen de causa más directa un docente, pero lo que no significa que la otra persona pueda tener un punto de vista muy valioso para eso. Entonces me parece que hay que estar un poco más abierto a aprender. Por más que una situación frustrante, una situación fea que vos puedas dar un punto de vista, vas a aprender. Por más que no sea una capacitación.</p>	<p>El otro, la tensión en la relación con el otro. El sacrificio propio y el valor del ajeno, o el desconocimiento como forma de subestimación. La educación como objeto de interés social, no solamente del docente. La consideración del otro como valioso. La apertura y el aprendizaje. La frustración y el aprendizaje. La capacitación ¿incidental?</p>	<p>Castoriadis Freire Roig Prieto Castillo Freire</p>
	<p>Cristina: pero después se dan cuenta que en ese espacio nos pudimos encontrar personas con las mismas... con experiencias similares, y que eso es sumamente valioso. Nieves: Sí creo que sí... Cristina: Yo creo que encuentran ese espacio de reflexión, de discusión, más allá de la temática ¿no? más allá de cualquiera de las temáticas, donde compartimos cosas Milena: Intercambiar... Cristina: y salimos reconfortados porque nos pasan cosas parecidas, porque hemos pensado cosas parecidas o soluciones... Nieves: las mismas cosas que tenemos incorporadas y que no te habías</p>	<p>en ese espacio nos pudimos encontrar personas con las mismas... con experiencias similares, y que eso es sumamente valioso. y salimos reconfortados porque nos pasan cosas parecidas, porque hemos pensado cosas parecidas o soluciones... es como que prendés tu lamparita Parece que con los conocimientos que van adquiriendo ellos mismos vamos construyendo también las herramientas,</p>	<p>El compartir entre iguales, o entre semejantes. El afecto ligado al sentirse acompañado, al sentirse en un contexto. Prender la lámpara, iluminar, iluminarse, dar luz. La construcción del conocimiento. La colaboración.</p>	<p>Roig Roig Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>dado cuenta, es como que prendés tu lamparita</p> <p>Cecilia: Parece que con los conocimientos que van adquiriendo ellos mismos vamos construyendo también las herramientas, esa es la idea... no dar porque sino no hay... la receta no sirve.</p> <p>Lorelei: también se da como una retroalimentación, porque por ahí dicen "bueno a mí me pasó y hice tal cosa" "ah! mirá que bueno, capaz que yo podría más o menos adaptarlo" y así... eso también está bueno.</p>	<p>esa es la idea...</p> <p>también se da como una retroalimentación, porque por ahí dicen "bueno a mí me pasó y hice tal cosa" "ah! mirá que bueno, capaz que yo podría más o menos adaptarlo" y así... eso también está bueno.</p>	<p>El otro como fuente de aprendizaje.</p>	<p>Prieto Castillo</p> <p>Roig</p>
	<p>Nieves: te voy a confesar algo: no me he animado todavía a hacer un curso online... (risas).</p> <p>Participantes; está bueno, está bueno...</p> <p>Mercedes: bueno, ese podría ser un tema que podríamos en algún momento debatir...</p> <p>Daniela: sí, lo online hoy en día me parece una herramienta muy... muy útil porque, no sé... En mi caso personal por ejemplo, los horarios que tengo son en la madrugada (risas) entonces por ahí sentarme a hacer algo...</p> <p>Mercedes: cuando se duermen los niños...</p> <p>Daniela: en el día cursar me sería imposible, trabajo en la facultad, realmente no lo podría realizar y para mí la instancia online me genera un espacio de crecimiento en lo profesional.</p>	<p>te voy a confesar algo: no me he animado todavía a hacer un curso online... (risas).</p> <p>está bueno, está bueno...</p> <p>lo online hoy en día me parece una herramienta muy... muy útil// para mí la instancia online me genera un espacio de crecimiento en lo profesional.</p>	<p>La confesión, el secreto, lo oculto, lo ¿incorrecto?</p> <p><i>On line</i>: los imaginarios positivos, sin mayores precisiones: los tiempos, la oportunidad.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Prieto Castillo</p>
	<p>Lorelei: yo quería decir algo, pero era como algo más de afuera lo que hablaban y lo mío era como más personal. Yo creo que uno hace, o por lo menos yo hago como un proceso: uno es externo que es lo que comentaban por ahí ustedes: la socialización, el compartir, bueno, si es una persona reconocida la que nos habla y demás; y por ahí el otro es un proceso más interno en donde yo trato de ver, no sé si una aplicación, porque por ahí no lo veo como una aplicación, pero sí como esa "ida y vuelta" entre lo que yo vivo en mi trabajo o en mi desempeño docente y lo que estoy viviendo en ese congreso o en ese curso. Entonces, ver o decir... yo generalmente suelo quedarme con frases o con palabras o con alguna experiencia que cuentan por ahí los mismos capacitadores y como que eso... yo soy una persona muy reflexiva y como que piensa demasiado, entonces como que yo tomo eso y me quedo con algunas cosas, no con todo, y eso trato de que enriquezca, por ahí, lo que yo hago.</p>	<p>Yo creo que uno hace, o por lo menos yo hago como un proceso: uno es externo que es lo que comentaban por ahí ustedes: la socialización, el compartir, bueno, si es una persona reconocida la que nos habla y demás; y por ahí el otro es un proceso más interno en donde yo trato de ver, no sé si una aplicación, porque por ahí no lo veo como una aplicación, pero sí como esa "ida y vuelta" entre lo que yo vivo en mi trabajo o en mi desempeño docente y lo que estoy viviendo en ese congreso o en ese curso.</p> <p>entonces como que yo tomo eso y me quedo con algunas cosas, no con todo, y eso trato de que enriquezca, por ahí, lo que</p>	<p>Un proceso...</p> <p>Dos miradas de aprendizajes en cursos en tensión: lo social y la herramienta.(<i>teukhein?</i>)</p> <p>Con qué me quedo y qué hago con eso. Uno no se queda con todo. La modelización. El otro y nosotros.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis Roig</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Cristina: cuando se generan los espacios uno se aventura en estas cosas y se larga un poco, se abre a la cuestión esta de la aventura del curso, la experiencia es formadora para uno. Participantes: sí, sí. Cristina: totalmente, totalmente. Porque los docentes se abren... Nieves: sí, estoy totalmente de acuerdo. Cristina: y dan tantas cosas que yo a veces me quedo sin palabras, porque realmente es tan grande la experiencia de lo que comparten y lo que ponen sobre la mesa que lo que uno... Fernando: sí, sí. Cristina: formador y todo... ya está. Deja el espacio para... eso, para que eso se hable. Nieves: y te dan el vocabulario exacto para transmitirlo en otras oportunidades. Cristina: sí... no, eso es maravilloso.</p>	<p>yo hago. Cuando se generan los espacios uno se aventura en estas cosas y se larga un poco, se abre a la cuestión esta de la aventura del curso, la experiencia es formadora para uno.(...) totalmente, totalmente. Porque los docentes se abren...(.) y dan tantas cosas que yo a veces me quedo sin palabras, porque realmente es tan grande la experiencia de lo que comparten y lo que ponen sobre la mesa que lo que uno... (..) formador y todo... ya está. Deja el espacio para... eso, para que eso se hable. Participantes: sí, si// Nieves: sí, estoy totalmente de acuerdo.// Fernando: sí, si. // Cristina: sí... no, eso es maravilloso.</p>	<p>Aprendizaje y enseñanza como procesos recíprocos. Dar el lugar. El valor de los docentes como fuente de aprendizaje. El acuerdo, la unanimidad de las opiniones de los participantes del grupo. Imaginarios instituidos?</p>	<p>Freire Castoriadis</p>
	<p>Daniela: No creo que ir a un curso tenga algo en contra, o sea, por más de que esté mal organizado, por más de que los profesores... Nieves: sí, y aunque digan que es malísimo. Daniela: yo creo que siempre es algo vale la pena.</p>	<p>No creo que ir a un curso tenga algo en contra, o sea, por más de que esté mal organizado, por más de que los profesores... Nieves: sí, y aunque digan que es malísimo. Daniela: yo creo que siempre es algo vale la pena.</p>	<p>De todo se puede aprender. Siempre "vale la pena" ¿la pena? Es una frase hecha, pero ¿cuál es su sentido?</p>	<p>Foucault</p>
<p>06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>Fernando: Yo creo que en todas las temáticas de los cursos está muy presente la dimensión social de la educación. Siempre va adosado lo social desde lo pedagógico: las situaciones de <i>catarsis</i> o desde el compromiso que exista en el capacitador o la temática siempre va a haber un punto de conexión con lo social y creo que está bueno, porque eh... nos hace falta sabernos... eh dentro de un... (..) Y también últimamente en educación está muy a flor de piel todas aquellas instancias que tienen que ver con la resolución de conflictos... que terminan lamentablemente los docentes pidiendo recetas, que no hay, es eso. Pero, como para ir perfilando un... un paradigma también, es decir "tenemos esto, quizás sea lo que se está</p>	<p>Siempre va adosado lo social desde lo pedagógico: las situaciones de <i>catarsis</i> o desde el compromiso que exista en el capacitador o la temática siempre va a haber un punto de conexión con lo social y creo que está bueno, porque eh... nos hace falta sabernos... eh dentro de un... (..)</p>	<p>Lo social y lo pedagógico: tensión.</p>	<p>Freire Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	viviendo diariamente en la institución y en la sociedad".			
	Mercedes: bueno entonces como contenidos han aparecido cuestiones sociales, sociales del compartir y también cuestiones o problemáticas sociales. Han aparecido cuestiones de lo curricular, han aparecido cuestiones de lo político, como lo que circula en los cursos... porque yo estoy interpretando ¿cierto?	bueno entonces como contenidos han aparecido cuestiones sociales, sociales del compartir y también cuestiones o problemáticas sociales. Han aparecido cuestiones de lo curricular, han aparecido cuestiones de lo político, como lo que circula en los cursos...	Los saberes circulantes en los cursos: imaginarios instituidos.	Castoriadis
	Lorelei: a mí me pasó con el congreso iberoamericano de educación. Mercedes: aha... Lorelei: que se hizo en Buenos Aires (no se entiende) habíamos 5 personas creo de acá de Mendoza. Me gustó un montón porque... bueno, yo me acababa de recibir también era como otra etapa. Es como que recién me recibía y bueno, me fui al congreso. Fue muy lindo porque hubieron experiencias de todo digamos. Entonces yo creo que eso, como que me abrió un poco también la cabeza, por ahí aparecía esto que vos decías de la idea de copiar un modelo, la idea de... por ahí el tema del lugar "y bueno Uruguay hace tal cosa", y por ahí las cosas que se estaban haciendo acá también pero que no las valoramos como nuestras, capaz que nosotros las empezamos a hacer antes que ellos, pero ellos fueron a contarlo. Entonces por ahí está bueno porque es una reflexión y por ahí da lugar también a hacer la crítica de lo que somos como argentinos y de lo que pensamos de nuestra educación. Porque por ahí la desvalorizamos mucho y por ahí tenemos una experiencia muy buena y cosas muy buenas que no se valoran...	Fue muy lindo porque hubieron experiencias de todo digamos. Entonces yo creo que eso, como que me abrió un poco también la cabeza, por ahí aparecía esto que vos decías de la idea de copiar un modelo, la idea de... por ahí el tema del lugar "y bueno Uruguay hace tal cosa" por ahí las cosas que se estaban haciendo acá también pero que no las valoramos como nuestras, capaz que nosotros las empezamos a hacer antes que ellos, pero ellos fueron a contarlo	Experiencias no compartidas: los otros, otros lugares, otras gentes. Abrir la cabeza. Los modelos, lo que se puede "copiar" Lo nuestro lo valioso de lo nuestro y lo desvalorado.	Roig
	Daniela: me invitaron de ARCOR, no me acuerdo porqué pero me llevaron una invitación y, bueno, fui y la verdad que me marcó un antes y un después porque en mi trabajo pude volver mi mirada hacia el niño, o sea, hacia el sujeto que uno por ahí lo pierde de vista en sus características evolutivas, en lo que necesita, en lo que siente, en lo que hace... y a partir de ese momento yo, para mí hice un clic a nivel personal porque dije "bueno, a ver, siempre, en todas las situaciones que yo trabajo, digamos, está involucrado un niño, un adolescente". Entonces, dije "bueno, ¿cuál es mi objetivo? Rescatarlo". Entonces siempre intento mirar desde ese lado, con esa mirada	fui y la verdad que me marcó un antes y un después porque en mi trabajo pude volver mi mirada hacia el niño, o sea, hacia el sujeto que uno por ahí lo pierde de vista en sus características evolutivas, en lo que necesita, en lo que siente, en lo que hace... y a partir de ese momento yo, para mí hice un clic a nivel personal	Un antes y un después, una transformación. Una experiencia, un instituyente?	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
<p>06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>digamos: la mirada de niño, como dice el libro de Tonucci (risas). Milena: ah! sí... puede ser, sí, puede ser... (risas y comentarios ininteligibles). No tengo uno en particular, pero sí quiero marcar que en mi formación intelectual en el (¿) del trabajo eh... con usted (refiere a otro participante) (risas)... como que eso sí me permitió tener otras miradas y estudiar quizá... yo creo que lo que he estudiado en estos años... estudié mucho en mi carrera pero estos años he estudiado mucho más, mucho. (risas) He estudiado mucho más, he estado eh... buscando libros, como... la motivación que me genera haberme subido a ese tren ¿no? (risas) que son mucho correr.... (risas). Eh... desde un curso muy simple hasta intercambiar libros, hasta una charla de pasillo... en esa línea ha sido para mí...</p>	<p>yo creo que lo que he estudiado en estos años... estudié mucho en mi carrera pero estos años he estudiado mucho más, mucho. (risas) He estudiado mucho más, he estado eh... buscando libros, como... la motivación que me genera haberme subido a ese tren ¿no? (risas) que son mucho correr.... (risas). Eh... desde un curso muy simple hasta intercambiar libros, hasta una charla de pasillo... en esa línea ha sido para mí...</p>	<p>Las formas del aprendizaje: El "tren" ¿adonde lleva? Por donde va? Con quienes? ¿Habitat? <i>Teukhein?</i></p>	<p>Bourdieu? Castoriadis</p>
<p>OBSERVACIONES</p>				
<p>09/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin</p>	<p>(Alguien que se acerca y explica) –los chicos están elaborando cada uno su proyecto, esto es para una guía, (...) los valores que ustedes ven que van a poner en acción en el trabajo que ellos van a hacer, acá Nieves va a trabajar con ustedes, van a poder charlar y bueno después también le vamos a dar una ficha porque ustedes se van a constituir en la comisión de evaluación de estos proyectos , para que nos organicemos ahora ellos van a armar los proyectos, va a haber un corte en la merienda y después tienen que exponer el proyecto, estos proyectos que exponen que ustedes van a escuchar como para tener un anticipo pero mañana van a evaluarlos, van a tener en el formato papel y mañana al final de la jornada van a exponer, van a dar ustedes su veredicto digamos. Tiene dos partes este taller, una primer parte de observación de (...) y la exposición, la puesta en común que va ser mañana, y la segunda parte cuando los chicos expongan les vamos a dar estas fichas que ya se las voy dando, para que ustedes se organicen y cada uno pueda tomar nota sobre cada proyecto y vayan evaluando el resultado, si aprueban o lo que ustedes vean en el desarrollo del proyecto de los chicos. (Murmullo)</p>	<p>los chicos están elaborando cada uno su proyecto, esto es para una guía, (...) los valores que ustedes ven que van a poner en acción en el trabajo que ellos van a hacer// ya se las voy dando, para que ustedes se organicen y cada uno pueda tomar nota sobre cada proyecto y vayan evaluando el resultado, si aprueban o lo que ustedes vean en el desarrollo del proyecto de los chicos. porque ustedes se van a constituir en la comisión de evaluación de estos proyectos// y mañana al final de la jornada van a exponer, van a dar ustedes su veredicto digamos..</p>	<p>Los docentes ¿conservan su rol de autoridad? esto ¿les permite aprendizajes como docentes? Los docentes como "jueces", tribunal , jurado.</p>	<p>Freire Castoriadis Foucault</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>(Se acerca otra mujer) – Ya les han dado el esquema de lo que tienen que hacer? La idea es que ustedes se muevan, no que se queden acá sentados, tienen toda la libertad de moverse, lo único que no pueden participar de los diálogos con los chicos, eso no. Bueno seguramente van a aparecer otros valores, hemos puesto valores que en estos trabajos así con los chicos se visualizan y se pueden observar. Qué les recomiendo yo, tienen ya una hoja de evaluación, no quiero repetir ni aburrirlos, porque tomamos una sola hoja como para que ustedes tengan una idea de lo que vamos a hacer mañana, en general y ha dado bastantes buenos resultados, van tomando notas de algunas particularidades en esta primera exposición que hacen porque bueno después en la devolución, hacen el trabajo de apoyo para que ustedes terminen de tomar la decisión, ahí si les vamos a entregar una hoja por cada proyecto de los chicos. Nosotros habíamos utilizado la posibilidad de aprobar, desaprobado o postergar en los lugares donde tienen un presupuesto participativo era como que el aprobado y el postergado era lo se daba, en estos casos de los municipios hemos ido haciéndolo igual porque en realidad nosotros que vamos por las mesitas si vemos que por qué debiera estar desaprobado, porque hacen un proyecto que pertenece a otra jurisdicción, recién me di una vueltita por ahí y ya hasta lo van a contextualizar con Guaymallén así que creo que van a estar interesantes los trabajos. No hay nada especial, es una tarea sencilla pero nos ha resultado muy bueno esta devolución, porque si ustedes quieren cuando expongan hoy pueden hacer una devolución muy breve, pero mañana la devolución es para fortalecer sus proyectos, porque ponemos mucho énfasis en los beneficiarios indirectos, entonces cómo ellos desarrollan distintas estrategias para captar la mayoría de esos beneficiarios indirectos, bueno más o menos es la idea. No sé si alguno quiere preguntarme algo pero es básicamente eso lo que tenemos que hacer. (Murmullos hasta el final 00:47)</p>	<p>Ya les han dado el esquema de lo que tienen que hacer? La idea es que ustedes se muevan, no que se queden acá sentados, tienen toda la libertad de moverse</p> <p>lo único que no pueden participar de los diálogos con los chicos, eso no.</p> <p>Qué les recomiendo yo, tienen ya una hoja de evaluación, no quiero repetir ni aburrirlos...</p> <p>van tomando notas de algunas particularidades en esta primera exposición que hacen porque bueno después en la devolución, hacen el trabajo de apoyo para que ustedes terminen de tomar la decisión, ahí si les vamos a entregar una hoja por cada proyecto de los chicos.</p> <p>No hay nada especial, es una tarea sencilla pero nos ha resultado muy bueno esta devolución, porque si ustedes quieren cuando expongan hoy pueden hacer una devolución muy breve,</p> <p>No sé si alguno quiere preguntarme algo pero es básicamente eso lo que tenemos que hacer.</p>	<p>La inclusión de los docentes en la trama pedagógica del curso. La libertad... entendida como acceso a la trama.</p> <p>La restricción: hablar con los chicos. ¿porqué? Porque no son docentes, son jueces.</p> <p>La forma de dirigirse a los docentes: recomienda (no indica) . No quiere repetir o aburrirlos (entiende que no es necesario, ya que son adultos o da por sentado que han prestado atención. <i>Teukhein</i></p> <p>La evaluación y la decisión: como funciones pedagógicas. El docente no pierde su rol de autoridad ¿cuál es su aprendizaje?</p> <p>Nada especial, una tarea sencilla ¿porqué necesita hacer esta aclaración, esta introducción? La recomendación nuevamente, la invitación. <i>Teukhein</i></p> <p>El lugar para preguntas</p>	<p>Foucault</p> <p>Foucault</p> <p>Freire</p> <p>Freire</p> <p>Foucault</p> <p>Castoriadis</p> <p>Freire Roig</p>
<p>09/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin</p>	<p>(murmullos, conversación sobre los certificados del taller para los observadores) 04:18 habla una mujer –ahora ya vamos a decirles que expongan los proyectos para que ustedes comienzan a escuchar sabiendo que mañana también los van a evaluar, mañana va ser otra actividad, mientras ellos hacen la actividad ustedes ya definen en grupo y se le da la</p>	<p>ahora ya vamos a decirles que expongan los proyectos para que ustedes comienzan a escuchar sabiendo que mañana también los van a evaluar, mañana va ser otra actividad, mientras ellos hacen la actividad ustedes ya definen en grupo y se le da la</p>	<p>Los docentes como jueces: evaluar y decidir. Se solicita fundamentación (devolución) <i>Teukhein</i></p>	<p>Freire Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	devolución a cada uno de los proyectos. (Murmulllos y charlas entre observantes)	devolución a cada uno de los proyectos		
10/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin	Susana – Profes, buen día a los que no nos hemos saludado, recuerden que ayer les entregamos unas fichas para evaluar los proyectos (...) (Bullicio). Susana- Bueno cual es la idea hoy con los proyectos, recuerdan que ayer les dimos las fichas para que ustedes observaran el trabajo de los chicos, mediante la observación directa y si querían que fueran anotando algunas cosas. La idea hoy es que ellos de nuevo van a exponer el proyecto que ustedes ya tienen, yo les voy a dejar acá, son cuatro proyectos, la idea es que ahora ellos vuelvan a exponer el proyecto pero fortalecido con este trabajo que están haciendo. Las estrategias comunicacionales son, ya lo hablamos ayer, es muy abierto, todo está permitido dentro de ese marco. Les dejo dos fichas por proyecto, en general es medio complicado esta distribución para el trabajo, por si lo quieren hacer en dos grupos o como ustedes quieran, qué necesitamos hoy? Que ustedes hagan una devolución respecto a esta observación, si ustedes quieren lo pueden hacer individualmente o pueden hacer un trabajo en grupo eso lo dejamos criterios de ustedes, nosotros después vamos a recoger las fichas individuales que ustedes han ido llenando que no necesitan nombre, ni escuela ni nada y así nosotros nos quedamos con ese material de información de ustedes. Así que ustedes deciden como quieren hacerle la devolución a los chicos y de esa devolución pasamos al final. Les dejo dos fichas para los que quieran ir trabajando mientras los chicos están exponiendo para evaluar, después les damos un ratito, tomamos el café, mientras los chicos toman el café les damos un ratito para ustedes terminen de cerrar y hacer la devolución a cada uno de los chicos. Bueno en general no hay otras particularidades, ni anotaciones, ni observaciones para eso, sí nos interesa en esta etapa valoramos en esta campaña que ellos están preparando fortalecer el proyecto (...) de todas maneras nosotros cuando charlamos con los chicos se lo hacemos ver, esta es una situación a contemplar cuando uno quiere que el proyecto realmente quede, para que después lo tengan en cuenta cuando se presenten, bueno eso es todo les dejo, ustedes perdonen en otras épocas del concurso al iniciar habían más hojas (risas) pero hemos	Les dejo dos fichas por proyecto, en general es medio complicado esta distribución para el trabajo, por si lo quieren hacer en dos grupos o como ustedes quieran// qué necesitamos hoy? Que ustedes hagan una devolución respecto a esta observación, si ustedes quieren lo pueden hacer individualmente o pueden hacer un trabajo en grupo eso lo dejamos criterios de ustedes// Así que ustedes deciden como quieren hacerle la devolución a los chicos y de esa devolución pasamos al final	La profesionalidad de los docentes: en la amplitud de las formas de organización del trabajo interno y en el pedido de fundamentos (devolución) de la decisión que tomen. <i>Teukhein</i>	Freire Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	llegado a una situación económica un poco apretada por eso estamos dejando dos hojas, si necesitan más avisan. Una para cada uno, antes teníamos un profesor para cada equipo pero este fin de semana nos vamos a los departamentos del sur, tenemos 14 escuelas por departamento y en otro tenemos 13 o 15 y cuando multiplicamos son más de 100 chicos más los profesores y entonces se iban desapareciendo de manera muy loca.			
10/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin	Walter - Profes se ponen a trabajar y no levantan la cabeza (risas) no, quiero presentarles tenemos más observadores Valentina y Adriana son de fiscalización, control y defensa al consumidor. Ellos son profesores que están acompañando al colegio y Merce que está haciendo un trabajo de investigación. Ellos van a colaborar con nosotros cuando se hace la presentación de la factura, del comprobante y van a darle una charlita a los chicos desde la perspectiva de la defensa al consumidor. Entonces cuando tengamos la próxima instancia ellas van estar presentes en los departamentos para hablar de este tema, y hoy han venido para ver, bueno cómo es el ambiente, cómo son de malos los profes (risas) y vienen a esta hora porque saben que está el café (risas).	Profes se ponen a trabajar y no levantan la cabeza (risas) Entonces cuando tengamos la próxima instancia ellas van estar presentes en los departamentos para hablar de este tema, y hoy han venido para ver, bueno cómo es el ambiente, cómo son de malos los profes (risas) y vienen a esta hora porque saben que está el café (risas).	Profes: una forma amigable de dirigirse a los docentes. ¿Implica un tratamiento de iguales? ¿de inferioridad? ¿de superioridad? ¿de diferenciación? ¿o una simple fórmula amigable? La introducción de otros profesionales: acudir al humor para la presentación. Estos profesionales ¿hacen el mismo trabajo que los "profes"?	Roig Castoriadis Foucault
10/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin	Profesora 2- Bueno sigamos, después les cuento la historia del tanque (risas) Profesor – Bueno nos quedaría el de Deporte, nombre del proyecto (...) objetivos mejora y ampliación del establecimiento educativo, organizar espacios recreativos, personal capacitado para la actividad educativa técnica, breve descripción del proyecto la educación, recreación y deporte va ligado uno a otro, al tener en cuenta esto proponemos ampliar el establecimiento educativo, se logrará una mejor distribución de los alumnos donde podrán practicar actividades de recreación y aprender distintos oficios (...) No tiene nombre el proyecto... (Traen el café) Organizadora: perdón, perdón, perdón... no queremos que se nos vayan a debilitar. Esto se lo vamos a dejar, Profesora: cuidado, cuidado, cuidado... Organizadora: cuidado chicas, no se vayan a quemar... no a debilitar sino a quemar (ríe). Mirá, esto nos lo vamos a llevar... cuidado.	Bueno sigamos, después les cuento la historia del tanque (risas)// Profesor: ¿no hay facturas? (risas) Profesor – (...) No tiene nombre el proyecto... (Traen el café) Organizadora: perdón, perdón, perdón... no queremos que se nos vayan a debilitar. Esto se lo vamos a dejar, Profesora: cuidado, cuidado, cuidado... Organizadora: cuidado chicas, no se vayan a quemar... no a debilitar sino a quemar (ríe). Mirá, esto nos lo vamos a llevar... cuidado.	El clima de trabajo de los docentes en los cursos: espacios para las bromas, anécdotas, ironías y risa. La atención a los docentes como una forma de incluirlos, de hacerlos sentir cómodos, de captar su disposición.	Freire Le Breton?

