



Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina. Etnografía del cuaderno de actuación profesional

Autor:

Batallán, Graciela

Revista:

Cuadernos de Antropología Social

2000, 12, 31 - 54



Artículo





Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina. Etnografía del *Cuaderno de Actuación Profesional*

Graciela Batallán*

RESUMEN

En este artículo se sostiene que las formas cotidianas de evaluar la tarea docente en la escuela constituyen un aspecto central del análisis de la dimensión histórica de la identidad de este trabajo. Mediante el análisis del Cuaderno de Actuación Profesional como un "documento" producido en el ámbito escolar, se realiza una periodización de las orientaciones que el estado asigna al trabajo docente. La particularidad del estilo coloquial del Cuaderno es coincidente con la vida en la escuela, que transcurre y se legitima por medio de la oralidad. Por medio de su examen se despliega la hipótesis de que la escuela es al mismo tiempo una institución fuertemente política y un mundo de infancia atravesado por vínculos de tipo familiar-doméstico. La característica mencionada inhibe las formas "objetivas" de evaluación del trabajo específico de los maestros en torno al corocimiento. Esta aparente limitación, de acuerdo con los postulados del modelo profesionalista, permite una aproximación a la complejidad de este trabajo y pone de relieve su importancia en la perspectiva de la democratización de la escuela.

SUMMARY

This paper deals with everyday ways of teaching evaluation as a main aspect in the analysis of the historical dimension of teaching task identity. An analysis of the "Cuaderno de Actuación Profesional" (Notebook of Professional Performance) as a particular kind of rethoric used in schools,

*Profesora titular regular e investigadora. Departamento de Ciencias Antropológicas e Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

will enable a periodized description of the political meanings of such work through a “quasi-document” produced in school context. The peculiarity of colloquial style with which the “Cuaderno” is written is congruent with school life’s orality, and thus it is legitimized. Its analysis unveils a hypothesis that schooling is at the same time a strong political institution and a childhood world with family and household relations. These features inhibit objective evaluation of specific teaching practice in relation to knowledge. Instead of a limitation, according to professional model, this is an emergent for critic and school changing potential.

I

El análisis de la evaluación cotidiana del trabajo docente por medio del Cuaderno de Actuación Profesional permite avanzar en el conocimiento de la identidad de este trabajo como un proceso de construcción social. Si bien el concepto de construcción social fundado por Schutz y el interaccionismo simbólico (Schutz, A. 1972; Blumer, H., *sf*) describe el proceso de realización ininterrumpida de la realidad a través de los encuentros cotidianos entre los agentes, su empleo en este artículo agrega intencionadamente la dimensión temporal (o histórica) a este marco teórico, entendiendo que el *fluir* de la realidad social depende de la cognoscibilidad y capacidad de los actores (Giddens, A. 1987).

Con respecto a la construcción social del trabajo docente, se sostiene que esta es el resultado de la acción del estado (por medio de la legislación y sus formas estatutarias) articulada con los intereses de los agentes que se ponen en juego cotidianamente en el ámbito escolar. Los procesos de coerción y negociación en torno a la evaluación del trabajo, que pueden entreverse mediante el análisis de las notas del Cuaderno, permiten desplegar una suerte de “microfísica del poder” (Foucault, M., 1979) en la que intervienen en forma conjunta las orientaciones y contingencias de las políticas gubernamentales y las prácticas y usos asentados por la tradición en la particularidad de la vida escolar.

Ese juego de poder, que tiene como actores protagónicos a los maestros en el nivel local, está posibilitado por la especificidad de su trabajo como educadores. De este modo, el poder que el maestro ejerce en el aula se funda en su privativa autoridad en relación con la interpretación y aplicación relativamente autónoma de la curricula, los planes, los programas y las normas disciplinarias. No obstante, ese poder no tiene un correlato en la participación del sector en la toma de decisiones gubernamentales sobre el contenido y orientación del conocimiento escolar. Antes bien, esta ha sido una dimensión en la que el gremio se ha mostrado tradicionalmente prescindente. La hipótesis es que dicha prescindencia o discordancia encuentra una explicación en la ardua construcción de la identidad de los maestros como sector social a lo largo de la historia de la institución educativa en la Argentina, la que se expresa en la dicotomía trabajo/profesión como términos antagónicos.

