

III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco, 1998.

La Investidura del Cargo. El Poder y la Autoridad en la Escuela .

Graciela Batallán.

Cita:

Graciela Batallán. (1998). *La Investidura del Cargo. El Poder y la Autoridad en la Escuela*. III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/iii.congreso.chileno.de.antropologia/74>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evbr/CTW>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

SIMPOSIO

ANTROPOLOGIA Y EDUCACION



La Inversión del Cargo *El Poder y la Autoridad en la Escuela..*

Graciela Batallán*

Introducción

En el marco de la democratización de la escuela, consideraré el poder como un "analizador" de sus relaciones teniendo como foco de interés la profundización del conocimiento del trabajo docente en un sentido amplio. Si bien, el tema del poder pareciera afectar solo a las jerarquías educativas o entenderse como privativo a la gestión, el abordaje elegido pretende trascender la problemática organizacional para discutir, a través de ella, posibilidades y límites en torno a la transformación de dichas relaciones.

La concepción y la práctica en torno al poder en la escuela son determinantes en la comprensión del trabajo docente, dado que su identidad se constituye en un proceso en el cual intervienen las asignaciones valóricas y técnicas otorgadas desde el estado, así como por las distintas formas de respuesta o resistencia a las mismas por parte de los docentes. En este caso, la vinculación en torno al poder, que es común a todos los trabajos dentro de instituciones burocráticas, obtiene su particularidad en una compleja amalgama en la que intervienen: a) la sedimentación de las tradiciones doctrinarias en relación a la educación y al trabajo docente, b) las características estructurales y específicas de dicho trabajo; c) los procesos políticos contingentes que marcan el papel del estado en distintos períodos y finalmente, d) las diferentes estrategias que, frente a los cambios políticos, ponen en juego los actores de la comunidad escolar, tanto en el

ejercicio de roles estamentales como en las interacciones diarias de rutina.

Priorizando este último plano, el análisis hará pie en la problemática del poder en la vida cotidiana escolar, focalizando la perspectiva que ésta tiene para los docentes, tanto de aula, como para quienes trabajan en cargos de dirección. Como se desplegará más adelante, 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 y práctica sobre las atribuciones, posesión y uso del poder expresa, contemporáneamente, una conflictividad de difícil resolución.

Tal como se enunció, en la significación que tiene el poder para los agentes escolares interviene de modo importante la orientación política contingente del estado que reglamenta a la escuela, ya sea reforzando el disciplinamiento social, en épocas dictatoriales, o bien, favoreciendo los procesos de participación, en democracia. Al atribuir o asignar funciones —tanto a las jerarquías educacionales, como a los maestros en su subalternidad respecto a éstas—, las políticas globales, redundan en el sentido atribuido a la noción de "comunidad educativa escolar" en el plano local de las escuelas, contribuyendo a su visualización como una institución incuestionablemente jerárquica o bien, como un espacio de participación y deliberación en el que las relaciones simétricas permitirían la realización plena de dicha "comunidad".

**Ponencia presentada al III Congreso chileno de Antropología. Temuco, noviembre de 1998

*Licenciada en Historia-Antropología. Profesora titular de la cátedra "Metodología y Técnicas de la investigación de campo en Antropología", en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del PIIE, Santiago, Chile.

Los eventuales cambios de las políticas educacionales sobre el eje autonomía—dependencia que tales relaciones conllevan involucra, para los docentes, posibilidades de dotar a su actividad con características “profesionales” que los alejen de la subalternidad.

Justamente, esta determinación política del trabajo docente permite argumentar la hipótesis que la reflexión sobre el poder, su posesión, atribuciones y/o delegación—si bien atraviesa toda la vida escolar—, solo emerge en situaciones problemáticas de insatisfactoria resolución. Esto, a su vez, es un “nudo ciego” para que el sector docente pueda constituirse en el sujeto social “clave” en una eventual transformación educacional, debido al conflicto que significa enlazar los mandatos sociales globales atribuidos a la escuela, con la resultante de los procesos de interacción cotidianos, en un mundo de confrontaciones intercambiables e inestables.

En el contexto de estas orientaciones contradictorias, el viejo sistema de autoridad vertical—que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y de éstos sobre los niños— ha entrado en crisis. La dignidad del cargo, su investidura y los avíos que simbolizaban tradicionalmente al poder en la escuela han perdido su naturalizada condición, produciéndose, “un conflicto de lenguas”, al decir de Geertz de incierto desenlace⁽¹⁾. En el marco de la globalización neoliberal este conflicto toma la forma, no de un choque de culturas (tal como éste se ha entendido clásicamente), sino de una incongruencia de códigos y valores entre las condiciones socio-laborales que permiten realizar la “libertad” del mercado y las condiciones de igualdad que requiere la realización de la libertad ciudadana, inherente a la política democrática. La interpelación civil (y de la propia comunidad escolar) hacia la democratización de las relaciones escolares, convive con la implacable implementación de las políticas de ajuste estructural (PAE), configurando dentro de la escuela un mandato democratizador controlado que podría denominarse “eficientismo participativo” o “de participación eficiente”. El efecto de esta ambigüedad produce una suerte de anomia en el acontecer de la vida diaria escolar, dado que allí se perciben los límites estructurales que el contexto extra-escolar va imponiendo a una participación genuinamente democrática sin que,

a su vez, se haya plasmado una alternativa frente a ella.

