

TRABAJO DOCENTE, DEMOCRATIZACION Y CONOCIMIENTO

Graciela Batallán *
José Fernando García **

INTRODUCCION

En esta ponencia presentaremos los fundamentos y algunos resultados de una investigación interdisciplinaria, producto de varios años de trabajo (1) (Batallán, 1983). Su objetivo ha sido indagar las formas que adquieren los fenómenos ideológicos dentro de la institución escolar, buscando conocer su realidad desde la visión y la práctica de los docentes, considerados sujetos constitutivos de la misma y claves de su eventual transformación democrática.

Con ese propósito, nuestra indagación se plantea como una investigación participante, basada en la realización de talleres de educadores, donde grupos docentes investigan y reflexionan sobre su propia práctica, intentando la comprensión explicativa de la misma, a la vez que experimentan formas pedagógicas y de organización alternativas a los modos de la escuela actual.

Los talleres son, entonces, una forma de capacitación mediante la investigación, consistente en que los docentes recuperen la condición de trabajadores intelectuales, hoy «interferida» por su función de transmisores de información y «disciplinadores», coadyuvando al desarrollo de su participación en el sistema educacional.

La participación que propicia la capacitación en talleres de investigación se orienta hacia la reconsideración del conocimiento y de las relaciones establecidas para su tratamiento en la escuela, partiendo de una aproximación al mismo que integre la afectividad, el razonamiento y la acción operativa (Pichon Riviere, 1983).

Desde el punto de vista del enfoque de nuestra investigación, nos ubicamos en la perspectiva «cualitativa», cuya característica común, en los distintos planos de análisis que seguimos, es la reconstrucción de procesos sociales a partir de la red de significaciones que «teje» la interacción social.

Así, la investigación documenta, por una parte, la resignificación de la práctica en el proceso del taller, permitiendo la precisión del diseño de dicha

modalidad pedagógica, y por otra, la realidad escolar —particularmente dentro del aula— mediante una aproximación «objetivada» a la misma.

Los dos planos de análisis nutren nuestro objeto de conocimiento, que se focaliza en los procesos cognitivos y afectivos originados a partir de la crítica de los docentes a su rol, entendido como la función adjudicada, la significación que la institución escolar y la sociedad dan a la tarea docente, a lo que se pretende que sea, analizada en tensión con lo que ésta es en la práctica pedagógica dentro del aula.

Como es natural, en la definición del rol docente está implícita la significación que la institución escolar y la sociedad dan al niño dentro de esa relación, del mismo modo que el tipo de conocimiento que debe enseñarse, el que es definido y dosificado por el currículum escolar, instrumento que califica, según su cumplimiento, el trabajo docente.

Nuestra hipótesis ha sido que la contradicción entre el deber ser del rol y la ritualización de la práctica cotidiana (manifestada en el uso estereotipado de la autoridad y en la relación dogmática con el conocimiento) sólo podrá ser modificada en la medida que los mismos docentes modifiquen sus formas de vinculación con el conocimiento, conciban a los niños como sujetos del aprendizaje y desarrollen niveles de autonomía y participación dentro del sistema escolar en su conjunto.

LA TRANSFORMACION ESCOLAR

La investigación se define por un interés de conocimiento crítico (Habermas, 1982) frente a la institución escolar y al modo actual de encarar su función social, considerando que el tipo de relaciones que se gestan o consolidan en la vida escolar contravienen la ideología democratizadora que expresan sus principios fundantes, y que en el plano formativo la escuela de hoy fracasa.

Esta realidad compartida por casi todos los sis-

* Instituto de Cs. de la Educación y Museo Etnográfico. F.F. y Letras. (UBA)

** Instituto de Cs. de la Educación. F.F. y Letras (UBA) y Carrera de Cs. Políticas (UBA)

temas educativos latinoamericanos, ha sido encarada desde el estado mediante distintas políticas. Sin embargo, la mayoría de esas políticas fueron llevadas a cabo desde puntos de vista unilaterales. El punto de vista que hemos llamado «objetivista» supone que el medio fundamental de la política educativa y la planificación es la reforma o adecuación de las normas, currícula y reglamentos del sistema educacional, entendiendo que esos cambios han de tener un impacto homogéneo y/o calculable en los individuos. Para una orientación «subjetivista», en cambio, el medio privilegiado para lograr determinados propósitos en el sistema educacional es el cambio de actitudes, valores, orientación o calificación de los docentes y directivos, sin tener presente que éstos son tales en determinadas condiciones que median sus fines, intenciones, etc.

En uno y otro caso las políticas educacionales se basan en entidades abstractas, ya sea una sociedad que se refleja directamente en los individuos y en la cual éstos no existen como tales, o individuos que tienen una existencia al margen de la sociedad. No es extraño, pues, que las políticas, y en particular los intentos de reformas educacionales orientados por las concepciones unilaterales señaladas, hayan distado de haber alcanzado sus objetivos.

Entendemos que sociedad e individuos están recíprocamente mediados, esto es, que la sociedad tiene existencia a través de las relaciones de los individuos, y éstos son tales en tanto viven en sociedad. Consecuentemente, la objetividad de la sociedad está constituida -y eso distingue el objeto de las ciencias sociales del objeto de las ciencias naturales- por relaciones entre los individuos, y sus leyes o estructuras se manifiestan en la actividad de éstos y en la significación que le dan.