En investigaciones sobre la práctica docente con grupos de maestros ha sido posible detectar un conflicto en torno al sentido atribuido a la noción de “trabajo” frente a la constelación semántica de “profesión”. Esta categoría, de uso común entre los maestros, hace referencia a su autonomía e independencia frente al estado, pese a que el trabajo no deja de concebirse en dependencia respecto de este, al que se le reclaman condiciones y beneficios laborales en tanto funcionarios (Batallán, G. y García J. F. 1992).¹

El Cuaderno de Actuación Profesional forma parte del Sistema de Evaluación y Promoción Profesional. En este sistema (evaluación-calificación-clasificación) intervienen diversos mecanismos e instancias para definir el desempeño del maestro. La resultante es la incorporación o exclusión de los docentes en el circuito de ascensos de la denominada “carrera docente”. Mediante estos mecanismos e instancias evaluadoras se va constituyendo un Legajo Personal del maestro, que lo identifica como empleado del estado. El Legajo incluye, además de los Antecedentes (filiación, antigüedad, títulos o acreditaciones, capacitación realizada, etc.), el Concepto Anual, que se genera a partir de la evaluación de la práctica en el aula y de otras actividades escolares extracurriculares que, normalmente, se le asigna. La evaluación cotidiana realizada por el “superior jerárquico” es la que tradicionalmente registran las notas inscriptas en el Cuaderno.

El hecho de centrar la atención en este instrumento responde a que es en el ámbito local donde comienza la negociación en torno al sentido atribuido al trabajo. Los criterios e interpretaciones eventualmente discordantes entre los representantes de los estamentos jerárquicos (supervisores sobre directores y directores sobre maestros) y quien ocupa la posición subalterna, logran una forma contractual particular acorde con el mundo escolar, concebido como un mundo semidoméstico. Como se verá más adelante, la retórica coloquial del Cuaderno de Actuación lo convierte en un “objeto cultural” que pone de relieve esta particularidad.

Si bien la negociación alrededor de los deberes y derechos referidos al trabajo tiene un tipo de expresión gremial en las instancias gubernamentales —por ejemplo, en las demandas de participación del sector con respecto a la promoción o ascensos en la jerarquía del trabajo—, aquella encuentra su origen en sutiles e ingeniosas transacciones y pactos que se producen dentro de la escuela². Allí coexisten la aceptación de una evaluación “objetiva” —

que permitiría superar arbitrariedades de la autoridad y reconocer la calidad profesional individual— con la disconformidad de los distintos estamentos acerca de sus resultados concretos.

La propagación de distintas estrategias, tanto de maestros como de directivos, para burlar la normativa que emana de las legislaciones, pone en juego el poder y la autoridad que derivan, respectivamente, de la particularidad del trabajo cotidiano del maestro en el aula y de la estructura jerárquica del sistema educacional. El desenlace es, por lo general, la anulación o parálisis de algún tipo de evaluación genuina del trabajo docente en torno al conocimiento, y, por lo tanto, del requerimiento central de su condición profesional. Volveremos sobre esto.

Una evaluación objetiva del desempeño (como a la que aspiran las políticas profesionalistas) que remita a la dimensión intelectual del trabajo (su especificidad) no puede realizarse debido a la incompatibilidad de las lógicas que lo organizan. Esto es: por una parte, la condición dinámica y contextualizada de la enseñanza, que le otorga al maestro una relativa autonomía y, por otra, la subalternidad en la estructura burocrática del sistema educacional, que le asigna las funciones extracurriculares propias de un funcionario del estado. En la particularidad de la escuela como un mundo de infancia, estas lógicas contradictorias se traducen en una permanente actividad negociadora, coherente con los vínculos de tipo familiar-domésticos que la atraviesan.

El desarrollo de este artículo tendrá en cuenta dos aspectos convergentes: a) el de las políticas educativas y la legislación del trabajo (Estatutos Docentes) y b) el de las prácticas de evaluación de uso escolar que se plasman en el Cuaderno de Actuación Profesional (El Cuaderno). El período considerado abarca desde 1954 hasta 1989.

II

Los estatutos que rigen el trabajo docente son parte de la legislación que define el denominado “perfil” del maestro, ya que reglamentan sus derechos y deberes. También establecen los criterios y formas de gestión que han pautado la carrera profesional o los ascensos a los cargos directivos. Según los criterios políticos y pedagógicos asignados al trabajo en distintos períodos, la evaluación del desempeño ocupa un lugar en los diversos

estatutos. En ellos también se señalan las formas de participación del gremio en los organismos que intervienen en la carrera docente, tal como la Junta de Calificación y Disciplina. Con objeto de visualizar cambios en los requisitos político-pedagógicos asignados al trabajo, así como en la participación del sector docente, se consideran acá: el Estatuto del Docente Argentino del General Perón de 1954, el Estatuto del Personal Docente del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación de 1958, y los Estatutos del Docente Municipal de 1978/1983 y de 1985³.

