

# ANTROPOLOGÍAS HECHAS EN LA ARGENTINA

ROSANA GUBER Y LÍA FERRERO

(EDITORAS)

VOLUMEN III



ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ANTROPOLOGÍA

---

Rosana Guber y Lía Ferrero

*Antropologías bechas en la Argentina*. Volumen III / Rosana Guber y Lía Ferrero (Editoras);  
1ra. Edición en español. Asociación Latinoamericana de Antropología, 2021

645p.; tablas.; gráficos; mapas.

ISBN:

978-9915-9333-0-6 OBRA COMPLETA

978-9915-9333-6-8 Volumen III

Hecho el depósito legal que marca el Decreto 460 de 1995

Catalogación en la fuente – Asociación Latinoamericana de Antropología

---

© Asociación Latinoamericana de Antropología, 2021

© Rosana Guber y Lía Ferrero (Editoras), 2021

1era Edición, 2021

Asociación Latinoamericana de Antropología

Diseño de la Serie: Editorial Universidad del Cauca

Fotografía de portada: Archivo Guillermo Madrazo, Proyecto Alfarcito

Diagramación: José Gregorio Vásquez C.

Diseño de carátula: José Gregorio Vásquez C.

Editor general de la Colección: Eduardo Restrepo

Copy Left: los contenidos de este libro pueden ser reproducidos en todo o en parte, siempre y cuando se cite la fuente y se haga con fines académicos y no comerciales.

Edición 2021

## Contenido

### **10. Tiempos de paz: inseguridades, ilegalismos y violencias**

Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	15
Sobre la banalidad del mal, la violencia vernácula y las reconstrucciones de la historia SOFÍA TISCORNIA Y MARÍA JOSÉ SARRABAYROUSE OLIVEIRA	17
La sagrada familia y el oficio policial: sentidos del parentesco en trayectorias y prácticas profesionales cotidianas SABRINA CALANDRÓN	29
Reciprocidad y poder en el sistema penal argentino: del “pitufeo” al motín de Sierra Chica DANIEL MÍGUEZ	53
Estados posibles: travesías, ilegalismos y controles en la Triple Frontera BRÍGIDA RENOLDI	71
Las lógicas de las violencias: más allá de la noción de recurso y más acá de “la parte maldita” JOSÉ GARRIGA ZUCAL	95
Etnografías de una muerte no denunciada: justicias y valores locales en una villa de la ciudad de Córdoba NATALIA BERMÚDEZ	113

### **11. Enseñar, curar y habitar: las políticas públicas desde sus actores**

Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	131
Estrategias familiares y escuela MARÍA ROSA NEUFELD	133

La práctica docente: una interpretación desde los saberes de los maestros ELENA ACHILLI	147
La política también es un juego de chicxs DIANA J. MILSTEIN	169
Efectos sociales de los procesos jurídico-penales: algunas consideraciones antropológicas BEATRIZ KALINSKY	191
Sexualidad, experiencias corporales y género: un estudio etnográfico entre personas viviendo con VIH en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina MABEL GRIMBERG	209
Tuberculosis, sufrimiento y vida cotidiana en barrios marginales y vulnerables del Área Metropolitana de Buenos Aires MARÍA VICTORIA CASTILLA	225
En torno a la hidatidosis: las condiciones de vida, la indiferencia y la violencia en la estepa sur patagónica argentina MARÍA PAULA CARUSO	245
Los <i>atrases</i> y <i>delantes</i> de las ciudades: muestra del trabajo con los imaginarios urbanos ARIEL GRAVANO	265
<b>12. Produciendo saberes</b>	
Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	279
Entre el amor y el compromiso: Augusto Raúl Cortazar y la profesionalización del folklore argentino M. BELÉN HIROSE	281
Producción teórica y circulación de ideas en las ciencias sociales en la Argentina GASTÓN JULIÁN GIL	307
Etnología, espiritualidad y ética: hacia una construcción de sentidos en diálogo con el nativo ALEJANDRA SIFFREDI	335

La religión como categoría social: encrucijadas semánticas y pragmáticas CÉSAR CERIANI CERNADAS	355
Alimentando cerdos y buscando güembé: producción local de conocimiento sobre el mundo natural de niños campesinos e indígenas en San Ignacio ANA PADAWER	379
Crianzas mutuas: el trato a los animales desde las concepciones de los pastores puneños (Jujuy, Argentina) LUCILA BUGALLO Y JORGE TOMASI	405
Lo narrativo antropológico: apuntes sobre el rol de lo empírico en la construcción textual MARIANA SIRIMARCO	429
Verdades y consecuencias: las interpelaciones éticas en las lecturas nativas de nuestras etnografías GABRIEL NOEL	449

### **13. Glorias argentinas**

Presentación, palabras clave y lecturas recomendadas	471
Dos aspectos de la tradición en San Antonio de Areco MARTHA BLACHE	473
Vuelve el tango: “Tango argentino” y las narrativas sobre el resurgimiento del baile en Buenos Aires HERNÁN MOREL	507
<i>Negros de alma</i> : raza y proceso de subjetivación juveniles en torno a los Bailes de Cuarteto (Córdoba, Argentina) GUSTAVO BLÁZQUEZ	529

### **14. Postdata**

Presentación, palabras clave y sitios recomendados	559
Cuerpos y espacios plurales: sobre la razón espacial de la práctica etnográfica PABLO WRIGHT	561

Historia como reedición. La antropología argentina en su exposición americana GUSTAVO SORÁ	579
--	-----

## **Anexos**

1. “Argentinos afuera”: contribuciones de argentinos radicados en el exterior	593
2. La Argentina como objeto antropológico: colegas extranjeros que nos han estudiado	599
3. Antropologías hechas en la Argentina: tres volúmenes en “datos cuanti”	603

<b>Editoras</b>	613
-----------------	-----

# La práctica docente: una interpretación desde los saberes de los maestros<sup>1</sup>

ELENA LIBIA ACHILLI<sup>2</sup>

## Introducción

El presente trabajo constituye una versión revisada de una parte del informe final de un Proyecto mayor<sup>3</sup> llevado a cabo entre marzo de 1984 y mayo de 1985 con una modalidad de investigación caracterizada como Taller de Educadores.

- 
- 1 Publicación original: Elena Libia Achilli. 1988. La práctica docente. Una interpretación desde los saberes de los maestros. *Cuadernos de Antropología Social*. (2): 5-18. Agradecemos a *Cuadernos de Antropología Social* su autorización a republicar este artículo. Este artículo, derivado de una investigación mayor, remite contextualmente a fuertes debates teóricos y metodológicos que se despliegan en América Latina desde principios de la década del ochenta. Se trata de las polémicas en torno a determinada racionalidad de las ciencias sociales que implicó lo que algunos autores denominaron “rebelión naturalista” (Willis 1985). Esa rebelión se venía configurando desde la década anterior, y se puso de manifiesto tanto a nivel de una reconfiguración de la teoría social (la nueva concepción de un sujeto activo), como a nivel metodológico con una expansión de las perspectivas “cualitativas”. Como parte de este debate se generó una férrea convalidación de los *enfoques etnográficos/socioantropológicos* en los cuales se involucró Elena Achilli, cuya trayectoria avanzó, desde Rosario y hasta la actualidad, en esta línea de trabajo. La autora focalizó en problemáticas educativas/urbanas/políticas y en la profundización teórica y metodológica de tal enfoque, y se involucró en procesos de co-investigación con diversos sujetos sociales. Ver por ejemplo: *Escuela, Familia y Desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*, (2010). Además la autora hizo importantes aportes en la enseñanza del método etnográfico. Ver por ejemplo *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*, (2005). Complementar con secciones 3 (E. Garbulsky), 4 (C. Gandulfo), 11 (M.R. Neufeld) y 12 (G. J. Gil y M. Sirimarco).
  - 2 Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario –CIUNR– y Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos –CEACU– de la Facultad de Humanidades y Artes; UNR.
  - 3 “Investigación en Taller de Educadores. La metodología de la enseñanza, mediadores de la relación docente-conocimiento-alumno”, realizada en el Centro Rosario de investigación en Ciencias Sociales.

