

La identidad del trabajo de los docentes de infancia

Tradicición, políticas y crisis de sentido en la escuela argentina

Autor:

Batallán, Graciela

Tutor:

Rockwell R., Elsie

2004

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Antropología

Posgrado

TESIS 10-6-16

FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS
Nº 50.188
12 ABR 2004
Agr. ENTRENAMIENTO

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

**LA IDENTIDAD DEL TRABAJO DE LOS DOCENTES DE INFANCIA
TRADICIÓN, POLÍTICAS Y CRISIS DE SENTIDO EN LA ESCUELA ARGENTINA**

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas**

TESIS DE DOCTORADO

GRACIELA BATALLÁN

**ELSIE ROCKWELL R.
Directora**

**MARÍA ROSA NEUFELD
Co-directora**

Abril 2004

TESIS 10-6-16

*A mi madre que me transmitió su alegría de vivir
A mis hijos Lautaro y Micaela
A mis nietos Magdalena, Joaquín y Manuel,
deseando esparcir en ellos ese legado*

81 88 3

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis fue un proyecto demorado largos años. Aunque durante ese tiempo no trabajé directamente en ella seguí investigando en la misma línea de preocupaciones por el trabajo de los maestros, la escuela y sus posibilidades de transformación. Mientras tanto fui testigo de cambios profundos en la sociedad, que han puesto en jaque la promesa igualitarista de la educación pública. El desafío es hoy mayor y el tema, naturalmente, más complejo.

Quisiera expresar aquí mi reconocimiento y agradecimiento a todos los que me acercaron su apoyo, su mirada, su palabra sincera.

A los maestros, directores, supervisores y funcionarios de las escuelas y de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, que directa o indirectamente colaboraron y posibilitaron este trabajo.

A Rodrigo Vera que abrió el camino.

A Eduardo Archetti, director del primer largo período que tuvo este proyecto, por su guía académica y su aliento. También a José Antonio Pérez Gollán, quien me acompañó en ese período, en el que la antropología de la educación era aún un campo muy incipiente.

A José Fernando García, por acercar su conocimiento filosófico a las investigaciones que conforman esta tesis; por su compromiso y apoyo durante casi veinte años de trabajos compartidos.

A Telma Barreiro, cuyos buenos consejos fueron clave para no abandonar mis intuiciones y hacerme ver caminos sencillos donde yo veía montañas infranqueables.

A Patricia Maddonni, investigadora de lujo de campo y gabinete, quien me ha acompañado siempre en la aventura de una nueva investigación.

A Liliana Dente, por su inteligencia y serenidad; coordinadora sensible y capaz de poner límites que llegan como un alivio y son motivo de agradecimiento.

A Daniel Suárez, por su profesionalismo y la seguridad que trasmite de que todo puede ser encontrado.

A los tres últimos un especial reconocimiento por la participación que tuvieron en las investigaciones que conforman esta tesis.

A María Saleme, recientemente desaparecida, quien me entregó generosamente su sabiduría en el sentido profundo de la palabra. Mi póstumo homenaje y agradecimiento.

A Oscar Reymundo, quien me introdujo en el desafiante campo de la psicología social argentina.

A Graciela Morgade, maestra tallerista y co-directora de investigaciones emprendidas en conjunto. Por su apasionado convencimiento de que es posible llevar las ideas a la gestión.

A Gary Anderson, René Varas, Augusto Bianco, Raúl Díaz y Ana Padawer, quienes leyeron el primer plan de tesis, por sus comentarios y orientaciones.

A los amigos y consanguíneos por el apoyo moral y la confianza depositada: Malva, Conce y Raúl, Mónica, Estela, Josi, Ada, Vero, Nina y Kay.

A los colegas de la cátedra Metodología, por el tiempo en el que me sustituyeron para poder dedicarme a escribir.

A Silvana Campanini por su permanente presencia y sus agudos comentarios. Por su enriquecedora amistad.

A Alejandro Arri amigo y colaborador. Por su calidad profesional en las actividades académicas y por su generosidad en el cuidado de las formas escritas.

A mi amiga Haydée Valero, por su apoyo que es mucho más que el de proponer orden en lo escrito.

A María Rosa Neufeld, co-directora de esta tesis, por su acompañamiento y apoyo durante los últimos largos meses.

A mi maestra, doctora Elsie Rockwell, por el aporte que ha significado su obra a la antropología de la educación en América Latina y porque su enfoque me hizo reconciliar con la antropología en 1980. Especialmente, por aceptar ser directora de esta tesis que, con su lectura inteligente y sus comentarios precisos, he logrado terminar.

Mi profundo agradecimiento a la Universidad de Buenos Aires, espacio abierto a la libertad del pensamiento.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
INTRODUCCIÓN	7
I. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO	15
CONSIDERACIONES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS	15
El concepto de cultura en las teorías sobre la educación y el trabajo docente	16
El concepto de <i>agency</i> y la posibilidad de transformación de la institución escolar	25
El concepto de reflexividad en el enfoque etnográfico	29
CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS VINCULADAS AL TRABAJO DE CAMPO Y A LAS FORMAS DE EXPOSICIÓN	32
La producción de conocimiento en los talleres de investigación de la práctica	36
El corpus documental	40
Síntesis de los capítulos	41
II. CATEGORIZACIÓN INTERNA DE LA PROBLEMÁTICA DEL TRABAJO Y LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR	45
LA PRÁCTICA COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	48
Ejes de discusión en el taller 25 de Mayo	48
<i>El poder y el cambio</i>	52
<i>La autoridad y la jerarquía</i>	55
<i>La determinación contextual y los alumnos</i>	58
III. LAS NORMATIVAS QUE REGULAN EL TRABAJO DOCENTE Y EL ORDEN CONSUEUDINARIO EN LAS ESCUELAS	62
LOS ESTATUTOS DOCENTES (1954-1985)	62
El Estatuto del Docente Argentino del General Perón (1954)	63
El Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires (1957)	65
El Estatuto del Docente (1958)	65
El Estatuto del Docente Municipal (1978)	67
El Estatuto del Docente Municipal de la Ciudad de Buenos Aires (1985)	68
LA INTERPRETACIÓN DE LOS ESTATUTOS POR LOS MAESTROS EN EL TALLER	70
Los deberes	71
Los derechos	73
IV. EL CONTROL BUROCRÁTICO DEL TRABAJO EN LAS ESCUELAS	78
EL CUADERNO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	79
Periodización de las funciones asignadas al trabajo según la evaluación de la actividad en las escuelas	85
Trayectoria de una maestra "normal"	88
La evaluación conceptual (1931-1957)	88
La transición técnico-profesionalista (1958-1975)	97

<i>La orientación desarrollista (1958-1968)</i>	99
<i>La reestructuración "racional" de la planificación (1969-1972)</i>	105
<i>La incipiente participación docente (1973-1976)</i>	108
La consolidación tecnocrática (1977-1983)	115
La crisis del sistema burocrático de evaluación (desde 1984 hasta la actualidad)	117
Dos "historias de excepción"	123
<i>La maestra pasiva</i>	124
<i>La maestra universitaria</i>	130
V. LÓGICAS CONTRADICTORIAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL TRABAJO DE LOS DOCENTES DE INFANCIA	136
LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN Y LA NEGOCIACIÓN EN LAS ESCUELAS	136
La evaluación de fin de año	136
Entretelones de los concursos para el ascenso en la carrera profesional	145
APROXIMACIÓN A LOS ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN	147
LA NUEVA PROFESIONALIZACIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS DE AJUSTE ESTRUCTURAL	152
LA CRISIS DE LEGITIMACIÓN SOCIAL DE LA DOCENCIA DE INFANCIA Y EL VACIAMIENTO DEL DISCURSO EN TORNO A LA PROFESIÓN	155
VI. LA PROBLEMÁTICA DEL PODER EN EL ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE Y LA ESCUELA COMO MUNDO DE INFANCIA	161
EL NUDO CIEGO DEL PODER	165
EL DESBORDE DISCIPLINARIO (JUEGO SOBRE EL PODER-AUTORIDAD EN UN ESCENARIO FICTICIO)	166
La protointerpretación o el significado experimentado	168
La configuración descriptiva de las diversas interpretaciones	170
La polémica o confrontación de perspectivas	171
TEORÍAS SOBRE EL PODER Y LA ESPECIFICIDAD DE LAS RELACIONES ESCOLARES. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL ARGUMENTO	172
EL TRABAJO DE LOS MAESTROS Y LA ESCUELA COMO MUNDO DE INFANCIA	179
EL NIÑO Y EL CONOCIMIENTO SOCIAL	182
CONCLUSIONES	189
ANEXO I. INVESTIGACIONES QUE FORMAN PARTE DE LA TESIS	202
ANEXO II. TALLER DE EDUCADORES: CAPACITACIÓN MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA. SÍNTESIS DE FUNDAMENTOS	203
ANEXO III. REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE UNA CLASE DE ESTUDIOS SOCIALES EN 6º GRADO	213
BIBLIOGRAFÍA	220

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta tesis es ahondar en el conocimiento del trabajo de los docentes de infancia en la Argentina, poniendo en primer plano la lógica implícita en la práctica cotidiana de los actores que la protagonizan.¹ Desde esta perspectiva, el propósito que trasciende el objetivo planteado es contribuir a la transformación de la escuela en un sentido emancipador, ya que los maestros, por la función que cumplen y la influencia que ejercen, constituyen los protagonistas claves de este cambio.

Mi interés como antropóloga en el conocimiento del trabajo docente, y en particular en su vinculación con el cambio escolar, se fue consolidando al comprobar que la profusa bibliografía (principalmente sociológica) difundida por los organismos internacionales y los fundamentos que justificaban las reformas educacionales coincidían en caracterizar este trabajo como "semiprofesión" (Gyarmati, Ortúzar y Cereceda, 1971; Larson, 1977; Legatt, 1970; Terhart, 1987). Así, al nivel de decisión de los sistemas educacionales podía argumentarse que la impermeabilidad de la escuela frente a los cambios técnico-pedagógicos propuestos se debía a dificultades propias del trabajo de los maestros. Justamente, la no realización de la profesionalidad (en su acepción de trabajo experto) se asociaba a rasgos limitantes adscriptos a la tarea de los docentes de infancia, tales como su composición mayoritariamente femenina, la inercia del corporativismo gremial de las instituciones burocráticas, la intervención de no profesionales (como los padres) en la actividad, la escasa especialización del saber, la falta de control del rendimiento, la capacitación deficiente y el autoritarismo inmanente a la función de educar, entre otras subcalificaciones. Tautológicamente, esos rasgos terminaban por sustentar la subcalificación

¹ Al considerar a los docentes como sujetos constitutivos de la escuela y abordar comprensivamente su práctica laboral me aparto, aparentemente, de la tradición del trabajo de campo de la antropología, cuyos sujetos de estudio forman parte del polo débil de las relaciones sociales. En el caso del mundo escolar, esos sujetos son los niños, que de hecho sufren por la acción escolar ejecutada por los maestros, y eventualmente se benefician de ella. Esta tesis también los tiene como destinatarios, aunque su pretensión es que la problemática de los niños y la escuela sea asumida en su complejidad por la sociedad en su conjunto, rompiendo los muros escolares y los estereotipos que favorecen la estigmatización de los maestros. En las numerosas investigaciones producidas por antropólogos críticos de la relación entre la escuela y el sistema de dominación capitalista, es pionero Jules Henry (1975).

mencionada, de modo que la incongruencia entre la promesa emancipadora que la modernidad ubicaba en la educación, y los magros resultados obtenidos podía atribuirse sin más a las prácticas cotidianas escolares ligadas a la enseñanza. Y puesto que son los maestros los que sostienen esa tarea, ellos resultaban ser los responsables de la incongruencia, convirtiéndose en una suerte de chivos expiatorios del fracaso de la institución.

Si bien en el comienzo de mis investigaciones sobre este tema, en 1978 (véase el anexo), señalaba el componente autoritario en la práctica de muchos maestros, la perspectiva antropológica de la indagación fue poniendo bajo sospecha tanto su estigmatización, que equiparaba a los maestros con el autoritarismo, como su contrapartida, la victimización del sector. La proximidad del último período dictatorial en la Argentina (1976-1983) no me permitía en esos años tomar la distancia suficiente como para desentrañar los distintos niveles del fenómeno. De hecho, la dictadura prohibió el ejercicio de los derechos ciudadanos en la escuela, regimentando la actividad mediante decretos que obligaban a los maestros a someterse a controles ideológicos sobre los contenidos de la enseñanza (Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987).

Progresivamente, las preguntas fueron ganando en precisión para centrarse en la búsqueda de respuestas a la aceptación, por parte de los maestros, del sentido común que descalificaba su desempeño en la tarea pedagógica. Me llamaba la atención el hecho de que, no obstante la fuerza de la organización gremial de los docentes en las escuelas y la activa participación de estos en la resistencia contra la dictadura, no reclamaran el derecho a opinar sobre el diseño de las políticas educacionales en lo relativo a la especificidad de su trabajo. Más aún, me sorprendía que las reivindicaciones de los gremios docentes se centraran en reclamos por bajos salarios y condiciones laborales deficientes, eludiendo la posibilidad de confrontar con el Estado sobre asuntos ligados al conocimiento y a los niños, de quienes emanaba su fuerza como fragmento laboral.

A su vez, la literatura especializada caracterizaba a los trabajadores docentes como refractarios a los cambios, sin cuestionar que ellos eran —en tanto

trabajadores intelectuales— un sector social que debía aceptar más que ningún otro las cambiantes asignaciones a su función, en virtud de ser, al mismo tiempo, mayoritariamente funcionarios del Estado. Estos interrogantes fueron encaminando la indagación hacia el conocimiento de la identidad del trabajo de los docentes de infancia como un camino explicativo de la problemática del cambio en la escuela, a la vez que intentaba escapar de la perspectiva hegemónica que, al estigmatizar a dicho sujeto clave, congelaba la posibilidad de pensar dicho cambio.²

Bajo el supuesto de que la identidad del trabajo remite en primer lugar al sentido que este tiene para quienes lo ejercen, y teniendo en cuenta la complejidad del concepto de identidad y sus diversas especificaciones (según las teorías y objetos de conocimiento a los que puede referirse), cabe señalar que a mi juicio constituye un proceso de construcción social temporalmente configurado. Si bien el concepto de construcción social fundado por Schütz y el interaccionismo simbólico (Schütz, 1972; Blumer, 1962; Mead, 1982; Berger y Luckmann, 1978) describen el proceso de realización ininterrumpida de la vida social por medio de los encuentros cotidianos entre los agentes, su empleo aquí agrega deliberadamente la dimensión temporal (o histórica) a este marco teórico, entendiendo que el fluir de la realidad social depende de la cognoscibilidad y de la capacidad (en términos del poder) de los actores (Giddens, 1987). Esto significa que en el análisis del trabajo de los docentes de infancia se entraman la significación que tiene la actividad para los sujetos que la realizan y el sustrato o sedimento histórico sobre el cual dicha identidad se refunda permanentemente.

El eje de la exposición hace pie en la categoría de profesión relativa al trabajo docente y en las variaciones de su contenido, según señalan las orientaciones que le asignan las políticas educativas y el modo en que son resistidas, apropiadas o negociadas por los docentes. La noción de profesión aplicada a una actividad se refiere al conocimiento privativo en un campo del saber cuya calidad se rige por parámetros estipulados por la misma comunidad de acuerdo con la tradición de

² Utilizo la denominación docentes de infancia al referirme a los maestros a fin de recalcar la especificidad del trabajo y el particular mundo de la vida (*Lebenswelt*) que es la escuela.

su ejercicio. En general, el carácter profesional de las ocupaciones se liga a su relativa autonomía y a la confrontación pública del saber especializado que se posee. En el caso de los maestros, la profesionalidad describe las aptitudes en relación con el conocimiento y competencia en los campos de la pedagogía y la didáctica que a ella se asocia. Sin embargo, tales características y la determinación de la competencia en el desempeño se hacen más complejas por la pertenencia subalterna de los maestros a una estructura jerárquica normada desde el Estado y las peculiares asignaciones que se les exige en el disciplinamiento o socialización de los niños (Batallán *et al.*, 1994; Batallán, 2000).

La significación que adquiere para sus protagonistas el trabajo docente en tanto profesión, se ve afectada por la tensión producida por la vertiginosa fragmentación de la ideología civilizadora adscripta a la matriz fundacional de la escuela de fines del siglo XIX, cuyo contenido distinguía entre la educación familiar o informal y una labor fuertemente orientada por la especialización pedagógica (o didáctica) basada en el conocimiento científico. Esta labor estaba sustentada por los contenidos morales que inculcaba exitosamente la figura ejemplar representada por el maestro. Esa ideología afirmada en una férrea concepción del conocimiento (adherida al positivismo biologicista) que la escuela debería transmitir y en una concepción del niño como sujeto pasivo a socializar hace crisis, paradójicamente, debido a la misma acción escolar que transforma a “legos” y “bárbaros” en ciudadanos (cultos).

Este fenómeno, producido por la universalización de la educación, produce un efecto de rebote sobre el reconocimiento al trabajo de los maestros otorgado por la sociedad o, dicho de otro modo, a su legitimidad social. Por otra parte, la renovación de las teorías pedagógicas de inicios del siglo XX ubica a la infancia en una nueva perspectiva, confiriendo al niño un lugar de sujeto activo con derechos y potencialidad para asumir en forma progresivamente autónoma su aprendizaje. Esta convergencia hace retroceder la imagen protagónica del maestro instructor y socializador asociada con el “salvacionismo” (Adorno, 1973; Batallán y Díaz, 1988).

No obstante, la antigua concepción y práctica de la actividad estaba inextricablemente ligada a la trascendencia del mandato de la modernidad, en tanto la escuela debía realizar la formación de los ciudadanos en los principios de igualdad y libertad que orientan a la democracia. La legitimidad social del trabajo de los maestros y su condición de profesionales se veía compelida explícitamente por la función que les fuera tradicionalmente asignada por el Estado y asumida por el sector.

No fue sino hasta la mitad del decenio de 1950, con la tecnificación de los aprendizajes en una institución burocrática cada vez más masiva, cuando se producen los cambios que cumplirá la educación dentro de la sociedad. Apoyada en distintas vertientes de la psicología conductista, la tendencia tecnocrática para la organización, seguimiento y control de los aprendizajes intentó reorientar la función política pedagógica de la profesión (acorde con el maestro vocacionista en sus distintas realizaciones), promoviendo políticas de control y evaluación sobre la actividad docente que fueron reencauzando el contenido semántico de la antigua profesionalidad. Aquel sentido profesional inserto en un mundo pedagógico fue reemplazado por denotaciones de eficiencia y competitividad provenientes de la sociología de las profesiones y de la psicología experimental. Los cambios iniciados en los años cincuenta se intensifican en el contexto de las políticas de reforma estructural impulsadas por el Banco Mundial y otros organismos crediticios a partir de 1986. La categoría de profesión relativa al trabajo docente, se asocia con el "mejoramiento de la calidad de la educación", la desburocratización y la racionalización laboral, interpretándose la resistencia del gremio a ese sentido impuesto, como otra contribución a su deslegitimación social.

Desplegaré la línea argumental de la tesis considerando diversos planos de análisis con el objeto de reconstruir la problemática del trabajo docente y dilucidar la relación entre su identidad y la transformación escolar. Estos planos son: la orientación de valor adjudicada a la actividad docente por la tradición que la funda, sus quiebres y reformulaciones; las funciones atribuidas a dicha actividad, contenidas en las disposiciones políticas del Estado (normativas,

cuerpos legales, controles burocráticos); los derechos adquiridos por medio de la acción gremial, inscriptos en las normativas mencionadas y en la práctica diaria; y las interpretaciones e interacciones cotidianas entre los docentes de aula y los otros miembros de la comunidad escolar (niños, adultos responsables o apoderados y autoridades), mediante las cuales se reeditan las dimensiones antes mencionadas. Este camino pretende ofrecer una salida a la imposibilidad explicativa de las nociones esencialistas, tales como las de identidad, que tiene un correlato en la cultura (perfilada también a través de rasgos típicos), haciendo referencia a una praxis relacional y sobredeterminada por su temporalidad.

La construcción social del trabajo docente es el resultado de la acción del Estado (por medio de la legislación y sus formas estatutarias) articulada con los intereses e interpretaciones de sus protagonistas, los cuales se ponen en juego cotidianamente en el ámbito escolar. Los procesos de coerción y negociación que pueden entrecruzarse mediante el análisis de las notas del Cuaderno de Actuación Profesional permiten desplegar una suerte de “microfísica del poder” (Foucault, 1980) en la que interviene en forma conjunta las orientaciones y contingencias de las políticas gubernamentales con las prácticas y usos asentados por la tradición en la particularidad de la vida en las escuelas.

El análisis se centra en la vida cotidiana escolar porque es en la familiaridad de todos los días donde las interacciones particulares muestran el carácter procesual de la vida social. En la vida cotidiana entendida como “momento de la reproducción social” (Heller, 1977), el accionar de los individuos está contextualizado y depende de contingencias peculiares. La noción sociohistórica de identidad remite no solo a la interacción social entre los individuos que comparten un mundo de significaciones comunes, sino que incluye también la proyección que ellos dan a su vida, en tanto productores de argumentaciones persuasivas a través de las cuales es posible vislumbrar la transformación de las instituciones. Para los docentes, su identidad (en tanto maestros) se sobrentiende ligada a la particular labor de enseñar o conducir el proceso pedagógico. Esta especificidad del trabajo dota a la práctica cotidiana de su sentido público. En la experiencia diaria se manifiestan y ocultan a la vez las dimensiones antes

mencionadas, por lo que no siempre todas están presentes en el discurrir de las prácticas.

Desde el punto de vista metodológico, la identidad del trabajo como construcción social justifica la complementariedad de distintas estrategias de aproximación que han sido utilizadas con la intención de reconstruir una perspectiva histórico-estructural sobre el trabajo, incluyendo centralmente las interpretaciones de los sujetos sobre su actividad (tanto sobre el ejercicio directo en el aula como en otros lugares de la organización institucional). En este punto he utilizado una aproximación metodológica coparticipante con grupos de maestros, que denomino Taller de Investigación de la Práctica, sobre cuyo eje narrativo desplegaré algunos de los planos de análisis mencionados. Esta aproximación metodológica me ha permitido documentar en forma simultánea y en un contexto explícito de discusión y análisis (en el que he participado como coordinadora e investigadora) diversas perspectivas sobre la experiencia cotidiana del trabajo según ella ha sido configurada a través del tiempo y según las perspectivas que permiten los lugares ocupados en la actividad docente (dirección y aula). El análisis realizado se basa en el entramado de relaciones semánticas y referenciales que los docentes utilizan al reconstruir o justificar la orientación dada a la práctica de su trabajo, destacando el lenguaje en uso como hilo conductor de la exposición.

El encuadre y la estrategia metodológica de esta modalidad de investigación pone en cuestión la autoridad del investigador en tanto observador (neutral o "sorprendido" frente a la alteridad) proveniente del naturalismo, ubicando la práctica de investigación como un proceso de confrontación de hipótesis (propias y ajenas) que se enriquecen y muestran su complejidad a medida que el problema inicial va ganando en densidad como producto de la tensión entre el trabajo teórico y la inmersión conversacional en el campo empírico. La amplitud de la percepción resultante de esta tarea, califica y distingue progresivamente las evidencias, o más precisamente las nominaciones referenciales del objeto, buscando producir —parafraseando a Geertz— conjeturas mejor argumentadas que las anteriores sobre lo que se pretende conocer. Esta preocupación

metodológica me permitirá reflexionar a lo largo de la presentación sobre una perspectiva hermenéutica crítica como abordaje de investigación.

I. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO

CONSIDERACIONES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

Con el propósito de analizar algunos aspectos constitutivos de la configuración del trabajo de los docentes de infancia, procuraré enlazar por un lado sus características específicas y las condiciones jurídico-estructurales que lo vinculan con el Estado, con el análisis y reflexión realizados desde el presente, en la instancia coparticipante de una investigación llevada a cabo con un grupo de maestros.³

La construcción social de la identidad del trabajo de los docentes de infancia constituirá una herramienta teórica y un abordaje metodológico construidos teniendo en cuenta desarrollos teóricos e investigaciones anteriores (que forman ya un campo de interés académico), con los cuales me permito debatir sobre algunos aspectos problemáticos a la vez que destacaré aportes conceptuales de otras disciplinas afines. El enfoque interdisciplinario de las investigaciones que sustentan esta tesis, para el que los aportes de la filosofía y de la vertiente argentina de la psicología social resultaron fundamentales, permitió la convergencia de distintas tradiciones y campos de conocimiento facilitando la discusión sobre conceptos y teorías procedentes de la antropología y de la sociología de la educación.

A continuación, se analizan en forma sucinta tres cuestiones de orden teórico-metodológico que constituyen el objeto de conocimiento. Ellas son: a) las limitaciones del concepto de cultura en la investigación educacional, b) la articulación de la capacidad de acción (*agency*) de los sujetos (con la narración histórica y su temporalidad), y, vinculada con los anteriores, c) la incorporación del concepto de reflexividad en la construcción del objeto de conocimiento.

³ El material empírico que analizo fue producido en el marco de dos investigaciones que dirigí sobre proyectos aprobados por la Universidad de Buenos Aires en 1988 y 1992, respectivamente. Incorporo además, reflexiones y desarrollos teóricos que provienen de experiencias de investigación previas y posteriores (véase el Anexo I).

El concepto de cultura en las teorías sobre la educación y el trabajo docente

El concepto de cultura es un eje sustancial, no siempre explicitado, que permite analizar el estado de los conocimientos sobre el trabajo de los docentes de escuela primaria en el marco de los sistemas educacionales. El examen de la apropiación que de este concepto hacen diversas teorías sobre la sociedad y la educación ofrece una perspectiva respecto del papel que desempeña en ellas la categoría central de la antropología. Al rastrear algunas de las corrientes teóricas y de investigación empírica en el campo disciplinario y de la sociología de la educación, el concepto de cultura resultó de importancia para analizar los fundamentos epistemológicos de esas corrientes.¹ Si bien dicho concepto otorga identidad al enfoque metodológico de la investigación antropológica, es evidente que mantiene una vigencia irreflexiva en tanto supuesta categoría explicativa dentro de la producción científica. Aunque el cuestionamiento de este concepto ya tiene treinta años, si se toma como hito el señero ensayo de Clifford Geertz del año 1973 (Geertz, 1987), la mayor parte de los estudios de campo antropológicos de orientación comprensivista o cualitativa, no ponen en duda el efecto tipificador de la categoría de cultura que orientó los estudios culturales de las primeras décadas del siglo XX.

Sin desconocer la naturaleza polisémica del vocablo cultura, dada su amplia referencialidad, la categoría teórica preserva su connotación esencialista proveniente del evolucionismo y su intención omniabarcativa derivada del estructural-funcionalismo (Rockwell, 1980a). En efecto, ambas teorías hacen imposible pensar la historicidad de los procesos sociales, los que incluyen necesariamente el reconocimiento de la apropiación por parte de los individuos, de experiencias y conocimientos de contemporáneos, predecesores y sucesores (Schütz, 1972). Por su parte, el horizonte de libertad que permite el contrato de la

¹ En el campo de la antropología de la educación en Latinoamérica, los primeros cuestionamientos sobre el empleo del concepto de cultura fueron planteados por Elsie Rockwell (1980a). Este trabajo despertó mi interés por la reflexión epistemológica dentro de la disciplina y guió un ensayo realizado en 1992 sobre el estado de las investigaciones etnográficas en la Argentina y Chile (Batallán, 1998a y b). Recientemente conocí un trabajo sistemático de Rockwell (1996), en el que la autora profundiza la crítica esbozada en el trabajo original mencionado.

modernidad, supone (aun virtualmente) el movimiento de los sujetos a través de distintos mundos de la vida a lo largo de su existencia (Heller, 1977).⁵ La aproximación etnográfica, con su perspectiva privilegiada para la comprensión de los procesos sociales en el ámbito cotidiano, queda obturada por el cierre conceptual de la noción de cultura, que se asienta sobre un imaginario *locus* empírico homogeneizador de la conducta de los sujetos.

En educación, la deshistorización de los enfoques que parten o suponen la existencia de una cultura escolar deriva en categorías abarcativas tales como la de "los docentes", que producen un efecto retórico explicativo que refuerza su estigmatización. En tanto noción de uso, la cultura escolar sobrentiende prácticas recurrentes que, desde luego, abarcan la actividad docente, condensándola en tipificaciones que permiten asociarla indistintamente con la imagen de un maestro abnegado y apostólico o bien autoritario y enciclopedista. Tales asociaciones son aceptadas por la costumbre, y la indexicalidad del lenguaje efectúa las correcciones apropiadas de acuerdo al flujo de la comunicación verbal. Sin embargo, más allá del sentido común, las diversas teorías sobre la escuela y el trabajo de los maestros aún no han logrado reemplazar el viejo concepto de cultura, incluso en aquellas teorías cuyos argumentos difieren en forma radical del modelo funcionalista. Tal es el caso de las teorías sobre la escuela conocidas como de la reproducción.

Cabe señalar que los aportes de la antropología en el terreno de la educación ya tienen un reconocimiento dentro de la comunidad académica. Sin embargo, y justamente por su amplia y acelerada difusión, es posible verificar diversas nociones y usos de la etnografía escolar, lo que permite abrir la discusión sobre problemas epistemológicos que atraviesan las diversas especializaciones de las ciencias sociales y de la educación. En el caso de la tradición de la investigación antropológica, la elección de la escuela como objeto de estudio parecía inusitada

⁵ Ágnes Heller toma de Hegel las categorías de genericidad, particularidad e individualidad para profundizar en la particularidad o momento de la vida cotidiana en la que "la historia se gesta". Heller examina la dialéctica entre los tres conceptos en la eventual proyección hacia la genericidad, por parte de los individuos que desarrollan la vida en su particularidad o en el ámbito de lo cotidiano (Heller, 1977; véase Primera parte).

dada su carencia absoluta de exotismo y su carácter de institución que responde, más que ninguna otra, al ordenamiento social hegemónico. De todos modos, el desarrollo de una intensa actividad de investigación sobre la escuela podría encontrarse en: a) la posibilidad de acceso dentro de una escala local (la escuela singular), b) la recurrencia de sus prácticas y, c) la particularidad de ser un mundo de niños, equiparable a la alteridad, teniendo en cuenta la discapacidad sociojurídica de la infancia en cuanto al ejercicio pleno de los derechos ciudadanos (Batallán, 1998b).

Para contextualizar el debate contemporáneo es importante recordar el nacimiento —no casual— de la antropología de la educación en el marco de la institución formal, en los Estados Unidos durante la década del sesenta. Este origen reconoce antecedentes en los estudios de la antropología orientada por el culturalismo relativista de principios del siglo XX, que además de sostener las tesis fundacionales de la disciplina, buscaba —en la diversidad de las formas de transmisión cultural— reflexionar críticamente sobre los patrones culturales hegemónicos de la propia sociedad occidental. Esta primera orientación puede ubicarse en la línea de los estudios conocidos como “cultura y personalidad”, que documentaron por medio del trabajo de campo los procesos educativos cotidianos. Estos estudios hicieron hincapié en la relación entre las formas y contenidos de la transmisión cultural según las pautas culturales (*ethos*) que informan la vida de los pueblos fuera del mundo occidental y la diversidad de conductas de jóvenes y niños (Boas, 1932; Cohen, 1964; Fortes, 1970; Malinowski, 1986; Mead, 1993; Redfield, 1943; Spindler, 1974; Whiting, 1963). Esta corriente antropológica entendía la cultura como configuraciones cuya orientación de valor dentro de una estructura de comunicación común que se transmite mediante la apropiación del lenguaje inscripto en los primeros aprendizajes (endoculturación o socialización).

Posteriormente, una perspectiva funcionalista de corte radical y crítica del *statu quo* llevó la antropología al mundo escolar en las sociedades contemporáneas. La idea central de estos estudios es que en las sociedades industriales, las escuelas organizan y orientan la enseñanza de los alumnos según su probable posición futura en la jerarquía del trabajo, por lo que la

estructura de la autoridad, la competitividad y la evaluación permanente son constitutivas de la moderna institución educacional, socializando a las nuevas generaciones en los criterios del sistema hegemónico (Henry, 1975; Hymes, 1972; Jackson, 1991; Wilcox, 1993). Sin embargo, los graves problemas de discriminación y fracaso de las minorías étnicas en la educación formal estadounidense impulsaron la lucha civil por los derechos igualitarios. Las protestas ponían en cuestión el núcleo tradicional de la disciplina, y esta fundamentó la explicación del fracaso escolar de dichas minorías, en el no reconocimiento de las diferencias culturales.

Dentro de esa orientación, las primeras producciones conocidas como etnografías escolares documentaron, principalmente, las interacciones entre docentes y alumnos en la sala de clases, destacando los conflictos entre dos culturas con valores, costumbres y prácticas diversas (Erickson, 1979). Esto significa que la discriminación que sufren los niños de otras culturas, por parte de los maestros (identificados con la escuela), es producto de tal incongruencia de procesos de aculturación desventajosos. De acuerdo con esta interpretación, la incompatibilidad de los códigos lingüísticos entre maestros y alumnos interfiere en la comunicación necesaria para el aprendizaje (Cazden, 1985; Erickson, 1976; Labov, 1969; Mercer y Edwards, 1988; Phillips, 1972; Wolcott, 1967). La hipótesis que guía estos estudios sobredimensiona el papel de la cultura en la vida social, esto es, los códigos de comunicación, las costumbres, la religión, etc., como variables explicativas y determinantes de las conductas. De este modo, la cultura escolar de referencia se convierte en dominante frente a la cultura de los alumnos. El argumento del "conflicto cultural" llevó a los etnógrafos a proponer la integración a partir de modificaciones curriculares y de la organización de la sala de clases. Algunos antropólogos, incluso eligieron la estrategia de la observación participante y registraron sus propias experiencias como maestros (Lightfoot, 1978; Rist, 1972).

A pesar de las experiencias innovadoras y de las recomendaciones de no discriminación y logro de la igualdad social en el ámbito escolar, los estudios etnográficos señalan la predominancia de un núcleo directivo universal y

uniforme en el comportamiento de los docentes, que abarca más de la mitad de la comunicación oral de cada clase. Esta conducta "autoritaria" atribuida a los maestros es, a su vez, promovida por la universalización de la educación pública que obliga a los docentes a trabajar en aulas multitudinarias. Según estos autores, las supuestas aulas abiertas conservan este núcleo directivo tradicional, que resulta operativo en dicho contexto (Eddy, 1993; LeCompte, 1978, Wilcox, 1993).

Otro enfoque de la antropología ecológica, la denominada ecología cultural, tiene en cuenta los niveles microsociales y establece nexos con problemáticas sociales globales. En tal sentido, a mediados de la década del setenta el antropólogo John Ogbu llevó a cabo en los Estados Unidos un intento convincente de apartarse del estructural-funcionalismo implícito en los estudios "micro" del culturalismo. Al investigar las causas del fracaso escolar, aplicó un esquema explicativo de múltiples niveles y así distinguió entre la suerte que corren las minorías subordinadas integradas por castas de ex esclavos o ex colonizados (por ejemplo, estadounidenses de origen africano y chicanos) y la de minorías de inmigrantes voluntarios de nivel socioeconómico medio, tales como los asiáticos y otros blancos latinoamericanos. Por medio de un abordaje participante describe en profundidad el desinterés por el éxito escolar, tanto por parte de los maestros como de los representantes de las mismas minorías subordinadas (alumnos y padres), y lo atribuye a la percepción de que la experiencia social informa que la discriminación se ubica en las oportunidades laborales, más allá de los rendimientos escolares. Su argumento saca el problema del ámbito escolar, al sostener que "ningún esfuerzo por lograr la igualdad de oportunidades a través de la educación será fructífero mientras la casta siga siendo el principio de la organización social" (Ogbu, 1978).

No obstante la gran cantidad y variedad de trabajos de investigación, las reseñas críticas provenientes de la etnografía escolar coinciden en señalar que la discusión ha quedado restringida al ámbito de la comunidad de expertos. Esta situación puede atribuirse a los marcos analíticos ingenuos del culturalismo; al sesgo inductivista de su aproximación metodológica que equipara el "campo" con

el campo empírico; y la disociación interpretativa entre las categorías del mundo local y las categorías teóricas, que desconoce la vinculación interna entre universal y particular. El atrincheramiento en el nivel local de las escuelas (o el campo empírico), como característica del oficio del antropólogo ha dificultado encontrar los nexos internos que enlazan los niveles de análisis. Como señala Geertz (1987), la teorización "al ras de los sujetos" inscrita en las etnografías se traduce en un estilo argumental que no ha logrado la vitalidad necesaria para constituir un pensamiento reflexivo sobre las relaciones entre los mundos locales escolares y la sociedad, que persuade más ampliamente dentro y fuera de la comunidad de especialistas (Batallán y Neufeld, 1988).

En contraste con la escasa difusión de los numerosos trabajos antropológicos en el campo educacional, la obra de Louis Althusser producida en Francia como una vertiente del marxismo, a comienzos de la década del setenta, marcó un hito en relación con la crítica al sistema educativo como reproductor de las relaciones de dominación en la sociedad capitalista. La fuerte crítica marxista se ubica frente a la tradición sociológica iniciada por el estructural-funcionalismo de Émile Durkheim (Durkheim, 1974, 1982) y continuada por la teoría funcionalista de Talcott Parsons (Parsons, 1951). La tesis central del pensamiento marxista-estructuralista rechaza el papel de la educación como mero mecanismo de socialización igualitario para todos los miembros de la sociedad. Contrariamente, el sistema educacional, en concordancia con la división en clases de la sociedad, se constituye en el aparato superestructural de reproducción de la desigualdad. Los conocidos trabajos de Baudelot y Establet (1975) y de Bourdieu y Passeron (1982), en Francia, de Bowles y Gintis (1985) en los Estados Unidos continúan esta línea de interpretación. La legitimación que otorga la escuela a la reproducción e internalización de las relaciones de clase debilitó la tendencia a atribuir el fracaso escolar a la incongruencia comunicativa o a los déficits cognitivos provocados por la confrontación de códigos culturales (conflicto cultural). En su reemplazo, el vigoroso argumento del papel atribuido al "currículum oculto"⁶ —entendido como los mensajes disciplinadores implícitos en

⁶ Para el origen de este concepto, véase Jackson (1991: 73-75).

las formas de transmisión y organización escolar— opera como mecanismo de imposición ideológica con efectos en la naturalización de la obediencia y la aceptación de la desigualdad. El currículum oculto masifica la selección discriminante de modo más efectivo que los castigos y la exclusión del sistema de los rebeldes y “los distintos” (Paradise, 1979). Según la teoría de la reproducción, la educación perpetúa la estructura socioeconómica desigual mediante la selección arbitraria de contenidos culturales que se distribuyen dentro de las modalidades escolares. La organización escolar en sistemas paralelos especializados en la educación humanista o en la educación técnica ahonda la dicotomía entre el trabajo manual y el intelectual (Baudelot y Establet, 1975).

La impotencia de individuos y de grupos ante la perpetuación de las relaciones de dominación en la sociedad capitalista tiene la marca del pensamiento durkheimiano, que subraya la exterioridad y el poder de coerción de los hechos sociales sobre los individuos. Este razonamiento sólo permite pensar el cambio social y de las instituciones a través de una completa y simultánea desarticulación de la infraestructura del capital, que podría lograr efectos perceptibles en las diversas partes del cuerpo social. Nuevamente en el cuerpo teórico del reproductivismo, para el que la sociedad no es una totalidad funcional sino que está dividida en clases, no hay un cuestionamiento de la cultura en tanto constitutiva de la supraestructura social. En efecto, la cultura como institucionalización de las prácticas no deja de ser un conjunto de rasgos que la tipifican.

Por otro lado, la teoría del capital cultural de Pierre Bourdieu concibe la cultura como un bien universal del que las clases se apropian de manera diferenciada. El concepto de *habitus* de Bourdieu procura enlazar la apropiación del capital cultural con la determinación estructural, aunque al corporizarse el concepto en los sujetos la fuerza de la estructura se impone sobre la particularidad de la apropiación individual.

En ambas corrientes es fácil encontrar la pervivencia de la epistemología de Durkheim, en tanto los hechos son potencias coercitivas que manifiestan su

exterioridad a toda conciencia. Los hechos vistos como cosas, son asimismo los datos de la ciencia: "Si esa exterioridad no es más que aparente, la ilusión se disipará a medida que la ciencia avance y se verá, por así decirlo, lo exterior entrar en el interior. Pero no es lícito prejuzgar la solución, y aún cuando finalmente no tengan todos los caracteres intrínsecos de la cosa, se les debe tratar al principio como si los tuvieran" (Durkheim, 1982: 59-60).

En Inglaterra, historiadores, antropólogos y sociólogos de la cultura, tales como Thompson (1981), Williams (1981), Samuels (1988) y Willis (1988), integran una vertiente marxista que incorpora la problemática cultural, intentando relativizar las determinaciones estructurales en el resultado de la interacción social. Los talleres de historia oral y las investigaciones etnográficas indagan sobre los procesos cotidianos en la constitución de la clase obrera. A partir de este abordaje, el concepto de cultura adquiere un sentido productivo, esto es, que la cultura es resultado de la interacción social, por lo que posee cierta autonomía e imprevisibilidad. Sin embargo, la adscripción a un materialismo cultural enmarca estos avances, de manera que la teorización sobre el papel de los sujetos no resuelve la mediación entre las subjetividades y la estructura.

A pesar de que la tesis de Paul Willis cuestiona la reducción de la cultura a "un conjunto de estructuras internas transferidas" o "al resultado pasivo de la acción de la ideología dominante" (Willis, 1988: 23 y ss.), su texto concluye reconociendo que es la socialización de los hijos de los obreros en el sexismo y racismo transmitidos por prácticas cotidianas valorizadas (como la fuerza física y el pasatismo) la que genera un círculo vicioso que justifica la impotencia de salir de esa condición. Es finalmente, esa socialización cotidiana, la que prevalece en la oposición frontal al orden escolar, representado por los docentes. A finales de los años setenta, el importante aporte de Willis propició en Inglaterra y en los Estados Unidos el surgimiento de un movimiento crítico que enfrentó los argumentos del marxismo estructuralista.

En los Estados Unidos, el sociólogo Michael Apple (1987) adhirió al marxismo cultural de la corriente inglesa. Este autor se ocupó específicamente del papel de

la subjetividad de los maestros en la perspectiva de la transformación educacional. En sus primeros trabajos —de orientación economicista— caracteriza a los maestros por su situación de clase contradictoria, es decir, por pertenecer a la pequeña burguesía y por lo tanto, colocarse entre el capital y el trabajo (Apple, 1987). Esta ubicación explicaría las respuestas contradictorias de los docentes respecto a los intentos de dominación y control por parte de las clases dominantes. De manera similar a la posición estructuralista de Althusser, los primeros trabajos de Michael Apple niegan la posibilidad de que los docentes alteren o modifiquen los mandatos ideológicos que garantizan el respaldo de la escuela a la reproducción de las relaciones de explotación capitalista. Más adelante, este autor cuestiona las posiciones reduccionistas, incorporando el uso de categorías teóricas mediadoras de Gramsci y de la corriente inglesa, tales como hegemonía, mediación, legitimación, cultura como experiencia vivida, producción cultural, ideología contradictoria y resistencia. Asimismo, complementa su concepto estructural de clase social apoyándose en las etnografías que ilustran acciones de resistencia frente a la dominación. De todos modos, en su diagnóstico descarta para ellos un papel activo, debido al carácter progresivamente burocrático y homogeneizante de los sistemas educacionales. Sostiene que esta situación llevó a que los docentes quedaran reducidos a la condición de meros trabajadores, es decir, que han perdido su capacidad de autonomía. Además, afirma que el control técnico de la actividad docente por medio de las instrucciones y la normalización de la currícula, los ha llevado a perder sus aptitudes pedagógicas.⁷

A pesar del avance que significaron para la antropología de la educación los aportes teóricos del denominado marxismo cultural los límites del concepto de cultura escolar, asociados a la recurrencia de prácticas institucionalmente sedimentadas, no⁷ permiten pensar el papel activo de los sujetos en la producción

⁷ Del mismo modo y con el estilo argumental etnográfico, es interesante cotejar esta perspectiva con la descripción de una mirada “desde adentro”, como en la etnografía “Iniciación a la burocracia” de Elizabeth Eddy (1975), en la que relata los mecanismos cotidianos a través de los cuales se imposibilita la realización autónoma del trabajo a los maestros. La narración del día a día, despliega documentadamente el fracaso de una maestra innovadora en su lucha por salir de los patrones escolares con los que los representantes institucionales evalúan como “buen desempeño”.

y reformulación de tradiciones y estructuras. Por último, cabe señalar que, en su incipiente reflexión filosófica, la etnografía crítica y los estudios de la denominada nueva sociología de la educación —coincidentes en su cuestionamiento al positivismo— han recibido influencias de la fenomenología (bajo las formas del interaccionismo simbólico y la etnometodología) y de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, lo que abre perspectivas interesantes para las teorías de la escuela y sus posibilidades de transformación.

El concepto de *agency*⁸ y la posibilidad de transformación de la institución escolar

El denominado movimiento etnográfico proveniente de los países de habla inglesa ha documentado ampliamente en diversos trabajos de campo acciones contrahegemónicas en las escuelas, sentando las bases de lo que luego se conocería como teorías de la resistencia (Ciroux, 1985; McLaren, 1994). Sus representantes cuestionaron la ausencia de una conceptualización sobre la acción humana en las teorías mencionadas y la fatal correspondencia entre la educación y la reproducción de las relaciones sociales de dominación.

Si bien esta teorización no logra discriminar entre distintos tipos de “resistencias”, la extensa investigación de campo en la que se asienta destaca la preocupación en torno a la posibilidad de pensar la heterogeneidad del mundo escolar invalidando en cierto modo el argumento reproductivista. El supuesto de esta perspectiva es la asignación de un lugar activo para los individuos, cuya intervención abre un horizonte de posibles cambios frente a la inculcación escolar. Contrariamente al papel de falsa conciencia que el marxismo estructuralista asigna a la ideología, la teoría crítica de la escuela de Frankfurt sostiene que esta constituye un horizonte que permite confrontar la promesa que la modernidad atribuía a la institución escolar. Con respecto a la escuela, la

⁸ El concepto de *agency* (agencia, capacidad de acción) de Giddens (1982) indica el hecho de que las instituciones dependen, para actuar, de sus agentes. Nada sucede en las instituciones sin que se lo haya hecho suceder. Y nada sucede en las instituciones que no tenga algún sentido para sus agentes. Es destacable de este concepto su condición “arbitral”, es decir, el hecho de que la conducta humana se da sobre la base de un supuesto tácito, esto es, que el agente podría haber actuado de otra manera.

promesa de libertad e igualdad entre los hombres se traduce en la autoridad que ostenta para concretar el derecho ciudadano de la educación universal.

Esta concepción de la realidad social permite pensar el problema de la significación que atribuyen al propio mundo los sujetos que lo constituyen. Si los que producen las instituciones son los propios agentes estas por eso mismo no pueden dejar de ser significativas para ellos, que siempre tendrán una interpretación acerca de la índole de sus relaciones (Adorno y Horkheimer, 1969; García, 1986). El contenido normativo o ideología de las instituciones permite pensar su transformación, dado que —y específicamente en el caso de la escuela— esa promesa es vinculante para la institución y para los agentes que la constituyen quienes, al compartir esa orientación de valor, se retratan en un conjunto de significaciones comunes. Como consecuencia, la crítica institucional se hace factible al contraponer el sentido que las instituciones pretenden encarnar con sus resultados inintencionados (Giddens, 1982).

La capacidad de los agentes para interpretar las normas y las interacciones, y para actuar y reaccionar frente a ellas, no significa que sus interpretaciones comprendan la totalidad del significado de sus actos ni de sus consecuencias. Las interacciones de los agentes tienen siempre condiciones no conocidas y resultados no deliberados. El límite de la capacidad de actuar se encuentra en el hecho de que las consecuencias no intencionales de las acciones de los agentes adquieren forma institucional, o sea que se estereotipan en formas rígidas de relación. Según Giddens, (1982:6) “las consecuencias no intencionales de la acción son simultáneamente condiciones no conocidas del sistema de reproducción”). Estos resultados inintencionados constituyen condiciones no reconocidas de la interacción social, y en tanto praxis humana objetivada funcionan como una segunda naturaleza. De acuerdo con ello, la ideología estaría constituida por significaciones que no coinciden con la objetividad social y que poseen una fuerte carga axiológica. La ideología es falsa conciencia en tanto oculta a los sujetos la existencia de esa objetividad hipostasiada o segunda naturaleza, cuando al mismo tiempo esas significaciones expresan un deber ser respecto de lo que los sujetos consideran “la buena vida” (García, 1986) La acción significativa y su valoración

(es decir, los procesos de toma de conciencia) son una condición necesaria pero no suficiente para la transformación de las instituciones sociales, dado que estas presentan una considerable inercia o rigidez que se vincula con múltiples intereses sociales. Las acciones de desarticulación ideológica en el nivel de la comprensión o conciencia de los individuos necesitan ser acompañadas por otras en el plano de la negociación representativa para lograr su desarticulación en un sentido institucional.⁹

Las instituciones no son mundos virtuales sino que se actualizan y concretan en el mundo de la interacción entre sus agentes y, desde luego, en su capacidad de negociación (Anyon, 1981). Ello indica que la consideración del "largo plazo" de las instituciones es inseparable de la interacción cotidiana en que estos toman parte. [Rockwell, 1999] La estructura institucional es tanto el medio como el resultado de las prácticas que ella organiza en forma recurrente (Giddens, 1982).

En el campo mismo de la antropología de la educación, y retomando la vertiente marxista de la obra de Antonio Gramsci (1973), la reflexión teórica de la antropóloga mexicana Elsie Rockwell abrió un campo de indagación sobre la escuela y el trabajo de los maestros. Al responder a preguntas aparentemente ingenuas, tales como qué es la escuela y qué pasa allí, la indagación presupuso una mirada que trascendía la especificidad pedagógica de esta institución. El nivel descriptivo de su enfoque se ubica dentro del mundo escolar para desentrañar la red o trama de relaciones que hacen de la escuela un mundo singular y más intrincado que el que muestran las perspectivas "desde arriba" (Rockwell, 1987).

La línea de investigación de esta autora y su equipo recupera aspectos de la tradición de la antropología cultural para, desde allí, efectuar una revisión desde el punto de vista teórico, incorporando y examinando críticamente las tesis marxistas de corte estructuralista sobre la escuela. En la revisión del concepto de cultura ya mencionada (Rockwell, 1980), además de poner en tela de juicio el

⁹ Me refiero a las acciones vinculadas con la dialéctica entre las formas de participación directa y la modalidad representativa (o indirecta) de participación. Esta salvedad tiene importancia en cuanto implica una polémica latente en la democratización de las instituciones y el lugar de la "política".

concepto central de la disciplina (recuperando el hito marcado por Geertz) reivindica su carácter histórico y público. En este punto, la noción de “sentido común” de Gramsci y la categoría de “apropiación” inscripta en la teoría de la vida cotidiana desarrollada por la filósofa Ágnes Heller muestran su potencialidad y permiten dar un nuevo paso hacia el papel que desempeña la capacidad de acción o la decisión de los individuos (inherente al concepto de *agency*) en la producción de la cultura.

Según Rockwell, los procesos sociales que se generan en la vida escolar asumen las formas de coerción, negociación y resistencia. A su vez, la posibilidad de documentar la perspectiva de los actores en distintas situaciones de la vida escolar permite reconstruir la compleja configuración de este mundo en relación con sus contextos locales, y señalar los límites de la acción estatal en las escuelas (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

La contribución principal de la autora ha sido modificar en forma radical la perspectiva evaluativa heredada de la normativa pedagógica. Se supone que las categorías mediadoras producidas por la reconstrucción etnográfica reflejan la acción de los sujetos, encaminando la reflexión hacia la elaboración de una teoría sobre la escuela que justifique su diversidad y despliegue la complejidad de su trama. Los procedimientos para el análisis del material de campo buscan reconstruir la dialéctica entre los procesos sociales de la escuela local en su escala cotidiana y un marco histórico y social abarcativo definido por la estructura de clases de la sociedad (Rockwell, 1986; Rockwell y Ezpeleta, 1983). El reconocimiento académico de la perspectiva antropológica, o simplemente cualitativa, tuvo lugar cuando la gravedad inequívoca de la crisis de la educación (que afectaba sobre todo a los sectores de bajos recursos) hizo que voces autorizadas reconocieran la emergencia de un nuevo paradigma de la investigación educacional (Tedesco, 1987b), que reconoce tanto los aportes de la educación popular —cuyos fundamentos creara Paulo Freire (1984)— como de variantes del interaccionismo simbólico estadounidense. En este último es posible reconocer un tipo de abordaje etnográfico para el análisis de los vínculos en el interior de las salas de clases.

El alejamiento de los modelos reproductivistas y el creciente interés por aproximaciones más procesuales que captaran el complejo campo de fuerzas y el papel de los actores dentro de él, propició el cuestionamiento de la explicación, prevaeciente en la década de 1980, que atribuía a razones extracoolares, especialmente económicas, la repitencia, la deserción o la no incorporación al sistema de la población infantil de los sectores populares. Los efectos psicológicos y culturales derivados de los problemas económicos y puestos de manifiesto en las conductas de padres y alumnos harían inútiles los esfuerzos de la escuela. Sin embargo, el progresivo cambio de óptica hacia las causas endógenas relacionadas con la calidad de la educación, expresadas en las reformas educativas, el discurso académico dominante y los supuestos de los organismos internacionales sobre la educación, mantuvo la hipótesis implícita de la responsabilidad de los maestros para explicar el persistente fracaso escolar.

El concepto de reflexividad en el enfoque etnográfico

Las llamadas sociologías de la vida cotidiana desarrolladas por el interaccionismo simbólico y la etnometodología en los Estados Unidos, constituyen otra fuente de reflexión (Berger y Luckman, 1978; Cicourel, 1982; Garfinkel, 1967; Goffman, 1970). En la búsqueda de las formas (o métodos) que utilizan los individuos para dar sentido a la vida social, estas sociologías producen una revolución en las ciencias sociales, al quitar a la teoría su condición de paradigma normativo. Los estudios etnometodológicos iniciados por Harold Garfinkel tienen un desarrollo paralelo a los etnográficos en el campo de la educación. Si bien la intención teórica difiere, algunos estudios etnometodológicos incluyen etnografías, como sucede, en los años setenta, con los trabajos de Cicourel y Kitsuse (1963) y de Mehan (1979), discípulo del primero, y los trabajos etnográficos de Erickson (1976) y McDermott (1977). A su vez, esta corriente es heredera de la sociología cualitativa desarrollada por la denominada escuela de Chicago en la década del treinta (Becker, 1971; Waller, 1932; Glaser y Strauss, 1967).

La etnometodología tiene la explícita pretensión de distinguirse del paradigma positivista. Esta corriente de investigación sostiene que los hechos sociales no son cosas ni constituyen, por lo tanto, una realidad objetiva que se nos impone, sino que deben considerarse como “realizaciones prácticas en las que los actores intervienen con capacidad de interpretar y actuar en el mundo” (Garfinkel, 1996: 89). Polemiza con el supuesto estatus de la ciencia puesto que los procedimientos que esta ocupa son los mismos que utilizan los sujetos para el razonamiento del sentido común. Esto significa que los actores sociales realizan objetivaciones idénticas a las que se efectúan en la actividad científica. Las interpretaciones son algo indisociable de la acción, y el mantenimiento de ese orden cotidiano es racional y compartido. La constitución del mundo del sentido común se explica mediante procedimientos interpretativos sistematizados por Garfinkel, a partir de la fenomenología y de los desarrollos de la filosofía del lenguaje (Austin, 1982; Gadamer, 1975; Ricoeur, 1985; Searle, 1977; Winch, 1971; Wittgenstein, 1988). Las acciones quedan desprovistas de un significado estable y deben ser reinterpretadas en el curso de las interacciones, siguiendo la metáfora de los juegos del lenguaje. El contexto no es solo un marco inmutable de la acción, sino que, a la vez, es permanentemente recreado e interpretado por la misma interacción.

La implicación metodológica que se desprende de esta teoría es que el investigador debe percibir el mundo del actor no solo desde la perspectiva de este último, sino también desde la propia reflexividad del investigador.¹⁰ Importa entonces el razonamiento práctico de los sujetos en el intercambio comunicacional. Ellos construyen las situaciones sociales en las que se ven envueltos y negocian la asignación de un significado para cada una de ellas, de ahí que las descripciones (relatos o formulaciones) se basan en una presuposición hermenéutica o interpretativa (Gadamer, 1975).

¹⁰ La reflexividad indica la propiedad “performativa” del lenguaje y supone el bagaje experiencial y cognitivo del hablante, junto al reconocimiento de los juegos de lenguaje inscriptos en las reglas y códigos aceptados por dicha comunidad. En el caso del investigador, estos, a su vez, responden a la vitalidad de los paradigmas científicos hegemónicos (véase Garfinkel, 1996).

“El actor social no es un idiota cultural”, dice Garfinkel, quien niega de esa manera que las normas sean incorporadas a la conducta de los sujetos de manera automática o impensada. El actor es algo más que un ser incapaz de juicio, sentenciado a tan solo reproducir normas culturales y sociales previamente interiorizado. De acuerdo con esta perspectiva, los hechos sociales no son estables sino el resultado de la actividad continua del hombre, en la que los individuos ponen en juego destrezas, procedimientos y reglas de conductas por medio de una metodología profana que otorga sentido a sus actividades. Cicourel (1982) expresa la importancia de la libertad de acción de los actores, entendiendo que las normas son “reglas de superficie” que, como una estructura abierta, permiten un horizonte de significaciones posibles.

Mientras que la sociología tradicional ve en las situaciones instituidas el marco restrictivo de las prácticas sociales, la teoría etnometodológica, fundamentalmente la constructivista resalta la construcción social cotidiana e incesante de las instituciones en las que vivimos. Mehan rechaza la perspectiva sociológica que supone conocer el ensamblaje social por medio de estadísticas producidas por expertos y utilizadas por otros expertos, que olvidan su carácter cosificado. Por el contrario aquélla sólo es posible de ser conocida por medio del análisis de los etnométodos, es decir, los procesos que los miembros utilizan para producir y reconocer su mundo (Mehan, 1982). En los años setenta, este autor (Mehan, 1978) propuso un enfoque teórico metodológico que denominó etnografía constitutiva, mediante el cual pretendía superar las limitaciones de los estudios correlacionales (sistemas de entrada y de salida), de las teorías de la reproducción social y cultural, y examinar los procesos educativos que los estudios convencionales habían presentado mediante la metáfora de la caja negra. La hipótesis del interaccionismo referida a que las estructuras de la sociedad son realizaciones de la interacción social, reitera la imposibilidad de una objetividad que trascienda la sedimentación de los recursos diferenciales en las condiciones dadas a las interacciones y a su significación. En la escuela, los dispositivos rutinarios del comportamiento, la organización de la clase, las formas de trato, no se analizan sino que la realidad escolar se realiza permanentemente a través de la

interacción entre docentes y alumnos, evaluadores y estudiantes, y directores y cuerpo docente.

Sin embargo, la reacción antipositivista de los interaccionistas y de los etnometodólogos expresada en el papel fundamental que asignan a las “realizaciones prácticas” en la constitución del orden social, tiene dos limitaciones: por una parte, no logra apartarse de la determinación estructural que vuelve a imponer el concepto globalizante de cultura, al que se atribuyen los marcadores o delimitadores de las conductas —el que se hace presente al considerar el aula como una microcomunidad—, y, por otra parte, no consigue construir una reflexión sobre la objetividad en las ciencias sociales que supere la restricción impuesta por esta noción en la ciencia positiva. Estas limitaciones teóricas hacen difícil encontrar márgenes de acción para los sujetos, los cuales no pueden escapar de la confrontación entre culturas.

No obstante, las críticas que ha recibido esta corriente en nuestro medio (Reynoso, 1998), el concepto de reflexividad aporta fundamentos sólidos a la discusión metodológica sobre la validez del conocimiento producido por el abordaje conversacional del trabajo de campo en antropología. El papel recursivo del lenguaje exige la autoinvestigación de las formulaciones lingüísticas en su anclaje histórico, conceptual y vivencial. Tal distanciamiento crítico involucra también, desde luego, al investigador, permitiendo, por una parte, el logro de una participación horizontal entre investigadores y sujetos protagonistas del mundo a conocer, y por otra, la modificación permanente de sus hipótesis y supuestos de ambos durante el proceso de producción de conocimiento.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS VINCULADAS AL TRABAJO DE CAMPO Y A LAS FORMAS DE EXPOSICIÓN

En el desarrollo de la tesis utilizaré como hilo conductor los cambios producidos en la asignación y uso de la categoría de profesión para denotar el trabajo de los docentes de infancia, recorriendo distintos planos de análisis que lo abarcan en tanto objeto de estudio. Como ya se señaló, los interrogantes que organizaron esta línea de investigación sobre el trabajo docente partieron del

interés por despejar la incógnita relacionada con la identidad de dicho trabajo y su vinculación con la eventual transformación de la escuela. Esta preocupación me llevó a optar por un abordaje metodológico no convencional del trabajo de campo antropológico que, además de poner de relieve facetas del problema desconocidas al comienzo de mis investigaciones, terminó por transformar la hipótesis inicial referida a que los docentes constituirían el sujeto clave de la transformación escolar.

El taller de investigación de la práctica (que se describirá más adelante) constituyó un campo que permitió documentar y contrastar mis supuestos y categorías de análisis con los que ponen en juego los maestros en su trabajo cotidiano. Ello puso en tensión la perspectiva histórica que supone condicionantes socioeconómicos y procesos políticos, y el carácter hermenéutico de la vida social en tanto dichos condicionamientos son aceptados, resistidos o negociados en el contexto de la interacción entre los sujetos.