Es indiscutible que en relación a la escuela hay un amplio consenso respecto a lo que ésta debe ser. La institución misma, los docentes, padres y alumnos, están de acuerdo en que el fin de la escuela es «formar hombres libres, creativos y solidarios», dando oportunidades a todos por igual. Las diferencias se refieren a la medida en que esos objetivos están cumplidos realmente y a los medios con que pueden alcanzarse; por ejemplo, si es posible hacerlo solamente a través de la transmisión de contenidos o si la forma en que actualmente esto se hace va en contra de los fines de la escuela.

Pensamos que a partir de ese consenso ya existente sobre los fines de la escuela, es posible avan-

zar a formas de consenso más amplias que permitan hacer una crítica de la escuela existente.

Declamos que la resignificación de la práctica docente es una necesidad para la transformación de los sistemas educacionales, aunque no baste para ello. Esto es cierto en un doble sentido: por una parte, en que por más que cambien los reglamentos, currícula, etc., no habrá transformación escolar si no cambia la práctica docente en el aula; y por otra, en que la constitución del sujeto social que llevará a cabo la transformación institucional de la escuela, sólo es posible si los docentes logran consenso en cuanto a la necesidad y naturaleza de esas transformaciones.

Ahora bien, sostenemos que la construcción de ese consenso y la resignificación de la práctica son parte del mismo proceso.

EL SECTOR DOCENTE, SUJETO DE LA TRANSFORMACION ESCOLAR.

Consideramos, pues, al sector docente como sujeto potencial de las transformaciones escolares. Decimos potencial porque de acuerdo a nuestra concepción, los sujetos sociales no se encuentran dados sino que se constituyen como tales. Esto no quiere decir, sin embargo, que no haya condiciones necesarias para la constitución de los sujetos sociales y que cualquier «sector» pueda llegar a serlo.

¿Cuáles son las condiciones que hacen posible la potencialidad del sector docente como sujeto social? Es obvio que los docentes poseen una permanencia y compromiso con el sistema escolar que contrasta con el carácter transitorio de alumnos y padres. Con todo, no es eso lo más importante. Nuestra hipótesis es que la relación fundamental en la escuela es la relación docente-alumno. El docente tiene la facultad de dirigir esa relación en tanto «posee» el criterio adulto y el conocimiento que le permiten organizar el saber de los niños, la inclusividad progresiva de las áreas temáticas y las formas didáctico-pedagógicas que le facilitan su apropiación y favorecen su crecimiento.

La facultad que tiene el docente de conducir la relación es irreductible o consubstancial a la misma, no es posible renunciar a ella. Pero si bien el poder del docente no emana de una fuente externa a la relación pedagógica, en el «modo escolar» actual ese poder se encuentra apropiado por un sistema escolar burocrático mediante el cual se reproduce y reproduce las relaciones sociales vigentes.

Nuestra hipótesis es que ese «modo escolar» no permite la apropiación del conocimiento, principalmente porque el proceso de enseñanza-aprendizaje no se construye desde las necesidades de los alumnos ni desde la conceptualización de su experiencia. De allí que el conocimiento aparezca como algo cristalizado, ignorándose el proceso de su elaboración y como propiedad de aquel que lo transmite.

La situación actual del docente en relación al conocimiento puede resumirse en lo que hemos llamado su condición de «trabajador intelectual interferido», administrador de un saber previamente organizado por el sistema y en el cual no ha tenido participación.

De acuerdo a lo anterior, el «punto nodal» de las transformaciones escolares está constituido por la relación de los docentes con el conocimiento, y a través de él, con los alumnos y el sistema escolar. Las transformaciones escolares implican, entonces, que los docentes rescaten el poder de conducir la relación con los alumnos, asumiéndose como sujetos del conocimiento y la enseñanza, es decir, como trabajadores intelectuales.

Por otra parte, el trabajo docente implica una ideología de su función sin la cual no es posible de llevar a cabo. Esta ideología se expresa, según vimos, en una normativa de la cual los docentes se supone que son ejecutores. Para decirlo en términos ya consagrados: la escuela «interpela» a los docentes mediante la ideología de su función (Laciar, 1978). Esto significa que poseen unidad a través de un complejo de significaciones compartidas que les permite construir el consenso y fundamentar la crítica a la escuela.

EL PROCESO DE RESIGNIFICACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Como dijimos, los talleres son una modalidad de capacitación docente orientada a romper la relación pasiva y dependiente frente al conocimiento, y sólo es posible de lograr mediante su producción. Por tanto, la convocatoria en los talleres es a investigar, concretamente, se invita a grupos de docentes a producir conocimiento sobre su propia práctica. La tarea se centra en la investigación de la cotidianidad escolar, más precisamente, en los procesos sociales que se dan en la sala de clases. En dichos procesos intervienen maestros, alumnos y el conocimiento, con una definición social y escolar asignada y una existencia social contradictoria.

El propósito perseguido es la **objetivación conciente** de la práctica, buscando desde allí los caminos de la transformación escolar. El proceso de investigación parte de la necesidad y del interés de los sujetos que participan, así como de la valoración del conocimiento que poseen. Progresivamente, a través de la reflexión grupal y sucesivas aproximaciones al objeto de investigación, se identifican los prejuicios que operan como barrera al conocimiento en el sentido común, por su función en la preservación y constitución de las identidades. Volvemos sobre esto.