El Taller de Educadores es el espacio donde, por un lado, un grupo de docentes se actualiza investigando su propia realidad, y por el otro, se desarrolla un proceso de construcción y apropiación de conocimientos, tanto por parte de los mismos docentes como de los investigadores que participan en él. De este modo, más allá de la significación que el Taller de Educadores adquiere como una modalidad de “actualización investigativa” del docente –centrada en el análisis y objetivación de su propia práctica–, nos interesa destacar la dimensión que el mismo tiene como instrumento de investigación social al configurarse en ese espacio donde es posible realizar un proceso en el que se articulan y “juegan” resignificándose permanentemente conceptos y categorías que apuntan a la construcción de conocimientos de determinado nivel de lo escolar. Ese proceso de construcción de conocimientos, sustentado en el diálogo de conceptos y episodios cotidianos de la escuela registrados por los propios docentes, se inunda y realimenta en la recuperación e integración crítica y coherente del conjunto de las representaciones y saberes que los educadores despliegan en el ámbito del Taller.

En la medida en que este proceso que se desarrolla a pequeña escala se va configurando en una práctica de investigación profunda, intensiva, de permanente interacción con los propios actores, de rescate y articulación de sus “categorías sociales”, podemos decir que se acerca a la experiencia antropológica y, por ende, es posible revalorizar para el Taller los aportes teóricos y metodológicos de esta disciplina.

Tanto esta modalidad de investigación como los problemas que se tornan dignos de ser investigados los vinculados con el hacer concreto del maestro, con la cotidianeidad del aula o cuanto más de la escuela, problemas que, de alguna manera, resultan puntuales en el contexto general de sistema educativo, merecen una reflexión en la medida que expresan una modificación de ciertos “paradigmas” de investigaciones más globalizantes, estructurales, de tipo macro. Creemos que es una búsqueda que nace ante la insatisfacción por los resultados de éstas, y que, en el caso de los países de América Latina que padecieron gobiernos autoritarios, comienzan a formularse para dar cuenta de la incidencia de esos modelos autoritarios sobre distintos aspectos de la cotidianeidad escolar. De ahí el interés de estas investigaciones por comprender y explicar tales condiciones objetivas y las significaciones y sentido que las mismas adquieren para los sujetos involucrados en la perspectiva de la construcción de “alternativas democratizantes” de la vida escolar.

Ahora bien, el foco de interés de esta ponencia es la práctica docente. Consideramos que centrar la atención en ella es relevante si se piensa que la intencionalidad subyacente del Taller de Educadores es la “modificación molecular” de la realidad escolar a partir del protagonismo de sus propios actores sociales en la construcción de alternativas posibles. En este sentido, es el docente, por su número, permanencia



y organización gremial, un sector de importancia en el sistema educacional. El análisis que se realiza de su práctica recupera su propio “decir” que, interpretado en su articulación con aspectos estructurales e institucionales nos habla del maestro como de un trabajador con características particulares en la medida que aparece escindido de su especificidad: el trabajo en torno al conocimiento.

Dado que lo que aquí se expondrá es el resultado de interpretaciones que hacemos de lo trabajado por los maestros en el espacio del Taller, nuestro agradecimiento a todos y cada uno de ellos es total. Sin su participación nuestras reflexiones no hubieran sido posibles. Por lo tanto lo que aquí decimos, producto de nuestra particular interpretación puede tener un “movimiento problematizador” como los realizados grupalmente en el Taller si son contrastadas y discutidas con los maestros en general, cerrando –tal vez– este ciclo abierto con el Taller.

### **La interpretación de lo que “dicen” los maestros: una aproximación teórica metodológica**

El material empírico con el que partimos para analizar la práctica docente está constituido por el conjunto de categorías cognitivas, emocionales, imaginarlas que los maestros despliegan en el transcurso del Taller de Educadores.<sup>4</sup> El primer problema con el que nos enfrentamos es, pues, el de dilucidar la caracterización de tal material en el que nos sustentamos para la explicación de la práctica docente. En efecto ¿qué es esto que los maestros “dicen” acerca de lo que ellos son? ¿Es “discurso” a la manera de un sistema semiótico? ¿Es “representación” en el sentido que, como dice H. Lefebvre “anticipan, desplazan, transponen ciertas realidades” formando parte de una estrategia inconsciente? (Lefebvre 1980: 60).

Como se observa, caracterizar de una u otra forma ese conjunto conformado por el “decir” del maestro no sólo implica precisar su contenido, sino también asumir un enfoque teórico metodológico para su interpretación. De ahí que, más que hablar de discursos o representaciones –y sin ser excluyentes– hemos preferido asignarle el carácter de un saber posibilitador de que cada maestro desarrolle una práctica y se identifique como tal. Es evidente que este concepto de “saber” nos remite a la ambivalencia contenida entre lo que es una “opinión” o un “conocimiento”

---

4 Los maestros participantes del Taller de Educadores se convocaron y seleccionaron atendiendo a su inserción laboral en distintas escuelas representativas de tres zonas socio-económicas y culturales diferentes de la ciudad de Rosario (Provincia de Santa Fe): sector obrero, urbanización periférica de la ciudad; zona habitada por trabajadores no calificados –no permanentes–, con la particularidad de que muchos de ellos representan a aborígenes todas provenientes de migraciones recientes y; sector medio, zona céntrica de la ciudad. Además, todas las escuelas son primarias dependientes del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, cuya Dirección de Enseñanza Pre-colar y Primaria patrocinó el funcionamiento del Taller, por el Interés que la propuesta despertó.

según desde donde se desplace la mirada. No obstante, como nos aclara Heller (1985: 73) “lo que en la ciencia es solo opinión, puede considerarse con razón como saber en la vida cotidiana, porque es criterio de la acción y porque la acción cotidiana responde del contenido acertado del juicio en que se basa aquél saber”.

De tal modo, ese “decir” del maestro está surcado por un indispensable “conocer” que hace posible que él despliegue una acción reconocida por la carga de significaciones individuales, institucionales, sociales que le son conferidas. En este sentido, el “decir” del maestro más allá de que exprese representaciones, aspectos imaginarios, fragmentos ideológicos, utopías afirmativas o negativas, contiene tal conocer sobre su práctica y la realidad en la que se inserta que nos permite categorizarlo como un saber. Es un saber que, en la vida de cada maestro se va conformando de modo heterogéneo y por distintas vertientes, cada una de las cuales aporta su “recorte de saberes”. Así por ejemplo, los que llegan de su formación como profesional; los construidos en la resolución cotidiana de la práctica; los adquiridos en las experiencias formativas que imprimen las instituciones escolares en las que estuvo inserto; los que internaliza del intercambio formal o informal con otros maestros, con directivos, con alumnos, con padres; los que incorpora a partir de lecturas o comentarios de distintos trabajos específicos; etc. El conjunto de estos “recortes” configuran en cada maestro un saber que se integra a la práctica cotidiana y, a su vez, se genera en parte por ella.