II Claves estructurales del trabajo y mundos cotidianos

La característica estructural más general del trabajo docente, es su pertenencia (mayoritariamente) a la categoría de “funcionarios” del estado. Siguiendo la clásica distinción entre trabajos productivos e improductivos, dicha pertenencia permite clasificarlo como un trabajo “improductivo” dado que no genera plusvalor y está destinado a satisfacer una necesidad concreta, lo que significa que es directamente absorbido por el consumo social. Su utilización está determinado por el resultado concreto, directamente en relación a su valor de uso. En él se gasta una renta y el ingreso del trabajador no es propiamente salario⁽²⁾

Siendo el estado la fuente que dota al trabajo docente de legitimidad, su desarrollo depende de las políticas impulsadas por éste. No surge de la sociedad civil ni de las relaciones de producción como el trabajo productivo; su legitimidad y su sentido son políticos, es decir, generados desde “arriba” y requieren de una significación diferente al intercambio de equivalentes. Además, está orientado, específicamente, hacia la socialización en las tradiciones y en los conocimientos que han contribuido a la formación de la identidad nacional, recogiendo un legado hegemónico que constituye la matriz que está en la base de la subjetividad asociada a dicho trabajo⁽³⁾.

En la cotidianidad escolar dicha característica estructural deriva en una “lógica burocrática” en el accionar de los docentes. Esto es, deben responder a los mandatos de la política educacional, a sus normas y directivas. Al mismo tiempo, y en contradicción con la primera, la especificidad del trabajo, constitutiva de la tarea escolar, responde a una “lógica pedagógica” que define y autoriza el desempeño de los/las maestros/as de acuerdo a renovadas teorías pedagógicas. Estas, de modo creciente, les señalan un accionar autónomo, de apertura y creatividad⁽⁴⁾

A su vez, el mundo escolar, por ser un mundo de infancia, está atravesado por relaciones de tipo familiar—doméstico que crean un particular clima vincular

(1) Geertz, C: “La descripción densa”, en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1987, pp. 19-40.

(2) Batallán, G y García J. F: “Especificidad del trabajo docente y la transformación escolar”, en Alliaud y L. Duschawsky (comps.) *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, Miño y Dávila eds. Buenos Aires, 1992.

(3) Batallán, G. & Díaz, R.: “Salvajes, bárbaros y niños. La noción de patrimonio en la escuela primaria”, en *Cuadernos de Antropología Social Año II N° 1*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1990.

(4) Batallán, G.: “Puede la docencia ser una profesión?. Contradicciones en el marco de una escuela democrática”, en *Revista de la Academia N° 3, otoño*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile, 1998

caracterizado por una errática distribución de cargas emocionales entre los miembros de la institución. La afectividad inherente al trato entre niños y adultos permite a éstos últimos diversas proyecciones que se superponen a sus roles laborales, entre las que se destacan los de índole maternal (dadoras) y las paternas (ordenadoras).

III El sentido común en la escuela y la teoría de la dominación

En este sentido la propuesta desarrolla por Foucault acerca de una "analítica" del poder que lo reconstruya genéticamente es una sugerencia fructífera⁽⁵⁾. Efectivamente, el poder dentro de la escuela está presente como un "medio", un ambiente del cual, como de la atmósfera no se podría escapar. Su presencia y complejidad llevan a considerar la tesis acerca de que, tampoco acá, y a pesar de la organización burocrática, el poder no es "un juego binario de arriba hacia abajo" ejercido por un grupo sobre otro (no tiene "un estado mayor"), tal como sugiere 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" constituyendo, también a la escuela, como un "aparato de producción". Esta característica permite sostener que el poder dentro de la escuela, se genera desde "abajo" y su resultado, en tanto instrumento de dominación, es hegemónico. A fin de analizarlo o reconstruirlo es necesario partir de "focos locales" de poder—saber, en el entendido de que "hay un vaivén entre formas de sujeción y esquemas de conocimiento"⁽⁶⁾

La perspectiva "estratégica" para comprender el poder considera, desde luego, la resistencia a la imposición, la cual, consubstancial al modelo, tampoco es una distribución irregular: "El poder es un campo múltiple y móvil de relaciones de fuerza donde se producen efectos globales, pero no estables de dominación." Tales estrategias son particulares y se manifiestan "en un juego de lucha y enfrentamiento incesantes"⁽⁷⁾

Como se adelantara, en la escuela la noción de "comunidad educativa" —de uso corriente para

nominarla— es coherente a los vínculos de tipo familiar—doméstico que en ella prevalecen, en virtud de su objetivo de socializar a la infancia. La característica transicional atribuida a la misma ubica a las interacciones dentro del mundo escolar, en una zona de ambigüas tensiones marcadas por la delegación y asunción de derechos y obligaciones entre representantes de la sociedad civil, padres y apoderados y el estado, autoridades escolares y principalmente, los docentes, su cara pública. No obstante, tal "comunidad" se convierte en un eufemismo en virtud de que sus actores principales, los niños, no son —tal como lo enunciara Adorno—, sujetos "en pleno derecho"⁽⁸⁾ y por lo tanto carentes de "legítima" voz. Junto a la característica transicional de la infancia escolarizada, que la desdibuja como sujeto, se agrega una devaluada concepción del conocimiento que allí circula, el que al ser identificado como información "hecha a la medida" de tales aprendices, debe ser transmitido uniformemente según etapas pre-fijadas por el sistema educativo.