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Nieves- Esto es para que evaluemos el proyecto mañana, si lo aceptamos o no, pero esto es para que miremos hoy estos valores en qué medida los hemos ido viendo o no pero con respecto al total, la tarea consiste en todos los comportamientos y diálogos de los alumnos para detectar (va leyendo la ficha) Bueno.			
07/10/11 Colegio Notarial Mendoza.	Silvia Nieto- Muy bueno días, en nombre de la DGE , del Director General de Escuelas en primera instancia agradecer a todos los que han participado de este concurso que forma parte del programa Cultura Tributaria Integral de Mendoza estos participantes son los directivos, los docentes, lo alumnos, todos los que formaron el equipo de Cultura Tributaria, porque yo soy integrante de este equipo, también a los familiares y a los padres de los alumnos, porque es una tarea que ellos realizan fuera de la curricula escolar, entonces bueno para ellos es un gran desafío, y nosotros como docentes, yo como docente participo de este concurso con mis alumnos desde los inicios, hoy me toca estar acá desde este otro lugar y bueno también compartimos los 3 ejes que son educación en valores, la ciudadanía responsable y la cultura tributaria para que nosotros que no sólo transmitimos cultura sino que formamos a todos los chicos de todas las escuelas, hagamos de ellos grandes personas, grandes ciudadanos con un futuro mejor para todos nosotros y formado por ellos, muchas gracias (aplausos)	Todo	El contenido político de la propuesta	Freire Castoriadis
	Susana-Buenas tardes vamos a leer el acta de acuerdo que se selló y firmó con los docentes que acompañan a los tres equipos finalistas, que fue hecho previamente, de hecho los chicos ya han terminado su actividad, su tarea, su trabajo que iban a presentar, que gustosamente vamos a poder disfrutar pero esto estuvo enmarcado en un acta acuerdo que dice en el Departamento Capital, Provincia de Mendoza a los 7 días del mes de octubre del año 2011...	Buenas tardes vamos a leer el acta de acuerdo que se selló y firmó con los docentes que acompañan a los tres equipos finalistas	Lo formal, lo burocrático. El acuerdo y la firma. Los docentes como garantes del resultado final.	Castoriadis
10/2009 Aula c8- Facultad de Filosofía y Letras-	PV: fue un resultado muy interesante para lo pedagógico y lo político, pero a propósito de esta... cosa ¿no? Hablamos de emancipación, yo escucho también Voltaire (hace una broma, "vuelta acá... y vuelta ..." - risas del público). Pero la... las lecciones de... para terminar... Bon, hay tres órdenes de preguntas. Primero: si no podemos emancipar los	(hace una broma, "vuelta acá... y vuelta ..." - risas del público). Pero la... las lecciones de... para terminar... Bon, hay tres órdenes de preguntas. Primero: si no podemos emancipar los otros	El idioma como barrera y también como barrera de acceso al conocimiento. Los conocimientos previos de los asistentes.	Roig Prieto Castillo

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
UNCuyo.	<p>otros sino si lui si...</p> <p>Público: ¿cómo? No entendí</p> <p>PV: si si... si la emancipación es solamente la emancipación de sí mismo y si la emancipación intelectual es una cosa que puede pasar por la escuela...</p>	<p>sino si lui si...</p> <p>Público: ¿cómo? No entendí</p>		
	<p>PV: Y el (¿?) de Ranciere es finalmente Sócrates la otra inversión de una escena adonde el amigo está confortado a lo que el que lo pacta a apropiarse las (¿?) de su propio discurso para mejor su destino... de uno finalmente al bueno saber del bueno maestro...</p> <p>Público: ¿podría volver a explicar esa parte?</p> <p>Público: ¡no lo interrumpa más por favor!</p>	<p>Público: ¿podría volver a explicar esa parte?</p> <p>Público: ¡no lo interrumpa más por favor!</p>	<p>Las diferencias entre cursantes, diferencias de conocimientos, de disposición y de intereses.</p> <p>Interrumpir como ¿falta de respeto?</p> <p>¿qué pasa con el "alumno" que percibe que no aprende? ¿qué pasa con los demás?</p>	<p>Prieto Castillo Freire</p>
	<p>CR: dice Roig- que no hay palabras para todos los hombres pues cada uno tiene su palabra, y justamente porque cada uno tiene su palabra puede entender la de los demás. Es...</p> <p>Público: (¿...podría repetir...?)</p> <p>Público (otro): le pedimos que no interrumpa más por favor.</p> <p>CR: la frase de él dice que no hay palabras para todos los hombres pues cada uno tiene su palabra, y justamente porque cada uno tiene su palabra puede entender la de los demás. Fin de la cita.</p> <p>Público: le agradezco.</p>	<p>Público: (¿...podría repetir...?)</p> <p>Público (otro): le pedimos que no interrumpa más por favor.</p>	<p>La necesidad, la urgencia subjetiva vs. La necesidad del otro (seguir sin interrupciones)</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>Asistente 3: bueno, yo soy Liliana Urtiaga, ya me he presentado. Quiero solamente pedir perdón a aquellas personas que se han sentido molestas por mis interrupciones (toses) pero mi... mi intención ha sido simplemente poder aprender y escuchar mejor lo que los panelistas estaban disertando porque había partes que no me quería perder y creo que es una ocasión (¿alta?) y ya si no lo escucho ahora ya no lo voy a escuchar más. Así que a aquellas personas o... o profesionales que se han sentido molestos yo les pido perdón en este momento y nuevamente les digo que mi intención no ha sido interrumpir la conferencia sino simplemente (¿?) a aprender y de no perderme palabra alguna cuando hablaba sobre todo este... el.. este señor francés que al cual a mí algunas cosas se me iba. Entonces estoy anotando, registrando todo lo que puedo porque me encanta y me fascina todo lo que acá se está diciendo.</p>	<p>Quiero solamente pedir perdón a aquellas personas que se han sentido molestas por mis interrupciones// Así que a aquellas personas o... o profesionales que se han sentido molestos yo les pido perdón en este momento</p> <p>mi intención ha sido simplemente poder aprender y escuchar mejor lo que los panelistas estaban disertando// nuevamente les digo que mi intención no ha sido interrumpir la conferencia sino simplemente (¿?) a aprender.// cuando hablaba sobre todo este... el.. este señor francés que al cual a mí algunas cosas se me iba...</p>	<p>El pedido de perdón, en la relación con los otros "aprendices". El molestar...</p> <p>Intervenir para aprender. Interrumpir para "escuchar mejor".</p> <p>La comunicación y la interacción.</p> <p>El otro: no sabe el nombre del disertante, ni hace el intento de buscarlo "este señor francés".</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Prieto Castillo</p> <p>Prieto Castillo</p> <p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
		<p>de no perderme palabra alguna porque había partes que no me quería perder y creo que es una ocasión (¿alta?) y ya si no lo escucho ahora ya no lo voy a escuchar más // Entonces estoy anotando, registrando todo lo que puedo porque me encanta y me fascina todo lo que acá se está diciendo</p>	<p>Aprovechar la "oportunidad" que no va a volver a presentarse ¿porqué???</p> <p>Anotar , registrar, guardar en el papel, no desperdiciar nada....</p>	
	<p>Asistente 3: si mal no recuerdo, a ver... que tengo anotada la... la profesora que expuso o licenciada Laura Agre.. Otra persona: Agratti Asistente 3: o Agratti y veo que habla de la búsqueda de sentido y que la alternativa es la filosofía por los niños. ¿sí? (murmulos del público) y veo también una relación con lo que dice Walter, es que no me acuerdo el nombre ... Otra persona: Kohan Asistente 3: Kohan, que es argentino pero está trabajando en Brasil. Entonces ahora entiendo lo que dice la Biblia, porque yo les voy a hablar de lo que entiendo... (otras personas hablan y la asistente 3 eleva el tono de voz) Asistente 3: que "No acuséis.... no entrarás en el Reino de los Cielos"... Moderadora: ¡Estamos en el momento de preguntas! Asistente 3: ¿está relacionada...? Lo voy a hacer o la voy a formular... esta posicionamiento de lo que recién hablaba un colega de ver las cosas por primera vez y sorprendernos con lo que dice la palabra de la biblia católica de.. eh... protestante, cualquiera sea la biblia de.. de la que estemos hablando, no se trata de religión sino de la biblia como tal, que se ha nombrado. La pregunta sería: ¿está relacionado este posicionamiento de la posible sorprendimiento del hombre adulto frente a lo nuevo con lo que dice la biblia "hacedte como niño si querés entrar al reino de los cielos"? (murmulos de los asistentes) Asistente 3: ah! Perdón! Hay otra más. Alguien del público: ¡noooooo....! Asistente 3: que es para Brasil... eh, no eh... que es para eh...el profesor</p>	<p>si mal no recuerdo, a ver... que tengo anotada la... la profesora que expuso o licenciada Laura Agre.. - Agratti - o Agratti // veo también una relación con lo que dice Walter, es que no me acuerdo el nombre ... - Kohan - Kohan, que es argentino pero está trabajando en Brasil.// que es para Brasil... eh, no eh... que es para eh...el profesor francés.// este maestro que... no recuerdo el nombre... francés que hay, ha hecho su discurso, con la pro... la ay la fil... la filmación o el video de los coristas? (otras personas hablan y la asistente 3 eleva el tono de voz)// (murmulos en tono alto del público) Moderadora: ¡Estamos en el momento de preguntas!//</p>	<p>El desconocimiento o no reconocimiento del otro, en este caso a la inversa: el cursante no reconoce al expositor, no recuerda su nombre (que está en todos los materiales entregados y ha sido repetido y presentado con lujo de detalles)</p> <p>El desinterés de sus "compañeros"</p> <p>La disrupción es llamada al orden. Disciplinaamiento</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p> <p>Foucault</p> <p>Foucault</p> <p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>francés. Hay una película "Los coristas" que habla de la orfandad y yo vi muy reflejado lo que expuso en la película... eh, no recuerdo el autor pero es Los coristas que muchos la hemos visto cómo se desarrolla eh.. el a... digamos los niños quedan huérfanos y cómo con la acción del maestro salen un gran músico y un director de orquesta.</p> <p>Moderadora: pregunta...</p> <p>Asistente 3: Pregunta: ¿se puede estar relacionada esta propuesta de... este maestro que... no recuerdo el nombre... francés que hay, ha hecho su discurso, con la pro... la ay la fil... la filmación o el video de los coristas? Pregunto...</p> <p>Moderadora: haystá</p> <p>Asistente 3: y.. y tengo otra para... (murmillos en tono alto del público)</p> <p>Asistente 3: ¿un libro es hacer cultura?</p>	<p>Hay una película "Los coristas" que habla de....(...) Moderadora: pregunta.....//Moderadora: haystá</p> <p>Asistente 3: y.. y tengo otra para...// Pregunta: ¿se puede estar relacionada esta propuesta de... (...) Pregunto...// -ah! Perdón! Hay otra más.</p> <p>- ¡noooooo....!</p>	<p>La disruptora no se amedrenta, formula su pregunta, aprovecha su espacio. Resistencia.</p> <p>La deslegitimación del igual, del público.</p>	
	<p>Participante conversatorio- Yo con respecto a lo que planteaban las chicas y con respecto a lo que vos planteaste, bueno creo que la Universidad o el estudio superior nos da la posibilidad de abrir nuestra mente y poder conocer y para poder después discriminar y tener un juicio crítico y lo que los profesores hagan en si por supuesto algunos profesores vamos a acordar con algunos no, pero yo creo que es después cuando tenemos la posibilidad en el aula de reproducir o no aquello que no correspondía y nunca tenemos que sentirnos en inferioridad, es más si obviamente estamos acá es porque queremos ascender, superarnos no porque ya desde allí se está planteando como una rivalidad que no tiene sentido, el profesor por supuesto hizo su camino para estar donde está, cada uno hará el suyo, y sabrá creo rescatar, aún lo negativo que nos da otro panorama...</p>	<p>creo que la Universidad o el estudio superior nos da la posibilidad de abrir nuestra mente y poder conocer y para poder después discriminar y tener un juicio crítico</p> <p>creo que es después cuando tenemos la posibilidad en el aula de reproducir o no aquello que no correspondía y nunca tenemos que sentirnos en inferioridad// el profesor por supuesto hizo su camino para estar donde está, cada uno hará el suyo,</p> <p>si obviamente estamos acá es porque queremos ascender, superarnos// y sabrá creo rescatar, aún lo negativo que nos da otro panorama...</p>	<p>Abrir la mente.</p> <p>El aprendizaje y la reproducción "en el aula".</p> <p>La posición del docente respecto de otras profesiones.</p> <p>Los caminos de cada uno, los sacrificios, los proyectos profesionales</p> <p>La superación, el aprendizaje, aun de lo negativo.</p>	<p>Freire</p> <p>Freire</p> <p>Roig</p> <p>Freire</p>
	<p>Saúl Karsz- Y termina por una cuestión absolutamente pertinente es quién educa a los educadores, los educadores educamos pero la cuestión es quién educa a los educadores, se puede comentar de diferentes maneras incluso pensar en no hablar de lo que voy a hablar sino más bien comentar esta pequeña frase del sistema y se puede entender de diferentes maneras</p>	<p>la cuestión es quién educa a los educadores</p> <p>el educador no cae del cielo, es un</p>	<p>Quien?</p> <p>El sistema, el docente como resultado de un sistema.</p>	<p>Castoriadis Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	podemos hacer dos comentarios el primero banal y el segundo también (risas) por un lado quién educa al educador quiere decir que el educador no cae del cielo, es un resultado, una formación de formación, estado de conocimientos a menudo (risas) no, no es una ironía, el estado de conocimiento sabemos después de años de docencia uno sabe todo lo que no sabe y imagina que sabemos una cantidad de cosas generosas y no sabemos muchísimas otras, es decir que el educador que dice yo terminé mi formación de filósofo, de químico de lo que sea, yo terminé mi formación de educación, tengo siempre ganas de darle mis condolencias (risas) en el sentido de que lo que él quiere decir es que conquistó tal o cual diploma pero el educador tiene que acordar que el educar es siempre un educador posible, la educación en mayúscula.	resultado, una formación de formación, estado de conocimientos		
05/04/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	CV: les vamos a entregar un papel afiche (ruidos), una fibra y unas consignas. Eh... acá ustedes tienen, tienen que, digamos, van claras las consignas... tienen que primero presentarse. Después lo que van a hacer es tratar de hacer una definición a partir de los conocimientos que ustedes tengan sobre maltrato infantil. Después les damos una frase a cada grupo para que discutan, para ver qué opinan, qué piensan ¿sí?. Y por último, las expectativas que tienen sobre el curso. Eso lo plasman en el afiche y después vamos a hacer una puesta en común ¿m?	Todo	La interacción: las consignas explícitas, muy dirigidas: qué se hace primero y qué después, la tarea a partir de un texto que la circunscribe, la forma de la comunicación (plasmarse en un afiche) ya decidida... <i>Teukhein</i>	Foucault Castoriadis
	CV: ¿quién quiere empezar? Cursantes: nadie! CV: Nadie... (risas). Alguien del grupo D: nosotras CV: Bueno... (se oye ruido de la puerta y risas y se retoma el murmullo. Se oyen ruidos de pasos) muy bien. ¿ustedes? ¿alcanzaron a leer? ¿sí? (algunas palabras ininteligibles) Cursante1 gr D: eh... me van a tener que dar una... algo... un machete porque CV: (pregunta algo) dale, pasá vos. Cursante1 gr D: ¿tenés los nombres? (murmillos y risas) CV: acá no... (murmillos generalizados) (silencio)	CV: ¿quién quiere empezar? Cursantes: nadie! CV: Nadie... (risas). Alguien del grupo D: nosotras //: Bueno... muy bien. ¿ustedes? ¿alcanzaron a leer? ¿sí? // dale, pasá vos. Cursante1 gr D: eh... me van a tener que dar una... algo... un machete porque Cursante1 gr D: ¿tenés los nombres? (murmillos y risas) CV: acá no... (murmillos generalizados)	El docente en rol de "alumno", cumpliendo una "tarea" dada en la consigna... Los alumnos cumplidores. La aceptación del profesor del curso, las preguntas destinadas a "alumnos" ¿pudieron hacer la tarea? La autorización: "muy bien" "pasá vos" Los docentes en rol de "alumno": cumpliendo la tarea.	Freire Foucault Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Cursante4 gr D: eh... lo que hablábamos en el grupo también era un poco venir a compartir la experiencia de cada uno y estar como un poco más preparados para las próximas... creo que casi todos o la mayoría son profes eh... para las próximas experiencias porque... a ver, lo que no da es que no voy a dejar de dar clase porque soy... porque sea un colegio marginal o de tipo... Entonces bueno, estar un poco más preparados para ello, para dar respuesta a ello y no sólo a enseñar un tema, un contenido, sino tratar de... de dar respuesta a esto.	(silencio) ... lo que hablábamos en el grupo también era un poco venir a compartir la experiencia de cada uno y estar como un poco más preparados	El compartir como aprendizaje. Las herramientas. <i>Teukhein</i>	Prieto Castillo Castoriadis
	Cursante gr A: Y saber cuándo podemos intervenir nosotros... porque por ahí no... detectamos algún caso de maltrato y uno no sabe hasta qué punto puede alguien intervenir. A mí, yo tuve un caso, si bien yo había hecho un curso de maltrato cuando tuve un caso no sabía qué hacer. Y como paraliza, uno, saber uno hasta donde podés llegar, que puede hacer, qué tiene que hablar, dónde tiene que recurrir primero... no sabía que primero había que recurrir a la escuela y que la escuela era la encargada de hacer la denuncia al órgano pertinente... entonces yo creo que tengamos esas herramientas para saber adónde tenemos que dirigimos, qué tenemos que hacer... cómo se tiene que hablar con el chico...bueno, y demás.	A mí, yo tuve un caso, si bien yo había hecho un curso de maltrato cuando tuve un caso no sabía qué hacer.	La relación teoría y práctica. <i>Teukhein</i>	Castoriadis Freire
05/04/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	Cecilia- aha... bien. Algo más? Y las expectativas? (Risas) Cursante Gr B – - Conocer problemáticas sociales, más humanitarias, ampliar los conocimientos, conocer las redes de trabajo en general en Mendoza y (no se entiende) e intercambiar experiencias. Cursante Gr B – Y yo quería leer algo más que por ahí creo que hay muchas diferencias de edades, de género, de profesiones; por ahí es una expectativa de desarrollo sería el respeto hacia las diferentes posturas que pueden producir... esas como finalidades pero en el desarrollo me parece que como expectativa...	aha... bien. Algo más? Y las expectativas? (Risas) Conocer problemáticas sociales, más humanitarias, ampliar los conocimientos, conocer las redes de trabajo en general en Mendoza y (no se entiende) e intercambiar experiencias.	La tarea que faltó. Expectativas de aprendizaje	Foucault Freire
	Otra Cursante Gr F – Bueno y con respecto a las expectativas más o menos coincidimos con todos los grupos... nosotros... tener más estrategias para saber cómo abordar determinadas situaciones dentro de los trabajos o en ámbitos de la sociedad en general a quién acudir, cuándo, cómo de qué manera, de manera que ese chico no esté, siempre pasa que hay	tener más estrategias para saber cómo abordar determinadas situaciones dentro de los trabajos o en ámbitos de la sociedad en general a quién acudir, cuándo, cómo de qué manera,	Expectativas de aprendizaje	Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	situaciones que por ahí lo cubren lo tapan como recibir apoyo para que ese chico pueda estar mejor.			
07/06/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	Mujer- Si pero tal vez es una docente que le preguntó y ella le contó. Hombre- No porque dice que la maestra intenta hablar con la nena y no les responde. Mujer- No le responde pero la busca. Hombre- En este contexto donde no hay vecinos muy cerca... (Hablan todos afirmando). Mujer- La madre misma pone la denuncia porque podría llegar a ser víctima de violencia por parte del padre y nos sabe como pedir ayuda, a veces se dan esas situaciones (...) es indicio de que algo está pasando. Guía- En realidad está bueno eso de pararse en distintos lugares, no siempre juzgando, sino eso tener abiertas todas las posibilidades para ver qué va sucediendo.	Mujer- Si pero tal vez es una docente que le preguntó y ella le contó. Hombre- No porque dice que la maestra intenta hablar con la nena y no les responde. Mujer- No le responde pero la busca. Hombre- En este contexto donde no hay vecinos muy cerca... Guía- En realidad está bueno eso de pararse en distintos lugares, no siempre juzgando, sino eso tener abiertas todas las posibilidades para ver qué va sucediendo.	Hipotetizando... <i>Teukhein</i> La palabra autorizada: aprobación del procedimiento, del camino tomado para la discusión.	Prieto Castillo Freire Castoriadis Foucault
	Guía- Si ustedes han leído el cuadernillo van a estar bien, no se trata de matarlos si no justamente saber cuánto ha quedado en cuanto a la propuesta que se ha trabajado. Es conceptual. Hablan todos juntos. Se ríen. Le hacen preguntas a la guía ella contesta que es muy simple que nada fuera de lo normal como cualquier examen, ellos se ríen. Por ahí tomen los conceptos fundamentales de cada eje, no tanto de memoria sino más prácticamente. Guía- Alguna duda? Queda la semana que viene que es la evaluación, queda un bache que no hay nada, y después bueno hacemos la revisión de la evaluación, si alguien no pudo venir a rendir ese día, rinde, o si rinde mal recupera y le entregamos el certificado. Hablan todos juntos.	Guía- Si ustedes han leído el cuadernillo van a estar bien //saber cuánto ha quedado en cuanto a la propuesta que se ha trabajado. Es conceptual. no se trata de matarlos // tomen los conceptos fundamentales de cada eje, no tanto de memoria sino más prácticamente. Le hacen preguntas a la guía ella contesta que es muy simple que nada fuera de lo normal como cualquier examen, ellos se ríen/ si alguien no pudo venir a rendir ese día, rinde, o si rinde mal recupera y le entregamos el certificado.	La reproducción. La exigencia, el nivel de exigencia. "matarlos" Consejos anticipatorios relacionados con el formato de la evaluación. El examen, la situación de examen. Las consideraciones. El poder de la autoridad. Los nervios, las risas, la curiosidad.	Freire Prieto Castillo Foucault!
05/07/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	Ruido de gente acomodándose, risas. Hablan dos mujeres. Mueven sillas. Guía- Bueno empezamos ya van a llegar los demás, la idea de este encuentro es entregarle las pruebas que ustedes han rendido para ustedes las vean, si tienen alguna pregunta sobre la corrección me preguntan porque me los tienen que volver a dejar porque los exámenes quedan archivados	la idea de este encuentro es entregarle las pruebas que ustedes han rendido para ustedes las vean, si tienen alguna pregunta sobre la corrección me preguntan porque me los tienen que volver a dejar porque los exámenes quedan archivados acá por	El examen, la devolución, la información. Las preguntas, las dudas... La burocracia	Foucault Foucault Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>acá por años, (...) así que van a tener tiempo para verlo, chequear, si tienen preguntas ahora las vamos a ver. Y después de esto nosotros les comentamos cuáles fueron las preguntas que nosotros vimos que tuvieron más (...) en general el grupo no estuvo mal ninguno porque todos han aprobado, sólo algunos tienen que rendir de nuevo, no tiene que rendir de nuevo sino que ella tenía un examen en la facultad, y después de esto les entregamos el certificado, y les pedimos una evaluación del curso. Qué les pareció.</p> <p>Murmullo. Entregan los exámenes por nombres.</p> <p>Bueno la idea es entonces revisar algunos puntos, alguna duda, algo que quieran comentar, sobre lo que hemos conocido, no? En general todo está bien digamos, nosotros encontramos algunos puntos que por ahí necesitamos revisar, pero siempre es bueno revisar. Por ahí es bueno revisar porque nos pareció importante tenerlo claro por ejemplo el tema de los indicadores que por ahí lo hemos desarrollado, y lo han desarrollado los distintos disertantes los distintos indicadores del maltrato me parece importante para todas las personas que trabajamos con niños y adolescentes, según el nivel de intervención que tengamos, es lo que nos hace ver si un chico está maltratado o no, en general los indicadores de maltrato fueron emocional, abuso físico, sexual por ahí lo que les ha costado son los indicadores físicos del maltrato sí? Porque hay algunos indicadores que nos hablan de los chicos posiblemente sufra maltrato pero hay otros específicos de cada tipo, no sé si los que están acá se acuerdan por ejemplo.</p>	<p>años, (...) así que van a tener tiempo para verlo, chequear, si tienen preguntas ahora las vamos a ver</p> <p>Y después de esto nosotros les comentamos cuáles fueron las preguntas que nosotros vimos que tuvieron más...// en general el grupo no estuvo mal ninguno porque todos han aprobado.// En general todo está bien digamos...</p> <p>y después de esto les entregamos el certificado, y les pedimos una evaluación del curso. Qué les pareció.</p> <p>Bueno la idea es entonces revisar algunos puntos, alguna duda, algo que quieran comentar, sobre lo que hemos conocido, no?// nosotros encontramos algunos puntos que por ahí necesitamos revisar, pero siempre es bueno revisar// Por ahí es bueno revisar porque nos pareció importante tenerlo claro por ejemplo el tema de los indicadores (...)por ahí lo que les ha costado son los indicadores físicos del maltrato sí? Porque hay algunos indicadores que nos hablan de los chicos posiblemente sufra maltrato pero hay otros específicos de cada tipo, no sé si los que están acá se acuerdan por ejemplo.</p>	<p>El orden y las formas de interacción: primero esto, luego aquello.</p> <p>La mirada exclusiva del capacitador. Apreciaciones previas a las preguntas (en la corrección y en el resultado) <i>Teukhein</i></p> <p>La evaluación de la propuesta.</p> <p>La invitación a intervenir, a revisar ¿desde lo instituido, desde la "verdad" o a revisar abiertamente, todo?</p>	<p>Castoriadis Prieto Castillo</p> <p>Prieto Castillo</p> <p>Foucault Castoriadis Roig</p>
	<p>Otra guía- Sabemos que hay algunos que están en la base tal vez de todo pero hay algunos que al pedir específicos era para ver una distinción por ejemplo maltrato físico cual sería un indicador de maltrato físico? (Contestan pero no se entiende). Bueno eso es un indicador de maltrato físico y ponen por ejemplo que el chico tiene un cambio brusco en la conducta es también un posible indicador de maltrato o de otras cosas pero no es específico de ese tipo de maltrato.</p>	<p>Mujer- Entonces eso es lo que hice yo porque por ejemplo puse psicológico pero porque lo relacionaba pero no tiene nada que ver, porque no es específico.</p> <p>Hombre- Para mí también, me mataron con eso porque intentaba buscar palabras relacionadas porque quería agregar algunas cosas más. La parte que dijo el</p>	<p>La revisión de las respuestas, los docentes intentan explicar qué entendieron que debían responder. Recuerdan lo que interpretaron en el momento del examen.</p> <p>El problema del vocabulario específico: algunas</p>	<p>Freire</p> <p>Prieto Castillo</p> <p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Mujer- Entonces eso es lo que hice yo porque por ejemplo puse psicológico pero porque lo relacionaba pero no tiene nada que ver, porque no es específico.</p> <p>Hombre- Para mí también, me mataron con eso porque intentaba buscar palabras relacionadas porque quería agregar algunas cosas más. La parte que dijo el doctor cuando investigó o cosas puntuales, conceptos médicos, muy concretos muy difíciles de acordarse.</p> <p>Mujer- Lo que nosotros pusimos eso que ustedes están diciendo si los chicos van todo el tiempo lastimados, con lastimaduras, quemaduras, más allá de lo médico que nosotros por ahí no vamos a eso específicamente médico.</p>	<p>doctor cuando investigó o cosas puntuales, conceptos médicos, muy concretos muy difíciles de acordarse.</p> <p>Mujer- Lo que nosotros pusimos eso que ustedes están diciendo si los chicos van todo el tiempo lastimados, con lastimaduras, quemaduras, más allá de lo médico que nosotros por ahí no vamos a eso específicamente médico.</p>	<p>profesiones se imponen sobre otras.</p> <p>El docente y su posicionamiento desde la práctica docente (no desde la mirada médica)</p>	
<p>05/07/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo</p>	<p>Hombre- Para mí con respecto al tema, no sé cuál es el criterio que manejan ustedes pero estaría bueno tener cual es la función o rol que tiene cada uno (...) la parte de interacción social, por ahí a los docentes les toca otra cosa. Me parece bueno tener en cuenta. Y también con el verdadero o falso me pareció como preguntas que tenían lo directo y lo básico, por ahí habían cosas que había que volver a dar vuelta en lo mismo, como que me parece que tendría que haber sido más cortita y varias posibilidades.</p> <p>Guía- Con respecto a las... lo que no aparece en este examen por ahí lo tratamos de hacer a través de los talleres, este examen es para revisar un poco lo conceptual que ustedes han tenido en el material escrito y lo que hablaron los profesionales, pero la idea es las intervenciones que se dan en la escuela y en otros ámbitos es trabajarlo en los talleres. Ahora este curso está presentado en algunas escuelas que tienen... y tal vez ahí lo que hicimos con ustedes está modificado.</p> <p>Hombre-A ver digo también esto de mi profesión hubiera estado muy interesante el tema de trabajar las posiciones y el tema del modelo económico.</p>	<p>No sé cuál es el criterio que manejan ustedes pero estaría bueno tener cual es la función o rol que tiene cada uno (...) la parte de interacción social, por ahí a los docentes les toca otra cosa.// A ver digo también esto de mi profesión hubiera estado muy interesante el tema de trabajar las posiciones y el tema del modelo económico.</p> <p>Y también con el verdadero o falso me pareció como preguntas que tenían lo directo y lo básico, por ahí habían cosas que había que volver a dar vuelta en lo mismo, como que me parece que tendría que haber sido más cortita y varias posibilidades.</p> <p>este examen es para revisar un poco lo conceptual que ustedes han tenido en el material escrito y lo que hablaron los profesionales, pero la idea es las intervenciones que se dan en la escuela y en otros ámbitos es trabajarlo en los talleres</p>	<p>La resistencia a la propuesta: adecuarse a la profesión docente, al rol, a las condiciones a la mirada de los docentes.</p> <p>La crítica al instrumento: ¿critica la reproducción o la significatividad o la repetición o la dificultad?</p> <p>La defensa, la fundamentación del examen.</p>	<p>Foucault</p> <p>Foucault Castoriadis</p> <p>Foucault</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
07/06/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	<p>Guía: es original y no se consigue subtítulada, es en español así que hay diálogos complejos que hay que prestar atención porque son muy cerrados, hemos buscado y no se puede subtítular, y lo otro es que estén atentos porque a partir de esta película que ustedes van a ver después vamos a hacer un recreo y cuando vuelvan vamos a hacer un taller que eso va quedar por escrito y es parte de la evaluación, vamos a ir trabajando cosas que hemos trabajado en estos módulos, no se preocupen porque no es un examen, el contenido es más o menos el que hemos estado viendo. Nosotros le vamos a dejar la película cualquier cosa estamos arriba, porque la hemos visto muchas veces (risas) después hacemos el recreo y el taller no se vayan porque el taller es importante. (Dan indicaciones sobre el aparato reproductor, el volumen, etc.) (Minuto 00:25 Comienza la película Minuto 1:26 Termina la película y la gente comenta y habla. Minuto 1:28 Fin del audio)</p>	<p>que estén atentos porque a partir de esta película que ustedes van a ver después vamos a hacer un recreo y cuando vuelvan vamos a hacer un taller que eso va quedar por escrito y es parte de la evaluación, vamos a ir trabajando cosas que hemos trabajado en estos módulos, no se preocupen porque no es un examen, el contenido es más o menos el que hemos estado viendo</p> <p>Nosotros le vamos a dejar la película cualquier cosa estamos arriba, porque la hemos visto muchas veces (risas) después hacemos el recreo y el taller no se vayan porque el taller es importante.</p>	<p>La evaluación, los procedimientos, la burocracia.</p> <p>Las indicaciones precisas.</p> <p>La situación de evaluación "no es examen" ¿?? No se preocupen???</p> <p>Les dejan la película. ¿porqué? Durante la observación ¿no tienen nada que acotar, que guiar, que aclarar si surgen dudas, que aprender de las interacciones con los docentes?</p>	<p>Castoriadis Foucault</p> <p>Foucault</p> <p>Freire</p>
07/06/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	<p>Guía: ...la puesta en común, les vamos a dar un cuestionario que después nos tienen que entregar, (comienzan a nombrar cómo están conformados los grupos): Guía: Daiana Agüero-Fernández- Guiñazú- Federecci...Van armando los grupos y vamos viendo, están? Otro grupo va a ser: Serrat...- Valles y Vargas.... Medina-Mercuri... - ... Fernández- Gao- Benedetto... (Nombramos otros, ruido de sillas y gente acomodándose). Alguien se quedó sin grupo? (Se acomodan y hablan). Guía: Bueno la idea de esta organización en esta instancia dejar los grupos pre armados siempre funcionan de la misma manera, siempre trabajan unos y otros no entonces la idea es que puedan compartir también con otra gente.</p>	<p>les vamos a dar un cuestionario que después nos tienen que entregar</p> <p>¿Alguien se quedó sin grupo? (Se acomodan y hablan).</p> <p>Guía: Bueno la idea de esta organización en esta instancia dejar los grupos pre armados siempre funcionan de la misma manera, siempre trabajan unos y otros no entonces la idea es que puedan compartir también con otra gente.</p>	<p>Los procedimientos, la consigna precisa.</p> <p>Las estrategias de socialización. Compartir con "otra gente", ¿cuál es el fundamento de la distribución realizada? (quien con quien)</p>	<p>Foucault</p> <p>Castoriadis</p>
ENTREVISTAS				
18/06/13 FFyL. Of. 44b	Bibiana- Sí además hubo algo importante, una anécdota que es muy importante que a uno le reconozcan esta trayectoria yo durante los primeros años que trabajé acá en la facultad y en la parte de geografía siempre traté	durante los primeros años que trabajé acá en la facultad y en la parte de geografía siempre traté de capacitarme con el fin de	Ser mejor profesora.	Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	de capacitarme con el fin de yo ser mejor profesora pero pasaron unos primeros años, donde yo no me presentaba a Congresos sino que yo iba escuchaba a referentes importantes que había dentro del departamento de geografía y afuera y a escala nacional digamos y entonces yo de ahí decía "quiero parecerme a tal o quiero no parecerme a" o sea empecé a ver qué es lo que a mi criterio dentro de la formación y mi propia formación y capacitación yo quería rescatar y que era lo que no quería repetir y así fue que no recuerdo exactamente el año, pero fue gracias a la recordada profesora Susana Aruani que ella misma me invitó a un Congreso de Ciencias Sociales en la Provincia de Tucumán, que fue donde yo presenté mi primer trabajo en colaboración sobre un tema de geografía de la población y bueno fue bastante exitoso y a partir de ahí, ella fue una de las que me entusiasmó y me dijo "no esperes más tenés que salir a transmitir lo que vos sabes".	yo ser mejor profesora pasaron unos primeros años, donde yo no me presentaba a Congresos sino que yo iba escuchaba a referentes importantes que había dentro del departamento de geografía y afuera y a escala nacional digamos y entonces yo de ahí decía "quiero parecerme a tal o quiero no parecerme a" o sea empecé a ver qué es lo que a mi criterio dentro de la formación y mi propia formación y capacitación yo quería rescatar y que era lo que no quería repetir	Los modelos.	Freire Castoriadis
	Bibiana- Totalmente, y después me di cuenta que además de aprendiz que nunca he dejado también podía yo ser trasmisora y compartir las experiencias sobre todo cuando uno está en el nivel secundario, se empieza a dar cuenta lo importante que es poder comunicar las dificultades que uno tiene en el aula y compartirlas y una experiencias muy interesante fue cuando las escuelas de la Universidad sufrieron la transformación del año 95 y los años previos , nos juntábamos todos los referentes de geografía de las escuelas nuestras, de los preuniversitarios yo en ese momento era Jefa de Departamento por la escuela Martín Zapata, del área de ciencias sociales y trabajamos junto con Chicha Ostuni todos los sábados a la mañana para capacitarnos entre nosotros, intercambiar ideas, experiencias para reorganizar.	y después me di cuenta que además de aprendiz que nunca he dejado también podía yo ser trasmisora y compartir las experiencias sobre todo cuando uno está en el nivel secundario, se empieza a dar cuenta lo importante que es poder comunicar las dificultades que uno tiene en el aula y compartirlas// yo en ese momento era Jefa de Departamento por la escuela Martín Zapata, del área de ciencias sociales y trabajamos junto con Chicha Ostuni todos los sábados a la mañana para capacitarnos entre nosotros, intercambiar ideas, experiencias para reorganizar.	Siempre se puede aprender Comunicar, compartir, intercambiar. Dificultades en el aula.	Freire Prieto Castillo
	Bibiana- Bueno en general como decíamos antes en los primeros años uno es muy ávida de aprender, aprender desde lo científico y lo disciplinario, que me sirve de lo científico para volcar las disciplinas de transmisión, digamos siempre aprendía algo, siempre valoré lo que se daba, a veces fui muy crítica en cuanto a lo didáctico, a la forma de transmitir la sabiduría de los expositores, muchas veces. Mercedes- Y lo hiciste explícito?	siempre aprendía algo, siempre valoré lo que se daba a veces fui muy crítica en cuanto a lo didáctico, a la forma de transmitir la sabiduría	Siempre se puede aprender La devolución, la crítica. Comunicación.	Freire Prieto Castillo