Vinculado con lo anterior, la exposición de este proceso debía reconstruir la urdimbre entre los conceptos teóricos y las categorías sociales (o internas) de interpretación utilizadas y recreadas dentro del mundo escolar y a través de los cuales este es descrito por sus protagonistas.¹¹ Si bien la producción de una herramienta intelectual es siempre una interpretación cuya responsabilidad es de quien la produce, la participación efectiva en un sentido de mutuo entendimiento (no de mera presencia observante) constituiría la única garantía relativa del carácter fidedigno del conocimiento logrado (Scribano, 1994).¹² La principal dificultad residía en lograr una forma de exposición que incorporara las características de la modalidad participativa y los fundamentos epistemológicos que la validaran. No fue sino hasta que se instaló el debate posmoderno en la antropología, cuando pude distinguir entre los obstáculos relacionados con mi

¹¹ La descripción del propio mundo implica distinciones que se realizan sobre categorías y valoraciones. En el mundo escolar, como en cualquier otro, pueden hallarse distinciones cristalizadas en algún tiempo y lugar (tales como la que hacen referencia al menor prestigio de quienes trabajan o estudian en "turno tarde" con respecto al "turno mañana") así como también, polémicas y debates sobre distintos temas que hacen a su sentido.

¹² Véase sobre este punto el análisis que realiza el autor sobre la Teoría de la verdad que Jürgen Habermas desarrolló en *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra, 1989.

compromiso afectivo con la experiencia del taller y la problemática epistemológica que emergió justamente en torno a las formas retóricas de exposición, por fin consideradas como un asunto metodológico.

La discusión entre los antropólogos estadounidenses a mediados de los años ochenta abrevó en los desarrollos sobre la crisis de la representación abierta por el “giro lingüístico” o giro interpretativo en la filosofía. El cuestionamiento de la validez del conocimiento obtenido por el trabajo de campo fue lanzado provocativamente por C. Geertz (1989), quien sostuvo que las formas de reproducir la realidad por las figuras totémicas de la disciplina, más que asentarse sobre un trabajo objetivo, documental, y por lo tanto científico, eran principalmente el logro de un efecto retórico por medio del cual —y gracias a la brillantez del género literario realista— lograban persuadir al lector de la existencia de mundos y costumbres diversos a los del mundo occidental. La crítica apuntaba justamente al sentido mismo del trabajo de campo y su prescripción metodológica central: la observación participante, que permitía inferir que la interpretación de los sujetos sobre su mundo quedaba en manos del autor, quien, más que participar en el mundo bajo estudio era un observador que seleccionaba los registros de opiniones, interpretaciones y prácticas según su interés científico o político-doctrinario.¹³ No obstante la vasta literatura que comenzó a circular sobre el asunto, la reflexión crítica no alcanzó a cuestionar la noción de dato empírico, que permaneció naturalizada como algo que se busca y encuentra en el “campo” para luego ser mostrada en tanto “evidencia” (Batallán, 1995). Con objeto de validar la aproximación metodológica participante aplicada en el taller revisaré la noción de dato empírico, que se sigue utilizando en la disciplina antropológica a pesar del quiebre del paradigma positivista hegemónico y de las críticas a su canon metodológico, más allá de la forma en que se lo obtenga y de los problemas referidos a la exposición).¹⁴

¹³ Es interesante el modo en que la crítica cultural a las sociedades occidentales, producida por los estudios etnográficos de los antropólogos culturalistas en la década de 1920, fueron a la vez causa y consecuencia del relativismo cultural en tanto pensamiento doctrinario (Batallán y Campanini, 2002).

¹⁴ Para una crítica a la noción de campo en el trabajo antropológico, véase Clifford (1995).

En este punto, cuando me refiero a empiria, material empírico o datos empíricos, de modo indistinto, hago referencia a un tipo de información: a) contextualizada por un vínculo intersubjetivo entre el investigador y su "informante"; b) constituida y constituyente a la vez de acontecimientos sucedidos en el ámbito de la escala local, asociado al orden de lo práctico, es decir, al uso y; y c) perteneciente al sentido común, es decir a esquemas interpretativos socialmente compartidos. Por su carácter indexical, el dato empírico amerita su registro o inscripción en el flujo de la interacción comunicativa, dado que su contenido es oral y contingente, y, por lo tanto, sus alcances, al estar contextualizados por la misma interacción, son imprevisibles (Briggs, 1986).

Esta precisión procura aclarar el concepto de dato empírico, indistintamente utilizado por diferentes paradigmas de la ciencia social, ya que por lo general se sobrentiende que hace referencia a un mundo real, un orden de las manifestaciones positivas, existentes y evidentes, por oposición a lo que tiene carácter presuntivo, hipotético o "no real", es decir, lo abstracto. Desde luego, lo empírico supone la inclusión de referentes que permitan contrastar las observaciones del investigador con las de las personas que constituyen directa o indirectamente el mundo social investigado. No obstante, es discutible la equiparación de dato empírico con objetividad, e ingenua la idea —aún prevaleciente— de que este puede recogerse mediante herramientas precodificadas de los enfoques estadísticos o por la observación aparentemente neutral del naturalismo (Hammersley y Atkinson, 1994).

La particularidad de las fuentes de las que se obtienen los "datos", su modo de producción e interpretación son temas centrales para la reflexión metodológica general, coincidentes con el interés por dilucidar la problemática de la participación y la interpretación en la investigación empírica. Como señala Charles Taylor (1985: 24): "Lo que se interpreta es ello mismo una interpretación. Una autointerpretación que está incluida en un cauce de acción. Es una interpretación de un significado empírico que contribuye a la constitución de dicho significado expresado de otra manera: aquello cuya coherencia estamos

tratando de encontrar está en sí mismo parcialmente constituido por la autointerpretación”.

La producción de conocimiento en los talleres de investigación de la práctica

Esta metodología de investigación tiene su antecedente en los talleres de educadores, los cuales fueron creados como una modalidad de perfeccionamiento crítico de las formas transmisoras de la enseñanza —que también abarcan la capacitación docente (Vera y Argumedo, 1978)—. El eje de esta estrategia se basó en el desarrollo de procesos de investigación sobre la práctica diaria a partir de situaciones vivenciadas como problemáticas por grupos de maestros.¹⁵ Ese antecedente dio pie a la primera investigación sobre el trabajo docente y la problemática de la transformación escolar mediante cambios en la capacitación de los maestros (Batallán, Reymundo y De Carli, 1982). Desde el punto de vista metodológico, ese abordaje hizo necesario profundizar en las relaciones entre la investigación, o producción de conocimiento, y el aprendizaje, o apropiación de conocimiento.

Si entendemos la investigación en un sentido genérico de búsqueda, de problematización de la realidad, de desmenuzamiento, análisis y descubrimiento, su incorporación al aprendizaje desmitificador y crítico es básica. Adquirir conocimiento es construir conocimiento, esto es, investigar.

El conocimiento es la reproducción de la realidad por el pensamiento y no es posible acceder a él más que produciéndolo. La investigación social es esencialmente desmitificadora, puesto que muestra la realidad como práctica, como relaciones de los hombres entre sí y como manifestación de reglas constitutivas que las hacen legítimas. La investigación quita así toda apariencia de fijeza de esa realidad y es, por lo tanto, crítica.

¹⁵ Los talleres de investigación de la práctica como propuesta pedagógica se basan en una concepción de la educación emancipadora cuyos orígenes reconocen los aportes de Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière. Para una aproximación a los fundamentos epistemológicos y teóricos de los talleres de investigación, véase Anexo II.

De acuerdo con estas consideraciones, la teoría es una "anticipación de sentido", es decir, una serie de hipótesis o supuestos que, traducidos en categorías y conceptos, ponen en tensión relaciones estructurales sobre la sociedad con su modo singular de relaciones y sentidos. El trabajo de elaboración realizado mediante la construcción sucesiva de hipótesis se efectúa mientras la investigación avanza y el trabajo de registro y análisis de tales relaciones singulares condensa y reformula la teoría. Este modo de entender el papel de la teoría al emprender una investigación social se relaciona con el contenido que le damos a la participación de quienes son parte constitutiva de la práctica que se estudia (Batallán y García, 1988 y 1992a).

El carácter participante del trabajo de análisis en el taller puede considerarse desde diferentes planos: a) desde el punto de vista de la investigación, el "pequeño grupo" posibilita el registro de un proceso conversacional no institucionalizado referido al trabajo. La intención de conocimiento por parte de la coordinación de la investigación atiende y fija (inscribe) la reiteración del uso de determinadas categorías descriptivas (categorías sociales), los modos de clasificación y su arraigo en las prácticas, valorizadas o no; el papel de las contingencias en el análisis de distintas situaciones; la justificación de los cambios de interpretación, etc.;¹⁶ b) en tanto proceso de aprendizaje, la participación tiene un efecto en la regulación de la profundidad del trabajo de análisis, que respetará el ritmo que impriman los mismos participantes del grupo. Por último, c) la participación tiene otras facetas que derivan del encuadre del taller como modalidad de trabajo productivo y se refieren al logro de la horizontalidad en la comunicación, en un proceso cuyo objetivo de conocimiento es compartido.

En la vida cotidiana, la ritualización de los comportamientos que surgen de los sistemas de representación, las definiciones, las valoraciones aceptadas acríticamente y los prejuicios sobre la realidad conforman un mundo mediador hacia lo que no se muestra en forma explícita, esto es, la lógica sociopolítica que

¹⁶ La metáfora de la conversación, en tanto contexto que permite la pregunta "no pedagógica" ni retórica es desarrollada por Gadamer (1975). Desde el punto de vista metodológico Pierre Bourdieu (1999) se refiere a la conversación (coloquial) como el camino no institucionalizado para conocer las relaciones que se gestan en los ámbitos cotidianos.

explica históricamente ese modo aparentemente caótico y parcial. Conocer la realidad implica entonces desandar el mundo de lo cotidiano mediante la construcción de conceptos que lo trascienden, pero que permiten al mismo tiempo explicarlo y fundarlo como tal. En este caso, el modo particular de comprensión de esa realidad por sus protagonistas en tanto sujetos constitutivos de la realidad escolar permite explicar su pervivencia y su eventual transformación.

El taller procura crear una distancia epistemológica con la práctica habitual del ejercicio del trabajo. Ello se logra mediante la aplicación de técnicas grupales y la entrega de elementos de metodología de la investigación a lo largo de los sucesivos encuentros. Uno de los recursos que aporta el diseño del trabajo grupal es el análisis de los registros textuales de las reuniones de taller, mediante el cual se revisan las situaciones vividas como problemáticas. Este proceso de análisis y retroalimentación del grupo con los contenidos del problema que se detecta —y que merece ser desentrañado por la investigación— constituye a su vez al grupo como tal, permitiendo el tratamiento de los conflictos intrínsecos a la integración entre los participantes.¹⁷

Las devoluciones descriptivas acerca de los temas tratados y de las formas de interacción se combinan con la entrega de información teórica y documental, y con el estudio bibliográfico. Progresivamente, se produce la aproximación al conocimiento del objeto que constituyen, integrando a este la valoración de la experiencia, la subjetividad y las emociones ligadas a la propia historia del trabajo. El proceso grupal puede darse por logrado cuando los participantes establecen acuerdos (al menos parciales) sobre distinciones e interpretaciones provenientes de sus distintas perspectivas, las cuales, sin obturar el conflicto, se desbrozan y sistematizan en un camino abierto.

La noción de traducción fiel o fidedigna en la tradición de la investigación antropológica reconoce el registro e interpretación del modo en que los sujetos ven

¹⁷ Se entiende por grupo “un conjunto restringido de personas que están ligadas por constantes de tiempo y espacio, que están a su vez articuladas por su mutua representación interna, que se proponen, en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad, y que interactúan a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles” (Pichon Rivièrè, 1989).

sus experiencias e interacciones como parte de su validez metodológica, de manera que la forma en que la información ha sido obtenida es un aspecto central. Si bien no interesa la verdad en sí misma, se persigue conocer los significados, perspectivas y definiciones mediante los cuales los sujetos interpretan, clasifican y experimentan su mundo (Rockwell, 1983), esto es, la lógica implícita en la acción. El logro de tales traducciones supone un trabajo doblemente reflexivo del investigador, con sus propios presupuestos frente a la información, que también tensa las categorías teóricas y los prejuicios provenientes de la natural ignorancia acerca de los códigos interpretativos de los sujetos que constituyen el campo empírico de la investigación.

Interpretar la acción significativa requiere comprender los códigos en uso para describir lo sucedido buscando descubrir las claves que den coherencia a las interacciones (Rockwell, 1987). Esto requiere, junto a la consideración de los sujetos como activos realizadores del mundo social, repensar el proceso de investigación como una particular intervención en la modificación de dichas descripciones.

En resumen, el taller de investigación de la práctica es una propuesta metodológica cuyo encuadre teórico responde a las exigencias de acompañamiento conversacional con los sujetos e inmersión en sus códigos interpretativos, prescriptos por las reglas del trabajo de campo de tradición etnográfica. Al ser una instancia relativamente prolongada, la participación es un proceso que se construye en cada uno de los encuentros.¹⁸ Cabe señalar que, desde luego, la propuesta está orientada al conocimiento contextos construidos por ideologías institucionales, y por tanto susceptibles de interpretaciones polémicas (Batallán y García, 1992a).

En su dimensión formativa (o efecto capacitador) el taller es una construcción "abismal", en tanto la investigación general envuelve otra que es realizada de modo coparticipante con el grupo de maestros, quienes a su vez la

¹⁸ Tomo la idea de la coparticipación en el proceso de investigación de Saltalamacchia, Colón y Rodríguez (1983), quienes la usan en la contrastación de interpretaciones en series de entrevistas.

enlazan con otra, en la que se replica la anterior, particularizando en forma autónoma el problema a investigar, y ampliando y modificando el universo de indagación a partir de nuevas y diversas perspectivas (véase el anexo). La producción del taller es, pues, parcial, no definitiva y, en consecuencia, susceptible de ser reinterpretada a la luz de nuevas hipótesis que se van enriqueciendo a lo largo de los sucesivos recorridos de la investigación. La prioridad asignada al análisis de la práctica cotidiana que se realiza en el taller sobre el conocimiento del trabajo se suma a otros modos de aproximación al "objeto", tales como la producción de registros de la vida escolar que supone el enfoque etnográfico, los registros de interacciones dentro del aula y los registros autobiográficos, de entrevistas y de observación realizados directamente en el campo y por los participantes del taller en encuentros realizados en reuniones extraordinarias.

El corpus documental

Reviso en esta tesis material de campo y reflexiones provenientes de tres investigaciones que dirigí entre 1987 y 1996 (véase el anexo). El corpus documental incluye fuentes directas e indirectas. Entre las fuentes directas distingo tres grados: a) fuentes directas en primer grado, que son las generadas con mi participación e intervención en el ámbito del taller; b) fuentes directas en segundo grado, que incluyen las descripciones, autobiografías y relatos de las experiencias de los docentes en el ámbito del taller, y c) fuentes directas en tercer grado, que son las generadas por mí, por miembros del equipo de investigación y por los docentes participantes del taller en el ámbito escolar (registros de entrevistas, observaciones, etcétera).

Las fuentes indirectas utilizadas son otros registros testimoniales pertenecientes al archivo de investigaciones afines, y, centralmente, los Cuadernos de Actuación Profesional que analizo como documentación de la evaluación del trabajo en el espacio escolar. Otras fuentes indirectas son estadísticas, discursos y documentos ministeriales, legislaciones o reglamentaciones que regulan el trabajo y la vida escolar, actas de reuniones de

docentes y discursos de autoridades del sistema educacional y de los gremios docentes y, finalmente, bibliografía académica y literatura en general sobre la actividad docente y la vida escolar.

Síntesis de los capítulos

La tesis aborda en primer lugar la pervivencia y cambios de la categoría "profesión" para la actividad laboral de los docentes de infancia. Los interrogantes iniciales se refieren a la identidad del trabajo en cuanto al sentido que tiene para los propios docentes en la perspectiva de la transformación escolar en la Argentina. Como aporte original, se delinea un concepto relativo a la construcción social de la identidad del trabajo que pretende ser una herramienta para su reconstrucción a partir de la convergencia de diversos planos de análisis histórico-jurídicos. Estos planos se conjugan en la significación que tiene el trabajo para sus protagonistas en el contexto cotidiano escolar.

En el primer capítulo, de índole teórico-metodológica, se presenta el estado de la cuestión en el campo de la antropología de la educación, con el propósito de problematizar el concepto omniabarcativo de cultura y sus limitaciones para la crítica a la escuela y sus posibilidades de transformación. Partiendo de los primeros estudios antropológicos de la tradición culturalista del funcionalismo en los Estados Unidos, se presenta una reseña de las diversas teorías y enfoques de las ciencias sociales y de la educación, tanto en el mundo anglosajón como en América Latina. Se incorporan los adelantos de la teoría del sujeto a partir del concepto de *agency* y los aportes del concepto de reflexividad para un abordaje comprensivista de investigación. Se pretende aportar a la reflexión de la etnografía crítica en tanto la dimensión histórica se conjuga con la interpretación de la interacción cotidiana que realizan los sujetos desde el presente, entendiéndose a la objetividad social como la sedimentación de estructuras plasmadas institucionalmente o condiciones dadas en la interacción. Se introducen en este capítulo consideraciones epistemológicas sobre la producción de conocimiento en los talleres de investigación de la práctica, como instancia coparticipante de la investigación general. Esta estrategia metodológica ha permitido cuestionar y

modificar los supuestos de la indagación, a la vez que los protagonistas del mundo a conocer realizan un proceso de análisis crítico sobre su trabajo, entendido como práctica.

En el segundo capítulo se despliegan algunos ejes de la categorización interna del trabajo realizado por docentes en un taller de investigación de la práctica. Se ilustran allí distintos contenidos y significaciones que tiene la actividad para los maestros, quienes debaten sobre las tradiciones que lo constituyen. Se pone en juego la categoría de poder y su posesión por parte de los maestros, expresándose la conflictividad de la categoría para el análisis de la identidad del trabajo en la perspectiva de la transformación de la escuela. A lo largo del capítulo se considera el horizonte de la tradición fundacional del trabajo docente en la Argentina, su pervivencia y reformulaciones según las diversas apropiaciones que se manifiestan en el significado que tiene para sus protagonistas.

En el tercer capítulo se examinan las legislaciones que regulan la actividad, con la participación del sector o sin ella. En los estatutos docentes analizados desde su primera reglamentación a nivel nacional en 1947, las asignaciones al rol de los maestros establecen tanto su condición de trabajo funcionarial como los rasgos de profesión liberal que lo demanda en su autonomía y creatividad. La interpretación que ofrecen los docentes sobre los estatutos introduce y abre el núcleo de la tesis a través de la caracterización de las interacciones entre los sujetos como una micropolítica en el particular mundo de infancia que es la escuela.

En el cuarto capítulo se analiza el control burocrático del trabajo mediante las notas de un Cuaderno de Actuación Profesional en tanto herramienta de evaluación del desempeño docente en el contexto escolar. Este cuasi documento plasma las asignaciones político-pedagógicas que el Estado imprime a la actividad docente, según la orientación de los distintos gobiernos. Su análisis permite establecer una periodización que abarca desde 1949 hasta 1989.

En el capítulo quinto se contrasta la anterior problemática con el proceso de negociación entre maestros y directores en el ámbito escolar. Los pactos que se establecen con motivo de la construcción del concepto anual, ponen de manifiesto el poder de los distintos estamentos y las limitaciones de una pretendida evaluación objetiva del desempeño, condición, a la vez, de su profesionalidad. En este capítulo se presentan asimismo elementos relativos a las lógicas contradictorias que organizan el trabajo docente, las cuales impiden el desarrollo de la realización intelectual (en un sentido productivo) de la tarea escolar. Se rastrean las influencias teóricas que pretenden adscribir profesionalidad al trabajo por la vía de la calificación numérica del desempeño, y se abren interrogantes sobre el debate actual en torno a la profesionalidad del trabajo de los docentes de infancia, en el marco de las políticas de ajuste estructural

En el capítulo sexto se cuestiona la noción de poder como coerción o violencia, tal como la consideran habitualmente los maestros en el contexto escolar. Más allá de las alternativas teóricas a dicha concepción, se argumenta sobre la limitación de las categorías de la ciencia política para analizar un mundo de infancia como el escolar. Desde el punto de vista metodológico, en este capítulo se propone una sucesión de pasos interpretativos en los que se enlazan las interpretaciones producidas por los miembros del taller con mi propia interpretación.

Finalmente, en sus conclusiones la tesis deja abiertos interrogantes sobre la relación entre el trabajo de los docentes de infancia y la transformación escolar según fue entendida al comienzo de la investigación, encaminando nuevas líneas de indagación hacia la comunidad escolar que, como instancia ideológicamente legitimada, abre un espacio de reflexión en torno a la escuela como institución democratizadora de la sociedad.

II. CATEGORIZACIÓN INTERNA DE LA PROBLEMÁTICA DEL TRABAJO Y LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR

Para desplegar la categorización interna del trabajo de los docentes de infancia y su sistematización tomaré como eje los registros de un taller de investigación de la práctica que coordiné en la instancia participativa de una de las investigaciones realizadas sobre el tema en 1988.¹⁹ En su transcurso, los docentes analizaron su trabajo en la escuela, expresando nudos problemáticos relativos a su identidad laboral. La reflexión sobre este proceso permitió enlazar la perspectiva cotidiana de esta actividad con la orientación de valor que el Estado le asignó inauguralmente, y con los cambios y reacomodaciones que sufrió en el acontecer histórico del sistema educacional. En primer lugar, presentaré un breve encuadre general orientado a facilitar la comprensión de ciertos aspectos de la relación mencionada.

El horizonte fundacional del trabajo de los docentes de infancia puede rastrearse en la orientación político-doctrinaria que permanece en la legislación educativa y en las prácticas didáctico-pedagógicas de la escuela. No sería legítimo identificar la noción de tradición con un origen (Hobsbawm y Ranger, 2002), sin embargo, es indudable que el ideario de la llamada generación del 80 dejó su impronta en el sistema educacional argentino (Oszlak, 1985; Tedesco, 1986). En el contexto de formación del Estado nacional, los maestros, designados como agentes civilizadores, fueron plenamente legitimados por el poder, y en ese contexto el vocablo profesión, de uso habitual para nominar la actividad docente, no mostraba ninguna contradicción con su “misión civilizadora”. De hecho, las élites intelectuales de finales del siglo XIX adoptaron las ideas del liberalismo europeo sobre la organización y objetivos del sistema educacional, y orientaron la acción del Estado en educación, bajo el lema de “educar al soberano” (Sarmiento, 1950).

No obstante el desprecio a la población originaria, a los grupos étnicos africanos procedentes del mercado esclavista y a la población criolla implícito en

¹⁹ Denomino a este taller “25 de Mayo” por el nombre de la calle donde está ubicada una de las sedes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la que se desarrolló esta actividad. Este taller formó parte de la investigación en 1988 (véase el Anexo I).

esa expresión, la batalla que dieron los grupos ilustrados para imponer las ideas liberales de la modernidad estuvo acordonada por la oposición del catolicismo conservador, cuya resistencia marcó una división en la constitución del sistema educacional.²⁰ En el plano de las teorías pedagógicas, el positivismo biologicista prevaleció como eje orientador de la didáctica escolar, dejando numerosas huellas en el discurso y en los lineamientos curriculares. A su vez, el enciclopedismo fue el modelo para la transmisión de los contenidos de la enseñanza, y las prácticas disciplinantes de humillación e incluso de castigos corporales eran formas aceptadas para la socialización de los niños. Sin embargo, como lo ha rescatado recientemente la historia de la educación (Puiggrós, 1990; Díaz, 1991), los lineamientos curriculares no eran totalmente compartidos y, en consecuencia, el concepto de actividad docente no tenía un sentido unívoco.²¹

En distintos documentos que definen el contenido profesional de la actividad docente se destacan la dignidad del cargo, el reconocimiento a la entrega y al sacrificio de la tarea, la valorización del saber frente a la ignorancia, y la eficiencia y rectitud que constituyen la figura ejemplar del maestro. Junto a las dotes maternas (dada la composición mayoritariamente femenina de la profesión) del trato a los niños, se otorgaba al trabajo de los docentes de infancia un lugar preeminente en la jerarquía simbólica del ordenamiento social. La escuela pública como institución privilegiada en la formación de la ciudadanía acompañaba este contenido primigenio. Como se analiza en detalle en el capítulo siguiente, desde mediados de los años cincuenta hasta fines de los sesenta la expansión y la masificación del sistema educacional fueron modificando ese modelo, sobre todo en lo que respecta a los aspectos organizativos y técnicos. Los fundamentos y experimentaciones de la psicología conductista estadounidense ejercieron una profunda influencia en los sistemas educacionales latinoamericanos, y en

²⁰ La organización federal del país ahondó las diferencias entre las provincias y la capital, localizándose principalmente en algunas provincias el bastión de las ideas católicas conservadoras. La Provincia de Córdoba ha sido una de las más representativas en este sentido. El debate resurgió a mediados de la década del cincuenta en la confrontación entre "laicos" y "libres", que agrupaba a los que rechazaban la inclusión de la religión católica en las escuelas públicas y los que bregaban por ella.

²¹ La polémica que envolvió a la Cámara de Diputados fue llevada adelante por Carlos N. Vergara ("el Loco") (véase Vergara, 1911).

particular en la Argentina, y la tecnología educativa irrumpió en la medición de los aprendizajes de los alumnos y en las formas de enseñanza. La profesionalidad del trabajo de los maestros será desde este momento un objetivo a cumplir, estableciéndose una correspondencia en escalas de efectividad construidas “objetivamente” de acuerdo con los parámetros de la calificación numérica.

Con respecto a esta nueva orientación educativa, es importante detenerse en la reacomodación de la identidad laboral entre los docentes, porque permite vislumbrar el trasfondo de una controversia en el sector. Si bien los intentos del Estado por controlar el trabajo de los maestros fueron ampliamente resistidos (impidiendo el éxito de las políticas tecnicistas), la lucha por la sanción de un estatuto jurídico que protegiera la carrera docente impulsada por el gremio se tiñó con los contenidos de la contienda político-ideológica que vivía el país.²² Las reivindicaciones gremiales que buscaban jerarquizar el trabajo docente procuraban también poner límites al abuso de los partidos políticos, que solían utilizar los cargos docentes como pago de favores a clientelas electorales. Sin embargo, esas reivindicaciones no escapaban a la confrontación ideológica en el nivel nacional, y dentro del gremio se polarizó la discusión en bandos que adherían o rechazaban las políticas impulsadas por el primer gobierno del general Juan Domingo Perón (1945-1955).

En esta contienda, el sector mayoritario del gremio (crítico del oficialismo) que impulsaba la reivindicación de los derechos profesionales fue acusado de propugnar el individualismo y una concepción del trabajo aislada de los sectores populares. En contraste, conjuntos crecientes de maestros identificaron su tarea con un trabajo, reivindicando para sí los derechos laborales que les correspondían como empleados del Estado. Estas diferencias se plasman, como se mostrará más adelante, en los contenidos del primer Estatuto del Docente Argentino del General Perón, de 1954, y del Docente de 1958, cuyo antecedente fue el Estatuto del Magisterio de la Provincia de Buenos Aires, sancionado en 1957, dos años después del derrocamiento de Perón.

²² Esta contienda se expresa en la descripción de sentido común que divide las posiciones políticas en la Argentina entre peronistas y antiperonistas, y expresa la hegemonía de los primeros.

La creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en 1973 marca un hito significativo en el resquebrajamiento de la ideología de la tradición fundada por el sistema educacional. El contexto político latinoamericano modificó el sentido dado al trabajo de los maestros, y el enunciado “trabajador de la educación” resaltó el valor de la acción colectiva en el marco de organizaciones sindicales comprometidas con el ideario de las luchas sociales de esos años.

La tensión entre las categorías de profesión y trabajo puesta de relieve en la reconstrucción histórica de la actividad de los docentes de infancia me permitió esbozar las primeras hipótesis sobre la identidad laboral de los maestros. Por una parte, mediante la reivindicación de una regulación legal para el funcionamiento de la actividad semejante a la de las profesiones liberales —reconocimiento de la formación y de las acreditaciones académicas, legitimación de los ascensos (carrera) por concursos públicos, participación en los criterios para la evaluación y calificación del desempeño, etc.—, los maestros reclaman su autonomía y confrontan con el Estado. Por otra parte, en la demanda de derechos laborales reivindican su dependencia institucional en tanto funcionarios del mismo Estado [Batallán y García, 1992b).

LA PRÁCTICA COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Ejes de discusión en el taller 25 de Mayo

El Taller 25 de Mayo, realizado a fines de la década de 1980 luego de siete años de dictadura militar en el país (1976-1983), fue la instancia coparticipante de indagación en la que se actualizaron las preguntas sobre los maestros como sujetos claves de la eventual transformación escolar. En ese contexto, el objetivo específico era promover el análisis de la dimensión normativa del trabajo y su intervención en la construcción social de la identidad de los maestros. Orientaba la indagación la hipótesis referida a la incongruencia entre trabajo y profesión antes mencionada. La convocatoria a docentes en ejercicio explicitaba el objetivo de analizar comparativamente la legislación del trabajo de acuerdo con lo

establecido en los estatutos docentes.²³ Se buscaba que el grupo realizara comparaciones y distinciones con respecto a la asignación de lineamientos políticos a la actividad para abrir así el debate.

Este taller de investigación de la práctica comenzó a funcionar con dieciséis docentes que representaban una amplia gama de situaciones laborales. Uno de los participantes más jóvenes era una maestra jardinera, es decir, del nivel preescolar; dos eran maestros especiales —uno de ellos ejercía en la escuela diferencial de una villa de emergencia—; cuatro trabajaban en un solo turno mientras que los otros tres y los directores, en doble jornada. En cuanto a la dependencia, la mayoría trabajaba en escuelas públicas, excepto dos, que lo hacían en escuelas privadas (como único trabajo en un caso y como uno de dos trabajos en el otro, en horario de contraturno en una escuela pública). Otra distinción era la pertenencia a escuelas de Provincia o de Capital, según la clásica autodenominación de los propios maestros.²⁴ La mayoría de los participantes estaban afiliados a gremios o sindicatos docentes, y una de las maestras era dirigente de un sindicato de base en la Provincia de Buenos Aires. Uno de los directores y una de las maestras de escuela privada no tenían registro gremial. La composición heterogénea del grupo, puesta de manifiesto en diferencias de sexo, edad, antigüedad, jerarquía, especialización docente, agremiación y composición social de las escuelas donde trabajaban, reflejaba la complejidad del sector y permitía suponer que en el taller confluirían distintas perspectivas y visiones sobre la problemática del trabajo, la educación y la vida en las escuelas.

²³ Los estatutos docentes examinados fueron: el Estatuto del Docente Argentino del General Perón, de 1954; el Estatuto del Magisterio de la Provincia de Buenos Aires, de 1957; el Estatuto del Personal Docente, de 1958; y los estatutos del docente municipal de 1978, 1983 y 1985, vigentes para los docentes de las escuelas públicas dependientes de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. La elección de estos últimos estatutos tuvo en cuenta la hegemonía de acciones sociopolíticas realizadas en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires, que sirvieron de antecedente a las legislaciones provinciales del resto del país.

²⁴ La categorización interna “maestros de provincia” y “maestros de la Capital” hace referencia al trabajo docente en escuelas de la Provincia de Buenos Aires y de la Capital Federal, respectivamente. Implica una valoración asimétrica entre el “centro” y la “periferia”, adscribiéndose privilegios los primeros o abnegación y entrega a los segundos. La adscripción con respecto al sí mismo o al otro es desde luego móvil y el centro y la periferia se hacen relativos al lugar desde el que se mira.

El taller duró seis meses, con reuniones semanales de tres a cuatro horas cada una. Se realizaron en total dieciséis reuniones. Tres de los encuentros fueron intensivos (cinco horas cada uno), completándose 506 horas de trabajo presencial. Además de las citas semanales, el grupo se reunió de modo autónomo y sin coordinación, en su totalidad o en subgrupos. Cuatro de los participantes redactaron las conclusiones con posterioridad a la finalización formal del taller.

Las expectativas de los participantes del taller reflejaban inquietudes frecuentemente expresadas, tales como: "*conocer la problemática de la escuela*", "[*tener conciencia de*] *la víctima que es el docente*", o "*tratar de cambiar la escuela desde adentro*". Otras expectativas más difusas se referían a la búsqueda del apoyo que eventualmente pudiera ofrecer el taller para saber "*dónde está la cosa*", para "*respirar nuevos aires*" y paliar la sensación de escepticismo ("*pinchazo*") generalizado. A su vez, el taller asomaba como un lugar prestigiado en el que encontrarían elementos para poder "*tomar decisiones en relación a la carrera docente*". En síntesis, la respuesta de los participantes al trabajo del taller se veía animada por las ideas de cambio, la posibilidad de satisfacer el incipiente interés por la investigación social (en especial la referida a la historia del gremio) y además porque ello ocurriría en un lugar "*neutral*", fuera del sindicato y de la escuela.²⁵ En el contexto de la predisposición explicitada, se puso a consideración del grupo la programación general del taller en la que se expresaban claramente los objetivos y la modalidad de trabajo.

Los comentarios sobre la propuesta de emprender una investigación sobre la práctica cotidiana del trabajo, se centraban en la inexperiencia en la actividad, el desconocimiento de debates teórico-metodológicos y las técnicas del oficio. La actividad científica con la que se asociaba la investigación fue ambigüamente valorizada, aunque considerada por su "*alta especialización*". Esta ambigüedad tenía su referencia inmediata en la figura del investigador, cuya actividad se identificaba con la imagen del intelectual "*aislado de la realidad y desconectado*

²⁵ La inserción de la investigación en el marco de la Universidad de Buenos Aires influyó en apreciación del trabajo, dado el prestigio académico de esa institución y la valoración que esta tiene para amplios sectores de la sociedad.

*de la práctica*²⁶. Por el contrario, la modalidad grupal de aprendizaje era familiar para casi todos, ya sea por haber participado en grupos de capacitación o por haber aplicado metodologías o técnicas grupales en el aula.²⁶

Después de brindar la información general sobre el encuadre del trabajo y hacer las presentaciones, los participantes manifestaron las expectativas que suscitaba el taller y la coordinación expuso los avances de la investigación sobre el trabajo de los docentes de infancia y su vinculación con la eventual transformación escolar. Desarrollaré más adelante la dinámica que generó esta exposición en el grupo. En el curso de la discusión se plantearon tres nudos problemáticos que relacionan la identidad del trabajo docente con el cambio escolar. Estos fueron: a) el poder y el cambio, b) la autoridad y la jerarquía, y c) la determinación contextual en los alumnos. En torno a ellos se expresaron los impedimentos o escollos que se vislumbran para la realización del protagonismo de los docentes en la transformación de la escuela.

El recorrido de estos ejes durante la primera etapa del taller, se caracterizó por el cuestionamiento del "ordenamiento ideológico" o sentido común con el que se interpretan cotidianamente las relaciones que atraviesan el mundo escolar (véase el Anexo II).

Como suele ocurrir en las experiencias de taller, la asistencia se fue desgranando entre la primera y la tercera reunión. Finalmente, el grupo se estabilizó en el sexto encuentro, quedando constituido por siete personas: cuatro mujeres y tres varones. Dos de los varones ejercían cargos directivos (director y vicedirector de aproximadamente cuarenta y treinta años de antigüedad, respectivamente). Los cinco restantes (un varón y cuatro mujeres) eran docentes de grado de distinta antigüedad laboral (entre cuatro y cinco años de servicio en tres de ellos; once años en una de las maestras y dieciocho años en otra). Es interesante señalar que la mayoría de los que abandonaron el taller eran

²⁶ Es notable en la Argentina, particularmente en esos años, la influencia de la Escuela Argentina de Psicología Social creada por Enrique Pichon Rivière. La teoría y metodología de los grupos operativos tuvo amplia difusión entre los docentes de infancia que trabajan en la ciudad de Buenos Aires (véase Pichon Rivière, 1975).

dirigentes gremiales. El compromiso con sus actividades, la distancia y la intensidad de la dedicación requerida por el trabajo del taller, fueron las razones aducidas para justificar la deserción.

El poder y el cambio

En el primer encuentro del taller, la coordinación explicitó a los participantes las hipótesis centrales de la investigación sobre el trabajo docente reseñando, entre otros puntos, la especificidad de esta actividad en torno al conocimiento, el poder del docente en el aula y su “colonización” por parte de la burocracia del sistema escolar, y las implicaciones que tienen estas características con respecto al papel clave de los maestros en la eventual transformación de la escuela.²⁷ Los primeros comentarios, aunque inicialmente poco precisos, fueron poniendo de manifiesto el rechazo a la idea de que la práctica docente pudiese estar asociada al poder. El uso de esta noción reveló su sentido de fuerza simbólica para ejercer el dominio y, por lo tanto, fue interpretada en un sentido negativo. Si bien se vislumbró otra acepción en el reconocimiento del poder del adulto como fundante de la relación pedagógica, prevaleció la idea del poder como orden jerárquico identificado con el sistema, o bien con las formas de imposición autoritaria del maestro hacia el niño:

— Esta es una relación de poder, y eso es fundante, pero cuando vos decís que es un poder colonizado, yo digo ¿qué poder? Si no tenemos jerarquía, ¿cómo podemos sacar a los chicos del pantano? [...] Yo no creo que sea una relación de poder, creo que tiene más que ver con la del virrey.²⁸

Progresivamente, la discusión fue cambiando el rumbo y surgieron interpretaciones diferentes, tanto sobre las fuentes de las que emanaría dicho poder, como sobre el destino de su uso. En esta nueva línea de interpretación, el poder del maestro solo se ejercería en el aula, “a favor del cambio de los chicos”, lo que permitía darle un sentido positivo. La fuente de ese poder provendría

²⁷ La exposición realizada en la apertura del taller hacía referencia a los argumentos centrales de la línea de investigación y fue apoyada con la bibliografía correspondiente.

²⁸ Los fragmentos de interacción verbal seleccionados para ilustrar el proceso del taller abarcan los siete primeros encuentros, de los dieciséis que lo constituyeron. He quitado las referencias a los “voceros”, privilegiando en la selección los fragmentos que informan sobre el debate, sus momentos críticos y los acuerdos parciales a los que el grupo fue arribando hasta ese momento.

principalmente de la idoneidad del docente, siendo el perfeccionamiento el camino que permitiría asegurar la calidad en la transmisión de conocimientos. Al hacer hincapié en los aspectos técnicos, los participantes cambiaron el eje de la discusión sobre el poder para dirigirlo hacia las prácticas docentes.

— *El poder se usa, y muchas veces lo he visto. Una transformación en el aula provoca un cambio en los chicos. [El maestro] puede ser un factor de cambio, porque se cambia a una generación. Pero los maestros muchas veces no quieren cambiar [...] no leen, bueno, lo imponen, pero ellos tampoco leen, no tienen ganas.*

La polémica fue delineando distintas posiciones respecto del poder, que, según una línea de interpretación, estaría ubicado en la idoneidad de cada docente, y según la otra, en el sistema. En este sentido, la posibilidad de los maestros de impulsar la transformación escolar solo se concretaría cuando se asumieran “*como trabajadores en las organizaciones sindicales y no desde el aula aisladamente*”. La fuente de poder provendría en este caso de la fuerza que obtendrían junto a los otros trabajadores para concretar, por medio de la unidad y la organización, los cambios deseados.

La diferencia entre ambas posiciones se vinculó con las interpretaciones en torno al cambio social. En un caso, la sociedad se entiende como determinante de la conducta de los individuos, y en el otro, como la suma de los individuos que la componen. Para el primer enfoque la educación solo puede cambiar como producto de cambios globales (el sistema), mientras que para el segundo la acción educativa se dirige hacia las personas, persiguiendo el cambio de mentalidad por medio de la acción educativa.

El clima de controversia fue superado al expresarse la necesidad de “*unir las dos cosas*”, aunque apoyando la línea de análisis del maestro como trabajador de la educación. No habría, sin embargo, según esta nueva interpretación, diferencias entre ser maestro o trabajador. La particularidad del trabajo estaría dada por la procedencia de los niños, situación formulada en un aparente eufemismo, como “*de provincia*” o “*de Capital*”:

— *Creo que no se toma al alumno [su procedencia]; los planes no han fracasado; si no sirvieron no es por el docente, sino que hay que tener en cuenta de dónde es el pibe, de Capital o de Provincia.*

La peculiaridad y delimitación atribuida al trabajo por el contexto social y local trasladó “hacia afuera” el contenido de la polarización de las interpretaciones entre los docentes en la primera etapa de constitución del grupo. Paralelamente, los participantes demandaron a la coordinación la definición del lugar desde el que se iba a discutir, y expresaron su resistencia a la convocatoria para realizar el análisis reflexivo propuesto por la coordinación:

— El primer punto que tenemos que definir acá es si somos o no trabajadores de la educación, eso es central, y a partir de allí seguir la discusión.

La necesidad de definir una postura como eje sobre el cual establecer un consenso previo al análisis fue compartida por los integrantes del grupo e, indirectamente, demandada a la coordinación. A nuestro entender, esta petición ponía de manifiesto un estilo de debate gremial en el que la adhesión política se antepone a los argumentos. En todo caso, la aceptación o el rechazo de profundizar la reflexión coincidió con la deserción de los maestros gremialmente más activos. Pese a la tensa polémica inicial, varios participantes expresaron la necesidad de avanzar en un tipo de análisis capaz de integrar el compromiso político individual con la sistematización de una perspectiva histórica que permitiera explicar la fuerza social manifiesta en la apasionada defensa de la identidad del “maestro-trabajador”:

— Yo creo que la palabra trabajador ha caído, se ha vaciado, se pasó de la significación de apóstol a la de trabajador, perdiendo la definición [...] y lo digo desde una posición [a favor], convencido del rol de trabajador [...] pero el término ha caído en mal uso.

— Cuando tomamos el concepto de trabajador de la educación nos acercamos en realidad a las luchas que otros trabajadores llevan a cabo, pero no se apunta hacia el concepto transformador que aquí se relacionó con la posibilidad de considerar al maestro como un trabajador intelectual.

— Yo creo que al trabajador de la educación hay que llenarlo, no creo que tenga carga positiva o negativa de por sí. Creo que tiene que ver con lo que sucede en cada etapa histórica.

Con esta primera acomodación, que se logró luego de la deserción de los activistas gremiales, el análisis sobre el poder se polarizó en dos interpretaciones: para unos (identificados con la posición débil de la asimetría), el poder es negatividad, violencia, abuso, fuerza, y el lugar del maestro es el de víctima que

media y frena al poder jerárquico. El papel del maestro es proteger a los niños frente al sistema, dando prioridad a la función asistencial que cumple, sobre todo en escuelas ubicadas en zonas urbanas pobres. Para otros, el poder no está en el sistema sino que el maestro lo ejerce como el polo fuerte de la asimetría ubicándose en un lugar “maternal” (dador). El poder serviría para hacer el bien a los niños.

La autoridad y la jerarquía

En el intento por ahondar en las formas vinculares escolares, emergió el tema disciplinario, que puso de relieve formas y categorías de uso ordenadoras del mundo escolar:

— A mí me pasa que grito, y cuando grito pienso que no importa. Total, todos gritan, y cuando entré a trabajar como maestra en principio me sorprendió todo lo que escuché, cosas ridículas como que los chicos cuando suena el timbre se tienen que parar en el lugar donde estén. Al principio me pareció increíble, pero después es como que te acostumbrás a eso y no solamente sino que lo hacés vos también.

— Dentro del aula, trato de ser y hacer cosas distintas, pero afuera, en el patio, durante los recreos, por ejemplo, trato de pasar desapercibida haciendo lo mismo que el resto. En las charlas que tengo con algunos compañeros siempre aparece el tema de la disciplina, constantemente [dicen]: “¡que problemas de adaptación tiene Fulanito o Menganito!” [...] Creo que ese tema es importantísimo.

En este punto, los niños aparecieron por primera vez en la discusión, y ello permitió dar especificidad al trabajo desde un lugar receptivo complementario del rol de dador del maestro otorgado al maestro por el mandato socializador que prolonga las funciones de la familia en la escuela. La adopción de funciones familiares se asoció con los sentimientos y emociones depositados en el trabajo como punto contradictorio y enigmático. La dificultad en su desentrañamiento se registró tanto con respecto a la construcción del “maestro nuevo” —idealizado en concordancia con el cambio social— como en la discusión implícita sobre la profesionalización que valoriza socialmente la tarea. En este sentido, la jerarquización que supone el profesionalismo fue rechazada por las pugnas entre los estamentos de la cadena burocrática, de modo que la autoridad otorgada al maestro en relación con los niños resultó canjeada por la necesaria sumisión a la autoridad superior:

— *Da la impresión de que el maestro cumple un papel contradictorio [...]: por un lado asume un rol de autoridad frente a los alumnos, pero a la vez es sometido a la autoridad del director. [...] Tal vez a los directores les suceda lo mismo con los inspectores.*

Aunque se intentó interpretar el problema del poder en su dispersión, prevaleció la idea que quien lo concentra es el sistema, corporizado en el superior inmediato. Esta representación simbólica se puso en acto en la confrontación entre los maestros de grado y los directores que participaban en el taller. De acuerdo con la interpretación general, la representación simbólica atribuida al sistema funcionaría como una capacidad de transformación negativa sobre las personas, haciendo que el ejercicio de los cargos jerárquicos de la carrera profesional obstaculizara la realización de la “verdadera” función docente que a ellos les corresponde:

— *Cuando se va a la función directiva, se pierde el cincuenta por ciento de la función del maestro.*

— *Yo cuando voy al aula hago de maestro, cuando actúo de director, no actúo como en las aulas.*

— *Uno se siente maestro, como sinónimo de docente cuando está al frente de los alumnos, cuando está en el aula.*

Las intervenciones de los directores señalaban que la transformación personal se manifestaba tanto en el abandono de la lealtad hacia los compañeros como de la función docente propiamente dicha, la cual solamente se asocia a los niños. De acuerdo con los maestros, sus demandas de coordinación y asesoramiento son permanentemente desatendidas. Ese “abandono” fue experimentado, correlativamente, por parte de los maestros de aula como un desamparo del “sistema”:

— *Me parecía una crueldad por parte del sistema poner a un adolescente frente a un grupo de chicos sin tener la madurez y los conocimientos suficientes para hacerlo [...] a mí me había sucedido [...] me gustaría saber qué imagen tenían de mí los chicos [...] uno se enfrentaba con situaciones que en aquel momento no podía entender.*

— *Cuando empecé tenía cuarenta chicos frente a mí y con la dirección no se podía contar. Muchos de ellos eran amigos de mi hermano menor [...] yo no era la maestra sino la hermana mayor de todos ellos; cuando surgieron problemas ellos me defendieron como a la hermana de, no como la maestra.*

Si bien los directores entendieron que la rivalidad con los maestros era producto de la organización burocrática que los inviste de una autoridad vertical y prescriptiva, esta fue al mismo tiempo justificada en virtud del rechazo que les produce la demanda incesante por parte de ellos y la falta de reconocimiento a su labor directiva:

— *Lo que pasa es que la dirección es la cloaca de la escuela, es como un gran diván [...] los maestros se quejan de los chicos, los padres de los maestros, los maestros de los directores. [...] Uno tiene que hacerse una composición de lugar.*

En la búsqueda de distanciamiento para el análisis de las relaciones de poder entre estamentos se alcanzó cierta identificación entre maestros y directores en el taller, al representarse unos y otros tan abandonados por el sistema como los niños lo son de sus padres. De este modo, el sistema se fue ubicando en las instancias superiores de la supervisión, y finalmente fue despersonalizado en la medida que el grupo lograba cohesionarse:

— *Sucede que se creen Dios en las instancias superiores.*

— *Yo nunca tuve miedo a los supervisores y trato de hacer lo mismo con mis maestros, de darles participación [...] ojo, yo resuelvo, después de todo, el que pone la cabeza en el cepo es el director, pero les pregunto a todos sobre las decisiones que voy a tomar.*

— *Tenemos que reconocer que el sistema es muy verticalista, que todo está estructurado así.*

A partir de la sexta reunión, y desde el punto de vista de la reconstrucción del proceso, puede hablarse de una transición hacia el análisis conceptual, vislumbrándose contradicciones en la definición funcional de rol. Esta definición, como noción de uso, se puso a prueba a través de la inflexión producida entre el análisis de la función asignada desde el discurso legal y gremial, y la práctica cotidiana en el aula y en otras actividades de la escuela. En el desarrollo del taller, este entrecruzamiento aceleró la etapa de problematización, marcando el camino de la resignificación de la mirada y el inicio de formulaciones más abstractas. Sobre la base de la discusión anterior se suministraron herramientas teórico-metodológicas que permitieron la objetivación de la práctica.²⁹

²⁹ En este momento, y entre reuniones, la coordinación pidió que cada participante escribiera un breve relato bajo la consigna: "Mi vida como docente", cuya lectura y análisis en el siguiente

Sucesivamente, y hasta el séptimo encuentro de taller, el grupo elaboró las “preguntas-problemas” que organizarían la especificidad de su propio camino de investigación.³⁰

La determinación contextual y los alumnos

Como ya se adelantó, la distinción que realizan los docentes entre ser maestro de Provincia o de Capital se basa en el lugar de residencia de los alumnos, es decir que el “objeto” de trabajo (los niños) determinaría la definición misma del trabajo. Los maestros de Capital adoptaron simbólicamente la categoría de profesionales debido a sus mejores condiciones laborales. “Otra” población escolar podría alejarlos de las funciones de servicio (de corte doméstico) asignadas a la labor docente. Por su parte, la determinación social de la tarea para los maestros de provincia permitió discutir esa definición, puesto que proyectarse como profesionales implicaría eliminar la afectividad inherente a su tarea. Así, los maestros que trabajaban en zonas económicamente desfavorecidas valorizaron su actividad en virtud de la entrega personal que suponía, el servicio social que prestaban y la importancia de la transmisión de valores que realizaban:

— Muchas veces, la relación de familiaridad que nosotros podemos entablar con los pibes, es la única que ellos establecen. [...] Nosotros, que somos trabajadores en zonas carenciadas, tenemos que pensar que muchas veces no somos el segundo papá o mamá, somos los primeros. [Ellos] no tienen valores; es importante que el pibe pueda ver que sos una guía para él, que hay alguien que puede contenerlos. [...] Muchas veces en vez de llamarnos por el nombre o decirnos “maestros”, se les escapa un “ma” o “pá”. Lo que pasa es que por más que no queramos, para ellos somos el papá o la mamá. A mí me molestaría si no se equivocaran. Te obligan a usar ese rol.

En este nuevo acercamiento comenzaron a perfilarse las primeras contradicciones en el subgrupo de los maestros de provincia:

encuentro posibilitó establecer un primer nivel de objetivación de la práctica y socialización de las diferentes perspectivas que, a partir de la experiencia individual, complejizaron el primer debate.

³⁰ Este ejercicio se inicia con la formulación individual de tres a cinco preguntas que justifiquen una indagación. Estas preguntas se escriben y colocan juntas en un espacio común. Allí el grupo comienza a clasificar, organizar y descartar preguntas. La organización es un trabajo autónomo que suele realizarse por área de problemas. Se descartan las preguntas retóricas (que pueden responderse con monosílabos, y cuya respuesta ya se conoce). Para este ejercicio, se pide la explicitación de la posible respuesta, encaminándose a la comprensión del papel de los prejuicios y supuestos, y, posteriormente, de las hipótesis en el trabajo de investigación.

— *Lo que pasa es que los maestros muchas veces tenemos que asumir [la responsabilidad], sobre todo los que trabajamos en zonas marginales, en donde vos si no asumís la responsabilidad frente al chico no la asume nadie. [...] No me referí a hacer de la escuela una familia. Lo que pasa es que de esa situación no se hace cargo nadie.*

El conflicto suscitado por el análisis de la prolongación de las relaciones familiares en la escuela y la función salvacionista autoasignada tuvo derivaciones en el análisis del trabajo vinculado a la perspectiva de la construcción utópica del trabajador de la educación. Así, la reflexión sobre la práctica apareció surcada por connotaciones peyorativamente asociadas al maestro “tradicional”:

— *Hacemos como si fuéramos dueños de los chicos, sus padres.*

La noción de rol utilizada en las primeras reuniones con el significado de papel o actuación, suponía la eliminación de la carga afectiva inherente a las relaciones de tipo doméstico que se producen en la escuela, y por lo tanto cuestionaba la aceptación natural de dichas relaciones: — *Yo caí en cuentos de ser como el padre o el hermano mayor [...] Hay que diferenciar muy bien: una cosa es el afecto y otra son los roles con los que uno tiene que jugar [y] separar muy bien padre, de maestro [y también] de hermano mayor. [...] Puede ser peligroso meternos en zonas que no conocemos bien.*

Esta línea de interpretación había sido abandonada en un principio con el argumento de la determinación contextual, asignándosele connotaciones profesionalistas incompatibles con la realidad cotidiana. Surgió así la necesidad de adaptarse a las imposiciones del contexto social, que imposibilitaban el cumplimiento del rol pedagógico y negaban la posibilidad de dar otro significado a la noción de profesional para el caso del maestro. Al mismo tiempo, más allá de las imposiciones del contexto social, esta línea de interpretación se vio reforzada por la necesidad del maestro de adaptarse a diferentes contextos burocrático-escolares.

— *Creo que el rol va cambiando según donde estás [...] la realidad te dice que tenés que adaptarte a las circunstancias. Por ejemplo, en las situaciones que nosotros vivimos en provincia alguien se tiene que hacer cargo de situaciones que en otros lados no suceden [...] el pibe tiene ciertos y determinados problemas que no te queda otra que resolverlos.*

— *¿Quién nos da el rol? [...] según donde vos estás ejerciendo como docente ves que cada maestro tiene un rol diferente.*

— *¿Quién te mete dentro el rol? Cuando empecé tenía mi propio rol, lo había definido para mí [...] pero este puede ser muy diferente para cada maestro.*

— *Yo creo que antes que nada tenemos que asumírnos como personas [...] una vez que nos asumamos como personas vamos a ver cómo se perfilan los distintos estilos de roles.*

El conflicto dejó traslucir dos interpretaciones sobre los contenidos de la noción de rol. Una que lo asociaba difusamente a la jerarquización y otra que pondría en aquél la posibilidad de autonomía frente a las distintas determinaciones contextuales:

— *Yo creo que cada uno tiene un rol asignado dentro de la escuela. En Capital el perfil está perfectamente delimitado.*

— *Somos fieles reproductores del sistema. Nos adecuamos a lo que dice el superior y a lo que se establece en cada escuela.*

En esta última perspectiva, el rol profesional puso en revisión la función trasmisora implicada en el modelo del maestro tradicional. No obstante, las intervenciones en uno u otro sentido comenzaron a empantanarse, instalándose en el grupo una sensación de ansiedad y angustia:

— *Me urge decir algo [...] tengo una confusión tan grande que no entiendo nada [...] yo no sé que es ser docente, no sé cuál es mi función específica [...] pero ¿qué es lo que pasa en este momento? [...] Debe haber una esencia del ser maestro, después estaría lo que llamamos práctica docente en situaciones concretas, y finalmente los estilos que cada uno va estableciendo para llevar a la práctica esa esencia. [...] Acá se trata del deber ser, quiero saber si a partir de nuestra práctica concreta se va a llegar a ver esa esencia [...] pero realmente no entiendo nada [...] pero sé que aquí me problematizaron, espero que sea aquí donde lleguemos a alguna conclusión.*

Poco después de una intervención realizada por la coordinación, tomando los contenidos del debate, se superó la resistencia a profundizar la indagación integrándose la perspectiva histórica a un sentido social deseado o valorado para el trabajo:

— *Creo que el “deber ser” cambió con el correr del tiempo, antes transmitía unos valores que estarían de acuerdo con las valoraciones de la sociedad en aquel momento, que los demás también compartían.*

— *A ver si tengo claro: [...] por un lado, siempre vamos a transmitir valores del sistema; eso, según se dijo, sería nuestra función reproductora, y, por otro lado, ejerceríamos un cuestionar que vendría definido por el término trabajador de la educación. Me parece que aquí hay una contradicción entre el rol que nos impone la sociedad y el rol que queremos jugar nosotros como transformadores de la realidad escolar [...] los que estamos acá buscamos ese rol, por lo menos lo intentamos y cuestionamos el anterior.*

Desde el punto de vista grupal, la confrontación se alejó al desdibujarse la polarización entre las perspectivas que hacen hincapié en la práctica y las referidas a los contextos sociales:

— *Yo creo que la práctica docente es la misma porque la sociedad es la misma [...] si estamos trabajando en Capital o Provincia, en definitiva va a ser lo mismo [...] el problema es que a la sociedad no le interesa para nada la educación.*

Al mismo tiempo, resultó evidente que adaptación al contexto llevada al extremo haría desaparecer la especificidad de la tarea docente:

— *Yo me pregunto cuál sería mi función en el distrito que visité el otro día. Creo que mi función sería dar de comer a esos pibes que tenían hambre, ¿qué puedo enseñar yo en esa situación donde todos se mueren de hambre?*

A partir de esa aceptación, se hizo necesario encontrar “algo” en común en la práctica de los docentes:

— *Hay realidades distintas, claro, pero vos en primer grado tenés que enseñar a leer, los chicos de segundo de todo el país no pueden pasar si no saben leer [...] algunas cosas tienen que ser comunes para todo el país.*

El regreso a la búsqueda de un piso o especificidad del trabajo que permitiera hablar de una identidad laboral básica entre maestros permitió al grupo volver a analizar las hipótesis generales de la investigación inicialmente discutidas, reorientándose el trabajo sistemático. Desde esta nueva perspectiva, dichas hipótesis fueron retomadas e integradas como herramientas para organizar nuevos niveles de análisis. En esta etapa de apropiación, la coordinación ubicó el concepto de rol en el cuerpo de la teoría social funcionalista, la que fue expuesta y analizada críticamente. El cuestionamiento al uso del concepto de rol introdujo la preocupación por esclarecer otras categorías de significación, poniéndose en cuestión las nociones de conocimiento, vocación y trabajo involucradas en las relaciones que configuran la especificidad de la tarea docente.

III. LAS NORMATIVAS QUE REGULAN EL TRABAJO DOCENTE Y EL ORDEN CONSUECUDINARIO EN LAS ESCUELAS

LOS ESTATUTOS DOCENTES (1954-1985)

Los distintos estatutos que regulan el trabajo de los docentes de infancia en la Argentina, a lo largo de las tres décadas que cubre este estudio hacen referencia a sus derechos y deberes, estableciendo pautas sobre la carrera profesional, es decir, los requisitos para ascender a los cargos jerárquicos. Sin embargo, como vimos en el capítulo anterior, las orientaciones, beneficios y obligaciones que establecen las legislaciones (según los distintos períodos y gobiernos), no son materia de conocimiento general entre los maestros, tal como desarrollaré a partir del trabajo de análisis realizado en el Taller 25 de Mayo. Sostengo que esta indiferencia marca una distancia entre la eficacia de la legislación y la particularidad del mundo escolar, en el que las estrategias que sostienen el orden consuetudinario y permiten la negociación entre sus estamentos soslayan los efectos y la eventual fuerza de la ley.

En el plano metodológico, el conocimiento de la lógica de las interacciones cotidianas y sus resultados, en tanto son expresión de la apropiación, el desconocimiento de la ley o de la resistencia frente a ella,] plantean el aporte de la aproximación etnográfica en la producción de una historia del trabajo, que permita comprenderlo en su complejidad.

Como se verá en el capítulo siguiente, las distintas normativas definen la forma en que debe construirse el "legajo personal", que contiene los antecedentes (títulos, estudios, antigüedad, etc.) y el "concepto anual" resultante de la evaluación de los directivos y otras autoridades jerárquicas en el aula y en la escuela. Los criterios políticos y pedagógicos asignados por el Estado según los distintos gobiernos ocupan un lugar central en estas orientaciones y redefiniciones. Asimismo, los estatutos determinan la participación de los gremios docentes en lo que se refiere a la composición de los jurados de los concursos

para ascender a cargos jerárquicos del sistema escolar y al peso de la representación docente en las Juntas de Clasificación y Disciplina.³¹

En los puntos que establecen la autonomía (o profesionalidad) y la dependencia respecto del Estado (trabajo funcionario), los estatutos enmarcan legalmente el trabajo y limitan, en última instancia, las negociaciones locales entre los maestros de aula y la dirección de las escuelas. Una particularidad de los estatutos docentes es que, exceptuando el período dictatorial de 1976 a 1983, representan la culminación de largos años de luchas gremiales emprendidas por el sector y son el resultado de negociaciones tanto para la obtención de mejores condiciones de trabajo como para la delimitación de las funciones asignadas por el Estado (nacional, provincial o municipal).

De acuerdo con lo anterior, presentaré brevemente algunos de los estatutos docentes más significativos. Ellos son el Estatuto del Docente Argentino del General Perón, de 1954; el Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, de 1957; el Estatuto del Docente, de 1958; y los estatutos del Docente Municipal de 1978, 1983 y 1985, vigentes para los docentes de las escuelas públicas dependientes de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.³² Como se verá más adelante, estos documentos también se analizaron en el Taller 25 de Mayo.

El Estatuto del Docente Argentino del General Perón (1954)

El decreto 15.535 estableció este instrumento legal, que fue el primero en reglamentar el desempeño laboral docente en su relación con el Estado. Su articulado sintetiza una legislación difusa y atomizada que contiene importantes

³¹ Las Juntas de Clasificación y de Disciplina son organismos colegiados. Las primeras tienen la función de catalogar a los docentes por orden de mérito, garantizar la transparencia y publicidad de los cargos disponibles, implementar la realización de actos públicos y concursos. Las funciones de las segundas son aconsejar, controlar, dictaminar y apelar en los temas relativos a medidas disciplinarias aplicadas o a aplicarse a los docentes. Véase más adelante Estatuto docente de 1985, el que rige actualmente con la variante de la ampliación del derecho a voto a los docentes suplentes e interinos.