La escuela es, así, una institución mediadora entre la sociedad civil y el estado cuyas funciones se difuminan más allá de su especificidad ligada al aprendizaje de destrezas y habilidades cognitivas. Si bien, como se adelantó, está fuertemente orientada por las políticas globales que asignan funciones al trabajo y señalan los contenidos y formas de la socialización valórica (o disciplinamiento) de los niños, predispone a la confrontación entre los sujetos de la "comunidad" (padres, apoderados y otros actores sociales extra-escolares), según la vitalidad de la sociedad para impulsar alternativas al statu quo.

Desde la perspectiva del poder como imposición (violencia y coerción), de la cual la teoría "de la reproducción" ha sido su expresión más elaborada, el lugar y acción de los docentes, constreñido por el control burocrático del sistema y de la sociedad (que les delega acotadamente la formación de los niños), se vislumbra como central en el éxito o fracaso del objetivo socializador escolar. Más que expertos (profesionales), los docentes de aula —a pesar de ser parte de una compleja red de asignaciones y atribuciones sostenida por la cadena de mando—, por su papel como ejecutores directos de las funciones disciplinadoras (de saberes y conductas), son estigmatizados como responsables de los "infinitesimales dispositivos de dominación" en sus formas "modernas"

⁽⁵⁾Foucault, M.: *Tecnologías del yo*. Ed. Paidós, Barcelona, 1982.

⁽⁶⁾Foucault, M: ver capítulo "El método", en *Historia de la sexualidad*, Fondo de Cultura Económico, México, 1993.

⁽⁷⁾Foucault, M: op cit.

⁽⁸⁾Adorno, Th: "Tabúes en la profesión de enseñar", en *Consignas*, ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1973.

tales como, la distribución de premios y castigos y por su papel de jueces en las instancias de "examen", cuyo resultado es la inclusión o 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 al docente, dada la asimetría que surge del hecho de que los agentes movilizan recursos diferenciales en sus interacciones. Desde luego, y como se adelantara, el poder del docente no solo se vincula con los recursos del conocimiento que puede movilizar en dicha interacción, sino también a que exhibe un mandato de la sociedad para conducirla. Sin embargo, desde la perspectiva que los maestros tienen de su propio trabajo, "la dominación" que ellos ejercen 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 entregado por "El Sistema", actuando sobre los maestros/as, quienes se autoperceben como el eslabón más débil de la cadena. El sistema se vislumbra así, 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/o de sus representantes adultos.

Tal juego interaccional, en relación a la posesión del poder en la cotidianeidad escolar, se asemeja al "de la papa que quema", o se esconde en la justificación funcionaria de "la obediencia debida". Esta ambigüedad —que se expresa resistencialmente— se debe a la dificultad de la institución por responder, tanto a las nuevas interpelaciones de la sociedad en proceso de democratización, como al horizonte eficientista de las políticas neoliberales, desatándose como respuesta un proceso de competitividad dentro y entre las escuelas. Puede sostenerse que el sentido común en torno al significado del poder en el ámbito cotidiano escolar no logra apartarse de su connotación represiva o de imposición (arriba hacia abajo), dado que al funcionamiento vertical de la burocracia de toda institución pública (que exige obediencia al mando y/o a las órdenes de los superiores) se agrega en la escuela su objetivo socializador en las tradiciones, que necesariamente refuerza dicho funcionamiento. Es tal vez por esta característica que los atributos del poder

sean vistos "desde abajo", como privativos de las jerarquías institucionales.

En tensión a dicha concepción, la perspectiva estratégica planteada por Foucault aporta una visión aparentemente opuesta en torno al poder, permitiendo verlo en su dispersión. Según su teoría, el poder se halla en los intersticios de todas las interacciones bajo el supuesto de que éste circula en relaciones "no estables"⁽⁹⁾. Siguiendo su argumento, puede sostenerse que el fenómeno del poder en la escuela se desparrama y atraviesa los cuerpos y los discursos. Sin embargo, a pesar del énfasis, la dialéctica planteada por el modelo foucaultiano queda, a mi juicio, anulada a causa del implícito encuadre teórico que asimila el objetivo final del poder a la dominación, la que se realiza incesantemente —como una profecía autocumplida— a pesar de los cambios de distinta índole⁽¹⁰⁾.