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Bibiana- En general cuando había una evaluación escrita si lo hacía y en particular lo hacía cuando el expositor o los expositores eran pares o colegas digamos conocidos míos o que me podían brindar que lo iban a tomar para bien como una crítica constructiva y no destructiva, pero sí en general traté de que fuera, que se supiera eso, sin duda ¿no?	de los expositores, muchas veces.		
	Bibiana- La conoces, y eso entré por concurso, entré de un manera muy formal, entonces hacía todos los circuitos de la provincia y recorrí mucho, entonces tengo la otra visión del evaluador de cursos de perfeccionamiento y observaba lo mismo o sea cómo mucha gente sabiendo mucho le faltaba la parte de trasferencia didáctica como no llegaba a veces a la persona necesitada, de capacitación o perfeccionamiento hace un esfuerzo muy grande, yo por ejemplo lo veo y lo veía en los maestros de esa época, terminaban su labor diaria, llegaban a los cursos de capacitación a las 6 y media de la tarde agotados , cansados , trataban de poner todo de sí para rescatar lo que se les daba y a veces la clase se volvía un poco monótona no sólo por la hora, ya sabemos que la curva de atención desciende en las últimas horas de la tarde, sino que el expositor le faltaba dinámica en la motivación, dinámica visual en la clase expositiva, quizás un poquito también de legitimar al que estaba escuchando, yo creo que es muy importante valorar que son colegas nuestros, no importa si el nivel es primario secundario o universitario, o sea vuelvo a decir el docente a veces no se considera que es un profesional realmente y si aquel que está tratando de compartir experiencias de aprendizaje lo disminuye digamos, de alguna manera, porque está sentado para aprender, eso desmotiva más, creo que es importante en la capacitación que quién la de o quién se ofrece para eso legitime a quien está asistiendo.	<p>yo por ejemplo lo veo y lo veía en los maestros de esa época, terminaban su labor diaria, llegaban a los cursos de capacitación a las 6 y media de la tarde agotados , cansados , trataban de poner todo de sí para rescatar lo que se les daba// yo creo que es muy importante valorar que son colegas nuestros, no importa si el nivel es primario secundario o universitario//</p> <p>a veces la clase se volvía un poco monótona no sólo por la hora// el expositor le faltaba dinámica en la motivación, dinámica visual en la clase expositiva, quizás un poquito también de legitimar al que estaba escuchando// si aquel que está tratando de compartir experiencias de aprendizaje lo disminuye digamos, de alguna manera, porque está sentado para aprender, eso desmotiva más //creo que es importante en la capacitación que quién la de o quién se ofrece para eso legitime a quien está asistiendo//</p> <p>ya sabemos que la curva de atención desciende en las últimas horas de la tarde // o sea vuelvo a decir el docente a veces no se considera que es un profesional realmente</p>	<p>Los sujetos: la disposición, la valoración de su profesionalidad, legitimación.</p> <p>La clase: monótona.</p> <p>Sugerencias: dinámicas, legitimación. <i>Teukhein</i></p> <p>La legitimación como forma de relación entre profesionales.</p> <p>La legitimación y el aprendizaje.</p> <p>El sujeto: condiciones del momento : el cansancio, la atención, el horario</p> <p>La consideración social de la profesión. La profesionalidad.</p>	<p>Castoriadis Freire</p> <p>Prieto Castillo Roig Castoriadis</p> <p>Prieto Castillo</p> <p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Bibiana- Y el otro tema importante es la decepción que sufren quienes asisten a una capacitación, y te lo digo así con la palabra muy literalmente, la decepción porque van con expectativas y es como el chico que la maestra le hace hacer un tarea y nunca le pide el cuaderno o la carpeta para corregirle, te diría que metafóricamente lo veo igual, eso el capacitador tiene que tener mucho cuidado con eso y estar atento y si les pide una actividad... // Otro tema importante que también lo valora mucho quien se está capacitando es las reglas de tiempo, temporales, no decir " bueno, a ver lean, resuman, expliquen" no, poner el tiempo, ajustar eso, decirles realmente el tiempo es valioso vamos a rescatar todas las opiniones y para eso necesitamos que se apuren en los 5, 10 minutos, eso no nos hace mal, al contrario nos ordena no sólo quienes estamos capacitando sino a quienes están trabajando, yo lo ví ahora en el último curso de graduados, donde era muy heterogéneo el grupo que teníamos y yo valoro muchísimo a los docentes que vienen a hacer sus cursos, porque había gente muy joven, gente de edad intermedia , profesores con trayectoria, con trayectoria ya en las aulas y bueno cada uno tiene su experiencia y por ahí les gusta que vos les des su espacio, por supuesto eso no significa que vas a ser un asambleísmo de la clase pero vos en tomar puntualmente un momento de la clase donde vos decís "bueno a ver rescatemos dos experiencias así puntuales, y si queda alguna pendiente las retomamos después" eso ayuda mucho, a que quien está en el curso se sienta valorado, esto desde mi experiencias, no sé si cabe para todos pero los graduados lo valoraron.</p>	<p>decepción que sufren quienes asisten a una capacitación, y te lo digo así con la palabra muy literalmente, la decepción</p> <p>van con expectativas y es como el chico que la maestra le hace hacer un tarea y nunca le pide el cuaderno o la carpeta para corregirle// el capacitador tiene que tener mucho cuidado con eso y estar atento y si les pide una actividad...</p> <p>Otro tema importante que también lo valora mucho quien se está capacitando es las reglas de tiempo, temporales// poner el tiempo, ajustar eso, decirles realmente el tiempo es valioso vamos a rescatar todas las opiniones y para eso necesitamos que se apuren en los 5, 10 minutos//</p> <p>eso no nos hace mal, al contrario nos ordena no sólo quienes estamos capacitando sino a quienes están trabajando,</p> <p>por ahí les gusta que vos les des su espacio, por supuesto eso no significa que vas a ser un asambleísmo de la clase</p>	<p>Decepción, en este caso decepción de la relación esperada, de la relación con el profesor del curso.</p> <p>Considerar el trabajo, las producciones, valorarlas.</p> <p>El tiempo, como valioso, el tiempo como orden. Las reglas.</p> <p>Dar lugar, dar la palabra. Legitimar.</p>	<p>Freire</p> <p>Freire</p> <p>Castoriadis Foucault</p> <p>Roig</p>
	<p>Entonces esto sería muy importante, que la cátedras que tiene a su cargo por ejemplo en la cátedra de gestión y administración de la educación yo lo daba a esto, en didáctica también, siempre tenía un módulo al final donde yo les daba sugerencias, me acuerdo un día yo les enseñé a los chicos, hasta donde tenían que ir a inscribirse, dónde quedaba, mínimamente que tenían que llevar, porque parece que no pero son directivas u orientaciones que a veces lo alumnos que estando en cuarto año desconocen. // y después los que hice de todo lo de mediación y todo lo demás, la mayoría venían de Nación, sí tenían reconocimiento, muy pocos acá, pero por ejemplo cuando yo di el pos título dicté el pos título en actualización académica de resolución</p>	<p>me acuerdo un día yo les enseñé a los chicos, hasta donde tenían que ir a inscribirse, dónde quedaba, mínimamente que tenían que llevar,</p> <p>entonces ahí si había una validación, ese lo dictaba yo pero además yo les recomendaba todos los cursos que hicieran referidos a todo lo que era socialización, convivencia, disciplina, resolución de</p>	<p>Aprendizajes relacionados con el sistema: qué tramites hacer, dónde ir, recomendaciones.</p> <p>Contenidos que corren paralelamente a la propuesta oficial. <i>Teukhein</i></p> <p>La validación del contenido: la calidad del curso por el filtro, o el cedazo de los expertos. Lo instituido.</p>	<p>Castoriadis Foucault</p> <p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>de conflictos en San Rafael durante dos años que eso se daba acá en la Escuela Normal, o sea ya estaba aprobado por la Dirección de Escuelas y eso después lo compra el IES del Atuel y se da en San Rafael, entonces ahí si había una validación, ese lo dictaba yo pero además yo les recomendaba todos los cursos que hicieran referidos a todo lo que era socialización, convivencia, disciplina, resolución de conflicto, todo eso ellos revisarán que tuvieran la aprobación de la Dirección de Escuelas.</p> <p>Mercedes- Y eso por dos motivos que yo he estado tratando de ver, que vos me decís que tuvieran este reconocimiento entiendo que sería por dos motivos, una porque tenía una validación que le daba cierto mínimo de calidad y otro por el reconocimiento en la Junta</p> <p>Bibiana- Claro, sería una cuestión técnica que sería el reconocimiento en la Junta y sería una cuestión de formación sería en la capacitación, me refiero a sería en que sea válida y que haya pasado de alguna manera un cedazo o una evaluación de referentes que sean con trayectoria.</p>	<p>conflicto, todo eso ellos revisarán que tuvieran la aprobación de la Dirección de Escuelas.// y sería una cuestión de formación sería en la capacitación, me refiero a sería en que sea válida y que haya pasado de alguna manera un cedazo o una evaluación de referentes que sean con trayectoria.</p>		
	<p>Bibiana- Mira en los que hacen a las Ciencias Sociales si yo recomendaría bueno todo lo que hacen a los Congresos Nacionales y a los intercambios de experiencia ya sea los de alumnos o Jornadas Científicas, de la comunicad científica, de las distintas hoy disciplinas en el caso de los profesores, eso por un lado y por otro lado recomendaría un poco ya te lo he contestado, los que estén evaluados, y además los que tengan también evaluación, que es importante, porque el que tenga evaluación, aunque demoren un poquito más en cumplimentar esa instancia de evaluación a ellos le permite mayor puntaje, volvemos a la parte técnica de la Junta y además también les permite contar con un proyecto con una propuesta de trabajo que a futuro a ellos les puede servir, porque el hecho de que a vos te pidan un proyecto de trabajo ya sea en equipo o individual para que vos apruebes el curso implica que vos eso lo podes llevar a tu lugar de trabajo entonces eso te permite una proyección "in situ" digamos en el mismo lugar, no sé si se te quedó claro. Y además habría que poner otra cosa también que se fijen en el reconocimiento y la validez legal que tengan las instituciones donde ellos vayan a capacitarse, porque nos ha pasado también a través de estos últimos años de experiencia en Junta de que</p>	<p>yo recomendaría bueno todo lo que hacen a los Congresos Nacionales y a los intercambios de experiencia ya sea los de alumnos o Jornadas Científicas, de la comunicad científica// y por otro lado recomendaría un poco ya te lo he contestado, los que estén evaluados</p> <p>y además los que tengan también evaluación, que es importante, porque el que tenga evaluación, aunque demoren un poquito más en cumplimentar esa instancia de evaluación// les permite contar con un proyecto con una propuesta de trabajo que a futuro a ellos les puede servir, porque el hecho de que a vos te pidan un proyecto de trabajo ya sea en equipo o individual para que vos apruebes el curso implica que vos eso lo podes llevar a tu lugar de trabajo entonces eso te permite una proyección "in</p>	<p>Curso bueno asociado a: reuniones científicas (intercambios)</p> <p>Evaluación asociada a significatividad.</p>	<p>Freire</p> <p>Freire</p> <p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>hemos observado que los municipios hoy en día están siendo centros digamos donde validan cursos de capacitación, ahí no sé cómo conforman a los comités de evaluación si conozco los de la Dirección de Escuelas y les confiero mucha seriedad, no sé los otros comités de evaluación o porque instancia de aprobación pasan, no? Pero sí que se fijen bien si son instituciones acreditadas, si los municipios tienen uno referatos, llamémosle así, de cierto valor y bueno la Dirección de Escuelas ya se sabe que sí los tiene o por lo menos hace todos los esfuerzos.</p>	<p>situ" digamos en el mismo lugar,</p> <p>que se fijen en el reconocimiento y la validez legal que tengan las instituciones donde ellos vayan a capacitarse</p>	<p>La institución que dicta el curso como garante de calidad.</p>	
	<p>Bibiana- Sí como cursante me acuerdo acá en la Facultad, ya era grande digamos, donde habían traído a un profesor español y habíamos tres o cuatro, 6 éramos y realmente el español era catalán, entonces hablaba entre catalán, español castizo, castellano y bueno entonces éramos grandes ya, y habíamos 3 adelante y 3 atrás, entonces una de las profesoras que estaba conmigo, que había venido conmigo, se había sentado adelante, no podía seguir digamos toda la exposición del profesor, porque no le entendía, entonces se daba vuelta y me decía "vos que has estado en España le entendés algo?" y yo le decía "algo" la anécdota fue que esta profesora empezó a reirse, y se reía y se movía, los que estábamos atrás comenzamos a tentarnos de risa, más allá de que éramos grandes y demás porque ya entramos en la misma, no podíamos seguir la hilación de la exposición porque realmente no podíamos entender bien lo que el profesor estaba diciendo, estaba exponiendo, esa es una anécdota de grande y bueno de más joven tengo claro que sí mientras estaba hablando el expositor yo entre mí decía "esto sí, esto no, esto sí, esto no", qué haría, qué aprendería de ese expositor y que descartaría, eso lo hice durante mucho tiempo hasta que ya tomé mi propio estilo evidentemente</p> <p>Mercedes- Estabas ahí aprendiendo, lo voy a poner así con tus palabras, esto sí o esto no, la primer anécdota que me estabas contando la risa sería una forma de...</p> <p>Bibiana- Como de impotencia creería, nos sentíamos impotentes, porque pensábamos que éramos grandes, profesoras, que nos interesaba el tema pero que nos costaba seguir la hilación me entendés, de todo lo que se estaba informando, porque no entendíamos, y era realmente grave porque</p>	<p>habían traído a un profesor español y habíamos tres o cuatro, 6 éramos y realmente el español era catalán, entonces hablaba entre catalán, español castizo, castellano y bueno entonces éramos grandes ya, y habíamos 3 adelante y 3 atrás, entonces una de las profesoras que estaba conmigo, que había venido conmigo, se había sentado adelante, no podía seguir digamos toda la exposición del profesor, porque no le entendía</p> <p>nos sentíamos impotentes, porque pensábamos que éramos grandes, profesoras, que nos interesaba el tema pero que nos costaba seguir la hilación me entendés, de todo lo que se estaba informando, porque no entendíamos, y era realmente grave porque estábamos desatendiendo, desaprovechando y fue una impotencia porque estábamos desaprovechando no solamente el tiempo sino a la persona, al experto, que era importante que lo había traído el Instituto de Geografía como una persona importante// El tema fue que nos fuimos contagiando o sea nos sentíamos peor, porque desaprovechamos nuestro tiempo</p>	<p>La comunicación, la interacción. El profesor disertante y la "ausencia" de su público, que él ¿no se percató?</p> <p><i>Teukhein</i></p> <p>Interrumpir como ¿falta de respeto?</p> <p>¿qué pasa con el "alumno" que percibe que no aprende?</p> <p>Aprovechar y desaprovechar la oportunidad de aprender, de preguntar, de intervenir...</p>	<p>Prieto Castillo Castoriadis</p> <p>Freire</p> <p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>estábamos desatendiendo, desaprovechando y fue una impotencia porque estábamos desaprovechando no solamente el tiempo sino a la persona, al experto, que era importante que lo había traído el Instituto de Geografía como una persona importante, entonces bueno...</p> <p>Mercedes- Te quería hacer esa pregunta porque quedó implícita la causa, la emoción, el sentimiento</p> <p>Bibiana- El tema fue que nos fuimos contagiando o sea nos sentíamos peor, porque desaprovechamos nuestro tiempo</p>			
	<p>Bibiana- Entre mis colegas, la temática fundamentalmente y en los últimos años digamos las referencias con respecto al expositor eso en los últimos años, cuando uno ya pasa los 20 años de experiencias docente ya también elige por la calidad del expositor, quizá antes era por el tema, todo el tema nos interesa, queremos a aprender, pero después ya empezás como a delimitar más, voy o no voy de acuerdo a la calidad del expositor.</p>	<p>cuando uno ya pasa los 20 años de experiencias docente ya también elige por la calidad del expositor, quizá antes era por el tema, todo el tema nos interesa, queremos a aprender, pero después ya empezás como a delimitar más, voy o no voy de acuerdo a la calidad del expositor</p>	<p>La experiencia y las elecciones. El profesor del curso, su "calidad". La "autoridad", ¿alguien que "valga la pena" escuchar?</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>Bibiana- Si creo que lo dije pero es importante la alternancia de la exposición con el trabajo grupal, con el hacer protagonista sin tiempo, con tiempo limitado hablémoslo en positivo, es un dinámica, en los cursos de capacitación es importante establecer una dinámica del tiempo, y sobre todo igual que cuando uno da clases organizar el tiempo, es fundamental que el capacitador organice bien el curso, es más los alumnos se dan cuenta, igual que los alumnos, yo he trabajado en licenciatura de gestión educativa mucho tiempo, no sé si te lo dije, en San Pedro Nolasco y por ejemplo yo tenía los alumnos me decían alumnos grandes, y me decían "profesora como se nota que usted planifica las clases" pero me lo decían abiertamente cuando terminábamos la clase porque realmente por ahí vienen profesores que no sabemos porque parte del programa va, porqué tema, el tener el hecho de los que aprendimos cuando hicimos el profesorado, la motivación, el inicio, el desarrollo de la clase, y la conclusión del tema y de la clase del día, de esa instancia, el no cerrar una instancia de capacitación aunque la continúes la semana que viene pero que alguien , que la gente se vaya con algo cerrado de ese día, que esa es otra cosa que a los capacitadores hace falta decirselos varias veces.</p>	<p>pero es importante la alternancia de la exposición con el trabajo grupal, con el hacer protagonista sin tiempo, con tiempo limitado hablémoslo en positivo, es un dinámica, en los cursos de capacitación es importante establecer una dinámica del tiempo</p> <p>es fundamental que el capacitador organice bien el curso, es más los alumnos se dan cuenta, // me decían "profesora como se nota que usted planifica las clases" pero me lo decían abiertamente cuando terminábamos la clase porque realmente por ahí vienen profesores que no sabemos porque parte del programa va, porqué tema</p> <p>el no cerrar una instancia de capacitación aunque la continúes la semana que viene pero que alguien , que la gente se vaya con algo cerrado de ese día, que esa es otra cosa que a los capacitadores hace falta</p>	<p>La dinámica, el tiempo, la alternancia. <i>Teukhein</i>.</p> <p>La organización.</p> <p>Los cursantes perciben la organización detrás del curso. // los relatos, los comentarios. Lo instituyente.</p> <p>Las recapitulaciones, los cierres, los enlaces o puentes cognitivos... <i>Teukhein</i></p> <p>Los momentos tradicionales de la clase.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Prieto Castillo</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Mercedes- si existiera para vos un curso ideal.. más o menos lo has descripto, si lo has vivenciado alguna vez ese curso ideal?</p> <p>Bibiana- Sí lo vivencié en mi primera experiencia internacional, yo tuve una beca internacional en el año 1995 en la Universidad de la Rábida, en Huelva fui becada, bueno 2 semanas viví allá en la Ciudad Universitaria y bueno uno era sobre, relacionado con la educación pero también con las nuevas tecnologías de la educación, y bueno fue ideal porqué, una por el contexto, otra porque era mi primera experiencia afuera, que la hice con mucho esfuerzo y con mucho apoyo en ese momento de la Secretaria de Ciencia Y técnica de la Universidad porque yo recién entraba como investigadora y porqué fue ideal? Porque fue ideal por 3 causas fundamentales primero porque la infraestructura, era una infraestructura hermosa, salas de clase y salones con butacas y mesas espectaculares, segunda porque eran expertos internacionales, no sólo españoles, sino internacionales, después porque la intensidad y la disciplina de trabajo fue muy bien cumplida y muy bien organizada y muy respetada digamos, y porque además teníamos una convivencia porque éramos alumnos latinoamericanos, y españoles entonces había una convivencia intercultural entre ya te digo distintas universidades de América por ejemplo yo compartí mi habitación la primera semana con una alumna brasilera muy joven, y la segunda con una doctora en ciencias económicas de Colombia, que ya nos hemos encontrado dos veces, yo he ido dos veces a Colombia por ella, entonces es decir, la convivencia y el compartir interculturalmente, la infraestructura y técnica, teníamos computadora, teníamos biblioteca, todo los elementos para poder trabajar, ese fue mi curso ideal, eso fue agosto de 1995.</p>	<p>decírselos varias veces.</p> <p>fue ideal porqué, una por el contexto, otra porque era mi primera experiencia afuera, que la hice con mucho esfuerzo y con mucho apoyo en ese momento de la Secretaria de Ciencia Y técnica de la Universidad</p> <p>fue ideal por 3 causas fundamentales primero porque la infraestructura, era una infraestructura hermosa, salas de clase y salones con butacas y mesas espectaculares, segunda porque eran expertos internacionales, no sólo españoles, sino internacionales, después porque la intensidad y la disciplina de trabajo fue muy bien cumplida y muy bien organizada y muy respetada digamos, y porque además teníamos una convivencia porque éramos alumnos latinoamericanos, y españoles entonces había una convivencia intercultural entre ya te digo distintas universidades de América// entonces es decir, la convivencia y el compartir interculturalmente, la infraestructura y técnica, teníamos computadora, teníamos biblioteca, todo los elementos para poder trabajar</p>	<p>La necesidad del afuera, del intercambio, de la experiencia externa.</p> <p>Las condiciones del aprendizaje ideal: infraestructura, expertos (internacionales), organización (cumplida), la disciplina, la intensidad, la convivencia, la interculturalidad.</p> <p>¿puede ser ideal un curso en un edificio que no sea cómodo o incluso una clase al aire libre? ¿puede ser ideal un curso con profesores de acá nomás? ¿puede ser ideal un curso con los compañeros de la misma escuela o de la misma idiosincrasia? ¿puede ser ideal un curso no tan disciplinado?</p> <p>¿y el aprendizaje?</p>	<p>Roig</p> <p>Roig</p> <p>Castoriadis</p> <p>Foucault</p> <p>Freire</p>
	<p>Mercedes- Vos participaste de ese conversatorio y de algo más?</p> <p>Bibiana- Creo que fue también en otra instancia de, pero no me acuerdo muy bien, tendría que tener el programa, no me acuerdo si fue posterior a una de las, si del conversatorio algo, y después de las exposiciones y esta chica Cristina que fue muy, legitimó mucho a la gente que estábamos, una chica muy bien , muy educada, y legitimó mucho sobre todo a los que ella sabía que teníamos mucha trayectoria áulica, bueno esto pasó porque tuve</p>	<p>y esta chica Cristina que fue muy, legitimó mucho a la gente que estábamos, una chica muy bien , muy educada, y legitimó mucho sobre todo a los que ella sabía que teníamos mucha trayectoria áulica,</p>	<p>El capacitador en acción: la interacción, la legitimación, al menos la legitimación de algunos (los que ella sabía que...) <i>Teukhein</i></p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>un problemita de horarios, pero lo demás fue muy lindo porque también escuchamos cosas importantes desde otro lado, y le interesó mucho las experiencias nuestras, por ejemplo a mí en el tema de resolución de conflicto les interesó bastante a las personas. Acá (lee parte del registro) yo quise hacer referencia a la situación de Mendoza ¿seré yo? "Dice que consigue formarse que ni si quiera los más jóvenes están preparados", Ah sí soy yo claro, si estoy hablando sobre todo en el tema específico de las conductas disruptivas o disonantes que se presentan en el aula y que los docentes o los jóvenes que van saliendo desconocen, ahí, acá...</p>	<p>fue muy lindo porque también escuchamos cosas importantes desde otro lado, y le interesó mucho las experiencias nuestras,</p>	<p>Escuchar cosas importantes, sentir que el otro se interesa por lo propio... Fue muy lindo...</p>	<p>Roig</p>
<p>04/07/13 Café de España y Montevideo. Primer Piso</p>	<p>Mercedes- Cómo ha sido tu experiencia en estos cursos? Noelia- Positiva, el primero por ahí que era un a distancia me costaba más, me costaba mucho porque realmente lo tenía que desarrollar sola, el más me gustó fue el de maltrato justamente porque había que cursarlo y teníamos ahí a los profesores a disposición de uno por cualquier duda, la verdad que fue bastante llevadero, el tema fue muy interesante, bueno el curso también de vitivinicultura en la escuela, fueron dos días y también excelente ese curso Mercedes- Sobre qué era el de vinicultura? Noelia- Trabajaban la parte de historia, la parte de enología, el vino, la vid, y hacían como una especie de degustación al finalizar, y cómo lo podíamos introducir a eso en las escuelas, en las clases hacíamos propuestas del trabajo final que había que entregar.</p>	<p>el primero por ahí que era un a distancia me costaba más, me costaba mucho porque realmente lo tenía que desarrollar sola el más me gustó fue el de maltrato justamente porque había que cursarlo y teníamos ahí a los profesores a disposición de uno por cualquier duda, la verdad que fue bastante llevadero, el tema fue muy interesante, el curso también de vitivinicultura en la escuela, fueron dos días y también excelente ese curso (...)Trabajaban la parte de historia, la parte de enología, el vino, la vid, y hacían como una especie de degustación al finalizar, y cómo lo podíamos introducir a eso en las escuelas, en las clases hacíamos propuestas del trabajo final que había que entregar.</p>	<p>La soledad del aprendizaje como dificultad, como barrera. La compañía, la contención, la disposición como facilitadores. Lo conceptual, los saberes intelectuales. La práctica vivencial, la degustación, la experiencia del saber. La práctica pedagógica, la prospectiva para el trabajo de enseñar ese saber.</p>	<p>Freire Prieto Castillo</p>
	<p>Noelia-Sí que sea útil, por ahí los que me gustan tendrán menos puntaje pero los busco porque me van a servir, más que por el puntaje Mercedes- Y a qué le llamas que te van a servir? Noelia- En mi trabajo, va a serme útil porque hay otros cursos de otros temas tal vez de informática o no tengo muchos deseos de incursionar mucho, si bien me defiendo con la informática, es interesante aprender más pero por ahí no tengo en este momento ganas y no lo veo necesario, por</p>	<p>hay otros cursos de otros temas tal vez de informática o no tengo muchos deseos de incursionar mucho, si bien me defiendo con la informática, es interesante aprender más pero por ahí no tengo en este momento ganas y no lo veo necesario, por ejemplo tengo más ganas de hacer un curso de sexualidad para la primaria y de primeros</p>	<p>Los intereses personales como orientación del desarrollo profesional docente. La necesidad, la escuela, el grupo que en ese momento se tiene a cargo, las temáticas que se cruzan con la práctica profesional.</p>	<p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	ejemplo tengo más ganas de hacer un curso de sexualidad para la primaria y de primeros auxilios, los tengo pendientes y el de resiliencia esa parte que lo veo y lo siento más necesario para mi trabajo.	auxilios		
	Mercedes- (anota) es para ir comprendiendo un poquito tus elecciones, porqué te pregunto porque me da la impresión de que cuando vos decís me van a servir por un lado... ¿puede ser para después enseñarlo o como una preparación general tuya como docente? Noelia-Claro como docente y sí los otros cursos que te mencionaba como el de vitivinicultura es más probable que lo pueda aplicar, el de maltrato no, en cambio esos me sirven más a mí como docente y como persona también.	los otros cursos que te mencionaba como el de vitivinicultura es más probable que lo pueda aplicar, el de maltrato no, en cambio esos me sirven más a mí como docente y como persona también.	La utilidad de los cursos ¿para la profesión? ¿Para la vida personal del docente?	Freire
	Mercedes- Qué valoras de estos cursos? A veces parece que las preguntas son las mismas, pero no son... Noelia- Sí lo que pensaba, parecidas, te iba a decir que me sea útil, la utilidad más que nada, la buena preparación de los profesionales que los han dictado en el caso de maltrato, de vitivinicultura, en las personas con muchas capacidades y que saben del tema y que uno le podía preguntar cosas, el de maltrato habían médicos, habían asistentes sociales, habían psicólogas, entonces uno les podía consultar a alguno de ellos cuando tenía alguna duda que surgía de la clase, así que eso me gustó mucho. Por ejemplo es distinto a las jornadas que nos dan de capacitación, es muy diferente Mercedes-En qué sentido? Noelia- Por ahí las jornadas por ejemplo todos pueden aprender, hay veces que uno ve que el profesional no está bien preparado, uno encuentra, uno que está en la práctica, encuentra ciertas cosas que nos damos cuenta no nos son útiles en las propuestas que nos dan, está bien que son programas un poco impuestos, que son del Gobierno ¿no?, entonces esos no me gustan, no es lo mismo que los otros que he elegido yo, más por intuición Mercedes- O sea, la diferencia de los que han sido impuestos, digamos, vs. los que vos has elegido? Noelia- Claro Mercedes- Y algunos de los que han sido impuestos te ha venido bien?	la utilidad más que nada, la buena preparación de los profesionales que los han dictado// personas con muchas capacidades y que saben del tema y que uno le podía preguntar cosas, el de maltrato habían médicos, habían asistentes sociales, habían psicólogas, entonces uno les podía consultar a alguno de ellos cuando tenía alguna duda que surgía de la clase, así que eso me gustó mucho. - De todos siempre sacas algo positivo, todo tiene algo bueno, por ahí le he encontrado a estos impuestos, le he encontrado algunas contras, pero siempre tienen algo bueno, el sólo hecho de estar con información nueva, de adquirir nuevos conocimientos, de ampliar los que uno ya tiene, o de refrescar los que uno ya ha tenido, es muy útil.	Los capacitadores: la formación, la preparación, que sepan del tema ¿no es obvio? Todos tienen algo para enseñar. Todos los cursos. Siempre se puede aprender.	Freire Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Noelia- De todos siempre sacas algo positivo, todo tiene algo bueno, por ahí le he encontrado a estos impuestos, le he encontrado algunas contras, pero siempre tienen algo bueno, el sólo hecho de estar con información nueva, de adquirir nuevos conocimientos, de ampliar los que uno ya tiene, o de refrescar los que uno ya ha tenido, es muy útil.			
04/07/13 Café de España y Montevideo. Primer Piso	Noelia- Y muy anecdótico no, me gustó mucho por ejemplo de vitivinicultura que estuviera la parte de degustación que uno con la práctica, no sé si me entendés, que hubiera una parte práctica, no el hecho de tomar vino, sino el hecho de vivenciarlo es diferente, como todo viste cualquier cosa que uno aprende a través de la práctica es diferente se asimila más, uno le encuentra más el gusto, más la identificación.	me gustó mucho por ejemplo de vitivinicultura que estuviera la parte de degustación que uno con la práctica, no sé si me entendés, que hubiera una parte práctica, no el hecho de tomar vino, sino el hecho de vivenciarlo es diferente, como todo viste cualquier cosa que uno aprende a través de la práctica es diferente se asimila más, uno le encuentra más el gusto, más la identificación.	La práctica, la vivencia, la experiencia.	Prieto Castillo
	<p>Mercedes- Más o menos tiene que ver esto de cómo te percibís vos como sujeto, lo que contestabas recién, más o menos algo me has ido diciendo, qué piensa usted de esas propuestas, que piensan sus colegas, me contaste algunas anécdotas, Existe para vos un curso ideal?</p> <p>Noelia- La verdad que no sé, alguno de los que he hecho que sea el ideal o alguno que no he hecho todavía que ese pueda ser el ideal, a qué se refiere con el curso ideal?</p> <p>Mercedes- Tal vez sería qué características tendría que tener para vos el curso ideal?</p> <p>Noelia- Y básicamente que sea entretenido, que sea interactivo, que permite a uno vivenciar mientras va desarrollando el curso, el problema por ahí son los tiempos, tal vez los cursos están hechos para, y uno no tiene mucho tiempo para dedicarles, están hechos para hacerlos en menos tiempo, hace poco nos dieron una Jornada que era como de (...) no me acuerdo bien del tema pero fue súper entretenida porque era todo a través de vivencias, había que jugar en definitiva con la compañera con la que íbamos estábamos fascinadas, después al otro día le contábamos a las otras, me parecía que lo bueno era que tendrían que haber ido todas, nos pareció un poco injusto que al estar tan bueno hubiéramos ido dos nada más.</p>	<p>básicamente que sea entretenido, que sea interactivo, que permite a uno vivenciar mientras va desarrollando el curso</p> <p>el problema por ahí son los tiempos, tal vez los cursos están hechos para, y uno no tiene mucho tiempo para dedicarles, están hechos para hacerlos en menos tiempo.</p> <p>hace poco nos dieron una Jornada que era como de (...) no me acuerdo bien del tema pero fue súper entretenida porque era todo a través de vivencias, había que jugar en definitiva con la compañera con la que íbamos estábamos fascinadas</p>	<p>La práctica, la vivencia, la experiencia.</p> <p>Los tiempos, están hechos para hacerlos rápido? Para irlos sacando?</p> <p>Ella se acuerda que era entretenido, pero ¿no se acuerda el tema!</p>	<p>Prieto Castillo</p> <p>Castoriadis</p> <p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
<p>04/07/13 Café de España y Montevideo. Primer Piso</p>	<p>Noelia- Bueno la relación entre los cursos y mi actividad laboral es la utilidad que me dan, en capacitarme institucional y como persona también, el enriquecimiento de conocimientos sería la relación con el trabajo Mercedes- Y a nivel personal? Noelia- Y a nivel cultural, ser una persona un poco más entendida, por ejemplo en el del maltrato aprendí muchas cosas, escuché muchas cosas que no se sabían que yo no... por lo menos no sabía, casos, y bueno cómo se actúa en esas circunstancias, cosas que desconocía, eso es un poco de cultura general de conocer distintos temas Mercedes- Algo más? Noelia- No eso también a uno le permite al tener una capacidad para poder charlar con otras personas, capaz que nada que ver, le permite comentarle, contarle y eso como te comentaba que yo había recomendado el de vitivinicultura con unos amigos que también es profesor pero si yo lo incentivaba como que lo hiciera porque estaba bueno y le contaba más o menos, genera temas de conversación, de hacer cosas nuevas, cosas que antes uno no conocía.</p>	<p>Y a nivel cultural, ser una persona un poco más entendida, por ejemplo en el del maltrato aprendí muchas cosas, escuché muchas cosas que no se sabían que yo no... por lo menos no sabía, casos, y bueno cómo se actúa en esas circunstancias, cosas que desconocía, eso es un poco de cultura general de conocer distintos temas</p> <p>No eso también a uno le permite al tener una capacidad para poder charlar con otras personas, // genera temas de conversación, de hacer cosas nuevas, cosas que antes uno no conocía.</p>	<p>Los aprendizajes en lo personal: como actuar, tener cultura general. Lo insituido.</p> <p>Los aprendizajes en lo personal: lo social, temas de conversación, innovar.</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>Mercedes- Cuando cursaste ese curso en particular, vos pensaste que en ese curso se tomó en consideración tus conocimientos, tu experiencia, profesional o tu experiencias personal? Noelia- Sí, sí se nos hacían consultas y orientaban mucho al docente porque nos decían que en caso de escuchar o de tener conocimiento de algún maltrato, informaron bien cuál era la cadena que había que seguir, estaba orientado a esclarecer el panorama a un docente que se encuentra con esa realidad Mercedes- Fijate que yo te lo pregunté al revés, o por lo menos yo lo entiendo así, no si ellos te dieron información sino si ellos te consideraron tus saberes previos Noelia- Me pidieron, claro no me acuerdo realmente pero sí había un ida y vuelta, entre uno y los profesores, hacían preguntas y cuando te hacen una preguntalo vas a sacar de tu conocimiento ya previo.</p>	<p>sí se nos hacían consultas y orientaban mucho al docente porque nos decían que en caso de escuchar o de tener conocimiento de algún maltrato, informaron bien cuál era la cadena que había que seguir, estaba orientado a esclarecer el panorama a un docente que se encuentra con esa realidad</p> <p>Me pidieron, claro no me acuerdo realmente había un ida y vuelta, entre uno y los profesores, hacían preguntas y cuando te hacen una preguntalo vas a sacar de tu conocimiento ya previo.</p>	<p>La pregunta no es interpretada en el sentido de considerar sus conocimientos profesionales, sino que al parecer se insiste en continuar considerándose "alumno", el que debe recibir un conocimiento. En su forma de ver las cosas es el otro (el capacitador) quien tiene la receta, tiene el conocimiento, si hace alguna pregunta es para luego dar el consejo correcto, no para aprender del cursante. El que dicta el curso ¿tiene "la verdad"?</p>	<p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Mercedes-Quiero hacer la relación, estoy tratando de pensarla para hacerte la pregunta, hay entonces una, estoy tratando de hacer yo una interpretación, ¿hay una búsqueda de la utilidad pero que después en la práctica no puedes ponerla en práctica justamente, el sistema de alguna manera no te permite...?</p> <p>Noelia- Ver yo las fallas que tiene me doy cuenta que no me sirve</p> <p>Mercedes-Vos buscas un curso que tiene determinadas características que ayude a los niños, te vas contenta del curso,</p> <p>Noelia- Y después uno descubre, no eran experiencias personales mías pero me sirve lo que me digan mi compañera, lo que le había pasado a ella, quiera que no uno se asuste un poco, que te diga "no, me llevaron la policía, me tuvieron demorada, la madre me decía cosas" y uno dice hasta qué punto sirve todo eso, yo considero que uno si se debe comprometer con los niños, pero no encuentro del otro lado la seguridad y el respaldo que uno necesita.</p>	<p>Y después uno descubre...// uno dice hasta qué punto sirve todo eso, yo considero que uno si se debe comprometer con los niños, pero no encuentro del otro lado la seguridad y el respaldo que uno necesita.</p> <p>no eran experiencias personales mías pero me sirve lo que me digan mi compañera, lo que le había pasado a ella, quiera que no uno se asuste un poco, que te diga "no, me llevaron la policía, me tuvieron demorada, la madre me decía cosas" y</p>	<p>El alcance del curso en la vida "real", no tanto en la escuela sino en la sociedad.</p> <p>El otro, el par, el compañero como fuente de incertidumbres, de información, de aprendizajes sociales. En este caso genera temor, se siente sola, sin respaldo de las instituciones.</p>	<p>Freire Castoriadis</p>
<p>23/05/13 Esc. Scalabrini. Serv. Orientación.</p>	<p>Daniela- Bien, empecé mis estudios el nivel inicial, en ese tiempo era jardín de 5 en el Colegio Monseñor Escalabrini, actual donde estamos con la entrevista, ahí hice toda mi primaria, la secundaria la cursé en Beato Scalabrini era la continuación en ese tiempo de esta escuela, la que te hablo de la primaria, después esa escuela queda como secundaria sola y esta primaria Scalabrini, hago hincapié porque trabajo acá (risa), puede desarrollar finalmente su propia secundaria, después ingreso a la universidad a la UCA para estudiar psicopedagogía y bueno una vez obtenido el título...</p>	<p>Todo</p>	<p>El camino de lo conocido, las instituciones que dan confianza. ¿Aprendizajes en tutela?</p> <p>Aspectos biográficos que se rescatan en la forma de aprender y en la forma de enseñar y también en la elección de los cursos.</p>	<p>Alliaud Castoriadis</p>
	<p>Mercedes- Bueno alguna cuestión de tus recuerdos de escuela que te haya marcado que recuerdes, que recuerdes sobre vos, sobre tus maestros, sobre el sistema en general</p> <p>Daniela- Si, el lazo afectivo, la contención, la disposición del docente para que te sientas integrado, participes adentro de un grupo, no sé salgas en actos formes parte de la parte social de la escuela digamos</p> <p>Mercedes- Es lo que en general primaria y secundaria rescatas esto, y de la universidad?</p> <p>Daniela - (afirma) y de la universidad bueno el trato quizás es menos</p>	<p>el lazo afectivo, la contención, la disposición del docente para que te sientas integrado, participes adentro de un grupo, no sé salgas en actos formes parte de la parte social de la escuela digamos// de la universidad bueno el trato quizás es menos personal que en la otras instituciones pero en general ha sido un trato personalizado dentro de los que es la universidad, un marco ideológico que ayudaba a buscar un</p>	<p>Espacios tutelados de aprendizaje. Biografías escolares</p>	<p>Alliaud</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	personal que en la otras instituciones pero en general ha sido un trato personalizado dentro de los que es la universidad, un marco ideológico que ayudaba a buscar un perfil que era más o menos lo que andaba buscando yo, digamos.	perfil que era más o menos lo que andaba buscando yo, digamos		
	<p>Daniela- Fue buena, fue buena, quizá para mí fue como demasiado inicial, creo que también lo hacía el Diario Los Andes porque fuimos ahí a cursarlo, era mucha gente por ahí se pierden alguna temáticas, porque la gente estaba abierta a las preguntas y había gente que desconocía demasiado la temática y las preguntas iban muy a lo específico de casos puntuales, entonces quizás donde yo trabaje o donde estoy parada pero por ahí manejo las cosas de otra forma, a que me quiero referir a por ejemplo había una maestra, un preceptor, un secretario, un directivo, un psicopedagogo, y si quizás hubiera estado enfocado a los servicios de orientación me parece que quizás hubiera estado trabajado desde otra forma</p> <p>Mercedes- Voy a poner aquí como vos decís, enfocado servicios de orientación, o sea que ellos podían haber dividido ese gran grupo según los perfiles...</p> <p>Daniela- A mí me parece porque se podría haber trabajado de otra forma. Después nos hicieron hacer un proyecto que yo lo hice con una chica que trabajaba acá psicopedagoga también lo hicimos en conjunto, cómo aplicarías la educación sexual en tu colegio y creo que tenías que especificar bien en qué ciclo, nosotros lo hicimos en nivel inicial si no me equivoco, y eso era la evaluación del curso lo cual nos daba cierto puntaje.</p>	<p>para mí fue como demasiado inicial, // había gente que desconocía demasiado la temática // si quizás hubiera estado enfocado a los servicios de orientación me parece que quizás hubiera estado trabajado desde otra forma</p> <p>Después nos hicieron hacer un proyecto que yo lo hice con una chica que trabajaba acá psicopedagoga también lo hicimos en conjunto, cómo aplicarías la educación sexual en tu colegio y creo que tenías que especificar bien en qué ciclo, nosotros lo hicimos en nivel inicial si no me equivoco, y eso era la evaluación del curso</p>	<p>La separación de destinatarios, la diferencia en la formación previa. Compartir espacios con los desiguales, con los que saben menos ¿desprestigia un curso? ¿lo torna menos significativo? ¿qué se podría haber planteado, de qué manera aprovechar esas diferencias en sentido positivo?</p> <p>La práctica docente, la aplicación de lo aprendido en una situación de enseñanza. El proyecto, la evaluación, el pensamiento puesto en la acción, en la transferencia áulica o escolar.</p>	<p>Foucault</p> <p>Freire Prieto Castillo</p>
	<p>Mercedes- A quién se lo recomendarías?</p> <p>Daniela- Básicamente a los profesores de secundaria y universidad pero me parecería que el docente de primaria también puede iniciarse, a ver porqué el de secundaria porque el adolescente está más inmerso en el mundo del <i>Internet</i>, de las páginas entonces es una forma de entrar en su dinámica entonces para poder llegar al propósito educativo, si uno se encierra en el aula entre las 4 paredes termina reduciéndose a algo que el chico no está inmerso o no quiere estarlo.</p>	<p>el adolescente está más inmerso en el mundo del <i>Internet</i>, de las páginas entonces es una forma de entrar en su dinámica entonces para poder llegar al propósito educativo, si uno se encierra en el aula entre las 4 paredes termina reduciéndose a algo que el chico no está inmerso o no quiere estarlo.</p>	<p>Los cursos como forma de adquirir habilidades que le permitan al docente relacionarse con los adolescentes. Herramientas. <i>Teukhein</i></p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Daniela- Sí, en el Moodle por ejemplo el profesor era profesor, la verdad que tenía una dinámica pedagógica muy parecida a la definición del manual, se acercaba bastante al alumno, y en base a eso nos enseñaba, el grupo era heterogéneo, si bien éramos docentes pero había gente que le cuesta muchísimo con decirte que uno de los compañeros tiene casi ceguera y había que adaptarle todo para que él pudiera trabajar no...	la verdad que tenía una dinámica pedagógica muy parecida a la definición del manual// se acercaba bastante al alumno, y en base a eso nos enseñaba el grupo era heterogéneo, si bien éramos docentes pero había gente que le cuesta muchísimo// uno de los compañeros tiene casi ceguera y había que adaptarle todo para que él pudiera trabajar no...	La dinámica, el manual. Los modelos, lo clásico. La relación entre el profesor y los cursantes. El grupo heterogéneo y las habilidades del profesor.	Prieto Castillo Freire
	Daniela- (Afirma que sí es profesor y después afirma:) Sí eso me pareció muy valorativo de parte del profesor, no sé por ahí podría haber tenido otra actitud si ya estaba pagado el curso podría venir a dar el curso y no tener ese acercamiento personal, ojo no era sólo con esta persona que presentaba una cierta discapacidad, era con todos, yo estaba embarazada de casi a lo último de mi embarazo, y también era conmigo como “bueno estás cansada, bueno parate y volvé” porque bueno era trabajar bastante la computadora, y seguir todo un sistema que él nos iba mostrado en su pantalla de cómo planificar tus clases esas horas que estábamos, además de la formación teórica. Mercedes- ¿En este caso sí estaba relacionado el curso con el rol docente? Daniela- Sí era el conocimiento de la plataforma pero muy práctica porque tenías que ir armando tus trabajos, tus clases en esta plataforma, muy práctica, la verdad que me sirvió muchísimo.	Sí eso me pareció muy valorativo de parte del profesor, no sé por ahí podría haber tenido otra actitud si ya estaba pagado el curso podría venir a dar el curso y no tener ese acercamiento personal era el conocimiento de la plataforma pero muy práctica porque tenías que ir armando tus trabajos, tus clases en esta plataforma, muy práctica, la verdad que me sirvió muchísimo	La actitud del profesor, el acercamiento, el trato humano. ¿Acaso está también valorando lo que se relaciona con su biografía? La práctica docente, la aplicación de lo aprendido en una situación de enseñanza. El proyecto, la evaluación, el pensamiento puesto en la acción, en la transferencia áulica o escolar .	Freire Freire
23/05/13 Esc. Scalabrini. Serv. Orientación.	Daniela- No este era dirigido a los profes de acá, profes y maestros de esta escuela, de hecho por la cantidad de profes y maestros que habían se hizo viernes a la noche un grupo y sábados en la mañana otro.	este era dirigido a los profes de acá, profes y maestros de esta escuela, por la cantidad de profes y maestros que habían se hizo viernes a la noche un grupo y sábados en la mañana otro.	La capacitación institucional, dirigida a una misma escuela. ¿Situada? La organización de los grupos. Los horarios de cursado. La cantidad de docentes cursantes.	Freire Prieto Castillo
	Mercedes- y vos decís que ahí los capacitadores tendrían que haber armado una estrategia? Daniela Sí o quizás separar por grupo y decir bueno los profesionales, porque estaba como muy abierto, quizás era el primer curso no sé de explicar o de aproximarse al público en general porque te digo que fue hace	quizás separar por grupo y decir bueno los profesionales, porque estaba como muy abierto, quizás era el primer curso no sé de explicar o de aproximarse al público en general	La separación de destinatarios, la diferencia en la formación previa. Compartir espacios con los desiguales, con los que saben menos	Freire Foucault