En el contexto del Taller de Educadores que es el espacio desde donde miramos el “decir” del maestro buena parte de aquello que los docentes traen, trabajan, resignifican, está dado por este saber instrumental innecesario para el desenvolvimiento de una práctica que los identifica como tales. En su conjunto, no implica un cuerpo referencial coherente por ser, como veíamos, apropiaciones que cada uno realiza en distintos momentos y circunstancias, y además, por expresar diferentes concepciones desde donde se aprehende lo escolar. Entre los distintos contenidos que se despliegan en el Taller discriminamos:

1. Los saberes relacionados con la cotidianeidad laboral y que como decíamos, se integran a y desde la práctica. Tienen que ver tanto con los aspectos didácticos como con el contenido temático (área de conocimientos) con el que trabaja el docente.<sup>5</sup>
2. Los que se conforman desde un “deber ser” imaginario que aun cuando, por lo general, poco dicen de la práctica real, nos acerca a un conocimiento integral de ella y los maestros llevan una carga valorativa que tanto puede ser un valorar desde lo positivo como desde lo negativo. Desde el “así debe ser” como desde el

---

5 El proyecto acota su análisis a la metodología de la enseñanza que el maestro selecciona en ciencias sociales.

“así no debe ser”. Por lo general, el “deber ser del maestro se construye individual y socialmente sobre los pilares de la vocación, la idoneidad y la afectividad. La vocación entendida por algunos docentes como una capacidad casi innata, caracterizada por una “voluntad de trabajo”, una “vocación de servicio”, en la que “la labor del docente trasciende toda compensación material”, y provoca placer.<sup>6</sup> Para esta Imagen, vinculada con el apostolado” de la rarea de enseñar, el que se le asigne una remuneración monetaria a cambio de la misma es casi un estigma. El sueldo aparece como dificultoso integrarlo y analizarlo. La idoneidad tiene que ver con el saber del maestro, con su capacidad de acumular información sobre distintos aspectos, lo que despierta respeto por parte de los alumnos. La afectividad en la construcción del “deber ser” del maestro se vincula con la fuerte ligazón emocional que se le atribuye a la relación docente-alumno. Aquello que significa la continuidad del rol materno-paterno. La vocación, la Idoneidad y la afectividad son valoraciones muy presentes en la vida del maestro, sin embargo, interactúan y adquieren diferentes y determinadas significaciones según la concepción general en que el maestro se ubique.

3. Lo anteriormente expresado nos permite diferenciar el nivel de lo ideológico como permeando los otros contenidos. Es este un nivel que nos interesa distinguir –aunque solo enunciativamente– por la significación que tiene para una teoría de la escuela, y espacialmente, para una política de reformulación de la práctica docente.<sup>7</sup> Sin pretender abrir una polémica sobre lo ideológico, intentamos explicarla como presente en los saberes y representaciones de los maestros en tanto es justificación de situaciones problemáticas. Como dicen Adorno y Horkheimer lo ideológico

presupone, pues, sea la experiencia de una condición social que se ha vuelto problemática y conocida como tal pero que debe ser defendida o bien, por otro lado, la idea de la justicia sin la cual aquella necesidad apologética no subsistiría, y que a su vez se basa en el modelo del intercambio de equivalentes. (1969: 191).

René Mayorga plantea retomando a Adorno que el análisis de lo ideológico adquiere sentido en relación con la verdad o falsedad de aquello a lo que se refiere:

- 
- 6 Algunos maestros lo entienden así: “Considero que nací maestra. Apenas hablaba y con admiración salía a la calle a ver pasar a las maestras y llenárseme los ojos de lágrimas. Desde chica, y yo reconozco que con treinta y pico de años si volviera a nacer volvería a ser maestra. Y para mí usar el delantal blanco es un orgullo. Seré idiota, idealista, pero para mí es un orgullo. Felices de aquellos que pueden estar rodeados de nietos. Yo encuentro en ellos todo sano, todo decente, todo puro y sigo reconociendo que las autoridades no lo ven, no valoran nuestro trabajo”. María, Reunión de Taller N° 22; 5).
- 7 “El respeto se gana con la idoneidad, no con los gritos” (Ale, Reunión de Taller N° 234).

Se trata de un análisis que descubre las mediaciones objetivas de la acción de los grupos e individuos; se busca desmontar el fetichismo de los conceptos cristalizados en las prácticas e instituciones sociales y descentralizar igualmente los fundamentos de la conversión de la subjetividad en principio y origen total de la acción y del conocimiento. (1982: 120).

Sin extendernos más, dejamos planteada la necesidad que hay para una teoría de lo escolar de estudiar y profundizar el análisis de aquellos mecanismos justificatorios que circulan la cotidianeidad del maestro y pueden encubrir las relaciones y circunstancias condicionantes de su práctica. Hemos partido considerando al conjunto de los saberes y representaciones del maestro como heterogéneos. Su rescate e interpretación tiene importancia teórica y práctica al colocarnos en contacto con un plano objetivo de la realidad escolar –dinamizada según el momento histórico–, que aunque heterogénea, expresa la carga de normatividad que contiene. Poder entender algunas tendencias generales de estos saberes resulta relevante para el funcionamiento de los Talleres de Educadores ya que permite considerar cómo las mismas actúan durante los procesos que en ellos se desarrollan, a manera de nudos problemáticos –obstáculos– que dificultan el trabajo colectivo de articulación y construcción de conocimientos.

Diferenciamos ciertas tendencias que, si bien, algunas no son privativas del maestro ya que pueden hacerse extensibles al pensamiento cotidiano de cualquier sujeto, el hecho de expresarse con cierta particularidad en los Talleres justifica su mención. Para esto nos ha resultado de interés e iluminador los planteamientos que realizará A. Heller (1985) acerca de las características del pensamiento y la acción cotidianas. En el conjunto de saberes con que los maestros interactúan en el espacio del Taller notamos algunas tendencias que dificultan el trabajo de análisis e Interpretación de distintas situaciones escolares. Entre ellas es posible discriminar un cierto pragmatismo y espontaneismo, una inclinación a lo particular, un propender a la evaluación/valoración y una desvalorización de su propio saber.

Decimos que el saber del maestro tiene una tendencia al pragmatismo en el sentido en que –en su generalidad está orientado a la realización o resolución de su práctica–. Esta ligazón con lo empírico lo lleva a un tipo de reflexión utilitaria que le resta libertad para la elaboración de articulaciones y conexiones más generales. Se produce una indiferenciación entre la reflexión sobre la práctica y la práctica misma. Un mecanismo de subsunción entre lo que se sabe de la práctica y la práctica en sí. Una “unidad inmediata del pensamiento y la acción” (Heller 1985: 73). Este recorrido de la lógica del pensamiento al quedar atado a su práctica dificulta la posibilidad de problematizar un saber.

