



## El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar<sup>1</sup>

Graciela Batallán\*

### RESUMEN

El énfasis de esta presentación está puesto en el análisis de la problemática del poder en la vida cotidiana escolar, concretamente, en las concepciones que tienen los maestros sobre el poder, su uso y las facultades que le confieren. Subyace en esta elección la hipótesis de que, dado el peculiar status cívico-político de la infancia en tanto “objeto” del trabajo docente, la reflexión sobre este tema en el ámbito escolar expresa, contemporáneamente, una conflictividad de difícil resolución. Desde el punto de vista metodológico se despliega el proceso de producción del argumento central del artículo, el que fue logrado en un contexto de investigación co-participante con un grupo de maestros.

**Palabras claves:** Poder, Docentes de infancia, Cotidianidad escolar, Metodología co-participante.

### ABSTRACT

The purpose of this article is the consideration tributes that teachers usually have. My argument is that the reflections about power in schools express a conflict with no easy solution, because of the particular civic-politics status of childhood as teacher's work object in contemporary society. From methodological point of view I present the main argument

---

\* Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular y directora de investigación del Departamento y del Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: grabat@ciudad.com.ar. Fecha de realización: mayo de 2004. Fecha de entrega: mayo de 2004. Aprobado: junio de 2004.

production process, which was found in a co participant research context with a group of school teachers.

**Key words:** Power, Early childhood teaching work, Every day school life, Co-participant research methodology.

## LA IDENTIDAD DEL TRABAJO DE LOS DOCENTES DE INFANCIA Y LA DISCUSIÓN SOBRE EL PODER

Sostengo que la identidad del trabajo de los docentes de infancia se construye en un proceso en el cual intervienen tanto las orientaciones de valor y las directivas político-técnicas que entrega la administración del estado, como también la aceptación o resistencia del sector docente a dichas directivas en el marco de la legitimidad que la sociedad otorga a la tarea educativa institucionalizada, según distintos momentos y contextos. Consideraré al poder, sus nociones de uso y ejercicio habitual (entre docentes de distinto rango dentro de las escuelas), como un “analizador” de los procesos sociales que intervienen en la definición del trabajo docente. Si bien el tema del poder pareciera afectar solamente a aquellos funcionarios que ocupan las gradaciones más altas de la jerarquía pedagógico-administrativa del sistema, o entenderse como privativo a la gestión directiva, es mi intención trascender la problemática organizacional para comprender de qué modo se entrama en la peculiaridad de este trabajo en su conjunto pudiendo ser, más que un obstáculo, un potenciador de la transformación escolar.

Si bien la problemática del poder ligada al trabajo de los docentes de infancia tiene similitudes con la que atraviesa otras instituciones burocráticas, obtiene su particularidad dentro del singular mundo de infancia que es la escuela. En el ámbito cotidiano escolar, el significado sobre el poder 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. Esta característica contribuye a que los atributos del poder sean vistos “desde abajo” como privativos de las jerarquías institucionales y naturalmente asociados a la arbitrariedad y a la violencia simbólica.

Las características estructurales del trabajo docente y sus fuentes de legitimidad tornan natural el hecho de que las orientaciones para la educación, y por lo tanto para el mismo trabajo de los maestros, dependan de las políticas impulsadas

por el Estado, a la vez que se sobreentiende que su función debe dirigirse hacia la socialización de los niños en las tradiciones y conocimientos reconocidos como un patrimonio nacional y universal. Tales características y el legado adscrito a los contenidos de la función socializadora, constituyen la matriz de la subjetividad asociada a este trabajo (Batallán y Díaz, 1990).

La determinación estatal del trabajo (o la obligatoriedad de responder a los lineamientos oficiales para la educación) dentro de una organización jerárquica tiñe la labor de los docentes de una “lógica” o racionalidad burocrática que impregna la cotidianidad escolar, obligándolos estatutariamente a responder a los mandatos, normas y directivas de la política educacional de 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. Ésta define y autoriza el desempeño de los docentes de infancia 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, 2000).

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 y normativas 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.<sup>2</sup> 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.

Con respecto a los docentes, las lógicas contrapuestas que interpelan la identidad de su trabajo 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 superimponen a los roles institucionales. Entre estas se destacan las funciones “maternales”, o de cuidado y protección, y las “paternales”, ligadas a la coerción o al disciplinamiento aunque, 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 sólo 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.

#### LAS TEORÍAS SOBRE EL PODER Y LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA

El concepto de poder supone un vasto conjunto semántico o arco de significados. Su capacidad explicativa no es unívoca y acompaña al debate teórico contemporáneo sobre el orden social y el papel de los sujetos en su constitución. Asociado con la violencia, el poder atraviesa prácticas tales como el dominio, el sometimiento y la opresión, pero también se expresa en las negociaciones o acuerdos entre partes. Hace referencia a formas y contenidos respecto de la toma de decisiones que involucran tanto la interacción humana como la relación del hombre con la naturaleza. En un plano teórico, el argumento de Michel Foucault (1987) acerca de la necesidad de producir lo que él denomina una “análisis” del poder que lo reconstruya genéticamente es, por cierto, una sugerencia fructífera para el estudio de las relaciones sociales 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 que tampoco acá —a pesar de su 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”; en el caso de la escuela, para analizarlo o reconstruirlo es necesario partir de “focos locales” de poder-saber, entendiendo que “hay un vaivén entre formas de sujeción y esquemas de conocimiento” (Foucault, 1976: 48).