Esta característica implica una metodología que reúne la investigación y el aprendizaje en un mismo proceso (Batallán, 1983). El trabajo de capacitación-investigación va desplegando las formas del «ordenamiento ideológico escolar», las que se hacen explícitas mediante la problematización de los fenómenos, la anticipación hipotética y la explicación. En ese camino pueden reconocerse dos momentos: la **desarticulación ideológica** que corresponde trabajo de análisis y donde la investigación registra «huellas» que documentan la realidad, y la **resignificación conceptual**, entendida como síntesis parcial del aprendizaje y que a su vez manifiesta al grupo el tipo de conocimiento que va construyendo.

Antes de desarrollar algunos puntos centrales de la metodología, es necesario explicitar que la concepción del aprendizaje que adoptamos se basa en la teoría de los grupos operativos (Pichon Riviere, op. cit.). En ese sentido, la tarea implícita en el taller es la constitución de un grupo, es decir, de personas vinculadas por una mutua representación interna que se proponen una tarea explícita que constituye su finalidad.

El grupo tiene una estructura dramática: Incluye roles, personas y un guión, constituyendo un espacio en el que se articulan las representaciones sociales e individuales. El mundo interno, a su vez, «se configura como un escenario en el que es posible reconocer el hecho dinámico de la internalización de objetos y relaciones. En ese escenario interior se intenta reconstruir la realidad exterior» (Pichon Riviere, op. cit.). El paralelismo entre grupo y mundo interno convierte al grupo en un lugar privilegiado para el aprendizaje y para la modificación de las formas aprendidas, en relación a los otros y al conocimiento.

El aprendizaje como proceso de apropiación de la realidad mediante el conocimiento, tiene su punto de partida en la tensión entre necesidad y satisfacción. La necesidad es el desequilibrio inter-

no vivido por el sujeto como displacentero y la satisfacción la presencia de que en la teoría psicoanalítica se denomina «objeto». Esa relación entre aprendizaje y satisfacción genera ansiedades vinculadas a fantasías inconscientes. «En todo aprendizaje aparecen en forma simultánea, coexistente o alternante tanto ansiedades paranoides como depresivas. Las primeras por el peligro que implica lo nuevo y desconocido, las segundas por la pérdida de un esquema referencial y de un cierto vínculo que el mismo siempre implica» (Pichon Riviere op. cit.).

Las técnicas del yo o mecanismos de defensa permiten adaptarse al bombardeo de estímulos, a protegerse de los miedos básicos y a establecer una relación de distancia entre el mundo externo y el mundo interno. El obstáculo es la situación en que los mecanismos de defensa anulan la ansiedad o en que éstas se elevan tanto que crean un estado de confusión en el que la necesidad deja de ser percibida. El conflicto, lejos de ser un obstáculo para el aprendizaje, es condición sine qua non para que éste se produzca, originándose en las necesidades y en las ansiedades que éste despierta.

En el aprendizaje, mediante procesos de asimilación y acomodamiento, se da una relación en la que el sujeto incorpora lo nuevo resignificando y reestructurando los aprendizajes anteriores, a la vez que reorganiza su red semántica.

Cuando en el adulto su práctica es objeto de investigación, el compromiso afectivo se convierte simultáneamente en obstáculo y en posibilidad de conocimiento. Para poder explicar y comprender, es necesario distanciar el objeto a conocer mediante sucesivas combinaciones de la información y la observación, diferenciando el objeto a conocer del sujeto cognoscente. Así, es posible «saber», dar cuenta de algo con cierta «objetividad», en el sentido de que hay una realidad externa y común que permite el contraste con la subjetividad de cada cual. Esto genera un monto considerable de ansiedad que es preciso contener en el proceso grupal. Construir una distancia «óptima» que permita objetivar la práctica de los participantes del taller sin anular el compromiso con ella, es uno de los ejes del trabajo.

La concepción del grupo como articulación de lo social y lo individual, implica hacer una lectura de lo que allí ocurre, a partir de un «núcleo interno» del que los docentes son portadores, el que ha sido construido en su práctica escolar.

Esta se caracteriza por el aislamiento, la pro-

longación de los vínculos primarios de dependencia que devienen de su papel transmisor, la obturación del conflicto en el aprendizaje y la primacía del saber institucionalizado

El trabajo analítico sobre lo social y sobre lo grupal mantiene una estrecha interrelación que se origina en la articulación entre la concepción de aprendizaje que guía la capacitación y el enfoque crítico para abordar la investigación social de la realidad escolar.

En el primer módulo que denominamos **problematicación** el trabajo comienza con la búsqueda y especificación de problemas desde los que se iniciará la investigación, dentro de situaciones cotidianas escolares vividas en el presente o en el pasado por los participantes.

Se busca un progresivo cuestionamiento de los procesos sociales que se ocultan en los modos cotidianos de relación. En ese sentido, las preguntas se van integrando en áreas problemáticas más inclusivas, donde se puede perfilar con mayor claridad su carácter social. Sobre situaciones cotidianas significativas para cada participante, el ejercicio introductorio consiste en preguntarse el por qué de tal situación y de la importancia que cada cuestión tenga para cada cual. La tarea se hace propia al iniciarse el camino de construcción del saber desde una inquietud o necesidad de conocimiento que involucra por lo tanto afectivamente a quien la realiza. Dado que la necesidad de conocer se lga a la experiencia, cuestionarla predispone al sujeto para el razonamiento crítico.