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	bastante y era la primera, el primer contacto que había con la educación sexual en las escuelas.			
	Daniela- Sí, que me forme, que me enriquezca en lo profesional eso sería en la parte teórica, que me de herramientas prácticas que hoy en día son muy útiles digamos, todo lo que te asesoren para hacer y que se adapten a mi personalidad, a mi forma de trabajar, a mi forma de trabajo, y hoy en día creo que hay una gran oferta de comodidades, porque yo le llamo comodidad poder hacerlo <i>on line</i> por ejemplo en mi momento de la vida soy una persona que quiero capacitarme pero no puedo estar saliendo tanto de mi casa porque es la realidad que hoy tengo pero me interesaría muchísimo hacerlo, entonces la modalidad <i>on line</i> creo que hoy en día me resuelve a mí esto que tengo , que es la necesidad de querer hacer una formación.	<p>que me forme, que me enriquezca en lo profesional eso sería en la parte teórica, que me de herramientas prácticas que hoy en día son muy útiles digamos,</p> <p>todo lo que te asesoren para hacer y que se adapten a mi personalidad, a mi forma de trabajar, a mi forma de trabajo</p> <p>hoy en día creo que hay una gran oferta de comodidades, porque yo le llamo comodidad poder hacerlo <i>on line</i> por ejemplo</p> <p>la modalidad <i>on line</i> creo que hoy en día me resuelve a mí esto que tengo , que es la necesidad de querer hacer una formación</p>	<p>La separación entre teoría y práctica en el pensamiento del docente.</p> <p>Que el curso se adapte al docente cursante. Personalizado.</p> <p>La comodidad.</p> <p>Los cursos a distancia, la oportunidad de la formación.</p>	<p>Freire</p> <p>Prieto Castillo</p>
	Daniela- Sí, son en realidad pequeños cursos, no han sido grandes cursos, más que nada cuando son tutoriales y te hacen el seguimiento, vos tenés que entregar uno en tiempo pero tenés tiempo también para leerlo, ese seguimiento del tutor me parece re importante en la modalidad <i>on line</i> , no desmerece el trabajo, porque lo mismo tenés que trabajar, lo que sí por ahí perdés el contacto físico con el docente, con el capacitador que me parece que es fuerte.	Son en realidad pequeños cursos, no han sido grandes cursos, más que nada cuando son tutoriales y te hacen el seguimiento, vos tenés que entregar uno en tiempo pero tenés tiempo también para leerlo, ese seguimiento del tutor me parece re importante en la modalidad <i>on line</i> , no desmerece el trabajo, porque lo mismo tenés que trabajar, lo que sí por ahí perdés el contacto físico con el docente, con el capacitador que me parece que es fuerte.	Los cursos <i>on line</i> .	Prieto Castillo
	Daniela- Si hace aporte al profesional, yo creo que toda formación, como en este caso te hacen ver la trascendencia del contenido dentro del aula, para trabajarlo fuera, a ver una cosa es dar un trabajo práctico dentro del aula y otra cosa es que desde otro lado, otra institución te digan para qué sirve lo que estás dando, los valores ciudadanos están íntimamente relacionados y me parece muy valioso, una mirada más práctica del servicio del contenido digamos, no queda sólo en el aula y ese curso aportó eso.	hace aporte al profesional, yo creo que toda formación, como en este caso te hacen ver la trascendencia del contenido dentro del aula, para trabajarlo fuera// una cosa es dar un trabajo práctico dentro del aula y otra cosa es que desde otro lado, otra institución te digan para qué sirve lo que estás dando, los valores ciudadanos están íntimamente	<p>Siempre se aprende.</p> <p>La transferencia a la práctica, la aplicación.</p> <p>La formación de ciudadanía, no sólo contenido escolar.</p>	Freire

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Mercedes- Y que tendría la gente o que tendría el grupo para hacer el curso más interesante o distinto?</p> <p>Daniela- Yo creo la predisposición para escuchar, el no apuro de salir de la sala, que eso me parece que si vas a un curso vas a un curso, no a calentar la silla porque si no les estoy hablando a nadie, supongo es lo que sentirá el capacitador</p> <p>Mercedes- Muy bien, entonces eso se percibe?</p> <p>Daniela- Sí se percibe del que habla se percibe, mira el reloj, bueno etc. La no participación cuando pregunta, por ejemplo un auditorio callado ya es una estrategia que tienes que no aplicar que es la participación, o sea que se convertiría más que nada en un monólogo se me ocurre, me parece que esas habilidades tendría que tenerlas el capacitador, porque como te digo hay un azar que no lo controla el capacitador.</p>	<p>relacionados // no queda sólo en el aula y ese curso aportó eso.</p> <p>la predisposición para escuchar, el no apuro de salir de la sala, que eso me parece que si vas a un curso vas a un curso, no a calentar la silla porque si no les estoy hablando a nadie, supongo es lo que sentirá el capacitador</p> <p>se percibe del que habla se percibe, mira el reloj, bueno etc. La no participación cuando pregunta, por ejemplo un auditorio callado</p>	<p>La descalificación del otro, en este caso al revés.</p> <p>Las condiciones del auditorio, o del público cursante</p> <p>La palabra, el dialogo vs el monólogo</p>	<p>Roig</p>
<p>07/06/13 Escuela Calcuta. Vicedirección.</p>	<p>Mercedes- Entonces allí la cuestión es la de los horarios, en estos cursos que has hecho los de tecnología e informática que vos recuerdes en general, específicamente estos que has mencionado, cómo ha sido tu experiencia como cursante?</p> <p>Edith- Y mira algunos de ellos muy bueno, realmente porque te despejaban dudas, porque aprendía a usar herramientas, que en realidad es el fin aprender a usar herramientas para poder volcarlas en el curso, y otros más de lo mismo. He hecho cursos por ejemplo en lo que me competía a mí, que nos enseñaron la gestión Tango para escuela, nos dieron a través del gobierno y realmente no me proporcionó nada, yo después me pagué un curso de Tango para poder usarlo con los chicos, porque era muy rápido, muy... yo en ese momento no tenía mucho conocimiento entonces 2 o 3 que sabían utilizarlo y no realmente no me sirvió, sí para darme un pantallazo pero no para poder usarlo con los chicos, entonces después bueno lo hice yo de manera particular.</p>	<p>algunos de ellos muy bueno, realmente porque te despejaban dudas, porque aprendía a usar herramientas, que en realidad es el fin aprender a usar herramientas para poder volcarlas en el curso,</p> <p>Otros más de lo mismo.// He hecho cursos por ejemplo en lo que me competía a mí, que nos enseñaron la gestión Tango para escuela, nos dieron a través del gobierno y realmente no me proporcionó nada// yo después me pagué un curso de Tango para poder usarlo con los chicos, (...) y no realmente no me sirvió, sí para darme un pantallazo pero no para poder usarlo con los chicos,</p> <p>Entonces después bueno lo hice yo de manera particular.</p>	<p>Despejar dudas, herramientas, aplicar, transferir valorados como positivo. <i>Teukhein</i></p> <p>Más de lo mismo ¿mismo que qué? que no aportó nada. Entonces ¿no se aprende siempre?</p> <p>No me sirvió, si no hay utilidad... ¿no se aprende?</p> <p>Finalmente lo hizo particular ¿y le sirvió? No lo dice...</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Prieto Castillo Freire</p> <p>Roig</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Mercedes- Y por qué lo recomendarías?</p> <p>Edith- Por lo que te dije, por los chicos ya no pueden tener una clase tradicional, y eso genera mucha violencia entre los chicos y el docente, porque el docente quiere seguir dando clases de forma tradicional y los chicos no, viste que ellos necesitan todo rápido ya, a hora, ver, escuchar y pasar a otra cosa y la única manera, por ejemplo yo tengo acá profesoras que justamente debido a cómo ahora son los chicos, trabajan en pareja, trabajan con películas, o hacen videos, o los hacen filmar, o les hacen un montón de cosas que a ellos les entusiasma y le van dando el contenido, entendés? Yo sé que no en todos los espacios es posible hacerlo, porque lo sé entonces pero bueno de repente si de los 5 espacios, 4 espacios que tienen al día hay 2 en los que pueden desplegar su creatividad y bueno es tratar de que los otros se amolden, o que gasten energía que se yo, es importante el uso de los medios porque si no los chicos no te escuchan</p> <p>Mercedes- Claro, ellos están acostumbrados a eso</p> <p>Edith- Están acostumbrados ellos viven con el celular y la computadora y los jueguitos y todo eso, y te imaginas volver al papel y a la pizarra es de terror, desgraciadamente.</p>	<p>por los chicos ya no pueden tener una clase tradicional, y eso genera mucha violencia entre los chicos y el docente, porque el docente quiere seguir dando clases de forma tradicional y los chicos no, viste que ellos necesitan todo rápido ya, a hora, ver, escuchar y pasar a otra cosa.</p> <p>por ejemplo yo tengo acá profesoras que justamente debido a cómo ahora son los chicos, trabajan en pareja, trabajan con películas, o hacen videos, o los hacen filmar, o les hacen un montón de cosas que a ellos les entusiasma y le van dando el contenido, entendés?// es importante el uso de los medios porque si no los chicos no te escuchan</p>	<p>Los cursos y la relación con el adolescente. La valoración de lo que acerque generaciones.</p> <p>La relación con el adolescente, y el contenido o las herramientas que un curso debería aportar. <i>Teukhein</i></p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>
	<p>Mercedes-Te hago otra pregunta de cómo vos te percibís en los cursos, en realidad está orientada a pensar si vos sentís que sos tratada como docente o si te dan una actuación más pasiva, estamos hablando de los cursos que vos has hecho</p> <p>Edith- En el caso del concurso sí, me percibo como docente y es más siempre Coronel me ha querido hacer participar más, que participe de los proyectos, mi problema ya te digo es como cuando vos me llamaste para asistir a esa mesa, no dispongo de tiempo para hacerlo, a ver es un defecto mío</p>	<p>En el caso del concurso sí, me percibo como docente y es más siempre Coronel me ha querido hacer participar más, que participe de los proyectos.</p>	<p>La profesionalidad, la relación capacitador y cursante</p>	<p>Freire</p>
<p>07/06/13 Escuela Calcuta. Vicedirección.</p>	<p>Mercedes-En esa instancia vos te has sentido más valorada como docente, ¿y en los de tecnología?</p> <p>Edith- Sí, si y era una alumna más, rol pasivo</p> <p>Mercedes- Y a qué le llamarías un rol pasivo?</p> <p>Edith- Como alumno, o sea escucho, aprendo, consulto, pero no... nada más.</p>	<p>Sí, si y era una alumna más, rol pasivo// Como alumno, o sea escucho, aprendo, consulto, pero no... nada más</p>	<p>El sujeto docente en rol de alumno.</p>	<p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Edith- Nosotros justamente ahora vamos a hacer... tenemos una reunión con los profes de este curso porque a ver cómo hacemos, cambiamos la disposición del curso, qué hacemos, no sé sacamos al patio a darle clases, no sé qué vamos a hacer, yo decía tenemos que buscar a alguien que tenga, te acordás, vos estuviste cuando estuvo ese grupo de teatro?</p> <p>Mercedes- Sí, ajam</p> <p>Edith- Viste como te llega, cómo te, bien necesitamos una persona así, pero no podemos publicar que necesitamos un profesor de teatro, una persona así, porque desgraciadamente no todos tiene esa dinámica, entonces necesitamos decir bueno vamos a este hombre, para decir bueno cuanto nos va a cobrar, pagarle por hora, para dinamizar el curso, o dinamizar a los docentes, pagarle para el curso o pagarle para los docentes, que trate a los docentes, tenemos horas libres de ese curso, todos los días, claro los docentes se cansan, no, no . Entonces para mí eso , si bien las estrategias son importantes, qué hacemos con esta realidad, dónde nada da resultado?</p>	<p>tenemos una reunión con los profes de este curso porque a ver cómo hacemos, cambiamos la disposición del curso, qué hacemos, no sé sacamos al patio a darle clases, no sé qué vamos a hacer, yo decía tenemos que buscar a alguien que tenga, te acordás, vos estuviste cuando estuvo ese grupo de teatro?</p> <p>Viste como te llega, cómo te, bien necesitamos una persona así,</p>	<p>Las experiencias del curso y la relación con la práctica: no sólo aplicación, sino modelización, reflexión sobre el problema, búsqueda de alternativas. Lo instituyente.</p> <p>El arte y la relación con la pedagogía: cómo llega.</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>Edith-Al principio cualquier docente puede participar del concurso, no necesariamente del área contable, cuando yo participé me tomaron como un docente más que ayuda a sus alumnos a llevar adelante este nuevo desafío, sin importar específicamente de qué materia era, en el concurso mi profesión me sirvió por qué? Porque yo a los chicos les podía dar más información que un profesor de historia, un profesor de historia se iba abocar a lo que decía el manual, yo le podía evacuar junto con mi compañero otras dudas, poder rendir mejor, con los años siguientes, fue igual en esa parte con los niños pero fue distinto, digamos que Coronel y Susana me consultaban, me pedían alguna opinión, siempre buscaban opinión en los que ya venían trabajando antes para mejorar justamente el concurso, ahí se valoraba más no es cierto el aporte que nosotros podíamos darle.</p>	<p>cuando yo participé me tomaron como un docente más que ayuda a sus alumnos a llevar adelante este nuevo desafío, sin importar específicamente de qué materia era, en el concurso mi profesión me sirvió por qué? Porque yo a los chicos les podía dar más información que un profesor de historia, un profesor de historia se iba abocar a lo que decía el manual,</p> <p>Coronel y Susana me consultaban, me pedían alguna opinión, siempre buscaban opinión en los que ya venían trabajando antes para mejorar justamente el concurso, ahí se valoraba más no es cierto el aporte que nosotros podíamos darle.</p>	<p>Los saberes profesionales de los docentes. En este caso ella tiene un título profesional no docente previo: es contadora. ¿esos conocimientos son de la carrera de Contador, no de la carrera docente? O de ambas carreras?</p> <p>En el caso de Edith se está valorando por un lado su formación en ciencias económicas y su formación como docente de contabilidad.</p> <p>La opinión a partir de la experiencia del concurso y también desde la experiencia del aula, del sistema educativo.</p>	<p>Foucault</p> <p>Freire</p> <p>Roig</p>
<p>07/06/13 Escuela Calcuta. Vicedirección.</p>	<p>Edith- No, la única anécdota del último curso que hice, que fue de la pizarra digital la primera clase, que tuvimos, lo ignorantes que nos sentíamos, porque para colmo el profesor vino a dar la clase con conocimientos muy elevados, entonces no todos estábamos a la par, te juro re ignorante, le</p>	<p>la primera clase, que tuvimos, lo ignorantes que nos sentíamos, // para colmo el profesor vino a dar la clase con conocimientos muy elevados, entonces no todos estábamos a la par, te juro re</p>	<p>Las distancias cognitivas, las distancias del saber entre profesor y estudiante.</p>	<p>Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.5 La dimensión pedagógica