³² Los estatutos docentes de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires fueron seleccionados por su representatividad (peso numérico de la docencia) y teniendo en cuenta que estos cuerpos legales son antecedentes de otras legislaciones provinciales del país.

reivindicaciones laborales del gremio docente referentes a la propiedad de la categoría, la percepción de sueldos, jubilaciones y pensiones, las vacaciones anuales reglamentarias, la asistencia social, la estabilidad laboral y el derecho a la agremiación, entre las más destacables. No obstante el gran avance que significó este cuerpo legal en el plano laboral, su contenido sigue siendo aún hoy objeto de discusión, en virtud de las críticas a que dio lugar por su desconsideración de las características profesionales del trabajo. Sus limitaciones, señaladas en documentos gremiales, tienen que ver con que “no dio satisfacción a antiguas demandas de los educadores; ya que no establecía concursos para el ingreso y el ascenso”, y porque “la carrera profesional continuaba, por consiguiente, sujeta al arbitrio de los directores generales que integraban las Juntas de Clasificación [...] junto a un docente nombrado por el Ministerio de Educación” (CTERA, 1983). De hecho, no reglamentaba la constitución de los organismos colegiados para la confección del “orden de mérito” (el lugar de prioridad) por el que se clasificara a los docentes de acuerdo con el concepto anual. Los estatutos posteriores utilizaron este ordenamiento para dar prioridad a los docentes que aspiraban ingresar o ascender jerárquicamente en la administración escolar.³³ De acuerdo con el estatuto de 1954 los ascensos a los cargos jerárquicos dependían de la Junta de Clasificación integrada por los Directores de Enseñanza y por representantes de los docentes designados por el Poder Ejecutivo a propuesta del Ministerio de Educación. Precisamente las críticas se centran en los procedimientos para la constitución de esta Junta, dado que la composición digitada de este mecanismo reglamentario permitía arbitrariedades y discrecionalidad en la determinación de los ascensos.

³³ El orden de mérito es una categoría privativa de la función pública. En el caso de los docentes es un resultado de antecedentes de formación académica y actualización, a los que se les agrega el concepto anual según la evaluación realizada por el superior jerárquico en las escuelas. El orden de mérito conforma una jerarquización según la cual se organiza el uso de determinados derechos, por ejemplo, a la titularización, ascensos, traslados, etcétera.

El Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires (1957)

Por el decreto-ley 19.885 se sanciona el Estatuto del Magisterio de la Provincia de Buenos Aires. Esta normativa tuvo por finalidad reglamentar el trabajo de los docentes de establecimientos nacionales transferidos a las provincias. Tras el derrocamiento de Perón, la importancia de su consideración estriba en que se introduce por primera vez el criterio numérico en la evaluación del desempeño del maestro en el aula, y define las funciones del Tribunal de Clasificación, aunque la composición y generación de sus miembros no establece diferencias sustanciales con el anterior.

Con respecto a las funciones, esta legislación avanza sobre los reclamos de profesionalización de los gremios docentes. En su artículo 10 específica, entre otras funciones del Tribunal, la de "clasificar anualmente al personal en ejercicio y a los aspirantes a ingreso y a suplencias, formulando por orden de mérito, las nóminas que correspondan a cada distrito", y "de acuerdo a sus méritos, seleccionar a los aspirantes a los concursos que prevé el estatuto, cuando para ello se haya previsto la intervención de un jurado especial".

Este estatuto introduce un cambio fundamental en la clasificación del desempeño de los docentes en las aulas y escuelas, que deja de ser solamente conceptual para ajustarse a una escala correlativa a un valor numérico. Los estatutos posteriores —a excepción del de la dictadura militar de 1978— reglamentarán el ascenso de los docentes por orden de mérito, sobre la base de los puntajes obtenidos según calificaciones anuales confeccionadas por las Juntas o Tribunales de Clasificación.

El Estatuto del Docente (1958)

Fue sancionado conforme a la ley nacional 14.473 en septiembre de 1958. La

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) lo consideró "el convenio colectivo de trabajo de los educadores", pues, entre otras disposiciones, "reglamenta la carrera docente, desterrando la intervención del poder político y las influencias partidistas y personales en el

ingreso, ascenso, acrecentamiento, traslado, establece los concursos de antecedentes y oposición y enuncia los derechos de los educadores, entre los que se destacan: la actualización de las remuneraciones [...], la jubilación a los 25 años de servicio, sin límite de edad y con el 82% móvil [...], la participación en el gobierno escolar, en las Juntas de Clasificación y de Disciplina [...], la estabilidad en el cargo [...], la asistencia social [...], la libre agremiación para el estudio de los problemas educacionales y la defensa de sus intereses profesionales”.

Uno de sus puntos más señalados es la conformación de las Juntas de Clasificación, organismos permanentes para cada rama de la enseñanza en la jurisdicción nacional, que estarían constituidas por cinco docentes en actividad (tres de ellos elegidos por voto secreto y obligatorio de todos los docentes titulares), y los otros dos docentes, también titulares, serían designados por el Ministerio de Educación o por el Consejo Nacional de Educación, según correspondiese. Los primeros durarían cuatro años y no podrían ser reelectos para el período siguiente. Los otros durarían solo dos años y podrían ser redesignados. En cada elección se deberían elegir, además, seis suplentes que se incorporarían a la Junta en caso de ausencia del titular. El Ministerio o el Consejo también designarían a dos suplentes. Los docentes que se desempeñasen en la Junta no podrían presentarse a concurso mientras estuviesen en ejercicio de sus funciones. Las elecciones mencionadas se efectuarían mediante simple pluralidad de sufragios, correspondiendo dos representantes a la mayoría y uno a la primera minoría si sus votos alcanzasen el 10% de los obtenidos por la mayoría.

Con respecto a la calificación de los docentes —que constaría en el legajo personal de actuación profesional (tanto para titulares como para interinos o suplentes)—, esta se basaría en el Cuaderno de Actuación Profesional, en los conceptos anuales y en las evaluaciones e informes de los inspectores que visitasen periódicamente la escuela. Según esta norma legal, el interesado tenía derecho a “conocer toda la documentación que figure en su legajo, impugnarla, requerir la complementación de información si advierte omisiones y llevar un duplicado debidamente autenticado de la misma”. El concepto anual del docente, que “apreciará sus aptitudes”, se volcará en una Hoja de Concepto, conformada

según la ponderación "del superior jerárquico", en los siguientes ítems: a) Cultura general y profesional: preparación general, capacitación científica, técnica o artística y didáctica relacionada con la asignatura o cargo que ejerce (0 a 10 puntos); b) Aptitudes docentes y directivas o de orientación y focalización, según corresponda: capacidad para transmitir conocimientos, desarrollar aptitudes y crear hábitos. Estas aptitudes incluyen: aptitudes disciplinarias; tacto y eficiencia; presentación y ascendiente (0 a 10 puntos); c) Laboriosidad y espíritu de colaboración: la participación en la obra social y cultural, escolar y extraescolar, y el espíritu de iniciativa (0 a 10 puntos); d) Asistencia y puntualidad [...]; e) Opinión de los inspectores con relación a las clases visitadas durante su actuación. En caso de que un docente obtuviese consecutivamente dos conceptos deficientes, el estatuto establece "que se le sustanciará sumario y se lo podrá separar del ejercicio profesional".

El estatuto recoge elementos de la tradición de evaluación en las escuelas que se plasman en el Cuaderno de Actuación Profesional, al que legitima incluyéndolo formalmente como herramienta de evaluación dentro de la legislación. Sin embargo, entre los ítems que se estipulan como forma de categorizar "objetivamente" la evaluación figuran indicadores que suponen la observación de las interacciones en el aula, con la consiguiente y necesaria inclusión de la subjetividad que las atraviesa. Como ya se mencionó, la CTERA reivindica la Ley 14.473 como un elemento progresista y una conquista de las luchas docentes, ya que "dignificó la profesión docente al desterrar la arbitrariedad y el acomodo" en los ascensos de categoría, contribuyendo así "a elevar la calidad de la enseñanza" (CTERA, 1983).

El Estatuto del Docente Municipal (1978)

La vigencia de la legislación anterior fue suspendida veinte años después, con la ruptura de la institucionalidad por la asunción del gobierno de facto autodenominado Proceso de Reorganización Nacional, en 1978. Nuevamente se elaboran instrumentos jurídicos para reglamentar el trabajo de los docentes de infancia, ahora en el contexto de la transferencia de los servicios educativos de la

Nación a las jurisdicciones provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Los maestros agremiados consideran que el estatuto es represivo y antidemocrático. A diferencia del estatuto anterior, por medio de este se constituye una Junta de Clasificación docente “que funcionará como organismo asesor permanente”. Por otra parte, todos sus miembros “serán designados por el Departamento Ejecutivo a propuesta de la Secretaría de Educación”. Los miembros serán catorce docentes titulares y se designarán siete suplentes.

La diferencia más notoria de este estatuto respecto del anterior estriba en la elaboración de las nóminas de los ascensos, en la que se anula la participación de los docentes. En el artículo 38 se expresa que “todo ascenso se realizará teniendo en cuenta el orden de mérito que establecerá la Junta Superior de Evaluación una vez aprobado por el Secretario de Educación”. Se eliminan los concursos de antecedentes y oposición, excluyéndose de la evaluación a los maestros interinos y suplentes. En el título “Carrera docente” (Capítulo VI, artículos 33, 34 y 36) se dictamina que solo se evaluará a “los docentes titulares en condiciones de ocupar cargos jerárquicos con carácter titular”.

Para llevar a cabo la evaluación de los docentes que aspiren a un ascenso de categoría “se constituirá anualmente por decreto del Departamento Ejecutivo, una Junta Superior de Evaluación” integrada por el Subsecretario de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires como presidente de la Junta, los directores docentes de nivel superior que de él dependan (vocales y un secretario) y cuatro docentes por cada uno de los niveles de las distintas áreas que funcionen en la Secretaría de Educación (asesores).

El Estatuto del Docente Municipal de la Ciudad de Buenos Aires (1985)

Fue sancionado el 30 de mayo de ese año por el Concejo Deliberante de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires mediante las ordenanzas 40.593 y 40.750. Ya reinstalada la institucionalidad democrática, esta herramienta legal retoma el tratamiento de las Juntas de Clasificación, redefine su composición y funciones, y estipula (Capítulo VI) que su número de integrantes será de nueve

personas, seis de las cuales serán elegidas por el voto directo, secreto y obligatorio del personal docente titular, y por el voto optativo de los docentes interinos o suplentes de un año de antigüedad. Los otros tres miembros serán designados por la Secretaría de Educación. La elección de los miembros de la Junta se realizará por simple pluralidad de sufragios a partir de la presentación de listas integradas por 16 candidatos. Corresponderán cuatro representantes a la mayoría y dos a la primera minoría, si esta obtuviera el 20% del total de los votos de la mayoría.

Las funciones asignadas para estos organismos permanentes son: (a) clasificar al personal por orden de mérito, de acuerdo con sus títulos y antecedentes, y fiscalizar los legajos correspondientes; (b) integrar por orden de mérito las nóminas de los aspirantes al ingreso a la docencia, al ascenso de jerarquía y a interinatos y suplencias; (c) dictaminar sobre pedidos de traslados; (d) evaluar las solicitudes de licencias por estudio o asistencia a cursos de perfeccionamiento y capacitación, obligatorios para optar a ascensos; (e) designar un miembro del jurado que recibirá las pruebas de oposición, y proponer a los candidatos, y (f) disponer del destino de las vacantes. Con respecto a la calificación o concepto del personal docente, el estatuto también establece la existencia de un legajo en el cual el superior jerárquico registrará todos los antecedentes y actuación profesional del docente para su calificación (Capítulo X). El docente interesado, tal como en el estatuto de 1958, podrá conocer la documentación que figure en el legajo, objetarla fundadamente y completarla si advierte omisión. También aquí la calificación y el concepto serán anuales. Se apreciarán las condiciones y aptitudes del docente basándose en "las constancias objetivas del legajo, que se ajustarán a una escala de conceptos y su valoración numérica correlativa".

La diferencia que presenta este estatuto con respecto a los anteriores es que "la calificación y el concepto surgirán de la autoevaluación del docente y de la evaluación del superior jerárquico". En una entrevista personal, la propuesta del docente y la del superior jerárquico serán analizadas por ambos, "procurando la total coincidencia". En caso de "surgir discrepancias y mantenerse las mismas, el

superior jerárquico deberá dejar expresados los fundamentos, ya que es responsable final de la calificación y el concepto". La calificación anual del trabajo en el aula se vuelca en la Hoja de Actuación, en la que aparecen tipificados diez ítems de ponderación independiente, cuya suma total llega a los 100 puntos. Como condición para aspirar al ascenso, el estatuto agrega la realización y aprobación de cursos de capacitación y actualización, con relevo de funciones, organizado por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Este estatuto rige en la actualidad para los maestros primarios que se desempeñan en la jurisdicción municipal y reglamenta todo el proceso de evaluación, clasificación y ascensos.

La crisis actual de la evaluación del trabajo específico del maestro se expresa en la contradicción entre los contenidos a evaluar y la fragmentación de la persona que supone el criterio numérico pautado en la Hoja de Actuación. Si bien en algunos de los ítems se mantiene el sentido conceptual de la evaluación característico de la tradición normalista, la concepción tecnocrática impresa en ella fragmenta conductas, conocimientos y destrezas, inutilizando el valor formativo que eventualmente podría tener la evaluación. No obstante, es el criterio que se mantiene, dado que su vigencia está reglamentada por el estatuto. Junto con él permanece también el Cuaderno de Actuación Profesional, aunque desprovisto del sentido de estímulo que tenía originariamente y apartado de la norma legal.

LA INTERPRETACIÓN DE LOS ESTATUTOS POR LOS MAESTROS EN EL TALLER

La consigna orientadora para el análisis comparativo de los estatutos se enlazó con la línea reflexiva anterior, buscando sistematizar las diferencias y similitudes relativas a la definición del rol a partir de los acápite referidos a los deberes y derechos y a la carrera profesional. Este ejercicio, evaluado por los maestros como muy dificultoso, continuó como tarea autónoma del grupo hasta la elaboración de su informe final (véase el anexo). Surcado por una sensación de disgusto, el análisis de los docentes puso de relieve el descrédito que provoca la legislación estatutaria en el ámbito de "la realidad" cotidiana escolar.

— Lo que hay que ver es que si bien están los estatutos, está todo esto, pero, ¿qué pasa realmente? ¿Qué pasa si no se hacen las cosas que dicen los estatutos? [...] Ellos se matan por hacer los planes pero [...] después en la escuela no los cumplimos.

Los deberes

En el transcurso del taller, se fue haciendo evidente para el grupo que, a pesar del desconocimiento sobre el contenido estricto de la legislación, esta se halla incorporada en forma tácita en la tradición del comportamiento escolar:

— Yo lo que quiero es empezar a aclarar algo [...] ver de qué manera esta [legislación] se traduce en el aula. Cuando hice la autobiografía me di cuenta de que cuando empecé a ejercer como docente era “re” dócil, me quedaba callada, hacía lo que la directora me decía. [...] Eso que en el trabajo siempre tuve problemas por rebeldía. [...] Yo no leí el estatuto, pero ¿quién me lo dijo? ¿Cómo llegó hasta mí si nunca lo había leído? ¿Me lo pasaron por endovenosa? Alguien lo tiene que haber leído, yo sabía lo que no se podía.

Al mismo tiempo, el circuito de la normativa escolar pautado por reglamentaciones y circulares de orden interno, es vivido e interpretado como el orden legal existente, más o menos rígido, según el arbitrio de los directores o la orientación de la política oficial de cada período:

— En provincia, si el director quiere te justifica todas las faltas.

— En el 43, un interventor del Consejo era muy católico, no le gustó una mujer separada y la echó. La política incide muchísimo.

— Lo que más nos llamó la atención fue cómo se delinea el comportamiento del maestro fuera del sistema de enseñanza [que seamos leales transmisores] de los valores del sistema institucional vigente, o sea del gobierno de turno.

Al analizarse en forma pormenorizada los estatutos, el grupo se mostró impactado por el primer deber, que figura en todos ellos desde la sanción del Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno de facto de 1957.³¹ Su permanencia, aún en los períodos de gobiernos constitucionales posteriores, llevó a centrar la comparación en las implicancias restrictivas de los conceptos que lo constituyen:

— A mí me brotaba la bronca, mi lectura era que lo legislado era una cosa y lo que pasa otra, también formulé algunas preguntas, me pregunté, por ejemplo, ¿qué significa desempeñar digna, eficaz y lealmente la función docente?

³¹ Hace alusión al primer deber presente en todos los estatutos docentes: desempeñar digna, eficaz y lealmente las funciones inherentes al cargo.

— *Otra cosa que me llamó la atención también es que el deber dice: "observar una conducta acorde con la dignidad docente, dentro y fuera de la escuela" [...] Nosotros marcamos que afuera de la escuela también hay que vivir. Por otro lado, habría que ver qué es eso de la dignidad.*

Mediante el diálogo se fue dilucidando que la "dignidad" y la "lealtad" se relacionan directamente con restricciones a la conducta del maestro, tanto de sus libertades individuales como políticas. Por ejemplo, con respecto al Estatuto del 57, hay prohibiciones relativas a la vestimenta femenina:

— *Yo conozco un estatuto de la Provincia de Buenos Aires que habla de que no se deben realizar "esas" actividades a 10 cuerdas a la redonda de la escuela [...], y que no podés usar pantalones que sean de otros colores distintos al marrón, azul o negro.*

Las restricciones a la conducta privada parecen dirigirse a la honradez y probidad de los maestros en general, pero implícitamente se orientan a reprimir la eventual conducta sexual "desviada" de las maestras:

— *En la época de Cogorno no se podían usar pantalones [y en épocas posteriores] tampoco se podía usar sandalias; no se podía mostrar la punta del pie.*

— *Uno se siente un modelo que camina.*

En el Estatuto de 1958 se eliminaron las disposiciones que pretendían resguardar moralmente el ámbito que rodeaba la escuela, y proteger a los niños de una posible conducta licenciosa de los maestros. La custodia de la dignidad del cargo, no obstante, se extiende más allá de la privacidad, en una figura que le exige ser políticamente neutral, "prescindente en lo político-partidario". En este sentido, hay en el estatuto una explícita prohibición al partidismo que luego se extenderá a la prescindencia religiosa. Esta última prohibición se mantiene en la actualidad y solo fue neutralizada por el estatuto de la dictadura militar de 1978, en el que se exigía a los maestros actuar "según los principios de la moral cristiana".

Con respecto a la lealtad, la comparación realizada en el taller sobre este deber en los distintos estatutos docentes se interpretó como el acatamiento a la vía jerárquica de la organización escolar. Las formas de expresarla varió desde la "sujeción" que se exige en el estatuto de 1954, al "respeto" en el del 57, y al "reconocimiento" en el del 58. Un cambio importante en el circuito interno de la

legalidad se fijó en 1985 con respecto a la limitación de las circulares que se refieren a las restricciones de las libertades individuales. Actualmente, estas actuarían (en contradicción con el discurso democratizador) restringiendo el uso de los lugares de trabajo para realizar asambleas docentes convocadas por cuestiones reivindicativas:

— Ahora también se manejan mucho por medio de circulares [...] cuando por ejemplo estábamos en reuniones por el tema del paro venían circulares que decían que no se podían hacer reuniones gremiales dentro de la escuela. [...] También te las mandaban los Consejos Escolares.

El desempeño eficaz —contemplado en el primer deber—, vinculado específicamente al trabajo de enseñar— fue difícil de ubicar en los estatutos:

— El rol no aparece como una definición, en el 58 se habla de un “perfil”, se dice que el docente debe transmitir, crear hábitos, etc., pero alguna cosa más específica del rol no aparece como tal.

El contenido asignado al desempeño docente (en el que se ubicaría al alumno como polo necesario), entrega orientaciones formativas, socializadoras, que, según los períodos, corresponden a formarlos “en la doctrina peronista (1954), en “las normas democráticas” (1958), o en el “respeto a la moral cristiana” (1978). En 1985, el deber es expresado como “inculcar los derechos humanos”.

Los derechos

La evolución de los derechos se analizó de manera similar a la de los deberes. A pesar de la verificación de un avance social, especialmente en lo que se refiere a la participación y control en los mecanismos de concurso para los ascensos, se interpretó que su falta de aplicación obedecía a fallas del sistema o a obstáculos creados en el circuito reglamentario interno. Al mismo tiempo, la no utilización de los derechos se atribuyó a fallas en la misma reglamentación, al retaceo de la información por parte de los directores o, simplemente a “trampas” que neutralizan los derechos legislados:

— A mí me pasó, por ejemplo, que cuando entré en la escuela no sabía que tenía veintiocho días de licencia por exámenes.

En relación con el Estatuto de 1954, que considera la capacitación docente como un derecho:

— *Sí, un derecho, pero tiene que haber una reglamentación. Sabemos que cualquier ley sin reglamentación no sirve para nada, yo no lo vi hacer nunca.*

— *En el Estatuto del 58 aparece que uno puede tener un año de licencia para perfeccionamiento, pero las Juntas pueden pedirte todo lo que quieren para concedértela.*

La discusión sobre el tratamiento que dan los estatutos al derecho de los docentes a la capacitación, se centró en el cambio que estos sufrieron con posterioridad al Estatuto de 1954. En el marco político del gobierno desarrollista de 1958, la capacitación se convirtió en un deber, y como tal permaneció en las legislaciones posteriores. Los derechos docentes se circunscribieron al uso de licencias o becas para ese fin. Asimismo, su no utilización se atribuyó a imprecisiones reglamentarias, a la discrecionalidad en el uso del poder por parte de las distintas jerarquías, a la debilidad gremial para ejercer un control sobre el sistema, y, en menor medida, al desinterés o desinformación de los docentes:

— *Lo que pasa es que muchos maestros no leen los Estatutos.*

El achicamiento progresivo de la política de capacitación masiva iniciada en 1983 limitó progresivamente el derecho a elegir los campos o temas de interés por parte de los maestros, restringiéndose así la posibilidad de “abrir la participación docente para la elaboración de planes y programas”, enunciado de la política educativa del gobierno constitucional. En el análisis de los derechos se destacó el de la libre agremiación, explicitado en el Estatuto de 1958, sobre la base de la defensa de los derechos profesionales, aunque en la discusión ese derecho fue contrastado con la prohibición del partidismo. Asimismo, el grupo abordó el tema de los concursos como modalidad de arbitraje para el ingreso a la carrera y los ascensos —introducido en el Estatuto de 1958— en referencia a la evolución de las formas de participación y control pautadas en las distintas legislaciones. Al respecto, se destacó la contradicción entre los grados de arbitrariedad del sistema y la escasa participación del sector:

— *En el 54 era el Ejecutivo el que designaba, en el 58 era más democrático, había representantes; en el 78 se vuelve al control del ascenso por la Municipalidad. Era la*

Subsecretaría la que decidía. [...] La idea del control era para tener una burocracia afín con los intereses del poder.

El descrédito inicial respecto a la efectividad de la legislación para incidir en la cotidianidad del trabajo disminuyó al recordarse su papel en la justificación de la represión a los docentes sindicalizados y a las orientaciones pedagógicas no autorizadas, en especial durante los gobiernos de facto:

— Yo estaba haciendo un seminario en el año 1975, con toda la óptica del momento desde la visión revisionista, después del golpe empezamos a ver las encíclicas y esas cosas [...] [después de 1976] si enseñabas matemáticas estructural eras un subversivo.

— En el 76 había miedo a leer, había listas, desprecio al subalterno, el director preocupado solo por los objetos materiales.

Las críticas a las restricciones del presente se orientaron hacia las incongruencias entre el discurso participativo y la burocracia del sistema educacional, aceptándose, no obstante, que, junto a la existencia de resabios de acciones represivas, también había actos de reparación a la coerción sufrida por los maestros durante la dictadura:

— A nuestro gremio llegó una maestra que quedó cesante por ser Testigo de Jehová y la Junta la va a reincorporar.

El espacio circunscrito en los estatutos para la participación docente mantuvo la discusión en esos términos, obviándose la relación entre la definición del trabajo que se desprende de la normativa y la tarea pedagógica específica, considerada en aquellos solo en términos de orientaciones generales. Con esta restricción, el análisis despertó interés y permitió aventurar el vínculo posible entre aquellas orientaciones y el trabajo mismo:

— El análisis de los estatutos es interesante porque en ellos se junta lo salarial con lo educativo [...] el trabajo con la vocación.

El tema actualizó la discusión sobre el poder, su ejercicio y control, y la autorreflexión manifestó la inoperancia de ciertas acciones de resistencia, así como también la necesidad de información y análisis:

— Cuando llegué a la docencia, yo no lo leí [al Estatuto], como una forma de resistencia.

— *Yo lo que quiero decir ahora es que esto es muy importante, es la primera vez que hacemos un estudio comparativo [...] parece mentira que los maestros hagan esto por primera vez.*

Finalmente, la discusión se centró en la falta de participación de los docentes en la elaboración de las leyes que rigen su trabajo.

— *Lo que pasa es que en la elaboración de los estatutos no tuvimos ninguna participación; cuando me di cuenta que era un convenio colectivo de trabajo o que debía serlo, ya habían pasado varios años que había empezado a ejercer.*

La crítica buscó inicialmente culpables, tanto en la política del Estado como en los gremios, acusando por igual las formas simbólicas de participación propuestas, tales como la ineficiencia gremial en el uso de la ley para la defensa del docente:

— *En la Municipalidad fue un negociado bárbaro la consulta por el Estatuto. [...] Tentas que dar tu opinión y después [la pasaban] a una computadora, y lo que salió de allí fue la conclusión de la consulta.*

Esta desconfianza en los mecanismos utilizados para la participación democrática se extendió a la conducta de los mismos representantes docentes:

— *En el tema de las Juntas [...] lo importante pasaba por si los que estaban allí iban a ganar más o menos que el resto, ver si iban a ascender o no [...] esto no es generalizable, pero que pasó, pasó.*

— *Habría que ver en qué situación se hacen, por qué los gremios no usan el espacio para denunciar, para defender al docente.*

El trabajo reflexivo sobre los estatutos permitió al grupo objetivar la normativa estatal para el trabajo docente en los distintos períodos y contrastarla con el circuito interno de la legislación (circulares y reglamentos) que rige el "orden" de la vida escolar. En esa confrontación, se puso de relieve que la ley no es de conocimiento general para los maestros, y, a pesar de la relativa participación de las organizaciones docentes en su factura durante los gobiernos democráticos, no se la considera una herramienta legal propia de uso efectivo para la defensa de los derechos. En contrapartida, existe una aceptación casi natural a las prescripciones que de ella se desprenden, basada en la efectividad de los circuitos legales más inmediatos a la vida cotidiana escolar, que actúan reforzando las obligaciones y oscureciendo el margen de acción autónoma que los derechos de la legislación entregarían. En efecto, son las normas pautadas por los

reglamentos y las circulares, las que determinan la conducta de los maestros en forma coyuntural o contingente. Este circuito legal es utilizado indistintamente por distintas instancias del sistema educacional en su nivel nacional, o bien por el gobierno municipal; en consecuencia, los maestros consideran que es arbitrario, tanto por su permanencia (en el caso de los reglamentos), como por su ejecutividad para cambiar cursos de acción, (como ocurre con las circulares, que son equiparables a los decretos), ya que ambas herramientas legales pueden contravenir la política general en vigencia.

Así, en la cotidianidad escolar los maestros resisten las reglamentaciones mediante la conservación de costumbres como *"el mate entre todos, antes de empezar"*, práctica habitual en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. En ese espacio que los directivos abrieron en *"algún tiempo y circunstancia"*, y del que los maestros se apropiaron con la misma naturalidad con que aceptaron las prescripciones reglamentarias, la fuerza del uso afianza cotidianamente esa costumbre antirreglamentaria. A lo largo de esta reflexión, los participantes reconocieron la necesidad de conocer las leyes, pero, además, señalaron que estas deben ser confrontadas con el circuito interno de las reglamentaciones y circulares.

Desde el punto de vista metodológico, el diseño del taller permitió enlazar la dimensión histórico-jurídica del trabajo docente con el acontecer diario. El análisis, que en un primer momento estaba centrado en la actividad pedagógica dentro del aula, pasó a abarcar otros aspectos adscriptos al perfil laboral, que pusieron de manifiesto cuestiones políticas ligadas a la tarea. Esos aspectos (por lo general desestimados en los estudios sobre el trabajo docente, no solo están presentes en la autoadscripción de la actividad, sino también, como se verá más adelante, en la **evaluación** cotidiana institucional del desempeño de la tarea, de modo explícito o implícito, según las políticas oficiales o la micropolítica escolar.

IV. EL CONTROL BUROCRÁTICO DEL TRABAJO EN LAS ESCUELAS

El sistema de evaluación y promoción profesional (evaluación-calificación-clasificación) está constituido por diversos mecanismos e instancias que definen parámetros del desempeño de los maestros. El resultado de su aplicación es la incorporación o exclusión de los maestros, del circuito de ascensos de la carrera docente. Mediante estos mecanismos e instancias evaluadoras se va confeccionando el Legajo Personal que identifica a estos trabajadores como empleados del Estado. Junto a los antecedentes (filiación, antigüedad, títulos o acreditaciones, capacitación realizada, etc.), el legajo incluye un concepto anual, resultante de la evaluación de la labor del maestro en el aula y de otras actividades escolares extracurriculares que normalmente se le asignan. La evaluación cotidiana, realizada por el superior jerárquico, es la que tradicionalmente registran las notas inscriptas en el Cuaderno de Actuación Profesional

Si bien la negociación en torno a los deberes y derechos referidos al trabajo tiene una expresión gremial en las instancias gubernamentales —por ejemplo, en las demandas de participación del sector en lo que respecta a la promoción o ascensos en la jerarquía de la organización escolar—, aquella se gesta en sutiles e ingeniosas transacciones y pactos que se producen en el ámbito local de las escuelas. Allí coexisten la aceptación de una evaluación “objetiva” —que permitiría superar arbitrariedades de la autoridad y reconocer la calidad profesional individual— con la disconformidad generalizada en los distintos estamentos acerca de sus resultados concretos. Es justamente en ese espacio donde comienza la negociación en torno al sentido atribuido al trabajo. Los criterios e interpretaciones eventualmente discordantes entre los representantes del nivel jerárquico superior y quienes ocupan la posición subalterna (supervisores sobre directores y directores sobre maestros) logran una forma contractual particular acorde con el mundo semidoméstico escolar.³⁵ Como se

³⁵ La particularidad de la vida en las escuelas reside en su condición de institución de infancia. Esta característica define los modos de vinculación entre sus miembros y permite hablar de la escuela como un mundo semidoméstico o doméstico-burocrático.

verá más adelante, la retórica coloquial del Cuaderno de Actuación lo convierte en un objeto cultural que pone de relieve esta particularidad, al tiempo que manifiesta la subalternidad política del trabajo de los docentes como funcionarios del Estado.

Para ilustrar lo anterior he considerado distintos Cuadernos, que abarcan el período comprendido entre 1943 y 1992. En esta larga etapa, el año 1985 marca un punto de inflexión, puesto señala la crisis o deslegitimación de este sistema de calificación profesional.³⁶ Esta última hipótesis se sustenta en documentación de campo en la que se presentan opiniones e interpretaciones de maestros, directores, supervisores y funcionarios de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

EL CUADERNO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

El origen del Cuaderno de Actuación Profesional, documento tradicional de evaluación del maestro, puede rastrearse en las primeras décadas del siglo XX.³⁷ Su forma es la del clásico cuaderno de tapa dura, similar al que suelen utilizar los alumnos. Algunos maestros tienen más de uno; otros resumen su vida profesional en uno voluminoso, de 200 hojas, siempre foliadas.

El maestro inicia su carrera en una escuela e inaugura un Cuaderno, que lo acompañará en sus distintos "pases" o paso por otras. Con un particular estilo, se asientan en él sus aciertos y errores, lo que lo convierte, al decir de un maestro,

³⁶ Ubico el punto álgido de la crisis de orientación del sistema educativo en el segundo año del gobierno de la Unión Cívica Radical encabezado por Raúl Alfonsín (1983-1989). Ese año, y luego de una gran apertura a la democratización de la educación, el proceso comenzó a cerrarse y se limitó el impulso político inicial orientado a cambios pedagógicos y organizativos sustanciales.

³⁷ El papel documental del Cuaderno, puede rastrearse ya en 1931, en la discusión sobre la legitimidad de la evaluación de los maestros en el ámbito de la escuela. En el Proyecto de constitución del Escalafón Docente para la Capital, en ese año, se debate la construcción del "concepto", como una de las instancias que conforman el "mérito", junto a la antigüedad y los títulos: "La copiosa serie de rectificaciones que con tanta largueza se hizo en cierta época, trajo como consecuencia que los directores, viendo modificado con tanta benignidad el concepto por ellos emitido, optasen por la fórmula que no traía aparejada la descalificación de la autoridad directiva; la de prodigar el concepto de *muy bueno*. Así se llegó a la casi absoluta uniformidad en la apreciación sintética. [...] El sistema que proponemos pone en manos de directores e inspectores la apreciación sintética y confía a las Juntas tan sólo la determinación que corresponda" (Terán, 1932).

en una suerte de "prontuario" que debe presentar al superior correspondiente en cada nueva escuela, como una síntesis de la historia personal de su trabajo. Durante el año lectivo, el Cuaderno debe estar en la Dirección del establecimiento, a disposición de las autoridades escolares, y el maestro no lo podrá retirar sin autorización. Se registran allí observaciones o consideraciones de distinto tipo realizadas por el funcionario jerárquicamente superior de la escuela y, en ocasiones, por el inspector o supervisor del distrito escolar correspondiente. Estas notas se convierten en el documento base de la evaluación anual, al quedar registradas con la fecha en que fueron realizadas y llevar, al pie, la firma y el sello de la autoridad competente. Prevén, además, la eventual conformidad del maestro, quien asienta su rúbrica al lado de la palabra: Notificado.³⁸

Originalmente, y hasta 1958, el procedimiento evaluativo del trabajo docente en la escuela que consignaba el Cuaderno era conceptual, considerándose, según la configuración de las notas (luego indistintamente denominadas "observaciones", "constancias", "asientos", "informes" o "actuaciones") una gradación cualitativa, adjetivada como *Regular*, *Bueno* o *Muy Bueno*. Este último concepto solía acompañarse con una frase de estímulo, tal como *¡Adelante, sigue así!*, o simplemente *¡Felicitada!*

En la primera hoja del Cuaderno se transcribe en forma caligráfica una tipificación de diecisiete puntos, con los datos y los ítems que han de consignarse. Los ítems específicamente relacionados con la actuación profesional son: 11) Participación destacable en actos u obras de la escuela, 12) Iniciativa, 13) Notas especiales de estímulo, 14) Inasistencias, 15) Acciones en la escuela, 16) Otras cualidades y 17) Otras consideraciones.

Puede considerarse típica de la retórica del Cuaderno, la siguiente nota correspondiente a 1943:

³⁸ La escritura y la firma "en conformidad" por parte del interesado dota al Cuaderno de su condición de documento cuasi legal. Si bien formalmente el maestro podría manifestar su disconformidad con la evaluación del superior jerárquico, esta acción no ha sido registrada en el trabajo de campo, ni siquiera en los casos de evaluaciones extremadamente críticas.

Rosario, 14 de abril de 1943

*Señorita L. L.**Estimada compañera:*

Es tarea grata hacer elogios y más aún si son merecidos. La primera observación que me toca hacer a usted desde que pasó a este turno, no carecerá por razones que las expondré, de una admiración que involucra las felicitaciones de la Dirección. En este rumbo inicial usted ha puesto en evidencia un entusiasmo sin par, una laboriosidad loable. Se ha mostrado afectuosa con los niños, excelente compañera con sus colegas, entusiasta y atenta a todas las sugerencias e indicaciones de la Dirección.

Que su labor continúe por la senda en que se ha iniciado con tanto fervor y aliento.

*Salúdala**O.C.³⁹*

El Cuaderno puede considerarse una pieza literaria típica, un género (Bajtín, 1982). En él se resumen: la misión civilizadora, la misión salvacionista y el ejemplo moral y cívico, como principios básicos de la escuela en la conformación del Estado-nación.⁴⁰ Sin embargo, junto a esa fuerte tradición, que permanece en el estilo de su prosa, el Cuaderno es testigo de los cambios en las políticas educativas en dos aspectos: por una parte, en la orientación pedagógica vigente, ya que el trabajo del maestro se valora según los resultados inmediatos del aprendizaje (concepción que explica el paralelismo entre los criterios para la calificación de los alumnos y los que se aplican para evaluar al docente); por otra, en el papel de agente del Estado que se le asigna al maestro y que trasciende su trabajo específico. Este papel le otorga a su tarea características de subalternidad política.

Como vimos, más allá de su papel testimonial, la evaluación del trabajo que se registra en el Cuaderno forma parte explícitamente de la reglamentación de una ley nacional —el Estatuto del Docente de 1958—, donde se considera que

³⁹ Transcripción del Cuaderno de Actuación de una maestra de la escuela Serena en Rosario. Su directora, Olga Cosettini, es una de las figuras más representativas del movimiento de la Escuela Nueva en la Argentina (1935-1957).

⁴⁰ Aunque el Cuaderno podría ser considerado un género discursivo "formulado de acuerdo a un standard" comparte con los de otro tipo el ser "correa de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua", mostrando cambios aun cuando uno de los sujetos discursivos permanece tácito (véase Bajtín, 1982).

brinda la “información necesaria para la calificación” del maestro. Solamente allí es considerado parte del legajo personal, y el papel que se le atribuye es el de permitir apreciar “las condiciones y aptitudes del docente”, sobre las que se construirán las constancias “objetivas” del legajo, ajustándose “a una escala de conceptos y su correlativa valoración numérica”. A pesar de que ni antes ni después de este estatuto el Cuaderno es nombrado como instrumento de evaluación en leyes o decretos, la vitalidad de su existencia como registro mensual de la tarea ha estado siempre presente debido a que las notas de seguimiento de la “labor” o de la “actuación profesional” —según las épocas— son el antecedente para la elaboración del “Concepto” que interviene, junto a “Otros antecedentes”, en la construcción del orden de mérito que lo habilitará para solicitar traslados u optar a los ascensos en la carrera docente.

Su presencia como elemento de base en la construcción del legajo cobra especial vigencia en situaciones de reclamo tanto de los maestros como de la dirección de las escuelas, hecho que explicaría su formulación elíptica. Normalmente, a excepción de situaciones graves, los directores prefieren no utilizarlo como sanción, a fin de que la palabra escrita no comprometa o resienta la convivencia cotidiana en la escuela, ni “*el futuro de un colega*”. Al parecer, la retórica de su estilo, que destaca “*los aspectos positivos*” de la actuación, busca sostener, a pesar de todo, la formalidad de un estímulo que, aunque hoy contradictorio con los intentos profesionalistas, protege a la vida escolar de eventuales conflictos. Como contrapartida, su progresivo descrédito como instrumento real de evaluación radicaría también en su desmesura que, al decir de un maestro, pone el acento en “*la belleza del verbo y en el elogio desmedido*”.

Puede sostenerse que la tradición corporativa del gremio docente (pares frente al Estado-patrón) expresa su contradicción en la evaluación escolar, dado que los directores, al representar en su cargo al Estado, se convierten, en el ejercicio de esa función, en ex colegas de hecho, debiendo desempeñar su eventual autoridad pedagógica investidos de un poder burocrático que amenaza a sus antiguos pares con la pérdida efectiva del trabajo.

Por lo general, la mala actuación profesional se disimula mediante la reiteración de determinados enunciados a los que se recurre en las notas de seguimiento ("actuaciones" o "asientos", indistintamente) las que, sin perder el estilo positivo, solo remarcan características secundarias del trabajo. También es de uso el señalamiento suave o la sugerencia que, necesaria y útil en el marco de una evaluación procesual, se traduce, en el código críptico del Cuaderno, en un apercibimiento potencialmente peligroso, sobre todo frente a la eventual demanda de traslados. En las notas del Cuaderno de una maestra cuyo mal desempeño es consignado a lo largo de treinta años (1956-1986) y que se jubila realizando "tareas pasivas", se lee en un asiento realizado en 1981:

En la fecha visito el 3er. grado a cargo de la señorita E. L. Observo una clase de aritmética y luego converso con la maestra.

Comprendo que aún se encuentra un poco desorientada por el cambio de ambiente, de grado [...] creo que con paciencia y la constante ejercitación y vigilancia el éxito coronará sus esfuerzos. No se desanime señorita y ¡adelante!

En Aritmética sugiero a la Srta. L. una mayor ejercitación sobre problemas de regla de tres simple, para asegurar los conocimientos y métodos para la solución de los mismos.

Sin embargo, por lo general el concepto de cierre que resume la evaluación anual no deja de ser Sobresaliente o Muy Bueno:

Esta profesional prudente, aceptó con muy buena disposición las sugerencias impartidas por la superioridad y esta Dirección. [...] Docente que posee aptitudes para dirigir la faz formativa e informativa de las alumnas por que obra con justeza didáctica. [...] por lo expuesto me es grato asignarle el Concepto de Muy Bueno.

En los casos graves o difíciles (de reiterado incumplimiento), el Cuaderno es obviado y la calificación se asienta directamente en actas que resumen la actuación y se vuelcan al legajo, que permanece dentro del ámbito estrictamente administrativo.

Desde el punto de vista formal, el Cuaderno, además de las notas de apertura (siempre en tono de cordial recibimiento) y cierre (que resume y destaca aspectos considerados relevantes para el director) debería tener, al menos, una

nota de seguimiento mensual. Si bien nunca menos de tres, en algunos Cuadernos hay diez o más, con un promedio normal cinco “actuaciones” o “asientos” anuales. No hay determinación específica para la variación que, según la hipótesis de un reciente estudio, “no siempre responde al momento adecuado, sino al instante en que el personal de conducción dispone de un tiempo para hacerlo” (Cabrera, 1984). El estudio señala que ello hace que “en un mismo día aparezcan cuatro o cinco asientos en distintos Cuadernos y a veces relacionados con un mismo ítem”.

Junto a la reorientación profesionalista de la política educativa, el cambio formal más significativo en el sistema escolar de la evaluación del trabajo de los docentes de infancia se produjo con el reemplazo de la evaluación conceptual por la numérica, a fines de la década del cincuenta. A partir de ese momento, marcado por el hito que representó el Estatuto de 1958, las reglamentaciones relativas a la evaluación del trabajo subrayan distintos aspectos del “perfil” que el Estado pretende en las competencias del docente. Las normativas siguientes fueron acompañadas por cambios en las formulaciones que resumen el resultado anual del trabajo. Los ítems que deben ser observados, así como su profusión o síntesis, componen o descomponen conductas y cualidades asignadas al “buen maestro” según las distintas políticas educativas.

Actualmente, la fragmentación microscópica en “actitudes” y “aptitudes” que deben registrarse para componer un buen desempeño ha desencadenado la crisis de este sistema de evaluación, que se manifiesta en la manera superficial con que es considerado. Tanto para evaluadores como para evaluados el instrumento ha perdido credibilidad, sin que haya consenso sobre la forma de reemplazarlo. De todos modos, el Cuaderno conserva hoy su papel documental, y en él deben consignarse las Notas de Observación que, a modo de prueba, sostendrán el argumento que permitirá modificar el puntaje anual definitivo de cada maestro. La última nota obtenida en la clasificación no puede ser disminuida de un año a otro sin que el ítem correspondiente de la Hoja de Actuación esté certificado previamente en el Cuaderno por el director. Esta razón de peso —por su papel en una eventual negociación conflictiva— hace que los supervisores del distrito

escolar iniciaran a los directores sobre la importancia de su uso regular, y realicen llamadas de atención en los libros de actas si comprueban el incumplimiento de este requisito.

A pesar de los cambios en la ponderación del valor atribuido al Cuaderno como instrumento total o parcial de evaluación de la actividad docente en la escuela, su condición de herramienta legal o cuasi legal torna pertinente su análisis y permite contrastar la norma con su uso cotidiano. Esa tensión pone de relieve los procesos sociales de interacción dentro de la escuela, y expresa, en ese nivel, la discusión sobre la definición de la identidad profesional.

Aunque en el presente las notas de evaluación ya no mantienen la prosa conceptuosa empleada tradicionalmente en el Cuaderno, el resultado de la tarea anual que en él se consigna abre instancias de negociación entre directores y maestros con el propósito subyacente de mantener la vida normal en cada escuela. En ese marco, el Cuaderno ha dejado de ser un estímulo a la labor y no hay acuerdo sobre que sea un instrumento real de evaluación de la práctica profesional en el aula. Sin embargo, conserva un íntimo valor afectivo y, particularmente para los maestros de mayor antigüedad, es un objetopreciado que muchos guardarán como recuerdo para su descendencia.

Periodización de las funciones asignadas al trabajo según la evaluación de la actividad en las escuelas

Los contenidos y estilos de las notas del Cuaderno permiten discriminar cuatro grandes etapas entre 1946 y 1985, que señalan diferencias en la orientación del sistema de evaluación del trabajo en el ámbito escolar. Como ya se mencionó, establezco arbitrariamente un cierre, debido a que, a mi entender, a partir de 1985 comienza la crisis del sistema de calificación profesional junto con la progresiva deslegitimación social del trabajo de los docentes de infancia. Las etapas construidas a partir de las notas de los Cuadernos son las siguientes: (1) la evaluación conceptual (1931-1957); (2) la transición técnico-profesionalista

(1958-1975); (3) la consolidación tecnocrática (1977-1983), (4) la crisis del sistema burocrático de evaluación (de 1984 hasta la actualidad).⁴¹

Luego de la primera etapa y a pesar de mantenerse la tradición de las notas manuscritas por la autoridad jerárquica (de los directores a los maestros, de los supervisores a los directores), el Cuaderno progresivamente deja de ser un instrumento congruente con una calificación conceptual, y sus contenidos —a partir de la segunda etapa— se vuelcan en una “planilla resumen” u Hoja de Actuación, con un correlato numérico. En la tercera etapa, y en forma simultánea a las notas del Cuaderno, la evaluación es precodificada en formularios orientados a controlar estrictamente el trabajo, multiplicando la fiscalización y fragmentando la mirada sobre dotes, capacidades y actitudes.

Los ítems pautados en este formulario se amplían vertical y horizontalmente, en un cuadro de doble entrada. A lo largo, las planillas-resumen consideran diez puntos indicativos del buen desempeño profesional que deben observarse específicamente: 1) Responsabilidad, 2) Conocimiento, 3) Resultados, 4) Iniciativa, 5) Criterio, 6) Calidad, 7) Personalidad, 8) Laboriosidad, 9) Cooperación y 10) Corrección personal. Horizontalmente, cada uno de estos aspectos se califica según una escala de conceptos y su correlativa valoración numérica. Cada ítem puede calificarse de 0 a 10 según las gradaciones conceptuales: Deficiente, Regular, Bueno, Muy Bueno, Sobresaliente, Excepcional. Este sistema es el que rige actualmente.

Más allá de los cambios en la orientación asignada al trabajo de los maestros en las escuelas, en la tipificación de criterios y en la fragmentación de la persona en aptitudes y actitudes, supuestamente observables, las notas del Cuaderno hacen referencia a tres grandes campos del desempeño: a) la tarea en el aula, b) la colaboración con la escuela y c) el cumplimiento de sus obligaciones como funcionario del Estado (asistencia y puntualidad). Casi siempre, en estas áreas de

⁴¹ En la segunda etapa pueden diferenciarse tres momentos o subetapas: a) La orientación desarrollista (1958-1968); b) La reconstrucción racionalista de la planificación (1968-1972) y, c) la incipiente participación docente (1973-1976). Este corto lapso es un interregno con la etapa subsiguiente la cual, en concordancia con la última dictadura militar imprime con fuerza un sello tecnocrático al sistema de evaluación.

la actuación prescripta (con menor énfasis en el presente) hay referencias a la capacidad de mantener el orden y a la formación moral de los niños, dotes que, como registra la siguiente nota de 1955, son especialmente destacadas y valoradas:

Se presentó en la fecha reglamentaria [...] dedicándose a la inscripción de alumnos de 2° grado. Docente inteligente, dinámica, laboriosa y responsable, se consagró desde el primer día por entero a sus niños. Su grado ha sido disciplinado, en el trabajo diario, llevado a cabo, con una idea superior, la formación moral del niño, luego la intelectual y física.

Con íntima satisfacción dejó esta nota de aplauso.

También se exaltan las cualidades de la persona “activa” y “con iniciativa”, fundamentales para el sostenimiento de la institución. Haciendo una división arbitraria entre las observaciones referidas específicamente a la labor en el aula, dirigidas a la calidad de la enseñanza impartida (o al rendimiento “objetivo” de los niños, así como al trato hacia ellos, que incluye la capacidad de mantener el orden), y las referidas a la colaboración con la escuela, se pueden notar diferencias de énfasis en el control evaluativo, según las políticas de turno. En este sentido, la línea del profesionalismo marca un corte claro, intensificándose el control sobre la enseñanza. Sin embargo, no pierde su lugar de importancia el reconocimiento elogioso a la colaboración prestada en las funciones institucionales, sobre todo en la organización de los actos escolares.

Los ítems que califican el cumplimiento del papel de los maestros como funcionarios del Estado tienen mayor fiscalización durante el último período dictatorial, y en muchos casos se los utiliza como justificación de sanciones a los maestros resistentes a la política pedagógica autoritaria o con actividad gremial. A partir de 1983, la mirada oficial aprueba la labor docente que promueve la participación y la creatividad de los niños, aunque esa orientación convive con las tradiciones anteriores y está constreñida por los instrumentos formales de evaluación.

Traectoria de una maestra "normal"

Ilustraré el recorrido de los cambios en las políticas educacionales relativas a la evaluación del trabajo de los maestros, mediante el análisis del Cuaderno de Laura González, docente cuya vida profesional abarca de 1945 a 1882. Para presentarla, reseñaré brevemente su carrera. Se desempeñó en la misma escuela de la Provincia de Buenos Aires como maestra de quinto grado hasta 1956, permutando dicho cargo con otro docente y trasladándose al año siguiente a una escuela de la Capital. Allí fue maestra de tercer grado hasta 1961, año en que, junto a la concreción de los cambios de criterios para la evaluación decretados en 1958, cambia el personal de conducción de su escuela, y, por lo tanto, su evaluador. Ese año comenzó a ejercer en cuarto grado hasta 1965, año en que fue nombrada vicedirectora suplente del turno mañana. Desempeñó ese cargo hasta 1967 y al año siguiente volvió al ejercicio docente de aula, nuevamente en quinto grado. A su vez, dictó matemáticas en sexto y séptimo. En 1971, el encabezamiento de sus notas cambia de "señorita" a "señora", tiene 36 años de edad y 25 en la docencia. En 1976, luego de treinta años como maestra de grado (en dos de los cuales ejerce el cargo de vicedirectora interina), gana por concurso el cargo de vicedirectora y se desempeña interinamente en la Dirección de su escuela hasta 1988, año en que se jubila. Ha estado en el ejercicio activo de la profesión durante 42 años. La selección de notas realizadas pretenden documentar los tres grandes campos de actuación arriba reseñados y su selección responde a criterios acordes con la caracterización de la etapa y el uso de formulaciones lingüísticas que las distinguen.

La evaluación conceptual (1931-1957)

Hasta fines de la década de 1950, a excepción de su papel en experiencias alternativas, el estilo lingüístico de los Cuadernos refleja la influencia del espiritualismo como corriente pedagógica que prefigura al maestro apóstol, abnegado en la tarea y ejemplo de virtudes morales para los niños, firme en su autoridad, pero de trato bondadoso. La enseñanza para la adquisición de hábitos de sociabilidad y respeto a los mayores —"la formación"— se distingue del

aprendizaje instrumental regido por el positivismo, priorizándose en el reconocimiento los aspectos formativos, asimilados a la educación, por encima de los de la instrucción y la fuerte injerencia de la doctrina hegemónica del Estado en la educación. En esta etapa, el Cuaderno es sobre todo un instrumento de seguimiento de la labor fuertemente imbuido en el espíritu de estímulo y reconocimiento a la entrega y el sacrificio. La política educativa del gobierno peronista (1946-1955) adecua los principios pedagógicos de la versión del espiritualismo —explícitamente antiestatal— a la doctrina peronista.

El Cuaderno se inicia en 1945, y en ese año se incluyen cuatro notas, la de apertura, tres descriptivas y de estímulo a la labor y la de cierre, que resume en términos elogiosos su actuación:

Me es grato dejar constancia que la Srta. Laura González, docente que recién se inicia en el ejercicio de la profesión, se revela como una maestra de vocación. Compruebo que ya tiene conquistado el grupo que tutela, al observar el interés con que los niños escuchan sus explicaciones y el cariño respetuoso con los que la tratan. Su influencia se refleja en el alumnado que ha adquirido hábitos de orden, trabajo y disciplina. ¡Muy bien adelante!

En 1946, en el apartado Otras cualidades se indica:

Es cordial, tolerante, comprensiva, habla y escribe con propiedad y viste con corrección. Colabora con lealtad. Ha ganado con su esfuerzo y su labor una inmejorable reputación de maestra trabajadora y persona de bien. Su asistencia perfecta demuestra el alto concepto que tiene del cumplimiento del deber.

En 1947, en la Hoja de Servicio se resume su actuación del siguiente modo:

Acción en la escuela:

Profesional dotada de muy buenas aptitudes físicas e intelectuales y de una bien cimentada cultura general. Muy contrahída a sus tareas escolares emplea con todo acierto sus conocimientos didácticos. Es muy disciplinada, organiza y dirige con método y ajustándose a planes pedagógicos su labor en el aula. Ha evidenciado poseer excelentes dotes de gobierno.

Otras Informaciones:

de la niñez. Tiene un profundo concepto de su misión, dedicándose con ejemplar afán y empeño en la brega diaria.

Otras cualidades dignas de mención:

Cordial, tolerante pero firme en sus propósitos, y extraordinariamente dinámica. Hay superación año tras año adquirida por la observación, la práctica y el estudio. Muy previsor, disciplinada y organizada dirige el trabajo del aula con singular acierto. Goza en la población del más alto prestigio.

Apreciación sintética: Muy buena

En 1950 hay siete notas, una referida a su trabajo en el aula, dos, a su participación en actos escolares que merecen felicitación, una, al cumplimiento y otra, de cierre:

Merece mi franco aplauso su actuación al frente de 5to. grado B, del turno tarde. Cumple la Srta. González con su horario de 4 horas, 20, diarias. Sus clases de pre-aprendizaje, dictando en ellas "juguetería", son recibidas por los alumnos con el mayor entusiasmo. Los niños en incesante actividad dedicados de lleno a la confección de los más variados juguetes van adiestrando sus manos, bajo la dirección acertada e inteligente de la señorita maestra y presentan una colección interesante de juguetes prolijamente terminados.

Merece la señorita González por su dedicación, laboriosidad y dinamismo, mis felicitaciones.

En la nota de cierre la vicedirectora escribe:

La escuela cumple otro período de labor. Al finalizar este ciclo lectivo y hacer el recuento de la obra advierto que su realización ha sido colmada de sinceridad hacia los superiores y de afectuosidad para el niño.

Si el triunfo de los maestros, es el de la escuela y de la patria, dejo expresa constancia de mi satisfacción y por ello mis calurosas felicitaciones.

Su obra completa, su asistencia casi perfecta, su dedicación en la educación de la mano del niño, que es a no dudarlo en la que puede cifrarse una de las grandes esperanzas del hombre, así como el sentido artístico, estético y de prolijidad que ella ha volcado en su tarea diaria, la hace merecedora de la más encomiable nota en el sentido del feliz resultado en su labor.

El Concepto final dice:

Acción en la escuela:

Demostó en todo momento sus excelentes aptitudes docentes. Su obra sincera, organizada y efectiva tuvo el mayor éxito. Enérgica pero suave a la vez, disciplina y orienta a la niñez, logrando triunfar ampliamente en su tarea de instruir y educar a la vez.

Otras consideraciones:

Su habilidad por las Manualidades y su conocimiento de la psicología infantil hacen de esta maestra valiosa para la escuela argentina.

En 1951 hay cuatro notas, las de apertura y cierre, una de aula y una felicitación:

He seguido silenciosamente la labor y actuación en sus distintos aspectos, comprobando su dedicación, entusiasmo, clara noción del deber y excelentes prendas de carácter.

Veó con satisfacción la interpretación y ejecución de las indicaciones superiores y la forma dulce, convincente y a la vez enérgica de llegar al alma de sus niños, estableciendo esa corriente afectiva tan necesaria en el ambiente áulico. Siga así, la señorita González, segura de que las grandes satisfacciones individuales fluyen siempre del cumplimiento del deber.

Considere la nota presente de cálido aplauso.

He visado las pruebas escritas de Matemáticas y lenguaje, de 5to. grado B. Me satisface ampliamente el brillante resultado obtenido, ello habla muy claro de la preocupación docente y del entusiasmo y fe con que diariamente entra el aula la señorita González. Por todo ello la felicito efusivamente.

Apreciación sintética: Muy Buena. Felicitada

En 1952 también hay cuatro notas, una de ellas es la de cierre:

En el acto realizado el día 3 del actual, con la presencia de los alumnos de 3° y 5to. grados, la Srta. González tuvo a su cargo la clase magistral relacionada con la iniciación del 2do. período presidencial del Gral. Perón. Su brillante alocución, que fuera escuchada con sumo interés e interpretada ampliamente por los oyentes, merece mis felicitaciones.

Finaliza otro curso escolar y con él la tarea ordinaria y extraordinaria; ella ha sido tan fecunda, que me mueve a dejar expresa constancia de la acción que los maestros han puesto al servicio de la educación integral del niño, para neutralizar las fuerzas negativas a que la escuela, está siempre expuesta.

Al propiciar con lealtad y fidelidad la feliz iniciativa del Plan Agrario, ha hecho interesar y apasionar al niño, hasta encenderle la luz de la esperanza, que cada espiga recogida es un pan blanco y un bienestar mayor para todos los hogares de la patria.

En el Plan económico, aportó el incentivo generoso de su ciencia y conciencia profesional y las normas severas practicadas en su vida hogareña, por eso la enseñanza tuvo el sabor de la verdad, el bien y la realidad.

En las tareas del Censo Agropecuario, su cooperación fue efectiva e incidió perfectamente para que la interpretación por parte de los agrarios fuera cabal y justa.

Por todo ello cábeme el placer de felicitarla!

Apreciación sintética: Muy Buena. Felicitada

En 1953 encontramos ocho notas, una de las cuales muestra la ponderación de las virtudes del maestro ejemplar:

El gran filósofo Sócrates decía: "No hay función que supere a la de educar los hijos propios y los de la ciudad [...]". Esto se cumple cuando nos encontramos frente a educadores de calidad y jerarquía, como la Srta. Laura González, que ha hecho de su misión un culto de elevada dignidad. Cábeme dejar constancia que la Srta. Maestra deposita íntegramente en el aula su vocación en forma de ejemplo vivo. Adoctrina con sus bellas virtudes en primer lugar de su presencia en el grado, todos los días, puntual y serena, con la admirable sencillez de quien cumple con su deber por convicción.

Dejo complacida esta nota de felicitación, al finalizar un nuevo curso escolar.

En la síntesis final del Concepto se anota:

Otras cualidades:

Por sus nobles sentimientos, tolerancia, respeto en la convivencia escolar, ecuanimidad en sus juicios, rectitud y amabilidad en sus intervenciones, generosidad y cariño al educando, conquistó el lugar destacado en la escuela. Decidida y eficaz colaboradora en las actividades atinentes a la escuela y el niño. La Srta. González, es un valor docente que honra el cargo y a la docencia argentina. Por su asistencia casi perfecta mereció felicitaciones.

Otras consideraciones:

Con claro y acertado espíritu argentinista desarrolló los temas del Segundo Plan quinquenal. Sus clases eficientes en calidad dieron la comprobación de la grandiosa obra que realiza el Superior Gobierno de la Nación y la transmitió a sus alumnos con la fe que un misionero pone en su labor.

Apreciación sintética del Director: Muy buena. Felicitada

En 1954 se inscriben diez notas. En una de ellas se reitera el reconocimiento a su acción extracurricular:

Me es grato dejar constancia de su destacada actuación en las actividades censales.

El pedido del Superior Gobierno de la Nación, ha sido cumplido en sus menores detalles, con exactitud y esmero por lo cual dejo a Srta. González, mi voto de felicitación, pues una vez más, el deber inició y terminó su marcha al dar por finalizado con todo éxito el Censo Nacional Minero, Industrial y Comercial [...].

En 1955 hay una modificación formal en el resumen anual de la Hoja de Servicio, que ya no se transcribe íntegramente sino que solo se copian en el Cuaderno los tres últimos ítems: Acción en la escuela, Otras cualidades dignas de mención y Apreciación sintética. Una de las tres notas en relación con el primer ítem, dice así:

Reciba con acogedora sinceridad el aplauso de esta dirección, por la interpretación que ha dado al pedido del Superior Gobierno de la Nación sobre la productividad.

Compruebo que con infatigable afán, acicatea el interés para que el niño reciba la siembra y fecundice pródigamente el deseo de producir, no más, sino mejor cada día.

La escuela es la que conduce por la senda de todas las esperanzas y Ud. como maestra una de las verdaderas conductoras por su labor limpia y de verdad.

Apreciación sintética: Muy Buena. Felicitada

El año escolar 1956 está marcado por el cambio político (el derrocamiento del gobierno del general Juan Domingo Perón en 1955), sin embargo, las notas mantienen su estilo, destacándose sutilmente la importancia de los aspectos cívicos en la labor. En la nota de cierre dice:

Con este noviembre de 1956, finalizamos un nuevo período escolar.

La labor que en él se desarrolla satisface ampliamente tanto en el aspecto didáctico, como social y cívico. La escuela ha conseguido, en un estilo pedagógico, vitalizando la enseñanza que el niño medite sobre muchos problemas que están al alcance de los hogares y cuya solución, cumplirá una necesidad de comprensión y bienestar espiritual.