Este primer momento que busca la objetivación de la propia práctica a partir de sus nudos problemáticos, produce distintos fenómenos en el plano del aprendizaje. Por una parte aparecen mecanismos identificatorios de lo nuevo con lo que ya se conoce, así como la necesidad del otro es fantaseada como idéntica a la propia. En ese momento el grupo es un espacio idealizado. La tarea de investigación va progresivamente facilitando el tratamiento de la práctica docente como objeto de análisis para el grupo. Para ese fin, la misma es relevada con distintas técnicas de aproximación (dramáticas, lúdicas, plásticas, y de las ciencias sociales propiamente dichas).

Estos registros (que adquieren junto al entrenamiento mayor «textualidad»), comienzan a ser interpretados en relación a los contenidos sociales asignados institucionalmente al docente. Paralelamente se busca el desarrollo de alternativas

«utópicas» para la escuela y el rol docente, y el recate de experiencias que en la práctica diaria hayan sido significativas y valoradas.

La visión de la vida escolar mediada por la observación etnográfica como instrumento de registro, produce en los participantes inicialmente un fenómeno de identificación «masiva» (la no diferenciación yo-otro, yo-objeto de conocimiento) que reduce la autopercepción de la identidad y amenaza «el espacio de poder» que el docente tiene para sí. El instrumento científico se confunde con la observación evaluativa usada por las autoridades escolares para calificar el desempeño docente. Por otra parte, el modelo conocido de investigación experimental facilita también el juicio por partir de observables previamente codificados y seleccionados con un criterio conductista. Sea desde la práctica escolar que descalifica la observación sufrida por el docente o desde el modelo conocido de la investigación experimental que orienta la mirada, este enfoque de observación realizado por sujetos que investigan su práctica, se vuelve problemático.

El enfoque etnográfico adoptado busca conocer la significación de los hechos en situación y por ello la observación no se precodifica. Observar todo desconcierta, «no se sabe donde mirar». El entrenamiento en los talleres persigue que el docente agote la identificación masiva y consiga aproximarse e identificarse, por un lado, y diferenciarse, por otro, hasta encontrar mediante el trabajo grupal, la distancia que permita la «objetivación», sin evitar el compromiso que motiva el cambio y lo incluye como sujeto capaz de validar la explicación lograda.

Las primeras interpretaciones dilematizan la realidad en buenos y malos, oficial y privado, jóvenes y viejos, directivos y docentes, padres y maestros, y dentro del grupo se establecen alianzas rotativamente coincidentes. La coordinación de dos personas con distintas funciones (el análisis social y los emergentes grupales, respectivamente), tiene el propósito de mostrar dramáticamente lo que en realidad es un proceso único, facilitando tanto el trabajo conceptual del grupo como la dinámica que genera el mismo. Las intervenciones de la coordinación apoyan de distinta manera los diferentes momentos del proceso, sugiriendo consignas de trabajo y señalando los obstáculos (epistemológicos y epistemológicos) que permitan develar el conflicto subyacente.

Al realizar un «señalamiento» el coordinador describe lo que está pasando, trata de llamar la aten-

ción sobre un hecho determinado, abriendo la posibilidad de que las hipótesis surjan del propio grupo o puedan ser mutuamente enriquecidas por las visiones de los participantes y la coordinación. Las interpretaciones que se originan en esta última se construyen a partir de una teoría que se hace explícita, sea acerca del aprendizaje, los procesos grupales, la realidad escolar y social, etc. Siendo así, tienen igualmente un carácter hipotético y son, por lo tanto, discutibles (perfectibles o refutables) por el grupo. El papel de la coordinación consiste en permitir la integración de los aspectos relacionales y afectivos ligados al proceso de conocimiento, a la vez que mediante el señalamiento el grupo pueda también objetivar los mecanismos naturalmente incorporados que gestan y/o recomponen al poder en las relaciones sociales más inclusivas.

Una vez que el fenómeno es problematizado, el trabajo del taller continúa con la elaboración de hipótesis que anticipan el sentido de la búsqueda. Anticipar o suponer cuál es la explicación de aquello que preocupa, es reconocer una razón que trasciende la subjetividad, y que tiene, por tanto, carácter social.

En este punto es donde el saber instrumental muestra sus limitaciones. Las explicaciones previas integran el prejuicio como categoría del «pensamiento ultrageneralizado» (Heller, 1985), dado que el prejuicio es criterio acertado en la acción. Aquí los obstáculos cognoscitivos y afectivos encuentran su articulación. La unidad inmediata de pensamiento y acción que caracteriza la vida cotidiana, necesita de la creencia en los prejuicios que nos protegen del conflicto y confirman nuestras anteriores acciones. El prejuicio actúa también como un mecanismo mediatizador, en cuanto el sujeto no puede alcanzar su verdadera actividad específica (Heller, op. cit.).

En el taller la construcción de hipótesis se convierte en el punto nodal del aprendizaje investigativo. La universalización confrontada a su propia contradicción (producto de una mayor información directa e indirecta), no encuentra inmediatamente la «razón» de ella. Racionalidad y emoción que se ligan en el prejuicio o la creencia, tocan un punto donde el propio proceso empuja en el sentido de sistematizar y abstraer para avanzar en la explicación. Esta integra el prejuicio y lo confronta con el nuevo conocimiento construido grupalmente, en un cuerpo conceptual que es tensionado permanentemente con el material empírico. De esta manera, el saber preexistente es incorporado, mostrando su necesidad. Encontrar la «razón» o el sentido de las prác-

tics es explicar la fuerza que permite la persistencia social de las mismas.