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>tuvimos que decir “mire profesor no todos tenemos los mismos conocimientos, si bien manejamos Word y Excel el resto de las herramientas hasta ahí nomás” entonces bueno hasta que él bajó y lo comprendió te juro que nos sentimos súper ignorantes, bueno eso fue la anécdota, que todos nos miramos como diciendo de qué está hablando, y bueno tuvo que dar marcha atrás.</p>	<p>ignorante// que todos nos miramos como diciendo de qué está hablando// le tuvimos que decir “mire profesor no todos tenemos los mismos conocimientos, si bien manejamos Word y Excel el resto de las herramientas hasta ahí nomás” entonces bueno hasta que él bajó y lo comprendió te juro que nos sentimos súper ignorantes// y bueno tuvo que dar marcha atrás.</p>	<p>La interrupción, en este caso positiva, detener al profesor y comunicarle lo que se percibe, la dificultad, El profesor, la flexibilidad del plan, el volver a empezar. Adaptarse al grupo, a los destinatarios, a sus conocimientos y ¿sus intereses profesionales?</p>	<p>Prieto Castillo Freire</p>

Trabajo de campo 4.6

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
GRUPO FOCAL				
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Fernando: bueno, yo quiero decir algo importante, más allá del desarrollo profesional, de la formación en servicio, que siempre es importante, y más aún en estas épocas ¿no? Hay avances de todo tipo que quizá más adelante se movilizarán o se explicitarán ¿no?, pero quiero aportar que fundamentalmente cuando he dictado fundamentalmente en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo, de nuestra querida Facultad de Filosofía y Letras, por ahí un poco, creo que estoy llevando tiempos de nostalgia.	fundamentalmente en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo, de nuestra querida Facultad de Filosofía y Letras	Lo nuestro, nuestra querida facultad. Lo propio y el alejamiento, la separación, la nostalgia.	Roig Castoriadis
	Fernando: yo, el hecho de alejarme un poquito una vez recibido, egresado; y dedicarme de lleno al trabajo por ahí nos conflictúa, nos llena de este... de problemas, problemáticas a las que creemos, creo que estoy en condiciones de afrontar y de transitar día a día, pero cada vez que llego a la facultad para un espacio de formación, llego en busca de un aire, no sé, de un contacto nuevamente con los inicios, con los orígenes de la formación y, felizmente, siempre lo he encontrado. Contactarme otra vez con mi espacio de formación inicial, reencontrame con caras familiares, que uno guarda en el mundo de los afectos y en el mundo de... y que lo asocia también al mundo del conocimiento.	cada vez que llego a la facultad para un espacio de formación, llego en busca de un aire, no sé, de un contacto nuevamente con los inicios, con los orígenes de la formación y, felizmente, siempre lo he encontrado. Contactarme otra vez con mi espacio de formación inicial, reencontrame con caras familiares	Nuevamente, un contacto con los inicios, con los orígenes, con lo conocido, con lo familiar, con lo propio. Reencontrarse Caras familiares, la familia, lo familiar. "nosotros" ¿lo normal?	Foucault
	Fernando: y, bueno, fundamentalmente también a la formación y la actualización de los conocimientos. En este siglo veintiuno convulsionado, este... terriblemente ágil y creo que ese es un modo de acceder a la capacitación. Desde lo personal, no sé si en otros ámbitos docentes, o en otros perfiles docentes se da.	En este siglo veintiuno convulsionado, este... terriblemente ágil Desde lo personal, no sé si en otros ámbitos docentes, o en otros perfiles docentes se da	La convulsión, lo terrible ¿difícil de seguir? Ajeno? La profesión como lo propio, no sabe en otros ámbitos. Hablar de lo propio, de lo que se conoce.	Larrosa Deleuze? Roig
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Cristina: Pero por otra parte también veo que lo primero que preguntan, después que dicen "que lindo el tema" es "¿tiene puntaje?" Participantes: mmm, sí Cristina: o sea, eso es una cosa indispensable, o sea: el curso, o la capacitación que uno ofrezca tiene que estar en ese marco. En ese marco, porque sino, es como que no hay... no hay un enganche porque el tema	Porque evidentemente el puntaje abre toda una cuestión que tiene que ver con la posibilidad de trabajar, con un mejor puesto de trabajo...	Las posibilidades laborales en este ámbito, en este contexto. Saber y poder. El trabajo, la profesión, las condiciones y el contexto.	Foucault Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	puede ser espectacular, la persona que lo va a dar puede tener una trayectoria muy buena, pero si no tienen puntaje no termina de hacer el enganche. Porque evidentemente el puntaje abre toda una cuestión que tiene que ver con la posibilidad de trabajar, con un mejor puesto de trabajo...			
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Nieves: Tenemos la experiencia este año que estamos demandando de los docentes esta... el resultado de esta nueva experiencia que se dio... que no sé si vos Mercedes habrás tenido oportunidad de conocerla un poquito más en detalle donde nuestro... nuestra capacitación es una herramienta muy fuerte porque trabajábamos nuestros tres ejes son: valores, este... prácticas ciudadanas y cultura tributaria, que es una cosa que, imagínate, del ambiente de donde yo vengo me tuve que poner a estudiar (risitas) entonces eso también hace que yo permanezca en este lugar porque me va demandando cosas este... permanentemente. (silencio) Yo todavía no encuentro la manera de que me escuchen y a ser válidos. No sé si hay un problema comunicacional en cuanto al lenguaje porque los profesionales, supónete los contadores, los economistas, todos tienen una postura y una formación, que creo que también ahora estoy tratando de interesarme por esas cosas donde se cruza lo comunicacional, para ver si llegamos mejor.	estamos demandando de los docentes esta... el resultado de esta nueva experiencia que se dio no sé si vos Mercedes habrás tenido oportunidad de conocerla un poquito más en detalle imagínate, del ambiente de donde yo vengo me tuve que poner a estudiar (risitas)// todavía no encuentro la manera de que me escuchen y a ser válidos.	La mirada del otro, del docente. La experiencia, nuestra experiencia. Apelación al testimonio, al testigo. Nuestro ambiente y el del otro. Lo nuestro, como docentes. La docencia en Mendoza. Los contextos.	Freire Larrosa? Castoriadis Freire
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Daniela: Yo veo eso, entonces ¿qué pasa? Que el docente termina sintiendo, como la palabra que usó (señala a Nieves) me encantó "el servicio" no sintiéndolo como un servicio realmente sino como una obligación de levantarse y tener que ir a trabajar y digamos, enfrentarse a estas situaciones que no son, yo creo, las que se preparó en un estudio.	como una obligación de levantarse y tener que ir a trabajar y digamos, enfrentarse a estas situaciones que no son, yo creo, las que se preparó en un estudio.	El contexto y la formación, la preparación. El ambiente laboral del docente en Mendoza.	
	Milena: la primera de lo que quiero hablar es de mi experiencia con respecto a las capacitaciones o a los cursos que he hecho, todo eso, lo he hecho... siempre los he buscado por mi cuenta, porque siempre he sentido más satisfacción haciendo cursos, congresos o cualquier cosa que en la propia facultad.	siempre los he buscado por mi cuenta, porque siempre he sentido más satisfacción haciendo cursos, congresos o cualquier cosa que en la propia facultad.	Lo propio como desconocido, como rechazado, como incómodo. La resistencia a lo propio, la búsqueda de lo distinto, de lo "otro"	Larrosa Foucault
	Milena: Tan es el caso que conseguí trabajo y no conseguí trabajo de docente. Soy de Ciencias de la Educación y no soy docente. (risas).	Tan es el caso que conseguí trabajo y no conseguí trabajo de docente. Soy de Ciencias de la Educación y no soy docente. (risas).	La paradoja del contexto, la situación de la profesión docente en Mendoza. El desconocimiento de sí, el desconocimiento del otro (en este caso la junta).	Larrosa Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Milena: claro, yo tengo el curriculum "vacío" para ser profesora, y soy profesora en ciencias de la educación. Pero bueno... y lo otro que quería hablar es otra cosa que es como respecto un poco a la cultura mendocina que es algo que yo vengo percibiendo y tal vez con esto me voy a meter en un lío... no está armado, está con mucho sesgo mi percepción, y no son todas las personas, son casos puntuales, específicos de la docencia, que hay como unas ganas de siempre manejarse en puntos fijos, vos vas a la esquina a comprar pan "nos vamos a parecer a Cuba" "¡no! vamos a ser Venezuela" "así con estas medidas que está tomando el gobierno vamos a ser Venezuela" qué se yo. Como que siempre quieren rondar los mismos círculos, me da la sensación: la capacitación, por lo menos en la educación es político. Por ejemplo ayer estuve en una capacitación de todo nivel primario en el Ángel Bustelo, vino un capacitador de Venezuela; y él hablaba de Venezuela porque trabajaba allá, no lo hacía a propósito, no hablaba de otros casos porque trabajaba en otros casos, no lo sé... el caso de Venezuela, estaba hablando del caso de Venezuela, la mitad de la población decía "ahijj" fuerte, te estoy hablando de tres mil personas "ahijj". Eso era por un lado, pobre... porque él no podía hablar de otra cosa, si él trabajaba en Venezuela, no sé. Otra, que cada vez que contaba experiencias decía: "yo creo que acá en Mendoza..." porque se quiere trabajar jornada extendida en el nivel primario, ya no más doble escolaridad, jornada extendida y que esa jornada extendida se trabaje desde investigación acción, o sea que sea un experimento tanto la práctica pedagógica... que sea otra dimensión la que elabore ese espacio, y que ese espacio sea de argumentación. Entonces dice "pueden aprovechar este espacio, los docentes mendocinos por lo que me han contado a mí han hecho muchas cosas importantes para documentar". La mayoría gritó "¡no!!!"- no todos, no todos- Entonces yo digo "pucha qué resistencia que hay", hacen un montón de experiencias lindas, esos propios docentes que gritan "no" con certeza han hecho experiencias... y no la quieren documentar, no las quieren producir, no las quieren compartir.</p> <p>Fernando: resistencia y hasta falta de respeto hacia una figura...</p> <p>Milena: yo me sentí avergonzada, totalmente. Para colmo que yo estoy</p>	<p>respecto un poco a la cultura mendocina que es algo que yo vengo percibiendo</p> <p>y tal vez con esto me voy a meter en un lío... no está armado,</p> <p>está con mucho sesgo mi percepción// yo me sentí avergonzada, totalmente. Para colmo que yo estoy medio desenfocada con los mendocinos, yo soy del sur, yo soy de Malargüe, entonces yo ya... yo ya vengo con un....</p> <p>no son todas las personas, son casos puntuales, específicos de la docencia// La mayoría gritó "¡no!!!"- no todos, no todos// pero no eran todos, no eran todos, ¿eh? El problema es que los que gritan "no" se escucha como si...</p> <p>que hay como unas ganas de siempre manejarse en puntos fijos// Como que siempre quieren rondar los mismos círculos,</p> <p>vos vas a la esquina a comprar pan "nos vamos a parecer a Cuba" "¡no! vamos a ser Venezuela" "así con estas medidas que está tomando el gobierno vamos a ser Venezuela" qué se yo</p> <p>vino un capacitador de Venezuela; y él hablaba de Venezuela porque trabajaba allá, no lo hacía a propósito// pobre... porque él no podía hablar de otra cosa, si él trabajaba en Venezuela, no sé</p> <p>cada vez que contaba experiencias decía: "yo creo que acá en Mendoza..."// Entonces</p>	<p>La cultura mendocina, el mendocino como sujeto. Los imaginarios acerca de la ¿mendocinidad?</p> <p>Temor a ¿entrar en falta? ¿Por qué se va a meter en un lío? Porque será cuestionada? Será discriminada? Será criticada?</p> <p>Auto percepción de limitación, de imposición de la subjetividad.</p> <p>El desencuentro con el otro, yo y el otro. Ser del sur ¿es una forma de identificación? El sur ¿no es Mendoza?</p> <p>Aclaración: no son todos, casos puntuales... La excepción, la muestra... puntas de magmas.</p> <p>Mendocinidad: manejarse con puntos fijos, recorrer los mismos círculos, lo conocido, lo propio.</p> <p>Lo latinoamericano, en especial Cuba y Venezuela como antimodelos.</p> <p>El otro, la experiencia del otro, el discurso del otro, el conocimiento del otro como valioso. ¿Cómo podemos valorarnos sin valorar al otro del otro? Es un requisito previo valorarnos a nosotros mismos para poder valorar al otro?</p> <p>No lo hacía a propósito ¿de qué iba a hablar si no era de lo propio?</p>	<p>Castoriadis Roig</p> <p>Foucault. lo anormal</p> <p>Larrosa</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p> <p>Larrosa Roig</p> <p>Roig</p> <p>Roig Castoriadis Larrosa</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>medio desencontrada con los mendocinos, yo soy del sur, yo soy de Malargüe, entonces yo ya... yo ya vengo con un....</p> <p>Fernando: yo creo que hay una pérdida de sentido de... del sentido verdadero, del sentido común, de la... reconocer el valor en el otro cuando hay intereses muy.... como lo dijo Daniela, el docente yo creo que lamentablemente está muy encerrado en sus cuatro pareditas...</p> <p>Milena: pero no eran todos, no eran todos, ¿eh? El problema es que los que gritan "no" se escucha como si...</p> <p>Nieves: estaba toda mezclada...</p> <p>Fernando: claro...</p> <p>Mercedes: se impone, que se impone.</p> <p>Milena: como que todos pensarán lo mismo.</p> <p>Adriana: pero además ese "no" también es un desconocimiento de la propia experiencia...</p> <p>Milena: sí, enajenado.</p> <p>Adriana: sí, sí.</p> <p>Milena: enajenados los veo todos los días dando educación popular, totalmente enajenados porque cuando trabajan con población rural, que trabajan...</p> <p>Cristina: y esa capacitación ¿era obligatoria?</p> <p>Milena: era obligatoria.</p> <p>Cristina: ah, bueno, ahí está la respuesta.</p>	<p>dice "pueden aprovechar este espacio, los docentes mendocinos por lo que me han contado a mí han hecho muchas cosas importantes para documentar".</p> <p>la mitad de la población decía "ahhhh" fuerte, te estoy hablando de tres mil personas "ahhh".// La mayoría gritó "¡no!!!"- no todos, no todos</p> <p>Entonces yo digo "pucha qué resistencia que hay", hacen un montón de experiencias lindas, esos propios docentes que gritan "no" con certeza han hecho experiencias... y no la quieren documentar, no las quieren producir, no las quieren compartir.// hay una pérdida de sentido de... del sentido verdadero, del sentido común, de la... reconocer el valor en el otro cuando hay intereses muy....// enajenados los veo todos los días dando educación popular, totalmente enajenados porque cuando trabajan con población rural, que trabajan...</p>	<p>El otro intenta acercarse, proyectarse, imaginarse Mendoza. Nosotros somos "el otro" para el otro.</p> <p>El rechazo, la descalificación. El otro como ¿no valioso? ¿molesto?, ¿no válido? ¿no interesante?</p> <p>La paradoja, el desconocimiento de sí, la negación de sí, el sinsentido, la enajenación. El cierre, la cerrazón, el ocultamiento de lo propio, el ¿atesoramiento? Saber-poder</p>	<p>Castoriadis Roig</p> <p>Roig Castoriadis</p> <p>Roig Foucault</p>
<p>06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>Lorelei: pero eso por ahí también puede ser una cuestión institucional. Digo, yo en la escuela que trabajo que es una escuela de clase alta, la directora es como que, bueno... "no, esto no va, si quieren hacer otra cosa háganlo". Entonces, nos vamos a otra capacitación, hacen otra capacitación las profes y a la obligatoria por ahí no vamos. Más allá de que después la Dirección de Línea se enoje y... esas cuestiones. Pero por ahí es mucho más rico hacer eso que responder a una obligación que no... sin sentido.</p>	<p>por ahí también puede ser una cuestión institucional</p> <p>la escuela que trabajo que es una escuela de clase alta, la directora es como que, bueno... "no, esto no va, si quieren hacer otra cosa háganlo".// Más allá de que después la Dirección de Línea se enoje</p>	<p>Lo institucional como contexto, como ámbito, como limitación, como definición, como permiso, como respaldo, como resistencia.</p> <p>La tensión institución escolar - supervisión en el contexto mendocino. La resistencia.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Foucault</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Cecilia: lo que pasa es también, no sé, desde mi punto de vista, que el mismo sistema te lleva porque pasa lo que le pasa a ella sino; que quiere buscar trabajo... y entonces ahora ¿qué tiene que empezar a hacer? Cursos con puntaje, o sea es como...	el mismo sistema te lleva porque pasa lo que le pasa a ella sino; que quiere buscar trabajo... y entonces ahora ¿qué tiene que empezar a hacer?	El sistema. Lo instituido, los intersticios que el sistema deja. El adentro y el afuera del sistema. Las resistencias, las oportunidades, los emergentes. ¿son los cursos <i>on line</i> un nuevo instituyente?	Castoriadis Foucault
	Fernando: Me parece hasta cierto punto grosso lo que se haya... o que se esté naturalizando un choque de intereses entre lo que uno elige, justamente, y en relación a los verdaderos intereses, a las motivaciones más personales por aquel otro aparato estatal del sistema mismo, que ya está armado y bueno, tengamos que hacer eso porque lo otro no tiene sentido. Quizás ese es el sentido verdadero ¿no? Que por ahí muchas veces entramos como en una disyuntiva ¿no? ¿lo hago? ¿no lo hago? ¿me conviene? Y también veo, en relación a mí, a mis profesores de mi escuela, como que existe un agotamiento: si se hace un curso, bueno capaz que durante dos o tres años no se hace nada más. Hay un cierto agotamiento en el... Mercedes: que tiene que ver con esta resistencia también que vos decías...? Fernando: sí, sí.	que se esté naturalizando un choque de intereses entre lo que uno elige, justamente, y en relación a los verdaderos intereses, a las motivaciones más personales por aquel otro aparato estatal del sistema mismo, que ya está armado y bueno, tengamos que hacer eso porque lo otro no tiene sentido en relación a mí, a mis profesores de mi escuela,	El sistema de Mendoza en tensión con los intereses personales. La naturalización, la aceptación del sinsentido, de lo instituido, de lo naturalizado. Lo nuestro, mis profesores, la situación o las condiciones en que trabajan "mis profesores"	Foucault Castoriadis Freire
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Fernando: yo aclaro que también trabajo en un equipo técnico de supervisión, actualmente las supervisiones de educación secundaria tienen un equipo de apoyo pedagógico, social y psicopedagógico, yo soy también el asesor pedagógico de esa supervisión- y cuando hemos organizado capacitaciones la expectativa es acompañar al desarrollo de los profesores en el aula, hacer que nuestra tarea busque o se asocie con la calidad educativa; es decir, analizamos muchas problemáticas y al tener una mirada general de, por ejemplo, la zona este que es donde trabajo observamos esas carencias ¿m? entonces la expectativa es al menos brindar un... un horizonte diferente	trabajo en un equipo técnico de supervisión// soy también el asesor pedagógico de esa supervisión cuando hemos organizado capacitaciones // analizamos muchas problemáticas la expectativa es al menos brindar un... un horizonte diferente	El yo, la identificación, la precisión de la profesión. Lo laboral, el rol, su ubicación en el sistema. Esto explica su opinión luego. El nosotros, lo que hacemos juntos, las preocupaciones conjuntas, las discusiones. Nosotros - ellos. Ellos, ellos deben ampliar el horizonte. Qué podemos ofrecerles nosotros a ellos?	Castoriadis Castoriadis Roig Castoriadis
	Milena: pero esa es un arma de doble filo para mí, porque por ejemplo siempre, a veces se dice eso "ah, ¿vos por qué venís a hablar si vos no conocés mi aula?". Pero otra persona, supónete, no sé yo sigo... lo pienso en tensión, no lo pienso lineal. Digo, la otra persona estudió, estudió un montón, o sea, ¿qué me hace pensar a esa persona que el camino que recorrió la otra persona para estar hablando de la temática no ha sido sacrificado también?// te compete hablar de educación porque has	Digo, la otra persona estudió, estudió un montón, o sea, ¿qué me hace pensar a esa persona que el camino que recorrió la otra persona para estar hablando de la temática no ha sido sacrificado también?// te compete hablar de educación porque has	El otro, puesto en valor, como válido, como que puede realizar aportes al nosotros. El otro, su historia, su experiencia, su "camino"	Roig Larrosa