Por su obra completa, la felicito y le deseo felices vacaciones.

En el Concepto anual se lee:

Otras consideraciones:

Esta maestra tiene en la docencia una antigüedad de 10 años que ha cumplido en forma tesonera y eficiente, máxime si se tiene en cuenta que estos años últimos su labor en grados inferiores requiere tanta actividad y valoración de ingenio para afirmar la enseñanza. Su obra es muy meritoria.

Apreciación sintética: Muy Buena. Felicitada.

En 1957, Laura González pidió su traslado a una escuela de Capital, que le fue concedido por permuta de cargos con otro maestro. La nota de despedida dice así:

Desde el 7 de junio de 1946, hasta el 8 de marzo de 1957, actuó brillantemente en esta escuela la Srta. Laura González. Deja una obra grandiosa en el sentido más vasto del vocablo, lo dice así hasta la evidencia sus conceptos profesionales y las notas de estímulo y de elogio bien merecidas que obran en su "Cuaderno de Actuación". Augúrole toda clase de éxitos en su nuevo destino.

Este año comienzan a vislumbrarse modificaciones en el enfoque de la evaluación susceptibles de ser atribuidos a criterios diferentes en la nueva escuela, aunque coincidentes con los cambios en la política educativa nacional. Si bien las notas conservan las características que han prefigurado positivamente la evaluación en su anterior escuela, ahora las constancias hacen hincapié en los aspectos pedagógicos y el rendimiento de los alumnos. La nota de recibimiento firmada por el vicedirector dice así:

Precedida su actuación profesional de encomiables constancias, se le augura éxitos en su cometido al darle la bienvenida a esta escuela.

Como síntesis de esta etapa, se puede resaltar que las notas que avalan el "brillante" concepto de Laura González destacan continuamente su labor de funcionaria responsable, así como sus "dotes" disciplinadoras y la capacidad para "conquistar" a sus niños a la vez que ejerce una influencia positiva "en el grupo que tutela". Estas notas de su personalidad la definen como una maestra "enérgica pero dulce". Son sus cualidades características: el activismo, la colaboración, la dedicación, la inteligencia y "el afán de superación". Los sucesivos

elogios reafirman "*su profundo concepto de la misión*" y privilegian la "*formación moral*" que imparte por sobre la intelectual y la física.

Es interesante destacar que el Cuaderno, en su formulación lingüística, permite ilustrar el papel que la política peronista dio a la escuela. Mediante las virtudes exaltadas en la evaluación, el rol del maestro queda fuertemente orientado hacia el refuerzo de la política nacionalista. La figura circular que usa la trilogía Estado-maestro-niño, se construye en las notas valorizando al maestro leal que cumple, con "*la fe del misionero*", con su función de "*acicatear*" el interés del niño. Este recibirá "*la siembra*" que nuevamente "*fecundiza*" en su interés por "*producir, no más, sino mejor*". La metáfora hiperbólica cierra, enmarcada en la ideología del progreso de la patria y el bien común, garantizados por la producción y la productividad. La escuela interpela al maestro para que realice su papel reproductor, persuadiéndolo de la importancia de su función a través de un discurso que busca enaltecerlo.

Desde el punto de vista formal, a partir de 1955, en el Concepto transcrito a fin de año, desaparece el ítem: "*a cargo del interesado*" y solo se documentan los puntos resúmenes de responsabilidad de la dirección. En el último año de esta etapa, y en correspondencia con el pase de Laura González a la escuela en la Capital, las evaluaciones comienzan a estimular, mediante sus contenidos e intensificación, la mirada oficial hacia el rendimiento. Se resaltan ahora, "*sus conocimientos didácticos*", "*la fiscalización permanente*" de la tarea de los niños y su gran "*exigencia*". Sin embargo, en contraste con la distante y "*objetiva*" observación del Inspector, la evaluación rutinaria dentro del ámbito escolar mantiene, a pesar de los cambios, el estilo florido que la reconoce como "*cordialísima*" y la define como una maestra "*consagrada al arte de educar e instruir*".

La orientación de la política educativa de esta etapa se expresa en el estímulo a "*la colaboración prestada*" en actividades extracurriculares, tales como las campañas escolares en pro del ahorro y los distintos censos impulsados por el gobierno. La consideración de "*actitud patriótica*" con que se elogian estas tareas,

al estar evaluadas dentro de la actuación profesional naturalizan, como parte del rol docente, la carga pública del funcionario del Estado. En los últimos años del gobierno peronista se intensifica el reconocimiento de su participación en las tareas que la escuela debe prestar a los planes nacionales de desarrollo. En esa colaboración, la suma de aspectos de su personalidad y carácter adscriben a esta "ejemplar" docente la concepción de "conductora".⁴²

La transición técnico-profesionalista (1958-1975)

Esta etapa puede subdividirse en tres períodos marcados por cambios políticos nacionales: el golpe militar encabezado por el teniente general Juan Carlos Onganía en 1968, y el gobierno democrático presidido por Héctor Cámpora en 1973. La etapa siguiente vuelve a ser inaugurada por un golpe militar, luego del corto gobierno de transición cuya presidencia ejerció Isabel Martínez de Perón.

El Estatuto del Docente de 1958 marca un claro corte respecto del período anterior en cuanto a la función atribuida al maestro. La orientación desarrollista en la política educativa se vio acompañada por cambios en el instrumento formal de evaluación escolar, que se impuso masivamente en las escuelas en 1961. Se buscaba controlar el trabajo de los docentes para adecuarlo a reformas pedagógicas que incorporaran tecnologías para la modernización y actualización de los aprendizajes.

Sin desmerecer la función formativa de los maestros, la orientación de la política educacional en esta etapa intentó imponer el profesionalismo⁴³ en el trabajo, lo cual, además de reflejarse en la tercerización del magisterio, se manifiesta en la modificación de las normas para la evaluación de la tarea en la escuela. Se introducen así algunos criterios que buscan diferenciar el trabajo de los alumnos de las obligaciones específicas del maestro. Poco a poco se atenúa la

⁴² Recordemos que tanto Juan Perón como Eva Duarte de Perón eran llamados "conductores" por sus adherentes políticos.

⁴³ Para un análisis crítico de las notas más salientes del "profesionalismo-tecnocrático", véase Suárez, 1993.

al estar evaluadas dentro de la actuación profesional naturalizan, como parte del rol docente, la carga pública del funcionario del Estado. En los últimos años del gobierno peronista se intensifica el reconocimiento de su participación en las tareas que la escuela debe prestar a los planes nacionales de desarrollo. En esa colaboración, la suma de aspectos de su personalidad y carácter adscriben a esta "ejemplar" docente la concepción de "conductora".⁴²

La transición técnico-profesionalista (1958-1975)

Esta etapa puede subdividirse en tres períodos marcados por cambios políticos nacionales: el golpe militar encabezado por el teniente general Juan Carlos Onganía en 1968, y el gobierno democrático presidido por Héctor Cámpora en 1973. La etapa siguiente vuelve a ser inaugurada por un golpe militar, luego del corto gobierno de transición cuya presidencia ejerció Isabel Martínez de Perón.

El Estatuto del Docente de 1958 marca un claro corte respecto del período anterior en cuanto a la función atribuida al maestro. La orientación desarrollista en la política educativa se vio acompañada por cambios en el instrumento formal de evaluación escolar, que se impuso masivamente en las escuelas en 1961. Se buscaba controlar el trabajo de los docentes para adecuarlo a reformas pedagógicas que incorporaran tecnologías para la modernización y actualización de los aprendizajes.

Sin desmerecer la función formativa de los maestros, la orientación de la política educacional en esta etapa intentó imponer el profesionalismo⁴³ en el trabajo, lo cual, además de reflejarse en la tercerización del magisterio, se manifiesta en la modificación de las normas para la evaluación de la tarea en la escuela. Se introducen así algunos criterios que buscan diferenciar el trabajo de los alumnos de las obligaciones específicas del maestro. Poco a poco se atenúa la

⁴² Recordemos que tanto Juan Perón como Eva Duarte de Perón eran llamados "conductores" por sus adherentes políticos.

⁴³ Para un análisis crítico de las notas más salientes del "profesionalismo-tecnocrático", véase Suárez, 1993.

imitación casi exacta de los contenidos del Boletín de Clasificaciones de los alumnos y el Cuaderno de Actuación de los maestros.

La Hoja de Servicio como síntesis del trabajo del año se reemplaza por la Hoja de Concepto que incluye la Calificación Definitiva. Además de este cambio, los ítems a evaluar se sintetizan en cuatro áreas. Si bien se mantiene el uso de los conceptos de Regular, Bueno, Muy Bueno, y agregándose ahora el de Sobresaliente, se añade una correspondencia numérica de cuya sumatoria resultará un puntaje definitivo.

Desde los primeros años de esta etapa se registra claramente en los Cuadernos la orientación de las calificaciones hacia los aspectos del desempeño pedagógico del maestro. Las observaciones de aula señalan y estimulan la aplicación de las nuevas corrientes didácticas: enseñanza graduada, trabajo en equipo, investigaciones, etc. Se exige la traducción estadística del rendimiento, se fiscalizan los resultados de las pruebas y el lenguaje utilizado —más distante y objetivo— pone de relieve los aspectos instrumentales, por encima de los formativos.

Este énfasis se visualiza principalmente a partir de 1961, año en que el nuevo instrumento obliga a los directores a realizar evaluaciones pautadas. Al promediar la década del sesenta, los Cuadernos documentan también la aplicación de las teorías estructuralistas para la enseñanza de las matemáticas y la lengua. Se pone en práctica el “sistema de media cátedra”, que antecede al ejercicio docente por áreas de especialización. Las notas de evaluación en el Cuaderno dejan su forma clásica para adoptar la modalidad de Informes que cubren los ítems pautados por la nueva Hoja de Concepto.

Con la reforma del gobierno de facto, la “racionalización” se evidencia en el ajuste del control evaluador. Se hacen referencias constantes al cumplimiento diario de los programas y se apela al profesionalismo de los maestros, aprobándose en forma entusiasta su actualización permanente. El control de la eficiencia se realiza mediante el seguimiento estricto del rendimiento exitoso de

los alumnos, cuya responsabilidad pasa a corresponder, casi totalmente, a los maestros.

La apertura se realiza en el marco de un proceso internacional de crítica social abierto a principios de la década, que en la Argentina coincidió con el breve período de goce de garantías constitucionales abierto en 1972 por el gobierno del presidente Héctor Cámpora. Este breve período democrático se cierra casi inmediatamente durante el gobierno de Isabel Perón, que fue a su vez depuesta por el golpe militar de 1976. En el campo de la educación, la "primavera" de 1973-1976 favoreció la organización gremial de los docentes. Se fundó así la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en 1973 y, en el plano pedagógico, se inició un movimiento renovador permeable tanto a la teorización educativa adecuada al "desarrollo de la comunidad" como a la crítica radical a la educación "bancaria" elaborada por Paulo Freire.

La orientación desarrollista (1958-1968)

Volviendo al Cuaderno de Laura González, en 1958, y hasta 1960, no hay modificaciones de contenido respecto a la tendencia del año anterior. Figuran en él tres notas previas al resumen de la Hoja de Servicio, todas de observación de aula. Las actuaciones continúan siendo encabezadas en forma epistolar, como puede apreciarse en las siguientes notas de 1958:

Srta. Laura González:

De la observación detenida, que realizo en los cuadernos de los alumnos a su cargo, así como de pruebas de comprobación efectuadas por los mismos, pónese de manifiesto una vez más, que la labor realizada ha sido muy eficaz. La cantidad de ejercicios, la fiscalización permanente de la señorita maestra, así como las felices realizaciones de los niños, revelan una dedicación y un aprovechamiento que me place destacar. Saludo a usted respetuosamente.

En Otras cualidades dignas de mención, dice:

De trato llano, sin ambages, con una cortesía y cordialidad ilimitadas, la señorita González ha marcado rumbo en la vida de la escuela, en el contacto con los compañeros, que han visto en ella la amiga de todos los momentos.

En Otras consideraciones:

Encuétrase en ella la colaboradora franca, voluntaria, que apoya decididamente la labor directiva y que ha puesto su afán no sólo en beneficio de sus alumnos, sino en el de toda la escuela.

Apreciación Sintética: Muy Buena

En 1959 hay, además del concepto anual, solo dos notas dirigidas a su eficiencia pedagógica. En una de ellas se lee:

Srta. Laura González:

Muy criteriosos son los porcentajes obtenidos en las pruebas de comprobación tomadas a los alumnos a su cargo. Las realizaciones sobre dictado de cantidades, cálculos de las cuatro operaciones y problemas combinados, las ejecuciones sobre trazados geométricos; ángulos, rectas y las respuestas al análisis gramatical, así como el dictado ortográfico han sido satisfactorias en un promedio de las tres asignaturas en un 85% señorita González cumple íntegramente con dedicación, honestidad y cariño.

Saluda a usted respetuosamente.

En el año siguiente, 1960, se registran siete notas, seis de aula y un acto escolar. Hay una observación transcripta de la visita del inspector escolar quien, por primera vez, estampa un leve señalamiento a su actuación profesional, aunque siempre en el marco del estímulo y el reconocimiento encomiable. La nota transcripta del informe dejado por el Inspector, dice así:

Concurro en la fecha al Tercer Grado, a cargo de la señorita Laura González. Observo a los alumnos y compruebo la existencia de una enseñanza correcta.

Denotan los trabajos empeño de parte de la maestra y progresos en los alumnos.

Converso con la Srta. González respecto a la enseñanza de la ortografía, para obtener en ello superación. La docente observada es capacitada, cumplidora y tiene ascendiente sobre sus alumnos. Cumple con los programas acertadamente [...].

En 1961, la nueva normativa para la evaluación traducida en la Hoja de Concepto Profesional establece que "la evaluación numérica traducirá la evaluación conceptual". Del mismo modo que en el instrumento anterior, esta Hoja incluye datos generales como: título, antigüedad, movimientos (pases), licencias, y otros antecedentes, que incluyen: otros títulos, publicaciones, conferencias, comisiones oficiales, etc. El concepto anual sigue siendo caligráficamente transcrito en el Cuaderno, aunque los ítems a considerar se reducen a cuatro: 1) cultura general y profesional, con tres desagregaciones: a) preparación general, b) preparación profesional relacionada con la función específica (científica, técnica o artística) y c), preparación didáctica; 2) aptitudes docentes y directivas, que incluye: a) capacidad para transmitir conocimiento, para desarrollar aptitudes y crear hábitos o, asesorar y controlar al personal; b) aptitudes disciplinarias, c) eficiencia, d) presentación, e) ascendiente y tacto; 3) laboriosidad y espíritu de colaboración, que considera: a) participación en la obra social escolar y extraescolar, b) espíritu de iniciativa, y 4) asistencia, que incluye: a) total de días que debió concurrir, b) total de inasistencias y falta de puntualidad y, c) total de días de asistencia. Cada ítem tiene un puntaje máximo de 10, y el total suma 40 puntos. El concepto Sobresaliente se agrega para quien obtenga dicho puntaje.

En el Cuaderno de Laura González, el cambio en la formalización de la evaluación es coincide con la llegada de un nuevo Director, en 1961, a la escuela donde trabaja. Desde su perspectiva, las notas reflejan la marcación de las pautas orientadoras de la etapa. Hay un cambio en el estilo que, a pesar de mantener el género epistolar, refleja mayor distancia afectiva en la expresión. El seguimiento del rendimiento de los niños toma la forma de señalamientos a la labor de la docente. En el año hay tres notas, cuatro dirigidas al aula y una de cierre. En algunas de ellas se señala su tarea como vicedirectora interina:

Buenos Aires, 9 de agosto/61

Srta. L. González:

Durante el período mayo-julio en que Ud. desempeñó la Vicedirección interina de la Escuela, debo manifestarle que la opinión de padres y docentes han

confirmado el alto concepto —dicho con toda honestidad profesional— que a la dirección le mereció su desempeño en ese cargo, donde desarrolló una notable labor en los aspectos didácticos y administrativos.

Esta Dirección valora y agradece en nombre del prestigio de la Escuela, su eficiente colaboración sus excelentes aptitudes pedagógicas, puestas de manifiesto en la rutina del cargo de maestra.

Calificación definitiva: Sobresaliente = 40 puntos

En 1962, hay siete constancias, seis dirigidas al desempeño en el aula y una observación de un acto escolar a cargo, cuya observación es evaluada del siguiente modo:

Buenos Aires, 16 de julio de 1962

Srta. Laura González:

En el acto desarrollado en la escuela el día 9 de julio, usó Ud. de la palabra.

Si bien, los maestros tienen experiencia para expresar adecuadamente, en forma pública palabras de sentido patriótico, le señalo, que su breve discurso, sencillo pero emotivo, cumplió la finalidad que debe reunir un discurso escolar: despertar el interés, el patriotismo y llegar a todos, alumnos y público.

En este año se registra una visita de la Inspectora Técnica Seccional, quien deja la siguiente constancia:

Buenos Aires, 7 de noviembre de 1962

Srta. Laura González:

En la revisión de los deberes realizados en los cuadernos se puede observar que la tarea escrita en los mismos es correcta y eficiente.

Los niños trabajan bien, la enseñanza perfectamente graduada, facilita el mecanismo del aprendizaje ya que las clases —muy intuitivas— con abundancia de ilustraciones llenan acabadamente las exigencias didácticas requeridas en el grado a su cargo.

En el resumen del año, el papel documental del Cuaderno, con la fecha correspondiente, certifica la calificación. Por ejemplo, en el área Cultura General y Profesional puede leerse las evaluaciones siguientes, respecto de las cuales las notas del Cuaderno constituyen una documentación probatoria: a) ampliamente informada en todas las disciplinas. Sobresaliente 10 (diez), b) de notable relieve. Sobresaliente 10 (diez). (Cuad. act. prof. 16-7-62) 10 (diez); c) gran sentido crítico. Sobresaliente 10 (diez). (Cuad. act. prof. 11-5-62) Promedio 10 (diez).

En 1963 hay siete constancias cinco de aula, una felicitación y un acto escolar. Una de las notas remarca la aplicación de nuevos recursos pedagógicos en la organización del trabajo del aula:

La Srta. González ha conducido a sus alumnos para realizar trabajos en equipo; cumpliendo el programa de desenvolvimiento, han sido realizados con exactitud, con leyendas alusivas y dibujos o láminas impresas que ilustran los temas tratados en geografía: Andes centrales y del sur, sierras pampeanas división política de la Argentina, la historia: Congreso de Tucumán, directorio de Pueyrredón, San Martín, y en naturaleza: acodos, abonos, vegetales silvestres y cultivados. Cada equipo ha expuesto sus investigaciones y el resto del alumnado lo ha seguido con sumo interés, preguntando sobre diversos aspectos de la labor efectuada.

Felicito a la Srta. González por su excelente trabajo.

Su nota de Concepto en 1963 vuelve a ser Sobresaliente, 40.

En 1964 se registran cinco observaciones, cuatro de aula y un acto escolar:

Buenos Aires, 20 de julio 1964

En la presentación de los números desarrollados en el acto del 9-7-64, la Srta. González se desempeñó con la eficacia que le es característica; órdenes oportunas al público y a alumnos, indicaciones claras para concentración y desconcentración y uso natural de la voz, aspectos éstos que prestigiaron el acto y muestran su ascendiente y condiciones de mando.

Nota de concepto: Sobresaliente

En 1965, Laura González es nombrada Vicedirectora suplente del turno mañana. La Directora suplente reconoce en seis notas su eficiencia en esta tarea. Una de ellas señala:

Buenos Aires, 7 de julio de 1965

En la fecha visito el turno de la mañana cuya vicedirección es desempeñada por usted. Dejo constancia de la satisfacción con que observo el desenvolvimiento de las tareas. El personal presente en su totalidad, cumple con sus obligaciones en perfecto orden.

La señorita vicedirectora suplente, maestra de gran experiencia en su larga trayectoria docente ha logrado en brevísimo tiempo imprimir dirección provechosa a su personal.

Ratifico pues mi complacencia y pongo de relieve las excelentes aptitudes de la señorita vicedirectora en su magisterio.

En 1966, otro golpe de Estado cierra el corto período democrático iniciado en 1963. Coincidente con el gobierno de facto de la "Revolución Argentina", Laura González cesa, en el mes de agosto, en sus funciones como Vicedirectora suplente y vuelve a ejercer como maestra en quinto grado. En su Cuaderno hay cuatro notas relacionadas a su desempeño en el cargo jerárquico.

Buenos Aires, 19 de Mayo de 1966

En algunas oportunidades en que he visitado el turno de la mañana observo que se trabaja en armonía, orden y disciplina. Reviso registros y cuadernos de planes, los cuales se encuentran correctamente confeccionados.

La señorita Vicedirectora, sabe guiar y orientar a sus maestros.

En este año, la Hoja de Concepto Profesional para el Personal que dirige o imparte enseñanza ya no se copia caligráficamente en el Cuaderno sino que aparece por primera vez como un formulario impreso y pegado en una hoja. Las cualidades que destacan son: "Amplísima docente culta, activa y laboriosa"; "Cumple y hace cumplir las reglamentaciones"; "Aprovechó al máximo la capacidad de su personal"; "Obtuvo felicitaciones de su Inspector"; "Tiene ascendiente sobre su personal"; "Ampliamente solidaria". Su calificación definitiva fue 40. Sobresaliente.

En el año 1967 cambia la dirección de la escuela. De las nueve notas que constan, ocho están firmadas por la nueva Vicedirectora suplente, y una, que "es copia fiel", por la Directora suplente. Hay cambios en la forma de evaluación que se expresan en que cada nota está precedida por el ítem del cuestionario tipo al que se antepone la palabra "Informe":

Buenos Aires, 20 de Septiembre de 1967

Informe s/ Colaboración y espíritu de iniciativa

La Srta. González tiene a su cargo la realización del «Periódico Mural». Cumple eficientemente, procurando renovar con trabajos de los alumnos que selecciona de todos los grados, pasatiempos, adivinanzas, palabras cruzadas, noticias; todo realizado con corrección, buen gusto y criterio acertado. Dejo

constancia que esta docente tiene siempre motivos de decoración: cuadros láminas y todos aquellos detalles que contribuyen al arreglo del patio de la escuela.

Su colaboración es inestimable por tal motivo hago llegar a usted mi mejor elogio y mis sinceras felicitaciones.

En 1968 se dicta la reforma pedagógica que, como ya lo adelanté, buscaba una estricta planificación dentro de un criterio racionalista y tecnocrático para la educación. Laura González, además de desempeñarse como maestra de quinto grado, dicta Matemática como maestra especial en quinto, sexto y séptimo grados. Esta actividad corresponde al sistema de media cátedra. Hay nueve notas asentadas. La de apertura, seis de aula, y dos actos escolares.

Buenos Aires, 24 de Septiembre de 1968

Informe s/Observación de la clase y examen de los cuadernos.

Unidad de Trabajo: Medidas de superficie y agrarias.

Aspectos por considerar: Reducciones. Problema aplicando superficie del cuadrado.

Observación de la clase.

Concurro a 5to. grado a cargo de la Srta. González para observar la clase de Matemáticas indicada más arriba.

La Srta. maestra, entra directamente al tema, escribiendo en el pizarrón varias reducciones sobre medidas agrarias. Los alumnos proceden a copiarlas en el cuaderno y las resuelven con rapidez.

Actúan de la misma manera, ante la solución de un problema en el que se aplica superficie y perímetro de un cuadrado.

El enunciado es leído, se reflexiona sobre su solución, los alumnos han comprendido el problema.

Cuadernos de los alumnos:

En general profijos, hay variedad en los ejercicios y están corregidos al día.

La reestructuración "racional" de la planificación (1969-1972)

Esta orientación recrudece, en su orientación racionalista, en 1968, con la reforma pedagógica del gobierno de facto del general Juan Carlos Onganía.⁴⁴

El lenguaje, que hacía hincapié en una "nueva pedagogía", fue reduciendo progresivamente sus propósitos a la preparación técnica de recursos humanos

⁴⁴ Los lineamientos de política educativa de la denominada "Revolución Argentina" se encuentran sintetizados en: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1969).

idóneos para el proceso de industrialización del país, tras el objetivo de "su inclusión en el mundo moderno". En el contexto del gobierno anticonstitucional, el proyecto se orientaba a estimular la competencia para lograr mayores niveles de eficiencia. Estos objetivos requerían una estricta planificación desagregada en puntos cuantificables. Enmarcada en la teoría del capital humano, la educación dejaría de ser un gasto público para convertirse en una inversión altamente tecnificada. La evaluación de los aprendizajes aplicará los fundamentos de la psicología experimental estadounidense basada en el modelo conductista que reseñaré más adelante.

En 1969, en el Cuaderno de Laura González hay siete informes y una nota de reconocimiento general a todo el personal, que es "copia fiel". En el apartado Aptitudes Docentes, se lee la siguiente nota:

Buenos Aires, 12 de septiembre de 1969

Informe s/Aptitudes docentes

La Srta. González, es poseedora de sólida preparación didáctica y de experiencia bien probada en la plenitud de sus aptitudes docentes, puestas al servicio de su profesión, que la ejerce con plena responsabilidad en beneficio de sus alumnos.

Conoce y cumple las reglamentaciones. Dispuesta para todo lo que refleje tareas escolares, la Srta. González pone en evidencia a una excelente maestra, que no sabe de desfallecimiento en el noble ejercicio de su magisterio.

Puntaje obtenido 40. Sobresaliente

En 1970 continúa a cargo de 5º grado y dicta Matemática en 5º, 6º y 7º grados. El sistema de media cátedra se denomina ahora "sistema de áreas especializadas". Hay diez informes antes del resumen conceptual. Aparece en uno de ellos el reconocimiento por el desarrollo de una clase abierta a los padres:

Buenos Aires, 31 de julio de 1970

Informe s/Visita programada

La Srta. González organizó una visita programada de las madres de sus alumnos quienes observaron libremente una clase de revisión de Matemática.

Los alumnos divididos en dos equipos, compitieron en forma muy activa, destacándose en cálculos mentales, dictado y lectura de cantidades, ejercicios de composición y descomposición, operaciones con fracciones.

Los niños demostraron agilidad mental, seguridad y exactitud. En la misma forma procedió con los temas Geometría: reconocimiento de líneas, trazado de perpendiculares, medición de ángulos, reconocimiento de triángulos.

Puedo afirmar que fue una clase magnífica y mereció palabras de elogio de parte de las madres asistentes que me complazco en consignar aquí.

Completó la visita ofreciendo un refrigerio para celebrar el cumpleaños de sus alumnos.

Es por todo ello que esta vicedirección expresa a la Srta. González, su entera satisfacción y su más amplia felicitación por la tarea desarrollada.

En 1971, Laura González cumple 25 años en el ejercicio de la profesión. Se le entrega una constancia "en prueba de reconocimiento a sus méritos puestos al servicio de la educación". Los informes asentados son nueve. El lenguaje utilizado va dejando su retórica adjetivada para tomar la forma que sigue:

Buenos Aires, 16 de Septiembre de 1971

Informe s/Eficiencia y espíritu de colaboración.

Con gran éxito el 4 y 5 de septiembre, se realizó en el local escolar, la Feria de las Ciencias.

El stand presentado por los alumnos de 5to. grado a cargo de la Srta. González fue muy elogiado. Su título: «Primeros Auxilios».

Todos los niños intervinieron en su preparación, realización, observación y experimentación y asombraron con sus explicaciones al numeroso público quien ponderó sus conocimientos.

La Escuela ha cumplido una vez más con su elevada misión y si bien todos somos en mayor o menor medida factores del éxito, es indudable que su actuación ha sido muy valiosa.

¡Felicitaciones!

Calificación definitiva: 40 Sobresaliente

En 1972 hay nueve asientos y una felicitación general transcrita como "copia fiel" del Libro de Circulares Internas. En ella se felicita a todo el personal "con motivo de la Feria de las Ciencias":

Señorita Vicedirectora, señores maestros de ambos turnos: Con satisfacción me dirijo a Uds. con el objeto de llevar a vuestro conocimiento la felicitación de la Sra. Supervisora General Pedagógica, el Sr. Supervisor Escolar, Personal directivo y asociaciones cooperadoras de las escuelas del distrito, público en general, con motivo de la Feria de las Ciencias, realizadas en esta Escuela.

Los niños demostraron agilidad mental, seguridad y exactitud. En la misma forma procedió con los temas Geometría: reconocimiento de líneas, trazado de perpendiculares, medición de ángulos, reconocimiento de triángulos.

Puedo afirmar que fue una clase magnífica y mereció palabras de elogio de parte de las madres asistentes que me complazco en consignar aquí.

Completó la visita ofreciendo un refrigerio para celebrar el cumpleaños de sus alumnos.

Es por todo ello que esta vicedirección expresa a la Srta. González, su entera satisfacción y su más amplia felicitación por la tarea desarrollada.

En 1971, Laura González cumple 25 años en el ejercicio de la profesión. Se le entrega una constancia "en prueba de reconocimiento a sus méritos puestos al servicio de la educación". Los informes asentados son nueve. El lenguaje utilizado va dejando su retórica adjetivada para tomar la forma que sigue:

Buenos Aires, 16 de Septiembre de 1971

Informe s/Eficiencia y espíritu de colaboración.

Con gran éxito el 4 y 5 de septiembre, se realizó en el local escolar, la Feria de las Ciencias.

El stand presentado por los alumnos de 5to. grado a cargo de la Srta. González fue muy elogiado. Su título: «Primeros Auxilios».

Todos los niños intervinieron en su preparación, realización, observación y experimentación y asombraron con sus explicaciones al numeroso público quien ponderó sus conocimientos.

La Escuela ha cumplido una vez más con su elevada misión y si bien todos somos en mayor o menor medida factores del éxito, es indudable que su actuación ha sido muy valiosa.

¡Felicitaciones!

Calificación definitiva: 40 Sobresaliente

En 1972 hay nueve asientos y una felicitación general transcrita como "copia fiel" del Libro de Circulares Internas. En ella se felicita a todo el personal "con motivo de la Feria de las Ciencias":

Señorita Vicedirectora, señores maestros de ambos turnos: Con satisfacción me dirijo a Uds. con el objeto de llevar a vuestro conocimiento la felicitación de la Sra. Supervisora General Pedagógica, el Sr. Supervisor Escolar, Personal directivo y asociaciones cooperadoras de las escuelas del distrito, público en general, con motivo de la Feria de las Ciencias, realizadas en esta Escuela.

Me complace en agregar a ellas mis más sinceras felicitaciones y mi agradecimiento por la amplia y valiosa colaboración prestada a la obra general de la Escuela.

Es necesario destacar el entusiasmo y dedicación puestas al servicio del éxito en estas jornadas del saber y la suscripta se complace en consignarlo.

Todas colaboraron activamente, tal vez en distinta intensidad e inquietudes, pero aportando todas buena voluntad y afán de hacer lo mejor posible. Importa destacar la acción solidaria en el quehacer general, aunando voluntades para lograr el éxito. Por ello, quiero que llegue a mis colegas, junto con mis palabras de estímulo, el ferviente voto de felices realizaciones en un futuro próximo en bien del niño de la Escuela y de la comunidad a que esta sirve.

Es copia fiel.

La incipiente participación docente (1973-1976)

En el interregno 1973-1976, que puede caracterizarse como de una incipiente participación de los maestros en las decisiones relativas a la gestión escolar, si bien no hay modificaciones en los instrumentos formales de evaluación, el contenido de las notas de seguimiento permite vislumbrar algunos cambios en la vida escolar que demuestran, además de la mayor participación de los docentes, la intensificación de las actividades gremiales y de las acciones de la escuela orientadas a la comunidad. Como vimos, este proceso se había iniciado, en forma muy controlada, a finales de la etapa anterior. Entre los años 1974 y 1975 se advierten cambios en las fórmulas empleadas en las notas de observación (que recuerdan la imprecisión de la evaluación tradicional) y en la periodicidad del seguimiento. Podría sostenerse que estas licencias comienzan a expresar la pérdida del sentido original de la evaluación conceptual que documentaba el Cuaderno y de la progresiva burocratización que, según algunos docentes, encierra la evaluación escolar.

Las notas que ilustran los últimos años de la subetapa anterior muestran un proceso de apertura de la escuela hacia la comunidad, así como cierta confraternidad entre colegas, que se irá consolidando en estos años. Con respecto a la concepción pedagógica, la evaluación estimula la participación de los alumnos y el aprendizaje en "contacto con la realidad", fomentando las salidas fuera de la escuela. Volviendo al Cuaderno de Laura González, en 1973 hay ocho

notas que mantienen la periodicidad y explicitan los contenidos observados, aunque solamente dos se refieren a observaciones de sala de clase.

Buenos Aires, 4 de septiembre de 1973

Informe s/Marcha de la Enseñanza

En muchas oportunidades he podido constatar la obra siempre eficiente que cumple la Sra. González. Índice elocuente del carácter eminentemente formativo que imprime a su quehacer diario, pues sus clases tienen la particularidad de contribuir a la formación de hábitos, a despertar la voluntad y la reflexión que estimo de honda gravitación para el futuro de los alumnos.

Informe s/Colaboración

La Sra. González tuvo a su cargo la organización de la comisión de ex alumnos que contó con la adhesión y el entusiasmo de muchos de ellos.

Dicha comisión, que manifiesta poseer muchas inquietudes en beneficio de la escuela, organizó un "Festival" cuyo objeto fue acrecentar el acercamiento de los padres a la Escuela y al mismo tiempo beneficiarla materialmente.

Se consiguió el objetivo propuesto el "festival" contó con la concurrencia de mucho público.

Calificación definitiva: Numérica 40/Concepto: Sobresaliente

En 1974, el Cuaderno consigna la designación de Laura González como Vicedirectora suplente del turno tarde y su responsabilidad en el área de Matemática de 5º, 6º y 7º grados. Hay un cambio de director que interrumpe las evaluaciones realizadas por la misma persona desde 1967. De ocho notas, tres son observaciones de aula y las restantes tienen relación con actuaciones extracurriculares y extraescolares. El estímulo que significa la evaluación positiva de algunos aspectos de la actuación permite reconstruir el modelo de docente que distingue a este lapso. Una nota representativa de la valoración a la participación es el reconocimiento de la Supervisión por su labor desarrollada en la Comisión encargada de realizar "Modificaciones en la hoja profesional de los docentes":

Consejo Nacional de Educación

Buenos Aires, agosto 1 de 1974

Srta. González

S/D

Esta supervisión Escolar valora y agradece de manera efusiva el trabajo desarrollado por cada uno de los integrantes de la Comisión designada para redactar el informe sobre "Modificaciones Hoja Profesional de los Docentes".

La concreción de dicha tarea trasunta en forma ostensible el amplio espíritu de colaboración que animó a sus ejecutantes y el interés puesto de manifiesto en la labor mencionada.

A pesar de las notas elogiosas, este año, y por primera vez, su puntaje final disminuye debido a "8 inasistencias" sobre los "200 días que debió concurrir" en total. La razón de estas inasistencias están consignadas en la Hoja Profesional — pegada en el Cuaderno— como: "Paro Docente".

En el Resumen de la Hoja de Concepto dice así;

Cultura General y Profesional 10/

Aptitudes Docentes y Directivas 10/

Laboriosidad y Espíritu de Colaboración 10/

Asistencia 9,60 (nueve sesenta).

Calificación Definitiva: Numérica 39,60/Concepto Muy Bueno

En 1975 deja la responsabilidad de la enseñanza de matemáticas en 6° y 7° grados para "atender todas las áreas en 5° grado". Concurra por oposición el cargo de Vicedirectora. En su Cuaderno hay ocho notas, la primera del 24 de noviembre y las restantes del 25 del mismo mes.

Buenos Aires, 25 de noviembre de 1975

Informe N° 3

Motivo: ascendiente y tacto y aptitudes y disciplina

La Sra. González posee una fuerte personalidad imponiéndose con su sola presencia. Consigue que los niños y padres la respeten y la quieran con gran admiración por la solvencia de sus conocimientos.

Por su amplio predominio moral despierta firme adhesión enalteciendo al establecimiento.

En 1976, el Cuaderno de Laura González marca un hito en su carrera al obtener el cargo de Vicedirectora y ejercer hasta su jubilación, en 1988, como

Directora suplente. De acá en más ya ni hay notas de evaluación y solo se adjuntan (sueltas o pegadas) hojas impresas denominados Informe de Calificación del Personal de Conducción.

Este es, sin embargo, un año importante por el cambio de criterios de evaluación que impondrá progresivamente la dictadura militar. Hay cinco notas, una de las cuáles reafirma el papel cívico de la escuela así como la participación de los niños propiciada en el lapso anterior:

Buenos Aires, 10 de Mayo de 1976

Informe N° 3 S/Aptitudes docentes

Con motivo de realizarse el acto del "Día de la Constitución Nacional" y "Día del Trabajo" le correspondió a la Sra. González hacer uso de la palabra. Dictó una clase sobre el tema, haciendo participar a los alumnos.

Reseñó los acontecimientos ocurridos antes de 1853 hasta el 1 de Mayo, día de la sanción de la Constitución Nacional.

Comentó el Preámbulo y finalizó haciendo alusión al "Día del Trabajo". Sus palabras fueron escuchadas con interés por el público asistente, en ellas se destacó excelente valoración histórica, seguridad y claridad en los conceptos.

Estas razones me obligan a dejar asentadas mis felicitaciones.

Finalmente, la nota que la despide de su función de maestra dice así:

Buenos Aires, 12 de agosto de 1976

Informe N° 6/Motivo: ascenso al Cargo de Vicedirectora titular

Es para mí un motivo de alegría comprobar que después de todos los inconvenientes surgidos y de los momentos de incertidumbre por los que tuvo que pasar, se produce oficialmente su nombramiento en el cargo de Vicedirectora titular de la Escuela [...] como resultado de su presentación en el Concurso de Ascenso de Jerarquía; pero también siento pena porque significa su alejamiento de esta escuela y por tal motivo la falta de una excelente compañera en nuestra diaria labor.

Me imagino la emoción que la embargará al tener que dejar la escuela a la cual llegó un 8 de marzo de 1957, después de haber desarrollado en ella una excelente labor docente, inclusive la función directiva en los años 1965 y 1966, habiendo logrado despertar sinceros sentimientos de amistad y compañerismo.

Sé que automáticamente Ud. pasará a ocupar la Dirección de la escuela en la cual se hace cargo por Expte. [...] y Res. [...] de fecha 22/7/76; y me resulta gratísimo consignar que veo en Ud. a la docente con excelentes condiciones para desempeñar las funciones directivas, con una personalidad bien definida, capaz e

inteligente, con gran sentido común, inquieta, con excelente preparación y conocedora de la reglamentación, por ello no dudo de su éxito en esta tarea de tanta responsabilidad, llena de satisfacciones y a veces de sinsabores; pero que contribuye al éxito de nuestra escuela y en beneficio de los niños.

Brindándole toda mi amistad, le deseo una brillantísima actuación al frente de la escuela en la que se hace cargo, le expreso mi satisfacción por haber tenido que trabajar con Ud. y le consigno mis felicitaciones por la excelente labor desarrollada.

Es interesante destacar, por lo que luego vendrá, que en sus notas de evaluación como Vicedirectora se destacan conceptos como, “Capacidad para asumir funciones”, “Gran sentido crítico”, “Exactitud en su labor instructiva”, “Conoce reglamentaciones” y “Siempre dispuesta a colaborar”.

En esta etapa se hace evidente el cambio radical hacia la mirada evaluadora del trabajo de los maestros que la caracteriza. Se trata ahora de incentivar el profesionalismo y “despolitizar” la escuela. Inicialmente, los objetivos desarrollistas se expresaban en la incitación a la especificidad pedagógica de la tarea, al tiempo que disminuían progresivamente las notas de exaltación del cumplimiento de las funciones de colaboración extracurriculares y extraescolares que, en la etapa anterior, respondían fuertemente a la política del gobierno nacional. Manteniendo esa tendencia, la característica mencionada vuelve a irrumpir en el tramo de la etapa de incipiente participación docente.

Como pudo verse, desde los primeros años comienzan a incrementarse significativamente las observaciones de aula y las notas que destacan la “labor eficaz” que se manifiesta en “el despliegue de recursos técnicos” aplicados al aprendizaje. Se estimula la “eficiencia pedagógica” en el “cumplimiento de los programas”, la aplicación de la “enseñanza graduada” y el uso de las estadísticas para el seguimiento de los niños aprobados y reprobados. Los directores y supervisores intensifican las observaciones ejerciendo su papel de fiscalización de los resultados de las pruebas de los alumnos y “visado” de sus cuadernos.

Pese a que se siguen destacando las características de la “fuerte personalidad” de Laura González, que “se impone por su propia presencia”, y a que es permanentemente elogiada por sus dotes de persona “cordialísima”, “cariñosa”,

"honesta" y *"buena compañera"*, en el estilo de las notas se va introduciendo un lenguaje mesurado y distante que contrasta con el trato de íntima familiaridad acostumbrado. En este sentido, es representativa la evaluación del inspector del año 1960, cuando asienta, por primera vez, un señalamiento negativo a su desempeño en la enseñanza de la ortografía. Asimismo, se destaca su labor con la fórmula: *"se la ve con empeño"*, en vez de las calurosas felicitaciones acostumbradas. La definición del maestro como un técnico-ejecutor que va delineando esta política puede sintetizarse en la frase: *"cumple acertadamente los programas"*. Al final de la etapa, una evaluación menos rígida volverá a reconocer su profesionalismo, destacando que *"cultiva la lectura superior"*.

Con los cambios en la Guía de Observación introducidos por la Hoja de Concepto en 1961, se van dando pasos concretos en esta concepción del profesionalismo. La evaluación promueve la capacitación y actualización a través, por ejemplo, de la desagregación del ítem Cultura General, que se subdivide en a) Cultura general y profesional, b) Preparación profesional específica y c) Preparación didáctica. Esta pauta oficial para la observación de quien evalúa, al ir acompañada por un puntaje correspondiente, indica la eventual necesidad del desarrollo de dichas aptitudes por los maestros.

La orientación conductista del aprendizaje se pone de manifiesto en las notas del director, que inscribe en el Cuaderno los nombres completos de los niños con *"evidente déficit adquisitivo"*, a pesar de que la maestra *"se encuadra en los principios particulares y generales de la didáctica"*. Aun cuando estas notas responden a una singularidad, produce extrañeza la inclusión de estos nombres, rotulados según patologías conceptualizadas por la psicología del aprendizaje. La superación de estas anomalías será, no obstante, de responsabilidad directa de la maestra, quien deberá encontrar los medios para hallar *"soluciones para el aprendizaje correcto"*. El éxito del docente es inseparable del rendimiento de los niños, y se confía en la *"idoneidad"* de la maestra eficiente y capacitada con las técnicas y didácticas necesarias que le permitirán englobar al *"deficiente [...]* dentro de los suficientes de su grado".

Con respecto a los actos escolares, y a pesar de los cambios, no se abandonan las tradicionales fórmulas de felicitación por *“el sencillo pero emotivo discurso”*, o por *“las palabras mesuradas de su correcta pero brillante alocución”*.

Avanzados los años sesenta, se estimula el *“trabajo en equipo de los niños”* que *“exponen sus investigaciones”* por grupos. Más adelante, se alienta la competencia en jornadas al estilo *“Justas del saber”*, en las que los grupos confrontan sus conocimientos en *“ferias de ciencia”* a las que se invita a los padres.

En la subetapa de reestructuración *“racional”* de la planificación se incentiva el llamado a la profesionalización y actualización permanente. La evaluación controla, además de la *“sólida preparación didáctica”*, los planes diarios, los ajustes a la planificación general y el cumplimiento de las reglamentaciones. La nota del 31 de julio de 1969 muestra cómo, a través de la demostración de *“la agilidad mental, seguridad y exactitud de los niños”*, se asignan cualidades al modelo del buen maestro.

A comienzos del decenio de 1970 se vislumbra un corto período de apertura y participación. Una nota, coincidente con la inercia de la tradición, señala el cumplimiento de Laura González en *“el aspecto formativo, función principal de la escuela”*. Hay un cambio en el tono evaluador que distiende la exigencia priorizando la *“acción solidaria”* entre los maestros, la participación de los niños en la preparación de actos, y el buen clima *“que se respira”* en *“un medio activo y de orden”*.

En el interregno de la incipiente participación docente, nuevamente se valoriza el papel del maestro como colaborador en las acciones de la escuela al servicio de la comunidad, el trabajo en equipo entre directivos y docentes, y los actos teatrales producidos conjuntamente con alumnos. El año más significativo para este análisis es quizá 1974, dado que el material permite ver la ambigüedad política de ese período. Por una parte, el Cuaderno documenta la felicitación oficial recibida por Laura González *“por su papel activo en la Comisión designada para redactar Modificaciones en la Hoja Profesional de los Docentes”*. Por otro, y a

pesar de las virtuosas notas que la califican positivamente en todas las áreas de su actuación, se le disminuye el puntaje por primera vez en su carrera por adherirse a una huelga docente. Las faltas adosadas al "*cumplimiento funcionario*" bajan su calificación definitiva de 40 a 39,60 y su concepto pasa de Sobresaliente a Muy bueno.

De todos modos, es interesante desatacar que entre 1974 y 1975 hay un cierto relajamiento, tanto de las fórmulas que se emplean en los contenidos de las notas de observación (que recuerdan la imprecisión de la evaluación tradicional), como en la periodicidad para el seguimiento acostumbrado. Por ejemplo, en 1975, los Informes se concentran en el mes del noviembre y algunos se realizan en un mismo día. Podría sostenerse que estas licencias comienzan a expresar la pérdida del sentido original de la evaluación conceptual que documentaba el Cuaderno y la progresiva burocratización que, según algunos docentes, encierra la evaluación escolar. El uso del Cuaderno, que plasma observaciones contextualizadas, comienza a ser incongruente con la pretensión de control del trabajo de acuerdo a conductas y aptitudes predefinidas en un formulario. La pérdida del sentido original de esta modalidad de evaluación se ha ido acompañando, como mostraré más adelante, de distintas formas de negociación entre maestros y directores. El resultado pareciera ser que la intención eficientista de la evaluación escolar es cotidianamente burlada.

La consolidación tecnocrática (1977-1983)

La evaluación escolar sigue destacando los objetivos formativos de la escuela, pero la política del régimen que se instaura en 1976 (autodenominado Proceso de Reorganización Nacional), comandado por el Teniente General Jorge Videla, crea nuevos instrumentos que persiguen el control estricto del trabajo y las conductas de los docentes de acuerdo con sus objetivos. Sobre la base del intento profesionalizante de la etapa anterior, el nuevo instrumento (puesto en vigencia en 1978) multiplica la fiscalización, fragmentando la mirada en las dotes, capacidades y actitudes de los maestros.

El largo período dictatorial —precedido por la represión terrorista de Estado del gobierno de Isabel Perón (1974-1976)— fue reorientando la política del profesionalismo seguida antes de 1973 hacia la sanción de los maestros por causas ideológicas y el amordazamiento de las concepciones pedagógicas progresistas. Esta política se tradujo en el incremento de los registros relativos al acatamiento de viejas y nuevas reglamentaciones sobre el cumplimiento de los deberes del funcionario público, permitiendo ocultar bajo este tipo de eventuales faltas las verdaderas causas por las que los docentes considerados “subversivos” eran sancionados.

El autoritarismo político en la educación tuvo su culminación en 1980, con la instauración de la Hoja de actuación profesional creada por funcionarios de la dictadura militar. Esta formulación, al actuar sin la mediación legal del Estatuto del docente —suspendido por el régimen— tornó incuestionables para los maestros los criterios de evaluación oficial. La eventual acción gremial y la resistencia al modelo educativo vigente fueron sancionadas de distinto modo, y el Cuaderno registra, con su peculiar código, la historia de la persecución por causas gremiales y políticas.

Con respecto a la trayectoria de Laura González, luego del ascenso al cargo de vicedirectora obtenido por concurso, su Cuaderno no registra más notas, y en sus hojas finales se guardan las planillas-resumen u Hojas de Actuación anuales hasta 1988, año en que se jubila. Sus escuetos contenidos no permiten deducir lo sucedido. No obstante, sus puntajes permiten hacer alguna inferencia, ya que si bien se mantienen en las categorías de Excepcional y Sobresaliente, experimentan una baja en los años de la dictadura (1979 y 1981, respectivamente). Cabe señalar que los ítems calificados con menor nota son aquellos centrales a la labor directiva: planificación, conocimientos y resultados. En menor grado, pero sin obtener el puntaje máximo, se le retacean puntos en iniciativa, capacidad para evaluar y capacidad para instruir.

La crisis del sistema burocrático de evaluación (1984 hasta la actualidad)

Alejándonos de la historia personal, veamos ahora la complicada normativa que supone la nueva formulación y que anticipa la crisis del sistema actual.

Tanto los maestros de grado —o “personal de ejecución”, según el lenguaje de la administración escolar municipal de esta época— como los directores, los vicedirectores y los secretarios de escuela (el “personal de conducción”) son evaluados anualmente en forma individual. Las observaciones asentadas en el Cuaderno o en Actas constituyen el documento de base para el llenado de planillas denominadas Informes de Calificación. Para unos y para otros, las planillas se hallan estructuradas en forma similar y solo varían en la definición y descripción de aspectos específicos del desempeño a evaluar.

Los ítems de evaluación pautados en la Hoja de Actuación se amplían vertical y horizontalmente. A lo largo, las planillas-resumen consideran 10 puntos que señalan y definen los aspectos del desempeño profesional por calificar. Responsabilidad (asunción de las obligaciones y situaciones emergentes de la función docente); Conocimientos (dominio de los contenidos, métodos, procedimientos y recursos relacionados con la función docente); Resultados (logro de resultados en relación con los objetivos previstos); Iniciativa (creatividad, capacidad y predisposición para originar y desarrollar ideas que concretamente redunden en beneficio de sus alumnos y de la escuela); Criterio (discernimiento para detectar obstáculos y aplicar los medios para alcanzar los fines, juicio crítico y habilidad para resolver situaciones problemáticas); Calidad (nivel de exactitud en la tarea docente, apreciación de la capacidad para rectificar errores mediante una adecuada y permanente autoevaluación); Personalidad (aptitud intelectual, salud mental y física, buen juicio, capacidad para ejercer el rol); Laboriosidad (aptitud profesional para seleccionar medios y buscar recursos, capacidad para la organización de la labor en el aula y para considerar alternativas, grado de dedicación a sus actividades docentes, voluntad ejemplificadora); Cooperación (espíritu solidario y cooperativo, participación en forma espontánea y efectiva en la vida de la comunidad escolar, adopción de una actitud constructiva y

ejemplificadora para crear condiciones socioemocionales propias del trabajo cooperativo, trabajo en equipo); y, finalmente, Corrección personal (actitudes, reacciones, modales, normas de urbanidad y ética ante sus alumnos, compañeros, superiores y demás miembros de la comunidad, presentación personal, de sus tareas y del material en uso).

Cada uno de estos aspectos supuestamente observables se evalúa según una escala de conceptos (deficiente, regular, bueno, muy bueno, sobresaliente, excepcional) con su correlativa valoración numérica. Cada ítem se califica de 0 a 10 puntos, y, consiguientemente, cada docente puede obtener un puntaje en su "Hoja de Concepto" que oscila entre los 0 y los 100 puntos. Para obtener la calificación definitiva o "Concepto sintético" cada ítem es segmentado horizontalmente, a su vez, en seis gradaciones conceptuales definidas del siguiente modo:

Concepto	Puntaje
Deficiente	hasta 25 puntos
Regular	de 26 a 50 puntos
Bueno	de 51 a 70 puntos
Muy Bueno	de 71 a 85 puntos
Sobresaliente	de 86 a 95 puntos
Excepcional	de 96 a 100 puntos

Si, por ejemplo, un docente reúne en su calificación 90 puntos, deberá consignarse ese puntaje en el casillero correspondiente a "Sobresaliente", 86 a 95 puntos.

La validez del uso documental del Cuaderno se ve concretamente en los casos en que un docente obtenga concepto "Deficiente" o "Regular" (es decir, un puntaje que oscile entre los 0 y 50 puntos), o bien "Sobresaliente" o "Excepcional" (de 86 a 100 puntos), dado que el superior jerárquico que lo evalúa deberá explicitar los fundamentos de dicha calificación. No obstante la difusa definición de los límites de cada ítem, la calificación de los docentes determinada por la planilla está detalladamente indicada. En el cruce de cada unidad de análisis con cada uno de los períodos de la escala (conceptos posibles para cada ítem) se

presentan descripciones que pretenden explicar el criterio para otorgar un determinado puntaje-concepto al docente evaluado, en un aspecto específico de su desempeño o de sus condiciones personales para ejercer la docencia. Por ejemplo, las opciones prescriptas para evaluar el ítem "Corrección personal" son las siguientes:

Concepto "Deficiente" (hasta 2,50 puntos): si el docente tiene *"incorrecta presentación personal y de sus tareas, negligencia en el uso del material a su cargo, no tiene normas de urbanidad"* y es *"incapaz de transferir a sus alumnos elementales normas de comportamiento"*.

Concepto "Regular" (de 2,60 a 5,00 puntos): si el docente mantiene un *"irregular cumplimiento de las normas de presentación personal y de sus tareas"*, es *"despreocupado con respecto a las normas de urbanidad y modales"*, y si *"habitualmente no logra transferir a sus alumnos elementales normas positivas de comportamiento"*.

Concepto "Bueno" (de 5,00 a 7,00 puntos): si el docente manifiesta *"apreciables condiciones personales"*, es *"correcto en la presentación personal y de sus tareas"*, *"discreto en sus actitudes"* y *"naturalmente respetuoso"*, y si *"logra transferir a sus alumnos elementales normas positivas de comportamiento"*.

Concepto "Muy Bueno" (de 7,10 a 8,50 puntos): si el docente además de tener *"apreciables condiciones personales"* y ser *"correcto en la presentación personal y de sus tareas"*, *"tiende a desarrollar en sus alumnos normas éticas"*, *"su actitud es ejemplificadora"* y es *"respetuoso"*

Concepto "Sobresaliente" (de 8,60 a 9,50 puntos): si el docente *"se destaca por sus dotes personales"*, es *"sumamente discreto y correcto"*, *"impecable en la presentación personal y de sus tareas"*, *"notablemente respetuoso para con los demás"* y *"desarrolla en sus alumnos normas éticas de importante valor"*.

Concepto "Excepcional" (de 9,60 a 10,00 puntos): si el docente *"posee excepcional corrección personal"* y es *"óptimamente discreto"*. *"Su presentación es"*

ejemplo”, “*posee notables actitudes de respeto hacia quienes lo rodean*” y “*transfiere constantemente sus correctísimas conductas personales a sus alumnos*”.

Nótese que para calificar a un docente en este ítem se determinan cuatro aspectos que deben tenerse en consideración: su presentación personal y la de sus tareas; la transferencia de normas de comportamiento (urbanidad y modales); su discreción y respeto, y su actitud ejemplificadora. Resulta evidente lo problemático que se torna para el evaluador ponderar estas cualidades sin echar mano a sus propios (y subjetivos) criterios de valoración. Por otra parte, se da por sentado que el deber del docente es, por ejemplo, transferir normas de comportamiento y modales y ser un modelo ejemplar que incite a sus alumnos a imitarlo. Más allá de que no queda claro cuál es el sentido atribuido a estas características, la determinación de parámetros para evaluarlas es difusa y queda librada a la interpretación del lector y usuario de la planilla.

Con respecto a la planilla del Informe de Calificación del personal de conducción, la primera hoja del documento es idéntica a la que se utiliza para calificar a los maestros de grado o “personal de ejecución”. La segunda y tercera hojas consisten en un cuadro de doble entrada similar al del Informe ya descrito. Para completarlo, el superior jerárquico correspondiente deberá seguir un procedimiento idéntico al que efectúan los directores de escuela, es decir, otorgará un puntaje establecido por una escala de conceptos y períodos de calificaciones que definen niveles de rendimiento a cada uno de los 10 ítems que desagregan las condiciones de conducción y desempeño profesional del directivo por evaluar (directores, vicedirectores y secretarios).

Ahora bien, mientras que la escala de la grilla es igual a la planilla utilizada para calificar a los maestros de grado, la definición de las unidades de análisis se diferencia en los aspectos a evaluar y, por ende, en los indicadores para llevar a cabo la calificación. El personal de conducción, entonces, será evaluado en los siguientes ítems: Responsabilidad (forma de asumir las obligaciones de la función en respuesta de las políticas y directivas establecidas); Conocimientos (dominio de los conocimientos relacionados con las funciones de supervisión y aplicación de

los mismos destinados al mejoramiento teórico y práctico del sistema educativo); Resultados (madurez profesional en el logro de los objetivos previstos y evaluación de los resultados en la función de supervisión); Iniciativa (creatividad, capacidad y predisposición para originar y desarrollar ideas que concretamente redundan en beneficio del sistema educativo); Criterio (discernimiento para detectar los obstáculos y aplicar los medios para alcanzar los fines, juicio crítico y habilidad para resolver situaciones conflictivas); Conducción (capacidad para ejercer liderazgo, delegación, descentralización, habilidad para organizar y conducir); Habilidad para planificar (capacidad para planificar, organizar e implementar la tarea de supervisión); Habilidad para dirigir (madurez y habilidad profesional para orientar al personal en los distintos aspectos de la actividad educativa; capacidad de integración); Capacidad para instruir (habilidad para transmitir conocimientos y capacidad de actualización); Desempeño como calificador (capacidad para evaluar, sentido de justicia y habilidad para estimular la tarea de sus subordinados).

Como puede apreciarse, muchos de los señalamientos apuntados respecto de lo difuso de la definición de los ítems del Informe de Calificación para maestros, pueden reiterarse, sin muchas modificaciones, para el de los docentes directivos.

La democratización institucional y pedagógica que se inicia luego de las elecciones de 1983 y se plasma en 1985/1986 destaca el anacronismo del viejo recurso aún vigente. La recuperación de la instancia legal que permite la participación directa y gremial de los docentes en el sistema de clasificación ha contribuido a que, aún hoy, el sistema de evaluación sea poco cuestionado en sus alcances.

La calificación surge, según el Estatuto del Docente Municipal, de la autoevaluación del docente y de la evaluación del superior jerárquico en una entrevista personal mantenida entre ambos. No obstante, si existieran diferencias respecto al puntaje, la calificación definitiva la decidirá el superior jerárquico, ya que es el "responsable final de la calificación y el concepto", aunque deba dejar expresado por escrito los fundamentos de su determinación. A partir de esta

constancia, el docente calificado tendrá la posibilidad de recusarla en la instancia técnico-administrativa superior que corresponda. Ahora bien, como lo establece el Estatuto del Docente Municipal la calificación obtenida se integra, en carácter de "Concepto", al legajo personal que la dirección de la escuela o el supervisor debe completar anualmente sobre cada docente titular, interino o suplente. En este documento se registran todos los antecedentes y actuación profesional del docente, otorgando puntajes en diferentes rubros.

Una vez conformado el legajo de cada docente de un establecimiento, el superior jerárquico (director de escuela o supervisor de distrito escolar, según el caso) eleva el conjunto a las respectivas Juntas de Clasificación, las que confeccionan los "órdenes de méritos" correspondientes a cada categoría jerárquica del Estatuto del Docente Municipal. No todos los docentes municipales, sin embargo, están habilitados en términos reglamentarios para acceder a los concursos de ascenso organizados periódicamente por la Secretaría de Educación. Solo lo están los que ocupan determinadas posiciones en el orden de mérito en el que están clasificados, en orden decreciente, de acuerdo con el total de puntos obtenidos en el legajo confeccionado en el Distrito Escolar que corresponda —en el caso de los directores—, o en la escuela —en el caso de los vicedirectores, secretarios y maestros de grado que pretenden ascender de categoría—. Los docentes que ocupen los "n" rangos superiores de la nómina de su categoría jerárquica podrán participar, si lo desean, en los concursos para ascender al cargo inmediatamente superior. La determinación de los "n" docentes habilitados se realiza considerando la cantidad de cargos vacantes por concursar. Generalmente "n" duplica el número de vacantes. Por otra parte, el personal docente solo tendrá derecho a aspirar al ascenso de categoría cuando cumpla con las siguientes pautas, establecidas por reglamento: "Que revista en situación activa como titular del cargo inmediatamente anterior en el área de enseñanza respectiva; tenga una antigüedad mínima de 3 años en el cargo o de 7 en el precedente; haya obtenido un concepto no inferior a Muy Bueno en los últimos 3 años; posea los títulos habilitantes correspondientes; no registre en los últimos 5

años ninguna sanción disciplinaria; y no se encuentre en condiciones de obtener jubilación ordinaria en su máximo puntaje”.

Según lo que acabamos de ver, la calificación obtenida por el docente sobre la base de los informes anuales de sus superiores, cumple, al menos en teoría, una doble función: por un lado, refleja la evaluación realizada en forma conjunta con el superior sobre el desempeño profesional docente de un año de ejercicio en la escuela (ya sea en funciones directivas o en el aula), y, por otro, constituye un documento que influye en forma significativa en la promoción institucional para ocupar cargos de mayor jerarquía en el escalafón técnico-administrativo del sistema escolar municipal. Si bien las funciones de la Hoja de Actuación pueden ser consideradas en algún sentido como complementarias, ya que se supone que para desempeñar una función directiva en la escuela es un prerrequisito el “muy buen” desempeño en tareas docentes de aula, es posible advertir —además de los problemas mismos de dicha evaluación— la puesta en juego de dos lógicas no del todo compatibles: la lógica de la evaluación del trabajo específico (pedagógico) de los docentes en situaciones concretamente contextualizadas (el salón de clase y el ámbito de la escuela particular) y la lógica propia de las organizaciones burocrático-administrativas del Estado y de sus sistemas de promoción de funcionarios.