La inherente asimetría en la relación pedagógica escolar, según la concepción del saber y de infancia prevalecientes, no podría escapar a este designio, convirtiendo al espacio escolar en un paradigma para la realización de la dominación. De este modo, el cierre conceptual del modelo es finalmente coincidente (contra las intenciones de esta teorización), con las certezas del sentido común compartidas por quienes ocupan institucionalmente (en algún punto intercambiable) un lugar subalterno dentro de la estructura organizacional. No es casual que este enfoque limite los estudios sobre el trabajo de los maestros y el mundo escolar, a la agregación de descripciones más minuciosas o precisas sobre este resultado anunciado, reforzando al mismo tiempo, las categorías de análisis aceptadas en el sentido común.

IV La significación cotidiana del trabajo y la problemática del poder-autoridad

La dimensión significativa de la vida social se expresa mediante el sentido común que se entreteje en las relaciones cotidianas. Este se organiza a través de formas y códigos compartidos que responden a un ordenamiento ideológico con arraigo institucional⁽¹¹⁾ las que se traducen en categorías de significación compartidas que resultan

⁽⁹⁾Foucault, M: *Historia de la sexualidad*, op cit

⁽¹⁰⁾Para el desarrollo de un argumento similar, ver Taylor, Ch: "Foucault, sobre la libertad y la verdad", en Couzens Hoy, D (comp: *Michel Foucault*, ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1988, pp 81-117.

⁽¹¹⁾Rockwell, E: "Etnografía y teoría de la investigación educativa", DIE, México, 1980, (mimeo)

en un "orden consuetudinario". Las categorías compartidas permiten describir el mundo facilitando, a su vez, el entendimiento mutuo. Si bien esta dimensión no agota la realidad, dado que los resultados inintencionales de la acción constituyen una objetividad que la trasciende, se presenta para los actores como "el" mundo posible y legitimado.

Desde una perspectiva analítica, ese orden si bien es producido rutinariamente por prácticas cotidianas, también es modificado o alterado por prácticas y discursos alternativos que adhieren o pretenden realizar la ideología institucional prometida. Los sujetos no son solamente "conocedores prácticos", al decir de Giddens de la realidad social, sino también intérpretes polémicos de la misma ⁽¹²⁾. Desde el punto de vista de la indagación, conocer los criterios interpretativos que tienen los sujetos sobre sus prácticas y su mundo responde al interés por captar el compuesto indivisible de objetividad y subjetividad que conforma la realidad social. Esta premisa amerita exponer algunas precisiones metodológicas en relación al papel del material empírico en la presente reflexión.

Los criterios interpretativos de los sujetos sobre el mundo que construyen son recabados a partir de conceptualizaciones iniciales (o relaciones) que delimitan el "campo" empírico de la investigación. Tales relaciones conceptuales, en la forma de hipótesis o anticipación de sentido, a la vez que dibujan dicho "campo" lo sobrepasan en tanto entidad fáctica. Es este juego, de inclusión y "plus", el que permite confrontar los "hallazgos" empíricos, con la progresiva interpretación lograda por la elaboración conceptual. Esto significa que los criterios interpretativos de los sujetos, a la vez que provienen del mundo empírico, son desconstruidos en el proceso de investigación en tensión con dichas conceptualizaciones iniciales. Al mismo tiempo, el reconocimiento de la singularidad y originalidad de dicho mundo hace posible la reformulación o determinación de las relaciones conceptuales iniciales en un proceso espiralado sin fin, o bien, dado por terminado según el arbitrio de su eventual saturación.

Sosteniendo el primer argumento sobre la compleja amalgama que interviene en la construcción social de la identidad del trabajo docente y las nociones en uso sobre el poder y la autoridad en la escuela, se desplegará una situación de "campo" temporalmente situada en la

Argentina pos dictatorial (1987) y producida mediante un particular abordaje metodológico participante (talleres de investigación de la práctica), a fin de que su análisis permita retomar la discusión teórica inicialmente expuesta. Esto es, que junto a la intención de aportar a la "analítica" sobre el poder y la autoridad en la escuela, se persigue lograr algún nivel explicativo que permita apartarse de la profecía autocumplida de la dominación, argumentando a favor de una perspectiva procesual en la que las determinaciones estructurales —donde se sedimenta la tradición— sean la urdimbre con la que se enlazan la interpretación de los sujetos y/ o de su accionar en situaciones problemáticas.

De acuerdo a la hipótesis acerca de que las categorías de interpretación o categorías sociales de análisis a las que echan a mano los actores del mundo escolar responden a la índole particular de sus relaciones (lógicas privativas de un singular mundo), la descripción pretende destacar el proceso de producción del argumento anteriormente expuesto.

"El desborde disciplinario":

(juego sobre el poder-autoridad en un escenario ficticio).

Esta situación tuvo explícitamente el carácter de un ejercicio proyectivo planteado como un juego libre (o dramatización) dentro del encuadre de trabajo grupal en un taller de educadores realizado en 1987. La constitución del grupo fue intencionalmente heterogénea, es decir el grupo estuvo compuesto por docentes de aula y de dirección, varones y mujeres.