Aunque no siempre consignado en los Estatutos Docentes, con la excepción del Estatuto de 1958, el Cuaderno de Actuación Profesional ha sido el documento tradicional de evaluación del maestro en la escuela y su origen puede rastrearse hacia 1930. Su formato es el del clásico cuaderno de tapas duras, similar al de uso escolar para los niños en la Argentina. Algunos maestros tienen más de uno, otros resumen su vida profesional en un grueso cuaderno de 200 hojas, siempre foliadas.

Originalmente, y hasta 1958, el procedimiento evaluativo del trabajo docente en la escuela que consignaba el Cuaderno, fue conceptual, considerándose, según la configuración de las notas (luego indistintamente nominadas “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 estandarización de diecisiete puntos con los datos y los ítems que han de consignarse. Los ítems específicamente relacionados con la actuación 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*.

El maestro inicia su carrera profesional en una escuela e inaugura el Cuaderno que lo acompañará en sus distintos “pases” o pasos por otras. Durante el año escolar el Cuaderno permanece en la dirección del establecimiento. Es del maestro, pero este requiere autorización para sacarlo, usarlo o prestarlo, dado que debe estar a disposición de la Supervisión Escolar. Se registran allí observaciones o consideraciones de distinto tipo realizadas por el funcionario jerárquicamente superior dentro de la escuela

y, en ocasiones, por el inspector o supervisor del distrito escolar. Cada año se reinicia, siempre con una nota de "apertura" o recibimiento; le siguen notas descriptivas, de estímulo o "seguimiento a la labor", finalizando el año con una nota "de cierre", o síntesis.

"En la fecha, inicio el presente Cuaderno de Actuación profesional de la maestra de cuarta categoría de la escuela N°(...) de la provincia de Buenos Aires, señorita Laura González. Consta este cuaderno de 189 fojas útiles"

"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. Comprueba 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!"

"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"

Las notas del Cuaderno adquieren su carácter de documento base de la evaluación, al quedar registradas con la firma y fecha en que fueron realizadas. La fórmula reconoce la participación del docente, quien documenta su conformidad firmando al lado de la palabra *Notificado* ⁴.

El Cuaderno puede considerarse una pieza literaria típica (Bajtin, M. 1982). En él se resumen los principios básicos asignados a la escuela en

el origen de la formación del estado nacional: la misión civilizadora y salvacionista junto al ejemplo moral y cívico como principios básicos de la escuela. Sin embargo, unido 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 la labor del 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, tal como lo atestigua la siguiente nota de 1952:

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

El Cuaderno revela también la heterogeneidad en las interpretaciones y en la aplicación de los criterios evaluativos estatuidos, manifestando la particular tensión entre los agentes en el ámbito del poder escolar local. En ese sentido, el modelo o “perfil” que traza esta evaluación manifiesta continuidades y quiebres con aquella matriz originaria de sentido. De igual modo, las formulaciones lingüísticas usadas en su prosa al anudarse en algunas palabras “claves” -según los períodos- constituyen un código privativo del mundo escolar, dando forma a la tradición del trabajo docente.

Rosario, 14 de abril de 1943

Señorita Lucrecia Langue

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

Rosa E de Escobar⁵

Como se adelantó, más allá de su papel testimonial, el Cuaderno aparece concretamente en la reglamentación del Estatuto del Personal Docente del Ministerio de Educación y Justicia de 1958 como “información necesaria para la calificación” del maestro. Allí se lo considera parte del Legajo Personal de Actuación y se le atribuye la calidad de instrumento capaz de 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”.⁶

Luego de un primer ensayo realizado en 1959, la nueva normativa para la evaluación en la escuela no se lleva a cabo sino hasta 1961, estableciéndose que “la evaluación numérica traducirá la evaluación conceptual”. El Concepto Anual continúa siendo inscripto caligráficamente en el Cuaderno, estipulándose cuatro grandes ítems para evaluar: 1) *Cultura general y profesional*, 2) *Aptitudes docentes y directivas*, 3) *Laboriosidad y espíritu de colaboración*, 4) *Asistencia*. Cada ítem —con sus desagregaciones— tiene un máximo de 10 puntos. El Concepto Sobresaliente se asigna a quien obtenga 40 puntos en total.

A pesar de que el Cuaderno no se nombra como herramienta de evaluación en ninguna legislación o decreto aparte del Estatuto de 1958, la vitalidad de su existencia como registro mensual de la tarea del maestro ha estado siempre presente. Las notas de “seguimiento a la labor” o de “actuación profesional” (después de 1958) constituyen el antecedente para la elaboración del Concepto que interviene, junto a “Otros Antecedentes” en la construcción del “orden de méritos” (el lugar de prioridad), que habilitará al maestro para petitionar traslados u optar a los ascensos en la carrera.