Finalmente, la evaluación es parte de la concepción de aprendizaje grupal antes expuesto y representa un trabajo específico que se distingue de los propiamente elaborativos. La evaluación permite que cada sujeto acceda conscientemente a las nuevas relaciones adquiridas, contrastándolas al mismo tiempo con las de los otros integrantes, con lo que se facilita el conocimiento de lo que aún no se tiene o se tiene de diferente manera. No se trata de medir hasta qué punto los docentes se acercan a un modelo, sino más bien de que cada uno de los integrantes del grupo reconstruya su proceso.

Pero aquello que se evalúa no es solamente el proceso, destacando lo que ha sido apropiado y los obstáculos. También se evalúan los productos de ese proceso. Por una parte, un producto intelectual público, preferentemente dirigido a los docentes, en el que se exponen los resultados de la investigación realizada en el taller, y por otra, la creación y puesta en práctica de propuestas pedagógicas y de organización alternativas, en el aula y en la escuela.

APROXIMACIONES A UNA CARACTERIZACION DEL TRABAJO DOCENTE.

Como resultado de nuestra investigación, caracterizamos al trabajo docente por su condición de subalternidad jerárquica dentro de una Institución pública, y la posesión relativamente independiente de poder dentro del ámbito donde desarrolla su tarea específica: la sala de clases.

Los docentes, como agentes de una burocracia que los hace subalternos pero que les entrega relativo poder y autonomía en el aula, están contradictoriamente «sujetados» a una estructura que la sociedad, o más precisamente, la cultura política prevaliente, le ha asignado tradicionalmente: la transmisión de valores esenciales, con el mandato de «educar al soberano».

La tradición liberal argentina de la función educativa y el positivismo como doctrina básica en la formación académica del país, han ido componiendo una significación de la función escolar y del trabajo docente, que es implícitamente asumida por los maestros, pero que al mismo tiempo coarta su realización, al adscribirles una fuerte normativa como transmisores de información y socializadores.

Su Imagen profesional no es unívoca. Considerados por algunos autores un «sociological stranger» (Kob, 1976), no tiene roles inmediatos en relación a la vida adulta pero es presionado por ella. Al ser un mediador entre la juventud y el mundo adulto y entre espacios privados (los pequeños grupos escolares) y los sistemas de la vida pública, su conducta está fuertemente sometida a la crítica y a la presión. Es demandado por la sociedad civil como un funcionario del estado, pero al mismo tiempo es rechazado, dado que su función lo convierte legítimamente en un dictaminador de padres e hijos: el maestro entrega un saber necesario, pero igualmente ejerce control y vigilancia.

En suma, en su función tiende a privar no el carácter intelectual de la tarea docente, sino los aspectos disciplinadores que están adscriptos a ésta.

Nuestra investigación suministra algunos elementos sobre la autolimagen que tienen los docentes de su trabajo. En el análisis de su práctica cotidiana, disocian los problemas del ejercicio de su rol específico, ligado al conocimiento, de los de su función socializadora, o más bien del ejercicio de su poder disciplinario. Atribuyen al sistema burocrático escolar el permanente enjuiciamiento y directivismo al que son sometidos, tanto ellos como los niños, la desvalorización de su tarea, el activismo, el sistema de comunicación centrado en los adultos, el desconocimiento e irrespeto a los niños, etc.

Sin embargo, las formas disciplinarias que ellos ejercen son una suerte de «punto ciego», en cuanto a la relación que implican con el sistema burocrático escolar. La disciplina parece ser, en efecto, «el lugar» donde dicho sistema incorpora al docente como parte suya. Su análisis implica cuestionar la parcela de poder que el docente tiene dentro del aula y que lo convierte en un «subalterno poderoso».

Los docentes conciben su trabajo como un servicio, y la sociedad es considerada por ellos como un «afuera» que los califica según sus requerimientos. Los destinatarios directos o potenciales de dichos servicios califican el rol «dador» -nunca cuestionado- consubstancial a la docencia, imponiendo sea los aspectos técnico-instrumentales o los afectivos, según el caso. En los contextos sociales suburbanos, el rol es percibido por los docentes como una idealización de su práctica, destacándose los contenidos protectores hacia la infancia, a la que se representan inmersa en la pobreza material y moral. En general, para los docentes que trabajan en contextos carenciados, el «apostolado» es un rol

casí signado, exigido por el medio y asumido por ellos, cobrando un sentido paliativo, sin que les sea manifiesto el fortalecimiento de la dependencia que genera. La exigencia del rol técnico-instrumental, por parte del contexto urbano, no permite esa idealización de la práctica, aunque no por eso deja de tener existencia bajo formas racionalizadoras, manifestándose a través de la preocupación por la desprotección afectivo-familiar de los niños.

En la representación del rol docente se entrecruzan las tradiciones formativas con la estructura de la sociedad. La connotación dicotómica de la división manual e intelectual del trabajo, complejiza la búsqueda de su autodefinición social. «Vocacionalista», profesional o técnico, son categorías que no ponen en duda el carácter intelectual de su tarea. Sin embargo, en su autopercepción los maestros definen su trabajo «en la práctica», contrapuesta a la de «otros intelectuales» cuya tarea es pensar.

El campo de trabajo que asumen es el de «instrumental», aún cuando la ideología de su función les demande desarrollar las capacidades intelectuales de los niños dentro de una formación integral. La sociedad les demanda, además, afecto en su cuidado. En la práctica el maestro entrega su emocionalidad y sus modelos de vida, pero el conocimiento que debe transmitir viene ya definido por aquellos intelectuales que poseen el saber, aún cuando no tengan el conocimiento concreto de los niños («sus alumnos».)