Por otro lado, es posible hablar de un particularismo de rápida generalización en la medida que este saber que se genera a partir de la experiencia individual como respuestas a situaciones particulares –que por lo general se carga de toda la normatividad vigente– generalizado sin mediar una reflexión crítica. Se produce un pasaje de lo particular a lo general sin mediación alguna. Estas generalizaciones que se producen desde lo particular, están tan presentes en el saber del maestro que cuando lo analizamos, dudamos entre caracterizarlo como “particularismo” o “ultrgeneralización” que es el concepto usado por A. Heller para explicar el pensamiento cotidiano. En este sentido nos parece pertinente transcribir lo que la autora considera como modos en que el pensamiento cotidiano alcanza la “ultrgeneralización”:

De dos modos llegamos a la ultrgeneralización característica de nuestro pensamiento y nuestro comportamiento cotidianos: por una parte asumimos estereotipos, analogías y esquemas ya elaborados por otra, nos los “pega” el medio en el que crecemos, y puede pasar mucho tiempo antes de que atendamos con actitud crítica a esos esquemas recibidos, si es que llega a producirse esa actitud. Ello depende de la época y del Individuo. En periodos estáticos pasan a menudo generaciones enteras sin que se problematicen los estereotipos de comportamiento y pensamiento; en épocas dinámicas esos elementos pueden hacerse problemáticos incluso varias veces una generalización y problematización es más lenta e infrecuente en caracteres inclinados al conformismo que en individuos dinámicos y críticos. La tradición no es siempre la fuente de la ultrgeneralización, la cual se puede basar también en la experiencia personal; y la actitud que se contrapone al sistema estereotipado tradicional puede contener ultrgeneralizaciones análogos al sistema mismo al que se opone. (Heller 1985: 72).

Estas generalizaciones realizadas desde lo particular pueden concretarse recurriendo a mecanismos analógicos, a precedentes o a la limitación. Estas formas de generalizar, al basarse como decíamos, en normatividades consuetudinarias obstruyen “captar lo nuevo, irrepetible y único de una situación” (Heller 1985: 63). El saber del maestro generado fundamentalmente a partir de su cotidianeidad, de la repetición, y regularidad del quehacer, se toma espontáneo cuando no se plantea su problematización, su reflexión crítica. La espontaneidad del saber cotidiano tiene que ver con la continuidad del desarrollo de una práctica.

Si nos dispusiéramos a reflexionar sobre el contenido de verdad meterle o formal de cada una de nuestras formas de actividad, no podrán realizar ni siquiera una fracción de las actividades cotidianas imprescindibles y se imposibilitarían la producción y la reproducción de la vida de la sociedad humana. (Heller 1985: 55).

Esta dificultad para pensar críticamente la práctica, por otro lado está asentada en que muchos aspectos de ella aparecen ante el maestro –o en cualquier individuo– como verdaderos y ciertos. Una especie de fe y confianza. “Pero esta aproblematicidad se termina en cuanto que el “acierto” nos abre la posibilidad de movernos en un medio dado y de mover ese mismo medio dado” (Heller 1985: 58).

Es interesante entender esto para no quedar impotentes en determinadas posiciones teóricas, que limitan las posibilidades de transformación de la realidad escolar. Muy por el contrario, entendemos que esta posibilidad está centrada en los actores sociales de la escuela a partir de que pueden moverse en su medio. El Taller de Educadores puede justificarse aquí como un Instrumento posibilitador de ese “moverse” en la medida en que confía en el protagonismo del maestro para quebrar reflexivamente esa aproblematicidad de su saber a la vez que lo revaloriza. Esta revalorización crítica que el maestro pueda realizar de su propio saber intenta, además, desestructurar la desvalorización en que el mismo la coloca. La desvalorización que el maestro hace de su conocer es posible entenderla si se considera que es un profesional al que se lo aleja del trabajo en torno al conocimiento, como veremos cuando analicemos la práctica docente.

Esta desvalorización lo lleva a la búsqueda de una confirmación de su saber por caminos externos a él. Los portadores del saber son “otros”, son los teóricos, los especialistas, los investigadores. De ahí que analizando las expectativas con que los maestros llegan al Taller, las mismas están relacionadas con la necesidad de convalidar lo que hacen.<sup>8</sup> Se hace presente otra dificultad en el trabajo colectivo del Taller –tendiente a la búsqueda de la autonomía del maestro en la construcción de un conocimiento de su realidad– ya que se espera que los “especialistas” les “enseñen”. Tal situación conduce además a no escucharse entre pares y reproducir en el Taller lo que caracterizaron como la “estructura piramidal”, de la relación maestro-alumno. Cada maestro cuando habla se dirige a los coordinadores, por lo que es importante advertir y analizar tal circunstancia para que pueda modificarse.<sup>9</sup>

Por último, diferenciamos una recurrente tendencia evaluativa/valorativa que perturba el registro y la descripción detallada de situaciones y episodios escolares a fin de su desmenuzamiento analítico. La recurrencia a evaluar y valorar desplaza

---

8 Véase el trabajo de José Fernando García (1985).

9 “Es querer saber si lo que uno hace está bien, si realmente los métodos o las normas que uno utiliza es lo que justamente el chico, primero si el chico, a través de lo que uno aplica es lo mejor para ellos. Sí, realmente yo quisiera pisar más sobre algo más firme, pensar que lo que hago está bien. O sea, que el chico cuando escucha mis enseñanzas, o bien lee él mismo o trata de estudiar, que lo haga sobre bases sólidas, no así en el aire. Tener un poco, así un método para que el chico aprenda realmente [...]” (Lila, Reunión de Taller N° 1: 3).

el análisis y, a veces, cristaliza en posiciones dilemáticas. Esta tendencia a lo evaluativo/valorativo tiene una significación especial en la racionalidad del maestro por su historia profesional. Cuando se forma para ser maestro, sus prácticas son observadas para ser evaluadas. Cuando es maestro está permanentemente evaluando y a su vez es observado, evaluado, calificado profesionalmente. Esto explica la dificultad que en el Taller se presenta para discriminar la observación en el contexto de una investigación social. “Yo creo que la observación en sí es observar, de alguna manera, juzgando; así nos enseñaron” (Estela, Reunión de Taller N° 6; 18).

## La interpretación

Recuperar el saber de los maestros –no homogéneo, fragmentado y constituido por distintos recortes–, para analizar su práctica implica asumir consideraciones teóricas-metodológicas que tienen que ver –por un lado– con la re-valorización crítica de la antropología como ciencia que construyó un modo de acceso al conocimiento del “otro” basado en el rescate de su lógica. Es decir, el rescate de la visión de los propios sujetos “estudiados”. Es evidente que la sola reproducción de tal visión no resulta una explicación –en nuestro caso de la práctica docente– ya que significa quedarnos con aspectos fragmentados, heterogéneos. Se impone, por tanto, un trabajo de construcción sistemático basado en el análisis y luego dialéctico entre los registros y nuestras conceptualizaciones teóricas que busca armar relaciones, vinculaciones y nexos que permita entender los aspectos aislados, fragmentados, contradictorios que aparecen en forma caótica.

Construir un conocimiento es darle contenido concreto a esas relaciones o nexos, que, si bien están sustentados por la teoría, no deben quedar prisioneros de relaciones entre conceptos abstractos, donde se escinde la conceptualización de los hechos. La cotidianeidad del maestro, surcada por aspectos estructurales institucionales, no puede perderse. Este es nuestro desafío, el que nos ubica en la documentación y análisis de aquellos aspectos de la vida del maestro que por tan conocidos o familiares resultan obvios y generalmente no son documentados ni interpretados.

Adoptar esta perspectiva antropológica para la investigación tiene que ver con la centralidad o involucramiento del investigador que establece, con los sujetos “estudiados”, una relación dialécticamente condicionante al romper la tradicional polaridad sujeto-objeto (Achilli 1985: 49).

En la experiencia etnográfica, por consiguiente, el observador se capta como su propio instrumento de observación; de toda evidencia, tiene que aprender a conocerse, a obtener de un sí mismo, que se revela como

otro al yo que lo utiliza, una evaluación que se tornará parte integrante de la observación de los otros. (Lévi-Strauss 1983: 39).