Su presencia como elemento de base documental en la construcción del Legajo cobra especial vigencia en situaciones de reclamo, razón que explicaría su formulación elíptica, la que evita, por lo general, la expresión directa. Normalmente, a excepción de situaciones graves, la Dirección prefiere no utilizarlo como sanción, a fin de que la palabra escrita no comprometa o resienta la convivencia cotidiana en la escuela, así como tampoco “el futuro de un colega”.

Por lo general, la mala actuación profesional se disimula por medio de la reiteración de determinadas enunciaciones utilizadas en las notas de seguimiento 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 permanente, en el enigmático código del Cuaderno, se traduce en un apercebimiento que podría limitar futuros requerimientos de traslado a otra escuela. Las siguientes notas en el Cuaderno de una misma docente son de 1965 y 1984, respectivamente:

“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. Ester 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. Lisio 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”.

“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".

No obstante el poco usual apercebimiento escrito, la nota que cierra el Cuaderno ese mismo año dice así:

"Que la lucha no desfallezca, sus afanes no aminores, y el éxito la culminen"

En situaciones extremas, que indican problemas "graves" (comportamiento inmoral) o "difíciles" (reiterado incumplimiento funcionario), 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.

III

Según los cambios de las políticas educativas, los contenidos y estilos de las notas del Cuaderno se han discriminado en cuatro grandes etapas que señalan diferencias en la orientación del sistema de evaluación del trabajo en el ámbito escolar. Si bien el análisis abarca desde el año 1946 hasta 1992, se fijó un cierre en 1985, dado que ese año señala la introducción de la crisis actual del sistema de calificación profesional⁷. Hemos denominado las etapas del siguiente modo:

- La evaluación conceptual (1931-1957).
- La transición técnico-profesionalista (1958-1975).
- La consolidación tecnocrática (1977-1983).
- La crisis del sistema burocrático de evaluación (1984 hasta la actualidad)⁸.

A lo largo de los sesenta años que, aproximadamente, se han examinado se registran cambios en el uso y sentido dado al Cuaderno. Luego de la primera etapa, y a pesar de mantenerse la tradición de las notas manuscritas por la autoridad jerárquica (directores para los maestros, supervisores para los directores), el Cuaderno progresivamente deja de ser el único 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 conviviendo con el Cuaderno, la evaluación se precodifica en formularios orientados a controlar en forma estricta 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 10 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*, 10) *Corrección personal*. Horizontalmente, cada uno de estos aspectos se califican 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 de calificación es el que rige actualmente.

Sin embargo, más allá de los cambios en la orientación asignada al trabajo de los maestros en las escuelas, en la estandarización 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. Estos campos de observación son: a) la tarea en el aula, b) la colaboración con la escuela y c) el cumplimiento como funcionario del estado (asistencia y puntualidad). Casi siempre, en estas áreas de la actuación prescrita (con menor énfasis en el presente) hay referencias a la capacidad de mantenimiento del orden y a la formación moral de los niños, dotes que, como registra la siguiente nota de 1955, son destacadas y valoradas especialmente:

“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 dejo esta nota de aplauso”.

La exigencia relativa a los intentos profesionalistas (principalmente a partir de la etapa caracterizada como “consolidación tecnocrática”) para

que el Cuaderno sea un instrumento objetivo de evaluación tropieza con el estilo literario hiperbólico de textualidad coloquial, casi epistolar, de la antigua tradición, tal como lo registran las siguientes notas de 1964 y 1973, respectivamente:

"Observo los cuadernos de los alumnos en mis recorridas por éste y otros grados, realizadas periódicamente. La labor realizada, la serie de ejercicios graduados y la selección de los mismos, todos ubicados en el momento en que la planificación de la docente les había asignado en el año escolar, han sido muy eficaces. Por otra parte el contralor diario de la ejercitación y corrección de faltas, tanto en matemáticas como en lenguaje, revelan la dedicación y aprovechamiento por parte de los alumnos, que me place destacar."

"Informe sobre aptitudes docentes.

En la fecha visito 7mo grado. Dicta clase de Geometría la Sra. González sobre el tema: Superficie de polígonos (...). Los alumnos trabajan en el pizarrón: resuelven problemas y responden ampliamente, demostrando que los conocimientos han sido muy bien impartidos. Hay ambiente de trabajo armónico, de mutua comprensión en la relación maestro-alumno.

Me retiro muy impresionada y felicito a la Sra. González.

Calificación 40. Sobresaliente.

A pesar de la minuciosidad a la que aspiran las pautas de observación, determinadas características o conductas se vuelven problemáticas al no poder traducirse numéricamente, como por ejemplo, "Personalidad", "Criterio" o "Corrección Personal".