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	sacrificado también? Vos para hablar de educación no solamente tenés que estar en el aula, para hablar. Porque vivís en la calle, vivís en una realidad, porque estamos atravesados por un montón de dimensiones; y te compete hablar de educación porque has escuchado, porque has oído, porque esto que el otro... y no necesariamente has estado en el aula.	escuchado, porque has oído, porque esto que el otro... y no necesariamente has estado en el aula.		
	Nieves: yo acá quisiera decir algo, porque nuestro concurso ya ha cumplido diez años, entonces es todo un desafío cada año porque todos los docentes que nos acompañan, que son la mayoría, les cuento, siempre dicen "bueno vamos a ver" -cuando nos despedimos- "vamos a ver con qué nos sorprenden el año que viene" (risas) Entonces digo "tranqui, tranqui, nosotros somos 'cultura tributaria', vamos a ver ¿en qué parámetro de la cultura vamos a apoyarnos ahora, en esto, para hacer la propuesta nueva?" dentro de la capacitación. Entonces siempre nosotros nos apoyamos mucho en las distintas expresiones artísticas, alguien dijo por ahí que el arte es el único que puede valorar bien la identidad y trabajarla ¿no? entonces nos hemos apoyado mucho en el teatro, en los títeres, depende del segmento al que nos estamos dirigiendo, y la verdad que hemos tenido resultados muy buenos. Sí, porque trabajamos con distintos profesionales de la provincia dentro de la cultura pero hacemos y nos juntamos nosotros para todo lo que es el contenido... ya tenemos un grupo obviamente de profesionales que nos acompañan que ya se han estudiado los... nuestros manualcitos, todo, ya los manejan igual que cualquier docente. Entonces... ellos ¿viste...? nosotros armamos el contenido y ellos le ponen la parte creativa, todos los (?) que hacen; y cada vez que tratamos de conocer el lugar, o sea, geográficamente, también el ambiente que se vive... Entonces ya tenemos las alternativas de la propuesta con las características de la zona ¿no? Entonces esa es una... es todo un desafío para le capacitador, nosotros así es que permanentemente estamos buscando, leyendo, algunos... a la misma gente que ocupa el espacio de cultura, que hay actores acá que saben mucho como la Ernesto Suárez, Darío Anís, toda esa gente que nos acompaña abriéndonos a veces algunas puertas para decir las cosas que son bastante difíciles de decir en la escuela y que, de última resultan facilísimas en la boca de ellos.	<p>es todo un desafío cada año porque todos los docentes que nos acompañan, que son la mayoría, les cuento, siempre dicen "bueno vamos a ver" -cuando nos despedimos- "vamos a ver con qué nos sorprenden el año que viene" (risas)</p> <p>trabajamos con distintos profesionales de la provincia dentro de la cultura pero hacemos y nos juntamos nosotros para todo lo que es el contenido... ya tenemos un grupo obviamente de profesionales que nos acompañan que ya se han estudiado los... nuestros manualcitos</p> <p>y cada vez que tratamos de conocer el lugar, o sea, geográficamente, también el ambiente que se vive... Entonces ya tenemos las alternativas de la propuesta con las características de la zona ¿no?</p>	<p>El desafío consiste en darle espacio al otro para que produzca libremente, y estar dispuesto a recibirlo con apertura.</p> <p>La sorpresa, esperar la sorpresa. Esperar del otro, esperar más de lo habitual, más que lo mínimo.</p> <p>Qué significan acá las risas? Significan complicidad? Complacencia? Placer?</p> <p>El "otro profesional", el otro que nos colabora, el otro aliado: los actores. El otro "estudia nuestros manuales". Lo que hacemos juntos.</p> <p>El otro que recibe. Conocerlo, acomodarse, adaptarse. Entrar en "su" mundo.</p>	<p>Freire</p> <p>¿Larrosa?</p> <p>Roig Freire</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Nieves: entonces los docentes nos reciben con los brazos abiertos porque hay materias que, por ejemplo Ética, los profesores de Ética, bueno, van pero fantástico con ellos y aprendemos mucho nosotros porque, bueno, tenemos que trabajar, trabajamos el dilema moral con todos los pasos, es decir: el dilema moral lo trabajamos fantástico con ellos, ni se dan cuenta. Entonces ¿viste? bueno, entonces yo siempre le decía, en una formación que hice... con los formadores de AFIP, es como que después en los trabajos de monitoreo, esto que vos decías después, bueno, “no les podemos dar una receta” siempre tratamos con los docentes de terminar con un trabajo medianamente monitoreado en función de los recursos que tenemos. Y nos volvía bastante locos esto a nosotros, frente a la expectativa del docente; porque íbamos como niñitos el primer día de escuela, entonces ¿viste? Hubo una etapa en la que íbamos como muy tensionados. Entonces dijimos “bueno, tenemos que cortar esta historia porque no estamos dando lo mejor”. Además la gente va como más presionada porque no son docentes; entonces los docentes son como un cuco, porque los docentes somos duros en algunos aspectos. Armar eso, cuando nosotros nos distendimos, aprendimos eso, que lo teníamos que incorporar nosotros, que nos llevó como dos años. Después de eso, ya la cosa fue... y tenemos como un segmento atrapado como atrapado.</p>	<p>entonces los docentes nos reciben con los brazos abiertos</p> <p>Y nos volvía bastante locos esto a nosotros// íbamos como niñitos el primer día de escuela// íbamos como muy tensionados.// la gente va como más presionada porque no son docentes</p> <p>frente a la expectativa del docente// los docentes son como un cuco, porque los docentes somos duros en algunos aspectos//</p> <p>Entonces dijimos “bueno, tenemos que cortar esta historia porque no estamos dando lo mejor”. // cuando nosotros nos distendimos, aprendimos eso// Después de eso, ya la cosa fue...</p> <p>tenemos como un segmento atrapado como atrapado.</p>	<p>El docente como “el otro”. La apertura, la recepción. La “hospitalidad” relacionada con la “utilidad”</p> <p>El sentimiento frente al otro, el “nosotros” cambia cuando está frente a otro que espera algo de nosotros. La tensión inicial.</p> <p>El otro como “cuco”. Los docentes mendocinos. Los docentes como colectivo.</p> <p>Diferenciación y separación de Nieves con “los docentes”. Va y viene, ella ¿se siente parte de ambas partes?</p> <p>Transformación, experiencia, aprendizaje.</p> <p>“Atrapar” al otro, al docente o a un grupo de docentes. ¿otra vez el cazador? ¿tiene que ver con la experiencia, con la experiencia colectiva, con lo social? ¿qué hay de la lógica capitalista en esta expresión?</p>	<p>Roig. Castoriadis.</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis Roig</p> <p>Larrosa</p> <p>Castoriadis</p>
	<p>Fernando: además está instalado, en el interior de las escuelas que, por ejemplo, María Inés o Lucía, por decir algunos nombres de profesores, son las profesoras responsables de la preparación de los chicos para este concurso. Tratamos de desnaturalizar por ahí un poco eso, de que por ahí los profesores pueden cambiar, pero hay como... esto es parte también del currículum oculto de cada institución: no puede existir otra profesora que no sea María Inés que nos prepara a los chicos para el concurso, porque los prepara muy bien, conoce ya la documentación...</p> <p>Mercedes: tiene la experiencia...</p> <p>Fernando: claro, tiene la experiencia. Nosotros tratamos desde el equipo de gestión y desde los servicios de orientación también, de abrir un poquito más esto, para que los nuevos también vayan incorporándose.</p> <p>Adriana: claro.</p>	<p>está instalado, en el interior de las escuelas// esto es parte también del currículum oculto de cada institución// es muy estanco te digo, porque también depende de los establecimientos.</p> <p>María Inés o Lucía, por decir algunos nombres de profesores, son las profesoras responsables de la preparación de los chicos para este concurso// no puede existir otra profesora que no sea María Inés que nos prepara a los chicos para el concurso</p> <p>porque los prepara muy bien, conoce ya la documentación...</p>	<p>Lo instituido, como parte de la cultura mendocina. En el interior de las escuelas, no es cuestionable, no es sometido a discusión.</p> <p>La asignación rígida de roles a los docentes en las escuelas ¿una especie de imposición? El cierre a las discusiones, a las opciones.</p> <p>Los motivos de la asignación de los roles, no se basa en la posibilidad de aprender algo, sino en la</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p> <p>Freire Larrosa</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Fernando: hay todas unas cuestiones que...</p> <p>Nieves: sí pero es muy estanco te digo, porque también depende de los establecimientos. A nosotros nos pasa que, por ejemplo, en la escuela que ganó el segundo premio nos atiende la regente... no estaba enterada de lo que había sucedido en la escuela! Los chicos se están yendo dos días de excursión con todo pago, todo lo demás: no estaba enterada. Esto como para cerrar y afianzar lo que venías diciendo...</p>	<p>Tratamos de desnaturalizar por ahí un poco eso, de que por ahí los profesores pueden cambiar// Nosotros tratamos desde el equipo de gestión y desde los servicios de orientación también, de abrir un poquito más esto, para que los nuevos también vayan incorporándose.</p>	<p>experiencia como acumulada, en la mayor oportunidad de ganar o en la realización del mínimo esfuerzo institucional.</p> <p>Nosotros, nuestra mirada amplia, nuestra mirada de apertura. Tratar de romper instituidos.</p>	<p>Roig Foucault?</p>
	<p>Fernando: algo que siempre me pasa, algo que siempre me pasa es pensar "cuántas otras personas tendrían que estar escuchando lo que yo estoy escuchando en este momento". Eso es inevitable. Por ahí me causa también un... un dolor porque digo "¿porqué no está acá fulanito?" (risas) "tendría que escuchar esto".</p>	<p>algo que siempre me pasa, algo que siempre me pasa // Eso es inevitable</p> <p>pensar "cuántas otras personas tendrían que estar escuchando lo que yo estoy escuchando en este momento".// digo "¿porqué no está acá fulanito?" (risas) "tendría que escuchar esto".</p>	<p>Lo inevitable. La experiencia recurrente. La conciencia de la experiencia.</p> <p>Pensar, decir acerca del otro. El otro como motivo de pensamiento, de reflexión y de crítica. El otro como aprendiz, como ¿compañero? El otro como ¿testarudo, cerrado, ingenuo o tal vez equivocado?</p>	<p>Larrosa</p> <p>Castoriadis</p>
<p>06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs</p>	<p>Lorelei: Entonces yo me acuerdo que fui a una charla que era de violencia familiar y bueno, nos explicaron un montón de cosas y ahí, el actuar nuestro desde la escuela había sido bueno, pero por ahí nosotros no nos animábamos a todo el tema de la denuncia, es como que lo dejábamos. O sea queda, queda en el acta, queda todo pero siempre y cuando... o sea, de la escuela para afuera si la niñita quería hacer la denuncia que la hiciera. Entonces por ahí uno es como que se compromete "a medias". Entonces, al final uno de los capacitadores dijo eso de que si nos comprometemos, nos comprometemos con la persona y no con... con la persona y toda su realidad digamos, y no sólo con el hecho que por ahí era lo que a mí me había impactado más. Entonces por ahí suelo buscar alguna otra cosa y me sirvió un montón, en ese caso me sirvió un montón porque me ayudó por ahí a manejar la situación de otra forma ya ver que la... por ejemplo la nena no tiene contención en su casa porque su mamá no le creía, o sea... entonces el único espacio que ella tenía era la escuela. Entonces buscarle por otro lado, hablarle, charlar, buscando... estuvo bueno eso.</p>	<p>el actuar nuestro desde la escuela había sido bueno, pero por ahí nosotros no nos animábamos a todo el tema de la denuncia, es como que lo dejábamos</p> <p>al final uno de los capacitadores dijo eso de que si nos comprometemos, nos comprometemos con la persona y no con... con la persona y toda su realidad digamos, y no sólo con el hecho// el único espacio que ella tenía era la escuela.</p>	<p>Nosotros, nuestro actuar, nuestra posición, a qué nos atrevemos y a qué no nos atrevemos. El nosotros "profesional" que nos incumbe y qué no.</p> <p>El otro, el capacitador, como promotor de una experiencia de aprendizaje, de un impacto.</p> <p>El otro, el vulnerado, el que ha sido víctima y el rol del docente, de la escuela.</p>	<p>Freire</p> <p>Freire Roig</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Cristina: a mí se me ocurrió pensar que uno cuando empieza a preparar el curso, a pensar. Lo ves desde el lado del capacitador y, bueno, lo prepara, y a mí se me generan un montón de temores. Pero muchos, muchos, porque uno no sabe con quién estará ahí, con qué se va a encontrar. Entonces una de las primeras cosas que me da miedo es, digo "bueno voy a ir a hablar de cosas que a lo mejor ya está, ya saben, que no les sirven", bueno. O sea que es una situación así como media complicada.</p>	<p>a mí se me generan un montón de temores. Pero muchos, muchos,</p> <p>uno no sabe con quién estará ahí, con qué se va a encontrar.</p>	<p>El sentimiento frente al otro. El no saber. El temor ¿al colectivo docente? ¿al rechazo? ¿a no ser valorados?</p> <p>El desconocimiento del otro como límite para la propuesta.</p>	<p>Roig</p> <p>Roig</p>
	<p>Fernando: noto que por ahí no se ven en el aula muchos avances en cuanto al desarrollo disciplinar. Es decir, cuando hablamos con profesores para aplicar una nueva teoría o un nuevo concepto desde las ciencias sociales, la matemática, la química, la física, la literatura; por ahí observo que no hay mucho crecimiento intelectual en los profesores en cuanto a autores, teorías; y por ahí estaría bueno verlo eso también. Eh...</p> <p>Mercedes: ¿lo que vos me estás diciendo Fernando es que no hay cursos sobre eso...</p> <p>Fernando: no, no.</p> <p>Mercedes: ...o que los cursos no se ven en el aula?</p> <p>Fernando: por más que haya...</p> <p>Nieves: no interesan...</p> <p>Fernando: no hay... no hay este... movilización en el aula.</p> <p>Mercedes: aha...</p> <p>Fernando: Veo que el docente sigue quedado con su formación inicial.</p> <p>Mercedes: con la formación inicial...</p> <p>Fernando: sí, sí.</p> <p>Adriana: y con su programa con el que ha estudiado y entonces lo sigue repitiendo...</p> <p>Fernando: sí, sí.</p> <p>Adriana: pero eso no pasa solamente en la escuela ¿no?</p> <p>Nieves: no le cambiés el ritmo y no le hagás doblar la esquina porque...</p> <p>Daniela: pero eso es una característica del docente: agarrarse del librito y tener miedo... miedo a lo nuevo. Nosotros en la escuela trabajamos con dos propuestas: una es el desarrollo de capacidades, o sea que los profesores planifican por capacidades, no por contenidos, eh... el contenido es un</p>	<p>no hay mucho crecimiento intelectual en los profesores en cuanto a autores, teorías// el docente sigue quedado con su formación inicial// y con su programa con el que ha estudiado y entonces lo sigue repitiendo...// Y la persistencia del profesor</p> <p>no le cambiés el ritmo y no le hagás doblar la esquina porque...// se nota ese temor a generar una decisión contraria o diferente a lo que ya se viene haciendo.</p> <p>pero eso no pasa solamente en la escuela ¿no?</p> <p>agarrarse del librito y tener miedo... miedo a lo nuevo// no por... digamos negatividad o cierta mala onda, sino por miedo al arriesgarse. // es como que tienen miedo a que se les desborde todo...</p>	<p>Aferrarse a lo conocido, a lo seguro. La seguridad sobre la novedad. <i>Teukhein</i>? La docencia mendocina vista como conservadora, siguiendo lo conocido, la tradición, lo instituido.</p> <p>El temor que genera lo nuevo, lo distinto. La inseguridad del cambio. La apertura vista como riesgo. La docencia mendocina no se arriesga?</p> <p>El mendocino no se arriesga? ¿tal vez porque es una demanda social de este ámbito? ¿qué pasa con el que se arriesga? ¿no es aceptado, valorado, validado? ¿o esto es sólo un imaginario que a la vez refrenda lo instituido desde el discurso?</p> <p>Es la tradición un <i>teukhein</i> de la profesión docente mendocina? ¿es el riesgo algo que no se le permite al docente?</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>medio, el fin es la capacidad; se evalúa de esa forma, por lo cual no te quedás en el memorizar sino en el aplicar. Y lo otro que trabajamos es la propuesta de aprendizaje en servicios, entonces el chico aprenden algo pero tienen que servir de alguna forma a la comunidad, en cualquier tipo de materia. Y la persistencia del profesor, no por... digamos negatividad o cierta mala onda, sino por miedo al arriesgarse.</p> <p>Fernando: sí, sí...</p> <p>Daniela: Eso es lo que yo veo cuando me pongo a trabajar con ellos particularmente, es como: "pero ¿y cómo lo aplic...?" es como que tienen miedo a que se les desborde todo...</p> <p>Fernando: sí</p> <p>Daniela: y que parece que es una característica docente...</p> <p>Fernando: y después piensan que esa acreditación o que la promoción del chico no es la debida porque, por ejemplo, querramos trabajar con inteligencias múltiples...</p> <p>Daniela: exacto...</p> <p>Fernando: quizás la comprensión del aprendizaje sea mejor, igual o mejor que los otros sistemas tradicionales de aprendizaje; pero se nota ese temor a generar una decisión contraria o diferente a lo que ya se viene haciendo.</p> <p>Mercedes: a lo establecido...</p> <p>Fernando: sí.</p>			
	<p>Lorelei: que se hizo en Buenos Aires (no se entiende) habíamos 5 personas creo de acá de Mendoza. Me gustó un montón porque... bueno, yo me acababa de recibir también era como otra etapa. Es como que recién me recibía y bueno, me fui al congreso. Fue muy lindo porque hubieron experiencias de todo digamos. Entonces yo creo que eso, como que me abrió un poco también la cabeza, por ahí aparecía esto que vos decías de la idea de copiar un modelo, la idea de... por ahí el tema del lugar "y bueno Uruguay hace tal cosa", y por ahí las cosas que se estaban haciendo acá también pero que no las valoramos como nuestras, capaz que nosotros las empezamos a hacer antes que ellos, pero ellos fueron a contarlo. Entonces por ahí está bueno porque es una reflexión y por ahí da lugar también a hacer la crítica de lo que somos como argentinos y de lo que pensamos de</p>	<p>habíamos 5 personas creo de acá de Mendoza.// hacer la crítica de lo que somos como argentinos y de lo que pensamos de nuestra educación</p> <p>por ahí las cosas que se estaban haciendo acá también pero que no las valoramos como nuestras</p> <p>capaz que nosotros las empezamos a hacer antes que ellos, pero ellos fueron a contarlo.// por ahí la desvalorizamos mucho y por ahí tenemos una experiencia muy buena y cosas muy buenas que no se</p>	<p>Nosotros los mendocinos, frente a los demás.</p> <p>Nosotros los argentinos y lo que pensamos de nosotros, cómo nos valoramos.</p> <p>Nuestra educación.</p> <p>Lo nuestro y lo ajeno. Valoramos.</p> <p>La apertura, compartir la experiencia, contar lo que</p>	<p>Roig</p> <p>Roig</p> <p>Roig Larrosa</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	nuestra educación. Porque por ahí la desvalorizamos mucho y por ahí tenemos una experiencia muy buena y cosas muy buenas que no se valoran...	valoran	hacemos. Valorarnos	
06/12/2012 Escuela4-001 "José V. Zapata" Aula 9.30 a 11.30 hs	Milena: es que... que ellos trabajan en conjunto desde hace mucho tiempo, y hay mucha gente dando vueltas en la universidad, de distintas carreras, porque recuerdo de historia, de geografía también; que quiere participar y no tiene espacio. Yo venía de un tiempo hablando con distintos profesores "y, sí, ya vamos a ver..." y hablaba con otro "y puedo ser adscripta" le preguntaba a una "y, sí, ya vamos a ver, esperá al año que viene" y hablaba por acá y hablaba por allá. Y entonces cursé Antropología y ella dijo "está abierto para quien sea el sistema" "está abierto para quien quiera participar", "es un centro para..." no sé... "está abierto". Y yo creo que al otro día fui... Y... Adriana: y enseguida te dimos trabajo... (risas)	hay mucha gente dando vueltas en la universidad, de distintas carreras, porque recuerdo de historia, de geografía también; que quiere participar y no tiene espacio Yo venía de un tiempo hablando con distintos profesores "y, sí, ya vamos a ver..." y hablaba con otro "y puedo ser adscripta" le preguntaba a una "y, sí, ya vamos a ver, esperá al año que viene" y hablaba por acá y hablaba por allá	La búsqueda de un espacio, de una grieta en la cual se pueda participar. ¿Implica una forma de cierre de los grupos, de los equipos de trabajo? ¿Los espacios se encuentran a partir de las referencias y otros dispositivos de confianza? ¿Es la apertura un riesgo? ¿Será que para mantener cierta imagen o confianza los grupos no se arriesgan a los "nuevos"? poco espacio para lo instituyente. Las formas del rechazo: no se trata de un rechazo explícito, sino de una dilatación sistemática en el tiempo. <i>Teukhein?</i>	Castoriadis Castoriadis
	Nieves: me acuerdo de un curso que hice con Mirta Goldberg, que era como la mamá de la psicogénesis y que en esta provincia fue un absoluto fracaso y estuvo siempre en detrimento con todos los docentes. Y, antes de hacer alguna afirmación siempre trato de ponerla en práctica, porque sino uno no puede quejar... entonces un año fui y lo... lo puse en práctica en la escuela de Godoy cruz, en una escuela de un barrio de clase media. Y ella decía que en realidad el único secreto del método era respetar estrictamente las etapas lógicas del pensamiento. Si uno no se apartaba de eso no había que hacer nada, respetando los individualidad de los chicos ¿nocierto? Hice eso, habían chicos marcados con problemas de conducta, con todo lo que se te ocurra "mix" de los chicos y fue un absoluto éxito. ¿Cuál fue el secreto mío? Dedicarme con mucha vocación y compromiso a lo que estaba haciendo. Nunca tomé un café, cuando me decían "vamos a tomar café" toda esa historia, todas esas cosas no pasaron en el ámbito ¿no? Pero el método yo lo apliqué y fue todo un éxito.	en esta provincia fue un absoluto fracaso y estuvo siempre en detrimento con todos los docentes Y, antes de hacer alguna afirmación siempre trato de ponerla en práctica, porque sino uno no puede quejar...// ¿Cuál fue el secreto mío? Dedicarme con mucha vocación y compromiso a lo que estaba haciendo.// el método yo lo apliqué y fue todo un éxito. habían chicos marcados con problemas de conducta, con todo lo que se te ocurra "mix" de los chicos y fue un absoluto éxito.	Esta provincia, el rechazo colectivo, el "fracaso" sistemático. Resistencia. Yo frente a mis colegas. Diferenciación, separación. El éxito asociado al esfuerzo, a la dedicación; justamente a diferenciarse del colectivo de pertenencia. Resistencia a la resistencia. La experiencia profesional. El rotulamiento, el encasillamiento como "excusas" o explicaciones fallidas de la ausencia de aprendizaje.	Foucault Larrosa Freire Foucault Freire
	Nieves: voy a recordar a un funcionario político, no importa el nombre, en el Teatro Independencia a pleno eh... todos éramos docentes, donde dijo que, en esta propuesta educativa de la gestión y todo lo demás, íbamos a comenzar por considerar al niño un sujeto, un individuo, íbamos a	voy a recordar a un funcionario político, no importa el nombre, en el Teatro Independencia a pleno eh... todos éramos docentes	Políticos vs docentes.. La política y la pedagogía, las verdaderas.	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>personalizar la enseñanza en cada uno de los momentos en los que se encontraban los chicos. Y a mí me pareció una monstruosidad dicho con palabras similares a esta. Era como si nunca... viniéramos de la edad de piedra y nunca hubiéramos hecho nada. Con todas las cosas importantes que se han hecho en esta provincia. No quiero hablar a nivel país, no, en esta provincia. Ha habido personajes dedicados a la educación muy grosos, muy comprometidos que, bueno, a lo mejor no han llegado ni han tenido los recursos para decir "bueno, hacemos esto que es lo que podemos". A nosotros nos pasa lo mismo en nuestras escuelas, yo si tuviese que sintetizar, son cosas que me han marcado, como experiencias de vida.</p>	<p>Era como si nunca... viniéramos de la edad de piedra y nunca hubiéramos hecho nada. Con todas las cosas importantes que se han hecho en esta provincia. No quiero hablar a nivel país, no, en esta provincia.</p>	<p>El desconocimiento del otro, del saber del otro, de la experiencia del otro. La valorización y desvalorización de lo nuestro.</p>	<p>Roig</p>
	<p>Milena: profe, yo creo que también, en esta investigación que usted está haciendo, que es compleja, como que hay una dimensión que hay que tener en cuenta que la provincia de Mendoza tiene particularidades, así... en la población, muy arraigadas, es una provincia que en comparación... Mercedes: sí, yo rescaté eso que dijiste más temprano, lo rescaté, me parece que es un pata importante... Milena: yo lo veo como con mucha... muy remarcado. No sé porqué. O sea, es el periodo de mi vida... Mercedes: ese aferrarse a lo conocido, a lo seguro... Milena: claro... y siempre, por ejemplo, establecer algo como que es la verdad, como que es la única arista visible Fernando: inmodificable... Milena: todo lo otro está mal... y siempre, vos te estás manejando cotidianamente con un grado de violencia simbólica o discursiva, en la calle... Nieves: sí, sí... Milena: vas a la esquina a comprar pan y siempre... Adriana: No, bueno, pero todo eso por la televisión es fomentado además... Milena: es fomentado...claro, es todo... Mercedes: sí, para la sociedad mendocina en particular, es como más arraigado que en otros lugares. Porque yo no puedo dejar de pensar que todos ustedes han rescatado experiencias de Mar del Plata, de Buenos Aires...</p>	<p>hay que tener en cuenta que la provincia de Mendoza tiene particularidades, así... en la población, muy arraigadas, es una provincia que en comparación... y siempre, por ejemplo, establecer algo como que es la verdad, como que es la única arista visible todo lo otro está mal... y siempre, vos te estás manejando cotidianamente con un grado de violencia simbólica o discursiva, en la calle... yo no puedo dejar de pensar que todos ustedes han rescatado experiencias de Mar del Plata, de Buenos Aires... Cecilia: mmm, ninguna de Mendoza... Mercedes: hay algunas de Mendoza, pero en general, como algo que les ha impactado, ha sido saliendo de acá. Así que es llamativo...</p>	<p>Mendoza y sus particularidades. El arraigamiento. Lo instituido. La verdad. Imaginarios acerca de la verdad en Mendoza. El rechazo de lo diferente. La imposición, la violencia simbólica. Valorización de lo ajeno. Desvalorización de lo propio. Lo ajeno es ajeno a Mendoza, pero es latinoamericano. Lo latinoamericano como valorado.</p>	<p>Castoriadis Castoriadis Roig Castoriadis Roig</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	Cecilia: mmm, ninguna de Mendoza... Mercedes: hay algunas de Mendoza, pero en general, como algo que les ha impactado, ha sido saliendo de acá. Así que es llamativo...			
OBSERVACIONES				
09/05/11 Hogar de tránsito P.Rubin	Darío Anís –Buenas Tardes ¿cómo están todos, todo en orden, todos tranquilos?, ¿qué tema este no? Que venían todos juntitos, han estado juntitos como compañeritos/as y de repente vienen acá y les dicen “bueno ahora se van a empezar a separar, se sientan unos por acá y otros por allá”, y empezamos a mirar con caras largas y dicen “mira dónde está y nosotros que veníamos todos juntitos, para hacer todo teóricamente entre los que conocemos, resulta que ahora nos encontramos con que hay un montón de gente que desconozco en el lugar a donde me va tocar trabajar”. Entonces vamos a hacer algo para que se empiecen a conocer, para que por lo menos cuando tengan que presentar el proyecto se conozcan y no sean tan desconocidos como esta primera impresión de que los han puesto así y se miran con cara de “mmm”, entonces vamos a ponemos de pie primero (ruido) se mueven de las sillas (música) se miran con caras de desconfianza como cuando los sentaron con gente que no conocían. Ahora cara de “te conozco de algún lado” y ahora cara de “somos amigos de toda la vida”, y le damos un abrazo, con cualquiera. Vamos, vamos a ver ese abrazo. Bien, muy bien. Ya no somos los mismos que cuando llegamos, ya un poquito más nos conocemos, entonces ahora es la parte donde vamos a ver la obra de teatro. Tienen 30 segundos para acomodar las sillas así vemos todos. (Ruido). Lo que vamos a ver ahora es una situación que sucede en algún lugar de algún barrio cualquiera y presten atención porque alguno le puede tocar, y después les va a servir.	¿qué tema este no? Que venían todos juntitos, han estado juntitos como compañeritos/as// “nosotros que veníamos todos juntitos” y de repente vienen acá y les dicen “bueno ahora se van a empezar a separar, se sientan unos por acá y otros por allá// empezamos a mirar con caras largas// se miran con cara de “mmm” ahora nos encontramos con que hay un montón de gente que desconozco vamos a hacer algo para que se empiecen a conocer.// Ahora cara de “te conozco de algún lado” y ahora cara de “somos amigos de toda la vida”, y le damos un abrazo, Ya no somos los mismos que cuando llegamos, ya un poquito más nos conocemos,	El actor explicita los miedos y temores de los mendocinos a la apertura, poniendo en juego representaciones e imaginarios con los que se identifican los presentes: Mantenerse juntos los conocidos. La separación Los sentimientos asociados a la nueva situación. Los desconocidos, los “otros” Proyecciones: el acercamiento: principio para la aceptación de la situación. Conocerse . El cambio, la experiencia o al menos el inicio de la experiencia. Ya no somos desconocidos.	
07/10/11 Colegio Notarial Mendoza.	Carlos Leturia (Director Regional AFIP Mendoza): La AFIP participa, yo me comprometo lo vuelvo a decir tendríamos que tratar de insistir para que la AFIP sea con mayor grado de participación, mayor intención de participar,	hoy veo que Mendoza es pionera en esto y la verdad que tendríamos que llegar más	Lo nuestro puesto en valor. Ser pionero, llevar la punta. Lo instituyente o lo instituido????	Roig

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>mayor compromiso con esta conducta que tendríamos que llegar y la verdad que no lo estamos haciendo, reconocer un poco más de la administración pública nacional que tendría que estar más comprometido, pero bueno eso es un desafío que tenemos nosotros interno para llegar a mayor cantidad de provincias, hoy veo que Mendoza es pionera en esto y la verdad que tendríamos que llegar más, eso es una mera crítica que tenemos dentro de la organización, pero bueno como esto es una fiesta, es el final de un concurso no me queda otra cosa que agradecerles por un lado la participación, a los que les toca evaluar, a los que les dieron los lineamientos y a los chicos que lo toman con la seriedad que lo toman, desde ya muchas gracias y felicitaciones. (Aplausos)</p>		<p>Pionero en qué?</p>	
<p>10/2009 Aula c8- Facultad de Filosofía y Letras- UNCuyo.</p>	<p>Moderadora: El segundo recordatorio es que también hay una lista para que se inscriban para asistir al asado que se va a realizar el sábado al mediodía, este asado se va a hacer en el golf y bueno, va a estar muy bueno.</p> <p>Walter K: ... Aunque, por ejemplo, anoche... esto para los que se quejan cuando yo organizo eventos, que dicen que los lleno de actividades y después todo el mundo sale cansado; anoche estábamos las personas muy cansadas... entonces... eh... me hago eco de una reubicación colectiva diciendo bueno 'la próxima vez hagan un evento con más espacios así de intervalo de... de... más recreo...</p>	<p>también hay una lista para que se inscriban para asistir al asado</p> <p>anoche estábamos las personas muy cansadas... entonces... eh... me hago eco de una reubicación colectiva diciendo bueno 'la próxima vez hagan un evento con más espacios así de intervalo de... de... más recreo...</p>	<p>Inscribirse para asistir a un asado, una formalidad para un evento informal. Invitación a desformalizar pero no tanto. Rituales</p> <p>Hablar en representación de otros, de otros que no hablan. Otros- nosotros. 'Estábamos cansados'</p> <p>El trabajo, el imaginario de que el tiempo es para trabajar vs el pedido de recreación. Imagen proyectada. El otro, la situación del otro, la consideración del otro viajante, las expectativas del otro.</p>	<p>Foucault</p> <p>Roig</p>
	<p>Walter K: extranjero eh... (risas). (Yo había pensado literalmente: el que habla otra lengua. Ahora ¿qué otra lengua? Otra lengua puede querer decir otro mundo, puede querer decir otra vida, puede querer decir otro pensamiento, puede querer decir otra idea de lo que es un maestro, puede querer decir otra idea de lo que es la filosofía, de lo que es la política... (murmullos) otra condición social...eh... pero me parece que cuando hablamos la misma lengua no hay filosofía y a la sospecha sigue un sinsabor que de repente en el mundo de la filosofía y la infancia nos pa.. puede parecer que todos hablamos la misma lengua y eso me parece sospechoso, me parece que algo dice sobre la fuerza de la filosofía que afirmamos y todos, decimos, hablamos la misma lengua.</p>	<p>extranjero eh... (risas).</p> <p>puede parecer que todos hablamos la misma lengua y eso me parece sospechoso, me parece que algo dice sobre la fuerza de la filosofía que afirmamos y todos, decimos, hablamos la misma lengua.</p>	<p>El otro, el que habla otra lengua.</p> <p>La misma lengua, la sospecha, la afirmación o reafirmación de los imaginarios sustentados en la comunidad de pensamiento, en la comunidad lingüística.</p>	<p>Roig</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Ema (participante): Y lo tercero tiene que ver con las cosas que tiene que decir el docente, porque en el caso del celular que leímos, que no puede mandar mensajes y ella sí lo utiliza ahí hay una coherencia, lo permitimos si sabemos hasta donde, si tenemos conciencia, yo tengo una urgencia y sé que lo puedo usar, pero es estar toda la clase, me parece que negarlo tampoco es, acá estamos con el celular y si nos suena lo atendemos porque tal vez es tu hijo.</p> <p>Profesor (participante)- Sabes en qué no estoy de acuerdo yo, en enseñarles impunidad a los chicos, en Mendoza tenemos una ley provincial que en el artículo 2 nos dice que debemos apagar el celular en clase, entonces en qué me baso yo para entrar a clase y decir chicos apaguemos el celular, a no ser que me pase una situación así o una emergencia, en qué me baso chicos miren esta ley provincial, nro. tal, artículo 2 la ley está para cumplirla, sino coincido contigo que es un mensaje incoherente, en ese caso yo creo que tenemos que hacer cumplir la ley, es una opinión mía.</p>	<p>lo permitimos si sabemos hasta donde, si tenemos conciencia, yo tengo una urgencia y sé que lo puedo usar, pero es estar toda la clase, me parece que negarlo tampoco es...</p> <p>Sabes en qué no estoy de acuerdo yo, en enseñarles impunidad a los chicos, en Mendoza tenemos una ley provincial que en el artículo 2 nos dice que debemos apagar el celular en clase// la ley está para cumplirla, sino coincido contigo que es un mensaje incoherente, en ese caso yo creo que tenemos que hacer cumplir la ley,</p>	<p>Lo instituido y las resistencias que se ponen en juego en la vida cotidiana.</p> <p>Lo instituido: el apego a lo instituido, la prohibición. La ley como institución. Mendoza y la ley, la resistencia a la resistencia.</p>	<p>Castoriadis Foucault</p> <p>Castoriadis Foucault</p>
	<p>Profesora (participante): estos últimos 15 días Mendoza está revolucionada, estamos teniendo disturbios permanentemente en las escuelas, la portación de armas es permanente en las escuelas urbano marginal, estamos teniendo muchísimos problemas, eso por un lado y para terminar, Cristina coincido con la profesora el tema de la formación docente yo estoy abocada al tema de la formación docente desde el manejo de la convivencia, la disciplina preventiva y el conflicto escolar porque realmente coincido en que no hay una formación docente actualizada a los tiempos que corren, a los cambios de la sociedad, a los cambios del adolescente y ni siquiera la gente más joven está saliendo capacitada para trabajar en estos grupos, los preparamos para un idea, miren que acá hay 8... 9 carreras en la facultad ¿saben? inglés , historia fantástico pero cuando van a practicar, realmente los grupos que están en las escuelas es sumamente difícil, la cantidad de instrucciones áulicas, hemos comprobado el 40% de un módulo de 80 minutos se va en controlar el aula, entre la entrada, las interrupciones, el "me paro", el "voy al baño", "por favor puedo" entonces el tiempo de aprendizaje se nos va de las manos no por la capacidad de disciplinar sino por cómo abordar estas situaciones de falta del aprendizaje de la</p>	<p>estos últimos 15 días Mendoza está revolucionada, estamos teniendo disturbios permanentemente en las escuelas, la portación de armas es permanente en las escuelas urbano marginal, estamos teniendo muchísimos problemas</p> <p>que acá hay 8... 9 carreras en la facultad ¿saben? inglés , historia fantástico pero cuando van a practicar// por eso es tan importante, que quizás de este congreso salgan aportes a las autoridades.</p> <p>hemos comprobado el 40% de un módulo de 80 minutos se va en controlar el aula, entre la entrada, las interrupciones, el "me paro", el "voy al baño", "por favor puedo" entonces el tiempo de aprendizaje se nos</p>	<p>Mendoza. La inseguridad en Mendoza, las armas, los niños, el miedo. Lo "permanente" como ¿inevitable? ¿inmanejable? ¿instituido?</p> <p>Acá, nosotros la facultad, con nuestras carreras de formación docente. Lo que podemos y no podemos ofrecer. La construcción colectiva. Miramos como valiosos.</p> <p>Las rutinas de una clase mendocina, descripción</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Roig</p> <p>Freire Roig Foucault</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	convivencia por eso es tan importante, que quizás de este congreso salgan aportes a las autoridades.	va de las manos no por la capacidad de disciplinar sino por cómo abordar estas situaciones de falta del aprendizaje de la convivencia	hipotética. Las interacciones. Se va de las manos el aprendizaje. Saber-poder	
	Profesora (participante): los escucho y realmente veo que estos son los problemas cotidianos que vivimos los docentes en el aula, es muy rico todo nos enriquecemos todos no, pero bueno faltarían un montón de horas, porque lo que ustedes están diciendo son las conductas instaladas que ya tenemos en Mendoza, que son cosas que están pasando que evidentemente nos están diciendo que el conflicto no podemos evadirlo ni ignorarlo porque lo tenemos con nosotros, tenemos que convivir con él y el tema es cómo abordarlo, cómo gestionarlo para que no nos enferme, porque nos está enfermando a los docentes, nos está desmotivando...	porque lo que ustedes están diciendo son las conductas instaladas que ya tenemos en Mendoza, que son cosas que están pasando que evidentemente nos están diciendo que el conflicto no podemos evadirlo ni ignorarlo porque lo tenemos con nosotros, tenemos que convivir con él y el tema es cómo abordarlo, cómo gestionarlo para que no nos enferme, porque nos está enfermando a los docentes, nos está desmotivando...	Las conductas instaladas, lo instituido. Lo instituido como obstáculo, como aspecto negativo, como algo a cambiar o a resignarse.	Castoriadis
	Participante: Yo trabajo en Chile en un colegio de altos recursos económicos, bien altos y clase social y me toca a lo mejor a veces tratando de hablar con los profesores, y contenerlos, tengo que contener al profe porque si no que hago, en Chile el nivel de violencia en la sala y hacia los profesores cada vez crece, ahora como también uno se desgasta así como los profesores, uno trata en primera instancia de escuchar y de contener, y después el papá o el alumno que también está con una versión distinta, todo el tiempo que te lleva escuchar la parte de uno y la de otro, yo creo que cada uno dice su parte de la verdad, es bien difícil cuando uno está mediando eso, tratar de que cada una de esas partes entienda el pedazo de realidad que el otro tiene y uno trata con mucha dificultad, cada vez más, de tal manera de que el profesor no pierda autoridad, de que si es necesario el alumno tenga una sanción, la situación es muy desgastadora, todos perdemos, el alumno, la familia, el director, el profesor, y es que en Argentina todavía no hay cursos de mediación (interrumpen muchos participantes a la vez, dicen que si hay, hablan todos juntos, es difícil discernir qué dicen) Crisitna R: Yo trabajo mucho en capacitación y mi gran preocupación es esta y ahora dentro de 10 días voy a Chile a la Universidad de la Serena,	y es que en Argentina todavía no hay cursos de mediación (interrumpen muchos participantes a la vez, dicen que si hay, hablan todos juntos, es difícil discernir qué dicen) y ahora dentro de 10 días voy a Chile a la Universidad de la Serena, por un programa de movilidad docente de la Universidad, que presenté un proyecto y lo gané, a dar todo un taller de una semana en diagnóstico, prevención y resolución de conflictos escolares, lo recibieron muy bien ahora me doy cuenta de porqué, porque allá no está demasiado, acá si es un gran tema, en esta facultad lo dimos durante 2005 y 2006 como una iniciativa mía y de	La mirada externa, el extranjero. La resistencia a la mirada externa, la no aceptación del discurso del extranjero (tenga razón o no la tenga: no le permiten terminar de hablar) La negación. La defensa, la contrapartida, la respuesta al extranjero: allá y acá, ellos y nosotros ¿quién sabe más? ¿quién tiene la razón? ¿quién hizo o hace más? La competencia con el hermano. Ahora que hablamos con un chileno somos "Argentina", no sólo Mendoza. Él se presentó como "Chile", no como una ciudad o región. ¿es una forma de autovaloración, de identificarse con algo más grande, más importante?	Foucault Castoriadis Roig Castoriadis Roig