Dos “historias de excepción”

La historia de trabajo de Laura González que reconstruye el Cuaderno de Actuación, puede considerarse normal o típica de una docente de buen desempeño, elogiada y reconocida por su formación profesional, dotes docentes y espíritu de colaboración con la escuela. También su comportamiento gremial responde a una conciencia colectiva, y ese compromiso, al adherir a una huelga durante la última dictadura militar, recibe un castigo en la baja de su concepto. Su trayectoria es semejante a la de muchos maestros, y el largo servicio se corona con el máximo puesto en la jerarquía docente en las escuelas, al retirarse como directora, luego de cuarenta y dos años de trabajo.

No obstante la aparente representatividad de esta historia que pareciera no tener fisuras, otros casos tal vez “excepcionales” abren interrogantes sobre la eficacia de la evaluación del trabajo de los maestros en los aspectos específicamente pedagógicos, y pone de relieve la potencia punitiva del instrumento en el terreno ideológico. En tal sentido, se reseñan a continuación dos historias del trabajo que denomino “la maestra pasiva” y la “maestra universitaria”, con objeto de poner a prueba el supuesto de que si la evaluación no discrimina entre los aspectos del trabajo funcionario y la calidad profesional. Por otro lado, dadas las características corporativas del trabajo en la escuela, un “mal maestro” desde el punto de vista pedagógico difícilmente puede ser castigado con la expulsión del sistema, a pesar de reiteradas evaluaciones negativas.

La maestra pasiva

La historia del trabajo que registra el Cuaderno de Esther Lisio⁴⁵ comienza en 1956 y llega hasta 1987. Durante ese largo período, junto a las evaluaciones positivas que recibe, se reiteran otras que denotan un conflicto latente que finalmente produce el corte de su carrera y el pase a “tareas pasivas”.

Las notas, aun las de estímulo, expresan velada o explícitamente un estilo de trabajo poco dinámico o rezagado para las exigencias institucionales, e insatisfactorio desde el punto de vista pedagógico. Las apreciaciones para definirla son siempre de tono mitigado tales como: “*prudente*”, “*empeñosa*”, “*correcta*”, “*esforzada*” o “*bien dispuesta*”. Las evaluaciones claramente críticas se refieren a su falta de actualización, desconocimiento didáctico e indiscutibles errores en los contenidos de su enseñanza. En los últimos años también se la descalifica por el trato descontrolado hacia niños y padres. Sin embargo, y a pesar de todas las observaciones adversas que registra su Cuaderno, su evaluadora directa, sin apartarse del tono menor de las evaluaciones, neutraliza la gravedad de las críticas durante trece años, de modo que no se la separa de la docencia y permanece en tareas pasivas, sin abandonar su cargo dentro de la escuela.

⁴⁵ El nombre es ficticio.

Entre 1956 y 1958 trabaja en la escuela rural de una provincia del interior del país. Allí la evalúa un mismo director con el concepto de Muy Bueno. Su "empeño" es valorado por ser maestra de varios grados en forma simultánea. Las notas mencionan asiduamente alguna dificultad que supo sobrellevar y que no se explicita con claridad. En 1958, puede leerse:

Maestra de recursos didácticos que logra positivos resultados en el logro de su cometido. La circunstancia de estar al frente de la escuela y atendiendo simultáneamente todas las secciones de grado, le han creado dificultades que ha salvado con habilidad profesional [...] cordial, tolerante, de carácter agradable, ha suscitado la adhesión de alumnos y padres [...] maestra consagrada que ha volcado todo su entusiasmo y capacidad al servicio de la escuela.

En 1961 se traslada a la Ciudad de Buenos Aires y ejerce la docencia inicialmente en tercer grado y luego, en 1962, en segundo grado. Durante esos años su evaluación la realizan tres directoras y todas hacen observaciones negativas sobre su desempeño. Algunas notas utilizan la sugerencia, otras, más enérgicas, se refieren principalmente a distintos aspectos pedagógicos. Las recomendaciones principales se dirigen a la falta de ejercitación didáctica y estimulación de las alumnas. Se le imparten consejos para que oriente el razonamiento, y además se alude al incumplimiento de sus deberes de funcionaria (llegadas tarde, ausencias, etc.). No obstante, a pesar del tenor de las notas, mantiene como concepto final el Muy Bueno.

En 1961 arrecian los señalamientos a sus errores pedagógicos y las advertencias por impuntualidad:

En la fecha visito el 3er. grado a cargo de la señorita Esther Lisio, observo una clase de aritmética y luego converso con la maestra.

Comprendo que aún se encuentra un poco desorientada por el cambio de ambiente, de grado [...], creo que con paciencia y la constante ejercitación y vigilancia el éxito coronará sus esfuerzos. No se desanime Srta. L. y ¡adelante!

En Aritmética sugiero a la Srta. L. una mayor ejercitación sobre problemas de regla de tres simple, para asegurar los conocimientos y métodos para la solución de los mismos.

Aconsejo a la Srta. que los problemas en los cuales sea dable la aplicación de la regla de tres simple por reducción a una unidad sean resueltos con dicho razonamiento. Las alumnas que tiene a su cargo forman un conjunto homogéneo

con hábitos de trabajo que sin duda será necesario reforzar, pero dirigidas con tino y habilidad son muy capaces. Insista en la buena presentación de los trabajos, fomente la ilustración adecuada y en el mejoramiento de la letra, respetando la personalidad de cada niña.

Noto sus clases un tanto pasivas. Le aconsejo sean más activas despertando el entusiasmo en sus alumnas.

Dejo constancia que durante el mes de noviembre la Srta. L. ha tenido dos inasistencias. Ha incurrido en cinco faltas de puntualidad o llegadas tarde. Le recuerdo que si bien es cierto que la Srta. viaja desde Quilmes a pesar de los inconvenientes que pueda encontrar, las dificultades en el transporte son subsanables con buena disposición de su parte pues es reglamentario computar por cada cuatro llegadas tarde una inasistencia injustificada.

En la nota final de ese año, a la calificación “Buena” en el ítem Preparación general, se le agrega en letra pequeña el adverbio “muy”:

Reveló ser una maestra capaz, metódica y ordenada. Su preparación general muy buena, técnica y didácticamente muy satisfactoria. Es hábil para transmitir conocimientos [...] guía a sus alumnas acertadamente y los resultados son halagüeños. En el mes de diciembre cuenta con una llegada tarde [...] es un espíritu capaz de dar mucho.

En 1962 las notas siguen aconsejándole que “intensifique la enseñanza”, aun cuando el estímulo sigue presente y se le entrega confianza, “pues con su trabajo y buena voluntad llegará a feliz término”. Con respecto a las actividades de formación y a los actos escolares, tampoco las notas son demasiado positivas:

Dejo constancia que la Srta. no asistió a ninguna de las conferencias del ciclo para padres que se realizó en la escuela los días sábados a las 17 hs.

La Srta. L. usó la palabra en el acto del día de la tradición. Su palabra fue escuchada por los colegas y alumnos con interés pues evocó la figura de Martín Fierro. No preparó los números alusivos al acto.

A pesar de la crítica, la nota final mantiene el estímulo:

Maestra capaz de conseguir halagüeños resultados si trabajara en el aula con mayor entusiasmo despertando entonces mayor interés en la tarea por parte de sus alumnas. Espero continúe superándose en el quehacer áulico.

El período comprendido entre 1963 y 1980 está marcado por un cambio en la Dirección en la escuela. La misma directora realizará las evaluaciones hasta el

final de esta etapa, discutiendo cautelosamente la reprobación anterior y destacando solo los aspectos positivos del trabajo de la maestra.

Esther Lisio se hace cargo de un cuarto grado. De acá en más, el tono de las notas diferirá significativamente de las anteriores evaluaciones. En cuanto a su Concepto final, se mantiene hasta 1968 como Muy Bueno, y luego, hasta 1978, pasa a ser Sobresaliente. A partir de ese año, con el cambio del sistema de evaluación, su calificación numérica es de 77,50, que correspondería a Muy Bueno, sin embargo, como la escala conceptual ha sido extendida hasta el "Excepcional" —equivalente a 100 puntos— el puntaje obtenido es considerado muy bajo. Durante el largo período de normalidad logrado por las evaluaciones positivas, el tenor de las notas se mantiene:

Observo las clases de la Srta. L. resultan amenas e instructivas, se adapta a la capacidad mental de las alumnas [...] ¡Adelante señorita que triunfará!

La polémica con la evaluación anterior se refuerza con la transcripción de una nota del Supervisor escolar:

El grado que conduce la Srta. Esther L. ha venido cumpliendo con esfuerzo y progresando en la aplicación [...] La Srta., orientada por la dirección de la escuela, ha superado y vencido las dificultades elevando el nivel de la enseñanza en beneficio directo del alumnado [...].

Se desprende que la Srta. desarrolló con habilidad el tema «regla de tres», creyó necesario reafirmar los conocimientos y por ello insistió en ejercicios de fijación que la suscripta consideró oportunos. ¡Muy bien señorita!

En 1964 se lee:

Esta profesional prudente, aceptó con muy buena disposición las sugerencias impartidas por la superioridad y esta Dirección. [...] Docente que posee aptitudes para dirigir la faz formativa e informativa de las alumnas porque obra con justeza didáctica [...]. Por lo expuesto me es grato asignarle el Concepto de Muy Bueno.

A pesar de la mirada benévola de la dirección, en 1965 se registra la primera nota negativa de un nuevo supervisor:

Concurro a este turno dirigido por [...], a los efectos de considerar una situación presentada por padres de alumnos de primer grado superior con respecto a la actuación de la Srta. Esther Lisio.

Converso con la directora quien está al tanto y se tomarán las medidas correspondientes. Presentes varias madres exponen sus quejas. Se trata de procedimientos en la enseñanza que imparte la Srta. sin crear graves situaciones, ni tampoco faltas que afecten seriamente a las niñas [...]. En general el rendimiento de las niñas es satisfactorio. No obstante, convengo con la Srta. maestra en la conveniencia de efectuar una revisión amplia para fijar aún más los conocimientos.

Converso detenidamente con la Srta. L. sobre técnicas pedagógicas convenientes y aplicables, además sobre el trato a los niños. Con reflexión comprende y acepta las observaciones que al respecto le formulo.

Nuevamente, la directora del establecimiento manifiesta su desacuerdo con esta apreciación, e inscribe en el Cuaderno de Esther Lisio la siguiente nota de estímulo al mes siguiente:

Constato que los resultados de las evaluaciones son satisfactorias. El programa se desarrolla normalmente haciendo el ajuste necesario a la planificación anual. La presentación de los trabajos de esta docente revela preocupación.

Durante los doce años siguientes las notas del Cuaderno continúan resaltando los aciertos de su desempeño. Se hace cargo del tercer ciclo (5°, 6° y 7° grados). Recién en 1979 se transcribe el informe de la supervisora, quien vuelve a indicar falencias en la enseñanza:

Visito el grado 7° de la Sra. Esther Lisio [...] el grupo es pequeño con el cual se puede trabajar con holgura y en tres equipos que desplieguen una dinámica formadora de conductas ya que estas niñas deberán aplicar sus conocimientos en un futuro inmediato fuera de este ámbito escolar. Por ello sugiero a la Sra. directora seguirlos y trabajar en conjunto con la docente que muestra buena disposición [...] Encuentro las clases muy pasivas [...] quizá faltó preparación antes de la visita didáctica. La directora me expresa que es una maestra empeñosa por eso espero antes de fin de curso regresar a esta sección.

Ese año su promedio desciende a 77,50. No obstante, y pese a la opinión del supervisor, la directora protege nuevamente a la maestra y entre 1978 y 1980 su puntaje es siempre el máximo.

El período comprendido entre 1981 y 1984 se caracteriza por el cambio de dirección de la escuela. Esther Lisio permanece, pero ahora, en su Cuaderno, las notas de la nueva directora señalan su incompetencia. Vuelven las advertencias y recomendaciones. Su promedio anual desciende de 100 a 85 puntos en 1981, y se mantiene así los tres años siguientes. En 1983 se presenta a concurso y obtiene solamente 55,40 puntos. En 1984 se registra nuevamente una situación conflictiva con madres de alumnos. En 1984 pide licencia y desde 1985 pasa a desempeñar "tareas pasivas".

En 1984:

Obra en esta dirección el comentario realizado y firmado por una madre. De allí que se deduzca que tal vez por el breve tiempo transcurrido y por ende incompleta relación entre maestro-alumno-padres, no haya conseguido la adhesión natural y afectiva que hará más placentera la labor [...] se le recomienda controlar sus reacciones evitando todo lo que pueda encuadrarse en el punto «K» del artículo 180 [...] Una palabra, un gesto, una mirada amable pueden más que una observación fría y desnuda de comunicación.

En la nota final de ese año se dice:

Que su lucha no desfallezca, sus afanes no aminoren y el éxito la culminen.

En 1985:

Se recomienda insistir en la ejercitación y proponer otras ejercitaciones, no solamente las tradicionales.

La Sra. Esther Lisio se presenta a la dirección a conversar sobre las dificultades que su estado de salud le acarrea para la buena atención de sus alumnas y el correcto desempeño de sus funciones.

En 1986 se acepta su pase a tareas pasivas, las que necesariamente deben ir acompañadas por una certificación médica:

En la fecha la Sra. L. [...] se desempeñará en tareas livianas de acuerdo a lo indicado por recomendación médica. En las tareas pasivas o livianas, el docente no puede hacerse cargo de los niños, su actividad se reduce a tomar asistencia, estar en la entrada y salida, adornar salones y carteleras y cumplir algunos recados.

La maestra universitaria

El Cuaderno de Actuación de Alicia Del Campo¹⁶ comienza en 1960 y finaliza en 1991. Esta maestra ingresa a la docencia en el período de transición técnico-profesionalista (1958-1975) y a lo largo de esos años se registran dos interrupciones por pedido de licencia. Las notas del Cuaderno registran expresiones relativas a su "excelente formación pedagógica y académica". Estas expresiones se modifican durante los períodos dictatoriales (1966-1973 y 1978-1982), cuando sus cualidades son cuestionadas y comienzan a destacarse en las notas del Cuaderno aspectos negativos referidos a su incumplimiento de las normas burocráticas. Si bien no deja de reconocerse su idoneidad profesional, se subraya la irrespetuosidad que muestra hacia sus superiores, lo que se traduce en la baja de su puntaje y el consiguiente perjuicio a su carrera. Entre 1960 y 1966 permanece en la misma escuela con el cargo de maestra de grado y es evaluada por cinco directores (solo se mantiene el mismo evaluador entre 1964 y 1965). En el primer año de ejercicio el Concepto anual es Muy Bueno y luego asciende a Sobresaliente (40 puntos). En 1963 y 1964 se desempeña paralelamente como maestra de inglés.

Las notas de observación valorizan sus estudios universitarios, que ya cursa en 1960, en virtud de los cuales ocupa un lugar destacado en la escuela. Así, la seleccionan para dar conferencias, confeccionar pruebas, orientar y asesorar a otros maestros. Las notas reiteran que "*posee autoridad y ascendiente*", que "*sus clases preparadas evidencian su capacidad técnica*", "*tiene criterio pedagógico moderno*" y "*destacados dotes profesionales*". Una selección de las notas de su Cuaderno permite ilustrar lo anterior.

En 1960:

Preparó sus clases con criterio pedagógico moderno y en el desarrollo aportó elementos que constituyeron el cultivo de las vivencias individuales de los niños.

¹⁶ El nombre es ficticio.

Su puntaje de 38,03 (MB) resulta de calificaciones menores en Ascendiente y Tacto, ítems en los que obtiene (8 puntos). Pese a ello, se señala:

Esta docente posee autoridad y ascendiente sobre sus alumnos los cuales son por lo tanto disciplinados y obedientes.

En 1961:

Al finalizar el curso escolar dejo constancia de la labor realizada por la señorita Del Campo. Labor bajo todo punto de vista encomiable realizada con amor y entusiasmo juvenil.

Sus clases bien preparadas, con buenas ilustraciones evidencian la capacidad técnica docente. Durante el presente año tuvo a su cargo la organización del correo escolar y lo hizo con eficiencia.

En 1962, una nota destaca sus estudios universitarios:

Se le pide que dé una conferencia al personal de la escuela [...] con el intento de lograr el perfeccionamiento técnico y científico en beneficio de los niños y de la escuela. El tema elegido es el papel del maestro en la educación actual. La señorita maestra presenta el tema con amplio dominio y autoridad pues sigue el doctorado de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras.

Con respecto a la conferencia, se señala:

Felicito a la señorita por su brillante disertación, el esfuerzo realizado, y los conceptos vertidos en este importante y delicado estudio sobre el papel del maestro en la época actual.

Ese mismo año, otra nota documenta un nuevo pedido de colaboración para que:

Oriente a la maestra de ese grado sobre el procedimiento a seguir [...] basándome en los estudios sobre psicología de la educación que la nombrada docente sigue en la Facultad de Filosofía y Letras. En horas especiales se pone a trabajar con la mejor voluntad. Toma test de la figura humana, test de la familia, test del árbol y de la casa. Esto revela que no solo existen problemas en el aprendizaje hay otros muy importantes como el ambiente familiar, la relación entre hermanos, problemas socioeconómicos de alimentación y vivienda.

Hacia 1966 el estilo de las evaluaciones se empieza a modificar — coincidiendo con un cambio de escuela y de grado—, y si bien algunas notas aún

ponderan sus aportes profesionales, los elogios son más breves y se centran en el papel que desempeña en los actos escolares. De todos modos, las expresiones que apuntan a destacar sus dotes profesionales así como su capacidad técnica y criterio pedagógico, mencionan reiteradamente sus estudios universitarios y hacen referencia a su papel como asesora, orientadora y conferencista.

En el mismo año, en el mes de abril una nota admonitoria las gentilezas anteriores:

De acuerdo a lo solicitado en reunión de personal el 1/4/66. Posteriormente en reiteradas oportunidades, luego en circular interna del 19/4, es que recuerdo a la señorita Del Campo que toda disposición emanada de la Dirección de la escuela y puesta en conocimiento y notificación del personal docente debe cumplirse fielmente.

Espero de la responsabilidad y buen criterio de la señorita maestra, no se reitere este caso, puesto que la función orgánica y social de la escuela exige trabajo y acción de conjunto.

Entre 1967 y 1972, se registra en el Cuaderno la primera licencia. Luego puede establecerse otro período de trabajo entre 1973 y 1978, en el que se desempeña como maestra de grado hasta fines de 1978, cuando asume la vicedirección. Permanece en la misma escuela los cinco años siguientes y es evaluada por tres directores. En 1973 su puntaje anual disminuye a Muy Bueno, debido a bajas en el ítem Asistencia; posteriormente vuelve a ser Sobresaliente. Las notas de evaluación continúan destacando los aspectos profesionales de su trabajo. Las observaciones sobre los aspectos pedagógicos y personales se vinculan con la "actualización", "la gama de recursos didácticos que maneja", "su espíritu de iniciativa y creatividad" y "su capacidad técnica". Las evaluaciones positivas y elogiosas continúan durante todos los años siguientes, destacándose no sólo su capacidad técnica profesional sino también su capacidad de coordinación del grupo de maestros.

En 1979 se hace cargo de la vicedirección como suplente y del asesoramiento del primer ciclo de los grados de recuperación. Al igual que en el período que comenzó en 1966, y en coincidencia con los gobiernos de facto, las notas resaltan aspectos negativos de su actuación relacionados con el incumplimiento de las

normas. Realiza las evaluaciones la directora de la escuela, y en un caso la supervisora del área especial. Su concepto pasa de Excepcional a Muy Bueno.

La Dirección de la escuela de acuerdo con las directivas emanadas de la Dirección de enseñanza especial, recomienda a la señora de Del Campo, no retirarse antes del horario de finalización de las reuniones que se efectúan [...] recordándole que es obligación del personal directivo asistir a las mismas con carácter de obligatorio.

En 1980 se lee la siguiente nota admonitoria:

Recomiendo a la Sra. de Del Campo, en lo sucesivo comuníquese con la dirección de la escuela para comunicar las decisiones que toma acerca de las directivas que dará al personal, pues la dirección no puede desconocer las indicaciones hechas al personal sobre todos si estas son emitidas por un canal escrito como es el libro de Circulares.

Se transcribe a continuación el informe dejado por la Supervisora: "encuentro errores en la construcción, sobrecorridos no salvados correspondientes a meses anteriores, comprometo a la vicedirectora de la escuela quien firmó los mismos, a corregir y salvar deficiencias. Dicho informe fue consignado en el libro de inspección [...] En último término me reúno con la Sra. de Del Campo, vicedirectora suplente y converso sobre las obligaciones de toda iniciativa que propicie a los efectos de que la misma sea aprobada y avalada."

Ese año su calificación bajó a 80,18, disminuyéndose los puntajes parciales en todos los ítems.

En 1981 cesa en sus funciones de vicedirectora interina y asume el cargo de Secretaria, tradicionalmente con funciones de menor responsabilidad pedagógica. La etapa que se abre señala el último período en la escuela, de la que se retira por "licencia" en 1983. Las notas neutralizan en cierto modo las obtenidas el año anterior, aunque su tono manifiesta el código formal usado para algunos casos problemáticos estimulándose la conducta obediente.

Esta dirección deja constancia de la buena disposición con la que la Sra. de Del Campo acepta las instrucciones impartidas. Posee además buenas dotes personales y un correcto lenguaje para dirigirse a sus superiores y compañeras de labor".

Las tareas del cargo de secretaria, a pesar de ser reglamentariamente consideradas funciones directivas, son estimadas en la práctica con un rango de menor prestigio dentro de la tradición escolar. Revelan el hastío o cansancio producido por el trato con los niños y es reservado o codiciado por quienes rehúsan permanecer frente al grado. Sin embargo, en el caso de Alicia este congelamiento en su carrera no fue acompañado por un menoscabo de su disposición profesional y el Cuaderno documenta nuevas responsabilidades asumidas en tareas de asesoría y coordinación de la actualización docente en la escuela:

La Sra. de del Campo ha coordinado el seminario interno sobre planificación y tareas de la escuela. Ha demostrado la actualización permanente de sus conocimientos lo cual ha permitido orientar y estimular al personal docente.

En 1982 y 1983 las notas vuelven a destacar sus condiciones profesionales y su acción en la escuela. Paulatinamente su puntaje comienza a subir, y en 1986 vuelve a corresponder a Excepcional. Sin embargo, en 1983 toma dos años de licencia y cuando regresa, en 1986, su lugar ya no es la escuela sino la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires. Allí, en "Comisión de Servicio", participa en la elaboración del diseño curricular de 1987. En su Cuaderno se registra:

En el día de la fecha la Sra. de Del Campo pasa a desempeñarse en comisión de servicios [resol. N°...], en esta Dirección General de Planeamiento Educativo, como coordinadora del proyecto de Discusión participativa para la reforma curricular. La Señora de Del Campo demuestra una vez más su capacidad y compromiso.

Por último, en 1991:

Se deja constancia de que la licenciada Alicia Del Campo realizó durante el año 1990 una experiencia enmarcada en el proyecto que presentó ese año, titulado "Docentes acompañados por residentes: una alternativa de profesionalización en el marco del proyecto de contextualización de diseños curriculares en vigencia". Se originaron discusiones y reflexiones acerca de las nuevas propuestas que obran en la Dirección. Los datos aportados acerca de la práctica docente constan en el informe presentado por la licenciada Del Campo.

A partir de ese año las evaluaciones las realiza la Dirección de Planeamiento y aluden a la coordinación de su propio proyecto de investigación.

Como corolario de los dos casos expuestos, pretendo mostrar que existen espacios de poder más allá de la hegemonía impuesta verticalmente, a diferencia de lo que muestra el caso de Laura González, cuya evaluación se acomoda, en general, al encuadre dado por los lineamientos oficiales. En los dos casos recién expuestos, es posible percibir el desarrollo de distintas estrategias en la microfísica de poder dentro de la escuela. En el caso de la maestra universitaria, si bien es clara la arbitrariedad del poder político para sancionar y limitar su carrera profesional por supuesto incumplimiento de sus obligaciones de funcionaria, su resistencia y los recursos que pone en práctica utilizando la misma ideología escolar le permiten abrir un camino propio, que se corona con el reconocimiento que obtiene cuando la democracia vuelve a instalarse en la Argentina.

En el caso de Esther Lisio, cabe preguntarse si las miradas opuestas de sus evaluadores encierran diferencias sobre criterios pedagógicos. La benevolencia de uno de ellos podría interpretarse como un estímulo para lograr cambios positivos en la docente a través del estímulo permanente o bien como una estrategia por medio de la cual la autoridad se refuerza ocultando las dificultades y preservando la imagen armónica de la institución. En todo caso, la soberanía otorgada por el sistema al ámbito local escolar permite que la directora —en alianza con una maestra incompetente— imponga su criterio frente a otros funcionarios de jerarquía mayor. Si bien es cierto que Esther Lisio no pudo ascender en la carrera, el sistema de evaluación no le impidió su permanencia en el aula ni dentro de la institución.

En ambas situaciones, es evidente que la determinación política del trabajo interviene en el resultado de la carrera profesional.

V. LÓGICAS CONTRADICTORIAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL TRABAJO DE LOS DOCENTES DE INFANCIA

LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN Y LA NEGOCIACIÓN EN LAS ESCUELAS

— Mi opinión es que no se puede suprimir la calificación, hay que reformularla ya que esto es lo mismo que le ocurre al maestro cuando tiene que evaluar, lo mismo del grado ocurre más arriba. [...] Es un tema complejo.

La evaluación de fin de año

En este capítulo analizaré material de campo vinculado a la crisis del sistema escolar de evaluación, cuyo comienzo puede señalarse en las postrimerías de 1984. Las particulares negociaciones que atraviesan las relaciones intraescolares con motivo de la evaluación del trabajo docente han sido documentadas con la realización de entrevistas abiertas dirigidas a maestros y directivos escolares y a funcionarios de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, durante el mes de noviembre de 1992. Este material se suma a los registros en torno a este tema realizados en el Taller 25 de Mayo. La ampliación del campo permitió sistematizar y contrastar distintas perspectivas de los actores según el lugar que ocupan en la jerarquía escolar.

Durante el mes de noviembre, en las oficinas de la Dirección se apilan los cuadernos, los boletines de los alumnos, las distintas certificaciones y las planillas que se deben completar. Los Cuadernos de Actuación Profesional salen a la luz. La evaluación del trabajo de los maestros se instala en las escuelas, acompañada de cierto clima de tensión. La intranquilidad se agudiza cuando llegan las planillas de la Hoja de Concepto, y el director o directora dispone reuniones individuales con los maestros para acordar “la calificación definitiva”. Contrariamente a lo que les sucede a los niños con respecto a la evaluación de sus aprendizajes, y que se expresa en la curiosidad por saber si fueron promovidos de grado, los maestros no manifiestan interés por su propia evaluación. La preocupación queda del lado de los directores, que deben cumplir con el requisito formal de evaluar a su personal intentando ser “justos y

objetivos”, y “cuidando de no bajar la calificación a alguien sin que el Cuaderno registre la observación que documente esa medida”.

Con día y hora establecidos, cada docente pasará por la Dirección en busca de su calificación. Dada la consideración estatutaria vigente en la Ciudad de Buenos Aires con respecto a la autoevaluación, el momento de la calificación incluirá legítimamente la posibilidad de negociación. Sin embargo, el sutil entramado de poder que se haya consolidado en los diversos modos de convivencia escolar la harán o no efectiva. El maestro y el directivo están solos y conversan sobre el tema a puertas cerradas. Según el estilo del director o la directora, la calificación puede ya estar escrita en la planilla, y en esa reunión sólo la fundamentarán para obtener la conformidad del maestro, o bien, le podrán solicitar que se autoevalúe, y la calificación definitiva surgirá de una conversación de acuerdos o de transacciones. De cualquier modo, lo que allí sucede se oculta tras la aparente indiferencia que rodea a la evaluación. El conflicto que pone de relieve su vigencia solamente surgirá a la hora de discutir una baja en el máximo puntaje. Aun así, los términos de la controversia serán silenciados y su cuestionamiento se hará fuera del ámbito escolar.

A pesar de la apertura a la participación que promueven las legislaciones desde 1983, la aplicación de la autoevaluación —como forma de intercambio de visiones sobre el desempeño docente entre el equipo directivo y el propio maestro— no ha dado los resultados esperados. Como veremos, la disconformidad con el sistema de evaluación vendrá acompañada por distintas estrategias por parte de directores y maestros, que de hecho invalidan su efectividad.¹⁷ Los maestros valoran la evaluación de su tarea en el aula y la consideran necesaria, en tanto significa un reconocimiento a su trabajo y posibilita su crecimiento profesional. Sin embargo, cuestionan las formas en que se realiza y denuncian situaciones de injusticia. Señalan como aspectos problemáticos la muchas veces dudosa capacidad profesional del director para reconocer o apreciar la orientación pedagógica que ellos despliegan, así como su sesgo personal (simpatía, antipatía),

¹⁷ Los fragmentos de entrevistas que ilustran este acápite fueron realizadas en el marco de la investigación realizada en 1992 (véase Anexo I).

y los acuerdos implícitos preexistentes entre el grupo docente y los directores, que no permitirían guardar la distancia necesaria para efectuar una evaluación ecuánime:

— *A mí lo que me interesa es que el que me califica sea ascendiente. El ascendiente está dado por sobre todo por lo que sabe, también por lo que es como persona. No puedo aceptar que me vengas a calificar sobre cómo hice una técnica, si nunca la hiciste. Eso es lo que me pasaba con esa directora, ella no sabía cómo piensa un chico, cuáles son sus etapas evolutivas [...] entonces no puede importarme lo que diga.*

— *¿Qué me pasó a mí? Bueno, fue un momento en que yo era secretaria titular de una escuela y la directora y yo ideológicamente no compartíamos cosas, y realmente yo me acercaba más ideológicamente a las maestras de esa escuela que a ella, cosa que se da muchas veces [...] Y surgió una relación celosa entre ella y yo. Y yo evidentemente la incentivé, porque somos humanos y yo también tengo mi cuota de Lucifer en el alma, pero por supuesto no te quepa la menor duda que yo también hice las mías [...] pero en el momento de la verdad, cuando ella tuvo que evaluarme, hizo valer su cargo, y me bajó en redacción.*

Los vínculos de familiaridad que se establecen en la vida cotidiana escolar como prolongación del espacio doméstico obstaculizan el logro de una distancia óptima entre evaluador y evaluado. De ese modo, los límites entre las relaciones profesionales y los sentimientos que se cultivan en la escuela vuelven intrincados los caminos de la evaluación profesional:

— *De todos modos pienso que el director está muy pegado a los maestros, no puede ser justo ni objetivo. Está muy involucrado.*

— *La evaluación es muy relativa. Yo este año con la directora no me llevo muy bien y no sé que va a pasar. El año pasado todo iba muy bien y yo era la maestra perfecta.*

A pesar de la aparente indiferencia, la evaluación provoca una prudencia defensiva que se relaciona con el control y la normatividad sobre la "actuación". Esa intranquilidad circula en forma permanente en la institución, disfrazándose en algunos casos en bromas o reclamos afectivos:

— *Yo siempre digo que detrás de todo chiste hay una verdad, cada vez que estamos en una reunión me cargan —cuidado que está la directora que después en la evaluación te larga todo—, pido un cigarrillo y me dan todas: "anótelo en el ítem de colaboración". ¿Te das cuenta? Está presente permanentemente.*

Para evitar una calificación negativa o modificar y corregir una evaluación injusta, los maestros aplican diferentes estrategias de negociación, y esta se convierte en una instancia de transacción que permite sortear las diferencias. En

tal sentido, las formas de negociación pueden ser “cooperativas” o “competitivas” (Frigerio, 1992). El primer estilo se caracteriza por el interés de ambas partes en fundamentar criterios y explicitar puntos de vista a fin de llegar a acuerdos que reporten un beneficio recíproco. La segunda forma sigue la lógica de la “pérdida” y la “ganancia” y supone el desacuerdo y los fundamentos. Un argumento gana sobre el del otro. La estrategia de negociación cooperativa solo es posible cuando la evaluación se construye como un proceso explicitado y se asume cotidianamente.

La evaluación no es una instancia incorporada al proceso de formación y aprendizaje del docente en la escuela, sino que constituye un requisito formal de calificación al finalizar el año. De ahí que la negociación que habitualmente se lleva a cabo en la escuela se aleja del modelo anteriormente descrito y toma las características de la negociación competitiva. Así, para lograr sus objetivos los maestros apelan a distintos cuestionamientos críticos del proceder de los directivos, los que pueden sintetizarse del siguiente modo:

- o la recriminación por faltas en el cumplimiento de la función profesional docente del director, que se manifiesta en su escaso o nulo seguimiento o asesoramiento;
- o la imputación por la falta de registro y documentación sistemática en el Cuaderno de Actuación o en actas separadas; y
- o la interposición de situaciones personales o domésticas que inciden en el desempeño negativo.

En relación con este último tipo de situaciones, los relatos las recrean con apasionamiento y muchas veces con sentimientos de angustia y pesar. Los vínculos de familiaridad construidos en la convivencia cotidiana escolar permiten la manifestación de emociones íntimas, tales como llorar frente a las autoridades, actitudes que son generalmente “comprendidas” e inciden para que el directivo revise una calificación que ya había decidido:

— Me quería bajar el puntaje. [...] Allí sí que negocié, ya era pleno período democrático. [...] Yo ya había cambiado mucho, ella tenía una situación muy jorobada conmigo, yo no quería cambiar en nada, ella quería que sí, la cuestión, que a fin de año ella me iba a bajar el puntaje. [...] Ya pasaba a ser personal. [...] Cuando ella me lo comunicó, yo le pregunté: ¿con que criterio me lo va a bajar?, y ahí fue la debacle [...] desde lo emocional ella no se bancaba lo que yo hacía y le decía, pero no tenía criterio alguno, que fuera válido, para bajarme la nota [...]. Yo le dije: “¿qué le molesta de mí? ¿Cómo me visto? ¿Lo que digo?” Ella contestaba todo que no. [...] Allí yo le dije: “usted y yo podemos ir a tomar un té juntas y hablar de muchas cosas, pero en lo pedagógico jamás nos vamos a entender”. La cuestión es que cuando llegó el momento del concepto, ella me dijo que me iba a bajar la nota porque yo había tenido problemas con los papás, discutimos y ella no pudo dar respuestas. Le dije que lo pensara muy bien, porque lo iba a recusar, ella se sorprendió y me dijo que si yo recusaba no me iba a poder ir de vacaciones. Me quería asustar, me dijo que iban a intervenir abogados, que iba a ser un lío. Acá se maneja mucho lo afectivo, el susto. Como la maestra le tiene miedo a la directora, hay mucha sumisión. La directora piensa que porque es directora puede hacer lo que quiera.

— Por ejemplo, hasta qué vino la época democrática, los estatutos ni se conocían, estaban guardados en la dirección y nadie los leía. Nadie sabía cuáles eran sus derechos. Cuando llegó el momento de escribirlo empezamos a mirar; en ‘Iniciativa’ era muy estúpido bajarme la calificación, miramos los rubros en donde quería bajarme la nota y no tenía argumento. La cuestión es que negociamos y solo me bajó un punto.

La directora presenta otra versión:

— A una maestra le tuve que bajar la nota. No a todos los maestros de esta escuela les bajé la nota, todos estuvieron de acuerdo salvo una maestra. Yo les pedí una autoevaluación por escrito, después conversamos con cada uno; nadie se quejó por el puntaje porque yo se los fundamenté; elaboré una ampliación de estos ítems para que les resulte más fácil. [Con la persona que no estuvo de acuerdo] se me armó lío, porque yo tengo la maldita costumbre de decir las cosas personalmente y no registrarlas, entonces al no dejar constancia tuve que ceder, pero fijate que yo no le puse 6, le puse 9 en vez de 10, o sea que el puntaje no le iba a variar.

Algunas de las razones que esgrimen los directores para bajar los puntajes trascienden lo estrictamente pedagógico y tienen que ver con el cumplimiento funcionario:

— Yo tenía un maestro que tenía problemas económicos, necesitaba trabajar en otro lado; yo le acomodé las horas especiales en las últimas horas para que él saliera, pero después empezó a faltar, llegaba tarde, se pidió una licencia, al finalizar el año le puse una nota baja. Me dijo: “Por usted no pude ascender”. Bueno, ahora me enteré que era secretario de un funcionario, por lo tanto ascendió por otra vía.

En efecto, de acuerdo con la línea jerárquica del sistema, los inspectores y supervisores evalúan a los directores de las escuelas. La forma en que estos últimos evalúan a sus maestros, afecta a su propia calificación:

— Si yo le pongo 9, el maestro firma en disconformidad y me preguntan: ¿dónde está [escrito] que no trabaja o juega con los chicos? Yo lo tengo que tener escrito varias veces. Si no, te pasa lo que le pasó a otra directora, le bajó la calificación a una maestra

por todo lo que había faltado y todo lo que no había trabajado, y después la inspectora le bajó la calificación a ella, porque no lo había documentado.

De todos modos, los directivos en general están de acuerdo en que haya un sistema de evaluación del trabajo de los maestros dentro de la escuela, aunque experimentan las dificultades de su aplicación. Expresan incomodidad y fuertes contradicciones frente a su papel evaluador, en el que deben ejercer directamente su poder, que incidirá en el eventual ascenso de los maestros, a quienes de todos modos consideran sus "colegas":

— Es un tema bastante complicado, porque por otro lado la evaluación en la escuela puede convertirse en un arma peligrosa, y te lo digo como directora que manejo cierto poder.

— Evaluar es difícil porque un punto es toda una historia, es una responsabilidad, por eso yo me tomo mucho tiempo. Las opiniones que no acuerdan con el sistema de evaluación lo consideran 'muy subjetivo' [dado que] somos muchos calificando con distinto criterio.

— Lo que pasa en realidad es que se terminó desvirtuando todo. Entonces todos tienen 10, porque nadie quiere perjudicar la carrera de otro.

— Mirá, puede parecer, pero yo no puedo perjudicar la carrera de nadie, porque depende de los criterios con que cada director se maneje, yo puedo ponerle 85 a un docente por algo y en la escuela de al lado, otro director le pone a un docente que es mucho peor, 100. Y quien asciende es el que tuvo 100. ¿Te das cuenta? Es peligroso. Las 400 escuelas no tienen el mismo criterio, aunque esté puntualizado cada uno le da un significado distinto [...] si bien hay ítems que unifican, lo que para mí es "Personalidad", "Cumplimiento", "Presentación", no es lo mismo que para el director de al lado. Él puede tener otro valor, se está calificando la misma escala de trabajadores.

La mayor dificultad de la tarea de evaluar reside en las diferentes interpretaciones sobre la aplicación de los criterios. De acuerdo con las opiniones analizadas, la mayor o menor flexibilidad es resultado de la inevitable subjetividad en la apreciación de las personas, en la que intervienen prejuicios o favoritismos para algunos maestros en desmedro de otros. La posible arbitrariedad de sus acciones pesa como un dilema en el que los directivos lamentan que el mismo trabajo sea finalmente calificado con diferentes parámetros. Frente a esta contradicción, los directores utilizan distintas estrategias:

- o calificar a todos los maestros con el máximo puntaje (10 por ítem) y conversar con cada uno sobre sus problemas, ejerciendo una presión informal orientada a producir los cambios deseados;

- o en el caso de las escuelas ubicadas en zonas “no prestigiosas” o marginales, calificar con el máximo puntaje a los que consideran “malos docentes”, abriendo así la posibilidad de que pidan su traslado y “deshacerse del problema”:

— *Es un poquito difícil, me parece injusto porque te puede costar un ascenso o mayor puntaje, me acuerdo que cuando servía para el ascenso, y lo digo con plena conciencia de lo que estoy diciendo, un director dijo: “yo a los maestros malos que tengo, les pongo 100, así cuando piden traslados, están al comienzo de la lista y se me van de la escuela”, y eso se hizo un concepto bien generalizado, al peor ponerle 100 para que se vaya.*

- o no calificar nunca con el máximo puntaje, estableciendo implícitamente una tensión en los docentes que los motive a “superarse”;
- o hacer un seguimiento escrito en el caso de los maestros “problemáticos”, a fin de acopiar documentación que permita decidir eventualmente una sanción. Este camino permite sacar del aula a maestros que tengan conductas consideradas graves, como alcoholismo, drogadicción, enfermedades mentales, maltrato o abuso sexual a los niños.

De todos modos, el seguimiento escrito puede argumentar sobre deficiencias pedagógicas o de cumplimiento funcionario, para bajar la calificación a un maestro, cuando en realidad se penalizan otras conductas como la participación gremial, partidaria o religiosa, las diferencias ideológicas, o la sospecha de “comportamiento inmoral”, principalmente la homosexualidad en los maestros varones. En estos casos, el informe escrito, como argumento documentado para una calificación negativa, no tiene la intención de provocar un cambio sino que es utilizado por el directivo que considera que el alejamiento de ese docente favorecerá la tarea de la escuela.

Cuando desean que la situación mejore realmente tratan de no dejar nada escrito, y prefieren el diálogo sobre el cual establecer compromisos para modificar el trabajo. Los directores expresan como criterio principal para la evaluación positiva de sus maestros (más allá de lo que aparece en las planillas), la iniciativa personal y la relación con los alumnos, que es considerada “esencial” para posibilitar el aprendizaje:

— Ante todo te digo, que entre el chico y el maestro para mí, está primero el chico, que se lo respete y se lo tenga en cuenta. Que se respete el conocimiento que el chico tiene y que no se lo subestime. Porque el docente se cree el dueño del saber, entonces me interesa un maestro que propicie la participación, que sea creativo, que sepa entender. Lo que evalúo de los maestros es la iniciativa en el sentido amplio, no para enseñar matemática porque eso lo tiene que hacer. Cosas que trascienden [...] Con el tema de las elecciones un maestro hizo un trabajo bárbaro, que fue en su grado, pero que repercutió. A título personal no necesito ningún ítem para evaluar, empiezo por ver que tipo de relación tiene con los chicos, porque un maestro que logre un clima de afecto y respeto, les puede enseñar luego cualquier cosa que la van a aprender. Porque el que pone distancia con los chicos, puede ser un excelente técnico, pero no va a encontrar ninguna respuesta a fin de año de nada. [...] Luego veo como los lleva a la situación de aprendizaje.

Por este camino, el buen maestro es aquel que puede generar propuestas originales y novedosas generando, asimismo un buen vínculo afectivo con el alumno y los padres. La función docente del directivo se supone en el seguimiento y la asesoría a la labor del maestro. En la práctica, este “asesoramiento” se dirige principalmente a aquellos maestros que se supone “aptos para el cambio” Consideran que trabajando con ellos es posible sumarlos al “proyecto de la escuela”, que en algunos casos aparece identificado como el suyo propio.

La preocupación por esta franja de maestros excluye a otros a quienes le dedican poco tiempo, por una parte a los maestros considerados eficientes en la tarea, de quienes no necesitan preocuparse, y por otra a los totalmente indiferentes, a quienes la experiencia ha demostrado que es inútil el esfuerzo. Finalmente también se excluyen a los casos problemáticos, anteriormente descriptos:

— Siempre digo que en la escuela hay un 40% de docentes a los que les interesa el concepto, la evaluación. Un 30% a los que le es totalmente indiferente, y un 30% que está conmigo. No lo digo partidariamente, sino que podemos charlar, que se pueden lograr modificaciones, esa es la realidad. Cuando yo empecé, creí que todo iba a ser como... no sé, creo que todos tenemos fantasías. Yo fantaseé el grupo ideal, la realidad me demostró otra cosa.

A pesar de las distintas estrategias que los maestros y los directores ponen en práctica en relación a la evaluación (más allá que incida relativamente en el puntaje final para el ascenso), ésta tiene una presencia permanente en las conversaciones entre docentes en los dos últimos meses del año escolar. Para los maestros, el tema se relaciona con la valoración o prestigio frente a los pares y a la comunidad de los padres, y para los directores es un arma poderosa

ambiguamente valorizada ya que, a la vez que los confirma en el rol jerárquico, los distancia y aísla de sus colegas.

La discusión acerca de la validez de la evaluación se inicia en la instancia formal de la observación del trabajo en el aula que el director realiza en forma supuestamente imprevista. Dicha observación, que como sabemos se registra por escrito, no se considera una verdadera evaluación de la práctica, ya que las múltiples relaciones de autoridad/subalternidad que recorren los vínculos escolares hacen que los maestros preparen esas clases con arreglo a parámetros valorizados por el director. En consecuencia, los directores aducen que no pueden conocer realmente el trabajo pedagógico del maestro en el aula.

Finalmente, el resultado que registra la Hoja de Concepto, por el proceso mediante el cual fue generado y por su ineficiencia como instrumento para evaluar el trabajo específico realizado cotidianamente, es cuestionado por todos. Al mismo tiempo, la clasificación uniforme de los maestros es considerada irreal.

Pocas son las alternativas sobre este tema que han surgido tanto desde las políticas públicas como desde las instituciones educativas. A partir del período democrático, las estrategias de la autoevaluación y la evaluación grupal señalan avances, ya que incorporan el derecho de los docentes a argumentar sobre su desempeño; sin embargo, la aplicación de estos mecanismos aún no ha resuelto sus limitaciones y en muchos casos ocasiona nuevas contradicciones que desvirtúan su sentido:

— *En el 85 se hace [la autoevaluación] por primera vez. Otra directora que ya no está, nos pidió una autoevaluación; ningún maestro la quiso hacer, yo fui la única que la hizo. Los maestros decían: "¡Qué sé yo cuánto valgo!" "Si fuera por mí, me pongo 10" [y] lo dejaron en manos del director.*

— *En principio les digo que no estoy de acuerdo con la evaluación, como está dada. Saben que está la Hoja de Concepto, que tiene una cantidad de ítems, los mismos de siempre, eso [durante la dictadura militar] no fue modificado, por eso yo no les doy importancia, es un trámite.*

— *¿Les digo lo que hago? Yo les pido a los maestros una autoevaluación por escrito y después que cada uno la haga como quiera, pueden evaluar la tarea, las relaciones, lo que ellos quieran, después lo conversamos. La Hoja de Concepto la tengo que presentar; la hago junto con el maestro. Por lo general siempre acordamos, nadie te va a decir que*

se merece un diez si en realidad trabajó para un siete. En general, nunca pongo baja nota.

— Volviendo a esto de lo que debería cambiar, ¿sabés qué pasa? Que ahora con esto del constructivismo y lo grupal, se va metiendo a todos en una bolsa de gatos. Yo pienso que hoy por hoy la calificación no puede ser grupal, como en un momento se propuso. Podés generar más despelote. En este caso tenés que tener ayuda de alguien de afuera. Yo no puedo movilizar miles de cosas y después no sabemos que hacer con eso. En una palabra, con este sistema de evaluación, te ponés en hijo de puta, perseguís a todos, o caés en el facilismo.

La solución de fondo parece lejana, ya que requeriría el cambio de la legislación estatutaria en la que se inscriben estas normas y la creación de espacios de reflexión y profundización sobre la evaluación en los ámbitos educativos. De modo entonces que, no obstante las críticas, tanto el Cuaderno de Actuación como la Hoja de Concepto siguen teniendo vigencia para evaluar el trabajo de los maestros en la escuela y es, como dijimos en un comienzo, elevada todos los años a la superioridad.

Entretelones de los concursos para el ascenso en la carrera profesional

Otra instancia para el análisis de los mecanismos de evaluación es la que está específicamente ligada a los ascensos en la estructura jerárquica de la institución escolar. De manera análoga a lo que ocurre con la evaluación en la escuela, el punto conflictivo se ubica sobre todo en la coherencia y legitimidad de los concursos desde la perspectiva de los docentes. Por otra parte, los ajustes y desajustes en la organización misma del sistema implementado extienden el debate hacia los técnicos de la gestión educativa municipal y hacia los docentes que participan como jurados o veedores de los concursos. Estos últimos son docentes de reconocido prestigio (directores o supervisores) elegidos por votación directa entre los concursantes o representantes gremiales, funcionarios de la Junta de Clasificación y Disciplina.

En el momento de la realización del trabajo de campo, los funcionarios responsables de la organización de los concursos dentro de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires debatían en torno a las orientaciones teórico-pedagógicas de las funciones directiva que debían de tenerse en cuenta en las distintas instancias de los concursos. Además de asegurar

procedimientos imparciales era necesario que los cargos superiores fueran ocupados por los docentes mejor capacitados.

Los docentes entrevistados cuestionaron el curso ofrecido por la Escuela de Perfeccionamiento y Capacitación Docente (ECPAD) como paso previo al concurso propiamente dicho, debido a que la temática a tratar había sido elegida de manera inconsulta, y, en consecuencia, respondía a los lineamientos políticos de la Secretaría de Educación más que a aspectos pedagógicos. La objeción central giró en torno a la prioridad dada a la legislación y la normatividad por encima de aquellos. Según las críticas, la problemática central de la escuela había quedado reducida a enunciados discursivos y con una fuerte disociación entre la teoría y la práctica.

— Yo le dije que, a pesar de la exigencia, la forma en que lo hacía no lo lograba, yo veía que los resultados de los puntajes obtenidos eran falsos, yo sabía porque los conocía; en la escuela eran autoritarios y en el curso eran brillantes. [...] Ese método no servía para elegir. [Anteriormente] El curso estaba orientado por la postura del director, que era la relación de un general con la tropa. Era la apertura, el diálogo, el compromiso, la participación. Eso era lo que te hablaban todo el día, pero que es difícil de cambiar, entonces yo veía gente que decía que decía: '¡una pinturita!'; le fue bárbaro, pero no cambió nada en la escuela; yo también sé que en 15 días no se puede cambiar a la gente. Entonces no sé si es la forma, es algo personal, por eso lo hablé con el Secretario de Educación, pero él me decía: 'Bueno, mejor eso que nada'. Yo pensaba, por qué no una selección de personal como hacen en una empresa o por otro método que puedan encontrar, que tenga una apertura democrática, que era lo que se pedía. Bueno, salimos de una educación autoritaria que hay que cambiar, pero no sé bien cómo.

Los docentes de los jurados y los técnicos que establecen los criterios que rigen los concursos comparten la preocupación por no poder garantizar la coherencia entre la capacidad de análisis y reflexión de los postulantes y su competencia real en el ejercicio de la función directiva. Los maestros que deciden no concursar suelen mencionar como justificación el temor a burocratizarse en los cargos jerárquicos, la incapacidad de ejercer funciones de mando, o la valoración de su lugar en el aula como el verdadero espacio para lograr modificaciones. Otras opiniones sobre los concursos incluyen el regreso a las formas tradicionales basadas exclusivamente en los antecedentes profesionales y la antigüedad, o bien los mecanismos de oposición por presentación de proyectos, o la observación del desempeño en la escuela a cargo de un ente evaluador seleccionado previamente por los propios docentes.

APROXIMACIÓN A LOS ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN

A modo de interludio, me detendré en los aspectos centrales del anclaje teórico que fundamenta la introducción de criterios supuestamente objetivos en la evaluación del desempeño docente en la Argentina. A fines de los años cincuenta se formalizaron los discursos teóricos y técnicos directamente referidos a la evaluación escolar. Estos discursos responden en forma casi unívoca a supuestos fundados en la psicología experimental conductista norteamericana, y se traducen en el diseño de una programación escolar centrada en el logro de objetivos. Aunque la proliferación de los instructivos técnico-instrumentales se dirige oficialmente a la calificación de los alumnos, se aplica en forma transitiva a la evaluación del trabajo de los docentes.

Dentro de los límites conceptuales del modelo conductista existen algunas líneas de trabajo que, con distinto grado de desarrollo y alcance en las prácticas escolares, hacen hincapié en distintos aspectos de la evaluación. Pueden diferenciarse de acuerdo a la ponderación de los objetivos conductuales o bien por el grado de consecución de los programas escolares. Los criterios de evaluación centrados en objetivos adjudican a los maestros el papel de fieles reproductores de pautas de enseñanza y evaluación previamente establecidas.

El discurso evaluativo conductista se tomó sin demasiadas mediaciones como referente y único sostén de la valoración, aceptándose el supuesto de que los aprendizajes podían cuantificarse al asimilarlos con cambios de conducta más o menos permanentes, inducidos por condiciones ambientales prescritas mediante dispositivos tecnológico-educativos manipulados externamente. Los fundamentos conductistas para la evaluación de los aprendizajes fueron implícitamente trasladados a la tarea de los maestros, cuyo desempeño sería ponderado en función del rendimiento de los alumnos a su cargo. Como pudo apreciarse en el capítulo anterior, la teoría de la medición comenzó a aplicarse en la evaluación del trabajo de los maestros a comienzos de 1960, reemplazando la "evaluación conceptual" utilizada en el sistema educativo argentino desde 1931 y plasmada en el Cuaderno de Actuación Profesional.

No obstante la difusión sin precedentes que adquirieron las llamadas "pruebas objetivas" a partir de la predominancia del modelo conductista, ellas tenían una larga tradición que se remonta a principios del siglo XX. Entre 1900 y 1915 se puede ubicar una fase precursora en la búsqueda de métodos y técnicas de medición, registrándose una notable influencia de la psicología experimental. En 1904, Alfred Binet creó en Francia la primera escala para medir la inteligencia.

Un segundo período, entre 1915 y 1930, acusa un influjo de las técnicas utilizadas para el adiestramiento de los efectivos de guerra en los Estados Unidos. Junto con el auge del desarrollo de las pruebas estandarizadas para medir destrezas, se delinean los tests de aprovechamiento escolar. El tercer período, entre 1930 y 1945, se caracteriza por la reconsideración, ampliación y delimitación de las técnicas según el objeto a medir. Finalmente, en un cuarto período, entre 1945 y 1970, se registra un nuevo impulso en el desarrollo de baterías de pruebas y de programas de ampliación y análisis. En una primera subetapa se manifiesta nuevamente una amplia influencia de los dispositivos utilizados para el entrenamiento de cuerpos especiales durante la Segunda Guerra Mundial, y luego, a partir de 1960, de la psicología conductista (Thorndike y Hagen, 1970).

La preocupación por garantizar la objetividad en los procedimientos se traduce en una serie de prescripciones que manifiestan similitudes con el método experimental de las versiones fisicalistas de las ciencias sociales. Algunas de las prescripciones consideradas son: identificar y definir la cualidad a medir; precisar las operaciones necesarias para hacer perceptible el atributo o cualidad a medir, y establecer los procedimientos y operaciones que permitan traducir las observaciones en enunciados de grado o cantidad (Thorndike y Hagen, 1970). Otra versión propone ubicar metas u objetivos a lograr por el método de enseñanza, traducirlos en indicadores observables en situaciones controladas, y, finalmente, comparar los datos obtenidos con los criterios de realización de las metas y objetivos, es decir, ponderar su consecución (Weiss, 1975).

El objetivo de "control" se traduce en las recomendaciones que aconseja este modelo en torno a la legitimidad de la evaluación. La prescripción de evaluar en "situaciones controladas" produjo el desarrollo de una serie de dispositivos tecnológico-educativos que intentaron dar respuesta a ese requerimiento. Simultáneamente, la proliferación de modelos de exámenes y de baterías de técnicas signó las distintas respuestas que los autores recién mencionados ofrecieron para resolver la problemática de la evaluación escolar. Se adjudicó a diversas series de exámenes —de acuerdo con lo que se pretendía evaluar— la garantía de neutralidad y precisión en la ponderación del rendimiento escolar.

El diseño y puesta en práctica de pruebas objetivas, así como el desarrollo del modelo de evaluación que las comprende, se correlacionan con el auge de los programas escolares centrados en objetivos conductuales durante las décadas de 1960 y 1970. Estos programas privilegiaron la elaboración técnica de objetivos que explicitaban conductas o desempeños observables específicos y deseables en los alumnos, y prescribían detalladamente las secuencias de enseñanza que los docentes debían ejecutar para lograrlas. Al mismo tiempo, tendían a determinar al máximo y exhaustivamente los márgenes de las prácticas escolares y a vehiculizar la verificación empírica y objetiva de los aprendizajes. Al respecto, Robert Mager (1970) sostenía que los objetivos en cuestión "deben redactarse en términos referidos al alumno, identificar la conducta observable deseada y establecer las condiciones en que se muestra la conducta y los criterios de realización aceptables". La secuencia consistiría en especificar los objetivos en términos de conducta o de realización, hacer una evaluación previa a la enseñanza y, finalmente, en un momento posterior a la entrega de contenidos, evaluar lo más objetivamente posible los resultados (Popham y Baker, 1972).

Dentro del modelo conductista existe un debate acerca de los dispositivos técnicos considerados más eficaces para realizar las evaluaciones. Las dos líneas en disputa pueden resumirse a grandes rasgos entre: las modalidades de evaluación con referencia a una norma, y las modalidades de evaluación con referencia a un dominio o criterio. La primera de ellas presupone que las aptitudes de los alumnos son determinantes para ciertos aprendizajes. La debida

ponderación de estas aptitudes puede constituir un pronóstico más o menos preciso del rendimiento escolar. De esta forma, se podría prescindir de otras variables que afectan al proceso de aprendizaje. De acuerdo con esta línea, el aprendizaje logrado puede estimarse mediante una media que resulta de la aplicación de tests a una muestra de alumnos sometidos a idénticos estímulos de enseñanza. Las puntuaciones operan como referencias para ubicar a cada alumno del grupo mediante la comparación de su puntaje con el de los restantes miembros de la clase.

En el segundo caso, las modalidades de evaluación con referencia a un criterio derivan su desarrollo de los avances más recientes de la tecnología educativa para elaborar programas a partir de la definición de objetivos. Siguiendo esta vía, un alumno habrá realizado un aprendizaje cuando manifieste haber logrado el objetivo de enseñanza en cuestión, y así podrá ser calificado de acuerdo con una escala dual del tipo "promovido-no promovido" antes de ser habilitado para continuar con la próxima secuencia de enseñanza delimitada por otro objetivo del programa escolar.

No fue sino hasta la década del ochenta cuando comienzan a publicarse en España y en México una serie de críticas a los postulados centrales del modelo conductista de evaluación, al que se califica de "tecnicista". El punto sustancial de la divergencia reside en la concepción del aprendizaje que fragmenta al alumno e ignora que en ese proceso "el estudiante confronta el conjunto de conocimientos, sentimientos y afectos con los que piensa y actúa, con cierta información que moviliza el esquema, lo que implica una nueva organización del mismo" (Díaz Barriga, 1987). Esta concepción del aprendizaje no como producto más o menos terminado y medible mediante su cuantificación sino como un proceso, considera al alumno en su totalidad, al tiempo que reconoce la complejidad del fenómeno educativo. Estos límites actúan sobre el conocimiento y el comportamiento humanos, y sobre el aprendizaje y el proceso grupal que involucra a los alumnos dentro de ámbitos institucionales dados.

La consideración de la dimensión social de la evaluación, soslayada por la perspectiva conductista, lleva a afirmar que “la evaluación está socialmente determinada, a la vez que sus resultados condicionan a la sociedad” (Díaz Barriga, 1987). Este enfoque distingue acreditación de calificación, entendiendo que si bien ambos conceptos vinculan funciones institucionales, el segundo término propicia la meritocracia escolar, ya que el manejo de escalas y números por intermedio de técnicas de medición hace que la sociedad y los mismos alumnos adjudiquen valor de mercancía a los puntajes y promedios obtenidos. El lugar preferencial que el alumno puede obtener en relación con sus compañeros a través de la calificación numérica se proyectaría más tarde a la sociedad. Según este argumento, los exámenes escolares, y en especial las pruebas objetivas, operan a favor del sistema de control y legitimación del sistema social dominante alejándose del sentido de evaluación de aprendizajes.

En términos operativos, la acreditación se diferencia de la evaluación en que responde a la necesidad institucional de certificar conocimientos. Si bien la acreditación respeta cortes de tiempo (edades, etapas, etc.), estos no siempre coinciden con los requerimientos de los aprendizajes específicos. Por eso mismo, está referida a ciertos resultados del aprendizaje que, si bien son necesariamente cortes artificiales, resultan imprescindibles para derivar calificaciones del alumno. En otras palabras, la acreditación remite a la verificación de ciertos productos o resultados previstos en la currícula y que reflejan el manejo unívoco e institucionalmente establecido de determinada información. Así, los problemas de la acreditación son más restringidos que los de la evaluación, ya que se insertan en los de la eficiencia y dependen de manera inmediata de una situación institucional y social dada. Por lo contrario, la evaluación remite al estudio de las condiciones que afectan al proceso de aprendizaje, a las formas en que este se originó y al estudio de los aprendizajes que ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo en su especificidad.

A pesar de la importancia de estos análisis críticos referidos al aprendizaje sistemático, sus argumentos no han sido revisados en relación con la evaluación del trabajo de los docentes, la que, como vimos, responde de modo extremado al

modelo conductista. De hecho, la resistencia que ha provocado anula, como ya dijimos, la intención de que la evaluación de la tarea sea un instrumento para el mejoramiento y actualización de la actividad.

LA NUEVA PROFESIONALIZACIÓN EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS DE AJUSTE ESTRUCTURAL

En los años noventa, la implantación de las políticas modernizadoras en el marco del proceso de globalización ha agudizado el problema de la profesionalización del trabajo de los docentes de infancia. Como se vio en el capítulo anterior, la significación cotidiana que los maestros asignan a su trabajo según los diversos condicionantes de los sistemas educativos, se relaciona sobre todo con las formas, también cotidianas, en que son interpretadas y recicladas las políticas oficiales. Asimismo, hemos visto que la desconsideración de los procesos micropolíticos escolares en los que tal significación se asienta contribuye a la crisis permanente de dichos sistemas. En la coyuntura actual las formas de resistencia de los docentes no se plasman en movimientos alternativos y en la práctica ellas consolidan un círculo vicioso que profundiza el desprestigio de la escuela pública.