En cuanto a la relación de su función con la problemática social más inclusiva, dos tradiciones aparentemente antagónicas son expresadas respectivamente por los docentes normalistas y los del profesorado. Según éstos la escuela es un lugar para el cambio social y el desarrollo del conocimiento, y el maestro un agente de cambio. La escuela reproduce relaciones discriminatorias y el cambio (aún cuando no se lo vislumbra e claramente) incluirá necesariamente una mayor participación de la docencia en las luchas sociales. Para los docentes normalistas, en cambio la escuela no es pensada desde una perspectiva social. El modelo es el del «buen maestro» y la vocación de servicio hacia los niños. Su imagen del docente es la de un seleccionador de valores y transmisor de cultura. Junto a eso tiene una visión armónica de la sociedad, cuyos valores la escuela reproduce. La misión del buen maestro es tomar ese mandato positivo de la sociedad y soportar el duro peso de la tarea formativa mediante la capacidad de entrega que da la vocación.

No obstante, la escuela de hoy es representada desde la insatisfacción y la impotencia, en ambas visiones. Una fuerte sensación de frustración y falta de reconocimiento se contradicen con el discurso oficial y el sentido común, que continúan idealizando la figura del maestro.

FUNDAMENTOS DE LA INTERPRETACION

El registro del material empírico ha estado a cargo de los miembros de equipo de investigación y de los propios docentes participantes en los talleres.

El registro del proceso de taller corresponde a un observador no participante, miembro del equipo de investigación, que también instruye a los docentes en el manejo de la técnica. Dichos registros (crónicas) incluyen discursos, gestos, climas y la producción grupal y/o individual resultante. Su característica es recoger las reuniones de taller con el mayor detalle posible, constituyendo un documento textual de su proceso. Sobre este documento se analiza la evolución del grupo, y su análisis inmediato permite la coordinación de cada reunión. A su vez, el tipo de contenido no estandarizado de la crónica posibilita descubrir pistas relativas a la realidad escolar.

Las observaciones de sala de clase o de situaciones escolares tienen como fin recoger material para la objetivación de la práctica escolar y están a cargo de los docentes que participan en el taller. Se orientan desde el enfoque etnográfico, buscando reconstruir las interacciones significativas entre los sujetos de la relación pedagógica. Cubren unidades de contenido curricular (principalmente de Estudios Sociales) o abarcan exhaustivamente distintos eventos escolares: fiestas, recreos, entradas, salidas, etc. Estas observaciones son testeadas con entrevistas y material de trabajo de docentes y alumnos, a fin de lograr una mayor aproximación al objeto de estudio.

Otro tipo de registro utilizado es la videograbación. Este instrumento permite registrar ejercicios de recreación de la realidad escolar, en el taller o en el ámbito institucional. Con su uso se incorpora la imagen y su significado al proceso de aprendizaje y a la búsqueda de indicios que abran nuevas pistas o enriquezcan el análisis. Las filmaciones dentro del taller han permitido asentar reuniones consideradas claves (por ejemplo las de evaluación) o ejercitaciones con técnicas de representación en sus formas dramáticas, plásticas, etc. El

trabajo de discusión de las filmaciones en el grupo permite nuevos momentos de objetivación, a la vez que junto a los otros registros hacen parte del material para la interpretación general. Las filmaciones fuera del taller registran situaciones escolares, reales o recreadas por docentes y niños, a partir de consignas que problematizan el mundo escolar.

Nuestro trabajo de interpretación se lleva a cabo sobre los distintos tipos de registros señalados. Como dijimos, el objetivo es llegar a comprender la significación o sentido que tiene para los propios maestros el trabajo docente. Nos proponemos, pues, obtener «un saber interpretativo en búsqueda de significados» (Geertz, 1973).

En este punto quisiéramos hacer algunas precisiones. Si «la cultura consiste en estructuras de significación socialmente establecidas» y por lo tanto «es común y pública porque lo es la significación» (Geertz, op. cit.), eso no implica para nosotros que «las relaciones sociales entre los hombres y las ideas que encarnan las acciones de éstos constituyen realmente la misma cosa» (Winch, 1969). Una orden (para poner un ejemplo de Winch) es un fenómeno cultural de una índole distinta a una institución o a la sociedad en general. La diferencia está dada por el hecho de que una orden se agota en su significación, es lo que aparece públicamente. No es ese el caso de las instituciones. En éstas su significación y lo que son realmente no coincide. Hay una «objetividad social» -un resultado no querido- que tiene existencia independientemente de la significación y voluntad de los sujetos.

De acuerdo a la concepción que hacemos nuestra, la ideología estaría constituida por aquellas significaciones no coincidentes con la objetividad social y portadoras de una fuerte carga axiológica. Sería falsa conciencia en el sentido de ocultar a los sujetos la existencia de esa objetividad hipostasiada o «segunda naturaleza», pero al mismo tiempo, esas significaciones expresarían un «deber ser», lo que los sujetos consideran la «buena vida» (García, 1985).

En el plano psicológico ocurriría a go simlar. El inconsciente es «un territorio extranjero interior», según Freud. Allí, también hay una realidad hipostasiada que el sujeto no conoce ni controla, sí bien le pertenece, y significaciones que no coinciden con ella.