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>por un programa de movilidad docente de la Universidad, que presenté un proyecto y lo gané, a dar todo un taller de una semana en diagnóstico, prevención y resolución de conflictos escolares, lo recibieron muy bien ahora me doy cuenta de porqué, porque allá no está demasiado, acá si es un gran tema, en esta facultad lo dimos durante 2005 y 2006 como una iniciativa mía y de mi equipo fue tomado por las autoridades y capacitamos a los residentes , a los chicos que iban a practicar y realmente consideramos una muestra de 500 alumnos y el 98% lo consideraron como valiosísimo porque eran temas que no habían tenido en su desempeño docente. O sea que acá en Argentina...</p> <p>Otro participante: Acá en Argentina en educación de EGB 1 Y 2, primer ciclo y segundo ciclo, de primaria yo soy profesora técnica y hemos tenido sí capacitación para docentes de resolución de conflictos durante dos años seguidos es decir que ha llegado a un buen puerto en la resolución de conflictos, eso no quita de que el conflicto sea parte cada una de las instituciones porque la institución que no tiene conflictos no es institución, porque al ser interactiva o está debajo de la alfombra, yo creo que a la autoridad si se la construye</p>	<p>mi equipo fue tomado por las autoridades y capacitamos a los residentes , a los chicos que iban a practicar y realmente consideramos una muestra de 500 alumnos y el 98% lo consideraron como valiosísimo porque eran temas que no habían tenido en su desempeño docente. O sea que acá en Argentina... // Acá en Argentina en educación de EGB 1 Y 2, primer ciclo y segundo ciclo, de primaria yo soy profesora técnica y hemos tenido sí capacitación para docentes de resolución de conflictos durante dos años seguidos</p>		
	<p>Laura (participante): Tiene un poco que ver con lo que decía Marina porque me parece que en los aportes hemos estado pensando en los alumnos como ejes de la violencia y también las instituciones, lo escolar es violento y es una preocupación que tengo hace un tiempo es que los medios de comunicación también nos violentan a los docentes, o sea desde febrero a diciembre el diario Los Andes titula en su primera plana, saca porcentajes de cuánto faltamos, que no vamos, de que no trabajamos, y eso es una forma de violentarnos y ni hablar de otras cosas como la Dirección General de Escuelas. (Hablan todos juntos) y también nos desautorizan.</p>	<p>los medios de comunicación también nos violentan a los docentes, o sea desde febrero a diciembre el diario Los Andes titula en su primera plana, saca porcentajes de cuánto faltamos, que no vamos, de que no trabajamos, y eso es una forma de violentarnos y ni hablar de otras cosas como la Dirección General de Escuelas. (Hablan todos juntos) y también nos desautorizan.</p>	<p>Mendoza: imaginarios sobre docentes que se afianzan por los medios de comunicación: ausencias, descompromiso, desautorización.</p> <p>La DGE como entidad enfrentada con los docentes en este imaginario.</p> <p>Nosotros (los docentes mendocinos) y ellos (los medios de comunicación, el gobierno mendocino)</p>	<p>Castoriadis</p>
	<p>Silvia (participante): Mi nombre es (...) soy directora de escuela primaria en zona rural, muy rural acá en Mendoza y el año pasado me invitaron a una jornada de sensibilización docente y nos sabía que era y como soy muy curiosa fui y la señora Adriana me enganchó con esto de filosofía con niños solamente atrapando y en esa misma curiosidad uno pretende seguir incursionando, aprendiendo lo.... Con un lindo resultado había que ir</p>	<p>soy directora de escuela primaria en zona rural, muy rural acá en Mendoza y el año pasado me invitaron a una jornada de sensibilización docente y nos sabía que era y como soy muy curiosa fui y la señora Adriana me enganchó con esto de filosofía con niños solamente atrapando y en esa</p>	<p>Una escuela muy rural ¿qué significaría en Mendoza? Lo "muy rural" en Mendoza es lo típicamente mendocino o es un "otro"?</p> <p>Lo nuestro distinto?</p>	<p>Roig</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	aprendiendo. Realmente cuando se pongan a debatir los filósofos de filosofía, pero no importa me resisto (Risas) eso si lo aprendí la resistencia.	misma curiosidad uno pretende seguir incursionando, aprendiendo lo.... Con un lindo resultado había que ir aprendiendo.	La curiosidad y el aprendizaje	Freire
05/04/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	Coordinadora: Esto es importante porque el programa atiende a partidos políticos de turno, por eso es que esta ley salió en julio del 98 y a partir de ahí se creó el programa que todavía seguimos vigente, y yo creo que va seguir vigente al ser una ley, estar avalado por una ley el gobierno de turno no puede bajarlo, lo cual es bastante importante porque hace que tengamos posibilidades, porque muchas veces pasa que el gobierno por ahí crea programa o diferentes instituciones y después viene nuevos y los sacan, y nosotros esta año en julio van a hacer 13 años que existimos, y yo estoy desde el primer día, desde cuando empecé a trabajar en el programa estaba haciendo la tesis y era secretaria del doctor Salas, el doctor Salas fue el primer jefe del programa y él junto con Marta Stagni que es la actual jefa del programa son los creadores de la red. Marta Stagni en ese momento era diputada y el doctor Salas estaba a cargo del grupo "Hogar" del Hospital Notti por eso se nos conocen como hogar, primero porque es más cortito porque anteriormente se le llamaba...	el programa atiende a partidos políticos de turno, por eso es que esta ley salió en julio del 98 y a partir de ahí se creó el programa que todavía seguimos vigente, y yo creo que va seguir vigente al ser una ley, estar avalado por una ley el gobierno de turno no puede bajarlo,	Las tensiones políticas en Mendoza: partidos vs políticas de estado. El programa y los avatares de la política. Imaginario de permanencia por la ley. La ley y la política en Mendoza. La ley y la infancia en Mendoza. La historia de lo nuestro (el programa)	Castoriadis Roig
	Coordinadora: Ya se van a dar cuenta de que son muchos chicos y que es difícil, y eso que nosotros somos un programa que es pionero en Argentina, pero hace un tiempo que se hizo el primer encuentro de línea 102 del país, el 102 es un convenio y en todo el país es una línea de atención de niños y adolescentes en riesgo, en el 2001 fue este primer encuentro, nos invitaron y nos pagaron todo. Y nosotros fuimos los únicos que detrás de una línea telefónica tenía un equipo que avalaba esto, porque no en todos los lugares tenían la línea telefónica con los operadores pero no quedaba en ningún lado registrado esa situación familiar y esa familia era derivada, a un centro de salud, pero si iba o no era una responsabilidad de ellos. Nosotros éramos y seguimos siendo el único programa que detrás del teléfono tiene algo que los sostiene.	Ya se van a dar cuenta de que son muchos chicos y que es difícil// y eso que nosotros somos un programa que es pionero en Argentina.// Y nosotros fuimos los únicos que detrás de una línea telefónica tenía un equipo que avalaba esto// Nosotros éramos y seguimos siendo el único programa que detrás del teléfono tiene algo que los sostiene.	Son muchos chicos ¿en riesgo? Ser pioneros ¿una tradición mendocina? Se resalta, se repite. Pioneros de qué o en qué? Está instituido esto de ser pionero? Es bien visto por la sociedad mendocina?	Castoriadis
	Hombre- No está bien, yo hice una experiencia en un programa... en Guaymallén y después estuve un tiempo en la calle Rivadavia y bueno desde ese programa se hacía un abordaje respecto los pibes en situación de	desde ese programa se hacía un abordaje respecto los pibes en situación de calle pero como que el Estado en realidad no tiene políticas de fondo para esos	El gobierno y los problemas sociales en Mendoza. La atención de las emergencias pero no la estructura. Política	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	calle pero como que el Estado en realidad no tiene políticas de fondo para esos problemas, son problemas estructurales en este país, entonces un poco como que esos programas abordan sobre la emergencia pero no trabajan el antes, ni el después. (Hablan todos) El máximo nivel de solución era que se le otorgaba una beca por hijo pero era una cosa como de \$70 por hijo, que no le alcanza ni para darle comer una semana al pibe, por ahí se ve la consecuencia, siempre es más fácil criminalizar la pobreza, este es un desubicado, es un negligente pero vos miras para atrás y no hay nada.	problemas, son problemas estructurales en este país, entonces un poco como que esos programas abordan sobre la emergencia pero no trabajan el antes, ni el después. siempre es más fácil criminalizar la pobreza, este es un desubicado, es un negligente pero vos miras para atrás y no hay nada	Mendoza y el imaginario de la pobreza. La criminalización ¿asociada a lo contrario al imaginario del esfuerzo? "el que se esfuerza progresa, el que no es pobre y criminal". "El pobre no trabaja entonces tiene que robar" está en el fondo el imaginario de la caridad?	Freire
	Guía- Eso también tiene que ver con este tipo de maltrato lo que pasa es que no se denuncia, está como, al ser un programa del Estado, pero por ejemplo el caso de una casa de la sexta sección, una familia que tiene que ir al centro de salud del barrio San Martín, y no van y en realidad que se yo uno lo piensa , si a uno le pasa, meterte en el barrio San Martín donde hay muchísima gente buena pero hay mucha gente picante, es complicado , por ejemplo una alumna en Palmares tiene que ir a hacerse atender en el centro de salud de la Estanzuela, no va a ir.	por ejemplo el caso de una casa de la sexta sección, una familia que tiene que ir al centro de salud del barrio San Martín, y no van y en realidad que se yo uno lo piensa , si a uno le pasa, meterte en el barrio San Martín donde hay muchísima gente buena pero hay mucha gente picante, es complicado , por ejemplo una alumna en Palmares tiene que ir a hacerse atender en el centro de salud de la Estanzuela, no va a ir.	Los barrios de Mendoza. Con quiénes se mezclan o se juntan los mendocinos. La sexta sección o Palmares, vs el Barrio San Martín o la Estanzuela. Nosotros y ellos: la división al interior de la sociedad mendocina. Lo valioso y lo no valioso. Lo instituido.	Roig Castoriadis
05/04/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	Guía- Porque no van a poner un programa del estado por esos barrios, por ejemplo nosotros estuvimos en el centro de salud 30 cerca de la plaza de Godoy Cruz, pero nos fuimos de ahí porque era más efectivo estar en La Gloria, o en la Estanzuela.	no van a poner un programa del estado por esos barrios nosotros estuvimos en el centro de salud 30 cerca de la plaza de Godoy Cruz, pero nos fuimos de ahí porque era más efectivo estar en La Gloria, o en la Estanzuela.	Los barrios supuestamente no maltratadores. No es efectivo atenderlos, el Estado no se ocupa de ellos. Política instituida. Los barrios supuestamente maltratadores, donde el estado es más efectivo: La Gloria, La Estanzuela. La aceptación y la negación de las situaciones de maltrato.	Castoriadis
	Mujer- Yo trabajé un año en el juzgado de familia y ahí van las carpetas de la gente de clase baja con nombres y apellidos y la gente de clase media o media alta con las iniciales y nadie se enteraba quienes eran. (Hablan todos)	Yo trabajé un año en el juzgado de familia y ahí van las carpetas de la gente de clase baja con nombres y apellidos y la gente de clase media o media alta con las iniciales y nadie se enteraba quienes eran.	Mendoza y la exposición: se expone sin miramientos al que no tiene imagen para perder y se protege la identidad de otros sólo para que no pierdan imagen social, que no sean criticados o puedan perder status. La tradición, lo instituido.	Castoriadis
26/04/2011 Min. Salud. Aula en subsuelo	Guía- algo que no les conté fue que el área de capacitación además de este curso que se repite en la segunda mitad del año, es que dictamos un curso virtual, que ha permitido que lleguemos a toda la provincia, porque en realidad esta curso se dicta para la gente que vive en el Gran Mendoza,	en realidad esta curso se dicta para la gente que vive en el Gran Mendoza, muchas veces durante algunos años hemos ido y los hemos hecho en el Valle de Uco o	Mendoza geográfica: el centro y la periferia, el oasis y otras zonas: el acceso a ciertos servicios. La distancia y la importancia o preeminencia de las zonas de la provincia, la atención del gobierno.	Foucault Roig

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>muchas veces durante algunos años hemos ido y los hemos hecho en el Valle de Uco o en el Sur pero ha sido una vez en el Valle de Uco, dos veces en el Sur si? Hacer este curso con esta modalidad virtual ha permitido llegar a mucha gente, la diferencia que tiene otro costo, nosotros trabajamos con la plataforma de la UNC trabajamos con un convenio que tenemos con ellos y en realidad este curso tiene un costo que va hacer de \$300 más o menos, el de ustedes...</p>	<p>en el Sur pero ha sido una vez en el Valle de Uco, dos veces en el Sur si?</p>		
	<p>Mujer- Pudieron evaluar el efecto del programa? Guía- Si se incrementó mucho la demanda, de hecho a partir de esto nosotros teníamos 3 equipos uno que funcionaba en el hospital Scalabrini en San Carlos, uno en Tunuyán en el Hospital Scalabrini y uno de los equipos funcionaba en el Hospital de Las Heras, en el Cordón del Plata que es un distrito que está entre Tunuyán y Tupungato habían otras consultas que en realidad estaban casi 15 o 20 km de la ciudad cabecera de Tunuyán o la ciudad cabecera de Tupungato y habían muchas consultas, y eso fue una alerta entonces nos pusimos en contacto con las personas del centro de salud y se abrió un grupo de mujeres de equipo interdisciplinario con los horarios del hospital y se fue con un grupo de reflexión para trabajar con las mamás al Cordón del Plata, lo mismo pasó con San Carlos el equipo se tuvo que desdoblar en horas con un grupo en Eugenio Bustos y otro grupo en La Consulta y una demanda (...) y hay en Tunuyán como contacto de la institución el CIC , entonces bueno esto quedan 3 pequeños grupo se fueron ampliando, qué pasa? También se empezó a trabajar con los grupos de mujeres, porque nosotros en un grupo de mujeres vemos a 10 personas a la vez y trabajamos en áreas que tiene que ver con empoderamiento de la mujer, frente a su rol, se trabaja mucho desde ese lugar, por qué? Porque se esconde en ese lugar de víctima, el lugar de víctima que paraliza, que estanca que no posibilita a dar el paso, porque me considero que no puedo, que no soy capaz, si siempre me dijeron que yo no podía, ese correrse del lugar de víctima y empoderarse permite que la mente se empiece a abrir hacia otros horizontes, que es el horizonte de tus hijos, de la posibilidad laboral, de resolver el tema de la crianza de tus chicos que no implique una permanente herramienta por parte de otro familiar, y muchas veces el lugar</p>	<p>habían muchas consultas, y eso fue una alerta entonces nos pusimos en contacto con las personas del centro de salud y se abrió un grupo de mujeres de equipo interdisciplinario con los horarios del hospital y se fue con un grupo de reflexión para trabajar con las mamás al Cordón del Plata, lo mismo pasó con San Carlos el equipo se tuvo que desdoblar en horas con un grupo en Eugenio Bustos y otro grupo en La Consulta y una demanda</p> <p>y entre ellas también en algún momento activaron por ejemplo el tema de trabajar el tema de ser promotoras en su barrio, juntarse, ponerse en alerta sobre otras situaciones, el tema de acompañarse a los juzgados, acompañar cuando hay que</p>	<p>La relación atención-demanda. La política a demanda. Lo geográfico se acerca por la demanda. Lo instituyente.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>de un yo no puedo, es un lugar que no estamos bien pero frente a lo otro que nos parece tan desconocido, cambiar de tema, preferimos malo conocido que bueno por conocer, cuando la mujer en un grupo ve que hay otras personas que le pasa lo mismo, que no son la única persona, son escuchadas existe la posibilidad de la palabra, entonces empieza a producirse movi­lidades identificadoras en el interior y se activan mecanismos interno de posibilidades de cambiar, y eso implica que nosotros contemos con esa mamá también como aliada para proteger al niño, porque yo puedo trabajar y puedo ir al chico, ir al chico con todos los dispositivos y estrategias que yo tengo pero si no tengo un aliado al interior de la familia que reconozca que lo que está pasando está afectando su salud mental y la de los otros no voy a poder trabajar con esa familia porque se me va a ir, se me va a ir del programa, entonces eso de los grupos de mujeres donde empieza a circular la palabra donde haya mejor calidad instructiva empieza también a reconstituir el tejido vincular que había perdido en los espacios de... y entre ellas también en algún momento activaron por ejemplo el tema de trabajar el tema de ser promotoras en su barrio, juntarse, ponerse en alerta sobre otras situaciones, el tema de acompañarse a los juzgados, acompañar cuando hay que hacer alguna denuncia, esto se nota cuando se empiezan a tejer vínculos y cuando tenemos grupos, qué es lo que se hace? Llegan al programa trabajan con el equipo interdisciplinario, y el equipo osea la psicóloga dice que ya está en condiciones de ingresar a un grupo la deja porque las instancias grupales no son fáciles y hay que tener toda una elaboración previa, y después se van, desaparecen, después de un año aparecen de nuevo porque? Porque los grupos la premisa principal fue "tiempo y espacio", siempre en el mismo lugar y siempre a la misma hora y esto hace que cuando desaparecen y después tienen un problema (...) que se produce la misma situación con la pareja, aparecen de pronto un día y sabe que ahí siempre hay alguien que es lo que ha sostenido a los grupos. También paralelamente a los grupos de mujeres se hacen grupos de niños por qué? Las mamás no pueden dejar a los chicos, sobre todo los más chiquititos entonces nuestros niños son el objetivo del programa, las mamás es un aliado estratégico para trabajar con los chicos entonces en los grupos</p>	<p>hacer alguna denuncia, esto se nota cuando se empiezan a tejer vínculos y cuando tenemos grupos// porque lo que ellas quieren es por ejemplo un día de la semana instalarse en el Hospital, en las salas de espera de los hospitales y ofrecer la obra mientras las familias esperan. Esto tiene que ver con el encontramiento, encontrarse en el lugar.</p>	<p>Lo instituyente</p>	

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>de niños lo que se trabaja también es el tema de la relación unos con otros, de la psicomotricidad, de la libertad de expresión, osea se dibuja mucho, se trabaja mucho con masilla y masa y demás se hacen siempre, se buscan instancias de juegos grupales de acuerdo a la edad de los chicos y los coordinadores de los grupos lo que van haciendo es registrando lo que va pasando en estas instancias grupales que después son llevadas a terapia, a lo particular. Aparece dentro de este grupo con mujeres una inquietud propia ya desde la consolidación de los grupos y que fue hacer una obra de teatro, una obra de títeres en donde ellas hicieron los títeres, se convocó a un profesor de títeres para que las organizara, hicieron los títeres, hicieron el guión de la obra, y están totalmente felices porque han podido exponer la obra en distintos lugares, en escuelas pero estos títeres y esta obra cuentan en una narrativa casi comedia la historia de una familia que atravesó una determinada situación de violencia donde hay pautas culturales muy rígidas, en la estereotipia del hombre, en la estereotipia de la abuela, como influye la abuela en esta obra, cómo son los chicos, cuál es el rol de la mujer, y en momentos que aparece otro que es una amiga que esta mujer no había visto y le dice que vaya a... y ella comienza a participar de los grupos de mujeres y modifica su actitud y se modifica también todas las conductas y las pautas a nivel de familia, el marido empieza a hacer la comida, los chicos cambian, pero está muy lindo y ellos cuentan que han podido salir y poder contar la historia en una instancia de prevención, el objetivo ahora del proyecto sería para el fondo de la cultura y de lo que llaman subsidio para poder comprar bienes creativos , poder comprar los micrófonos porque lo que ellas quieren es por ejemplo un día de la semana instalarse en el Hospital, en las salas de espera de los hospitales y ofrecer la obra mientras las familias esperan. Esto tiene que ver con el encontramiento, encontrarse en el lugar. A fin de año, todos los años, hacemos en noviembre un gran encuentro interdepartamental, donde participan niños, mujeres, hombres, tías, abuelas que están en el programa de prevención de maltrato durante el año y es itinerante este encuentro generalmente hemos tenido 200, 250 personas qué lo que buscamos, es que vean que hay mucha gente que está pasando por esto pero que la comunidad también vea que hay mucha gente que está</p>			

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>pasando por esto, entonces para hacer estos encuentros buscamos muchísimo al municipio, le pedimos el colectivo, vamos al consejo les pedimos las gaseosas, a la escuela le pedimos el sonido, cada uno, todos los años se hace en uno de los departamentos, en un polideportivo, las mujeres de ese departamento son anfitrionas, entonces bueno hay intercambio de souvenirs, es todo un día de trabajo, entonces se vuelve hacer lo mismo pero ya a un nivel macro, se hace una presentación, una escena, se hacen una carta, todo lo que ellas quieran pero después se trabaja en un instancia grupal pero todas mezcladas, una de Tunuyán, una de San Carlos sin que se conozcan y los chicos tienen actividades específicas, generalmente tenemos la colaboración de deporte de las comunas, entonces pasan un día muy lindo y viendo desde otro lugar la problemática e involucrando a otras instituciones, porque en un departamento como Tunuyán como Tupungato de pronto aparezca un evento con 300 personas con niños por todos lados, moviliza, tiene un impacto comunitario y bueno todas las instituciones claves tienen que colaborar porque no se cobra nada, tampoco tenemos recursos. Esto tiene que ver, ustedes si están viendo si pasó por la radio, por el grupo de mujeres, por el teatro, se van pasando por distintas, para poder llegar con distintas estrategias a cubrir la complejidad, que si nos quedamos a dentro del hospital nunca la vamos a cubrir, el trabajo en estas instancias de trabajo comunitario independientemente de si entra en acción, salud, derechos, el trabajo en comunidad es lo que nos permite llegar una complejidad, una complejidad general de acuerdo a como se da la problemática en la realidad, tenemos la oportunidad en el hospital porque llegan casos que ameritan estar en el hospital, pero también no estar en el hospital estar en la comunidad reconociendo quienes son los pacientes, los actores sociales que manejamos nos indica que en algún momento podamos no tener que estar en el hospital.</p> <p>Mujer- Pero eso también depende de la apertura de la gente, porque a cada realidad como que , por eso también se entiende que las familias son cerradas, como que se aíslan es como un poco más difícil llegar a esto que está pasando en Tunuyán, en San Carlos.</p>			

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Guía- Mira, a ver yo lo que, nosotros decimos es que no hay una receta, nosotros lo hemos traído como una experiencia de trabajo de que dependió que esta experiencia o estas estrategias se dieran así, de que primero pusimos en evaluación el contexto, el lugar, qué instituciones tenemos, que apertura tienen, qué característica tiene la sociedad, qué roles, qué legislación tenemos, qué infraestructura por qué? Porque y también te diría que es muy difícil llegar al Valle de Uco si nosotros tenemos en cuenta la cantidad de habitantes por kilómetros de densidad poblacional.</p> <p>Hombre- las etnias</p> <p>Guía- Si los culturalismos, llegar a Chilecito donde tenes 10.000 habitantes seguramente tenes situaciones de violencia intrafamiliar, es muy difícil nosotros ponemos el 1 al 1, implementamos estrategias comunitarias, de abordaje comunitario tal vez porque la particularidad que adquiere la forma urbana, las estrategias sean otra, seguramente, en una villa de emergencia las estrategias van a ser otra, porque tal vez si hacemos un programa radial nadie lo escucha porque escuchan música que está en cd y les gusta mucho más eso, se entiende? Se tiene que evaluar cuáles son las características socioculturales, los modos de vida de la comunidad para ver que estrategias podemos utilizar. Nosotros por ejemplo con el grupo de mujeres que nos pasó, empezó los días miércoles de 14 a 15.30 y tuvimos 2 mujeres, y dijimos bueno qué pasa, la estrategia fue llamar a una por teléfono, hacer recordarle y ellas que nos dijeron sí sí, y el otro miércoles a la misma hora tuvimos otras dos personas que ya no fueron estas dos personas que habían ido, fueron otras dos, el tema fue las 14hs es un horario conveniente? Y no porque las que tienen los chicos que entran a la mañana, los chicos están almorzando y las que tienen los chicos que vana la tarde están corriendo al colegio a llevar los chicos, y porque muchas trabajan y trabajan en el horario de la siesta, entonces modificamos el horario, lo pusimos un día sábado, y no funcionó por qué? Y porque el sábado lo utilizaban para ir al centro, hacer las compras, amasar, limpiar, salir, ir a comprar, entonces tampoco funcionaba, entonces se hizo otro horario hasta que dimos en la tecla del horario del grupo 18:30hs les viene bárbaro, quién envía a los chicos en la mañana ya está desocupada, los chicos están listos</p>			