El debate político-técnico sobre la profesionalización del trabajo se inició en los Estados Unidos con la política neoconservadora impulsada por la administración de Ronald Reagan a fines del decenio de 1980 (Bourdoncle, 1991; CEPAL-UNESCO, 1992; Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, 1994; Gysling, 1994; UNESCO-OREALC, 1993). Las reformas de los sistemas educacionales derivadas de dichas políticas vinculan el mejoramiento de la educación con la profesionalización docente sobre la base de dos premisas implícitas: por una parte, la aceptación del llamado "ajuste estructural" (dentro del modelo neoliberal), y por lo tanto de la disminución de los recursos que el Estado tradicionalmente asignaba a los salarios docentes, y por otra, la atribución de la baja calidad de la educación directamente al desempeño de los maestros sobre la base de una generalización descriptiva que lo tipifica en forma negativa

En los Estados Unidos, el papel profesionalizante atribuido a los educadores en el contexto de las políticas de ajuste del decenio de 1980 tendía a limitar la estructura burocrática del sistema educacional fortaleciendo “el control de los profesores sobre el proceso de enseñanza en las escuelas” (Labaree, 1992). El modelo, inspirado en la sociología de las profesiones, suponía que la mayor autonomía de los maestros en la sala de clase aumentaría su liderazgo, llevando a limitar la burocracia. Desde luego, la preocupación por la mala calidad de la educación pública incluía la extensión de la formación universitaria en contenidos y destrezas pedagógicas de niveles anteriores que —respondiendo al prototipo de las profesiones liberales— construiría finalmente la necesaria autoridad para el control y monopolio sobre esta área de trabajo.

En la década siguiente estas políticas comenzaron a aplicarse en los países en desarrollo. Estos, aquejados por una fuerte crisis económica cuya expresión característica era la deuda externa, fueron instados a adoptar las denominadas Políticas de Ajuste Estructural (PAE) promovidas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Las recomendaciones de estos organismos se centraron principalmente en el reforzamiento de los mecanismos del mercado, con la consiguiente mengua del papel del Estado en la economía y, en general, una reducción del gasto fiscal, considerado una de las causas principales de la crisis. En nuestros países la crisis económica y el endeudamiento externo justificaron más aún aquellas recomendaciones, que instaron a los gobiernos a disminuir la inversión (denominado gasto) en las políticas públicas (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Longo, 1993).

En el marco del proceso de globalización se inscribió —tanto en los Estados Unidos como en los países en desarrollo— el intento de responsabilizar a los docentes del fracaso de la institución escolar. La propuesta de profesionalización suscitó una polémica más bien de corte político y pragmático sobre los eventuales cambios que se producirían en la escuela a partir de la “nueva” profesionalización del trabajo. Por una parte, los defensores del papel democrático de la escuela caracterizaron críticamente al modelo profesionalizante para el trabajo de los maestros, como “elitista, excluyente y antidemocrático” (Burbules y Densmore,

citado en Gysling, 1994). Posiciones intermedias —siempre en el plano de la acción— argumentaron sobre la posibilidad de una profesionalización de “nuevo tipo”, considerando algunos elementos del nuevo “deber ser” junto a otros provenientes de la tradición del trabajo (Cerda, Núñez y Silva, 1991; Gysling, 1994; Sykes, 1991).

No obstante el debate, en la sistematización de estas posturas y sus variantes hay una consideración implícita de la actividad docente como “semiprofesión”, anotando como un hecho la disociación existente entre las condiciones salariales y las asignaciones del rol de experto en el plano pedagógico. En dicha caracterización los rasgos limitantes adscriptos al trabajo son, como ya se dijo, entre otros, su composición mayoritariamente femenina, la inercia de cierto corporativismo intrínseco a los trabajos en las instituciones burocráticas, la intervención de no profesionales (los padres) en la actividad, la escasa especialización del saber que supone, la falta de control del rendimiento, etcétera.

Sin embargo, el nuevo proyecto pretende escapar al individualismo propio del modelo de las profesiones liberales manteniendo la defensa del ideal de comportamiento “colegiado”, vital para la organización escolar, y la congruencia con el “espíritu de servicio” (ligado a lo vocacional) que obliga al docente a respetar las demandas de la comunidad. Estas distinciones hacen que no se excluyan de su definición los rasgos atribuidos al maestro civilizador (Cerda, Silva y Núñez, 1991). Su incongruencia emerge, por una parte, de las exigencias adscriptas al prototipo del experto, y por otra, de la necesidad de resolver las formas internas y externas de participación que son consustanciales a la especificidad del trabajo y a la idea de comunidad educativa ligada a la escuela.

Pueden aislarse dos puntos críticos del modelo profesionalizante. El primero tiene que ver con la participación de padres o tutores, que se constituye en un tema resbaladizo del debate. La participación de la comunidad, aunque tradicionalmente conflictiva para la “escuela cerrada”, es inherente a la escuela democrática. Pero dentro del modelo que entrega el destino de la escuela a los docentes (expertos o especialistas), el lugar de la comunidad resulta entorpecedor.

La participación de niños y jóvenes, desde luego, no se piensa en un sentido sustantivo. En su eventual consideración, se restringiría a las clásicas formas gremiales enmarcadas en la tradición del patrón escolarizador. Volveré sobre esto. El segundo punto se refiere a la estrategia elegida para el incremento de la calidad educativa y que apunta a mejorar el desempeño docente. Esta se fundamenta en la mencionada tipificación negativa de los maestros por la vía de la aplicación de formas normalizadas de evaluación del trabajo en la escuela, como ya vimos.

Es interesante señalar que en el contexto del ajuste originado en las políticas actuales la reiterada aspiración de evaluar el desempeño del maestro se enmarca en la necesidad de disminuir el gasto público, y por tanto en la reducción de los planteles docentes y el incremento de su productividad. El camino escogido esta vez es desencadenar un proceso competitivo estimulado por el otorgamiento de incentivos salariales a quienes resulten más competentes de acuerdo con los criterios acordes al "perfil profesional" trazado. Las acciones eficientistas se traducen, por una parte, en medidas de control sobre el aspecto funcionario del trabajo (por ejemplo, la prolongación de las jornadas y el aumento de la cantidad de alumnos por maestro) y por otra, en la evaluación y calificación del trabajo en sus aspectos específicos.

LA CRISIS DE LEGITIMACIÓN SOCIAL DE LA DOCENCIA DE INFANCIA Y EL VACIAMIENTO DEL DISCURSO EN TORNO A LA PROFESIÓN

Los ensayos por tecnificar la pedagogía en la Argentina a partir de la mitad de los años cincuenta pueden atribuirse a la necesidad de distribuir igualitariamente los conocimientos en el marco de una escuela masificada. La fuerte expansión del sistema educativo en esos años buscó normalizar la enseñanza y medir sus resultados. Este camino derivó necesariamente en la escisión entre los aspectos formativos de la enseñanza y los instruccionales.

La tarea formativa del maestro, dirigida a la consolidación de conductas ciudadanas y humanísticas (solidaridad, cooperación, altruismo, creatividad, etc.), requiere del ejemplo y estímulo del adulto. Los objetivos de la modificación de las conductas guiada por esos valores solo se pueden estimar mediante la

“apreciación conceptual” legitimada por la palabra (oral o escrita) del maestro. Por el contrario, y según la tecnología educativa, la apropiación de los aspectos relativos a la adquisición y retención de la información transmitida (la instrucción) podría medirse mediante pruebas objetivas que garantizarían el nivel alcanzado. Sin discutir acá los supuestos de esta concepción, los modelos de evaluación basados en el logro de metas u objetivos y en la normalización de la enseñanza aún están vigentes y permiten comparar los resultados de los sistemas educativos en las escalas nacional e internacional.

Con respecto a la evaluación del trabajo de los docentes, la misma corriente teórica, en boga en esos años, trajo aparejado el cambio en la consideración y en el seguimiento de su labor. Tal como se hizo para la evaluación de los aprendizajes de los niños, en un primer momento la evaluación numérica se combinó con la conceptual, bajo el supuesto de que la medición garantizaría la objetividad en la aplicación de los criterios para juzgar el desempeño del docente. La observación del desempeño y su medición por parte del “superior jerárquico”, equipara implícitamente a ambos polos de la relación pedagógica (maestros y alumnos) como si fueran analogables.

Sin embargo, como hemos visto, la evaluación del trabajo de los maestros en la escuela, documentada en el Cuaderno de Actuación Profesional, no solo considera la función pedagógica específica sino que abarca otros aspectos y campos que amplían las obligaciones atribuidas al trabajo. El peso que tienen en el resultado de la evaluación “la Colaboración con la escuela” y el “cumplimiento funcionario” (asistencia, puntualidad y ciertas formas de subordinación jerárquica), desdibuja los límites de la definición profesional. La “Colaboración con la escuela” —que, según los períodos, se tiñe de connotaciones políticas— puede favorecer o perjudicar a un maestro de manera independiente a su calificación como docente en sentido estricto.

También el ítem Otras cualidades tiene un peso fundamental y consume su

de iniciativa", *"la contracción al trabajo"*, *"la buena presencia"*, o *"la apertura al cambio"*, son indistintamente ponderados según las antedichas contingencias o los criterios subjetivos del evaluador. La amplitud de los campos de observación de la actuación profesional, ponen en evidencia que el estilo de trabajo al que se apela, se adapta a la particularidad semidoméstica de los vínculos escolares y al cumplimiento funcionario como empleado del Estado (subalternidad a la superioridad, lealtad institucional, asistencia y puntualidad).

En correspondencia con lo anterior, las relaciones entre maestros y directivos en la escuela toman principalmente la forma oral y se basan en la confianza de quien *"da su palabra"*, aun cuando se toman recaudos por uno o ambos lados para garantizar su cumplimiento. Por ejemplo, como vimos, en la negociación sobre la calificación anual se prefiere la comunicación verbal, a la que se le adjudica un mayor peso moral y efectividad que al acta escrita. La escritura en la escuela tiene una carga amenazante por su formalidad y, dada la gama difusa de asignaciones al trabajo, tampoco consolida necesariamente la profesionalidad; la práctica cotidiana escolar indica que su uso puede burlar —y de hecho burla— el carácter documental que institucionalmente se le atribuye (Rockwell, 1982).

A su vez, los concursos para obtener ascensos en la carrera docente (en las escuelas o en los distritos escolares), si bien incluyen el control de los docentes y de los gremios (y en los últimos años se han aceitado los mecanismos que resguardan su transparencia), no garantizan en la escuela la aplicación de los contenidos que allí se evalúan. Los objetivos planteados en los cursos obligatorios previos a los exámenes y cuya intención es exigir la actualización en los aspectos pedagógicos de la función directiva (orientación, coordinación y seguimiento de la tarea de los docentes) quedarán desdibujados por los requerimientos de las tareas administrativas de la gestión. Esto significa que la legitimidad de los concursos como instrumentos de evaluación de campos específicos de conocimiento en las profesiones liberales queda capturada por la estructura burocrática del sistema que limita, nuevamente, la evaluación sobre la competencia específica.

Cabe recordar que el carácter profesional de las ocupaciones supone su autonomía respecto del ejercicio de un saber especializado. En el caso de los maestros, la profesionalidad se refiere al conocimiento, las aptitudes y la calificación en el campo pedagógico. La estructura burocrática pareciera impedir la realización de estas condiciones. De aquí que el intento de reprofesionalizar el trabajo docente por la vía de la evaluación objetiva externa sea particularmente difícil con respecto al logro de resultados genuinos. Ello responde a dos razones mutuamente determinadas que derivan de lo anterior, a saber: la especificidad del trabajo con niños en una institución burocrática y los vínculos de tipo domésticos que se dan dentro la escuela. Aparentemente, las dos lógicas, la burocrática-escalafonaria y la vincular-familiar requieren una persona "activa" y "con iniciativa", más que de especialistas en pedagogía. De este modo, y a contrapelo de las modernas corrientes de la pedagogía crítica, los sistemas de evaluación en uso parecen privilegiar las asignaciones políticas coyunturales frente a la capacidad pedagógica propiamente dicha del maestro. La disconformidad que, como vimos, se produce en las escuelas como consecuencia de la puesta en práctica de estos sistemas trae como consecuencia la anulación o parálisis de cualquier tipo de evaluación genuina de la tarea en torno al conocimiento, que constituye, en definitiva, la especificidad de esta actividad.

De modo concomitante con los intentos fallidos de reprofesionalizar el trabajo de los docentes por la vía del control del desempeño, se han producido cambios en las fuentes de legitimidad que lo constituyen, los cuales contribuyen a la deslegitimación social de la actividad, y, por lo tanto, de la escuela pública. En anteriores análisis sostuvimos que las fuentes que legitiman este trabajo derivan del Estado y de la sociedad civil. Con respecto a la primera, esto significa que esa legitimidad es política, emana del Estado y se genera "desde arriba" (Batallán y García, 1992). La necesidad de identificación con la labor específica y con las jerarquías y lealtades propias de su organización constituye el fundamento de su legitimidad. La ideología institucional entrega el contenido normativo a la institución como tal y a los agentes que la conforman. Este vínculo con la política, común a todos los trabajos funcionariales, es aún más fuerte en el caso de los

docentes, debido a que su actividad está orientada hacia la socialización de las nuevas generaciones en las tradiciones y conocimientos socialmente legitimados, continuando en muchos aspectos la formación familiar, por lo cual las características generales señaladas adquieren rasgos específicos (Batallán y Díaz, 1992).

La segunda fuente de legitimidad del trabajo docente, vinculada con la anterior, está dada por la sociedad civil, en tanto sus miembros adultos son apoderados (representantes legales) de los niños en edad escolar. Las atribuciones y delegaciones mutuas entre la sociedad civil y el Estado hacen de la institución escolar una zona de inflexión, mediada por los docentes en su condición de representantes del Estado y de la sociedad, responsables de los niños que tienen a cargo.

Los contenidos de las fuentes de legitimidad del trabajo de los docentes han variado como resultado de los cambios sociopolíticos que comienzan a manifestarse a mediados del siglo XX. Por una parte, el resquebrajamiento de la tradición civilizadora asignada originalmente a los maestros, quienes, paradójicamente, y en virtud de la acción educativa, han transformado a legos en ciudadanos capaces de ejercer sus derechos con conocimiento de causa. Por otra parte, el reconocimiento y los avances de la participación civil en el logro de los derechos gremiales, de género, y también, de modo incipiente, los de la infancia. La expansión de la injerencia ciudadana acrecentó la capacidad de control e intervención en la orientación y funciones de escuela tanto por parte de la comunidad (padres o apoderados) como del mismo sector docente.

Dada la particularidad del mundo escolar, caracterizado por la presencia protagónica de la infancia y la firme orientación de la política estatal, surgen dos interrogantes: ¿es factible la profesionalización del trabajo de los docentes a que aspiran las políticas y que explicitan como el logro de su autonomía? ¿Y es tal autonomía compatible con la participación democrática de toda la comunidad escolar? La mirada de estos problemas desde la recurrencia cotidiana permite percibir las características de ese trabajo, al que contradictoriamente se interpela

por un lado según la ideología de la empresa familiar, pero al mismo tiempo subrayando el cumplimiento de sus funciones como empleados del Estado (con prescindencia ideológico-política, ordenamiento jerárquico, asistencia y puntualidad) y también como especialistas.

Si las instituciones son producidas y reproducidas por sus agentes, el sujeto potencial de la crítica y consiguiente transformación de la escuela lo constituyen los propios docentes, que comparten la normativa institucional y, por ende, la unidad de significaciones. Es posible pensar que los docentes serían capaces de realizar la crítica institucional contraponiendo el sentido que esta pretende encarnar con sus resultados no deseados. Así se explica la tenaz resistencia de los maestros a los intentos de cambios impuestos desde el sistema, como lo actualmente la profesionalidad conferida por las reformas recientemente implementadas (Messina, 1995).

Si la legitimación laboral del maestro proviene de evaluaciones y reglamentaciones cuyo efecto es normalizar el trabajo dentro de una estructura burocrática, ello en última instancia lo deja en una situación ambigua en la que no es cabalmente ni simple ejecutor subalterno ni un profesional en sentido estricto. En atención a los procesos micropolíticos puestos en juego en los momentos de la evaluación del trabajo cotidiano en el aula y en la escuela, se advierte que, al interpretar la normativa, se originan debates, resistencias y negociaciones que expresan una tensión no resuelta.

La complejidad del mundo escolar y la heterogeneidad de perspectivas en la interpretación del trabajo, así como el tipo de condicionantes que lo enmarcan, son elementos que hacen de los docentes sujetos eventuales de la transformación escolar, puesto que la condición de sujeto no es una determinación estructural sino que es contingente y resulta de una construcción cotidiana. Según se verá en el capítulo siguiente, en el propio objeto del trabajo docente, la infancia, radica el obstáculo principal para la realización del modelo profesional, una de cuyas condiciones cardinales es el control de la calidad por parte de los usuarios.

VI. LA PROBLEMÁTICA DEL PODER EN EL ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE Y LA ESCUELA COMO MUNDO DE INFANCIA

Los principales ejes de discusión que sostuvieron los participantes del Taller 25 de Mayo frente a las hipótesis de la línea de investigación general, que jerarquizaban el protagonismo de los docentes en la transformación de la escuela, se relacionaron con el tema del poder (su posesión o ausencia), el papel de la autoridad y las jerarquías escolares, y la determinación contextual del trabajo, que incluye necesariamente a los niños y a la comunidad escolar, es decir, a los padres o apoderados. En relación con estas relaciones analíticas, las reflexiones giraron en torno a la complejidad de su trabajo, que dificultaría la posibilidad de constituirse en sujetos claves de la transformación escolar. Por mi parte, el progresivo conocimiento que iba logrando acerca de las lógicas contradictorias que lo constituyen fue amenguando la dosis de voluntarismo que contenía la hipótesis inicial, sin que por eso convalidara una explicación como las que devienen de las teorías de la semiprofesión de este trabajo.

En el taller, las reflexiones de los docentes en torno a la problemática del poder expresaban un conflicto de difícil resolución, debido a la analogía que el sentido común establece entre este concepto y las nociones de violencia y dominación, y que se aplica de modo particular al mundo de la escuela. Esta analogía se vincula con el peculiar estatus cívico-político de la niñez en tanto "objeto" del trabajo docente, que limita las posibilidades de que el maestro pueda pensarse como sujeto clave de la transformación escolar. A partir del análisis de la práctica cotidiana del trabajo, y su vinculación con las condiciones y contingencias sociopolíticas, las nociones sobre el poder y su utilización habitual en la escuela por parte de los docentes de infancia se convierten en un "analizador" de los procesos que intervienen en la construcción social de la identidad del trabajo, trascendiendo las cuestiones organizacionales vinculadas con las jerarquías del sistema educacional o con la gestión escolar.

El sentido común en torno al significado del poder en el ámbito cotidiano escolar tiende a señalar su connotación represiva o de imposición (de arriba hacia abajo), dado que, al funcionamiento vertical de la burocracia de toda institución

pública (que exige obediencia al mando o a las órdenes de los superiores), se agrega el propósito de la misión de la escuela: introducir a las nuevas generaciones en las tradiciones hegemónicamente valoradas. Debido a esta característica, posiblemente los atributos del poder son vistos "desde abajo" como privativos de las jerarquías institucionales y naturalmente asociados a la arbitrariedad y a la violencia simbólica.

El concepto de poder supone un vasto conjunto semántico o arco de significados. Asociado con la violencia, el poder atraviesa prácticas tales como el dominio, el disciplinamiento y la coerción, pero también se expresa en las negociaciones o acuerdos entre partes asimétricas. Hace referencia a formas y contenidos respecto de la toma de decisiones que involucran tanto la interacción humana como la relación con la naturaleza. La capacidad explicativa del concepto no es unívoca, y acompaña al debate teórico contemporáneo sobre el orden social y el papel de los sujetos en su constitución.

Retomando lo expuesto en el acápite anterior en relación con las características estructurales del trabajo docente y sus fuentes de legitimidad, la peculiaridad de su determinación mayoritariamente estatal torna natural el hecho de que las orientaciones para la educación, y por lo tanto para el trabajo de los maestros, dependan de las políticas impulsadas por aquel, a la vez que se sobrentiende que su función debe dirigirse hacia la socialización de los niños en las tradiciones y conocimientos reconocidos como un patrimonio nacional y universal. Tal legado, y su incorporación a los contenidos de la función socializadora, constituyen la matriz de la subjetividad asociada a este trabajo (Batallán y Díaz, 1990).

Como vimos, la lógica burocrática impregna la cotidianidad escolar, ya que estatutariamente obliga a los docentes a responder a los mandatos, normas y directivas de la política educacional, independientemente de los cambios y orientaciones de estas últimas establecidas por los distintos gobiernos. En contradicción con esta lógica, que constriñe a los maestros a la condición de subalternos, la especificidad de su tarea responde a una "lógica pedagógica". Esta

define y autoriza el desempeño de los maestros dentro de parámetros que responden a la especificidad intelectual de la tarea y a renovadas teorías pedagógicas que, de forma creciente, les señalan un accionar autónomo, de apertura y creatividad como condición de la profesionalidad de la actividad (Batallán, 1998).

Por cierto, la orientación política del Estado, que reglamenta a la escuela como institución, interviene de modo decisivo en la significación que los docentes atribuyen a la noción de poder. Siguiendo el sentido que emana de la “lógica burocrática”, la subordinación a la incuestionable autoridad o jerarquía establecida por el sistema es relativa a la orientación de las políticas globales. Si en los períodos dictatoriales esas políticas han contribuido a la visualización de la escuela como una institución incuestionablemente jerárquica, en la democracia han llevado a considerarla un espacio de deliberación y acuerdos donde la participación permitiría la realización plena de “la comunidad” escolar. Podría suponerse, por tanto, que los cambios en las políticas educacionales ocurridos en el período democrático ofrecen un marco propicio para que los maestros enfatizen las características profesionales de autonomía y libertad, ligadas al carácter intelectual de su actividad, apartándose así de la subalternidad, derivada de su condición de funcionarios del Estado.

En este entendido, la orientación de las políticas educativas actuales no puede ser soslayada. La lucha gremial y los debates académicos en torno a la escuela como institución igualadora se intensificaron en respuesta —como ya se adelantó— a la implementación de las políticas de ajuste estructural impulsadas desde los Estados Unidos de mediados de los años ochenta en adelante. La interpelación civil, en general, y de la comunidad escolar, en particular, en favor de la preservación del papel democratizador de la escuela en la sociedad y de la democratización de las mismas relaciones escolares convive con el implacable avance de la privatización educativa, en la modalidad de las empresas administradoras de educación (Pini, 2003). La competitividad abierta por el discurso empresarial para la gestión de las escuelas, así como para la venta del bien educativo con objetivos instrumentales de “éxito” escolar, ha configurando

dentro de la escuela una democratización controlada que se limita, en términos generales, a un “eficientismo participativo” o a una “participación eficiente”. Tal tensión produce una suerte de anomia en el acontecer de la vida diaria escolar, dado que allí se perciben los límites estructurales que el contexto extraescolar impone a la participación genuinamente democrática, así como las barreras que la búsqueda de eficiencia pone al despliegue de formas de consenso y deliberación entre los miembros de la “comunidad escolar”.

Las lógicas contrapuestas que interpelan la identidad del trabajo docente y el sentido histórico y político que asumen en el contexto actual deben, a su vez, ser comprendidas en relación con la particularidad del mundo escolar. Al ser este un “mundo de infancia”, el clima vincular que allí prevalece se caracteriza por una distribución de cargas emocionales entre los miembros de la institución que le da continuidad con el mundo doméstico-familiar. La afectividad inherente al trato entre niños y adultos-maestros permite a estos últimos realizar diversas proyecciones acerca de su tarea (en un sentido psicosociológico) que se sobreimprimen a los roles institucionales. Entre estas se destacan las funciones “maternales”, o de cuidado y protección, y las “paternales”, ligadas a la coerción o el disciplinamiento, si bien actualmente es posible reconstruir un significativo grado de dispersión en la asociación de emociones a cada uno de los géneros. La construcción emotiva y doméstica de las relaciones y roles en la cotidianidad escolar no solo transcurre en las interacciones de los docentes con los niños, sino que también —lo que es más relevante— atraviesa el conjunto de relaciones entre los diferentes adultos implicados.

Así, la problemática del poder ligada al trabajo de los docentes de infancia, si bien tiene similitudes con la que se observa en otras instituciones burocráticas, obtiene su particularidad de la conjunción entre las tradiciones doctrinarias que la fundan, las características estructurales y específicas de la actividad y las contingencias de los procesos políticos, y, sobre todo, de su “objeto”, la infancia. Las interacciones en el mundo de vida escolar en el que se despliega el sentido de la acción (la acción significativa), permite reflexionar acerca de las nociones habituales respecto del poder. En un plano teórico, el argumento de Foucault

(1987) acerca de la necesidad de producir lo que él denomina una “analítica” del poder que lo reconstruya genéticamente es, por cierto, una sugerencia fructífera para el estudio de las relaciones en la escuela.

En efecto, el poder en la vida escolar está presente como un ambiente del cual, como de la atmósfera, no se puede escapar. Su presencia y complejidad permiten considerar la tesis de Foucault en el sentido de que tampoco acá —a pesar de la organización burocrática— el poder “es un juego binario de arriba hacia abajo” ejercido por un grupo sobre otro (no tiene “un estado mayor”), tal como lo sugieren el modelo monárquico-jurídico y el tratamiento clásico que de él se desprende. Su significado va más allá: el poder se conforma por relaciones de fuerza múltiples, “específicas a su dominio”, y, en el caso de la escuela, para analizarlo o reconstruirlo es necesario partir de “focos locales” de poder-saber, en el entendido de que “hay un vaivén entre formas de sujeción y esquemas de conocimiento” (Foucault, 1976).

Se analizan a continuación las reflexiones de los participantes del Taller 25 de Mayo en torno a la cuestión del poder. Desde el punto de vista metodológico, el episodio examinado ilustra la concepción de participación en la que se basa el taller de investigación de la práctica, entendido como una aproximación válida para la investigación social.

EL NUDO CIEGO DEL PODER

La determinación política del trabajo de los docentes de infancia permite argumentar, justamente, que la reflexión sobre el poder, su posesión, delegación y atributos, si bien atraviesa toda la vida escolar, solo emerge en situaciones problemáticas de insatisfactoria resolución. El conflicto que surge al enlazar los mandatos político-educacionales atribuidos a la escuela con el acontecer de su vida cotidiana, en un mundo de confrontaciones intercambiables e inestables en las que el maestro tiene en el aula un espacio de decisión, es un nudo ciego para que el sector docente se constituya en el sujeto social “clave” de una posible transformación educacional (Batallán, 2000 y 2002). En efecto, en el contexto de

la globalización neoliberal este conflicto toma la forma de una incongruencia de códigos y valores entre las condiciones sociolaborales que permiten realizar la “libertad” del mercado y las condiciones de igualdad y libertad ciudadanas inherentes al derecho democrático.

Junto a la deslegitimación social de la escuela pública, se aprecia con claridad que el viejo sistema de autoridad vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de estos sobre los niños, está en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas tanto pedagógicas como políticas. La dignidad del cargo, su investidura y los avíos que simbolizaban tradicionalmente la autoridad en la escuela, han perdido su condición naturalizada, produciéndose “un conflicto de lenguas”, al decir de Geertz (1987), de incierto desenlace.

De acuerdo con el encuadre coparticipante del taller de investigación, las reflexiones de los participantes referidas a su propio mundo laboral se interpretan y analizan contrastándolas con las descripciones, clasificaciones, distinciones e interpretaciones de la investigación general. Al mismo tiempo, el reconocimiento de la singularidad de ese mundo hace posible la reformulación progresiva de los supuestos o hipótesis iniciales en un proceso en espiral que se da por terminado al alcanzar su punto de saturación. En el punto siguiente presentaré un ejercicio sobre la problemática de la disciplina que se realizó en el Taller 25 de Mayo antes mencionado.

EL DESBORDE DISCIPLINARIO (JUEGO SOBRE EL PODER-AUTORIDAD EN UN ESCENARIO FICTICIO)

Desde una perspectiva general, los niños como “objeto” de trabajo y el mandato socializador entregado a los maestros dan la impronta al carácter “formativo” del vínculo pedagógico, en el que la figura del maestro encarna la autoridad antes de que se establezca la interacción educativa. De este modo, el mantenimiento del orden, traducido en contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios, se convierte en la tarea primordial (manifiesta o implícita) del trabajo de los docentes en el aula.

La siguiente situación tuvo el carácter de un ejercicio proyectivo planteado como un juego libre (o dramatización) dentro del encuadre de trabajo grupal del taller. Con fines analíticos y metodológicos, incluiré tres niveles de interpretación a partir de la situación dramatizada sobre un episodio elegido y actuado por un subgrupo de participantes. Sobre el registro inicial, se construyeron sucesivas interpretaciones que, a su vez, significan sucesivas “distancias analíticas” respecto del primer material.

La consigna que dimos en un momento ya avanzado del desarrollo del taller (5° y 6° encuentros), fue la realización de una dramatización sobre “una situación problemática de la vida escolar”. La consigna fue recibida con entusiasmo, como si se tratara de un juego con el que los maestros están familiarizados.⁴⁸ Los propios participantes repartieron los roles entre los actores y los que harían el registro de observación de la escena. Los actores representarían la escena, los participantes-observadores harían el “registro” de la dramatización, y los dos observadores del equipo de investigación documentarían la interacción en su conjunto.

Antes de que los voluntarios prepararan la escena, la coordinación adelantó que luego de la dramatización se intercambiarían opiniones sobre las sensaciones vividas tanto por parte de los actores como de los observadores. Se perseguía con ello que el distanciamiento progresivo logrado mediante el análisis de lo vivido y lo observado se realizara desde distintos lugares, incluidos un adentro y un afuera de la dramatización. En un paso siguiente, se pidió a todos los participantes que a partir de la escena actuada elaboraran hipótesis sobre acontecimientos previos que podrían haberla provocado, como también sobre su posterior resolución.

El tema dramatizado fue un desborde disciplinario en una “clase de lectura” en la que dos alumnas pelean por un libro al que terminan por destrozar. La maestra, que no puede poner fin a los gritos y la discusión, busca a la directora para que interceda y resuelva la situación. Esta irrumpe en la sala, pero en lugar

⁴⁸ La dramatización se utilizó acá como un recurso metodológico acotado a lo que algunos especialistas denominan “dramatización descriptiva” o relato dramatizado de hechos actuales o pasados, realizado en un escenario ficticio (Martínez Bouquet, 1977; Pavlovsky, 1980).

de reforzar la autoridad de la maestra, la humilla frente a las alumnas por su incapacidad. Luego lleva a las dos niñas a la Dirección y cita a los padres. El comentario de una de las alumnas deja entrever la inutilidad de la medida.

CRÓNICA DE LA DRAMATIZACIÓN⁴⁹

Maestra: Buen día, chicos.

(Las alumnas se paran y saludan.)

Maestra: Vayan sacando el libro, *ábralo en la lectura del barrio.*

(Dos alumnas pelean llorando.)

Maestra: ¡¡¡Se sientan!!! *¿Qué pasa?* (Grita fuerte).

Alumna 1: Yo le rompí el libro a ella (Alumna 2, llora).

(La maestra discute con las alumnas.)

Maestra: *¿Me pueden contar qué pasó?*

(La maestra no tutea a las alumnas. Las alumnas gritan y se empujan, una de ellas actúa en complicidad con la maestra y en contra de sus compañeras.) (observador).

Maestra: *Si esto sigue así voy a llamar a la directora, ¡esto se tiene que solucionar de alguna manera!!* (sube el tono, casi grita).

(Sale la maestra y vuelve con la directora.)

Maestra: *¿Le contamos a la señora qué pasó?*

Directora (dirigiéndose a la maestra); *Pero señora Susana, en este grado siempre hay problemas. ¿Me puede contar qué pasó?*

(La posición de la directora es altanera, habla pausadamente con los brazos cruzados o en jarra) (observador).

(Maestra y alumnas hablan a la vez, la maestra habla con angustia; parece estar al borde del llanto) (observador).

Directora: *Bueno, ustedes que son las del problema vengan conmigo, vengan con las libretas de comunicaciones.*

Alumna 2: *Mi mamá no puede venir porque trabaja...*

(Salen.)

Fin de la dramatización (observador).

La protointerpretación o el significado experimentado⁵⁰

Los primeros comentarios sobre las sensaciones provocadas por la dramatización expresaron juicios de recriminación hacia la maestra, manifestaciones de identificación con los alumnos y críticas ambiguas en torno al

⁴⁹ Crónica realizada por Patricia Madonni y Daniel Suárez, observadores del equipo de investigación

⁵⁰ De acuerdo con Charles Taylor (1985), hay un deslizamiento de la noción de interpretación desde un significado subjetivo (o protointerpretativo) hacia una explicación con sentido: "no hay una completa heterogeneidad de la interpretación respecto a aquello que trata, dada la configuración que permite el lenguaje en el cual el agente vive dichos significados" (p. 5).

accionar de la directora. En el subgrupo de los participantes-observadores, las opiniones destacaron el "sadismo" y el "ánimo de venganza" que mostró la directora delante de los niños, y las frases reconocidas como célebres, tales como "¡qué raro!", "¡qué bonito!", y el límite impuesto por la actitud corporal (en posición rígida y con los brazos cruzados).

La participante que representó a la maestra se sorprendió por el contenido de su actuación y la contradicción entre lo que registra como su desempeño real y lo actuado, así como entre sus deseos e intenciones y los resultados obtenidos. El común denominador de la interpretación grupal fue atribuirle la culpabilidad a la maestra, y se intentó buscar el origen del conflicto en problemas considerados "naturales" a la interacción infantil:

— Una chica provocó a otra, hasta que esta le rompió el libro. Esta situación no es nueva, siempre sucede... son las que pelean... otra vez el conflicto queda ahí.

En las escenas imaginadas como desenlace de la situación dramatizada, "los padres" aparecieron representando distintas actitudes conocidas: a) el que defiende a sus hijos y sus propios derechos, exigiendo a la escuela una mediación ecuánime e inmediata en los conflictos; b) el que exige que se le pague al hijo el libro destruido; c) el que se hace cargo irreflexivamente del problema para evitar pérdidas de tiempo, y paga sin discutir, y d) la madre que increpa a la hija responsabilizándola por la complicación que le trae su mal comportamiento al hacerle gastar dinero y tiempo. De modo incipiente y relacionado con la interpretación tajantemente culpabilizadora del "mal manejo" de la maestra, aparecen padres cuestionadores y preocupados por las falencias generales de la escuela. El grupo arriba a un consenso en el sentido de que estas situaciones siempre se resuelven de manera salomónica, responsabilizando a ambas alumnas, cuyos padres comparten los gastos.

La configuración descriptiva de las diversas interpretaciones

En el encuentro subsiguiente la coordinación sistematizó lo que, a su juicio, habían sido las líneas de interpretación puestas en cuestión en las opiniones y el debate suscitado.

1) El primer intento interpretativo consideró la culpabilidad de la maestra y de la directora, y a los niños como víctimas de una situación provocada por el *"mal manejo"* de ambas, en especial de la primera. La solución naturalmente vinculada a esta interpretación corresponde al desarrollo de estrategias para manejar la disciplina.

2) Un siguiente intento, si bien refuerza la línea anterior de interpretación, hace compartir la culpa de la situación con los chicos, quienes *"traen problemas de afuera"*, sobrepasando las posibilidades de la maestra y de la escuela en general.

3) Finalmente, aunque se sigue considerando a las anteriores interpretaciones como las acertadas, se vislumbra *"un mar de fondo institucional"*. Se ahonda en la actuación y se incorpora la reflexión sobre situaciones de injusticia hacia los niños cotidianamente aceptadas, así como críticas al *currículum* y a las distintas formas didácticas. El aburrimiento es la hipótesis que se ve como causa del conflicto.

Luego de la lectura de los lineamientos de interpretación que según la coordinación se habían barajado, los comentarios reforzaron la tercera hipótesis: *"Lo que pasa es que las alumnas cuestionaban la tarea. ¿Nunca estuviste en una clase de lectura?"* (se dirige a la coordinación). *"La maestra hace leer de a uno y los corrige diciendo: no pusiste la coma, no tenés entonación"* (utiliza un tono de burla).

Si bien el tema disciplinario dramatizado se situó finalmente cercano al pedagógico, de todos modos mantuvo su escisión respecto de este al acordarse que el problema se resuelve de modos diferentes según los contextos escolares. En

este punto surgió la opinión de uno de los directores-participantes, que rechazó la dramatización como una expresión representativa de la realidad escolar.

La polémica o confrontación de perspectivas

— Me pareció una situación artificiosa, yo nunca lo viví con tanta agresividad [...] los culpables de esta situación fueron la maestra y la directora.

Esta crítica que realizó, irritado, uno de los directores a la representación de su rol y a la aceptación que esta despertó en los maestros participantes en el taller, defendió la heterogeneidad de los desempeños del cargo jerárquico, mostrando la existencia en la escuela de espacios para actuar en forma no burocrática. Las distintas intervenciones reactualizaron en el taller la polémica maestros frente a directores. Por ejemplo, la maestra que actuó de directora se dirige en estos términos al director:

— Yo reconozco que cotidianamente esto pasa [...] yo en mi vida me encontré con un director que te ayude; por eso, vos dijiste que nunca viste una situación así, yo nunca vi a un director que haga lo contrario a lo que pasó acá.

El director así interpelado, responde de inmediato:

— Sí, sí, como director [uno] trata de sacarse de encima al maestro [...] lo que pasa es que la dirección es la cloaca de la escuela; es como un gran diván: los maestros se quejan de los chicos, los padres de los maestros, los maestros de los directores... uno tiene que hacerse una composición de lugar.

Al producirse un “empate” entre las interpretaciones culpabilizadoras de la maestra y de los otros miembros de la comunidad escolar, la causa de la indisciplina se ubicó en el constreñimiento que imponen a la práctica diaria las planificaciones y los programas, dándose por supuesto que “sin ellos, los maestros estarían más libres”.

No obstante, la desvalorización del maestro, así como la preocupación por la protección de los niños, continuó prevaleciendo. En el intercambio de opiniones se buscó condicionar la situación a un contexto particular, en un intento por lograr el consenso y evitar el conflicto. Los comentarios apuntaron a buscar soluciones y a señalar que este tipo de problemas se resuelve de maneras diversas, según los

contextos escolares. Sin embargo, este recurso dejó traslucir cierta disconformidad en algunas voces al cierre de la reunión:

— *Siempre buscamos un culpable. [...] Elegimos juzgar en vez de leer [lo que pasa].*

Esa consideración vincula los sentimientos de culpa que acompañaron la reflexión y el análisis posterior a la dramatización, con la problemática del poder en las interacciones pedagógicas entre maestros y alumnos, las que son atravesadas por las formas de vinculación de tipo doméstico-familiar.

TEORÍAS SOBRE EL PODER Y LA ESPECIFICIDAD DE LAS RELACIONES ESCOLARES HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL ARGUMENTO

El lugar que ocupan y la acción que desarrollan los docentes, coartados por el control burocrático del sistema y de la sociedad (que les delega acotadamente la formación de los niños), se vislumbran como centrales para el éxito o fracaso del objetivo socializador escolar. Desde la perspectiva del poder como imposición (violencia y coerción), los docentes —aunque reconocidos como parte de una compleja red de asignaciones y atribuciones sostenida por la cadena de mando—, resultan en última instancia responsables de ejecutar “infinitesimales dispositivos de dominación” (Foucault, 1980), tales como distribuir premios y castigos, y dictaminar arbitrariamente sobre los resultados de pruebas y exámenes finales, cuyos resultados se agregan a la permanencia o posterior exclusión de los niños del sistema educacional.

En efecto, si la relación constitutiva de la escuela es la interacción docente-alumno, en ella el poder es privativo del docente, dada la asimetría que surge del hecho de que los agentes movilizan recursos diferenciales en sus interacciones. Desde luego, el poder del docente no solo se vincula con los recursos del conocimiento que puede movilizar en dicha interacción sino también con el hecho de que exhibe un mandato de la sociedad para conducirla. Sin embargo, desde la perspectiva de los propios, la coerción que ellos deben ejercer sobre los niños les es asignada por los directivos inmediatos quienes, pese a ser también docentes, invisten en el ámbito local de las escuelas el máximo poder que entrega el

“sistema” y ejercen su acción sobre los maestros y maestras. Por lo tanto, estos se autoperciben, tal como se ilustra en el capítulo II, como el eslabón más débil de la cadena, víctimas y victimarios impotentes.

— Esta es una relación de poder, y eso es fundante, pero cuando vos decís que es un poder colonizado, yo digo ¿qué poder? Si no tenemos jerarquía, ¿cómo podemos sacar a los chicos del pantano? [...] Yo no creo que sea una relación de poder, creo que tiene más que ver con la del virrey.

En el imaginario escolar, el sistema aparece como la “piedra de toque”, ocupando un lugar omnisciente e incontestable al que los directivos locales apelan frente a las presiones tanto de los docentes como de los niños y sus representantes. Tal juego de interacciones en relación con la posesión del poder en la cotidianidad escolar, discurre entre la justificación funcional de la “obediencia debida” o “la papa que quema”, y la puesta en práctica de distintas formas de resistencia laboral en las que se utilizan los derechos logrados corporativamente, tales como el uso de licencias por diversas causas previstas reglamentariamente y las que tienen que ver con el propio manejo de su labor en el aula —y que escapan a la supervisión y control de los directivos (reiteración de las planificaciones, utilización de formas didácticas tradicionales, sanciones disciplinarias ya superadas).

Desde luego, la perspectiva “estratégica” para comprender el poder considera la resistencia a la imposición, la cual, consustancial al modelo, tampoco es una, y, además, presenta una distribución irregular. Tales estrategias son particulares y se manifiestan “en un juego de lucha y enfrentamiento incesantes” (Foucault, 1987). De acuerdo con esta perspectiva, la noción de “comunidad educativa” —de uso corriente para denominar a la institución escolar— es coherente con su particularidad en tanto institución mediadora entre la sociedad civil y el Estado. Si bien está fuertemente orientada por las políticas globales que asignan funciones al trabajo de los maestros y señalan los contenidos y formas que deben aplicar para lograr lo que se considera una buena socialización de los niños, sus funciones se difuminan más allá de la especificidad ligada al aprendizaje de destrezas y habilidades cognitivas, produciendo indefiniciones que predisponen a la confrontación entre los distintos estamentos de la “comunidad” (maestros

frente a padres o apoderados, directores frente a maestros, etcétera). Podría sostenerse, siguiendo a este autor, que el poder se dispersa, se halla en los intersticios de todas las interacciones y circula en relaciones “no estables” (Foucault, 1987).

De ese modo el fenómeno del poder en la escuela se esparciría y atravesaría los cuerpos y los discursos (incluyendo, desde luego, también a los niños en dicho juego). Sin embargo, a pesar de la intensidad del argumento foucaultiano, a mi juicio la dialéctica planteada por el modelo queda anulada a causa del implícito encuadre general de su teoría, que asimila el objetivo final del poder a la dominación, la que se realiza incesantemente —como una profecía autocumplida— más allá de los cambios de distinta índole. Así, sin negar la contundente argumentación y el análisis que aporta la obra de Foucault, su rechazo a la posibilidad de la verdad frente a los sistemas de poder esteriliza la crítica, puesto que la dominación es siempre su resultado final: “El poder es un campo múltiple y móvil de relaciones de fuerza donde se producen efectos globales, pero no estables de dominación” (Taylor, 1988).⁵¹

Los enfoques estructuralista-reproductivistas (Althusser) y los postestructuralistas (Foucault) poseen puntos de afinidad. Uno de ellos es el desconocimiento de la eficacia de la acción. El poder, para ambos enfoques, es algo que meramente les ocurre a los agentes, y estos son el vehículo o el medio de circulación de un poder que escapa absolutamente a su control. En esas teorías no existen recursos conceptuales que permitan establecer el vínculo entre acción y poder. Como lo ha puesto de manifiesto Giddens (1984), el poder es inherente al obrar humano, y la acción social significa una intervención en el mundo, la capacidad de “producir una diferencia” en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes. Ello supone una perspectiva donde el poder no es algo que pasa por

⁵¹ En su brillante ensayo “Foucault sobre la libertad y la verdad”, Charles Taylor encuentra una paradoja en la obra de Foucault en la medida en que sus originales análisis históricos desechan la esperanza que ofrece su crítica. El poder es para Foucault una forma en la que estamos implicados, la que cambia históricamente aunque permanezca en su efecto. En referencia al desarrollo de su argumento, cita un pasaje de *Conocimiento y poder*: “Aún vivimos en la teoría del antiguo poder, entendido en términos de soberanía/obediencia. Pero la realidad que tenemos es la nueva, que debe ser entendida en términos de dominación/sujeción. En teoría política, aún necesitamos cortar la cabeza del rey” (ver Taylor, 1988: 88).

los agentes o una afección que reciben pasivamente; la acción misma implica poder en cuanto representa una aptitud transformadora. Otro aspecto que comparten ambos enfoques es la identificación de poder y fuerza (o violencia). Para los estructuralistas, la ideología es sumisión, sometimiento, inculcación o violencia simbólica. Ciertamente, distinguen el aparato represivo de los aparatos ideológicos, pero al hacer hincapié en el momento de falsedad de la ideología y su funcionamiento material, debilitan considerablemente la distinción (Foucault, 1980).

Regresando a la hipótesis sobre la compleja amalgama que interviene en la construcción social de la identidad del trabajo docente, se desprende que las categorías de interpretación a las que echan mano los actores del mundo escolar responden a la índole particular de sus relaciones (lógicas privativas de un mundo singular). Desde una perspectiva general, el mandato socializador entregado a los maestros con respecto a los niños, así como la consideración de estos últimos como "objeto" del trabajo de aquellos, dota al vínculo pedagógico del carácter formativo que da su impronta al trabajo docente. Así, el mantenimiento del orden durante la tarea tiñe el vínculo pedagógico, lo que se traduce en la preocupación por contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios, puesto que, tradicionalmente, la contención del posible desborde es el paso previo a la enseñanza (o la instrucción). En la reflexión entre maestros sobre el propio trabajo, esa contención se convierte en la tarea principal, manifiesta o implícita, del maestro. Correlativamente, como pudo verse en el juego dramático sobre el desborde disciplinario, la reflexión entre maestros sobre la posesión, sostenimiento y conservación de la autoridad y el orden provoca un conflicto cuyo desenlace no se vislumbra claramente.

Las fuertes prescripciones morales que emanan de la institución educativa, al investir a las funciones docentes de gradaciones de autoridad jerarquizada, contradicen la libre realización vocacional de la tarea, así como la ideología democratizadora de la función (formar hombres libres, creativos y solidarios). Por lo tanto, de acuerdo con el sentido común escolar, los directores asumen las características de padres ancestrales al representar el orden arbitrario que

provoca conjuntamente la rebelión y sumisión (del hijo) consustanciales a los vínculos familiares. En la búsqueda del lugar por el reconocimiento paterno, las interacciones escolares se tiñen de rivalidades entre maestros (hermanos), así como de conductas de resistencia y resentimientos hacia la autoridad inmediata superior (el director para los maestros, el supervisor para los directores, etc.). En ese contexto, la interacción maestro-alumno, basada en el vínculo de dependencia, resulta o bien en alianzas, o en enfrentamientos mutuos. Esa dificultosa estabilidad necesita apelar, frente al desborde, a la costosa autoridad externa (simbolizada en el padre), restauradora del orden perdido. Sin embargo, dentro de la institucionalidad escolar la autoridad burocrática (el director o la directora) con poder para calificar o descalificar el trabajo y al trabajador conjuntamente, al apoyar al maestro frente a los alumnos, lo humilla por la misma necesidad de su presencia.

El orden asociado a los fuertes significados sensoriales de los símbolos utilizados (que representan la violencia y el caos) son un fotograma en "negativo" del ordenamiento ideológico dominante de la institución, que es ansiado y rechazado de modo ambivalente por los maestros. La asociación simbólica que el maestro realiza entre el ejercicio de su autoridad (posibilitado por su relativa autonomía en el aula) y la violencia hacia los niños, a quienes denomina usualmente como "sus" niños, actúa como impedimento para imaginar la construcción de un orden alternativo que organice la vida escolar. En el marco de los lazos doméstico-familiares que prevalecen en la escuela como institución de infancia, predomina un fuerte sentimiento autocondenatorio en relación con la posesión de poder. Esta podría ser una clave para explicar por qué los docentes aceptan ser o toleran ser los "chivos expiatorios" de las desventuras de la institución escolar.

Llegado a este punto, podemos retomar la reflexión teórica sobre el poder desde la perspectiva de Hannah Arendt, que muestra diferencias radicales respecto de las conceptualizaciones tratadas antes. En efecto, en su visión, el poder es parte inseparable de la acción; surge del acuerdo temporal de una pluralidad humana basada en la opinión común y, por eso mismo, se distingue de

la violencia. El poder no puede almacenarse, solamente existe como actualidad, y desaparece cuando deja de existir el acuerdo común que le dio origen. Desde esta perspectiva, el poder no puede dejar de ser legítimo, ya que solamente aparece donde se actúa de concierto, y, por lo tanto, ante cualquier impugnación, remite a su origen. Por el contrario, la violencia y la fuerza son instrumentales, necesitan de implementos, pueden almacenarse y ser ejercidas por individuos aislados.

Todas las instituciones cobran legitimidad a partir de un acuerdo inicial y, consecuentemente, del poder que las origina, y caen o dejan de tener vigencia cuando este poder es olvidado o revocado por una revolución que, para Arendt, es otro nombre para esa "reunión inicial" en la cual se origina el poder. Si esto es así, se podría plantear que la "reunión inicial" o "la opinión común" es un significado compartido a partir del cual se hace posible la crítica inmanente de las instituciones (Adorno y Horkheimer, 1969).

De estas consideraciones se puede derivar un concepto de poder que reúne las siguientes características: 1) es microfísico, en cuanto toda interacción genera poder específico; 2) es legítimo, pues se origina en un acuerdo libremente asumido; 3) es susceptible de crítica, ya que toda interacción implica relaciones que van más allá o se quedan más acá de dichos acuerdos, abriendo así la posibilidad de transformación de las propias interacciones.

Es posible vincular este enfoque con la teoría de la acción inicialmente esbozada, en la medida en que permite transitar hacia una explicación que considere a los sujetos no solamente como conocedores prácticos (teóricos prácticos) del mundo social, sino como intérpretes que polemizan entre sí sobre la realidad (véanse Giddens, 1984; Batallán y García, 1992a). Esto significa reconsiderar los procesos interpretativos del sentido común de estos sujetos en su alteración o modificación, plasmados en las prácticas y discursos alternativos a lo dado, es decir, en su posibilidad de opinión y crítica sobre la ideología institucional prometida.

La reflexión sobre el poder y la autoridad en la escuela no puede soslayar la noción de conocimiento que circula en ella (su producción y distribución), así

como la concepción de infancia con que se construye a sus destinatarios, los niños. En efecto, la asimetría inherente a la relación pedagógica escolar, según la concepción del saber y de la infancia prevaleciente (su historicidad y derechos), convierte de hecho a la comunidad escolar en un eufemismo, en virtud de que sus actores principales no son —tal como lo enunciara Adorno (1973)— sujetos de “pleno derecho” y, por lo tanto, carecen de “legítima” voz. La característica transicional de la infancia ubica a las interacciones del mundo escolar en una zona de tensiones ambiguas, marcadas por la delegación y asunción de derechos y obligaciones entre representantes de la sociedad civil (padres y apoderados) y el Estado, representado por las autoridades escolares y los docentes, su cara pública en el espacio local.

Junto a la característica transicional de la infancia escolarizada, que la desdibuja como sujeto, se agrega una concepción devaluada del conocimiento que circula en la escuela que, al ser equiparado con una información hecha a la medida de tales aprendices, debe ser transmitido uniformemente según etapas prefijadas por el sistema educativo. De este modo, los maestros, en vez de ser vistos como los responsables de una tarea intelectual, son generalmente considerados como simples ejecutores o transmisores de un saber producido por otros. Volveré sobre esto.

En definitiva, la problemática del poder en la particularidad del mundo escolar encierra, por una parte, el reconocimiento de las lógicas contradictorias que constituyen al trabajo docente y, por otra, la aceptación de la complejidad que este asume en su dimensión cotidiana, la que excede, desde luego, la responsabilidad asignada a este sector de trabajadores. Abrir dentro de la escuela un debate en esta perspectiva puede, sin duda, aportar a la democratización de sus relaciones.

EL TRABAJO DE LOS MAESTROS Y LA ESCUELA COMO MUNDO DE INFANCIA

Sobre la base de las anteriores consideraciones, puede afirmarse que la equiparación que los docentes de infancia realizan entre el poder y la violencia se debe, por una parte, a la coerción que los estamentos jerárquicos del sistema ejercen sobre ellos en virtud de su posición subalterna, y, por otra, a que el poder de decisión que ejercen —por la lógica de esa misma estructura— recae sobre los niños, quienes no pueden oponerse a la decisión adulta dada su condición de menores o no ciudadanos en pleno derecho. Esta particularidad del “objeto” de trabajo estaría tras la conciencia de imposibilidad del ejercicio de un poder genuino sostenido por la lógica de la particularidad intelectual de su tarea. Tal obstáculo en el análisis de las relaciones que implican al propio trabajo no es, desde luego, privativo de una forma de pensamiento idiosincrásico, sino que deviene de la concepción de infancia socialmente prevaleciente, la que es entendida como una larga e indiferenciada etapa de la vida, cuya característica central es la heteronomía (o dependencia) respecto a los adultos.

En lo que se refiere a la escuela, si bien la gradación por niveles reconoce etapas en el desarrollo psicoevolutivo de los niños, la identificación de infancia con dependencia, se traduce en el silenciamiento u omisión del complejo mundo de conocimientos, interrogantes y experiencias infantiles, los que no son usualmente registrados como sustentación para la pedagogía escolar. La “infantilización” del niño impide, a la vez, que los mismos docentes cuestionen y reformulen la estructura estereotipada de su rol.

A pesar de que la acción integradora universalista de la escuela encuentra su especificidad en la entrega del saber legitimado a las nuevas generaciones, al tiempo que en la promoción del desarrollo de sus capacidades intelectivas, estas funciones, ligadas específicamente al conocimiento se encuentran, como vimos, atrapadas (colonizadas, subsumidas) por las funciones disciplinadoras que acompañan a la “enseñanza” entendida como transmisión de información.

A partir de los desarrollos teóricos sobre el pensamiento común, como ontológicamente constituyente de la vida social —tanto en sus variantes

fenomenológicas como en las vertientes marxistas ortodoxas y revisadas (Schütz, Lefebvre, Heller, Cicourel, Garfinkel, Giddens)—, ha sido posible avanzar en el comprensión de la dialéctica de los procesos de individuación en su entramado social, a través de la apropiación de los usos y sentimientos ligados a ellos, que se realiza cotidianamente. Parafraseando a Ágnes Heller, el individuo aprende a “usar” en su mundo cotidiano y desarrolla sí las capacidades y afectos ligados a ese accionar, con los que luego podrá trascenderlo. Las formas de uso, el lenguaje y el sistema de hábitos son apropiaciones inmediatas que hace el individuo y por medio de los cuales realiza su proceso de socialización.⁵²

En el espacio concreto del aula confluyen diariamente el mundo social del niño con el mundo secular del saber legitimado por la escuela. Allí aquel saber es resignificado junto a la inicial identidad infantil. El ingreso temprano del niño a la escuela en nuestras sociedades occidentales se produce en pleno proceso de socialización en el hogar, en el cual ha configurado y fortalecido los sentimientos de pertenencia a su grupo primario, estableciendo desde allí los lazos de relación con el entorno social más amplio. Los aprendizajes han sido prioritariamente emocionales, y su mundo se construye sobre la base de la incorporación del saber aceptado y válido para su grupo.

Aunque el ingreso escolar está previsto como una transición equilibrada a partir del principio “escuela, prolongación del hogar”, la concepción del conocimiento que en ella prevalece y los ejes institucionales que la organizan promueven de hecho un niño que acepta progresivamente la descalificación de su

⁵² “Todo hombre al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independiente de él. Este mundo se le presenta ya constituido y aquí él debe conservarse y dar prueba de capacidad vital. El particular nace en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas. Ante todo debe aprender a ‘usar’ las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario y posible de una época determinada en el ámbito de un estrato social dado. Por consiguiente la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre particular histórico, de un particular en un mundo concreto” (Heller, 1977: 21 y ss.).

El mundo perceptivo se estrecha o expande de acuerdo con el ambiente social donde se desarrolla el individuo y su “conciencia de genericidad “Cada acción de cada hombre está caracterizada — desde el momento en que el hombre es hombre, esto es, ente genérico— por la conciencia de la genericidad, pero no por una relación consciente hacia ésta. Por consiguiente tal conciencia pertenece necesariamente a la vida cotidiana mientras la relación consciente puede incluso no aparecer en ella” (Heller, 1977: 32).

experiencia y entendimiento básicos. En efecto, la socialización escolar se estructura sobre la base de la enseñanza de una información prefijada, altamente formalizada (para ser evaluada) y sobre el mando y la obediencia derivados de su organización jerárquica. En ese contexto, la experiencia del niño solo puede ser integrada superficialmente, como un recurso motivador de su atención.

La vida escolar —su cultura— contribuye de manera importante en la conformación de esa relación. La cultura entendida como significaciones compartidas y arraigadas por el peso de las tradiciones en una mezcla de conceptualizaciones e interpretaciones del mundo, se particulariza en los modos de relación de quienes están inmersos en ella. Los hechos aparentemente insignificantes de la ritualización de la vida escolar muestran nexos esenciales con las relaciones sociales más inclusivas. El papel de la institución, temporal y espacialmente situada, condiciona esas relaciones, orientando y poniendo en tensión la construcción social de sentidos (Geertz, 1987; Gramsci, 1972 y 1973; Lefebvre, 1972).

Ahora bien, con respecto a la infancia, los importantes estudios inaugurados por Philippe Ariès, ubican en el siglo XVII el resurgimiento de esta categoría etaria (inexistente durante la edad media) como producto de la escolarización que separó a los niños de la vida de los adultos (Ariès, 1986; Delgado, 1998; Narodowski, 1994). El contundente argumento sobre la historicidad de esta categoría, pone de manifiesto que la escolarización define históricamente a la infancia debido a la separación y resguardo de otros ámbitos potenciales de socialización (la calle, la fábrica, etc.) y del entorno social percibido como problemático. No obstante, la escolarización recalcó el carácter transicional inherente a esta etapa de la vida, proyectando hacia un futuro la participación plena de niños y jóvenes. De modo complementario, el imaginario socialmente compartido sobre la infancia, destaca solo algunos aspectos de la responsabilidad de los adultos con respecto a los niños, principalmente en torno al cuidado y la incorporación de las nuevas generaciones al mundo normativo vigente.

EL NIÑO Y EL CONOCIMIENTO SOCIAL

La etnografía escolar ha registrado profusamente el modo en que los niños aprenden contenidos relativos al mundo social, dentro de una matriz didácticamente formalizada. Estos formatos no logran resolver la contradicción entre la necesidad de la entrega de contenidos "universales" (lo que todo niño debe saber en determinado momento de su escolaridad) y las modernas teorías psicogenéticas incorporadas a la currícula desde mediados de los años ochenta, que postulan que la apropiación del conocimiento social debe realizarse a partir de las relaciones significativas que los niños establecen con su medio.⁵³

El niño escolarizado no condice con el niño teóricamente conocido, que tiene necesidades de saber o explorar a saltos desiguales, sino que sus inquietudes se ven constreñidas dentro del ritmo previsto y normalizado que se estructura en la conocida secuencia: motivación, fijación, repaso y evaluación. Este tratamiento supone el desinterés natural de los niños en los temas de estudio y aun el reconocimiento por parte de los docentes de que estos serán prontamente olvidados:

— Mirá, en los dos 6° y 7° todo va bárbaro, pero el otro 7° es un desastre, no estudian, no les importa, a mí me da bronca porque uno se preocupa y a ellos no les interesa. Yo ahora pido que los padres firmen las pruebas; el otro día tomé una prueba y todos eran 1 o 3, la nota más alta fue un 8. Solo con un grupo de ocho o nueve chicos se puede trabajar. En los 6° grados es distinto, se preocupan más, tuvieron que dar clases especiales y se interesaron, aunque todavía no lo hacen bien, en vez de que cada uno estudiase un tema cortaban en oraciones. Pero son chiquitos, ya van a aprender.⁵⁴

En la dificultad por compaginar el positivismo inscripto en la enseñanza de la problemática social y el constructivismo como teoría pedagógica, está el origen de la persistencia del disciplinamiento como algo consustancial a la enseñanza. La programación de la tarea diaria no concede el espacio necesario para que el

⁵³ Los fragmentos de entrevistas y los textos citados son parte del material empírico de la investigación "El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Reformulación del rol docente". (véase anexo).

⁵⁴ Entrevista realizada por Patricia Maddonni.

Esta opinión podría emparentarse con otra que pertenece a la historia de la pedagogía argentina: "la mayor parte de los alumnos pertenecen al tipo pasivo (indolente) que se mueve bajo la acción de estímulos enérgicos, obligados por algo que, contrariando sus hábitos de inercia, los vuelva activos" (Victor Mercante, citado en Tedesco, 1973). Un planteamiento crítico a la infantilización de la infancia puede verse en Mendel (1974) y en Snyders (1981).

alumno se adelante, elija, cuestione su saber o utilice su poder de decisión. La historia debe conocerse primero en el pasado, porque así "puede entenderse el presente y proyectarse al futuro" (Batallán y Morgade, 1988). La autoridad de la tradición didáctica priva sobre las concepciones pedagógicas y las teorías de la infancia. La instrucción en el procedimiento es una actividad que sustrae la atención del tema que se trata, que pasa a segundo plano. Puede sostenerse que la instrucción reiterada en el procedimiento es inconscientemente un recurso que evita preguntas o soslaya el trabajo sobre la incomprensión. En la práctica, la función del docente se va reduciendo a asegurar conductas consideradas deseables. En Estudios Sociales, la mecánica que busca fijar los datos del conocimiento (con vistas a la evaluación) y condicionar las normas de conducta mediante el uso de la autoridad, manifiesta sus contradicciones de manera flagrante. Por ejemplo, el niño tiene que aprender a no apropiarse de lo ajeno. Las sanciones a actos de esta naturaleza son particularmente duras y se cumplen generalmente de manera pública. El "nadie se mueve hasta que no aparezca la lapicera de Fulano" es moneda de curso corriente en la escuela. Pero, al mismo tiempo, se le ofrece como lectura un texto que ilustra el tema *La Argentina de la gran expansión*, que dice: "*La propiedad de Miraflores pertenece a esta ilustre familia. Los terrenos [...] fueron comprados por ella al General por una ínfima suma y obtenida de los indios a cambio de algunas carretas de mate, alcohol y una manada de caballos blancos*".⁵⁵

La incoherencia entre los contenidos de la información y los del disciplinamiento se asienta sobre el rol transmisor asignado al docente, que configura el de un niño receptor, acostumbrado a responder lo que se espera de él, para sentirse, de esa manera, protegido y reconocido. Si la escuela es la poseedora de los contenidos del saber que el niño debe aprender, el vínculo primario de dependencia con los adultos se refuerza y califica con esos contenidos: maestro que sabe (lo que hay que saber) y da ese saber, y alumno que no sabe y recibe (Ferreiro, 1987). Se construye en la práctica un niño indefenso al que se introduce en el saber, acompañado paso a paso por la autoridad escolar.