Esto que dice Lévi-Strauss para nosotros adquiere importancia en el sentido, que, el investigador debe tensionarse para que sus conceptualizaciones teóricas no se impongan vaciamente al objeto estudiado, sino que las mismas actúen como “anticipación de sentido”. El camino interpretativo que hemos seguido intenta conjugar el entrecruzamiento e interrelación entre las condiciones objetivas y las significaciones que ellas adquieren para los individuos que la viven.

La práctica docente está construida por la combinación de las relaciones estructurales e institucionales objetivas-históricas como también por las significaciones y sentido que esos condicionantes adquieren en la conciencia del maestro. Condicionantes, acción y representación o saber del maestro configuran la red de interpretaciones interpretables como unidad y particularidad en la que se expresa la generalidad.

## La práctica docente

Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”.

Esas actividades, que superan la práctica pedagógica, van desde aquellas que podemos caracterizar como más específicamente burocráticas (planillas, planificaciones, preparación de la documentación del alumnado, etc.) hasta las que la institución encomienda como forma de recaudar fondos para el mejoramiento de las condiciones deficitarias en que se encuentran muchas escuelas (ventas de rifas, cobro de cuotas cooperadoras de padres, etc.) pasando por las reuniones de personal con directivos, asesoramiento y reuniones con padres, preparación de actos conmemorativos, control de los recreos, realización de distintos tipos de censos que el Estado encomienda, etc.

Estas actividades y relaciones que cotidianamente el maestro despliega “fuera” del aula y que son vividas por él en forma agobiante, perturban la práctica pedagógica concreta -en su especificidad de trabajo intelectual al producir un distanciamiento



de la misma. Es decir, la especificidad del trabajo del maestro queda desdibujada e incorporada fragmentariamente a un conjunto de funciones que si bien pueden suponerse como secundarlas en el desempeño del rol docente, no ocurre así en el contexto burocrático de la organización institucional donde está inserto. La presentación, por ejemplo, de una “buena” y “prolija” carpeta de planificaciones de la práctica pedagógica es tomada en cuenta para la calificación del maestro como profesional. Si no se presenta en el plazo y con las características requeridas “el maestro no vale” (Marra, Reunión de Taller N° 21; 21).

Agreguemos que muchos supervisores evalúan la práctica pedagógica de un maestro no observando el proceso que se desarrolla en el aula, sino a través de cómo se ha realizado la carpeta de planificaciones. Cumplimentar con estas exigencias implica para el maestro la utilización de un tiempo que evidentemente no puede centrar en lo específico, “lo práctico no nos deja tiempo, una planificación o una planilla, no nos da tiempo para otra cosa (Angélica, Reunión de Taller N° 8: 20). Por otro lado, también el personal directivo recargado en sus tareas administrativas-burocráticas. Pierde la función de asesor pedagógico reclamada por el maestro.

Entre otros modos de interferencia de la práctica pedagógica por la intrusión de mecanismos burocráticos, los maestros “dicen” de las conmemoraciones de fechas patrias, que implica, por un lado, la organización de los actos correspondientes, cuya responsabilidad recae totalmente en ellos; y por otro, la exigencia a que programe el “dictado de clases alusivas” las que rompen, fracturan la continuidad temática con que el maestro venía trabajando, en este caso, en ciencias sociales.

De tal manera que podemos decir que la práctica docente está surcada por una red burocrática que entendemos como el conjunto de las actividades y relaciones que alejan al maestro de la especificidad de su quehacer: el trabajo entorno al conocimiento. Este fenómeno burocrático, que desde la institución está presente en la práctica docente, se podría afirmar que –en algunos casos– recorre internamente la práctica pedagógica cuando el maestro desdibuja su relación con los niños y el conocimiento en función de aspectos formales, como pueden ser entre otros, la acentuada preocupación por el desarrollo de “hábitos” que generalmente son de tipo disciplinarlo, o la repetición de trabajos que los alumnos no presentan con las características de prolijidad, subrayado, caligrafía, márgenes requeridos. etc.

Ahora bien, el maestro envuelto en esa red burocrática presente en su cotidianeidad, puede reflexionar críticamente sobre ella. Entiende que la cumplimentación de todas las exigencias lo descentra de su trabajo específico. Esta red burocrática está montada como un mecanismo de control que se ejerce sobre la práctica pedagógica a partir de que no se tiene “confianza” (¿científica?) en ella. No obstante, cuando se le propone desechar todos aquellos aspectos que considere no necesarios, se

siente limitado para hacerlo considerando que cada uno tiene una funcionalidad en el contexto de la organización institucional. Esto es lo que trajeron los maestros al Taller que ocurrió en las llamadas mesas de trabajo, espacio de reflexión de los docentes, organizados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe durante el año 1984 para la discusión de algunos lineamientos educativos pero puestos entre los que figuraban el problema de la desburocratización.

Ahora bien, en la práctica docente, además de este aspecto que hemos denominado “red burocrática”, subyacen otros, cuya combinación y entrecruzamiento configuran en este actor social que es el maestro, un trabajador con características particulares. Hemos discriminado a los efectos del análisis y a partir de la presencia que tienen en la vida del maestro, según puedan observarse por el tratamiento que este realiza en el Taller, los que tienen que ver con su inserción en una organización jerárquica; los relacionados con su formación (capacitación) como profesional, que hemos caracterizado como formación inconclusa; las objetivas condiciones de su trabajo que indican una desjerarquización laboral y por último, las demandas y valoraciones que la comunidad y el mismo maestro hacen de la práctica docente, las que conforman una significación social y particular conflictiva de ese quehacer.

Es importante aclarar que la manifestación de estos aspectos adquiere dimensiones diferenciales según el contexto histórico-político en el que se dé. La hemos estudiado en un momento de transición política, en el que el país se recupera un gobierno democrático después de un largo periodo de experiencia burocrática-autoritaria. El trabajo del Taller de Educadores recuperó colectivamente la memoria de esa historia autoritaria del pasado con fuerte presencia en el presente.

1. El maestro despliega su práctica en el contexto de la escuela, inserto en una organización jerárquica, que trasciende la misma institución escolar al engarzarse a lo estatal. Esta característica de su inserción ubica al maestro como subalterno de una estructura en la que jerárquicamente –y desde el Estado– se van tomando decisiones que tienen que ver tanto con los contenidos temáticos, como con los aspectos didácticos y metodológicos, pasando por los criterios disciplinarios hasta la reglamentación de todas las actividades que en la escuela se van ejecutando. Además, esta jerarquización en que está inserta el trabajo docente se conecta entrecruzándose con los aspectos burocráticos con importantes problemas como aquellos que hacen al uso del poder y que desembocan en el control, el autoritarismo y el disciplinamiento de la vida escolar, de la que abundante material bibliográfico se ha ocupado.

Nos interesa por ahora, volver a focalizar esta característica de la inserción del maestro como subalterno en una organización jerárquica que concibe y planifica su práctica. Queremos centrar en la que entendemos como una particularidad de la práctica pedagógica: aquella que hace del maestro un transmisor de información

conocimientos. En esta organización jerárquica, ocurre con el trabajo del maestro una disociación o separación entre la concepción, construcción de conocimientos y su recreación en el aula.