En ambos casos se trataría de procesos de comunicación distorsionados (Habermas, 1982). La dis-

torsión expresaría la contradicción entre las significaciones y la objetividad, y el consiguiente ocultamiento de ésta por aquellas.

Esto permite introducir algunas precisiones en relación a la interpretación de los registros de nuestra investigación. En la hermenéutica clásica así como en la concepción semiótica de la cultura, para citar dos ejemplos, la incompreensión surge de la lejanía del intérprete con respecto a un mundo cultural extraño. El supuesto es que para los sujetos mismos de esa cultura su mundo les es comprensible sin más, y que el intérprete tiene simplemente que «acompañarse a ellos» (Wittgenstein citado por Geertz, 1973). Desde el punto de vista del concepto de ideología, en cambio, la tarea que el intérprete tiene entre manos es una «comprensión sistemáticamente distorsionada» que se origina no meramente en la lejanía respecto a una tradición, sino en una objetividad hipostasiada. En este caso la «distorsión» existe no solamente para los intérpretes sino también para los sujetos inmersos en las relaciones ideológicas y es por ello que no puede decirse que su mundo cultural sea para ellos comprensible sin más ni que la tarea del intérprete se limite a reconstruir el punto de vista de los actores. La tarea de interpretación implica, entonces, un proceso de reconstrucción de las conexiones entre significaciones y objetividad hipostasiada, mostrando cómo ésta hace su vida mediante procesos de ocultamiento o de una distorsión sistemática de la comprensión.

Estas consideraciones permiten también justificar la no pertinencia de la conocida disyuntiva entre un enfoque micro o macro social. La perspectiva que hemos esbozado supone concebir la realidad social como unidad de lo universal y lo singular, o también, de la unidad y la diferencia. La universalidad o unidad social se realiza a través de la singularidad y la diferencia, y éstas, a su vez, son manifestaciones de aquellas.

De ahí que las leyes o estructuras de la objetividad social no puedan ser «uniformidades» ni relaciones constantes entre fenómenos. La diferencia esencial entre la objetividad social y la objetividad natural consiste en que aquella por más que sea una realidad hipostasiada, y en ese sentido comparata algo del carácter «ajeno» de la objetividad natural (la «segunda naturaleza» de Hegel y Marx), no por ello deja de ser un producto humano. Las estructuras y leyes de la sociedad (y del inconsciente) son, entonces, estructuras y leyes de acciones que poseen significación, y están consiguientemente medidas por ellas. En la propia ley está la posibilidad de múlti

ples manifestaciones, de acuerdo a contextos de significación específicos (García, 1983).

Esto conduce al planteamiento de la comprensión y la explicación como partes de un proceso único e inseparable en las ciencias sociales. En efecto, cada uno de estos términos, para ser cabalmente, remite al otro. Una comprensión que no alcanza a aquellas relaciones que originan sistemáticamente las distorsiones del discurso, queda trunca. De la misma manera una explicación que no logra un conocimiento de las significaciones que hacen a ese contexto algo único, irrepetible (Ricoeur, 1974).

Nuestro objetivo, hablamos dicho, es el conocimiento de los procesos de resignificación que desencadena en los docentes la investigación de su propia práctica, suponiendo que dicha resignificación implica una transformación de aquella. Necesitamos, pues, justificar la relación que establecemos entre resignificación y transformación. La hipótesis de la que partimos es que en el taller los maestros investigando su práctica en el aula, descubren la no coincidencia entre el significado que tiene para ellos su trabajo y lo que realmente es. De esta manera, logran conocer una realidad -la escuela tal como es- que hasta el momento les era desconocida, pero que no obstante condicionaba esencialmente su trabajo. Se produce así un cambio en las relaciones de los docentes con sus condiciones laborales. Visualizan ahora la significación que para ellos tiene su trabajo en contraste con una realidad que la niega. Pero además conocen que dicha realidad cobra existencia precisamente por su carácter de hipótesis, esto es, de ser producto de las relaciones sociales que se tejen en la escuela, las que se han autonomizado de los sujetos que les dan vida y se han hecho «ajenas».

En otras palabras, la significación que tiene el trabajo para los propios docentes se transforma de ideología en crítica de la realidad escolar. Se trata, en suma, de una experiencia autorreflexiva, mediante la cual los individuos llegan a ser sujetos respecto a las relaciones en las que se encuentran.

La interpretación de los distintos registros de nuestra investigación debe ser compartida, entonces, por los participantes en la experiencia. «Las interpretaciones generales sirven, cuando sirven, para el sujeto investigador y para todos aquellos que pueden tomar su posición, sólo en la medida en que los que devienen objeto de interpretaciones individuales se reconozcan en esas interpretaciones. El sujeto no puede adquirir un conocimiento del objeto sin que

ese conocimiento se haya convertido también en un conocimiento para el objeto y éste, a través de ese conocimiento, se haya liberado convirtiéndose en sujeto» (Habermas, 1982).

CONCLUSIONES

Hemos sostenido que la relación fundamental de la escuela es la relación docente-alumno y que ésta consiste actualmente en la transmisión de conocimientos. Nuestra hipótesis ha sido que el rol meramente transmisor del docente genera relaciones que actualizan los vínculos de dependencia primarios. La escuela hoy «infantiliza» al niño (Batallán, Morgade, 1987), fijándolo en una etapa evolutiva en que la obediencia y la heteronomía parecen ser naturales (Piaget, 1985). Los contenidos a ser transmitidos se determinan desde el punto de vista de lo que el sistema educativo considera que se debe enseñar y no desde aquello que los alumnos necesitan aprender. Esta desvinculación de la enseñanza y las necesidades infantiles de conocimiento determina una relación consubstancial entre el rol transmisor y el disciplinamiento escolar. La escuela configura un niño receptor que no tarda en aprender a responder lo que ésta espera de él.