En concordancia con el carácter participante de la investigación incluyó *in situ* la interpretación de los mismos participantes sobre el material. La consigna previa a la distribución de roles entregada por los coordinadores señaló que, con posterioridad a la finalización de la dramatización, se intercambiarían opiniones sobre las sensaciones vividas tanto por quienes actuarían, como por los participantes observadores. En un paso siguiente, se pidió a los participantes que a partir de la escena actuada hipotetizaran sobre acontecimientos previos que la podrían haber provocado, como así también, su posterior resolución. En el siguiente encuentro la coordinación entregaría una sistematización

⁽¹²⁾ver Giddens, A: *The Constitution of Society*, Cambridge, Ing. Plity Press, 1984 y Batallán, G. & García, J.F: "Antropología y Participación. Contribución al debate metodológico", en *Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, Nº 1; Buenos Aires mayo 1992

de, lo que a su juicio, habían sido las líneas de interpretación puestas en cuestión a través de las opiniones y el debate suscitado.

La dramatización fue concebida como un recurso metodológico acotado a lo que algunos especialistas llaman "dramatización descriptiva" o relato dramatizado de hechos actuales o pasados, realizado en un escenario ficticio. En concordancia con el carácter participante de la investigación incluyó in situ la interpretación de los mismos participantes sobre el material. La consigna previa a la distribución de roles entregada por los coordinadores señaló que, con posterioridad a la finalización del juego, se intercambiarían opiniones sobre las sensaciones vividas tanto por quienes actuarían, como por los participantes observadores. En un paso siguiente, se pidió a los participantes que partir de la escena actuada se hipotetizara sobre acontecimientos previos que la podrían haber provocado, como así también, su posterior resolución. En la reunión siguiente la coordinación entregaría una sistematización de, lo que a su juicio, habían sido las líneas de interpretación puestas en cuestión a través de las opiniones y el debate suscitado.

El juego consignado fue recibido con risas y los roles se distribuyeron libremente entre quienes actuarían y quienes harían un registro de observación de la escena. Los actores (sintomáticamente actrices) tomaron un corto tiempo para preparar su actuación. Los dos observadores del equipo registraron, a su vez, la interacción en su conjunto.

El tema dramatizado fue un desborde disciplinario en una clase de lectura en la que dos alumnas pelean por un libro al que destrozan. Los gritos y la discusión no pueden ser controlados por la maestra quien desesperada busca a la directora para que medie y resuelva la situación. La directora entra a la sala, pero en vez de reforzar la autoridad de la profesora, la humilla frente a las alumnas por su incapacidad. Lleva a las dos niñas a la dirección y cita a los padres como habitual castigo. Los comentarios de las alumnas dejan entrever la inutilidad de la medida.

Crónica de la dramatización:

(El registro textual de primer grado)

Ma: Buen día chicos

Las alumnas se paran y saludan

Ma: Vayan sacando el libro, ábranlo en la lectura del barrio.

(dos alumnas pelean llorando)

Ma: ¿Se sientan!!! ¿qué pasa!!! (grita fuerte)

Al1: Yo le rompí el libro a ella (Al 2, llora)

(La maestra discute con los alumnos gritando)

Ma: ¿Me pueden contar qué pasó?

(La maestra cuando se dirige a las alumnas no las tutea. Las alumnas gritan y se empujan, una de las tres actúa en complicidad con la maestra y en contra de sus compañeras) (observador)

Ma: 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

Ma: ¿Le contamos a la señora lo que 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 despaciosamente con los brazos cruzados o con las manos en la cintura) (observador).

Maestra y alumnas hablan a la vez, la maestra habla con angustia (Pareciera que va a llorar (observador)

Directora:.."bueno ustedes que son las del problema vengan conmigo, vengan con las libretas de comunicaciones".

Al2: .mi mamá no puede por que trabaja...

(Salen)

Fin de la dramatización (observador)

Los primeros comentarios sobre las sensaciones provocadas por la dramatización fueron hegemonizados por juicios de recriminación hacia la maestra, de identificación con los alumnos y de una ambigua justificación para con la directora.

En el sub-grupo de los participantes-observadores las opiniones destacaron el "sadismo" y "la venganza" que manifestó la directora delante de los niños, así como las frases reconocidas como "célebres" tales como: "¡que raro!", "¡que bonito!", y el límite impuesto por la actitud corporal, en posición rígida y con los brazos cruzados. Quien actuó de maestra se sorprendió por el contenido de su actuación y la contradicción entre su desempeño real y lo actuado, así como también entre sus deseos e intenciones y los resultados obtenidos:

"Yo que hice de maestra sentí que los chicos me rebalsaban, me puse nerviosa, en realidad a mí me sucede que cuando realmente me pasan estas cosas en la escuela trato de ver qué pasa con los chicos, trato de hablar con ellos.. en este caso sentí que llamar a la directora era una solución, pero, por otro lado la directora cuando vino terminó retándome a mí".

Las situaciones imaginadas como previas al desencadenamiento del drama modificaron levemente las primeras interpretaciones al moderarse la culpabilidad

atribuida casi unánimemente a la maestra e intentar 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 situaciones imaginadas como desenlace de la situación dramatizada "los padres" aparecieron representando distintas actitudes conocidas: a) aquéllos que defienden a sus hijos y sus propios derechos, exigiendo a la escuela una mediación equitativa e inmediata en los conflictos; b) el que exige que se le pague a su hijo el libro destruido; c) quien se hace cargo irreflexivamente del problema para evitar pérdidas de tiempo y paga sin discutir, y d), la madre que reta a la hija responsabilizándola por la complicación que le trae su conducta que le hace gastar dinero y tiempo.