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>y ya a esa hora no saben qué hacer con los chicos y les bien irse a algún lado y quienes envían a los chicos a la tarde ya que van pasando saliendo de la escuela, entran se quedan con los chicos un ratito y se van y las 19:30 no es un horario tan tarde salvo en el invierno. Entonces después de correr horarios quedó articulado en los miércoles de 18 a 19hs que ahí juntamos 14 mujeres, en cuanto a las estrategias tu comunidad te va diciendo qué es lo que funciona y qué es lo que no, lo importante es tener la mente abierta y los ojos bien abiertos como para reconocer que cuando algo no funciona lo podemos ir modificando, no sacarlo porque en esta Argentina todo lo que no funciona no se evalúa porque no funciona se saca, y así se caen montones de proyectos, de planes, de políticas públicas que hubiesen estado bien si se les daba una vueltita más de rosca, pero no sé cuál es la evaluación, si anda lo sacamos directamente. Y la constancia, el tiempo es muy importante para que estas cuestiones se institucionalicen, una vez que se institucionaliza listo, el tema es lograr institucionalarlo. Todo esto lo saben los profesionales del Valle de Uco y todo lo que les voy a contar ahora es un videíto que hicimos nosotros, donde la historia fue así pensamos en un modelo económico, entonces dijimos qué aliados tenemos dentro del modelo económico? Cuando yo les cuento que nosotros hicimos esta investigación sobre la historia de vida de las mujeres y demás, preguntamos y pusimos en análisis todas las categorías del modelo económico, entonces planteamos sobre el tema de los amigos, de la familia, de las instituciones, de la comunidad en general, de la cultura, de la educación, de cómo se están constituyendo el tema de roles y funciones, roles y funciones de la mujer, el niño, los adultos y a partir de las entrevistas, que fueron entrevistas que realizaron los psicólogos, primero hubo un pre acuerdo, un contrato previo que estamos haciendo una investigación vos crees, tenes ganas de contestar, bueno entonces si comenzaba a preguntar, armamos esta entrevista que constó de 4 páginas y la tomaron los psicólogos, por qué? Porque creíamos que algunas preguntas que podían dejar abiertas algunas cuestiones de la emocionalidad de las personas y que era necesario ir conteniéndolas, preparándolas sobre todo con el tema de la historia de vida, de los malos tratos para ver el tema de la historia de vida se tomaban</p>	<p>lo importante es tener la mente abierta y los ojos bien abiertos como para reconocer que cuando algo no funciona lo podemos ir modificando, no sacarlo porque en esta Argentina todo lo que no funciona no se evalúa porque no funciona se saca, y así se caen montones de proyectos, de planes, de políticas públicas que hubiesen estado bien</p>	<p>Argentina y las políticas. Darle una vuelta más, acomodarse, buscar, tener la mente abierta. Lo que se deja de hacer.</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>cumpleaños de su niñez como indicadores de reconocimiento del otro, de los niños y bueno entonces empezaron a aparecer esas cuestiones y a partir de eso dijimos bueno estaría bueno que esto lo podamos sistematizar e hicimos un pequeño videíto, porque les encanta ser actores a estas chicas y se filmó todo el cuestionario en entrevistas en grupos, y ellos empiezan a poner acá en palabras, empiezan a hacer una lectura de todo esto de las instituciones, de las familias y las instituciones, de la sociedad y la cultura que es muy interesante por qué? Me muestran que roles distintos lograron poder decir o poder ver en la sociedad lo que han pasado, problemáticas de violencia intrafamiliar desde otro lugar y esto implica indirectamente que esta acción que ellas estén por la cuenta de ellas a nosotros nos garantiza que sus 3 chicos ya no están más en la situación de vulnerabilidad que estaban antes, en promedio las mamás que están en el programa tiene 3 o 4 hijos generalmente entonces por cada mujer que trabaja con nosotros en el grupo, nosotros estamos llegando a 3, 4 niños. Y acá es donde se habla del tema del impacto directo o indirecto.</p>	<p>si se les daba una vueltita más de rosca,</p>		
<p>ENTREVISTAS</p>				
<p>18/06/13 FFyL. Of. 44b</p>	<p>Bibiana – Sí realmente si, ha sido fructífero no sólo en la aplicación en el aula en si misma desde mi propia experiencia sino la trasmisión a los futuros docentes, porque inclusive acá en la facultad hubo una época que daba los talleres en forma obligatoria a los alumnos que cursaban didáctica sino también a los docentes que estaban en actividad y equipos directivos no? Inclusive eso es con lo que sigo por ahora, y además fructífero también si se quiere o satisfactoria por el hecho de haber logrado publicaciones y proyecciones a nivel de, con toda humildad lo digo de colaborar en políticas públicas y en políticas institucionales para una mejor convivencia en el ámbito educativo no?</p>	<p>porque inclusive acá en la facultad hubo una época que daba los talleres en forma obligatoria a los alumnos que cursaban didáctica sino también a los docentes que estaban en actividad y equipos directivos no?</p>	<p>Inclusive acá, en la facultad... no sólo a los alumnos sino también a los docentes. Expresado como algo inédito, extraño, distinto, no tradicional. Instituyente.</p>	<p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Bibiana- No, un aporte que me parece importante justamente que tuve una reunión ahora en marzo con la profesora Rosa María (...) de la Dirección de Escuelas la debes conocer (afirma Mercedes) porque ella inclusive estuvo en la última cuando presenté el libro el MABA el Manual de Actitudes estuvo cuando se presentó en la legislatura provincial estuvo presente, se le regaló un manual y bueno tuvimos una entrevista en marzo ella conocía eso y tiene un equipo que trabaja todos estos temas, y como yo estaba por dar un curso acá para graduados, acá dentro de la facultad quería yo conformar las nuevas normativas desde la Dirección de Escuela, entonces está la Resolución 445 del 2013 y la 446 que son las que están ahora manejando este tema de todo lo que es las nuevas formas de convivencia y todo lo que son los consejos dentro de las escuelas para todo esto</p> <p>Mercedes- Específicamente de la Dirección General de Escuelas?</p> <p>Bibiana- Específicamente, con gran alegría vi que a las dos semanas de esta entrevista, figura en el sitio, en el portal de la Dirección General de Escuelas en donde está docentes y prácticas docentes aparece el artículo que me hicieron desde la Secretaría de Ciencia y técnica de la Universidad para promover este libro, entonces la Dirección de Escuelas aconseja la lectura del MABA para la temática, entonces son satisfacciones que realmente proyectan todo lo que uno, yo y mi equipo de investigación durante 11 años hemos trabajado esto.</p>	<p>con gran alegría vi que a las dos semanas de esta entrevista, figura en el sitio, en el portal de la Dirección General de Escuelas en donde está docentes y prácticas docentes aparece el artículo que me hicieron desde la Secretaría de Ciencia y técnica de la Universidad para promover este libro, entonces la Dirección de Escuelas aconseja la lectura del MABA para la temática,</p>	<p>La política educativa mendocina y la relación con la ciencia. Saber-poder</p> <p>La autoridad.</p> <p>La recomendación en Mendoza, figurar en el portal, ser reconocido.</p>	<p>Foucault</p>
	<p>Bibiana- Sí, si por suerte en la Facultad, la actual decana, la Profesora García fue una de las primeras que comprendió este tema y comprendió la importancia del tema porque en la primera edición de este libro el conflicto en la escuela que a lo mejor lo conoces, todo lo que fue el prólogo lo hizo ella, porque ahí fue cuando ella rescató la importancia de preparar con un escenario más real a los próximos o los futuros docentes y los que iban a salir egresados.</p>	<p>por suerte en la Facultad, la actual decana, la Profesora García fue una de las primeras que comprendió este tema y comprendió la importancia del tema</p>	<p>La autoridad, la aprobación, la aceptación de la autoridad.</p> <p>La recomendación.</p>	<p>Foucault</p>
	<p>Bibiana- y la verdad es que también he tenido satisfacciones porque muchos egresados y profesores actuales de esta facultad inclusive ya doctoradas en geografía han sido alumnas mías en geografía en el nivel medio, no sé si vale la pena decir lo apellidos pero por ejemplo Eliana Gabay, Claudia Valpreda, otras personas que están en enseñanza media Norma Evequi en</p>	<p>muchos egresados y profesores actuales de esta facultad inclusive ya doctoradas en geografía han sido alumnas mías en geografía en el nivel medio, no sé si vale la pena decir lo apellidos pero por ejemplo...</p>	<p>Las relaciones, que otros te reconozcan por tus relaciones (alumnos, profesores, compañeros, etc). Las recomendaciones.</p>	<p>Foucault Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	el liceo agrícola o sea tengo muchas.			
	<p>Bibiana-Mi maestría en educación justamente cuando curso una de la materias en segundo años que era Psicología de la organizaciones con el excelente profesor Abelardo Pithod ahí fue donde yo empecé a darme cuenta que aquello que yo vivenciaba en el aula tenía su correlato en digamos en la sociedad, que era una realidad, en la familia en todo lo que era cultural social, institucional y familiar, entonces dije esto es lo que yo estoy viendo en las escuelas y a partir de ahí empecé a trabajar la parte de convivencia y su no resolución impactando o terminando en conflicto como yo lo veía venir digamos hacia el ámbito escolar, entonces cuando entro a la cátedra de administración y gestión le solicito a la titular incluir una unidad en el programa que hablara sobre convivencia y conflicto en el aula, no me fue fácil imponer el tema porque la profesora, la palabra conflicto para ella y realmente fue así era una connotación muy negativa, hablar de conflicto era decir no, estoy en un problema, en realidad el conflicto implica una crisis, una transformación, entonces el conflicto puede ir para mejorar o para empeorar una institución o un ámbito familiar escolar social en general entonces cuando yo le explique a ella y le fui haciendo toda esta trayectoria que yo había estudiado con el profesor Pitó y que había rendido con mi maestría bueno ella captó eso y evidentemente esa unidad, fue como un módulo o una unidad, fue un impacto importante en los alumnos porque introdujimos un tema que se estaba convirtiendo cada vez más en un realidad</p> <p>Mercedes- afirma, era una preocupación que no tenía un espacio</p> <p>Bibiana- Era una preocupación digamos a nivel de sociedad escolar pero no había ocupación, había muy poca gente que se ocupaba del tema por esto que te digo, porque las generaciones anteriores lo veían como muy negativo hablar de eso, en cambio yo le di todo el carisma del conflicto como algo positivo, si vos lo miras como una crisis, como una transformación para mejorar lo que está pasando, entonces como yo digo siempre, al conflicto no se llega por casualidad sino que hay causas que anteceden al conflicto, entonces a partir de ahí yo empecé a trabajar con los docentes y bueno esto fue año 96, 97 en el 98 me recibí fui una de la primeras que tuve acá</p>	<p>justamente cuando curso una de la materias en segundo años que era Psicología de la organizaciones con el excelente profesor Abelardo Pithod// yo le explique a ella y le fui haciendo toda esta trayectoria que yo había estudiado con el profesor Pithod y que había rendido con mi maestría// a partir de ahí yo empecé a trabajar con los docentes y bueno esto fue año 96, 97 en el 98 me recibí fui una de la primeras que tuve acá posgrado en Ciencias de la Educación, creo que después el Doctor Muscara que hizo el doctorado yo tuve la maestría</p> <p>entonces cuando entro a la cátedra de administración y gestión le solicito a la titular incluir una unidad en el programa que hablara sobre convivencia y conflicto en el aula, no me fue fácil imponer el tema porque la profesora, la palabra conflicto para ella y realmente fue así era una connotación muy negativa, hablar de conflicto era decir no</p> <p>entonces esto generó un ambiente muy difícil para mí, porque los ambientes conservadores de nuestra Universidad y de nuestra Facultad vos piensa en el contexto</p>	<p>Las referencias, las relaciones.</p> <p>Los títulos, las necesarias fundamentaciones para romper tradiciones arraigadas.</p> <p>Los rituales, la apelación a lo conocido para poder "entrar" en el otro, en la autoridad.</p> <p>Lo instituido, la autoridad y las posibilidades de los nuevos de abrir miradas. La tradición, hacer lo que se venía haciendo, negaciones y dilaciones.</p>	<p>Foucault</p> <p>Castoriadis</p> <p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>posgrado en Ciencias de la Educación, creo que después el Doctor Muscara que hizo el doctorado yo tuve la maestría y fue sobre la teoría del conflicto pero basada en el conflicto que se había producido dentro de la Universidad de Cuyo con la formación de las escuela técnicas, entonces esto generó un ambiente muy difícil para mí, porque los ambientes conservadores de nuestra Universidad y de nuestra Facultad vos pensa en el contexto que había en ese momento</p> <p>Mercedes- Sí de los años que estamos hablando, sí sí.</p> <p>Bibiana- Me generaron muchas idas y venidas con mi tesis, había cosas que había que sacarlas o , entonces el Doctor Pithod, mi director, divino me decía "usted arregle y rinda Profesora, después publique lo que quiera" porque yo era muy crítica al respecto y no me había equivocado al respecto evidentemente fue bastante negativo para las escuelas nuestras, perdimos mucho terreno en cuento a los títulos que ofrecíamos, a la formación académica, bueno fueron años difíciles</p>	<p>que había en ese momento// Me generaron muchas idas y venidas con mi tesis, había cosas que había que sacarlas o , entonces el Doctor Pithod, mi director, divino me decía "usted arregle y rinda Profesora, después publique lo que quiera"</p>	<p>La universidad, la tradición. Las posibilidades de innovación en contextos conservadores. <i>Teukhein</i>. Lo instituido.</p>	
	<p>Bibiana- Entre mis colegas, la temática fundamentalmente y en los últimos años digamos las referencias con respecto al expositor eso en los últimos años, cuando uno ya pasa los 20 años de experiencias docente ya también elige por la calidad del expositor, quizá antes era por el tema, todo el tema nos interesa, queremos a aprender, pero después ya empezamos como a delimitar más, voy o no voy de acuerdo a la calidad del expositor.</p>	<p>en los últimos años digamos las referencias con respecto al expositor eso en los últimos años, cuando uno ya pasa los 20 años de experiencias docente ya también elige por la calidad del expositor</p>	<p>Las referencias acerca del profesor.</p>	<p>Castoriadis.</p>
	<p>Bibiana- fue ideal por 3 causas fundamentales primero porque la infraestructura, era una infraestructura hermosa, salas de clase y salones con butacas y mesas espectaculares, segunda porque eran expertos internacionales, no sólo españoles, sino internacionales, después porque la intensidad y la disciplina de trabajo fue muy bien cumplida y muy bien organizada y muy respetada digamos, y porque además teníamos una convivencia porque éramos alumnos latinoamericanos, y españoles entonces había una convivencia intercultural entre ya te digo distintas universidades de América por ejemplo yo compartí mi habitación la primera semana con una alumna brasilera muy joven, y la segunda con una doctora en ciencias económicas de Colombia, que ya nos hemos encontrado dos veces, yo he ido dos veces a Colombia por ella, entonces es decir, la</p>	<p>era una infraestructura hermosa</p> <p>eran expertos internacionales, no sólo españoles, sino internacionales// porque además teníamos una convivencia porque éramos alumnos latinoamericanos, y españoles entonces había una convivencia intercultural//</p>	<p>Lo que se valora: la infraestructura, los expertos, el trabajo. Lo instituido: el trabajo intenso que genera cansancio y en consecuencia es tiempo bien aprovechado.</p> <p>Lo internacional, lo extranjero como fuente de placer o de experiencias positivas. La convivencia internacional, tanto en los expositores como en los compañeros. Lo extranjero como valioso.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Roig</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	convivencia y el compartir interculturalmente.			
	<p>Bibiana- los profesores españoles, dos de ellos fueron los primeros en darnos las primeras clases, y ellos el material lo traían y lo habían mandado a la facultad pensando que cada uno de nosotros tenía su notebook, entonces sellos llegaron con sus notebook y sus proyecciones visuales y cuando nos vieron 27 o 28 tomando nota, entonces dijeron pero cómo, ellos creían que nosotros teníamos, te estoy hablando del año 2005</p> <p>Mercedes- Cada uno tenía su notebook</p> <p>Bibiana- No, ellos, nosotros una de las profesoras la llevó esa clase y después las otras clases la llevaron 2 o 3 y pasaban el material con el pen drive y después nosotros tuvimos que sacar todo nuestro material por fotocopidora porque no teníamos elementos de trabajo, años 2005 acá entonces creo que es una anécdota importante porque fue un impacto para ellos y para nosotros.</p>	<p>los profesores españoles, dos de ellos fueron los primeros en darnos las primeras clases, y ellos el material lo traían y lo habían mandado a la facultad pensando que cada uno de nosotros tenía su notebook, entonces sellos llegaron con sus notebook y sus proyecciones visuales y cuando nos vieron 27 o 28 tomando nota, entonces dijeron pero cómo, ellos creían que nosotros teníamos, te estoy hablando del año 2005// fue un impacto para ellos y para nosotros.</p>	Imaginario mutuo: los supuestos de uno y otro lado.	Castoriadis
	<p>Bibiana- Pero ahí, lo que más dije yo fue que me preocupaba mucho fue que nuestros egresados de la Facultad de Filosofía y Letras como otras facultades donde formaban a docentes, yo hablaba porque estábamos en nuestra casa, salían con muy escasa preparación acerca de las situaciones reales que se presentaban en el aula en lo que hacía los temas de convivencia y que desconocían a los que yo clasifiqué en este libro como conductas disonantes en el ámbito escolar, entonces porqué, que me decían los profesores y que me dicen en los cursos "si nosotros vivimos todo esto lo que pasa es que no las hemos categorizado, vivimos como conductas normales, o habituales, pero usted lo que ha hecho es ordenarlos".</p>	<p>lo que más dije yo fue que me preocupaba mucho fue que nuestros egresados de la Facultad de Filosofía y Letras como otras facultades donde formaban a docentes, yo hablaba porque estábamos en nuestra casa,</p>	<p>Nuestra facultad, nuestra casa. Hablar de lo que es nuestro, de lo que se conoce.</p> <p>Nosotros, la autocrítica.</p>	Roig
<p>04/07/13 Café de España y Montevideo. Primer Piso</p>	<p>Noelia- Y muy anecdótico no, me gustó mucho por ejemplo de vitivinicultura que estuviera la parte de degustación que uno con la práctica, no sé si me entendés, que hubiera una parte práctica, no el hecho de tomar vino, sino el hecho de vivenciarlo es diferente, como todo viste cualquier cosa que uno aprende a través de la práctica es diferente se asimila más, uno le encuentra más el gusto, más la identificación.</p>	<p>me gustó mucho por ejemplo de vitivinicultura que estuviera la parte de degustación que uno con la práctica, no sé si me entendés, que hubiera una parte práctica, no el hecho de tomar vino, sino el hecho de vivenciarlo es diferente, como todo viste cualquier cosa que uno aprende a través de la práctica es diferente se asimila más, uno le encuentra más el gusto, más la identificación.</p>	<p>La vitivinicultura como actividad identificatoria, la vivencia, la experiencia de la práctica para identificarse. <i>Teukhein</i>.</p>	Castoriadis

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	<p>Noelia- Y por ejemplo en una de las Jornadas de, esto me lo han comentado más personal, en una de las Jornadas de "Todos pueden aprender" nos sentimos todas de que la anécdota, te voy a contar una negativa y una positiva, la anécdota era que en una de las clases una de las profesoras como que se quedó sola digamos en el dictado, y siempre había venido acompañada por otra profesora, una chica más joven, y una notó cierta falta de experiencia, cierta falta de(...) nos mostró las filmas nada más y como que no desarrollaba mucho los temas y veníamos de tener otra profesora que era excelente, una mujer que nos sabía explicar de forma didáctica muy bien , entonces por ahí como a nosotros nos chocó un poco ese cambio, pero yo lo veo desde mi punto de vista y me da pena también, no lo ha hecho apropósito seguramente está empezando, pero por ahí para los cursos me gustaría gente más capacitada, porque yo siento que en los cursos del gobierno están más acomodados que otra cosa, está la gente que no sé cómo llegarán ocupar esos cargos, la intuición o el sentido común me dicen que viene más por acomodo que por otra cosa.</p>	<p>y siempre había venido acompañada por otra profesora, una chica más joven, y una notó cierta falta de experiencia, cierta falta de(...) nos mostró las filmas nada más y como que no desarrollaba mucho los temas</p> <p>me da pena también, no lo ha hecho apropósito seguramente está empezando,</p> <p>siento que en los cursos del gobierno están más acomodados que otra cosa, está la gente que no sé cómo llegarán ocupar esos cargos, la intuición o el sentido común me dicen que viene más por acomodo que por otra cosa.</p>	<p>La consideración de los saberes profesionales, el joven y el experto. El otro como comparación. Los docentes y los expertos, la relación.</p> <p>El otro y el valor de su trabajo. El sentimiento, el afecto, la identificación o el rechazo de su situación. La falta de experiencia.</p> <p>El acomodo vs la referencia o la capacidad. Resistencia</p>	<p>Castoriadis Edwards.</p> <p>Castoriadis</p> <p>Foucault</p>
<p>23/05/13 Esc. Scalabrini. Serv. Orientación.</p>	<p>Daniela- Sí, sí de hecho tengo todavía relación con los chicos, que bueno hace varios años que no estoy con ellos y sin embargo me sigo relacionando con ellos, es más muchos de ellos han estudiado relacionado como maestra, entonces los sigo viendo en el ámbito laboral y los incluyo en algunos ámbitos porque sé cómo son, sé la clase de gente que es, me ha dado mucho.</p>	<p>los incluyo en algunos ámbitos porque sé cómo son, sé la clase de gente que es</p>	<p>La recomendación, la referencia como práctica mendocina. Lo normal, lo instituido.</p>	<p>Foucault Castoriadis</p>
<p>07/06/13 Escuela Calcuta. Vicedirección.</p>	<p>Edith- Cuando apareció me pareció bastante para poder sacar a los chicos, yo empecé con el CENS porque acá estaba otro profesor más antiguo, que él los llevaba con otra profesora, en cambio en el CENS la verdad que la zona donde está ubicado es bastante mala, los chicos están totalmente desmotivados, sin ningún tipo de autoestima, entonces bueno lo propuse, arrastré 2, arrastré 3 viste, logramos llegara 6 y después quedaron 4 con la suerte de ganar, los chicos viste "uy el CENS cómo nosotros vamos a poder participar" y eso fue muy positivo para el CENS, para toda la comunidad, para los chicos también, porque se sintieron capaces, útiles, valorados, capaces de competir con otras escuelas, por ejemplo bueno ese año lo ganamos, al otro años ya nos mezclaron con media y ganamos en el</p>	<p>en cambio en el CENS la verdad que la zona donde está ubicado es bastante mala,</p> <p>los chicos están totalmente desmotivados, sin ningún tipo de autoestima// porque "si no terminas vas a ir a un CENS" entonces siempre lo despectivo viste el CENS//</p> <p>entonces bueno lo propuse, arrastré 2, arrastré 3 viste, logramos llegara 6 y después quedaron 4 con la suerte de ganar// los chicos viste "uy el CENS cómo nosotros vamos a poder participar" y eso</p>	<p>El asunto geográfico y la distribución localizada de lo social, la pobreza y el crimen.</p> <p>El nosotros desvalorizado. Lo instituido.</p>	<p>Castoriadis</p> <p>Roig</p> <p>Castoriadis</p>

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local				
Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	departamento pero no el provincial, pero cómo yo del CENS me pude sacar un 10 en las preguntas y los de la escuela privada no, o sea aparece el autoestima Mercedes- Aparece lo social Edith- Claro lo social, porque "si no terminas vas a ir a un CENS" entonces siempre lo despectivo viste el CENS en cambio ellos decían "yo saqué mejor puntaje" "sacamos mejor puntaje" realmente es muy bueno para ellos, asique bueno empecé trabajando ahí, porque justamente la idea era sacar a los chicos, mostrarles otra realidad.	fue muy positivo para el CENS, para toda la comunidad, para los chicos también, porque se sintieron capaces, útiles, valorados, capaces de competir con otras escuelas// pero cómo yo del CENS me pude sacar un 10 en las preguntas y los de la escuela privada no	Lo instituyente	
07/06/13 Escuela Calcuta. Vicedirección.	Edith- Sí, sí a mí no me gusta hablar, yo doy la clase todo perfecto, pero no me gusta hablar en público y sin embargo me forzó a eso, a justamente a ser más expresiva, a participar más, pero yo de mi lugar todo bien, viste Mercedes- Y ese sería un aporte a lo personal? Edith-Algo personal, pero profesional también porque eso me permitió tener contactos que para la escuela lo necesitas, necesitas saber que puedo llamar a tal y conseguir un micro para los chicos cosa que antes yo "bueno alguien que lo pida" sin necesidad de estar en política entendés, vos haces contactos y relaciones y eso te permite ayudar a otros porque en realidad conseguí cosas para los chicos que de otra manera no hubiera desde mi lugar de docente dentro del aula no lo hubiera logrado.	eso me permitió tener contactos que para la escuela lo necesitas, necesitas saber que puedo llamar a tal y conseguir un micro para los chicos cosa que antes yo "bueno alguien que lo pida" sin necesidad de estar en política entendés, vos haces contactos y relaciones y eso te permite ayudar a otros porque en realidad conseguí cosas para los chicos que de otra manera no hubiera desde mi lugar de docente dentro del aula no lo hubiera logrado.	Los contactos, las relaciones, las referencias. Mendoza y las referencias como práctica de confianza. Lo instituido (por política) y lo instituyente (por el concurso)	Castoriadis
ARTICULO PERIODISTICO				
01/08/2014 Diario Los Andes	Justamente durante esta semana, en la Escuela Hogar Eva Perón, se realizó el llamado oficial para cubrir cargos en el secundario y las quejas de los educadores que cumplen suplencias en ese nivel no tardaron en repetirse. Irregularidades en el sistema por el cual se accede a las capacitaciones, falta de control respecto de la calidad y efectividad de los cursos e inequidades que van en detrimento de un sector de los docentes mendocinos, fueron parte de los cuestionamientos.	durante esta semana, en la Escuela Hogar Eva Perón las quejas de los educadores que cumplen suplencias en ese nivel no tardaron en repetirse Irregularidades en el sistema por el cual se accede a las capacitaciones, falta de control respecto de la calidad y efectividad de los cursos e inequidades	la escuela hogar, el lugar, el simbolismo del lugar en Mendoza. los imaginarios, las quejas, la repetición. la imprecisión de las quejas, la sospecha. el "gran hermano". El dispositivo de control.	Foucault Castoriadis Foucault.

Análisis de registros seleccionados para el Subcapítulo 4.6 La dimensión local

Datos de ubicación	Registro de discursos grabados	Nativas	Primera interpretación	Referencia teórica
	"Hay docentes que tienen una gran cantidad de puntos más por los cursos que han hecho sin siquiera haber rendido que por la real experiencia que han logrado"	Hay docentes que tienen una gran cantidad de puntos más por los cursos que han hecho sin siquiera haber rendido que por la real experiencia que han logrado	la lógica conjuntista identitaria. la experiencia	Castoriadis Larrosa
	"La única manera de explicarlo es que ahora no importa si aprendiste o no; lo que vale es cuántos cursos rápidos pagaste"	ahora no importa si aprendiste o no; lo que vale es cuántos cursos rápidos pagaste	lo que importa o lo que vale la lógica de pseudo mercado	Castoriadis
	Una diferencia entre los docentes de primaria y los del nivel medio se sumó a las críticas. Mientras que para los primeros el Estado sólo permite acumular un punto entre todos los cursos realizados cada año, para los segundos no existe un límite. Desde el gobierno escolar admitieron la situación y aseguraron que ese aspecto debe ser revisado en paritarias docentes.	acumular un punto Desde el gobierno escolar admitieron la situación y aseguraron que ese aspecto debe ser revisado en paritarias docentes.	la lógica identitaria. la otra voz, el gobierno. lo público, las paritarias, la democracia, la igualdad.	Castoriadis Castoriadis
	"El seguimiento que nos realizan es bastante transparente. Si no estamos habilitados para brindar un servicio de capacitación o no contamos con el perfil de profesionales necesarios, entonces el curso se suspende", aseguró un docente que coordina una serie de cursos de formación.	aseguró un docente que coordina una serie de cursos de formación.	la tercera voz el otro, la igualdad	Castoriadis

Bibliografía completa y fuentes:

Bibliografía

ALLIAUD, Andrea. "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar". En Davini y ot De aprendices a maestros, Cap. II, Papers editores, 2002.

ARDILES, Martha (comp) . "El desarrollo profesional de los docentes de escuela media". Editorial Brujas, Córdoba, 2005.

BACHELARD, Gaston. "La formación del espíritu científico". México, Siglo Veintiuno Editores, 1994.

BODOC, Liliana. "La saga de los confines". 1º Edición. 2º reimpresión. Buenos Aires. Aguilar Altea Taurus Alfaguara Ediciones S.A. Junio de 2012.

BOURDIEU, Pierre, y ot. "El oficio del sociólogo". Presupuestos epistemológicos. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

CASTORIADIS, Cornelius. "*Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe 2*". Saint-Amand, Éditions du Seuil, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. "La institución imaginaria de la sociedad". Ensayo Tusquets editores, Buenos Aires, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. "El mundo fragmentado" . Altamira, Buenos Aires, 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. "Figuras de lo pensable". FCE, México, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius (1998) "*Les carrefours du labyrinthe 1*". France, Éditions du Seuil, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. "Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto". 4ª reimpresión, Barcelona, Gedisa, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. "Ventana al caos". 1ª Edición, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008.

EDWARDS, Verónica. "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente" . En Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Santiago de Chile, 1992. Cómo aprende y cómo enseña el docente, un debate sobre el perfeccionamiento. Cap. I.

FOUCAULT, Michel. "El orden del discurso". Fábula Tusquets editores, 1º edición argentina, 3ª reimpresión. Buenos Aires, 2012.

FOUCAULT, Michel. "Estética, ética y hermenéutica" . Paidós, Barcelona, 1999.

FOUCAULT, Michel. "Historia de la sexualidad" . Tomo 1. Siglo XXI editores, 2º edición argentina. Buenos Aires, 2008.

FOUCAULT, Michel. "Historia de la sexualidad" . Tomo 2. Siglo XXI editores, 2º edición argentina. Buenos Aires, 2008.

FOUCAULT, Michel. "Historia de la sexualidad" . Tomo 3. Siglo XXI editores, 2º edición argentina. Buenos Aires, 2008.

- FOUCAULT, Michel. "La hermenéutica del sujeto" . Fondo de Cultura Económica Argentina, Buenos Aires, 2000.
- FOUCAULT, Michel. "Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas". Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1968.
- FOUCAULT, Michel. "Los anormales". 1a, ed. 4ª reimpression. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
- FOUCAULT, Michel. "Tecnologías del yo y otros textos afines". Paidós Ibérica, Barcelona, 2000.
- FOUCAULT, Michel. "Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión".- 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002.
- FREIRE, Paulo. "*Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*". 2ª ed., *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, 1978.
- FREIRE, Paulo. "Cartas a quien pretende enseñar" . 2da ed. Siglo XXI, Editores Argentina, Bs. As., 2008.
- GUYOT, Violeta. "Las prácticas del conocimiento, un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad". San Luis, Ediciones LAE, 2007.
- LARROSA, Jorge. "La experiencia y sus lenguajes". En Encuentro Internacional OEI Argentina, Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2003. Enlace: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- LE BRETON, David. "Antropología del cuerpo y modernidad". 1a Edición, 6a reimpression. Buenos Aires: Nueva visión, 2012.
- LOYO, Aurora. "Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional". OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación - Número 25. Año 2001.
- MARCHESI, A., TEDESCO, J y COLL, C. (coordinadores). "Calidad, equidad y reformas en la enseñanza". Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 978-84-7666-195-6). Col. Metas educativas 2021. Fundación Santillana, Madrid, 2009.
- MEDINA RIVILLA, A. "El desarrollo de competencias docentes base de la formación de las competencias de los estudiantes de psicopedagogía". UNED. Facultad de Educación. Madrid, 2008.
- MENÉNDEZ, Eduardo. "Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes".. En: Cuadernos de Antropología Social, N° 13, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2001.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. "Curso para supervisores y directores de instituciones educativas". (Secretaría de Evaluación y Programación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente). IPESA, Buenos Aires, 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. "Competencias para la profesionalización de la gestión educativa". IIPE, Buenos Aires, UNESCO 2000.
- NÚÑEZ, N. y PALACIOS, P. G. "La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento". Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- PERRENOUD Philippe. "Dix nouvelles compétences pour enseigner Invitation au voyage". 5e éd. ESF, Paris, 2006.

RAVELA, P. "La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales". En Martín, E. y Martínez Rizo, F. (coordinadores) Avances y desafíos de la evaluación educativa. Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 978-84-7666-194-9). Col. Metas educativas 2021. Fundación Santillana, Madrid, 2009.

ROIG, Arturo. "El Pensamiento latinoamericano y su aventura". Ed. corregida y aumentada. El andariego, Buenos Aires, 2008.

ROIG, Arturo Andrés. "Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia". [Primera edición de "Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia", autorizada por Arturo Andrés Roig para el Proyecto Ensayo Hispánico, 2000. El libro está fechado en Mendoza (Argentina) en 1998. Edición preparada por José Luis Gómez-Martínez].

ROIG, Arturo Andrés. "La Universidad hacia la Democracia: Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una Pedagogía Universitaria". Mendoza, Ediunc, 1998.

ROIG, Arturo. "Narrativa y cotidianidad. La obra de Vladimir Propp a la luz de un cuento ecuatoriano". Editorial Belén, Quito, 1984.

ROIG, Arturo. "Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano". 2ª edición. El andariego, Buenos Aires, 2009.

TEDESCO, J. y TENTI FANFANI, E. "Nuevos tiempos y nuevos docentes". Documento presentado en la Conferencia Regional O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades. BID/UNESCO/Ministério da Educação, Brasília, 2002.

VASILACHIS, Irene (coord.). "Estrategias de investigación cualitativa". Gedisa editorial. Buenos Aires, 2007.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. Y VAILLANT, D. (coordinadoras). "Aprendizaje y desarrollo profesional docente". Revista Iberoamericana de Educación (ISBN: 978-84-7666-198-7). Col. Metas educativas 2021. Fundación Santillana, Madrid, 2009.

ZACCAGNINI, Mario César. "Reformas educativas: espejismos de innovación". En OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Fuentes

Registros de observación y desgrabación del Congreso N° 4821 Congreso Internacional de Filosofía y Educación en nuestra América. Políticas, escuelas e infancias. Mendoza, octubre y noviembre de 2009.

Registros de observación y desgrabación del Curso N° 4697 Capacitación sobre Prevención de Maltrato a la Niñez y Adolescencia. Mendoza, abril a julio de 2011.

Registros de observación y desgrabación del Concurso N° 4676 ¡Mi factura por favor!. Mendoza, mayo a octubre de 2011.

Registros de desgrabación y notas de campo de Grupo focal, Mendoza, diciembre de 2012.

Registros de desgrabación y notas de campo de entrevista a Daniela, Mendoza, mayo de 2013.

Registros de desgrabación y notas de campo de entrevista a Edith, Mendoza, junio de 2013.

Registros de desgrabación y notas de campo de entrevista a Bibiana, Mendoza, junio de 2013.

Registros de desgrabación y notas de campo de entrevista a Noelia, Mendoza, julio de 2013.

Usach, Zulema, Docentes cuestionan el sistema para acumular puntaje. Artículo publicado en Diario Los Andes, 1 de agosto de 2014. <http://losandes.com.ar/article/docentes-cuestionan-el-sistema-para-acumular-puntaje>. Fecha de acceso 03 de agosto de 2014.