"Me quería bajar el puntaje...allí si yo negocié, ya era pleno período democrático (...) yo ya había cambiado mucho, ella tenía una situación muy jorobada conmigo, yo no quería cambiar 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 me lo comunicó yo le pregunté ¿Con qué 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 todo contestaba 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(...) cuando llegó el momento del Concepto, ella me dijo que me iba a bajar la nota por que 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 (...) acá se maneja mucho lo afectivo, el susto. Como la maestra le tiene miedo a la directora hay mucha sumisión (...) Por ejemplo, hasta que vino la época democrática los Estatutos ni se conocían, estaban guardados en Dirección y nadie los leía. Nadie sabía cuales eran sus derechos. Cuando llegó el momento de escribirlo empezamos a mirar en "Iniciativa" era muy estúpido bajarme la calificación, miramos los rubros en dónde quería bajarme la nota y no tenía argumento. La cuestión es que negociamos y sólo me bajó un punto" (fragmento de una entrevista realizada a una maestra, Buenos Aires, 1992)¹⁰

Por otra parte, la retórica de las notas no deja de mantener el objetivo del estímulo elogioso como modalidad persuasiva para la superación o el mejoramiento del comportamiento y, a su vez, manifiesta el tipo de relaciones de familiaridad que efectivamente se llevan a cabo en la vida cotidiana escolar como lo ilustra una nota de 1976:

"Me resulta gratisimo 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 conoedora 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 usted y le consigno mis felicitaciones por la excelente labor desarrollada".

IV

La persistencia del estilo del Cuaderno como fórmula que expresa los vínculos escolares pone en evidencia el ilusorio uso del concepto de profesión (en la acepción de "experto") para este trabajo, la desmesura de las exigencias atribuidas a su desempeño, o ambas cosas. De ahí que la

existencia hegemónica del modelo conductista de evaluación docente esté acompañado por una permanente inestabilidad.

La noción de profesión atribuida a una actividad, se refiere al conocimiento privativo de un campo del saber cuya calidad se rige por parámetros estipulados por la misma comunidad a través de la tradición del 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 con relación al conocimiento y calificación en el área 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 le exigen en el disciplinamiento o socialización de los niños. En la práctica, la evaluación del desempeño profesional del trabajo docente ha sido resultado tanto de las distintas orientaciones de la política educativa -las que han dado prioridad o ignorado alternativamente algunas de sus características- como de los procesos peculiares de negociación en los que el sector intenta definirse dentro y frente al estado.

Ubicando el hito de la profesionalización de la docencia en la ley de 1958, lograda por presión y acuerdo de los gremios luego del derrocamiento del primer gobierno de Perón, los atributos demandados para la ocupación hicieron hincapié, principalmente, en la desvinculación de la obligatoriedad de acatar la ideología oficial, en los concursos públicos para los cargos de responsabilidad, en el respeto a la autonomía en el ámbito del aula, en la capacitación y actualización permanente, entre otras reivindicaciones sin que, por otra parte, se redujeran los derechos laborales logrados por la condición de empleados del estado, otorgados por el gobierno peronista¹¹. La condición de funcionarios de la administración pública distingue a la "carrera" docente en tanto profesión.

La profesionalización del trabajo según la ubicación en la pirámide jerárquica dota al docente de propiedades de mando y administración responsable que, al mismo tiempo, lo aprisionan al gobierno funcionario. Las cualidades pedagógicas implícitas en el "ascenso", aparentemente resguardadas por el control objetivo del concurso, quedan desdibujadas y

reducidas por la amplitud de las exigencias que se desprenden de la evaluación del desempeño. Esto significa que el concurso, como herramienta de evaluación del dominio de un campo específico de conocimiento en las llamadas profesiones liberales, subsiste acá desfigurada por la superimpresión de requerimientos que se desprenden de la evaluación escolar. En ese sentido, el peso que tiene en la evaluación la “Colaboración con la escuela” y el “Cumplimiento funcionario”, vuelven difusos los límites de la definición profesional inherente a la función pedagógica ligada al conocimiento, extendiendo de hecho (aunque de modo implícito) las funciones o áreas pertinentes al desempeño, como ejemplifican las siguientes notas de 1950:

“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 de 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”

La “Colaboración con la escuela” que, según los períodos, se tiñe de connotaciones político-partidistas, puede favorecer o perjudicar a un maestro de manera independiente a su calificación como docente en sentido estricto. Por su parte, el ítem “Otras Cualidades” parece tener también un peso fundamental, consumando su significado -como un cheque en blanco- según el período o la perspectiva del superior jerárquico. Allí el “espíritu de iniciativa” o “la capacidad de mando”, por ejemplo, son ponderados con rangos positivos, aun cuando tampoco se correlacionen estrictamente con la aptitud y capacidad pedagógica.