⁵⁵ "Una estancia bonaerense de 1810", lectura recomendada en el currículo de 6° grado para el tema "La Argentina de la gran expansión".

Esta se corporiza, por un lado, en los conocimientos autorizados (manuales, diccionarios, etc.), y, por otro, en la figura de quien lo transmite: el maestro, autoridad vincular que lo disciplina. Se produce así una dependencia del niño con respecto a la figura de la que espera el reconocimiento: la buena nota por el saber obtenido y por el buen comportamiento. Para ello, es necesario que se excluya su experiencia y crítica. La escuela protege y resguarda al niño de los "males" de la vida disociando la vida extraescolar, donde el conflicto es inocultable y natural, de su actividad específica en ella. A su vez, el niño no desconoce las nociones que lo definen como alumno y las asume de manera peculiar. Su primera respuesta, francamente defensiva y con amplia gama de matices, consiste en transgredir la norma, lo que no siempre logra ser superado. La temida desobediencia (indisciplina) responde en el niño a la necesidad de crear situaciones que le den cabida, frente a las exigencias que subyacen a la observancia de lo que debe ser.

Dado que el niño no es convocado a participar en la creación, recreación o conservación del mundo escolar, en el entendido de que la pauta de su inserción en el mundo adulto está condicionada al futuro: "cuando seas grande vas a hacer lo que te parezca", es natural que haga lo que estime razonable cuando dispone de un espacio que le permite expresarse. Desde la óptica del conocimiento, hemos podido observar que dentro de la sala de clases los niños cuestionan escasamente la interpretación que la escuela trasmite sobre la realidad social. En general, las incipientes inquietudes y dudas son reencauzadas dentro del ritmo del "diálogo" conducido por el maestro. Cuando el espacio dentro de lo curricular se abre, la dinámica que se genera no permite cerrar los contenidos a impartir, reforzándose los estereotipos que tienden a infantilizarlo (véase Anexo III).

Por su parte, las opiniones de los niños acerca de Estudios Sociales varían según estén en situación de alumnos respecto a la maestra que enseña o fuera del marco institucional. En cuanto alumnos, sus respuestas son acotadas y su curiosidad no va más allá de lo que el manual y sus cuestionarios podrían indicarles. Ante la pregunta "*¿Te gustan los Estudios Sociales? ¿Por qué?*", los niños responden: "*Para conocer la patria y defenderla.*"; "*Para aprender muchas cosas, vocabulario, la historia, los indios, los españoles*"; "*Porque sirve para el*

futuro". Del mismo modo, ante la pregunta: "¿Qué es estudiar?", una sorprendente cantidad de niños define el estudio de acuerdo con el sentido utilitario que le encuentran: "Sirve para tener un beneficio en la secundaria"; "Para tener un buen trabajo"; "Me sirve para recibirme de algo"; "Para ser más culto"; "Para tener buenas notas" (Batallán, García y Saleme, 1986).

Este tipo de respuestas reiteradas permiten deducir que la rutina y las perspectivas que se desprenden de la tarea escolar llevan a los niños a homologar el "qué" y el "por qué" con el "para qué". El sentido del presente se esfuma entre las estampas heroicas e ilusorias del pasado o de un futuro promisorio. No es sorprendente, entonces, que los Estudios Sociales sean para los niños materia de aburrimiento y exigencia memorística, solo relativamente rescatable por la posibilidad de su tratamiento grupal con otros niños.

En la instancia participante de una de las investigaciones sobre el trabajo docente realizada en 1983 y en otras experiencias de talleres de investigación con maestros, cada participante coordinó un ejercicio de investigación realizado por los niños de su curso. El objetivo del ejercicio fue que los maestros planificaran una semana fuera de los cánones curriculares la coordinación de investigaciones de sus alumnos según los intereses señalados por estos últimos.⁵⁶ Los temas desplegados se orientaron en general hacia el conocimiento de problemas de la vida cotidiana, evidenciando una progresión, en términos de profundidad y complejidad, de acuerdo a las edades, pero revelándose diferentes en la mayoría de los casos de las temáticas propuestas por el currículum. Por ejemplo, según la normativa pedagógica de este año, los alumnos del tercer ciclo debían aprender nociones sobre espacios y tiempos remotos, mientras que sus intereses se refieren a una comprensión, en mayor profundidad, de su realidad inmediata. Cuando se

⁵⁶ Los intereses cognitivos de los alumnos fueron analizados a partir de registros de ejercicios de coordinación que realizaron los docentes participantes en los talleres de educadores con sus alumnos (1981 y 1984-1985). Estos ejercicios consistieron en la coordinación de una investigación social como instrumento de acción pedagógica innovadora. El diseño de este ejercicio consta de los siguientes momentos: a) Indagación oral y colectiva sobre el significado que tiene para los niños la investigación; b) Selección de un problema a investigar; c) Anticipación de resultados (prejuicios-hipótesis); d) Selección de técnicas de recolección de datos y "universo"; e) Recolección de información; f) Análisis subgrupal y grupal de la información recogida; g) Evaluación de la modalidad de trabajo y selección de cursos de acción en función de los nuevos conocimientos (a elección).

los invita a indagar qué les interesaría saber, abren una gama multifacética de preguntas que confirman que el mundo es una realidad extraescolar, un universo de interrogantes presentes en su interés, pero ausentes de las clases diarias (salvo en algunos momentos excepcionales, tales como la guerra de Malvinas).

En las preguntas que realizan como disparadoras del proceso de indagación está presente el entorno social de la siguiente manera: “¿Por qué se mata la gente?”; “¿Por qué hay violencia en el fútbol?”; “¿Por qué se drogan los jóvenes?”; “¿Por qué hay homosexuales?”; “¿Por qué cuando llegaron los españoles había 9 millones de indios y ahora hay la tercera parte?”; “¿Por qué donde viven los ricos hay agua y donde viven los pobres no?”; “¿Cómo gobiernan en otros países?”

Otros intereses sobre hechos concretos los inducen a preguntar no ya por qué, sino qué significa la existencia de un hecho. Entonces preguntan qué son la pobreza, la desnutrición infantil, los secuestros, la escuela, el gobierno, la democracia, la tecnología.

En una lectura más analítica, la recurrencia de los intereses en el primer ciclo (1º, 2º y 3º. grados) está en indagar la propia identidad como confrontación con el mundo propio de experiencias e intereses. Así, los temas de investigación que proponen tienen dos núcleos principales: los otros chicos y los adultos. En el primer caso, se interesan por el ciclo vital y por las actividades cotidianas. Por ejemplo el nacimiento, la muerte, las comidas, las lecturas, los paseos, las opiniones sobre la escuela de otros chicos, etc. La realidad social es fundamentalmente la escuela y la familia, y los informantes son los adultos. Pero a diferencia de lo curricular, de ellos se quiere conocer su vida íntima, sus opiniones y elecciones privadas. Se quiere indagar el mundo oculto de los adultos, vedado a los niños: “¿De qué hablan en la noche cuando están acostados los papás?”; “¿Es difícil ser mayor de edad?”; “¿Qué es el amor?”; “¿Qué sienten cuando se besan?”

En el segundo ciclo (4º y 5º grados), los intereses de conocimiento parecen estar teñidos en mayor grado por las influencias de la realidad social que rodean la experiencia escolar de los niños. El contexto social de la escuela a la que se

asiste condiciona el énfasis otorgado a los problemas propiamente sociales o psicológicos, aunque se mantiene el interés por “los otros inmediatos”: los chicos. La temática afectiva en general lleva a profundizar en los conflictos intersubjetivos: “¿Cómo se siente un chico cuando los padres discuten?”; “Si hay un hijo preferido”; “Si sienten [los otros chicos] que los padres quieren más a sus hermanos”, etc. La temática social se centra en los problemas políticos o sociales del momento, que los involucran directamente.

En el tercer ciclo los intereses de conocimiento están ligados a la explicación de los fenómenos sociales. Los temas propuestos son en general precedidos del “por qué”, mientras que en los ciclos anteriores las preguntas predominantes eran “qué” y “cómo”. Los alumnos de 6° y 7° grado han conformado un conocimiento de su entorno más sólido —y tal vez ya más rígido—, y se preocupan por las razones subyacentes. Sus intereses se dirigen hacia los problemas sociales (la violencia, la drogadicción, el nivel educativo de la población), los temas tabúes, tales como la homosexualidad, y la represión de la última dictadura militar.

De acuerdo con el diseño del taller, luego de las preguntas-problemas que realizan los niños y de establecer un consenso sobre un área problemática, los docentes promueven la explicitación de los supuestos o prejuicios que incluyen las posibles respuestas previas a los problemas elegidos. Estos supuestos, que fueron trabajados en el aula de modo previo a las salidas al “campo”, permiten, por un lado, la manifestación de lo que los niños creen (o desean) que la realidad les responda, y por otro, adentrarnos por esa vía en la traducción infantil de algunas categorías sociales del sentido común. Es ilustrativo que, en los más pequeños, las hipótesis anticipan un orden donde no hay sorpresas. Ese orden y el deseo se entremezclan con frecuencia, reflejando una sociedad “como debe ser”: “A los chicos les gusta la escuela.”; “Los chicos los domingos salen y van a la plaza o a la casa de sus abuelos”.

En todos los casos, el criterio para elegir el campo empírico de indagación fue concerniente al problema. Los chicos que se interesaron por la defensa civil consultaron a los bomberos voluntarios y a los médicos de un hospital; los que

investigaron sobre la droga, a una quiosquera (venta de cigarrillos), a un señor mayor (posiblemente padre de familia) y a una embarazada joven a quien se dirigieron con una pregunta muy concreta: “*¿Qué puede producir la droga cuando se está embarazada?*” Los que optaron por estudiar la agresividad fueron a la Policía Federal, aunque lo singular de este grupo es que las preguntas se las hicieron entre ellos, en un intento por desentrañar qué es la agresividad y por qué está tan presente en ellos, dado que eran considerados agresivos en la escuela. En cuanto a los que eligieron estudiar la influencia de la tecnología, partieron del preconcepto de que esta podía desplazar al hombre, produciendo desocupación. Su mayor fuente de información fue bibliográfica, indagando lo que significa y puede significar en el futuro la construcción de aparatos electrónicos, etc., y lograron información que los maestros reconocieron no poseer.

La experiencia en que los maestros coordinaron el ejercicio de “taller” con sus alumnos, tuvo lugar antes del Taller 25 de Mayo, sin embargo, la perspectiva que sobre la infancia entregó aquel material, me permitió profundizar en el análisis del niño como sujeto de potencialidades aún no consideradas por la enseñanza formal, y en la necesidad de conocer su mundo de sentido a fin de repensar la problemática de la identidad del trabajo de los maestros de infancia. Como correlato metodológico —que podría ser materia de discusión para los diseños didácticos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela—, la experiencia del taller de investigación pone de relieve que en un espacio de libertad y modificación de los vínculos entre los sujetos y las “fuentes del saber”, las preocupaciones existenciales, políticas y sociales de los niños pueden ser disparadoras cognitivas para su formación, así como para una renovación pedagógica permanente.

CONCLUSIONES

El objetivo de esta tesis es aportar al conocimiento del trabajo docente en su vinculación con la eventual transformación de la escuela. En consecuencia, su propósito es sumar criterios al problema planteado por la incongruencia entre la promesa de igualdad y libertad ofrecida por la institución educativa y las prácticas cotidianas que se producen en ella, principalmente en torno a su función específica referida al conocimiento. Puesto que los docentes son implícitamente desacreditados —tanto en el discurso de las políticas oficiales como en las teorías educacionales hegemónicas— por considerarlos responsables de dicha incongruencia, la exposición de la tesis ha pretendido desplegar un argumento que comprenda y explique la complejidad de este trabajo en su vinculación con la posibilidad de transformación escolar.

El concepto “construcción social de la identidad del trabajo de los docentes de infancia” que propongo, es el producto de la amalgama de varios planos de análisis: la orientación de valor adjudicada a la actividad docente por la tradición que la funda, sus quiebres y reformulaciones; las funciones atribuidas a dicha actividad y contenidas en las disposiciones políticas del Estado (normativas, cuerpos legales, controles burocráticos); los derechos adquiridos a través de la acción gremial, inscriptos en las normativas mencionadas y en la práctica diaria; y las interpretaciones e interacciones cotidianas entre los docentes de aula y los demás miembros de la comunidad escolar (niños, adultos responsables o apoderados, y autoridades), mediante las cuales se resisten, pactan o transforman los contenidos de las dimensiones antes mencionadas.

El énfasis del estudio en la identidad que tiene el trabajo docente para quienes lo realizan justifica el enfoque participante elegido y la perspectiva histórico-antropológica mediante la cual se reconstruye el marco de los cambios en la consideración de la actividad en tanto trabajo (subordinado al Estado) y profesión (o actividad intelectual autónoma). En la construcción del objeto de conocimiento de la tesis, las categorías analíticas que aportan el interaccionismo simbólico y la etnometodología validan la constitución del mundo escolar a partir

de la interacción de los sujetos, en un debate continuo sobre el mantenimiento del orden social.

La elección de la identidad como núcleo de la argumentación se basa en que la significación cotidiana de su propio trabajo para los maestros —en el marco de los factores condicionantes estructurales del sistema educativo— se relaciona sobre todo con las formas también cotidianas en que se interpretan y reciclan las políticas oficiales en un “mundo de vida” particular definido por la infancia. A la vez, es en la familiaridad escolar cotidiana donde las interacciones particulares muestran el carácter procesual de la vida social. Asimismo, es en ese ámbito donde las personas dan proyección a su vida social y, en tanto productoras de argumentaciones persuasivas, puede vislumbrarse en estas últimas un horizonte de transformación de las instituciones.

La adjetivación “de infancia”, aplicada a los docentes y que organiza esta tesis, es una primera conclusión a destacar, dado que dicha identidad se sobrentiende ligada a la particular labor de enseñar o conducir el proceso pedagógico con niños, y marca la diferencia con el trabajo docente en general. La particularidad del mundo escolar es la clave para comprender el nudo problemático central en la interpretación de este trabajo por sus miembros y la transformación escolar.

II

Presento estas conclusiones como momentos o movimientos marcados por la apertura perceptiva y, por lo tanto, por las modificaciones de mi pensamiento sobre este tema que he trabajado durante más de veinte. La hipótesis que guió inicialmente la investigación era que los docentes, por su presencia cuantitativa, la naturaleza de sus funciones y su permanencia en las tareas didácticas, constituyen el núcleo medular de la institución denominada convencionalmente “escuela”, de cuya transformación serían los sujetos claves. De éste modo, el conocimiento de la “razón implícita” o de la “lógica” del trabajo —entendido como autoconocimiento— resultaba indispensable para que los maestros condujeran un

proceso de transformación de las relaciones dogmáticas y autoritarias que los niños establecen con el conocimiento y entre sí en la escuela, incorporándolas como vínculos “naturales” de la vida social.

El papel otorgado por la teoría crítica a las instituciones respaldaba el argumento de que su legitimidad o consideración, tanto para la sociedad como para los mismos docentes, se sostiene en la ideología institucional adjudicada a la escuela por los valores de la modernidad, es decir, en la promesa de libertad e igualdad de las relaciones sociales mediante el derecho ciudadano a la educación universal. La posibilidad de pensar la transformación de la escuela se ubicaba en el contenido normativo o la ideología de las instituciones, dado que —y específicamente en el caso de la escuela— el cumplimiento de esta promesa es la misión esencial de la institución y de los agentes que la constituyen, quienes, por compartir esa “orientación de valor” se identifican entre sí mediante un patrón de significaciones comunes. En consecuencia, al contraponer el sentido que las instituciones pretenden encarnar con sus resultados no intencionados, es factible realizar la crítica institucional (o crítica inmanente).

Las prácticas escolares cotidianas, de las que los docentes parecieran ser responsables, contravienen la ideología democratizadora de la institución escolar. Sin embargo, estas prácticas (y la reproducción del sistema de dominación que facilitan) son una consecuencia no intencional de la acción de los sujetos, a la vez que constituyen, por su sedimentación, “condiciones no conocidas” de la misma acción. Los resultados no intencionales de la acción aparecen desprovistos de legitimidad, si es que puede mostrarse que no responden al contenido normativo de la institución. Paradójicamente, esta condición convierte a los docentes en sujetos potenciales de la crítica y de la transformación institucional.

Sobre la base del supuesto anterior, se sostenía que el nudo ciego que propiciaría la transformación de la función reproductora de la escuela se hallaba en el cambio de la vinculación que mantienen los agentes de la relación pedagógica —transmisora y receptiva— con el conocimiento. Esto planteaba la necesidad de transformar la concepción tecnocrática del trabajo docente mediante

un proceso de reflexión que llevara a modificar los vínculos tradicionales de enseñanza, convirtiendo a los alumnos en sujetos de la relación capaces de desarrollar conductas autónomas que dieran paso a una progresiva comunicación entre iguales.

Caracterizo como primer tramo de las indagaciones a la categorización del trabajo realizada "desde adentro" por los miembros del sector, en un espacio de reflexión horizontal: los talleres de investigación de la práctica. Este abordaje metodológico planteado como instancia participante dentro de la línea de investigación, abrió el campo de la significación del trabajo, marcando un horizonte en relación con el cambio que incluye la heterogeneidad de perspectivas. El análisis de la práctica docente que facilita el taller permitió cuestionar la homogeneidad de la nominación "los docentes" y sus implicancias al nivel explicativo de la teoría. El cuestionamiento al concepto omniabarcativo de "los docentes", se vincula con la objeción a la perspectiva esencialista inscripta en el concepto de cultura, el cual no considera las contingencias históricas y relacionales que permiten comprender la realidad social en un sentido procesual y permanentemente producido por los sujetos. El recorrido crítico del uso del concepto de cultura por las teorías educacionales y la gran mayoría de los planteamientos sobre las relaciones escolares, constituyeron centralmente el objeto de conocimiento en esta tesis.

Desde el punto de vista metodológico, la modalidad participante aplicada para conocer las distinciones, clasificaciones y categorizaciones que los docentes, como sujetos adultos de la escuela, visualizan en cuanto a su protagonismo en el cambio escolar, buscó una comunicación horizontal entre los investigadores y los miembros del mundo a conocer, con la finalidad de fomentar la realización plena de la participación, insinuando un debate con las formas clásicas de la observación participante, tal como esta se entiende y realiza en el trabajo de campo antropológico.

En ese contexto, el rechazo por parte de los maestros a los supuestos de la investigación en torno a su posesión de poder (la que era considerada en virtud de

la centralidad de los maestros en la conducción del proceso pedagógico), permitió atisbar que la conceptualización y las prácticas relativas al poder en la escuela, eran un obstáculo en la interpretación sobre el lugar protagónico del sector docente en el cambio escolar. Específicamente los ejes de la interpretación a través de los cuales se desarrolló el debate en torno a la relación entre la identidad del trabajo y la problemática del poder, se vincularon, por una parte, con la constricción que la estructura jerárquica del sistema educativo impone a las acciones de los maestros, a la vez que la determinación contextual (que diferenciaría a la población escolar) sería otro factor determinante en las posibilidades de los maestros de encabezar el cambio escolar.

Un segundo movimiento en el desarrollo del argumento fue logrado vía el análisis de la legislación docente y del control burocrático del trabajo cotidiano del maestro en el aula y en la escuela. En esta etapa, se sistematizaron los criterios político-pedagógicos para evaluar la actividad docente según los registra el Cuaderno de Actuación Profesional y a través de los cuales propongo una periodización histórico-política.

El análisis de los estatutos docentes realizado en el contexto del taller de investigación permitió flexibilizar el enfoque centrado en la actividad pedagógica para abarcar las determinaciones políticas con las que se definen los derechos y deberes estatuidos en los diferentes períodos histórico-políticos, a pesar de que aquellos se mantienen en los diversos cuerpos legales de modo inalterado. Las conclusiones del análisis del sistema de calificación-clasificación de los docentes en la escuela y en las instancias distritales de la organización del sistema educativo reforzaron la conclusión sobre la eficacia de la determinación política en el trabajo de los maestros. De igual modo, en el análisis de los Cuadernos, los ítems "Otras actividades" o "Colaboración con la escuela" consideran funciones adscriptas a la actividad que, si bien inciden en la evaluación del trabajo, son tácitamente inapelables y ponen de manifiesto el peso de los aspectos extrapedagógicos asignados al trabajo de los maestros.

La amplitud de mira que representó el análisis y sistematización del material documental inscripto en los Cuadernos de Actuación Profesional, ofreció la oportunidad de comprender que, a pesar de ser la “lógica pedagógica” la que legitima el poder de los maestros —ya que el aula es el espacio para el ejercicio profesional de la actividad y, por lo tanto, la realización de su autonomía—, los deberes asignados a su tarea trascienden la función pedagógica, exigiéndoseles la activa colaboración en los cometidos macropolíticos y contingentes de la institución adscriptos a la función.

En 1973 hay un quiebre en la autodefinición tradicional de la labor. La categoría “trabajadores de la educación”, autoadscripta por el sector docente organizado, junto a la creación de la Confederación gremial a nivel nacional surge en oposición a la ideología de la matriz civilizadora que incorporaba a los maestros como agentes del Estado, confiriéndoles una misión salvacionista, a la vez que de creación de ciudadanía.

La nueva orientación, si bien convive hasta hoy con la vieja tradición, permitió aumentar —debido a su vitalidad y masificación— la capacidad negociadora del gremio frente al Estado, al que le demandan su pertenencia (y por lo tanto los derechos adquiridos en tanto trabajadores o funcionarios del Estado), a la vez que, alternativamente, confrontan con él desde la condición profesional de la actividad, lograda desde fines de la década del cincuenta. Sin embargo, debido a los condicionantes políticos de la actividad, el reconocimiento del carácter profesional de la labor no modifica sustancialmente la condición de subalternidad de estos trabajadores dentro del aparato institucional, en la esfera local de las escuelas.

Desde el punto de vista metodológico, el trabajo con fuentes escritas —los estatutos docentes y el Cuaderno de Actuación Profesional— permitió analizar la vinculación entre el lenguaje y la historia. En el caso del Cuaderno, las notas de evaluación construyen en cada período un perfil de maestro acorde con las políticas educacionales, fijando mediante la carga semántica de las categorías utilizadas la permanencia de la tradición y los cambios político-pedagógicos.

Un tercer momento analítico sobre el objeto de estudio profundizó el anterior bosquejo. El poder del maestro que emana de la lógica específica, o pedagógica, se contradice con la lógica burocrática que inviste al maestro con los deberes del funcionario del Estado y que aparentemente impediría la realización de la autonomía intrínseca a su labor intelectual. Esta hipótesis, a través de la cual definíamos al trabajo de los maestros como el de “subalternos poderosos”, logró desplegarse ahora con nuevas precisiones.

Las características corporativas del trabajo son producto de la resistencia a la imposición de asignaciones y de las condiciones salariales (estatus) definidas desde la verticalidad del sistema. El espíritu colectivo o gremial que es capaz de alcanzar este sector de trabajadores por su dimensión y volumen, y al que los discursos políticos atribuyen el menoscabo de sus características profesionales, más que una esencia o idiosincrasia del “ser maestro” es el resultado de la condición funcionaria a través de la cual las mismas políticas lo capturan.

La contradicción entre ambas lógicas fue haciendo perder capacidad explicativa a la primera formulación hipotética, a lo que se sumó el desconcierto producido por la implementación de las políticas educativas surgidas en los Estados Unidos a mediados de la década del ochenta. El discurso modernizador que propugna la calidad de la educación, en el contexto de las llamadas políticas de ajuste estructural, vuelve a interpelar al maestro como un “profesional”. Sin embargo, la meta que apunta al mejoramiento del servicio se enmarca en la necesidad de disminuir el gasto público en educación. La profesionalización, además de ser una consigna ligada al mejoramiento de la calidad educacional vía la aplicación de mecanismos de selección de los mejores enseñantes, redundaría en el achicamiento de las plantas docentes.

La autonomía vuelve a ser una característica necesaria del trabajo, a fin de restituirles la condición de profesionales “expertos”. En el marco de un discurso político que consigna el cambio de la vieja institución autoritaria por otra abierta y volcada a la creatividad, la autonomía vuelve a ser una característica necesaria del trabajo, que les restituye la condición de profesionales “expertos”. Si bien el

maestro es un intelectual interferido por las normativas que emanan del sistema (su condición de funcionario), el objetivo de reemplazar las formas transmisoras de enseñanza por otras que lo tuvieran como coordinador de procesos productivos de conocimiento por medio de la capacitación tampoco resultó la llave maestra capaz de abrir las compuertas del cambio. El esfuerzo de la acción estatal puesto en la modificación de la relación pedagógica, a la que reconocía como el eje de la especificidad del trabajo, parecía reacio a las innovaciones.

El trabajo de campo sobre la negociación de la evaluación del trabajo de los maestros en las aulas y en la escuela permitió comprender el resultado cristalizado, o mejor dicho la lógica de inhibición del mecanismo de evaluación (condición de su profesionalidad). La negociación se sostiene en las características políticas antes mencionadas, inscriptas en la actividad y sobre todo en la particularidad del mundo escolar, en el que las funciones directivas no se limitan a la coordinación pedagógica de los docentes de cada escuela, sino en el logro de consenso (o en la evitación del conflicto) que debe sostenerse por sobre el juicio ecuánime.

Desde el punto de vista metodológico, el abordaje dialógico puesto en práctica para reconstruir diversas perspectivas sobre un mismo asunto hizo palpables los límites de la etnografía documental o de un material "muerto". El texto escrito solo deja entrever el conflicto cotidiano, que emerge mediante la conversación o el diálogo no institucionalizado del trabajo de campo antropológico.

Transitoriamente, este movimiento derivó en una conclusión parcial, que descentró a los docentes como el eje de la transformación educacional. Los límites a la innovación pedagógica, a cargo de los maestros, aún considerados "expertos", están marcados por la imposibilidad de que realicen su trabajo en forma autónoma, como les correspondería hacerlo según su condición de profesionales. Sin embargo solo pueden eventualmente impulsar las innovaciones, porque deben armonizar los aprendizajes dentro de una institución masiva y supuestamente igualadora. La lógica burocrática que organiza verticalmente al sistema, interpela

a los docentes como funcionarios del Estado (o empleados en el sistema particular/privado), definiendo su subalternidad. En relación con la labor específica, ello se traduce en que el poder legitimado del Estado confiere al docente autoridad para aplicar distintas formas de evaluación numérica a sus alumnos con objeto de homogeneizar los aprendizajes. El resultado de la aplicación de esta modalidad de evaluación se traduce en una medida que contribuye a la inclusión o exclusión de los alumnos del sistema, exponiendo al maestro al rol de ejecutor.

Como derivación de lo anterior, el desarrollo de la argumentación condujo a otra síntesis. El brete en la interpretación sobre la "identidad" del trabajo que ponen las lógicas contradictorias que lo definen, permitió destacar que la noción y prácticas en torno al poder intervienen en la definición del trabajo de manera problemática. Por una parte, los docentes tienen poder, en tanto toman decisiones sobre el proceso pedagógico dentro del aula. En este aspecto, la lógica que organiza el trabajo específico es fuente del poder y les otorgaría una autonomía legítima en el ejercicio de la tarea, permitiéndoles realizar los cambios en las formas tradicionales de enseñanza. Sin embargo, la anulación de la autonomía en el trabajo que produce la segunda lógica, lleva a que el imaginario del poder que circula entre los docentes sea el del "no poder", o el rechazo a aceptar su posesión.

El análisis del poder se convierte así en el punto central de la caracterización del trabajo, y encuentra su complejidad en lo contradictorio de su sentido para los propios docentes. La significación en torno al tema del poder tiene correspondencia con el lugar estamental ocupado dentro de las instituciones, pero adquiere su particularidad dentro del mundo de vida escolar. Este, por ser un mundo de infancia, entrama los vínculos que allí se establecen mediante un clima familiar-doméstico (principalmente de madres e hijos).

La finalidad de la tarea escolar dirigida a los niños, que "no son ciudadanos de pleno derecho", aleja aparentemente a la institución escolar y al trabajo de los maestros de la esfera pública, respecto de la cual la temática del poder es

intrínseca. En este mundo semidoméstico y semipúblico, el poder aparece como ajeno. Según el sentido común dentro de la escuela, el poder llega desde “arriba”, de las jerarquías del sistema, o bien está “afuera”, en la presión que los padres o tutores ejercen sobre ellos. En el ámbito cotidiano escolar, el imaginario del poder que circula se asocia con la autoridad patriarcal (ancestral) a la que se apela y rechaza indistintamente. La verticalidad de la jerarquía de la institución burocrática permite, por analogía, asimilar el poder con la violencia o la coerción. Para los maestros, el poder que ejerce dentro de la escuela un representante de la jerarquía del sistema (aun cuando se trate de un par), se torna efectivamente amenazante. La composición mayoritariamente femenina de la docencia exacerba este imaginario.

Metodológicamente, la hipótesis sobre la analogía del poder con la violencia como límite de la construcción de los maestros en cuanto sujetos generadores de la transformación escolar, se fue delineando a través de sucesivos pasos interpretativos. La participación y validación permanente entre los participantes del taller y mi propia interpretación final puede caracterizarse como realizada “al ras” de los sujetos, y muestra un camino posible para impulsar la participación en el mismo proceso de conocer.

Relativizar el protagonismo docente llevó a desplazar el análisis hacia la “comunidad escolar”, la que permanece como ideología constitutiva de una institución que reivindica su misión democrática. La noción de comunidad escolar reconoce a los niños y a sus tutores como actores en la gestión y convivencia escolar cotidiana. Sin embargo, el estatus transicional de la infancia condensa el problema del lugar mediador de los docentes entre la esfera estatal y la esfera civil, permitiendo que se manifieste la lógica de la contradicción anterior. La participación restrictiva de los niños en la comunidad escolar se debe a su “no lugar” como ciudadanos.

En la significación que tiene el poder para los agentes escolares interviene de modo importante la orientación política del Estado que reglamenta a la escuela, ya sea reforzando el disciplinamiento social, en los períodos dictatoriales, o bien

favoreciendo los procesos de participación, en democracia. Al atribuir o asignar funciones —tanto a las jerarquías educacionales como a los maestros, en su condición de subalternos de aquellas—, las políticas globales particulares redundan en el sentido atribuido a la noción de “comunidad educativa escolar” en el plano local de las escuelas, contribuyendo a su visualización como institución incuestionablemente jerárquica, o bien como espacio de participación y deliberación en el que las relaciones simétricas permitirían la realización plena de dicha “comunidad”.

Por último, el carácter procesual de la construcción social de la identidad del trabajo docente excede el plano de las orientaciones político-contextuales y encuentra su complejidad dentro del propio mundo escolar. Por ser la escuela una institución mediadora entre la sociedad civil y el Estado, las funciones atribuidas a los maestros se difuminan más allá de su especificidad ligada al aprendizaje de destrezas y habilidades cognitivas. Si bien la escuela está fuertemente orientada por las políticas globales que asignan funciones al trabajo y señalan los contenidos y formas de la socialización (o disciplinamiento) de los niños, la particularidad de su composición predispone a la confrontación entre los sujetos de la “comunidad” (padres, apoderados y otros actores sociales extraescolares), según la vitalidad de la sociedad para impulsar alternativas al *statu quo*.

En este punto pueden abrirse nuevos interrogantes relacionados con la democratización de la escuela y la necesidad de repensar las responsabilidades en la formación ciudadana, intelectual y expresiva de los niños.

III

Las reformas en curso tienden precisamente a trasladar el foco hacia la comunidad escolar. Es posible que este viraje sea un correlato del fracaso de los intentos por profesionalizar el trabajo de los maestros —si bien con la intención de mejorar la calidad educativa— por la vía de la evaluación, tal como esta se plantea. En este cambio de dirección, los niños y sus tutores son reconocidos como actores en la gestión y convivencia escolar cotidiana, lo que haría suponer

un horizonte de mayor democratización en las relaciones escolares. Sin embargo, aquí es conveniente tener en cuenta:

1) Las limitaciones a la participación de los padres y tutores en la comunidad escolar que se vincula a la definición de estos como “no iguales” en términos del conocimiento pedagógico experto. La propuesta de su inclusión en instancias colegiadas de gobierno escolar (con la implícita función de contralores), debería considerar, además, que la representatividad por estamentos no permite poner en cuestión las desigualdades sociales que, finalmente, se expresarían en la “participación restringida” en los sectores menos favorecidos.

2) La participación restringida de los niños en la comunidad escolar debido a: su estatus de no ciudadanos en la sociedad; su estado de indefinición entre la heteronomía y la autonomía con respecto al mundo adulto, y por lo tanto de su doble “pertenencia”: por un lado, al Estado (vía la obligatoriedad de la educación), y por otro, a la sociedad civil (dada la tutoría legal que ejercen los responsables adultos —padres y apoderados— sobre ellos).

3) Finalmente, por lo antedicho y sobre todo debido al estatus transicional indefinido de la infancia, el problema se condensa nuevamente en el lugar mediador del trabajo de los docentes, que, como vimos, constituye una bisagra entre la esfera estatal y la civil. Dado el estatus cívico-político de la infancia en tanto “objeto” del trabajo docente, la reflexión sobre las atribuciones, la posesión y el uso del poder expresa, contemporáneamente, una conflictividad de difícil resolución.

En síntesis, la discusión sobre la democracia escolar, y específicamente en el plano de la participación de los sujetos que constituyen a la escuela en aspectos sustantivos, amerita considerar algunas de sus características:

- o que constituye un mundo de infancia atravesado por relaciones cotidianas semidomésticas;

- o que las nociones sobre el poder y la autoridad que circulan en la escuela se interpretan dentro del patrón tradicional ancestral y se asocian con la lógica burocrática que atraviesa el trabajo;
- o que la concepción de transmisión de conocimientos que define de modo prevalectante a la enseñanza escolar, no permite la realización de un trabajo intelectual productivo asociado a la profesionalidad;
- o que no obstante la presencia de la orientación política en la definición y consideración del trabajo de los docentes en las escuelas, esta dimensión es negada al analizar los conflictos en sus interacciones.

Finalmente, la "participación" de los sujetos en una escuela democrática o, dicho de otro modo, la realización de la comunidad escolar democrática, al excluir implícitamente a quienes no están en condiciones de igualdad y derecho, no puede pensarse con las categorías de la teoría de la democracia, por lo que es preciso profundizar la reflexión sobre su particularidad.

Un camino posible sería avanzar en el conocimiento y las prácticas innovadoras que transformen a los sujetos "débiles" de la escuela en miembros activos y de derecho dentro de instancias de participación y democracia directa en el interior de las escuelas. Por último, si fuese posible pensar la comunidad democrática escolar, esta debería conceptualizarse como una comunidad de coparticipes, cuyas diversas fuentes de legitimación los autoricen a decidir de modo pertinente, y acorde con su responsabilidad en dicha comunidad.

ANEXO I

INVESTIGACIONES QUE FORMAN PARTE DE LA TESIS

- 1980-1982: "Talleres de educadores como modalidad de perfeccionamiento operativo". Graciela Batallán (responsable); Oscar Reymundo y Guillermo de Carli (miembros del equipo). Centro de Investigaciones Educativas (CIE), Buenos Aires.
- 1983-1986: "Taller de educadores: El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente". Graciela Batallán (responsable); María Saleme y José Fernando García (investigadores). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires.
- 1988-1990: "El trabajo docente en Argentina. Significación social y lucha gremial. Un enfoque antropológico". Graciela Batallán (responsable); José Fernando García (consultor); Liliana Dente, Patricia Maddonni y Daniel Suárez (investigadores).
- 1992-1994: "La construcción social de la carrera docente en Argentina. Un enfoque antropológico". Graciela Batallán (responsable); José Fernando García (consultor); Liliana Dente, Patricia Maddonni y Daniel Suárez (investigadores). Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- 1995-1997: "El trabajo docente y la transformación escolar. Profesionalismo, oficio problemas de la evaluación". Graciela Batallán (responsable); Jenny Assael, Ana María Cerda, René Varas y Florencio Ceballos (investigadores). Programa Interdisciplinario de Investigaciones Educativas, Santiago de Chile, 1997.
- 1997-2000: "Gobierno escolar y democracia. Mundos locales y construcción de hegemonía". Graciela Batallán (directora); Graciela Morgade (co-directora); Ana Padawer, Susana Zattara, Gladys Skroumal, Alejandro Arri (investigadores). Instituto de Ciencias de la Educación/Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras.

ANEXO II

TALLER DE EDUCADORES: CAPACITACIÓN MEDIANTE LA INVESTIGACIÓN EN LA PRÁCTICA. SÍNTESIS DE FUNDAMENTOS

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Buenos Aires. Diciembre de 1983. Serie de Documentos e Informes de Investigación, N° 8 (2ª. Edición). Área: Capacitación docente. Proyecto: El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente (FL/IDRC).

NOTA PRELIMINAR

Este documento ha tenido una difusión restringida bajo el título: "Talleres de educadores. Síntesis de fundamentos y estado actual de la investigación". Fue realizado como ponencia al seminario latinoamericano sobre Procesos de interpretación en la investigación cualitativa. Bogotá, Colombia, abril de 1983, CIUP-IDRC.

En esta investigación que aún se desarrolla han colaborado con aportes desde sus distintas especialidades, María Saleme, Deolidia Martínez y Guillermo De Carli. Como consultor en los fundamentos epistemológicos, J. Fernando García.

EL SECTOR DOCENTE "CLAVE" DE LA PROPUESTA

El propósito de la investigación sobre Talleres de Educadores es el estudio de la realidad escolar a partir de la problemática del sector docente. El núcleo básico de interés es conocer el significado social del trabajo docente, para los propios maestros y para la sociedad.

Nuestro objetivo apunta al desarrollo y difusión de un método de perfeccionamiento tendiente a que los maestros amplíen los márgenes de participación en la elaboración de la política educativa, en su gestión y control, mediante el desarrollo de propuestas pedagógicas creativas realizadas democráticamente y que puedan ser una alternativa frente a los actuales modos de enseñanza y aprendizaje escolar. El intento apunta a que los docentes acrecienten la conciencia de la necesidad de constituirse en *sujeto social*, modificando su papel clásicamente ejecutor.

Al dar prioridad al docente dentro del ámbito escolar se tiene en cuenta la importancia de su función social, su permanencia dentro de la estructura escolar, el peso numérico y organizativo que como trabajadores tienen dentro de la sociedad y especialmente su responsabilidad en la función escolar propiamente dicha.

Es a partir de esta consideración que el campo específico de la investigación se focaliza en el "rol" docente adjudicado (asumido o no), concretado *en y a partir* de la práctica dentro del aula.

La relación pedagógica escolar se caracteriza principalmente por el dogmatismo y el autoritarismo que se observan en los modos de relación con el conocimiento y entre los sujetos del proceso de enseñanza/aprendizaje.

El análisis de esta relación tomando como punto de partida al docente indica que:

La caracterización que hace la sociedad de la función docente se muestra "disociada" y "conflictiva", denotando rasgos que son excluyentes entre sí: *entrega desinteresada* cuando se le atribuye la prolongación del rol paterno-materno; *conocimiento general calificado*, cuando es considerado un profesional y *acatamiento de las disposiciones y normas* cuando se le exigen los deberes de empleado en relación de

dependencia. Por su parte el sistema educativo hace explícitas las normas que determinan la ubicación jerárquica del maestro dentro de su estructura y reglamenta su quehacer (con márgenes difusos) dentro del aula.

Su tarea es actualmente retransmisora de información y de contenido elaborados por otros, dentro de la estructura vertical del sistema. Es claro que los docentes no participan en la elaboración de los contenidos curriculares de su propia carrera, ni en la selección y dosificación de lo que deben enseñar a sus alumnos.

En todo docente están marcadas con claridad, por detrás de lo que pudiera aparecer como singularidad de su personalidad, un conjunto de conductas tipificadas que permiten la pervivencia de la institución escolar.

En nuestra investigación utilizamos la noción de "rol" docente al referirnos a la función que *se le adjudica*, a la significación que la institución escolar y la sociedad dan a su tarea, a lo que *se pretende que sea*. Desde esa noción, el docente *no es* un trabajador ya que su función puede confundirse con una prolongación de la familia, tampoco es un profesional por cuanto no recibe la capacitación necesaria y es difícil que pueda identificarse con otros trabajadores dado el tipo de trabajo intelectual que realiza.

En una primera aproximación sólo es posible definir el trabajador docente a partir del carácter burocrático que lo determina, es decir, por su pertenencia a una institución pública jerarquizada (estatal o privada) en calidad de subalterno, por el aislamiento en el ejercicio de su tarea específica y por el manejo relativamente autónomo del poder dentro del aula.

A nuestro juicio, la *normatividad* en que se manifiesta la institución escolar, que tiende a hacer todo previsible y calificable y el *aislamiento* en el que lleva a cabo su tarea, son formas de poder que ahogan toda expresión crítica, de oposición o simple divergencia. Esto favorece la rutina del trabajo, la inhibición o desperdicio de la capacidad creadora por un lado, y la subordinación, dependencia y exclusión, ya sea entre los docentes o entre los docentes y los alumnos dentro del ámbito escolar, por otro.

Entendemos la *práctica* docente como una serie compleja de actividades y relaciones enmarcadas temporalmente en la institución escolar. En esa práctica, lo determinante es la función específica, o sea "enseñar" y su correlato el "aprender" de los alumnos. Esta práctica incluye las condiciones laborales y coyunturales en las que se realiza, por ejemplo, el trabajo aislado en cursos numerosos y desnivelados, la inserción en un sistema jerarquizado que hace a los docentes subalternos pero les entrega mando y decisión sobre los alumnos, una formación limitada en contenidos y metodología, exigencias formales, morales, etc.

De este modo podemos definir la práctica docente por la transmisión por parte del maestro de contenidos estandarizados en el curriculum y por la recepción pasiva de los mismos por los alumnos. Esto significa que la actividad cognitiva, en general, se centra en la ejercitación de mecanismos de memorización, repetición y asociación. Mediante la eficiencia en esa actividad, se espera que el niño se transforme y desarrolle, de acuerdo a los objetivos enunciados por el ideario educativo.

Sin embargo, al no mediar la producción ni la creatividad en la adquisición del conocimiento, se forma entre el maestro y el alumno un *vínculo de dependencia* que lleva a interiorizar esa forma vincular como organización "natural" de las relaciones sociales a nivel general, con consecuencias negativas, para desarrollar la creatividad individual.

Es así que el maestro, inmerso en la estructura "vertical-burocrática-autoritaria" enajena la condición del trabajo intelectual que realiza y se transforma en un "conductor" de sus alumnos, identificándose con el saber estatuido y convirtiéndose en administrador

y regulador del conocimiento que transmite. Este juego de roles: "maestro que sabe", "alumno que no sabe", no sólo implica la ruptura de la unidad del enseñar y del aprender sino también la interiorización de la creencia o la fe, en la base del aprendizaje.

En el sistema escolar, el acento está puesto en lo que el docente debe "enseñar" y no en lo que los alumnos "necesitan" aprender. Es desde allí que puede reconocerse la génesis del dogmatismo.

Si se parte de la base que los maestros son formados como un recurso transmisor, es esperable que actúen su "rol" desde el *dar*, el que según el contexto adquiere en la práctica características distintas. Si polarizamos en dos tipos puros y extremos dicho rol, ubicando en uno al maestro "apóstol" y en el otro al "técnico", las diferencias entre ellos radicarían en el privilegio de la entrega afectiva o de la transmisión eficiente de contenidos, respectivamente.

Sin embargo, cualquiera sea la actuación del "rol"; aún la más crítica, estará determinada por ese *dar*, que supone un tipo de estructura de participación en el aula que incluye la concentración de la toma de decisiones en el docente y hace que comprenda, al analizarse el rol y la práctica docente, el tema del *poder* (su posesión, uso y distribución) como el nudo que engarza la estructura burocrática escolar y la relación pedagógica en el aula, volveremos sobre esto más adelante.

Inicialmente podemos decir que el docente tiene una autoridad muy limitada para discutir, proponer, aconsejar políticas educativas, características que se desprenden de su misma subordinación burocrática, pero al mismo tiempo, la referida carencia es compensada con el ejercicio relativamente independiente del poder dentro del micromundo del aula.

Carencia y ejercicio del poder simultáneamente es tal vez la nota que define con más claridad el trabajo docente dentro de la estructura burocrática que lo sobredetermina. Por eso asume los éxitos y fracasos de los alumnos, como si fueran de su exclusiva hechura, al punto de confundir la noción de responsabilidad con la de propiedad (el grado es de *él*, los alumnos son *de su grado*) creando un circuito cerrado de comunicación donde se suceden muchas veces las formas de relación madre/hijo y las de juez/acusado.

Estas condiciones actúan como sobredeterminantes de la práctica docente e inciden en ella de un modo fácilmente identificable en los estereotipos sociales que se ligan a su labor y en los que aparece el dogmatismo y el autoritarismo en sus distintas manifestaciones.

Si bien el "rol" docente contribuye a que las formas institucionales sean aceptadas en la conciencia de los que asumen su desempeño, al mismo tiempo conlleva la posibilidad de trascender la práctica, mediante la comparación de lo que ésta es con lo que la institución *dice que es*.

Este es el espacio donde se desarrolla el objeto de nuestra investigación.

Queremos investigar *cómo* el medio social está en el mundo de la cotidianidad escolar, explicarnos *cómo* el "ordenamiento ideológico" característico de cada contexto social condiciona las relaciones en la práctica y justifica un rol docente a desempeñar.

En ese contexto aparece como muy importante o tal vez determinante el esclarecimiento del problema de la *disciplina*, tema central en toda la problemática tratada, que dio lugar para plantear una hipótesis cuya resolución trazará una estrategia de trabajo, de reflexión y análisis con los maestros:

La disciplina es el "lugar" en el cual se anudan la práctica docente y el sistema burocrático o, mejor, donde éste incorpora al docente como parte suya. Reflexionar sobre

la disciplina implica para el maestro conocer su práctica como parte de ese sistema, llegar a ser consciente que toda transformación debe incluir el cuestionamiento de la parcela de poder que posee como "subalterno poderoso".

En lo que hace relación con el aprendizaje grupal, nos preguntamos: si la difusión del trabajo colectivo entre los docentes es posible, ¿cómo? ¿dónde?

De acuerdo a lo ya explorado afirmamos como anticipación de sentido que será necesario para ello que el maestro se asuma como trabajador intelectual y esto puede lograrlo cuando se apropia del conocimiento científico que su trabajo implica.

Esto lo intentaremos profundizando la experiencia conjunta de investigación/capacitación entre especialistas de las ciencias sociales y maestros, mediante el trabajo en un ámbito especial creado para ello que llamamos Taller de Educadores.

¿QUÉ SON LOS TALLERES DE EDUCADORES?

Los Talleres de Educadores nacen como propuesta de perfeccionamiento cuyos ejes centrales son la investigación social y el aprendizaje en grupos operativos.

Hemos realizado distintas experiencias para conocer su factibilidad, en las que se fueron ajustando aspectos formales y de contenido, buscando las condiciones necesarias que permitieran definir sus características como modalidad de capacitación operativa y como herramienta de investigación.

Los núcleos esenciales que hacen a nuestro objetivo de conocimiento son la relación de los sujetos entre sí y con el conocimiento en el aprendizaje institucionalizado.

Los Talleres dentro de la investigación que estudia su factibilidad ocupan el lugar de producción de conocimientos, tanto para los maestros participantes como para el equipo de investigación.

Hasta la última etapa de la fase operativa (de difusión y autogestión), en donde la tarea del equipo se restringe a dar orientación y controlar científicamente las diversas experiencias resultantes, los Talleres son parte constitutiva con ubicación central en el proyecto de investigación.

El Taller de Educadores como instrumento de capacitación es llevado a cabo por un grupo de maestros que se reúnen para trabajar colectivamente en la producción de conocimientos acerca de su propia práctica y de la realidad laboral en la que están inmersos.

Tiene un *encuadre* con el cual opera el equipo coordinador y que consiste en controlar determinadas constantes de funcionamiento que mantienen las condiciones básicas de seguridad psicológicas para que la tarea pueda desarrollarse. En esta investigación el equipo consta de dos o tres personas, de las cuales una es *observadora*.

La tarea es reconocida como *común* por el grupo, que comparte los objetivos de la investigación con los cuales fueron convocados los maestros y hay una aceptación explícita y voluntaria de pertenecer al grupo. El número de integrantes, la programación en tiempo, lugar y actividades y el equipo coordinador se mantienen constantes y con el menor número de variaciones posibles.

De acuerdo a la experiencia, el Taller puede funcionar adecuadamente con un número de siete a doce miembros y un equipo coordinador de uno o dos coordinadores y un observador permanente. Una reunión semanal de dos horas y media como sesión grupal constante y tareas individuales y sub-grupales anexas. El lugar de trabajo es

conveniente que esté ubicado en la sede del equipo investigador (la experiencia ha demostrado que es dificultoso operar en el lugar de trabajo de los maestros que participan en el Taller pues se constituye en un obstáculo para la "toma de distancia" necesaria para la tarea). La constitución del grupo es conveniente que sea heterogénea en cuanto a sexo, edad, antigüedad en la docencia, grado a cargo, tipo de escuela y especialidad. Estas condiciones garantizan una mayor riqueza en los aportes y menor condicionamiento en la historia previa del grupo.

Se incluyen diversas técnicas según el momento y el tema de la tarea. La nota característica, es que se pone especial cuidado en la *producción* colectiva.

La convocatoria a los docentes para integrar los Talleres informa de los objetivos generales de la investigación/capacitación que habrán de lograr con su participación activa.

Los Talleres tienen una dirección general y exigencias de producción previamente concertadas entre los maestros y el equipo coordinador. Se busca una comprensión y aceptación de las líneas generales de programación. A partir de ella el desarrollo responde a una estructura programática que se va construyendo de acuerdo a la regulación consciente del aprendizaje del grupo, definida por sus miembros.

Los docentes se capacitan investigando su propia realidad. Parten del análisis crítico de su práctica, integran a ésta en un ejercicio de investigación que la ubica dentro de la realidad social total (es decir, de la relación escuela-sociedad) y luego evalúan sus cambios coordinando una investigación participante de sus alumnos. Con todo esto, producen documentos (escritos o videograbados) en donde plasman resultados y aportan al conocimiento general de la realidad escolar.

Los tres momentos característicos del diseño de los Talleres son: la problematización, el módulo de investigación y la evaluación.

El rasgo típico de su modo de operar es un movimiento en espiral que permite centrar a lo largo de la experiencia, las actividades del Taller en la construcción de un nuevo conocimiento, el que transcurre mediante la *desarticulación ideológica* y la *resignificación conceptual*, conceptos centrales del método que explicaremos más adelante.

Los maestros comienzan su entrenamiento en investigación aprendiendo a observar y a registrar situaciones escolares externas; para lo cual ponen en práctica distintas técnicas. Descubren en esa tarea el papel de la *percepción* en la observación, la que es incorporada al análisis, permitiendo mantener el control de sus efectos. El acceso a la instrumentación en observación y descripción científica de la realidad social los aleja de "lo familiar" permitiéndoles su análisis.

La primera etapa la hemos llamado *problematización*, ya que desde el punto de vista de la investigación la práctica se convierte en el PROBLEMA a investigar, pero, al ser esta práctica social también la actividad laboral del sujeto, se produce un cuestionamiento o problematización del trabajador, portador de aquélla.

La materia prima del análisis son los elementos de la representación ideológica, se pone en práctica una didáctica que permite que se expresen percepciones, valoraciones, conocimientos sobre la realidad escolar y la propia práctica, sobre el material que se va desplegando se abren interrogantes, se plantean problemas y se manifiestan conflictos. Aquí se incluyen técnicas expresivas, plásticas y dramáticas, trabajándose permanentemente con una técnica que combina el trabajo individual con el grupal.

Cuando se llega a cierta homogeneidad de tarea o acuerdo básico, el grupo puede buscar un ordenamiento significativo, construir relaciones nuevas, intentar definir conceptos y finalmente elaborar hipótesis o supuestos con los que le va a ser posible anticipar el sentido de su búsqueda.

Luego comienza la *etapa de investigación*. Nuevamente se incorporan a la tarea elementos de la representación ideológica sobre la relación escuela-contexto social. Este avance es facilitado mediante técnicas plásticas buscándose que se produzcan procesos de selección, abstracción y significación. El mundo de la representación se expresa mediante imágenes y aparece así una visión panorámica y sensible de la red vincular existente dentro de la escuela, de ésta con el medio social y del lugar donde se ubican los maestros como actores de esa realidad.

En el momento del diagnóstico y descubrimiento, el grupo conoce y reconoce en él, la representación que el docente tiene de la relación de su práctica con el medio social.

Antes de emprender concretamente el ejercicio de investigación, se incorpora a la tarea grupal información sistematizada sobre el conocimiento en las ciencias sociales. Esto posibilita que se manifieste la relación entre el docente, poseedor de una práctica, con la teoría, privativa de "otros" intelectuales.

El ejercicio de investigación se realiza con técnicas cuantitativas y cualitativas de exploración y diagnóstico, para arribar luego a la exposición de resultados.

Después de realizar esta tarea los maestros actúan como coordinadores de sus alumnos en un ejercicio de investigación. La investigación realizada por los alumnos y coordinada por los docentes, representa la síntesis de un proceso de aprendizaje en el que la metodología de investigación social y el trabajo grupal se constituyen en instrumentos de acción para el análisis crítico y la búsqueda de modificación del "rol" docente. El maestro traslada al aula y recrea con los alumnos los pasos metodológicos que él superó en el ejercicio anterior.

Concebido el aprendizaje como producción grupal y apropiación colectiva del conocimiento, *la evaluación* es abordada técnicamente desde esa misma concepción. Cada uno y todos los integrantes toman conciencia de su proceso de aprendizaje, recuperando y reconociendo en la producción grupal que los tuvo como protagonistas aquello que representa una forma singular de acceso y apropiación del conocimiento.

Así como el grupo ejerce un espacio para encaminar su propio proceso de investigación/capacitación, en el momento de la evaluación lo tiene para discernir sobre la calidad de su aprendizaje.

Los *resultados* de la investigación/capacitación se asientan en algunos parámetros que ya tienen consistencia como para ser utilizados en otros procesos similares y se traducen en: el grado de conocimiento crítico elaborado por los docentes sobre la realidad escolar y su práctica; la conciencia de pertenecer a un colectivo social; la capacidad de producción teórica individual y grupal; la puesta en marcha de innovaciones en la práctica específica dentro del aula y en la escuela; y en la difusión de los Talleres de Educadores como un tipo de capacitación permanente que pueda convertirse en la *dimensión reflexiva* de la tarea de los docentes.

Esto se irá convirtiendo en un "instrumento que instrumenta", a través de su diseño y el rediseño operativo en las diversas etapas de la investigación sobre esta forma de capacitación.

Se requiere una efectiva "toma de distancia" para que el maestro luego de realizar la experiencia de investigación/capacitación en el Taller, pueda transformar su práctica en

el trabajo cotidiano y luego, en forma organizada llevar propuestas innovadoras al sector docente relativas a su capacitación.

Esta distancia instrumental se facilita al realizarse en un contexto institucional no burocrático paralelo al ámbito en el que se desempeña su trabajo y con algunas condiciones de encuadre psico-social que sirven de continente adecuado para la angustia que moviliza la tarea propuesta.

LA INVESTIGACIÓN: SU ENFOQUE. LOS TALLERES COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

En el punto anterior hemos expuesto qué son los Talleres, básicamente una modalidad de aprendizaje mediante la investigación de la propia realidad socio-laboral. En este aprendizaje se hace explícita la afectividad constitutiva del mismo. Así, el conflicto y las ansiedades que genera la creación de conocimientos y el compromiso que exige son trabajadas y elaboradas grupalmente para ser convertidas en dinamizadores de un aprendizaje que busca el crecimiento de los sujetos.

Ahora nos referiremos a los Talleres como instrumento de investigación *participante*, al que hemos denominado "investigación/capacitación". En este sentido expondremos los problemas que se presentan en relación a los fundamentos y metodología de la investigación social en general.

La primera pregunta que quisiéramos responder es la siguiente: ¿qué relaciones están implicadas en una investigación social que busca capacitar simultáneamente a los grupos que forman parte del "objeto" de la investigación? Si entendemos la "investigación" en un sentido genérico de búsqueda, de problematización de la realidad, de desmenuzamiento, análisis y descubrimiento, su incorporación al aprendizaje desmistificador es básica.

Adquirir conocimiento es construir, crear conocimiento, esto es, investigar; el conocimiento es reproducción de la realidad por el pensamiento y no es posible acceder a él más que produciéndolo.

La investigación social es esencialmente desmistificadora, puesto que muestra la realidad como *práctica*, como relaciones de los hombres entre sí y con el medio natural. Remueve así toda apariencia de fijeza de dicha realidad y es por lo tanto, *crítica*.

La incorporación de la investigación así entendida en la educación de adultos se fundamenta en la concepción de la realidad como unidad de *modo y estructura*.

Entendemos por *modo*, la heterogeneidad de formas que asumen las relaciones sociales determinantes, los distintos significados y significaciones que tienen para los sujetos esas relaciones esenciales (estructura).

El *modo* podría acercarse a lo que se conoce como cultura, a la singularidad fenoménica de la realidad social que se va conformando mediante los procesos históricos.

En el caso de nuestra investigación sobre la realidad escolar, entender el *modo* particular de comprensión de esa realidad por los sujetos constitutivos de la misma, es avanzar en su comprensión y explicitación.

En los Talleres, grupos de docentes investigan sobre el conocimiento, más precisamente, investigan el *modo* de conocer la realidad escolar que tienen como actores de la misma, se trata de iniciar un análisis de *cómo* y *por qué* los docentes (ellos y otros) tienen una determinada manera de ver su actividad laboral y el papel que ésta cumple en la sociedad.

Entender el modo de representación de su realidad por los grupos involucrados en los Talleres, significará conocer los nexos estructurales que conforman el ordenamiento ideológico que prevalece en el sector docente.

En la vida cotidiana, la ritualización de los comportamientos que surgen de los sistemas de representación, las definiciones, las valoraciones aceptadas acríticamente y los prejuicios sobre la realidad conforman un mundo *mediador* hacia lo que no se muestra explícitamente, la estructura que relaciona ese *modo* aparentemente caótico y parcial. Conocer la realidad implica entonces, negar el mundo de lo cotidiano mediante la construcción de conceptos que lo trascienden pero que permiten al mismo tiempo explicarlo y fundarlo como tal.

A partir de esta concepción del conocimiento hemos orientado tanto el proceso de aprendizaje de los Talleres, como el de la investigación hacia ellos. Su resultado ha de ser la comprensión de la realidad social como *práctica*, esto es, como actividad constitutiva de la objetividad, lo que significa la crítica a la apariencia estática del mundo cotidiano.

Antes de desarrollar los pasos seguidos por el método general de la investigación y del aprendizaje, es necesario explicar brevemente el carácter específico de nuestra investigación. Es experimental, porque mediante la proyección de sus resultados, se pretende conocer la posibilidad y efectividad de un tipo de perfeccionamiento docente que contribuya a la transformación de los sistemas educacionales vigentes. Esto no nos identifica sin embargo, con el conductismo experimentalista en investigación social, que pretende "medir" conductas previamente estandarizadas por el investigador las que luego del estímulo se miden nuevamente para determinar la gradación del cambio. El proceso que se desencadena en el Taller es, prioritariamente, una modificación de la conciencia y por lo tanto, es controlado dentro del mismo, mediante la autoevaluación y puesta en práctica de un rol alternativo, allí construido y experimentado.

El modo de abordar el mundo concreto y encontrar su significado por medio del conocimiento, ubica el papel de la teoría en la investigación como una "anticipación de sentido" como hipótesis sobre la estructura de la sociedad. Estos supuestos o hipótesis traducidos en categorías y conceptos, se ponen en "tensión" con aquel *modo* singular de significación que va descubriendo el trabajo de observación y registro de las relaciones sociales en estudio. El trabajo de elaboración realizado mediante la construcción permanente y sucesiva de hipótesis, se efectúa mientras la investigación/capacitación avanza y en ese proceso se condensa y reformula la teoría. Este modo de entender el papel de la teoría al emprender una investigación social se relaciona con el contenido que le damos a la participación de quienes son parte constitutiva de la práctica que se estudia.

El carácter "participante" de este trabajo, puede considerarse desde diferentes planos: desde el punto de vista de la investigación, la metodología del "pequeño grupo" posibilita la observación y la descripción en profundidad de la interacción entre docentes, permitiendo realizar una reconstrucción e interpretación documentada donde se reelaboran permanentemente las hipótesis de trabajo. Al mismo tiempo, la participación permite, en tanto proceso de aprendizaje, que la profundización del trabajo de análisis crítico sea regulado y determinado principalmente por las posibilidades de elaboración conceptual que desarrollen los grupos. Finalmente, la participación tiene otras facetas que derivan del encuadre del Taller como modalidad de trabajo y se refieren al sistema de interrelación entre sujetos en un proceso compartido: la horizontalidad en la comunicación, la consideración de intereses al "tiempo" de los grupos y el criterio de autogestión para la evaluación de la marcha del proceso de aprendizaje.