La construcción del conocimiento, la organización temática es una incumbencia que está ubicada en “otros”, está “fuera” de lo que compete al maestro. A él le resta transmitir –ejecutar– el contenido de las currículas que desde el Ministerio de Educación le llegan organizadas. Un maestro en el Taller, sugiere que para conocer el quehacer de los docentes se analicen las currículas:

[...] otro método importante puede ser el análisis de currícula, las actuales, porque yo creo que muchos nos ajustamos a ellas, por un lado, porque la estructura misma de la educación así lo requiere, de la relación entre el docente y el alumno, el docente y el director. No apartarse ni en contenidos ni metodológicamente. Entonces, analizando la currícula, creo que vamos a tener un promedio o la idea de cómo se enseña actualmente Ciencias Sociales. No estamos acostumbrados, no nos han enseñado a crear a partir de los contenidos mínimos. Nos han enseñado a remitirnos a los que dice la currícula y nada más. (Luis, Reunión de Taller N°12: 5-6).

Esta pérdida de la unidad de su trabajo, implica para el maestro la pérdida de la conciencia de la unidad de todo el proceso. El maestro, al disociarse de la construcción y concepción del conocimiento queda enajenado en la transmisión. De allí que el trabajo intelectual le resulte extraño, como no perteneciente a él. Esta disociación de la unidad del trabajo intelectual del docente, unidad que significa, como decíamos, la integración del proceso de construcción de conocimientos y su re-creación con los alumnos en el aula pareciera que está agudizada en el nivel de la escuela elemental o primaria si se compara con los otros niveles de enseñanza.

Repetidamente los maestros traen al taller su dificultad para conceptualizar, para teorizar, para trabajar con el conocimiento porque no están “acostumbrados” a hacerlo. Así también plantean el hecho de que su subalternidad les quita libertad para realizar un trabajo creativo en la escuela. No obstante, no todos los maestros interpretan estos límites. El aislamiento y la autonomía en el que por otro lado se desarrolla la práctica pedagógica en el aula, hace que la misma aparezca como totalmente controlada por él, encubriéndose y desubicándose la disociación y la subalternidad de su trabajo. Es en la desestructuración de estos nudos “ideológicos”, donde el Taller resulta un Instrumento posibilitador de modificaciones de formas de con ciencia del maestro.

2. Otro aspecto que entendemos, nos dice sobre la peculiaridad de la práctica docente está dado por la “limitada” formación profesional que el maestro tiene

tanto en lo teórico como en lo metodológico, la que hemos caracterizado como formación inconclusa. Con ello intentamos interpretar las carencias con las que el maestro se enfrenta para resolver tanto cuestiones de contenido temático como las referidas al manejo metodológico, derivados de una formación que no los especializa en las áreas en las que trabaja, un maestro, en su práctica profesional tanto puede trabajar con los problemas relacionados con la lecto-escritura en niños de primer grado, o enfrentarse con las problemáticas teóricas metodológicas de la enseñanza de áreas específicas como matemáticas, Ciencias Naturales o Ciencias Sociales en los grados superiores.

Es evidente que cada uno presenta una complejidad propia para la que el maestro no ha sido especializado. Por otro lado, la organización de cada escuela en particular, por lo general, no se realiza con una racionalidad tendiente a que cada maestro pueda desarrollarse y especializarse en determinadas áreas o grados. Es bastante común, que un maestro deambule de un año a otro por distintos grados o áreas; sin ofrecer referencia aquí, que pueden darse designaciones de grado o castigo, lo que aumenta esta idea de irracionalidad. Esta disparidad que asume el trabajo de un maestro de alguna manera señala como no “preocupante” para la organización estatal del sistema educativo, que el docente pierda la especificidad de su quehacer. La formación inconclusa que como profesional tiene el maestro lo lleva a la desvalorización de su propio saber, del saber de sus compañeros o a que no sea considerado –en lo referente a sus propuestas en relación al conocimiento– por el personal directivo. La autoridad del saber está colocada en “otros” externos al maestro; está en los “especialistas”, los “teóricos”, a quienes compete, por otra parte, construir el conocimiento repitiéndose el círculo de la disociación.

3. Considerar las condiciones objetivas en que se desenvuelve el trabajo del docente, pone de manifiesto otro conjunto de factores perturbadores del desarrollo pleno de su práctica. El maestro es un asalariado mal remunerado que se ve obligado, cuando debe vivir exclusivamente de su sueldo, a trabajar en dos turnos, con lo que se duplican las horas de trabajo dentro de cada institución y las horas que fuera, debe dedicar para cumplimentar con todas las exigencias burocráticas.

En este sentido, es evidente que no recibe demasiados estímulos ni para su quehacer cotidiano, “ni para intentar perfeccionarse”. Además desarrolla su práctica pedagógica en condiciones lamentables. Debe “ingeniarse” para trabajar en espacios físicos sumamente reducidos, con mínimas o ninguna comodidad, sin ventilación, con iluminación inadecuada, sin material didáctico. Parte de la cotidianeidad de cualquier maestro está dada por la preparación del material didáctico que personalmente aporta si pretende “mejorar” el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas condiciones objetivas de la práctica docente que hemos caracterizado como desjerarquización laboral es otro de los aspectos

que interfiere el desarrollo de la práctica pedagógica en su centralidad de trabajo intelectual.

d) Entre los distintos factores que interactúan configurando las características propias del maestro, es importante ver, como en su representación, juega la significación que adquiere su rol, tanto para sí como para la sociedad. Este juego de reconocimiento intersubjetivo, resulta interesante considerar por la incidencia que tiene en la construcción de la identidad como sector social. En este sentido decimos que la práctica docente adquiere una significación social y particular conflictiva por lo contradictorio de las demandas sociales –las que el maestro internaliza– como por la ambivalente construcción de su propia identidad. El maestro entiende que, si bien en general, su tarea está socialmente desvalorizada, no lo es de la misma manera para todos los sectores sociales. Entre los sectores obreros o de “villas miseria” o entre las comunidades aborígenes su trabajo adquiere mayor relevancia. Ahí, “el maestro es algo útil, el maestro es una persona que los va a sacar de ese pozo negro donde viven, con sus conocimientos, con su afecto” (Ale, Reunión de Taller N° 1: 19).

En tanto, entre los sectores “medios” el maestro percibe que es muy cuestionado y exigido intelectualmente, sintiéndose censurado y vigilado por los padres en cuanto a la calidad, cantidad y la forma de transmitir el conocimiento. Los padres de estos sectores quieren maestros “sabios”, “complacientes” con ellos y que formen a sus hijos “enciclopédicamente”. En ambos sectores, el maestro es valorado o exigido por el conocimiento que puede o debe brindar, cuestión esta que está presente en la propia identidad cuando se juega la eficiencia profesional. Además como habíamos visto la identidad del maestro es un elemento que juega en su “deber ser”.

Por otro lado, y disociadamente, está lo del maestro como continuador del rol materno. En este contexto, la afectividad del maestro aparece como una característica adscripta a su rol. Es un dador de afecto y comprensión para los hijos carenciados económicamente como para aquellos con problemas emocionales derivados de los conflictos entre sus padres o porque permanecen solos durante gran parte del día.

“Si polarizamos en dos tipos puros y extremos dicho rol, en uno ubicamos al maestro ‘apóstol’, y en otro al maestro ‘técnico’. Las diferencias entre uno y otro tipo radican en el privilegio de la entrega afectiva o de la transmisión eficiente de contenidos, respectivamente” (Batallán *et al.* 1982). Contradictoria construcción de su identidad, el maestro es tensionado entre la eficiencia y el afecto; entre la desvalorización de su propio saber y la sobrevaloración de su función. Hemos intentado discriminar distintos aspectos cuya interacción caracterizan la práctica docente y al maestro como trabajador con determinadas peculiaridades.