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 enfrentamientos y en juegos incesantes de lucha (Foucault, 1987). De acuerdo con esta perspectiva, la noción de “comunidad educativa” 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 tal 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 esparce y atraviesa los cuerpos y los discursos (incluyendo, desde luego, también en dicho juego a los niños).

## 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, sólo emerge en situaciones problemáticas de insatisfactoria resolución. El conflicto que surge al enlazar los mandatos político-educacionales atribuidos a la escuela con su acontecer diario, 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, 1998).<sup>3</sup>

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. En este entendido, la orientación de las políticas educativas actuales no puede ser soslayada. La implementación de las Políticas de Ajuste Estructural (Gysling, 1994; Longo, 1993;

Grassi, Hintze y Neufeld, 1994) impulsadas por los Estados Unidos desde mediados de los años ochenta en adelante, aconsejan la “re-profesionalización” de esta actividad dentro del modelo del “experto”. La particularidad del mundo escolar y el papel democratizador asignado a la educación por los valores de la modernidad, generaron fuertes debates académicos y políticos en torno a la escuela y su vaciamiento como institución socialmente igualadora (Labaree, 1992).

Junto a la progresiva deslegitimación social de la escuela pública, se aprecia con claridad que el viejo sistema de autoridad vertical —que en el contexto de las escuelas 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”, en palabras de Geertz (1987), de incierto desenlace.

Las categorías de interpretación utilizadas en la interacción cotidiana entre maestros en torno al poder (su posesión y circulación), son un “analizador” de los procesos que intervienen en la construcción social de la identidad de este trabajo en su conexión con la eventual transformación escolar.

Con la finalidad de ilustrar lo anterior, analizaré una situación de campo en el marco de una instancia co-participante de investigación, en el que un grupo de maestros recrean una situación escolar cotidiana (considerada como conflictiva).

#### LA AUTORIDAD Y EL DESBORDE DISCIPLINARIO (JUEGO SOBRE EL PODER 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 incluso con anterioridad a 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 una tarea primordial (manifiesta o implícita) del trabajo de los docentes en el aula.

La propuesta metodológica participante puesta en juego, permite desplegar un texto en el que es posible reconstruir la anterior hipótesis, a la vez que

conocer y validar un enfoque analítico desde las diversas perspectivas de los protagonistas acerca de la vida escolar y su lugar dentro de él.<sup>4</sup>

El proceso de construcción del argumento integra las descripciones, su justificación y debate entre docentes, en tres niveles de interpretación co-participados de progresiva abstracción, los que cierro con una conclusión provisoria. Sobre el registro textual de una dramatización en el contexto de un taller de investigación despliego las variadas interpretaciones que, a su vez, son sucesivas “distancias analíticas” respecto del contenido dramatizado. Este distanciamiento progresivo mediante el análisis de lo vivido y lo observado produce necesariamente una discusión a partir del punto de mira, que corresponde al lugar ocupado en la estructura jerárquica del sistema. A éste se suma la subjetividad contextual marcada por un adentro y un afuera de la dramatización.<sup>5</sup>

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 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 DRAMATIZACIÓN<sup>6</sup>

Maestra: Buen día, chicos.

(Las alumnas se paran y saludan.)

Maestra: Vayan sacando el libro, ábranlo 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, vengán con las libretas de comunicaciones.

Alumna 2: Mi mamá no puede venir porque trabaja...

(Salen.)

Fin de la dramatización.

#### LA PROTOINTERPRETACIÓN O EL SIGNIFICADO EXPERIMENTADO

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 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 defien-

de 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, sobre la base de los registros textuales de la discusión anterior, habían sido a su juicio, 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 estos lineamientos de interpretación por parte de la coordinación, 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 éste 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 ésta 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.

#### HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL ARGUMENTO

En la amalgama de la especificidad de las relaciones escolares y las herramientas teóricas sobre el poder, el control burocrático del sistema y de la sociedad sobre los docentes 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 sólo 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 docentes de infancia, 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”, ejerciendo su acción sobre los maestros. Por lo tanto, éstos se autoperciben, 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, junto al propio manejo de su labor en el aula —y que escapan a la supervisión y control de los directivos.

Sin embargo, a pesar del rigor de la tesis de Foucault, la dialéctica planteada en su modelo analítico queda anulada a causa del implícito supuesto en 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 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: 85).<sup>7</sup>

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 (1994), el poder es inherente al obrar humano, y la acción social significa una intervención en el mundo, la capa-

cidad 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 los agentes o una afección que reciben pasivamente; la acción misma implica poder en cuanto representa una aptitud transformadora. Otro aspecto que comparan 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).