De un modo incipiente y relacionado a 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 expresando que estas situaciones son resueltas en forma salomónica responsabilizándose a ambas alumnas de la solución concretamente el pago compartido.

Sistematización de las perspectivas de los participantes (interpretación de 2º grado)

En la siguiente reunión y buscando una profundización en el análisis, la coordinación devolvió en forma descriptiva los tres tipos de interpretaciones que, a su juicio, se habían barajado:

1) En primer lugar la interpretación que consideraba la culpabilidad de la maestra y de la directora. En este caso los niños serían víctimas de una situación provocada por el "mal manejo" de ambas, especialmente de la primera. A esta interpretación se le adjuntó inmediatamente la solución que sería algo así como el desarrollo de estrategias para manejar la disciplina.

2) Luego otra, que si bien en la línea de reforzar la anterior interpretación, compartió en cierto modo 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 manteniéndose en líneas generales las dos primeras, como acertadas, se vislumbró "un mar de fondo insitucional" que relativizaría

la actuación incorporándose al análisis la reflexión sobre situaciones de injusticia hacia los niños que son cotidianamente aceptadas, también críticas al curriculum y a las distintas formas didácticas. El aburrimiento es la hipótesis que se ve como causa del conflicto.

(*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" (en tono de burla)

Si bien el tema disciplinario dramatizado, emergió ahora cercano al pedagógico, de todos modos mantuvo su esencia con éste al acordarse de que el problema se resuelve de modos diferentes según los contextos escolares. En este punto surgió la opinión de uno de los directores- participantes, rechazando la dramatización como una expresión representativa de la realidad escolar: "me pareció una situación artificiosa (enojado), yo nunca lo viví con tanta agresividad ..los culpables de esta situación fueron la maestra y la directora".

Esta crítica (dirigida hacia la actuación de su rol y a la aceptación del mismo por los maestros participantes en el taller) defendió la heterogeneidad presente en la escuela sobre el desempeño del papel jerárquico mostrando la existencia de espacios para actuar en forma no burocrática.

Las distintas intervenciones reactualizaron en el taller la polémica maestros versus directores logrando, esta tradicional oposición, el fortalecimiento de la vapuleada autoimagen del maestro hasta aquí compartida y modificando las interpretaciones iniciales. A pesar de ejemplificar en contrario, la desvalorización del maestro continuó prevaleciendo, como así también la protección de los niños.

La maestra que actuó de directora se dirige al interlocutor director real diciendo:

"yo reconozco que cotidianamente esto pasa...yo en mi vida me encontré con un director que te ayude, por eso lo que vos dijiste que nunca viste una situación así, yo nunca vi a un director que haga lo contrario a lo que pasó acá"

Por su parte el director responde de inmediato:

"si, si, 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 a la maestra y a los otros sujetos que constituyen el mundo escolar, la causa de la indisciplina fue buscada 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". Sin embargo el tema disciplinario dramatizado mantuvo su escisión al sostenerse que éste es un problema que se resuelve de modos diferentes según los contextos escolares. La relativización como forma de consensuar dejó traslucir, sin embargo, cierta disconformidad en algunas voces al cierre de la reunión: "siempre buscamos un culpable" "elegimos juzgar en vez de leer"

Desde una perspectiva general, los niños como "objeto" de trabajo y el mandato socializador entregado a los maestros, darían la impronta al carácter "formativo" que tiene el vínculo pedagógico en el que la figura del maestro debe encarnar intrínsecamente a la autoridad en forma previa a la misma interacción educativa en sí misma. De este modo, mantenimiento del orden, traducido en contrarrestar, contener y/o sancionar los problemas disciplinarios, se convirtió en la tarea principal manifiesta o implícita de los docentes.

En esa consideración se vincula a los sentimientos de culpa que acompañaron la reflexión y el análisis posterior a la dramatización, relacionándolos con el desarrollo de la potencial hipótesis acerca de la particularidad de la problemática del poder en las interacciones pedagógicas entre maestros y alumnos, las que son traspasadas por las formas de vinculación de tipo familiar—doméstico.

Una interpretación-explicativa

(o interpretación de tercer grado):

Desde una perspectiva general, los niños como "objeto" de trabajo y el mandato socializador entregado a los maestros, darían la impronta al carácter "formativo" que tiene el vínculo pedagógico en el que la figura del maestro debe encarnar intrínsecamente a la autoridad en forma previa a la misma interacción educativa (o temática). Así el mantenimiento del orden, traducido en contrarrestar, contener y/o sancionar los problemas disciplinarios, se convierte en la tarea principal manifiesta o implícita del maestro. Esto explicaría por qué la escena elegida para la dramatización fue la de un desborde disciplinario. En otro plano, los contenidos, la forma expresiva y los sentimientos ligados a la dramatización permiten profundizar en la hipótesis sugerida por el grupo contratástándola con las hipótesis generales sobre el nudo ciego del tema del poder en la construcción de la

identidad del trabajo.