El entrecruzamiento de una red burocrática, una organización jerárquica, una formación inconclusa como profesional, una desjerarquización laboral y una conflictiva significación social y panicular de su práctica, configuran en el maestro una serie de complejas situaciones. Hemos destacado la escisión que provocan en el trabajo docente. La interferencia en el desarrollo de su especificidad como trabajo intelectual.

Este interés nuestro en el ale/amiento que cotidianamente el maestro vive en relación con Jo que significa el trabajo en torno al conocimiento está centrado en la distorsión que hacen de su práctica pedagógica, una práctica desdibujada de su especificidad. El inter-juego de aquellos factores cargan al trabajo del maestro de una normatividad que obtura y desvía el trabajo con el conocimiento.

Entendemos que tratar este fenómeno de cómo se descentra el maestro de lo que debiera ser su peculiaridad tiene suma importancia para pensar en formas alternativas tendientes a modificar la práctica pedagógica. Es importante por sí mismo, ya que nos apunta una serie de factores para ser pensados –aquellos que desdibujan el trabajo intelectual del maestro– como así también, es importante por el peso que tiene en la construcción de la identidad del maestro como sector social. En este sentido –y a modo de hipótesis– creemos que la combinación de los factores descritos, en la medida que alejan al maestro de su especificidad como trabajador intelectual, crean en él una confusa conciencia de su identidad.

Desde el punto de vista gremial, los sindicatos que agrupan a los docentes los caracterizan como trabajadores de la educación. No obstante, no todos los maestros incorporan esta identificación. Cuando las representaciones del maestro, el tinte de la vocación y el contenido afectivo tiñen con fuerza su práctica, la misma queda como sujeta a ello, tornándose dificultoso integrar el sueldo a su quehacer.

Todo docente sabe que, desde toda la historia de la humanidad, todos los que impartieron enseñanza nunca tuvieron remuneración. No hablo de hoy, hablo desde Sócrates, pasando por la Edad Media. Sabemos que aquél que pose/a conocimientos tenía que ir al suplicar a alguien para que le permitiera enseñar; y desde Sarmiento que instituyó la educación en el país. Nunca un docente fue bien remunerado [...] y desde otro punto de vista, quisiera que me dijese si, se puede poner un valor monetario al arma que el docente da al alumno al enseñarle a leer y escribir, con lo cual el alumno, tiene a sus manos el mundo. Yo no creo que haya dinero que pueda pagar lo que el docente puede hacer con un alumno (Ani, Reunión de Taller N° 3: 3).

Así como resulta dificultoso pensarse como trabajador –la vocación, la carga emocional y afectiva que se le imprime a la relación docente-alumno, la sobrevaloración de su función, son presencias obturantes– también es complejo

identificarse como intelectual,<sup>10</sup> lo que aparece como extraño al maestro dado el inter-juego de aspectos presentes en su práctica que desvirtúan la especificidad de la misma. Lo anterior está en relación con la polifacética función que adquiere la práctica docente, cuando el maestro tiene que hacerse cargo más allá de lo pedagógico, de lo burocrático; de las carencias de los niños de distintos niveles económicos, provocadas por problemas sociales o emocionales; de las deficiencias de recursos didácticos; de las incomodidades edilicias, etc., todo con magros sueldos. Resulta una síntesis metafórica de lo que objetivamente es el trabajo del maestro, esta expresión que hemos tomado de lo dicho en el Taller; “el maestro tiene que ser payaso, fakir y mono” (Ale, Reunión de Taller N° 15).

Esta falta de construcción de una identidad social del maestro “nosotros estuvimos siempre ahí, en el limbo. No somos ni chicha ni limonada, como los adolescentes que están de más entre los niños y demás entre los grandes” (Ale, Reunión de Taller N° 3: 6) abre un problema para continuar analizando y profundizando.

### **La práctica docente, el taller de educadores y el cambio de la realidad escolar**

Comencemos afirmando nuestra concepción de cambio escolar tiene que ver con un proceso de modificación democrática que se desarrolla en el interior de la escuela impulsado o protagonizado por sus propios actores sociales. De lo anterior se desprende la necesidad de realizar algunas explicaciones de tipo aclaratorias. En primer lugar es importante definir el nivel o escala desde donde pensamos el cambio. Desde la perspectiva actual de nuestra investigación, hablamos de cambio no desde la escala del sistema educativo en su conjunto, sino desde la que corresponde al aula o, cuanto más, a la escuela. No escapa que las modificaciones moleculares, que puedan darse en esta escala, puedan facilitar procesos mayores.

En segundo lugar, entendemos el proceso de modificación democrática como aquel que atiende a la transformación de la organización burocrática y jerarquizada de la escuela, condicionante de prácticas disociadas del trabajo creativo con el conocimiento –dogmatizadas– y de relaciones cargadas de autoritarismo y disciplinamiento. Esto, al generar una horizontalidad en la organización implica la participación activa de todos los actores sociales de la escuela en la vida de la misma. El cambio democrático de la escuela tiene que ver con modificaciones en distintos niveles. Brevemente mencionemos: el de las relaciones sociales internas basadas en la coordinación y cooperación colectiva y no en el uso del poder y la autoridad; el del conocimiento sustentado en la creatividad de la apropiación y

---

10 Esto se manifestó en la reunión de Taller N° 25, cuando analizando el registro de una observación de clase se hace pensar comparativamente en el esquema de interacción que se da en la clase observada y lo que está pasando en el Taller.

construcción del mismo y no en la transmisión y memorización correspondiente el de la organización institucional desburocratizada y dinámica, etc.

Finalmente, de los actores sociales que participan en la vida de la escuela, consideramos que el maestro configura un sector social que por su permanencia de inserción laboral es el que está en “mejores condiciones” de protagonizar una posibilidad de cambio. A partir de ahí es que privilegiamos el análisis de la práctica docente, no sólo desde las recurrencias, los estereotipos, sino también desde el movimiento, desde la “historia”, que construyen los sujetos particulares al experimentar, reproducir, conservar, desarrollar, retroceder o transformar la realidad escolar. Queremos dar cuenta no sólo del proceso de producción y reproducción de las normatividades adaptativas, sino también registrar lo conflictivo, lo transformador, los “gérmenes” que pueden anticipar formas alternativas de prácticas educacionales...

Es entender el cambio escolar no como un corte repentino con lo existente ni como proyecto elaborado externamente, sino como un proceso que se desarrolla desde la base de esos elementos anticipatorios que tenemos que “descubrir” en la cotidianidad o recurriendo y recuperando la memoria colectiva (Achilli 1985: 99).

Esos elementos anticipatorios de transformaciones son productos de las formas heterogéneas en que puede manifestarse la práctica docente, que, a su vez se relaciona con los modos diferentes de asumir los roles que puede tener el maestro. Hay quienes pueden identificarse con la normatividad adaptativa –encubriendo consciente o inconscientemente los condicionantes sociales e institucionales– o quienes pueden pensar y pensarse críticamente alumbrando posibles alternativas.

En este sentido, el Taller de Educadores, al configurar el espacio donde el maestro se capacita investigando su práctica, y por ende, recuperando críticamente su saber, se transforma en un instrumento facilitador del cambio. Para que la integración del saber del maestro sea crítica, el Taller tiene que actuar como develador de nudos problemáticos o enajenantes presentes en su práctica y en sus representaciones. El Taller de Educadores brinde le posibilidades de re-pensar y trabajar elementos anticipatorios de transformación construyendo colectivamente un conocer coherente y unitario que pueda resultar básico para propuestas alternativas.