A partir de la anterior fundamentación es posible describir los *pasos generales del método de investigación/capacitación*: hemos dicho que en los Talleres la tarea se organiza como una investigación, contenida en la propuesta general del proyecto; a su vez, dentro de aquélla se diseña otra, la que los docentes coordinarán con sus alumnos.

A la modalidad de trabajo ya estructurada se le suman el entrenamiento específico en observación etnográfica, la sistematización de las técnicas de representación y la incorporación de los medios de comunicación a la producción del grupo. Sus pasos básicamente son los siguientes:

1. Descripción de los modos cotidianos que asumen los procesos sociales en la realidad escolar.
2. Introducción a la interpretación de esas descripciones: descubrir y discriminar en ellas lo significativo, lo valorizado o discriminado (explícita o implícitamente), aislar posibles “categorías sociales” dentro de la realidad escolar.
3. Darle una primera forma de anticipación de sentido, trabajar sobre sus contradicciones.
4. Trabajar algunos conceptos teóricos (de complejidad progresiva), sobre la realidad observada buscando relacionar modo y categorías sociales con las condiciones estructurales donde éstos se producen.
5. Producir nuevos niveles de interpretación.
6. Hacer público el conocimiento explicativo alcanzado sobre el significado y la función social de las interpretaciones significativas.

Como ya adelantamos, inicialmente la tarea se centra en la problematización del conocimiento cotidiano, “familiar”, para discutir los elementos constitutivos del “rol” docente, comúnmente aceptados o rechazados, y también los *temas de interés o cuestionamiento* recurrentes y cómo se relacionan con el contexto social que los incluye y en el que actúan.

Las experiencias, los conocimientos previos pre-teóricos o conceptuales que trae cada participante, son la materia prima del trabajo grupal para la construcción de una explicación científica de las relaciones implícitas en el ejercicio de la docencia y su función social.

Ese material asume distintas formas dentro del Taller, ya sea a partir del material sistematizado en las distintas ejercitaciones o del análisis del material obtenido en las descripciones de sala de clase.

El trabajo de investigación/capacitación va desplegando esas formas del ordenamiento ideológico escolar, las que se hacen explícitas mediante la problematización del fenómeno, la anticipación hipotética y su explicación. En este camino en espiral como ya dijimos, pueden reconocerse dos momentos: *la desarticulación ideológica*, que corresponde a momentos de análisis y donde la investigación registra *huellas* que documentan “objetivamente la realidad”, y *la resignificación conceptual*, entendida como síntesis parcial del aprendizaje y que a su vez manifiesta al grupo el tipo de conocimiento explicativo que va construyendo.

Mediante ese camino los docentes integran al conocimiento de la realidad escolar su papel dentro de ella y evalúan la posibilidad y límites del cambio que los Talleres les proponen. Desde el punto de vista de la investigación general, la evaluación estará dada al poner a prueba las transformaciones que la experiencia genera en la conciencia y en la

realidad del trabajo docente, mediante los resultados o productos obtenidos en los distintos momentos del proceso.

Finalmente, en cuanto a la interpretación desde el punto de vista de la investigación (sobre los talleres y la realidad escolar), ésta combina elementos del método etnográfico y de la psicología social. Ambos enfoques, se refieren al significado de la interacción social, viendo al *otro* y su propia significación, como elemento fundamental de la práctica social.

La interpretación privilegia entonces, la “interpretación” de los actores actuando entre sí en condiciones dadas, por sobre la significación que los “hechos” tengan para los observadores-investigadores.

Así, los “datos” de la investigación no son precodificados sino que el material de trabajo (para ambas lecturas) es el registro textual de los procesos que se desencadenan en el Taller, en el aula y en la escuela, entendidos como *documento* para el análisis. En él se efectúa el trabajo de interpretación y descubrimiento de las “categorías sociales” del mundo escolar, a partir de detectar *nudos problemáticos significativos* e interpretarlos mediados por la teoría, dentro del “texto” y en su contexto.

El trabajo *ha* consistido en adecuar sucesivamente los conceptos desde los que orientamos la explicación sobre la práctica escolar con el *modo* escolar que se ha ido descubriendo en el trabajo del Taller.

Esa tensión entre teoría y modo, fundamenta los pasos seguidos en la metodología general del Taller, ha permitido concretizar el enfoque teórico inicial, y facilitar también la disolución progresiva del ordenamiento ideológico con el que los docentes se representan el mundo escolar. Esa disolución o ruptura con el mundo de la cotidianidad significa que comienza a vislumbrarse el carácter socialmente condicionado del *modo* y en ello reside su crítica. Pierde así fuerza el contenido de *verdad* que se le adjudica al conocimiento cotidiano. La progresiva apropiación del razonamiento “sociológico”, realizado grupalmente permite hacer explícitas las contradicciones inherentes a la ideología justificatoria del “orden de cosas” hegemónico.

Una vez explicitados y acordados (a través de la *puesta en común* del trabajo grupal), los contenidos del modo escolar, éstos son elaborados conceptualmente, buscándose en ellos la raíz histórica, su explicación socio-política, en síntesis la razón social que les da fuerza material en la acción cotidiana.

ANEXO III

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE UNA CLASE DE ESTUDIOS SOCIALES EN 6° GRADO* **OBSERVADORA: LILIANA DENTE (24/4/85)**

(Entra la maestra, los chicos están casi ordenados, sacaron las carpetas y comentan sobre las tareas, se preguntan qué contestaron, Los chicos me cuentan que un día les tomaron la prueba sorpresa de geografía y comentan sobre las notas, 4, 7, 5. Todos ubicados como la clase anterior).

M: Vamos a ver de paso, vamos a repasar lectura (interrumpe para comentarme que ella hace la apoyatura a lengua y la maestra de C. Naturales hace la apoyatura a matemáticas, por eso hay clase en que trabaja sobre lectura, escritura etc. Me explica que en las correcciones ella marca con dos rayitas verdes y los chicos se corrigen con rojo).

M: Me imagino que todos tienen corregido

Ao: Yo no.

M: ¿Cómo me dijiste que no? (lo mira fuerte)

Ao: Se levanta y le muestra la carpeta.

(La Maestra mira)

M: Ah, si no hay errores. No. Entonces empieza Sebastián a leer

Ao: (Leyendo) ¿Cuales inventos influyeron en el progreso de la Humanidad? La brújula, la pólvora... (los chicos se ríen y hacen comentarios sobre la esdrújula en lugar de la brújula. Sebastián siguió leyendo)

M: ¡¡No!! Cómo dijimos que se contesta la pregunta. Si es en forma oral sí, pero en un trabajo escrito se completa

Ao: (Vuelve a leer) Los inventos que influyeron en el...

M: Muy bien: entonces fueron la pólvora, la brújula y el papel. Después la imprenta. ¿Y quien la perfeccionó en Europa?

Ao: Juan Gutemberg

M: La segunda (se refiere a la pregunta)

Ao: (lee) ¿qué posibilitaron? El papel posibilitó la cultura del libro. Fue el papiro el que dio origen a la cultura.

M: No, no dio origen a la cultura sino que posibilitó que el hombre fuera más culto ¿a ver vos?

(Ao: Se excusa explicando que se fue antes el día que dio las preguntas, que fue a la casa de un compañero que no estaba porque se había ido a la escuela de la tarde)

M: Pero puede ir a la casa de otro compañero

Ao: No, porque viven lejos...

M: Ustedes saben que no es excusa que hayan faltado. Se pone una cruz en comportamiento.

* Perteneciente a la investigación "El mundo del niño y el aprendizaje escolar: su incidencia en la reformulación del rol docente", FLACSO 1983-1986.

Ao: (abre un cuaderno y se la pone)

Aa: (lee de pie) (no se escucha, habla muy suave)

M: Claro, él (Gutemberg) inventó todas las posibilidades de movimiento de la imprenta. La primera intención para la pólvora fue la defensa, después se descubrió que sería para otras cosas... Vos.

Aa: (lee)... ¿cómo se llamó ese conocimiento y por qué? Renacimiento porque renace la cultura griega y romana...

Ao: (interrumpe) volvía a los modelos antiguos

M: Hoy vamos a hacer un cuadro final con todas las personalidades

Ao: Renació el genio de griegos y romanos

Aa: Pretendía una renovación política y social

Ao: Porque evolucionó la cultura en Europa y China

M: ¡Ah! (mira a un Ao.) ha traído fotos. ¡Muy bien! La última pregunta y vemos esto. ¿Quiénes se destacaron en...? Leonardo, Tiziano, Galileo...

Ao: Sí. Galileo Galilei, está en todos lados

Ao: Mi papá dice que los curas no le creían (de su; teorías)

M: Opiniones personales... (descalificando) Habría que investigar la historia (muestra las imágenes de la Piedad, de una revista) Sobre todo, fijense el trabajo fino con este material. Lo difícil que es cortar y esculpir el mármol.

Ao: Yo le hago *tac*, *tac* y lo rompo

M: Bueno, vos posiblemente... pero él (M. Angel) no (muy despectiva)

Ao: ¿Tienen el mismo material las estatuas?

M: Las estatuas son de distintos materiales: bronce, mármol, que son las más hermosas. Escuchen que está muy interesante (pasa una nena y lee parada en el frente, de una revista de pintura y escultura) (no se entiende casi nada. Es una explicación sobre la Piedad).

M: ¿Y cual fue el tema que lo inspiró?

Ao: Virgen. La Virgen María y su hijo Jesús.

Ao: ¿Y María y Jesús estaban ahí adelante mientras Miguel Angel la hacía?

Aos: ¡¡Nooo!!

M: ¡No! (cara de susto y desesperación)

A ver, vamos a volver atrás violentamente

(Va al pizarrón y hace una línea de tiempo)

prehistoria * historia

edad antigua / edad moderna

M: ¿Que había pasado acá (señala*)

Ao: El nacimiento de Jesucristo

M: ¿qué lapso hubo acá (señala * hasta / y escribe: edad antigua)

Ao: ¿más de 400 años?

M: Estamos trabajando con esta época (señala el otro tramo y describe: edad moderna). Fijate, por favor la distancia que hay; así es que Jesús y María no podían estar frente a Miguel Ángel.

Ao: Y... nada más que dos pasitos (se refiere a la línea) (risas)

M: (A otro chico) A ver, lee lo que escribimos la vez anterior sobre la religión.

Ao: (lee) en el orden espiritual... El catolicismo... (es el texto que copiaron la clase anterior)

Ao: ¿Qué es doctrina?

M: Son los principios en que se basó la religión

Ao: ¡Ah! ¿Los Mandamientos?

M: Sí, y de la doctrina cristiana quienes eran los personajes importantes?

Ao: Jesús

Ao: Los Apóstoles

Ao: Sí, yo vi la película

M: No interrumpa. Los apóstoles que eran doce... Ahora sí ¿qué viste?

Ao: La película Jesús. Después Jesús escapó y lo agarraron...

M: No. No es que se escapó ¿qué pasó? Me gusta que todos conozcan. (Aunque no sean de esta religión). A mí me interesa conocer. Este es el momento de aprender algo que a lo mejor algunos en su casa no lo ven

Ao: ¿Qué es la doctrina?

M: Acabo de explicar

Ao: Son los Mandamientos

Ao: Jesucristo Superstar ¿la vio usted?

M: No

Ao: Muy buena. Toda con música moderna

M: Martín, ¿te quedó claro este concepto? (se refiere a la línea del tiempo)

Ao: Sí...

Ao: Señorita...

M: No se puede interrumpir tanto. A ver vos, terminá de leer

Aa: (sigue leyendo de la revista) (describe la Capilla Sixtina y toda la obra de Miguel Ángel)

M: ¿Qué otro material trajeron para leer?

Aa: (se acerca a la maestra y le muestra un libro). (Los chicos que están cerca mío se muestran una pulserita y se pasan un cortaplumas. Conversan).

M: (mira revistas), A ver ¿qué trajo Daniel, de la imprenta?

Ao: (lee) (no se escucha)

M: No quiero que hables más Sebastián, ya hablaste mucho

Ao: (sigue leyendo y no se entiende)

M: Cuando vos elegiste ese libro seleccionaste lo más importante para leer

Ao: Yo lo traje porque me interesó esto de los jeroglíficos

Aa: (pasa al frente y lee parada) (el tema es la obra de Leonardo)

M: Bueno está bien ¿alguna otra biografía?

Aa: (lee) (el tema es Leonardo, cuando nació, murió, profesiones, técnicas que incorporó, etc.)

M: Bueno, bien ¿qué pintó Leonardo?

Ao: la Gioconda

Ao: Y la Cena

M: A ver Hernán, ve qué dice acá de la Gioconda (le da una revista) (es el alumno que se disculpó por no haber hecho la tarea)

Ao: (lee) La Mona Lisa... ubicada en el Louvre... mide 77 por 55... se distingue por una sonrisa enigmática...)

M: Ustedes la han visto muchas veces en las propagandas de televisión

Ao: Ah, sí (comentarios varios)

M: Daniel la vio. Contá

Ao: La gente se amontona enfrente y saca fotos así (hace gestos de tener una máquina de fotos y sacar con los brazos en alto, sin mirar)

M: Contános, ¿cómo es? ¿dónde está? ¿en una sala especial?

Ao: En un pasillo con sillas

M: ¿está protegida con vitrinas?

Ao: La Gioconda tiene vitrinas; otras (obras) tienen una baranda a mucha distancia

Aa: (interrumpe) Yo también estuve (repite casi lo mismo que el alumno que habló antes)

M: ¿Estuviste en Italia también? (a la Aa.)

Aa: Yo estuve poco tiempo. No fuimos a Italia

M: (A Sebastián) te vas afuera y te pegas unas buenas carreras de punta a punta del pasillo así te cansás un poco

Ao: ¿Qué hice? /No sé que pasó/ (el chico sale)

M: Es un tema tan lindo que habría para trabajar todo el año

Ao: (sigue leyendo sobre el tema de Leonardo. Lee muy suave y no se escucha)

M: Bueno. ¿Quieren un consejo así entre nosotros? Tienen que leer más. Leen de regular para abajo. Volvamos. ¿Cuál fue el movimiento importante...?

Aos: (coro) Renacimiento

M: ¿Qué buscó el hombre? ¿Buscaba lograr...?

Ao.: La inspiración

M: Sí. La inspiración sobre qué?

(silencio)

M: Sobre la belleza ¿En qué disciplinas se destacaron?

Ao: Ciencias, letras...

M: ¿dónde florecieron?

Ao: Italia

M: ¿Quién se destacó en las letras?

Aa: España

M: ¿Y la obra?

Ao: Cervantes. (comentarios sobre una película que dieron en televisión)

M: Esas obras que tenemos la posibilidad de ver en televisión, hay que verlas. Aunque fue un poco larga, enseñó mucho. Yo fui aprendiendo de todos los detalles. Ya vamos a pedir películas en Embajadas para usar el aparato que tenemos acá.

Ao: ¡Ah! ¿el video cassette? (comentarios sí, sí,... cierto entusiasmo)

M: Bueno. Ponemos la fecha de hoy y vamos a hacer un cuadro.

Ao: ¿Historia o Geografía?

Ao: ¡Historial! Una hora hablando y vos...

M: Vamos a hacer un resumen (dicta), título, El Renacimiento (la maestra lee de su carpeta) / (dicta): contra el margen, con color ponen El Renacimiento. Sería bueno que ilustraran el trabajo de la carpeta, quedaría mejor.

M: (dicta) Renacimiento, dos puntos. Movimiento cultural que comenzó en Europa.

Ao: ¿cómo señorita?

Ao: ¿podría repetir?

M: (dicta) Movimiento cultural que comenzó en Europa a mediados del siglo XV (los chicos hablan bajo)

M: (dicta)... que alcanzó gran trascendencia

Ao: Yo no entiendo nada (no escribe y deja la lapicera)

M: (dicta) que alcanzó gran trascendencia e influyó sobre las generaciones siguientes.

Y vamos a hacer un cuadro y mañana lección de todo esto. Después, cuando escribimos todo lo del cuadro le hacemos la llave (entra el nene que estaba afuera, la maestra parece no advertirlo)

M: Vayan trabajando, haciendo el cuadro.

(la maestra va escribiendo en el pizarrón)

Ao: ¿ponemos eso (comentarios varios ¿cómo? ¿qué?)

M: ¿no trabajaron nunca con cuadros el año pasado? (explica) Se trabaja sobre el mismo nivel. Marca en el pizarrón

Cuando escribimos todo, después hacemos la llave.

M: (al chico que estaba afuera y entró), yo te dije que te fueras... (el chico no se va y la maestra sigue con la clase)

(en pizarrón): Inventos { pólvora
 { brújula
 { papel
 { imprenta

M: (dicta) Pólvora dio origen a las armas de fuego. Brújula, posibilitó la navegación

M: Con esto les queda bien aprendido más lo que vayan investigando... Comprenden el Manual Kapelusz

(dicta) Papel, facilitó la fabricación de libros. Imprenta, difundió el libro y por su intermedio el pensamiento humano. Siempre van escribiendo al mismo nivel (se refiere al cuadro)

M: ¿saben hacer llaves?

Aos: (a coro) ¡¡No, Nooo!!

M: Hay dos maneras (escribe en el pizarrón)

{{una con regla, otra sin regla

Ensáyenlas

M: (dicta) Siempre en el mismo nivel.

En el campo científico, Copérnico demostraba que la tierra es esférica y que gira alrededor del sol. Punto abajo Leonardo Da Vinci (Vinci con c y v) creaba prototipos de aviones y submarinos.

Ao: ¿otros tipos?

(risas)

M: ¡No! pro-to-ti-pos de aviones y submarinos / Ya imaginaban al hombre volando / (dicta) Galileo Galilei construye el primer anteojo astronómico

Ao: ¿anteojo?

M: Anteojo astronómico. Punto aparte.

Newton (escriben en el pizarrón NEWTON) descubría la ley de gravedad

Aa: ¿falta mucho?

M: ¿por qué? ¿Está muy apurada?

Aa: No

Aa: Yo sí

M: (dicta) Torricelli inventó el barómetro

Ao: ¿Inventó?

M: El barómetro

Ao: ¿Qué mide?

Ao: La cantidad de agua caída

M: Ayuda a conocer la atmósfera. Quiero que ustedes investiguen qué mide (dicta) Papin, empleaba el vapor de agua como fuerza motriz

Ao: ¿Qué es motriz? (hablan y hay mucho ruido)

M: Les explica pero nadie escucha (yo tampoco)

Ahora sí... cierran la llave y ponemos adelante Inventos y Descubrimientos Científicos

M: Dejan dos renglones y...

Aa: ¿Todo eso hay que estudiar?

M: Todo lo que hemos dicho esta semana.

Ustedes ya lo saben todo. Bueno, contra el margen con color. En el arte, dos puntos.

Ao: En el arte...

M: ¡No repita! Primero en Italia y luego en otros países europeos

Ao: ¿Europeo con mayúscula?

M: No. Es un gentilicio

(dicta) surgieron artistas que buscaron lograr la reproducción de la belleza perfecta, punto.

M: (explica) Les voy a dar un trabajito que van a hacer. Van a buscar 1 o 2 obras de cada uno y la van a poner.

Ao: ¿Lo recortamos?

M: No ¿cómo la va a recortar?... ¡el nombre!

Aos: (bajo) Chau... me voy al recreo (guarda todo)

M: Un ejemplo, ven los pongo el artista y dos obras y ustedes completan (escribe en el pizarrón).

Leonardo Da Vinci – La Gioconda
 – La última cena

Miguel Ángel

Rafael

Velázquez

El Greco

Cervantes

Ao: ¡Eh! ¿cuántos son? (protestando)

Ao: ¿Cuántos son?

(Varios alumnos se consultan qué es lo que hay que hacer)

Ao: (En tono bajo) Puta, nos mató

(Se van retirando)

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E.: "Escuela y democratización. Para debatir un enfoque antropológico". En: *Cuadernos de formación docente*, N° 10, Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 1989.
- Adorno, Th.: "Educación para la autonomía". En: *Revista de Educación*, N° 280, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1986.
- Adorno, Th.: "Tabúes en la profesión de enseñar". En: *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.
- Adorno, Th. y M. Horkheimer: *Sociología*, Madrid, Taurus, 1969.
- Agar, M.: *The professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography*, London, Academy Press, 1986.
- Ageno, R.: "El taller de educadores y la investigación". En: *Cuadernos de formación docente*, N° 9, Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 1989.
- Alliaud, A. y L. Duschatzky (comps.): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.
- Althusser, L.: *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1974.
- Anderson, G.: "Etnografía crítica en educación: orígenes, situación actual y nuevas tendencias". En: *Review of Educational Research*, Vol. 59, 1989 (traducción al español de Ana Catalina Nolla).
- Anderson, G.; K. Herr y A. Nihlen: *Studying Your Own School*, California, Corwin Press, 1994.
- Anderson, G. y M. Montero-Sieburth: *Educational Qualitative Research in Latin America. The Struggle for a New Paradigm*, New York-London, Garland Publishing, Inc., 1998.
- Anyon, J.: "Social class and school knowledge". En: *Curriculum Inquiry*, Vol. 11, N° 1, 1981.
- Apple, M.: "Resistencia y contradicciones en las clases, la cultura, y el estado: La cultura vivida-II". En: *Educación y Poder*, Barcelona, Paidós-MEC, 1987.
- Arendt, H.: *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península, 1996.
- Ariès, P.: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987 (original 1960).
- Arendt, H.: *¿Qué es la política?* Barcelona, Paidós, 1997.

- Assaél, J. et al.: *Alumnos, padres y maestros: La representación de la escuela*, Santiago de Chile, PIIE, 1989.
- Atkinson, P.; S. Delamont y M. Hammersley: "Qualitative research traditions". En: *Review of Educational Research*, Vol. 58, 1988.
- Austin, J. L.: *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.
- Ávalos, B.: "Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica". En: *Revista Pensamiento*, Vol. 14, Santiago de Chile, Facultad de Educación, Universidad Católica, 1995.
- Ávalos, B.: "La investigación sobre la efectividad del maestro en los países del Tercer Mundo". En *Revista Colombiana de Educación*, N° 9, Bogotá, 1982.
- Bajtín, M.: "El problema de los géneros discursivos". En: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
- Ball, S.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós-MEC, 1989.
- Barreiro, T.: *Trabajos en grupo*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 20000.
- Basombrio, C.: *Educación y ciudadanía*, Santiago de Chile, Instituto de Educación para los Derechos Humanos, 1991.
- Bassis, H.: *Maestros. ¿Formar o transformar?* Barcelona, Gedisa, 1982.
- Batallán, G.: "Talleres de Educadores. Capacitación por la investigación de la práctica". En: *Problemas de la investigación participante y la transformación escolar*, Cuadernos de Formación Docente N° 5, Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 1989.
- Batallán, G.: "¿Qué significa desempeñar digna, eficaz y lealmente el cargo docente?". En: *Revista Educoo*, N° 8, Buenos Aires, 1991.
- Batallán, G.: "Autor y actores en antropología. Tradición y ética en el trabajo de campo". En: *Revista Academia*, N° 1, Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 1995.
- Batallán, G.: "Appropriating ethnography to research in education. Reflections on recent effort in Argentina and Chile". En: G. Anderson y M. Montero-Sieburth: *Educational Qualitative Research in Latin America. The Struggle for a New Paradigm*, New York-London, Garland Publishing, Inc., 1998a.
- Batallán, G.: "La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile". En: *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1998b.

- Batallán, G.: "¿Puede la docencia ser una profesión? Contradicciones en el contexto de una escuela democrática". En: *Revista de la Academia*, N° 3, Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 1998c.
- Batallán, G.: "La investidura del cargo. El poder y la autoridad en la escuela". Presentación al IX Simposio de Investigación Etnográfica en Educación, México, octubre del 2000.
- Batallán G. y G. Morgade: "El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela". En: N. Elichiry (comp.): *El niño y la escuela*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.
- Batallán, G. y J. F. García: "Trabajo docente, democratización y conocimiento". En: *Revista Paraguaya de Sociología*, Año 23, N° 65, Asunción, 1988.
- Batallán G. y J. F. García: "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico". En: *Revista Publicar*, N° 1, Buenos Aires, Colegio de Graduados en Antropología, 1992a.
- Batallán, G. y J. F. García: "Especificidad del trabajo docente y la transformación escolar". En: A. Alliaud y L. Duschatzky (comps.): *Maestros. formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992b.
- Batallán, G.; J. F. García y G. Morgade: "El trabajo docente y su significación en la perspectiva del cambio de la escuela". En: *Curso de metodología de la investigación en ciencias sociales*, Rosario, IRICE, CONICET/Universidad Nacional de Rosario, 1988.
- Batallán, G.; J. F. García y M. Saleme: "El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Su incidencia en la reformulación del rol docente". Informe final de Investigación, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1986.
- Batallán, G. y M. R. Neufeld: "Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina". En: *Cuadernos de Antropología Social*, Vol. 1, N° 2, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1988.
- Batallán, G. y R. Díaz: "Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria". En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 4, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1988.
- Batallán, G. y S. Campanini: "Repensando el 'respeto a la diversidad': puntos para un debate que posibilita el debate pos moderno dentro de la Antropología. Ponencia presentada en las V Jornadas Rosarinas de Antropología Sociocultural, Rosario, 2002 (mimeo). Antropología". Ponencia presentada en las III Jornadas Urbanas, Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 2003 (mimeo).

- Batallán, G.: "Lógicas contradictorias en la construcción del trabajo docente en Argentina. Etnografía del Cuaderno de Actuación profesional". En: *Actas del IV Congreso Nacional de Antropología*, Universidad del Centro, Olavarría, 1995 (en prensa, *Cuadernos de Antropología*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1998).
- Batallán, G.; O. Reymundo y G. De Carli: *Talleres de educadores como modalidad de perfeccionamiento operativo*. Informe de investigación, Buenos Aires, Centro de Investigaciones Educativas, 1982.
- Batallán, G. et al.: *La construcción social de la carrera docente en la Argentina*. Informe final de investigación, Proyecto UBACyT, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1994.
- Batallán, G. et al.: *La transformación educativa y el trabajo docente. Profesionalismo, oficio y problemas de la evaluación*. Informe final de investigación, Proyecto Fondecyt, Santiago de Chile, 1997.
- Baudelot, Ch. y R. Establet: *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI, 1975.
- Becker, H.: *Los extraños. Sociología de la desviación*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1971 (original 1963).
- Berger, P. y T. Luckmann: *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1978.
- Berger, P. y T. Luckmann: *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre posmoderno*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Bernstein, B.: *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal, 1989 (original 1977).
- Birgin, A. *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencia*, Buenos Aires, Troquel, 1998.
- Birgin, A.: *El trabajo de enseñar*, Buenos Aires, Troquel, 1999.
- Blumer, H.: "La sociedad como interacción simbólica". En: A. M. Rose (ed.), *Human Behavior and Social Processes, An Interactionist Approach*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1962 (traducción al español de José A. Napolitano).
- Boas, F.: "Studies in Growth I", *Human Biology*, Vol. 4, N° 3, 1932.
- Boltanski, L.: "Una misión civilizadora". En: *Puericultura y moral de clase*, Barcelona, Laia, 1974.
- Bourdieu, P.: "Lenguaje y poder simbólico". En: *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1985.
- Bourdieu, P.: *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.

- Bourdieu, P.: "Una suave violencia". En: *Revista La Piragua*, N° 10, Santiago de Chile, 1995.
- Bourdieu, P.: "Comprender". En: *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1982.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant: "La práctica de la antropología reflexiva". En: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.
- Bourdoncle, R.: "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines". En: *Revue Française de Pédagogie*, N° 94, París, 1991.
- Bowles, S. y H. Gintis: *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI, 1985.
- Braslavsky, C.: *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO-GEL, 1985.
- Brockmeir, J.: "Construcción e interpretación: explorando una perspectiva conjunta entre Piaget y Vygotsky". En: A. Tryphon y J. Voneche (comps.): *Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Briggs, Ch.: "Un enfoque sociolingüístico del rol de la entrevista en las investigaciones en ciencias sociales". En: *Learning how to ask*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986 (traducción en español de Silvina Otegui y Verónica Fernández Battaglia).
- Bruner J.: *Actos de significado*, Madrid, Alianza, 1995.
- Brunner, J.: "Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina". En: *Seminario de PROFAL-UNITAR*, Caracas, 1986.
- Burbules, N. y K. Densmore: "The limits of making teaching a profession". En: *Educational Policy*, Vol. 5, N° 1, 1991.
- Bushwell, Ch.: "Social change and pedagogic changes". En: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 2, N° 3, Londres, 1980.
- Butler, J. y J. Scott: *Feminists Theorize the Political*, New York, Routledge, 1994.
- Butler, J.; E. Laclau y S. Žižek, S.: *Contingencia, hegemonía, universalidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Cabrera, F.: "Estudio estadístico y análisis sobre los Cuadernos de Actuación en las escuelas del D.E. N° 1". Comunicación interna dirigida al señor director de Educación Primaria, Buenos Aires, 1984

- Camilleri, C.: *Antropología cultural y educación*, Laussana, UNESCO, 1985.
- Candela, A. et al.: "Construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico". En: *Infancia y Aprendizaje*, N° 55, Madrid, 1991.
- Cardelli, J.; E. Datri y M. Duhalde (comps.): *Docentes que hacen Investigación Educativa*, Tomo 1, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2000.
- Carr, W. y S. Kemmis: *Becoming Critical Education, Knowledge and Action Research*, Philadelphia, Falmer Press, 1986.
- Carr, W. y S. Kemmis: *Teoría crítica de la enseñanza*, Madrid, Martínez Roca, 1988.
- Cazden, C.: "¿Es la investigación etnográfica capaz de superar el *statu quo*?" En: *Dialogando*, N° 2, Santiago de Chile, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, 1985 (original 1971).
- CEPAL-UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, UNESCO, 1992.
- Cerda, A. M.; I. Núñez y M. Silva: *El sistema escolar y la profesión docente*, Santiago de Chile, PIIE, 1991.
- Chartier, R.: *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- Chartier, R.: *Escribir las prácticas*, Buenos Aires, Manantial, 1996.
- Cicourel, A.: *El método y la medida en sociología*, Madrid, Editora Nacional, 1982 (original 1964).
- Cicourel, A. y J. Kitsuse: *The Educational Decisions Makers*, Indianápolis, Bobbs-Merril, 1963.
- Clifford, J.: "Sobre la autoridad etnográfica". En: *Dilemas de la cultura*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Clifford, J.: "Prácticas espaciales: el trabajo de campo, el viaje y la disciplina de la antropología". En: *Itinerarios transculturales*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- Cohen, R. A.: *Self consciousness*, New York, Routledge, 1995.
- Cohen, Y. A. *The Transition from Childhood to Adolescence*, Chicago, Aldine Publishing Co., 1964.
- Coll, C.: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1992.

- Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena: *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*, Santiago de Chile, 1994.
- Contreras, J.: *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, 1997.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA): "Documento de constitución de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina". En: *Revista Los Libros*, N° 32, Buenos Aires, 1973.
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA): *Breve reseña histórica del proceso de unidad gremial docente 1892-1983*, Buenos Aires, CTERA, 1983.
- Coulon, A.: *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Coulon, A.: *La etnometodología*, Madrid, Cátedra, 1988.
- Couzens Hoy, D. (comp.): *Foucault*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1988.
- Crick, M.: "Anthropological field research, meaning creation and knowledge construction". En: *Annual Review in Anthropology*, N° 11, 1982.
- Cucuzza, R. (comp.): *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1994.
- Dahl, R.: *Democracy and its critics*, New Haven, Yale University Press, 1989.
- Davini, M. C.: "Modelos teóricos sobre formación docente". En: *Revista de Ciencias de la Educación*, año IX, N° 15, 1991.
- De Tezanos, A.: "Acerca de la formación de maestros para la escuela primaria". En: *Dialogando*, N° 10, Santiago de Chile, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, 1985.
- Delamont, S.: "The two traditions in educational ethnography: Sociology and Anthropology compared". En: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 1, N° 2, 1980.
- Delgado, B.: *Historia de la infancia*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Delpit, L.: *Other People's Children*, New York, The New Press, 1995.
- Dermont, R.: "Achieving school failure: an anthropological approach to Illiteracy and social stratification". En: G. Spindler (ed.): *Education and Cultural Process: Toward an Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Dewey, J.: *Democracia y Educación*, Buenos Aires, Losada, 1969.

- Díaz, R.: "El pensamiento de Carlos N. Vergara, 1859-1929". En: *Revista Educoo*, N° 8, Buenos Aires, 1991.
- Díaz, R.: *Las ideas de nacionalidad en la escuela primaria*. Informe de investigación, Proyecto UBACyT, Buenos Aires, 1992.
- Díaz Barriga, Á.: *Didáctica y currículum*, México, Nuevomar, 1987.
- Ducoing, P. y M. Landesmann (coord.): *Sujetos de la educación y formación docente*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1996.
- Durkheim, E.: *Educación y Sociología*, Buenos Aires, Schapire, 1974.
- Durkheim, E.: *Educación como socialización*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1976.
- Durkheim, E.: *Las reglas del método sociológico*, Barcelona, Ediciones Orbis, 1982.
- Dussel, I. y M. Caruso: *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Dussel, I. y M. Caruso: *Currículum, humanismo y democracia en la Escuela Media Argentina (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO/UBA, 1997.
- Eddy, E.: "Iniciación a la Burocracia". En: H. Velasco Maillo; J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (edit.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, 1993 (original 1975).
- Edwards, V.: "Los sujetos y la construcción social del conocimiento en primaria: Un estudio etnográfico". En: *Colección Etnográfica*, N° 4, Santiago de Chile, PIIE, 1990.
- Eisner, E. y E. Vallance: *Conflicting Conceptions of Curriculum*, Berkeley, McCutchan, 1974.
- Erickson, F.: *Patterns of Sophistication and Naivety in Anthropological Approaches to the Study of Education*, San Francisco, AERA, 1979.
- Erickson, F.: "Gatekeeping encounters: a social selection process". En: P. R. Sanday (ed.): *Anthropology and the public interest*, New York, Academic Press, 1976.
- Erickson, F.: "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en: Merlin C. Wittrock (comp.): *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós, 1989,

- Ezpeleta, J.: "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción". En: *Proyecto principal de educación*, Boletín 10-11, Santiago de Chile, Unesco, 1986.
- Ezpeleta, J.: *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
- Ezpeleta, J. y A. Furlán: *La gestión pedagógica*, Santiago de Chile, UNESCO, 1992.
- Fairclough, N.: *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press, 1992.
- Feldfeber, M. (comp.): *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003.
- Fernández, L.: "Acceso-exclusión. Conflicto constitutivo de las instituciones Educativas?". En: *Revista Argentina de Educación*, Año X, N° 17, Buenos Aires, 1992.
- Fernández, L.: *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- Fernández Enguita, M.: *Poder y participación en el sistema educativo*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Ferreiro, E.: "El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares". En: N. Elichiry (comp.): *El niño y la escuela*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1987.
- Finnegan, R.: *Literacy and Orality*, Oxford, Basil Blackwell, 1988.
- Flores Ochoa, R.: *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGraw-Hill Interamericana, 1994.
- Fontán Jubero, P.: *La escuela y sus alternativas de poder. Estudio crítico sobre la autogestión educativa*, Barcelona, CEAC, 1978.
- Fortes, M.: "Social and Psychological Aspects of Education in Taleland". En: J. Middleton (ed.): *From Child to Adult: Studies in Anthropology of Education*, New York, Natural History Press, 1970 (original 1938).
- Foucault, M.: *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1976.
- Foucault, M.: *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1980.
- Foucault, M.: *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1982.
- Foucault, M.: *Historia de la sexualidad I: La voluntad del saber*, México, Siglo XXI, 1987.
- Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1984.

- Freire, P.: *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Buenos Aires, La Aurora, 1986.
- Frigerio, G. y M. Poggi: *Las instituciones educativas. Cara y ceca*, Buenos Aires, Troquel, 1992.
- Frigerio, G. y M. Poggi: *Hilos que tejen redes*, Buenos Aires, Troquel, 1996.
- Gadamer, H. G.: *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme, 1975.
- García, J. F.: "Notas sobre el concepto de ideología y la transformación de la escuela". En: *Revista Colombiana de Educación*, N° 17, Bogotá, 1986.
- García, J. F.: "El problema de la unidad de comprender y explicar en ciencias sociales". En: *La racionalidad en política y en ciencias sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- García, J. F.: "Razón, poder y violencia en la filosofía contemporánea". En: *La racionalidad en política y en ciencias sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- García Canclini, N.: "¿Construcción o simulacro del objeto de estudio? Trabajo de campo y retórica textual". En: *Alteridades*, N° 1, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1991.
- García Canclini, N.: *Consumidores y ciudadanos*, México, Grijalbo, 1995.
- Gardner, H.: *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Piados-MEC, 1993.
- Garfinkel, H.: "¿Qué es la etnometodología?" En: *Revista de la Academia*, N° 2, Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano Chile, 1996 (capítulo 1 de *Studies in ethnomethodology*, New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1967).
- Gauthier, C., M. Tardif y C. Belzile: *La professionnalisation: un meta modele reunnissant la demarche scientifique et praxeologique en Education?* París, Université Laval, La Sorbonne, 1994.
- Gearing, F.: "Antropología y Educación". En: *Revista Pedagogía* N° 10, México, 1987.
- Geertz, C.: *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1987.
- Geertz, C.: *El antropólogo como autor*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Geertz, C.: *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Gellner, E.: *Antropología y política*, Barcelona, Gedisa, 1997.

- Gentili, P. (comp.): *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Losada, 1997.
- Giddens, A.: *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu, 1987.
- Giddens, A., "Hermenéutica y teoría social". En: *Profiles and Critiques in Social Theory*, Berkeley, University of California Press, 1982 (traducción al español José Fernando García).
- Giddens, A.: "Hermenéutica, etnometodología y problemas del análisis interpretativo". En: *Cuadernos de Antropología Social*, Vol. 2, N° 1, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1988.
- Giddens, A. y J. Turner (comp.): *La teoría social, hoy*, México, Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991.
- Gimeno Sacristán, J.: "El profesorado. ¿Mejora de la calidad o incremento del control?" En: *La Educación en nuestras manos*, Buenos Aires, Guadalupe, 1975.
- Ginsburg, F.: "Cuando los nativos son nuestros vecinos". En: M. Boivin; A. Rosato y V. Arribas: *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- Ginzburg, C.: "Señales: raíces de un paradigma indiciario". En: A. Gargani (comp.): *Crisis de la razón*, México, Siglo XXI, 1983.
- Giroux, H.: "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la Educación". En: *Cuadernos políticos*, N° 44, México, 1985.
- Giroux, H.: *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós-MEC, 1991.
- Glaser, B. y A. Strauss: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Londres, Weidenfeld & Nicolson, 1967.
- Goetz, J. P. y M. D. LeCompte: *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación Educativa*, Madrid, Morata, 1988.
- Goffman, E.: *El ritual de la interacción*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.
- Gómez, M.: *Sociología del disciplinamiento escolar*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.
- Golluscio, L.: *Etnografía del habla. Textos fundamentales*, Buenos Aires, EUDEBA, 2002.
- Goodlad, J.: *Un nuevo concepto de programa escolar*, Madrid, Magisterio Español, 1966.

- Goodland, J.: *Teachers for our nation's schools*, San Francisco, Jossey, Bass, 1990.
- Gore, J.: *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*, Madrid, Morata, 1996.
- Grace, G.: *Teachers, ideology and control*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1978.
- Gramsci, A.: *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1972
- Gramsci, A.: *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.
- Grassi, E.; S. Hintze y M. R. Neufeld: *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*, Buenos Aires, Espacio Editorial, 1994.
- Graubard, A.: *Liberemos a los niños*, Barcelona, Gedisa, 1981.
- Gyarmati, G.; P. Ortuzar y L. Cereceda: *El nuevo profesor secundario: la planificación sociológica de una profesión*, Santiago de Chile, Nueva Universidad, 1971.
- Gysling, J.: *La transformación de las prácticas docentes: que significa profesionalización docente*, Santiago de Chile, Cuadernos CIDE, 1994.
- Habermas, J.: *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1986.
- Habermas, J.: *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid, Tecnos, 1988.
- Habermas, J.: *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols., Madrid, Taurus, 1989a.
- Habermas, J.: *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra, 1989b.
- Hamel, J.: "On the Status of Singularity in Sociology". En: *Current Sociology*, Vol. 40, N° 1, 1992.
- Hammersley, M. y P. Atkinson: *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Hargreaves, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1996.
- Hargreaves, A.: "Cuatro Edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional". Ponencia presentado en el Seminario Internacional de formación de profesores, Santiago de Chile, Unesco/Orealc, 1997.
- Hargreaves, A. y P. Woods (eds.): *Classrooms and staffrooms*, Londres, Open University Press, 1984.

- Heller, A.: *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1977.
- Heller, A.: "La estructura de la vida cotidiana". En: *Historia y vida cotidiana*, México, Grijalbo, 1985.
- Henry, J.: *La cultura contra el hombre*, México, Siglo XXI, 1975.
- Hobsbawm, E. y T. Ranger (eds.): *La invención de la tradición*, Barcelona, Crítica, 2002.
- Hopenhayn, M.: *El trabajo. Itinerario de un concepto*, Santiago de Chile, PET-CEPAUR, 1988.
- Horkheimer, M. y T. Adorno: *Dialéctica del Iluminismo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1987.
- Howell, S.: "Reading culture". En: E. Archetti (ed.): *Exploring the written. Anthropology and the Multiplicity of Writing*, Oslo, Scandinavian University Press, 1994.
- Hubermann, A. M.: "Cómo se realizan los cambios en educación. Una contribución al estudio de la innovación". En: A. Madgenzo y J. Pavez: *Estrategias de cambio en Educación*, Santiago de Chile, PIIE, 1977.
- Hymes, D.: "Introduction". En: C. Cazden; V. P. John y D. Hymes (eds.). *Functions of language in the classroom*, New York, Teachers College Press, 1972.
- Jackson, P.: *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991 (original 1968).
- Jules, B.: "El velo de la objetividad: profecía, adivinación e investigación social". En: *American Anthropology*, Vol. 30, 1978.
- Kemmis, S.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1988.
- Knight, J.; R. Smith y J. Sachs: "La deconstrucción de la hegemonía. Política multicultural y respuesta populista". En: S. Ball (comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y Saber*, Madrid, Morata, 1996.
- Kob, J.: "Problemas del rol en la profesión docente". En: *Revista Educación*, Vol. 14, Tubingen, Instituto de Colaboración Científica, 1976.
- Kuper, A.: *Cultura. La versión de los antropólogos*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Labaree, D.: "Poder, conocimiento y racionalización de la docencia: una genealogía del movimiento de profesionalización docente". En: *Harvard Educational Review*, Vol. 62, N° 2, 1992.

- Labov, W. "The logic of Non Standard English". En: E. Alatis (ed.): *Linguistics and Teaching of Standard English*, Washington, Georgetown University Press, 1969.
- Laclau, E.: "Poder y representación". En: *Sociedad*, N° 4, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1994.
- Laclau, E.: "Deconstrucción, Pragmatismo, Hegemonía". En: *Revista Ágora*, N° 6, Buenos Aires, 1997.
- Laclau, E. y Ch. Mouffe: *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI, 1987.
- Lapassade, G.: *Grupos, organizaciones e instituciones*, Barcelona, Gedisa, 1977.
- Larson, M.: *The rise of professionalism. A sociological analysis*, California, University of California Press, 1977.
- Lawn, M. y J. Ozga: "¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores". En: *Revista de Educación*, N° 285, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- LeCompte, M.: "Learning to work. The hidden curriculum of de classrrom", *Anthropology and Educational Quarterly*, Vol. 9.
- Lefebvre, H.: *La vida cotidiana en el mundo moderno*, Madrid, Alianza, 1972.
- Legatt, T.: "Teaching as profesión". En: J. A. Jackson (ed.): *Profession and professionalization*, London, Cambridge University Press, 1970.
- Lerena Alesón, C.: *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Madrid, Akal, 1983.
- Levi, G.: "Sobre microhistoria". En: P. Burke (ed.): *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1993.
- Lightfoot, S. *Worlds apart: Relationships Beetween Families and Schools*, New York, Basic Books, Inc., 1978.
- Longo M. T.: *Politiques d'ajustement structurel et professionnalité des enseignants*, París, UNESCO, 1993.
- Lovisoló, H.: *Investigación participativa, comentarios sobre los efectos*, Santiago de Chile, PIIE Estudios, 1987.
- Lyotard, J. F.: "Qué era la postmodernidad". En: N. Casullo (comp.): *El debate modernidad-postmodernidad*, Buenos Aires, Punto Sur, 1989.
- MacPherson, Ch.: *La democracia liberal y su época*, Madrid, Alianza, 1981.

- Mager, R.: *Medición del intento educativo*, Buenos Aires, Guadalupe, 1970.
- Malinowski, B.: *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1986 (original 1922).
- Marcus, G. y M. Fisher: *La antropología como crítica cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 2000.
- Martínez Bouquet, C.: *Fundamentos para una teoría del psicodrama*, México, Siglo XXI, 1977.
- Maxwell, J.: "Understanding and Validity in Qualitative Research". En: *Harvard Educational Review*, Vol. 62, N° 3, 1992.
- McLaren, P.: *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- McLaren, P.: *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI, 1995.
- McLaren, P.: *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós, 1997.
- McDermott, R. P.: "Social relations as contexts for learning in school". En: *Harvard Educational Review*, Vol. 47, N° 2, 1977.
- Mead, M.: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1993 (original 1939).
- Mead, G. H.: *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona, Paidós, 1982.
- Mehan, E.: "Structuring school structure". En: *Harvard Educational Review*, Vol. 48, N° 1, 1978.
- Mehan, E.: *Learning Lessons: Social Organization in the classroom*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.
- Mehan, E.: *Reasoned Argument in Social Sciences. Linking Research to Policy*. Londres, Greenwood Press, 1981.
- Mejías, M. R.: *Educación y Escuela en el fin de siglo*, Bogotá, CINEP, 1995.
- Mendel, G.: *La descolonización del niño*, Barcelona, Ariel, 1974.
- Mercado, R.: "El trabajo cotidiano del maestro". En: *Dialogando*, N° 8, Santiago de Chile, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, 1985.
- Mercer, N. y D. Edwards: *El conocimiento compartido*, Barcelona, Paidós-MEC, 1988.

- Messina, G.: "Formación docente inicial de los educadores básicos. Un enfoque desde el profesor", Documento base, Jornadas pedagógicas, Santiago de Chile, UNESCO, 1995.
- Meyer-Bish (dir.): *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*, París, UNESCO, 1995.
- Mezirow, J.: "A critical theory of adult learning and Education", *Adult Education*, 32 (1), 1981.
- Middleton, J. (ed.): *From Child to adult: Studies in the Anthropology of Education*, New York, Natural History Press, 1970.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: *Proyecto de reforma del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, 1969.
- Misfeld, D.: "Modernidad, Post-Modernidad Ly Democracia Social". En: R. Alvayay y C. Ruiz: *Democracia y participación*, Santiago de Chile, CERC-Melquiades-Servicio Electoral, 1988.
- Mollo, S.: "La condición social de los enseñantes". En: F. Debesse y G. Mialaret: *La Función Docente*, Barcelona, Oikos-Tau, 1980.
- Morgade, G.: El determinante de género en el trabajo docente en la escuela primaria, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1990.
- Morgade, G. (comp.): *Mujeres en la Educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- Morgenstein de Finkel, S.: "Transición, política, práctica Educativa y formación del profesorado". En: *Revista de Educación*, N° 284, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987.
- Mouffe, Ch.: *El retorno de lo político*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Mumby, D.: *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1997.
- Narodowski, M.: *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- Narodowski, M. y P. Narodowski: *La crisis laboral docente*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1988.
- Nash, D.: "The convergence of Anthropology and Education. Educational and Cultural Process". En: G. Spindler: *Toward an Anthropology and Education*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1974.

- Neufeld, M. R.: "Estrategias familiares y escuela". En: *Cuadernos de Antropología Social*, vol. 1, N° 2, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1988.
- Neufeld, M. R.: "El concepto de cultura en antropología". En: M. Lischetti (comp.): *Antropología*, Buenos Aires, EUDEBA, 1991.
- Neufeld, M. R. et al.: "Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de 'las escuelas de islas'". En: *Etnia*, N° 36-37, Olavarría, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Museo Etnográfico Municipal Dámaso Arce, 1992.
- Nicholson, L.: "La genealogía del género". En: *Hiparquía*, vol. V, 1992.
- Norton, A.: *Reflectiones on Political Identity*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1993.
- Not, L.: *Pedagogía del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Nuñez, I.: *El trabajo docente: dos propuestas históricas*, Santiago de Chile, PIIE-UAHC, 1987.
- Offe, C.: "La abolición del control del mercado y el problema de la legitimidad". En: *El Estado en el capitalismo contemporáneo*, México, Siglo XXI, 1986.
- Ogbu, J.: *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*, New York, Academic Press, 1978.
- Ogbu, J.: "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple". En: H. Velasco Maillo; J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (edit.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, 1993.
- Ogbu, J.: "Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation", *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4), 1987.
- Organización de Educación Interamericana (OEI): *Micropolítica en la escuela*, Madrid, Organización de Educación Interamericana, 1997.
- Oszlak, O.: *La formación del estado argentino*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1985.
- Oszlak, O. (comp.): *Teoría de la burocracia estatal*, Buenos Aires, Paidós, 1984.
- Palti, E. J.: "Giro lingüístico" e historia intelectual, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 1998.
- Paradise, R.: "Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria", *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 5, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 1979.

- Parisi, A.: "El ajuste estructural y la reconstrucción del consenso en la Argentina". En: *Políticas de ajuste, pobreza y movimientos sociales*, Buenos Aires, 1995 (mimeo).
- Parsons, T.: *El sistema social*, Madrid, Alianza, 1982 (original 1951).
- Paviglianiti, N.: *Neoconservadurismo y educación*, Buenos Aires, Coquena Grupo Editor, 1991.
- Pavlovsky, E.: *Espacios y creatividad*, Buenos Aires, Búsqueda, 1980.
- Phillips, S.: "Participant structure and communicative competence. Warm springs childrens in community and classrooms". En: C. Cazden; V. P. John y D. Hymes (eds.). *Functions of language in the classroom*, New York, Teachers College Press, 1972.
- Pichon Rivière, E.: *El proceso grupal*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.
- Pini, M.: *Escuelas charter y empresas: un discurso que vende*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2003.
- Piña, C.: "Aproximaciones metodológicas al relato autobiográfico". En: *Opciones*, N° 18, Santiago de Chile, 1989.
- Popham, R. y A. Baker: *El maestro y la enseñanza escolar*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Popkewitz, T.: *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata, 1994.
- Prentice, A. y M. Theobald: *Women who taught: perspectives on the history of Women and Teaching*, Toronto, University of Toronto Press, 1991.
- Puigrós, A.: *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Puigrós, A.: *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991.
- Puigrós, A.: "Refundamentación político pedagógica de la Educación Popular en la transición al siglo XXI". En: *Revista La Piragua*, N° 12-13, Santiago de Chile, 1996.
- Puigrós, A.: *Qué pasó en la educación argentina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- Quééré, L.: "Le tournant descriptif en sociologie". En: *Current Sociology*, Vol. 40, N° 1, 1992.
- Redfield, R.: "Culture and education in the midwestern highlands of Guatemala", *American Journal of Sociology*, Vol. 48, 1943.

- Remedi, E. *et al.*: *La identidad de una actividad: ser maestro*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1988.
- Restrepo, G.: "La esfinge del Ladino, el iconoclasta y los imaginarios". En: Restrepo, G. *et al.*: *Arte y cultura democrática*, Bogotá, Instituto para el desarrollo de la democracia, Ed. Luis Carlos Galán, 1994.
- Reynoso, C.: "Presentación". En: C. Reynoso (ed.): *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona, Gedisa, 1998.
- Ricoeur, P.: *Educación y política*, Buenos Aires, Docencia, 1984.
- Ricoeur, P.: *Hermenéutica y acción*, Buenos Aires, Docencia, 1985.
- Ricoeur, P.: *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI, 1996.
- Rist, R.: "Black English for Black Schools: a Call for Educational Congruity". En: R. Rist (ed.): *Restructuring American Education*, New York, E. P. Dutton, 1972.
- Rockwell, E.: "Antropología y educación. Problemas del concepto de cultura", México, DIE, 1980a (mimeo).
- Rockwell, E. (comp.): *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP, 1980b.
- Rockwell, E.: "Los usos escolares de la lengua escrita". En: E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982.
- Rockwell, E.: "Etnografía y teoría en la investigación educativa". En: *Enfoques. Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 1986.
- Rockwell, E.: "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En: *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 1986.
- Rockwell, E.: "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)", Documento DIE, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1987 (mimeo).
- Rockwell, E.: "Perspectiva de la investigación cualitativa sobre la práctica docente". En: *Revista Didáctica*, N° 12, México, 1988.
- Rockwell, E. (coord.): *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

- Rockwell, E.: "La dinámica cultural en la escuela". En: A. Álvarez (edit.): *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.
- Rockwell, E.: "Recovering History in the Study of Schooling: From the Longue Durée to Everyday Co-Construction". En: *Human Development*, N° 42, 1999 (traducción al español, mimeo).
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta: "Escuela y clases subalternas". En: *Cuadernos Políticos*, N° 37, México, 1983.
- Rockwell, E. y J. Ezpeleta: "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso". En: *Pesquisa Participante*, Sao Paulo, Cortes Editora-Editores Asociados, 1986.
- Rosaldo, R.: *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México, Grijalbo, 1991.
- Saltalamacchia, H.; H. Colón y J. Rodríguez: "Historias de vida y movimientos sociales: propuesta para el uso de la técnica". En: *Iztapalapa*, Año 4, N° 9, México, 1983.
- Samuels, R.: *People's history and socialist theory*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1981.
- Samuels, R.: "La historia oral". En: *Debate*, N° 10, Barcelona, 1988.
- Samuels, R.: "Desprofesionalizar la historia". En: D. Schawarztein (comp.): *La historia oral*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
- Santa Cruz, M.: "Sobre el concepto de igualdad". En: *Isegoría*, Barcelona, 1992.
- Sarmiento, D. F. *Obras completas*, Buenos Aires, Luz del Día, 1950.
- Saviani, D.: "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En: *Revista Argentina de Educación*, Año 2, N° 3, Buenos Aires, 1983.
- Scribano, A.: "Teoría social y hermenéutica". En: *Teoría social y hermenéutica*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- Schmuckler, B. y M. Savigliano: *Familia y escuelas. Cómo cooperar*, Buenos Aires, GEST, 1988.
- Schmuckler, B. y M. Savigliano (1988): "Cooperación o autoritarismo en el vínculo familias y escuela. Las contradicciones de una socialización compartida". En: *Cuadernos de Antropología Social*, Vol. 1, N° 2, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1988.
- Schütz, A.: *Fenomenología del mundo social*, Buenos Aires, Paidós, 1972.

- Schütz, A.: *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
- Schütz, A.: *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1985.
- Searle, J.: "Qué es un acto de habla". En: *Revista Teorema*, Valencia, 1977.
- Snyders, G.: *No es fácil amar a los hijos*, Barcelona, Gedisa, 1981.
- Spindler, G.: (comp): *Education and Cultural Process. Toward and Anthropology of Education*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Spradley, J.: *The Ethnographic Interview*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979.
- Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1991.
- Strathern, M.: "Los límites de la auto-antropología". En: A. Jackson (ed.): *Anthropology at Home*, London and New York, Tavistock Publications, 1987 (traducción al español de Laura Vugman).
- Strober, M. y D. Tyack: "Why do women teach and men manage". En: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Vol. 5, N° 3, University of Chicago Press, 1980.
- Suárez, D. *Formación de maestros. Un aporte crítico para el estudio de su complejidad*, Documento de Trabajo, N° 3, Buenos Aires, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1993.
- Svampa, M.: *El dilema argentino: Civilización o barbarie. De sarmiento al revisionismo peronista*, Buenos Aires, El cielo por asalto, 1994.
- Sykes, G.: "In defense of teacher professionalism as a policy choice". En: *Educational Policy*, vol. 5, N° 2, 1991.
- Taylor, Ch.: "La teoría social como práctica". En: *Revista Academia*, N° 3, Santiago de Chile, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 1998 (original 1991).
- Taylor, Ch.: "La interpretación y las Ciencias Humanas". En: *The Philosophy and Social Science*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985 (traducción al español de Carlota Romero).
- Tedesco, J. C.: "El positivismo pedagógico argentino". En: *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 9, Buenos Aires, 1973.
- Tedesco, J. C.: *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1986.

- Tedesco, J. C.: *El desafío educativo: calidad y democracia*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1987a.
- Tedesco, J.C.: "Paradigmas de la investigación socio-educativa". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Socio Educativos*, Bogotá, Colombia, 1987b.
- Tedesco, Juan Carlos; Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi: *El proyecto burocrático autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1987.
- Tenorth, H.: "Profesionales y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones". En: *Revista de Educación*, N° 285, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- Tenti Fanfani, E.: "El oficio del maestro: contradicciones iniciales". En: Al Alliaud y L. Duschatzky (comps.): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.
- Tenti Fanfani, E.: *La escuela vacía*, Buenos Aires, UNICEF/Losada, 1993.
- Terán, J. B.: *Espiritualizar nuestra escuela*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1932.
- Terhart, E.: "Formas de saber pedagógico y acción Educativa. ¿Qué es lo que se forma en la formación profesional?". En: *Revista de Educación*, N° 284, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.
- Thompson, E.: *Miseria de la teoría*, Barcelona, Crítica, 1981.
- Thorndike, R. y E. Hagen: *Test y técnicas de medición en psicología y educación*, México, Trillas, 1970.
- Tiramonti, G.: *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires, FLACSO/Miño y Dávila, 1989.
- Tiramonti, G.; D. Filmus y C. Braslavsky (comps.): *Transformaciones del sistema educativo en diez años de democracia*, Buenos Aires, Tesis/Norma, 1995.
- Tonucci, F.: *La escuela como investigación*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1979.
- Tyler, W.: *Organización escolar: una perspectiva sociológica*, Madrid, Morata, 1991.
- Ulim, R.: *Antropología y teoría social*, México, Siglo XXI, 1991.
- UNESCO: "La función del personal docente en un mundo en transformación". En: *Revista Perspectivas*, Vol. XXVI, N° 3, Ginebra, Oficina Internacional de Educación, septiembre 1996.
- UNESCO: "El profesionalismo en la enseñanza". En: *Revista Perspectivas*, Vol. XXX, N° 2, Ginebra, Oficina Internacional de Educación, junio 2000.

- UNESCO-OREALC: *Problemas y tendencias de la administración educacional en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, 1977.
- UNESCO-OREALC: *Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje*, Santiago de Chile, Boletín 31 del Proyecto Principal en Educación, PROMEDLAC V, 1993.
- UNESCO-OREALC: *Democracia y productividad, Desafíos de una nueva Educación Media en América Latina*, Bogotá, Editorial Magisterio, 1995.
- Ureña, E. M.: *La teoría crítica de la sociedad de Habermas. La crisis de la sociedad industrializada*, Madrid, Tecnos, 1977.
- Velasco, H. y A. Díaz de Rada: *La lógica de la investigación etnográfica*, Madrid, Trotta, 1997.
- Vera, R.: *Marco global de los Talleres de Educación Democrática*, Cuadernos PIIE, N° 1, Santiago de Chile, 1988.
- Vera, R.: *Metodología de la investigación docente: la investigación protagónica*, Cuadernos PIIE, N° 2, Santiago de Chile, 1988.
- Vera, R y M. Argumedo: *Talleres de educadores como técnica de perfeccionamiento operativo con apoyo de medios de comunicación social*, Cuadernos N° 2, Centro de Investigaciones Educativas (CIE), Buenos Aires, 1978.
- Vergara, C. N.: *Revolución pacífica*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Juan Perrotti, 1911.
- Vergara, C. N.: *Filosofía de la educación*, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1916.
- Waller, W.: *The Sociology of Teaching*, New York, John Wiley & Sons, 1932.
- Weber, M.: *Ensayos de sociología contemporánea*, Barcelona, Martínez Roca, 1972.
- Weimberg, G.: *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- Weiss, C.: *Investigación evaluativa*, México, Trillas, 1975.
- Wellmer, A.: *Teoría crítica de la sociedad y positivismo*, Barcelona, Ariel, 1979.
- Whiting, B. B.: *Child Rearing in Six Cultures*, New York, John Wiley & Sons, 1963.
- Wilcox, K.: "La Etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión". En: H. Velasco Maillo; J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (edit.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la*

- antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Madrid, Trotta, 1993 (original 1982).
- Williams, R.: *Cultura y sociología de la comunicación y del arte*, Barcelona, Paidós, 1981.
- Willis, P.: "Notas sobre método". En: *Dialogando*, N° 2, Santiago de Chile, Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, 1985.
- Willis, P.: *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1988 (original 1977).
- Winch, P.: *Ciencia social y filosofía*, Buenos Aires, Amorroutu, 1971.
- Wittgenstein, L.: *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica, 1988.
- Wolcott. H.: *A Kwakiutl Village and School*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- Woods, P.: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós-MEC, 1987.
- Yannoulas, S.: *Educación: ¿una profesión de mujeres?* Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- Young, M.: *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Mcmillan, 1971.
- Young R. E.: "Enseñanza y aprendizaje críticos". En: *Educational Theory*, vol. 38, N° 1, 1988 (traducción al español de Ana Padawer).
- Zeichner, K.: "El maestro como profesional reflexivo". En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220, Madrid, 1993.
- Zemelman, H. (coord): *Cultura y política en América Latina*, México, Siglo XXI, 1990.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas