

BATALLÁN, Graciela. 2007. *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Col. Cuestión de Educación. Buenos Aires: Paidós. 200 páginas.

Lucía Petrelli

“Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria” fue publicado en el año 2007 por Paidós, pero es el resultado de distintas investigaciones que vino realizando Graciela Batallán desde el año 1980.

El interés de la autora por el conocimiento del trabajo de los docentes se relaciona con su preocupación acerca de las posibilidades de transformación de la escuela en un sentido emancipador.

Batallán toma distancia respecto de planteos presentes en bibliografía difundida por organismos internacionales, principalmente sociológica. En ella se caracteriza al trabajo docente como “semiprofesión” y se señala la impermeabilidad de la escuela frente a los cambios técnico-pedagógicos como resultado de dificultades propias del trabajo de los maestros. La falta de profesionalidad que se enuncia se relaciona con factores como la composición mayoritariamente femenina del sector, la supuesta inercia del corporativismo gremial de las instituciones burocráticas, la intervención en la actividad de agentes no profesionales (como los padres), entre otros aspectos. Estos planteos han funcionado como justificaciones para el diseño e implementación de reformas educacionales.

Batallán sostiene a través de los distintos capítulos un interrogante acerca de las razones por las cuales muchos docentes aceptan un sentido común que descalifica su desempeño pedagógico: “Me llamaba la atención el hecho de que, no obstante la fuerza de la organización gremial de los docentes en las escuelas y su activa participación en la resistencia contra la dictadura, no reclamaran el derecho a influir sobre el diseño de las políticas educacionales en lo relativo a la especificidad de su trabajo” (Batallán, 2007: 16).

Desde una perspectiva histórico antropológica y a través de una modalidad coparticipante de investigación con grupos de docentes, Batallán implementó lo que denominó *talleres de investigación de la práctica*, participando ella como coordinadora e investigadora.

El hilo conductor del libro que aquí reseñamos es el análisis de los registros de interacción discursiva realizados en los talleres y en las entrevistas realizadas en el trabajo de campo de las investigaciones anteriores en las que se sustentan las argumentaciones que se presentan en este libro.

Valiéndose de las categorías *identidad*, *infancia* y *profesión* avanza en la delimitación del problema a tratar, con el propósito de dilucidar la relación entre identidad de los maestros y la transformación escolar. La identidad del trabajo es entendida en términos de procesos de construcción social temporalmente configurados, con sustrato histórico y político y que remite, sobre todo, a los sentidos que tiene para quienes lo ejercen. La identidad, según se plantea, resulta de la tensión entre la acción del Estado y los intereses e interpretaciones de sus protagonistas.

La adjetivación *de infancia* la utiliza para destacar la especificidad del trabajo con niños en el ámbito escolar, pensado como prolongación del espacio doméstico y en el que se establecen vínculos de familiaridad. Esta adjetivación “es la clave para comprender el nudo problemático central del trabajo docente” (Batallán, 2007: 178).

También tomará la categoría *profesión* como eje de su argumentación, señalando en principio que si por lo general el carácter profesional de las ocupaciones se relaciona con su relativa autonomía; en el caso del trabajo de los maestros la profesionalidad, que describiría la didáctica dirigida el aprendizaje de los niños se vuelve más compleja¹ en virtud de la partencia subalterna de los maestros a una estructura jerárquica normalizada por el Estado y a las exigencias sociales de disciplinamiento o socialización de los niños.

Más allá del señalamiento acerca de la doble condición de los docentes, a su vez trabajadores intelectuales y funcionarios del Estado, la autora se preocupa por historizar las categorías y reconstruir los sentidos cambiantes que fueron adoptando, como resultado tanto de conflictos al interior del sector docente, como de luchas y disputas del sector con el poder político.