Asumiendo que la democracia implica no solamente la participación en la génesis de los órganos representativos, sino también en la gestión directa de los ámbitos donde se desenvuelve la vida cotidiana, cobra especial realce el problema de los obstáculos a dicha participación.

Tedóricos políticos conservadores (Schumpeter, 1973) como progresistas (Macpherson, 1981) han señalado las dificultades que encuentra la participación política, la pasividad y el desinterés que la mayoría de los individuos muestra cuando se trata de actividades orientadas hacia lo «público». Para los primeros, esta falta de participación y desinterés serían naturales por cuanto el hombre común estaría virtualmente incapacitado para ejercer otra función en la democracia que la de elegir la élite que ejerza el gobierno. Para los segundos, en cambio, el problema residiría en la estructura de la sociedad de mercado, la que no permitiría que los individuos puedan verse a sí mismos «como personas que ejercitan sus propias capacidades y gozan con el ejercicio y el desarrollo de éstas» (Macpherson, op.cit.).

Sin negar, por cierto, que este último es un aspecto en la explicación del problema, creemos, no todo, que no es el más importante. Algunos autores

han sostenido (Foucault, 1979) que las relaciones de poder en la sociedad no son reductibles a un principio único del cual emanarían, y que habría una suerte de dispersión del poder. Para nosotros aceptar esto no implica negar la existencia de una estructura o totalidad, la cual se conformaría mediante la apropiación de aquellos poderes diversos.

Partiendo de estas consideraciones sostuvimos que la relación docente-alumno es una relación irreductible, a la cual no es posible renunciar. Dijimos también que actualmente esa relación se encuentra apropiada por un sistema burocrático que a través de ella se reproduce y reproduce las relaciones vigentes. Ahora bien, nuestra hipótesis es que la escuela hoy contribuye a la reproducción de dichas relaciones no a través de los contenidos que transmite (o no meramente a través de ellos) sino por el hecho mismo de tener una función transmisora.

Esta ritualiza las formas de relación con el co-

nocimiento, congelando el proceso en el momento de la evaluación, donde priva el poder de legitimación que el docente tiene sobre el conocimiento de los alumnos. La escuela actual compromete negativamente la afectividad y la autoestima de los niños, constituyéndose así en uno de los primeros obstáculos para que éstos puedan llegar en el futuro a considerarse a sí mismos «como personas que ejercitan sus propias capacidades y gozan con el ejercicio y desarrollo de éstas».

La resignificación del trabajo docente y la sustitución de un sujeto de las transformaciones escolares permitirá desanudar una trama de relaciones donde se condensan la identificación simbólica del conocimiento con la autoridad.

La contribución de esta tarea a la democratización de la sociedad puede ser difícilmente ignorada.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BATALLAN G.: Taller de educadores: **Capacitación mediante la investigación de la práctica**, FLACSO-Programa Bs. As., 1983.
- BATALLAN G. y MORGADE G.: *El niño y el conocimiento de la realidad social en la escuela*, en Nora Ellichiry (Comp.), **El niño y la escuela**, Ediciones Nueva Visión, Bs. As. 1987.
- FOUCAULT M.: **Microfísica del poder**, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1979.
- GARCIA J. F.: **Notas sobre el concepto de ideología y la transformación de la escuela**, FLACSO-Programa Buenos Aires, 1985.
- GARCIA J. F.: **Acción humana y ley; crítica de la unidad metodológica de las ciencias**, ponencia presentada al Seminario del Grupo de Trabajo sobre Epistemología y Política de CLACSO, Buenos Aires, septiembre de 1983.
- GEERTZ C.: **La descripción profunda. Hacia una teoría interpretativa de la cultura**, Basic Books, Nueva York, 1973, traducción del DIE, México, 1983.
- HELLER A.: **Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista**, Enlace-Grjjaibo, México, 1972.
- HABERMAS J.: **Conocimiento e Interés**, Taurus, Madrid, 1982.
- KOB J.: Problemática del rol en la profesión docente, en **Revista Educación**, volumen 14, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, 1976.

LACLAU E.: *Política e Ideología en la teoría Marxista. Capitalismo, Fascismo y Populismo*. Siglo XXI, Madrid, 1978.

PIAGET J.: *Seis estudios de psicología*, Planeta-Agostini, Barcelona, 1985.

PICHON RIVIERE E.: *El roceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1983.

MACPHERSON, C.: *La democracia liberal y su época*, Alianza editorial, Madrid, 1981.

RICOEUR P.: *Hermeneútica, crítica de las ideologías*, en *Teoría N° 2*, Santiago de Chile, 1974.

SCHUMPETER, J.: *Capitalismo, socialismo y democracia*, Aguilar, Madrid, 1973.

WINCH P.: *Ciencias sociales y filosofía*, Amorrortu, Buenos Aires, 1972.

NOTAS

(1) Desde sus distintas especialidades han participado también en la investigación María Saleme -quién junto a Graciela Batallán es autora del proyecto original- y en una primera etapa Deolidia Martínez y Guillermo De Carlí. Igualmente, Lillana Dente, Patricia Maddoni, Graciela Morgade y Paula Pogré.

..... §