“Activísima y muy contraída al trabajo. Sus tareas escritas se singularizan por el orden y esmero con que se realizan su acción educativa e instructiva ha merecido felicitaciones de la vicedirección. Se distinguió como excelente colaboradora de la obra común que realiza la escuela”

Motivo: Ascendiente, tacto y aptitudes disciplinarias.

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 la firme adhesión enalteciendo al establecimiento"

Bajo "Otras Informaciones" u "Otras Colaboraciones" se registran notas como las siguientes

"Ha tenido a su cargo el Ahorro Postal (turno tarde) tarea que ha desempeñado con todo éxito. Por primera vez tiene a su cargo tercer grado siendo muy fecunda su obra en el presente curso escolar"

"Con claro y acertado espíritu argentino desarrollo 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"

V

De este modo se llega al nudo de la argumentación ya que en la evaluación se ponen en juego dos lógicas no del todo compatibles: a) la lógica de la evaluación sobre el trabajo específico (pedagógico) de los docentes en situaciones concretamente contextualizadas (el salón de clase y el ámbito de las actividades extraescolares complementarias) y b) la lógica propia de las organizaciones burocrático-administrativas del estado y de sus sistemas de promoción funcionaria.

El análisis de un "cuasi" documento legal como el Cuaderno de Actuación Profesional muestra con claridad que la legitimación laboral del maestro, al obtenerse mediante evaluaciones y reglamentaciones cuyo efecto es la normalización del trabajo dentro de una estructura burocrática, termina por ubicarlo en una zona ambigua en la que no es ni un simple ejecutor subalterno ni un profesional en sentido estricto. ¿Dónde reside, entonces, la condición de profesionalidad de este trabajo, dada la particularidad del mundo escolar protagonizado inauguralmente por la infancia y vigorosamente orientado por la política estatal?

Pareciera que el poder de decisión del maestro reside en el papel que desempeña en la mediación entre el estado y la familia, cuyas atribuciones y delegaciones mutuas hacen de la institución escolar una zona de inflexión entre la sociedad civil y el estado. Estas atribuciones o delegaciones varían de acuerdo a los momentos políticos y a la capacidad de control y participación tanto de la comunidad (padres y apoderados) como, principalmente, del mismo sector docente.

La virtual heterogeneidad de la escuela según las condiciones y circunstancias locales mantiene, no obstante, un común denominador marcado por la concepción de la infancia prevaleciente que otorga permanencia a las relaciones tradicionales en la escuela. El trabajo con niños (y “para” los niños según la ideología de la vocación de esta profesión) dota a la vida escolar de un singular clima caracterizado por vínculos de tipo familiar-doméstico. En el encuentro cotidiano, la ayuda mutua frente a la autoridad convive con la rivalidad entre pares. La necesidad de armonía y la inestabilidad caracterizan un estilo de relaciones extremadamente susceptibles que se desenvuelven dentro de un marco de confianza y complicidad. El cuidado de los pequeños y la necesidad de acoplamiento del mundo adulto a su lógica, tienden a infantilizar y analogar el mundo del trabajo de los maestros con el de los niños. En correspondencia, las relaciones de autoridad/subalternidad dentro de la escuela toman principalmente la forma oral y se basan en la sinceridad de quien da su “palabra”.

Junto a esta costumbre, tradición o ethos, ambos lados toman recaudos aunque, como se vio, en la negociación se prefiere mantener la comunicación verbal a la que se le reserva un mayor peso moral que al acta escrita. La escritura tiene una carga formal amenazante y, dada la gama difusa de asignaciones al trabajo, no 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:

“Lo que pasa en realidad es que se terminó desvirtuando todo. Entonces todos tienen 100, por que nadie quiere perjudicar la carrera de otro...” 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 cuatrocientas escuelas no tienen el mismo criterio, aunque esté puntualizado, cada uno le da un significado distinto” (fragmento de una entrevista realizada a una directora)¹².

Dado que los campos de observación de “la actuación profesional” que se asientan en el Cuaderno mediante las notas de seguimiento exceden ampliamente las tareas pedagógicas, la evaluación pone en evidencia que el tipo de trabajo al que implícitamente se apela se basa en los principios de la ideología de la “empresa familiar” y en los del cumplimiento funcionario como empleado del estado (prescindencia ideológico-política y deberes de empleado subalterno), que requiere de la lealtad, más que de la autonomía.

Como conclusión puede aseverarse que una evaluación objetiva del desempeño docente como la que hoy pretende profundizarse en el marco de las reformas neoliberales para la educación, es particularmente difícil, dado que la especificidad “intelectual” de la tarea (que es, eventualmente, una fuente de legítima autoridad y autonomía) se contradice con la obligación de estos trabajadores al acatamiento y subalternidad con respecto a las normativas del estado y a las contingencias políticas. Aparentemente ambas lógicas, la burocrática-escalafonaria y la específica, en un mundo de infancia que, como la escuela está atravesado por vínculos semidomésticos, requieren de la persona “activa” y de “iniciativa”, fundamentales para el sostenimiento de la marcha institucional, más que de expertos pedagogos.