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 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, su reflexión 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 usualmente se denominan 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 (1998), 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, 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 (ver Giddens, 1994; Batallán y García, 1992). 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 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.

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 éste asume en su dimensión cotidiana, la que excede, desde luego, la responsabili-

dad 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.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este artículo es una versión revisada de “El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia”, aparecido en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. VII, N° 19, septiembre-diciembre 2003. Recoge problemáticas y registros de campo de dos investigaciones bajo mi dirección: “El trabajo docente en Argentina. Significación social y lucha gremial. Un enfoque antropológico” (1988-1990) y “Gobierno escolar y democracia. Mundos locales y construcción de hegemonía” (1997-2000), ambas realizadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Mi reconocimiento a Liliana Dente, co-coordinadora de la primera investigación y a Graciela Morgade, co-directora de la segunda, así como a los investigadores y miembros del equipo: José Fernando García; Patricia Maddonni, Daniel Suárez, Ana Padawer, Alejandro Arri, Susana Zattara y Gladys Skoumal.

<sup>2</sup> La noción de comunidad escolar, expresa una relación inmanente a la institución en la que la sociedad civil y el Estado se articulan necesariamente debido a la condición jurídicamente dependiente de los niños y jóvenes del mundo adulto que los representa (padres y tutores) y del Estado que los obliga a la educación. En esa comunidad no se prevé, hasta ahora, la participación de los destinatarios directos del bien educativo.

<sup>3</sup> Las categorías sociales mediante las que se hace referencia a la relación entre el poder y la jerarquía dentro de la vida cotidiana escolar, se manifiestan en las conversaciones entre docentes en torno a los conflictos entre estamentos: maestros versus directivos, directivos versus supervisores, supervisores y otros hacia “arriba”. La asignación de conductas arbitrarias, de dominio o de violencia simbólica depende del lugar que se ocupe dentro del sistema y trasciende, por lo general, la subjetividad de cada cual.

<sup>4</sup> Me refiero a los talleres de investigación de la práctica como abordaje participante (ver Vera, 1988; Batallán, 1984; Batallán, García y Saleme, 1986, entre otros).

<sup>5</sup> Para promover la expresión de supuestos en torno al por qué de la ocurrencia y eventual resolución de esta situación la coordinación solicitó que luego de la dramatización se intercambiaran opiniones sobre las sensaciones vividas tanto por

parte de los actores como de los observadores. La consigna dada para la dramatización fue “una situación problemática de la vida escolar”, la que fue recibida con entusiasmo, como si se tratara de un juego con el que los maestros están familiarizados. 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.

<sup>6</sup> Crónica realizada por Patricia Madonni y Daniel Suárez, observadores del equipo de investigación.

<sup>7</sup> 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” (Taylor, 1988: 88).

## BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, Theodor (1973). “Tabúes en la profesión de enseñar”. En: *Consignas*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Adorno, Theodor y Max Horkheimer (1969). *Sociología*. Taurus, Madrid.
- Arendt, Hannah (1998). *La condición humana*. Paidós, Barcelona.
- Batallán, Graciela (1984). “Talleres de Educadores. Capacitación por la investigación de la práctica”. Serie Documentos de trabajo, FLACSO, Buenos Aires.
- (1998). “¿Puede la docencia ser una profesión? Contradicciones en el contexto de una escuela democrática”. En: *Revista de la Academia*, N° 3, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 123-135.

- (2000). “Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina. Etnografía del Cuaderno de Actuación Profesional”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 12, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 31-55.
- Batallán, Graciela y José Fernando García (1992). “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico”. En: *Revista Publicar*, N° 1, Colegio de Graduados en Antropología, Buenos Aires, 79-95.
- Batallán, Graciela y Raúl Díaz (1990). “Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 2, Vol. 2, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 41-46.
- Batallán, Graciela, José Fernando García y María Saleme (1986). “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.
- Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- (1980). *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid.
- (1987). “El método”. En: *Historia de la sexualidad I: La voluntad del saber*. Siglo XXI, México.
- Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona.
- Giddens, Anthony (1994). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Grassi, Estela, Susana Hintze y María Rosa Neufeld (1994). *Políticas Sociales. Crisis y Ajuste Estructural*. Editorial Espacio, Buenos Aires.
- Gysling, Jacqueline (1994). “La transformación de las prácticas docentes: que significa profesionalización docente”. Cuadernos CIDE, Santiago de Chile.
- Labaree, Donald (1992). “Poder, conocimiento y racionalización de la docencia: una genealogía del movimiento de profesionalización docente”. En: *Harvard Educational Review*, Vol. 62, 2, 15-47.
- Longo, María Teresa (1993). *Politiques d'ajustement structurel et professionnalité des enseignants*. UNESCO, París.

- Taylor, Charles (1988). "Foucault sobre la libertad y la verdad". En: David Couzens Hoy (comp.). *Foucault*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Vera, Rodrigo (1988). *Marco global de los Talleres de Educación Democrática*. Cuadernos PIIIE, N° 1, Santiago de Chile.