El orden como tema central de la dramatización fue actuado en tanto norma axiomática de la institución escolar. Obligatoria y desable para todos aunque y tal como se expresó, su difícil mantenimiento provoca en los maestros un conflicto de difícil explicación. La institución educativa, cargada de fuertes prescripciones morales, al investir las funciones docentes de gradaciones de autoridad jerarquizada impide la libre realización vocacional, contraviniendo al mismo tiempo su ideología democratizadora ("formar hombres libres, creativos y solidarios"). De este modo el director/a, analogado simbólicamente al padre arcaico, representa el orden autoritario provocando conjuntamente la rebelión y sumisión del hijo, propia de los vínculos familiares. En la búsqueda del lugar por el reconocimiento paterno, las interacciones escolares se tiñen de rivalidades entre maestros (hermanos/as), resistencias y resentimientos irracionales hacia la autoridad inmediata superior (el director para los maestros, el supervisor para los directores, etc.). Dentro de ese marco la interacción maestro—alumno es reforzada en sus connotaciones de vínculo dependiente produciendo la alianza, o bien, el enfrentamiento mutuo. Esa inestable conflictiva necesita apelar, frente al desborde, a la costosa autoridad externa (paterna?), restituidora del orden perdido. No obstante, la autoridad burocrática con poder para calificar o descalificar el trabajo (y al trabajador) al apoyar, humilla. Así la dramatización (y su posterior interpretación), expresa la necesidad del orden asociado a los fuertes significados sensoriales de los símbolos utilizados que representaron en la violencia y el caos como un fotograma en "negativo" del ordenamiento ideológico dominante de la institución, deseado y rechazado ambivalentemente por los /las maestras /os). Al excluirse en la actuación el polo ideológico de la norma, que permitiría la cohesión o el acuerdo, apareció el fuerte sentimiento culpabilizador dirigido contra sí mismos, quienes aceptan resignadamente cargar, como el "chivo expiatorio", con la culpa de no poder mantener el orden prescripto. La imposibilidad de autogestionar alternativas entre maestros, atomizados en el poder que les da su control en el aula, junto a la asociación con la violencia hacia "sus" niños, con el que aquél se asocia actúa como un impedimento que dificulta por ahora imaginar la construcción de un orden alternativo.

IV. Aproximación

al debate sobre acción y poder

Hay un hilo que une a los enfoques estructuralistas-reproductivistas (Althusser) y los postestructuralistas (Foucault): el desconocimiento de la eficacia de la acción. El poder, en ambos enfoques, es algo que meramente le ocurre a los agentes, éstos son el vehículo o el medio de circulación de un poder que escapa absolutamente a su control⁽¹³⁾. En esas teorías no existen recursos conceptuales que permitan establecer el vínculo entre acción y poder. Como lo ha puesto de manifiesto Giddens, la acción significa una intervención en el mundo, la capacidad de "producir una diferencia" en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes⁽¹⁴⁾. Esto 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 en el cual las perspectivas estructuralistas y postestructuralistas muestran afinidad es en relación a 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 infatizar el momento de falsedad de la ideología y su funcionamiento material, debilitan considerablemente la distinción. Para Foucault, el poder es físico, se encarna en los cuerpos, los gestos y los comportamientos. Habría que orientar el análisis hacia las operaciones materiales del poder, hacia su "cara externa" a las formas de sometimiento, a sus dispositivos y estrategias, a su modo de operar técnico y no a un análisis semiológico, que enfoca el poder como discurso o ideología. Más bien, toda forma de discurso, de saber y de verdad son efectos del poder, junto al deseo y la consciencia. El poder es una relación de fuerza, no ciertamente en sentido represivo ya que, de acuerdo a su concepción, el poder es productivo, genera efectos.⁽¹⁵⁾

En contraste, para H. Arendt el poder es por una parte inseparable de la acción y, por eso mismo, se distingue

de la violencia. El poder surge de un acuerdo temporal de una pluralidad humana basada en la opinión común y desaparece con ella. No puede almacenarse, solamente existe como actualidad. El poder no puede dejar de ser legítimo ya que solamente puede aparecer donde se actúa de concierto. Frente a cualquier impugnación remite a su origen. La violencia o la fuerza, por el contrario, es instrumental, necesita de implementos, puede almacenarse y ser ejercida por individuos aislados.⁽¹⁶⁾

Todas las instituciones cobran legitimidad a partir de un acuerdo inicial, 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. Siendo 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⁽¹⁷⁾.

Sin embargo, en este punto es necesario ir más allá de la obra de Arendt, en cuanto su concepto de poder se basa en la opinión. En la obra de Arendt no es posible distinguir una "opinión común" basada en un consenso racionalmente motivado de otra inducida por la manipulación, el engaño, la corrupción o por una "falsa consciencia" como efecto estructural o sistémico de la realidad social.

De estas consideraciones se puede derivar un concepto de poder que reúna las siguientes características: 1) es microfísico, en cuanto toda interacción genera poder específico, 2) es legítimo en cuanto aparece originado en un acuerdo libremente asumido, 3) es susceptible de crítica en cuanto toda interacción implica relaciones que van más allá o se quedan más acá de dichos acuerdos, y 4) eso implica que mediante la crítica las interacciones pueden ser transformadas.