El anacronismo que muestra hoy este instrumento de evaluación, lo convierte en un “emergente” para la comprensión de las dificultades que presenta la definición de la identidad del trabajo de los maestros. De este modo, la profesión docente, por la vía de los parámetros que se desprenden de la evaluación escolar documentada en el Cuaderno, pareciera alejarse de una actividad dirigida a los aspectos cognitivos psicológicamente adecuados al desarrollo infantil, quedando de hecho condicionada por la particularidad de las asignaciones sociales y políticas que, por su naturaleza, tienen la marca de lo contingente.

La superación de este dilema requiere un amplio debate en torno a la problemática del poder en la escuela, discriminando el efecto de la imposición resultante de la verticalidad de la organización burocrática del sistema educacional, del espacio de autonomía y legítimo poder que posee el maestro a partir de la especificidad de su tarea. Al mismo tiempo, la condición de la infancia como sujeto de derecho, actualmente valorizada, permite pensar a la escuela como una institución democrática y participativa.

NOTAS

¹ Esta hipótesis se desarrolla en otros trabajos producidos en una prolongada línea de investigación sobre la problemática del trabajo docente como perspectiva de análisis para la comprensión de los procesos sociales que se dan en la escuela. En su desarrollo ha contado con instancias de coparticipación con grupos de maestros bajo la modalidad de Talleres de Investigación de la Práctica, ver Batallán, G y Batallán y otros, 1987, 1990, 1992, 1999).

² Es interesante resaltar la importante participación docente en la Junta de Clasificación y Disciplina, organismo oficial que se ocupa de vigilar y supervisar los mecanismos de ascensos y traslados de los maestros.

³ A pesar de que la Argentina es un país federal y que las provincias tienen sus propios Estatutos Docentes, el peso orientador de las decisiones que se toman en la Capital Federal (principalmente analizados en la investigación citada), permite generalizar la antedicha delimitación.

⁴ La firma del docente supone un espacio de participación, pudiendo firmar "en disconformidad" en caso de no estar conforme con la nota. Sin embargo, por lo general, este es un recurso inusual en la vida escolar.

⁵ Transcripción de una nota escrita en 1943 en el Cuaderno de Actuación de una ex docente de la escuela Serena, Rosario, Argentina. Partícipe del movimiento de la Escuela Nueva en la ciudad de Rosario (cedido para su análisis, los nombres han sido cambiado). Material de archivo de la investigación.

⁶ La implantación del modelo conductista de evaluación tiene su origen en la Argentina en la década del 60. Originalmente se asienta en la psicología experimental de Watson y Skinner cuyas premisas básicas pueden sintetizarse del siguiente modo: a) la concepción del hombre como un conjunto de fenómenos conductuales observables, b) la posibilidad de cuantificar-medir el comportamiento humano a partir de constataciones empíricamente verificables, c) la reducción de la trama de condicionantes que intervienen en la determinación de la conducta humana a relaciones causales simples, d) la fragmentación-atomización de la totalidad humana y social a simples relaciones físicas con el medio exterior.

⁷ Este criterio respondió al interés por analizar paralelamente el primer estatuto docente, dictado por el primer gobierno peronista (1945-1956),

con las formulaciones plasmadas en el Cuaderno. El punto álgido de la crisis es ubicada en 1985, segundo año del gobierno radical de Raúl Alfonsín, tiempo en el que luego de una gran apertura a la democratización de la educación, el proceso comienza a cerrarse.

⁸ En la segunda etapa; diferenciamos tres momentos que denominamos: a) la orientación desarrollista (1958-1968), b) la reestructuración racionalista de la planificación (1969-1972) y, c) la incipiente participación docente (1973-1976). Este corto lapso puede considerarse 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.

⁹ Por ejemplo el ítem "Personalidad" es predefinido como: "Aptitud intelectual, salud mental y física, buen juicio, capacidad para ejercer el rol". Mayores dificultades se encuentran para elegir las opciones conceptuales en "Corrección Personal", en este ítem el concepto "Sobresaliente" es aquél que merece un docente que: "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 y de importante valor". Para el mismo ítem el concepto "Excepcional" es merecido si: el docente "posee excepcional corrección personal, 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".

¹⁰ Entrevisté Patricia Maddonni, op.cit.