Ahora bien, dos aclaraciones. Por un lado, no entendemos que le posibilidad que tiene el maestro dentro del Taller de construir un conocimiento crítico de su realidad, modificando su conciencia, pueda llevar a una inmediata transformación de su práctica. Si bien nos asentamos en esto, consideramos que el proceso puede resultar –o resulta– más complejo. Por otro y relacionado con lo anterior, el proceso de dar unidad y coherencia a los elementos anticipatorios que presentan



los mismos maestros requiere un largo tiempo de trabajo en el Taller. En nuestro caso, por la brevedad del mismo –8 meses escasos de funcionamiento– el Taller alcanzó parcialmente la capacitación del maestro para la investigación que permita la construcción autónoma de un conocimiento coherente, por lo que quedaron planteados muchos de esos elementos anticipatorios en forma aislada. De todos modos, los ejercicios de investigación realizados –elaboración de preguntas para investigar, ordenamiento de las mismas, construcción de esquemas interpretativos, todo sobre la base de observaciones y registro de clases– abrieron líneas interpretativas y crearon en cada maestro una situación de movilización personal favorable para un proceso de reflexión crítica y replanteo. Dejemos que las palabras de los maestros cierren “nuestro decir”:

Fue una rica experiencia [...] Nos costó. Siempre entramos en lo subjetivo, nos íbamos del tema, por las ramas... No llegamos al nudo pero fue muy bueno para mí [...] El cambio democrático... todo cambio equivale un trabajo, muchos maestros por lo que ganan no lo quieren hacer [...] Las clases que observamos, todas las clases eran iguales, no obstante de escuelas diferentes. La aplicación del cuestionario [...] El problema de las observaciones de clases tendríamos que haberlo analizado [...] Acá lo que sacamos en limpio es que todos lo hacen, que todos los docentes usan el cuestionario, que además contestan los padres [...] Enseñamos verticalmente [...] en triángulo [...] Lo más importante es enseñarles a pensar [...] Fue como un psicoanálisis de nuestra práctica [...] Un registro de clases, en eso estábamos viendo y viéndonos en nuestro propio rol [...] Podemos cambiar [...] los maestros podemos hacer cosas sin la verticalidad [...] Esto del Taller fue muy hermoso y me siento muy mal porque termina [...] como me desvalorizo digo, nosotros, ¿los hemos hecho perder el tiempo? [...] Me parecía una experiencia que me gustó mucho, tuve mis momentos de bronca y los dije [...] me gustó mucho y por eso seguí viniendo. Ojalá se pudiera llevar a la educación, los chicos aprenderían mucho. Es una linda forma de enseñar y aprender [...] Me costó y creo que me puede costar muchísimo. Pienso que es muy difícil entrar en la temática del Taller [...] Me parece que nos costó entrar en el Taller. De la clase magistral pasamos a la total libertad. Todo necesita un proceso pongo énfasis en la palabra proceso.

## Referencias citadas

- Agnes, Heller. 1985. *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*. México: Grijalbo.
- Adorno, Theodor y Max Horkheimer. 1969. *La ideología en la sociedad*. Buenos Aires: Proteo.

- Achilli, Elene. 1985. Cultura escolar: el olvido de la heterogeneidad. *Revista Paraguaya de sociología*. (60).
- Batallan, Graciela et al. 1982. *Talleres de educadores como modalidad de perfeccionamiento operativo*. Buenos Aires: CIE.
- García, José Fernando. 1985. *Notas sobre el concepto de ideología y la transformación de la escuela*. Buenos Aires: FLASCO.
- Adorno, Theodor. 1978. *La lógica de las ciencias sociales*. México: Grijalbo.
- \_\_\_\_\_. 1971. *Lecciones de sociología*. Buenos Aires: Prometeo.
- Argumedo, M. y Graciela Batallan. 1982. Talleres de reflexión docente. CIE.
- Batallan, Graciela. 1984. Notas sobre investigación participativa. *Cuadernos de Formación*. (1).
- \_\_\_\_\_. 1983. *Taller de educadores: capacitación mediante la investigación de la práctica. Síntesis de fundamentos*. Buenos Aires: FLASCO.
- Berger, Paul y Thomas Luckmann. 1974. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron. 1975. *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duvignaud, Jean. 1977. *El lenguaje pedido: ensayo sobre la diferencia antropológica*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michael. 1983. *El discurso del poder*. Buenos Aires: Follas.
- Foucault, Michael et al. 1981. *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gramsci, Antonio. 1984. *Los Intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_. 1983. *Introducción a la filosofía de la praxis*. México: Premio Editora.
- \_\_\_\_\_. 1971. *La política y el Estado moderno*. Barcelona: Ediciones Península.
- Heller, Agnes. 1976. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Habermas, Jürgen. 1981. *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.
- \_\_\_\_\_. 1981. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Lechner, Norbert. 1984. Cultura, palmea y democratización. *David y Goliath*. (46): 21-28.
- \_\_\_\_\_. 1984. "El estudio de la vida cotidiana". Ponencia presentada en el Seminario anual de Formación. Cultura Escolar y Cambio Educativo de la Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar.
- Lefebvre, Henri. 1983. *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, Claude. 1983. *Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades*. México: Siglo XXI.
- López, Gabriela, Jenny Assaél y Elisa Neumann. 1984. *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* Santiago PIIE.
- Kosik, Karel. 1967. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

- Mayorga, René. 1982. "Ideología y crítica de la ideología: reflexiones en torno a una alternativa teórica". En: Francisco Rojas (ed.), *América Latina: ideología y cultura*. pp. 113-156. Costa Rica: FLACSO.
- Merleau Ponty, Maurice. 1973. *Signos*. Barcelona: Editorial Selx Barral S.A
- Panoff, Michel. 1985. *Notas sobre el concepto de ideología y la transformación de la escuela*. Buenos Aires: FLACSO.
- \_\_\_\_\_. 1974. *Malinowski y la antropología*. Barcelona: Ed. Labor.
- Rockwell, Elsie. 1983. *La práctica docente primaria y su contexto institucional y social*. México: DIE.
- \_\_\_\_\_. 1980. La relación entre la etnografía y teoría de la investigación educativa. México: DIE.
- Rodríguez, Enrique. 1978. *Teoría crítica y sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- Saviani, Dermeval. 1983. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América latina. *Revista Argentina de Educación*. (3).
- Tedesco, Juan et al. 1983. *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1983*. Buenos Aires: FLACSO.
- Tezanos, Araceli de. 1983. *Una aporía de la investigación: cuantitativo versus cualitativo*. Bogotá.
- Tezanos, Araceli de et al. 1983. *Escuela y comunidad: un problema de sentido*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vera, Rodrigo. 1984. El Taller de Educadoras como método de investigación y perfeccionamiento docente operando a nivel de los condicionamientos culturales de un proceso de democratización cultural. *Dialogando*. (5).
- \_\_\_\_\_. 1984. "Cultura escolar: un campo de investigación". Documento de trabajo presentado al Seminario Anual de Formación de la Red. Chile.
- Vera, Rodrigo y Manuel Argumedo. 1978. *Taller de Educadores. Una experiencia de perfeccionamiento operativo*. Buenos Aires: CIE.
- Vera, Rodrigo, Manuel Argumedo y Elba Luna. 1978. Situación actual del perfeccionamiento docente la Argentina. *Cuaderno* (13).
- Weiss, Eduardo. 1980. *Hermenéutica crítica: una proposición metodológica para las ciencias sociales*. México: Centro de investigaciones del IPN.