Sosteniendo el primer argumento sobre la compleja amalgama que interviene en la construcción social de la identidad del trabajo docente y las nociones en uso sobre el poder y la autoridad en la escuela, cabe dejar abierta la discusión sobre conceptos teóricos en torno a esta problemática poder que entreguen herramientas que vinculadas a la especificidad del mundo escolar, permitan

⁽¹³⁾Para una crítica a las diversas concepciones sobre el poder ver: García, J. F. "Razón, poder y violencia en la filosofía contemporánea", *Colección Cuadernos N°2* Universidad Nacional de Rosario y Municipalidad de Puerto General San Martín, Rosario, Argentina, 1990.

⁽¹⁴⁾Giddens, A: op cit

⁽¹⁵⁾Foucault, M: *La microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta, Madrid, 1980.

⁽¹⁶⁾Para un mayor desarrollo consultar: Arendt, H: *La condición humana*, ed Seix Barral, Barcelona, 1974, *Sobre la violencia*, ed. Cuadernos de Joaquín Mortiz, México, 1970 y *¿Qué es la política?*, Paidós, Barcelona 1997.

⁽¹⁷⁾Adorno, Th y Horkheimer, M: "La ideología", en *La Sociedad*, ed. Proteo, Buenos Aires, 1969

repensarlo.

Aproximando un cuestionamiento a las concepciones del poder como violencia la investigación sobre las categorías y prácticas acerca del poder, en el uso y reflexión cotidianas, muestra que su sentido y dirección

se relativizan según situaciones contingentes marcadas por procesos histórico políticos, las que puestas en cuestión, rebaten aquél sentido o creencia primitiva en torno a esta problemática.

Jóvenes, Autoridad y Política

Un Enfoque Etnográfico sobre la Participación en Instituciones de Nivel Medio

Leticia Bellini*

Resumen

Se ponen en consideración algunas hipótesis y reflexiones en torno a un estudio sobre la participación de los jóvenes en el ámbito escolar, de qué manera el juego de la participación desnuda las relaciones de poder que los espacios de acción pedagógica logran disimular.

Se propone describir, comprender y reinterpretar críticamente el sentido de la participación en la cotidianidad de la vida escolar desde la perspectiva de los/las jóvenes entrevistados individual y colectivamente.

Se reflexiona sobre la participación como un objeto de conocimiento en tanto los sujetos tienen una comprensión de lo que hacen en diversidad de situaciones de interacción práctica cotidiana, dentro del marco prescriptivo y coactivo normado por la Institución.

Se sostiene que el significado político de la participación se va configurando en la medida en que los sujetos establecen una distancia con la autoridad y toman conciencia de las relaciones vividas con dicha autoridad.

Asimismo, se sostiene otra hipótesis sobre la contingencia, movilidad, que muestran los espacios de participación de los/las estudiantes en cuanto estas serían formas de posicionarse distinguiéndose del "lugar" en que los sitúa la autoridad.

Este trabajo pone en consideración algunas afirmaciones provisionales generadas en un estudio sobre la participación de los/las jóvenes en el ámbito escolar⁽¹⁾.

Es pertinente señalar que lo aquí expuesto constituye una primera interpretación, es decir una construcción de relaciones entre las ideas iniciales acerca del objeto de estudio y la contrastación con los datos empíricos relevados que puede aún ser reformulada en la medida

en que el proceso de análisis, reflexión y elaboración teórica, van reformulando mi propio objeto.

Suscintamente diré que la investigación está orientada a indagar el significado y sentido que los/las jóvenes atribuyen a la participación, cómo interpretan el sentido de sus acciones y experiencias colectivas en los establecimientos, qué espacios son los que se constituyen para ellos en espacios de participación.

Se adoptó el enfoque etnográfico en la formulación metodológica desde el cual se desarrolló un trabajo de campo consistente en entrevistas (individuales y colectivas) y grupo de discusión.

Como hipótesis interpretativa inicial se entendió que ciertas experiencias estudiantiles en el ámbito de la escuela configuran por su contenido, génesis y desarrollo, formas de participación que articulan significaciones diferentes de conocimiento, pedagogía, política y subjetividad.

La indagación aborda la problemática de la participación desde una perspectiva teórica que contextualiza la complejidad del tiempo presente para los sujetos y las instituciones, en particular las educativas.

En esta complejidad se señalan dos ámbitos atravesados por una profunda crisis, uno de ellos es el ámbito de la cultura. Más allá de las discusiones teóricas sobre el significado de la posmodernidad su existencia es evidente y así lo expresan numerosos autores, aún si no lo hicieran podríamos constatarlo observando a los niños. Se vive como inevitable una sensación de crisis de los valores

*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue, Río Negro - Argentina

⁽¹⁾Se trata de un proyecto de investigación presentado en abril del corriente año para optar al Magister en Investigación Educativa de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y el P.I.I.E. de Santiago de Chile. El proyecto de tesis se denomina: "Ellos están ahí, la participación de los jóvenes en el ámbito escolar", y es tutorado por Manuel Bastías Urra, sociólogo, PhD.