¹¹ La característica populista del gobierno peronista puesta de manifiesto en la implementación de un modelo pluriclasista (alianza capital y trabajo), en un contexto internacional de posguerra que favoreció la balanza comercial de Argentina y permitió el florecimiento de la economía. El desarrollo de la industria nacional y las políticas redistributivas convirtieron a Perón en un líder carismático y autorreferencial. En relación al sector docente, el Estatuto del Docente del General Perón de 1947, como se llamó, aseguró derechos laborales a los maestros que los analogaron a otros trabajadores del estado. No obstante el avance que significó esa legislación, la imposición ideológica, el favoritismo o la exclusión por razones políticas, provocaron una fuerte oposición entre los maestros y la reivindicación profesional para la actividad (concursos públicos para ascender a los cargos directivos, prescindencia ideológica en la educación, transparencia, etc.).

¹² Entrevisté Patricia Maddonni, Buenos Aires, 1993, op. cit.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M: *Estética de la creación verbal*, ed. Siglo XXI, México, 1982.
- Batallán, G. y García, J.F.: «Trabajo docente, democratización y conocimiento». *Revista Paraguaya de Sociología* N° 65, Asunción, Paraguay, 1987.
- Batallán, G. (en colaboración con Morgade, G.) «El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela», en *El niño y la escuela*, Nora Elichiry (comp), Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.
- Batallán, G. y Díaz, R.: «Salvajes, bárbaros y niños. La noción de patrimonio en la escuela primaria», *Cuadernos de Antropología Social Año II N° 1*, Universidad de Buenos Aires, 1990.
- Batallán, G. y García, J. F.: «Especificidad del trabajo docente y la transformación escolar», en Alliaud, A. y Duschavsky, L. (comp.): *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1992.
- Batallán, G.: «¿Puede ser la docencia una profesión? Contradicciones en el contexto de una escuela democrática». En: *Revista de la Academia*, N° 3, Santiago, Chile, 1998.
- Blumer, H: «La sociedad como interacción simbólica». Servicio de documentación de Sociología. Ficha N° 369, Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. : *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1979.
- Giddens, A: *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu, Buenos Aires, 1987.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Ball, S: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós, MEC, 1989.
- Berger, P y Luckmann, T: *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, 1984.

- Burbules, N y Densmore, K: "The limits of making teaching a Profession", en *Educational Revue*, Vol. 5 nº 1. (1991)
- Bourdoncle, R: "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines", en *Revue Française de Pédagogie* Nº 94, Paris, 1991.
- Carlson, D. «Teachers, class, culture and Politics of schooling», en *Interchange*, Vol 17, N. 4, Oise, Toronto, Canadá, 1986.
- Contreras, J: *La autonomía del profesorado*. Morata, Madrid, 1997.
- Berger, P y Luckmann, T: *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, 1984.
- Burbules, N y Densmore, K: "The limits of making teaching a Profession", en *Educational Revue*, Vol. 5 nº 1. (1991)
- Bourdoncle, R: "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines", en *Revue Française de Pédagogie* Nº 94, Paris, 1991.
- Carlson, D. «Teachers, class, culture and Politics of schooling», en *Interchange*, Vol 17, N. 4, Oise, Toronto, Canadá, 1986.
- Contreras, J: *La autonomía del profesorado*. Morata, Madrid, 1997.
- Gadamer, H: *Verdad y método*. Sígueme, Salamanca, España, 1977.
- Gauthier, C., Tardif, M. y Belzile, C: "La professionnalisation: un meta modele reunissant la demarche scientifique et praxeologique en education?", Université Laval, Sainte Foy, *Formation*, La Sorbonne, 12 avril, Paris, 1994.
- Geertz, C.: *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona, 1987.
- Giroux, H.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós, Barcelona, 1990.
- Graubard, A. : *Liberemos a los niños*, Gedisa, Barcelona, 1981.
- Hargreaves, A: *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata, Madrid, 1996.
- Kob, J.: «Problemas del rol en la profesión docente», en *Revista Educación*, vol. 14, Instituto de Colaboración Científica, Tubingen, 1976.
-

-
- 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.
- Lawn, M. y Ozga, J. “¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores”: En *Revista de la Educación N° 285*, Madrid, 1988.
- Offe, C.: «La abolición del control del mercado y el problema de la legitimidad», en: *El Estado en el capitalismo contemporáneo*, Siglo XXI, México, 1986.
- Rockwell, E.: «Etnografía y teoría en la investigación educativa», en *Dialogando* N. 8, Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, Santiago, Chile, 1985.
- Rockwell, E.: (coordinadora) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
- Schütz, A.: *El problema de la realidad social*. Amorrortu, Buenos Aires, 1974.
- Snyders, G.: *No es fácil amar a los hijos*. Gedisa, Barcelona, 1981.
- Tenti Fanfani, E.: “Universidad y profesiones”, en: Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani, E.: *Universidad y profesiones*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1989.