En el contexto de la formación del Estado nacional, los maestros, designados como agentes civilizadores, fueron plenamente legitimados por el poder. El vocablo profesión, no mostraba contradicción con su “misión civilizadora”. Desde mediados de los años cincuenta y hasta fines de los sesenta la expansión y la masificación del sistema educacional fueron modificando ese modelo, en parte por la influencia de la psicología conductista estadounidense. En este punto se producen movimientos, desde la perspectiva de la autora, en la identidad laboral de los docentes que deja traslucir además una controversia al interior del sector. Si bien los intentos del Estado por controlar el trabajo de los maestros fueron ampliamente resistidos (impidiendo el éxito de las políticas tecnicistas), gremialmente² se demandó la sanción de un estatuto jurídico que protegiera la carrera docente.

En línea con lo planteado en el párrafo precedente, en los talleres la coordinación puso en juego como disparador la siguiente hipótesis: “por una parte y mediante la reivindicación de una regulación legal para el funcionamiento de la actividad semejante a la de las profesiones liberales –reconocimiento de la formación y de las acreditaciones académicas, legitimación de los ascensos por concursos públicos, participación en los criterios para la evaluación y calificación del desempeño, etc.-, los maestros reclaman su autonomía y confrontan con el Estado y por otra, en la demanda de derechos laborales reivindican su dependencia institucional en tanto funcionarios del mismo Estado” (Batallán, 2007: 46). De esta forma, la tensión entre las categorías *profesión* y *trabajo* con las que los docentes se han definido a lo largo de la historia, quedan posicionadas en el centro del debate.

A mi juicio, la lectura de “Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria” permite aprehender las articulaciones y tensiones específicas entre las categorías *profesión* y *trabajo* (centrales para la construcción de identidad que interesa a la autora) en dos planos diferenciados pero complementarios. En primer término, en los sucesivos contextos histórico sociales y educativos en particular que abarca el estudio y, en segundo término, en “analizadores”³ como ser los estatutos que regulan la actividad, o los modos diferenciados a través de los que ha sido evaluado el desempeño de los docentes.

Sobre el trabajo que realiza con los estatutos⁴ que regulan el trabajo de los docentes de infancia en la Argentina, Batallán señala que no son materia de conocimiento general entre los maestros. Sostiene que “[dicho] desconocimiento marca una distancia entre la eficacia de la legislación y la particularidad del mundo escolar, en el que las estrategias que sostienen el orden consuetudinario y permiten la negociación entre sus estamentos soslayan los efectos y la eventual fuerza de la ley” (2007: 61).

Los diferentes puntos que conforman los estatutos establecen la autonomía (o profesionalidad) y la dependencia respecto del Estado (trabajo funcionario), enmarcan legalmente el trabajo y limitan, en última instancia, las negociaciones locales entre los maestros de aula y la dirección de las escuelas. Exceptuando el período de dictadura, entre los años 1976 y 1983, representan la culminación de luchas gremiales sostenidas durante años por mejores condiciones de trabajo y por la delimitación e las funciones asignadas por el Estado.

El primer documento que analiza es el Estatuto del Docente Argentino del General Perón, de 1954. Brevemente, explica Batallán que, si bien representa un gran avance en el plano laboral, puede notarse cierta desconsideración en el tratamiento de las características profesionales del trabajo docente⁵. En cambio, el Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, de 1957 avanza sobre los reclamos de profesionalización de los gremios docentes. Por su parte, el Estatuto del Docente de 1958 destierra la intervención del poder político y las influencias personales o partidarias, reglamentando la carrera docente. En el Estatuto del Docente Municipal de

1978, dictadura mediante, se constituye una Junta de Clasificación Docente, cuyos miembros serían designados por el poder Ejecutivo, a propuesta de la Secretaría de Educación. Asimismo, se eliminan los concursos de antecedentes. En el Estatuto del Docente Municipal de la Ciudad de Buenos Aires, 1985 se reinstala el tema de las Juntas de Clasificación y se redefinen las funciones y composición. En este estatuto la evaluación del docente (la calificación y concepto) surgirán de la autoevaluación del docente y de la evaluación del superior jerárquico.

El análisis de este tipo de normativa permite al lector identificar en cada uno de los estatutos que se abordan la tensión entre la dimensión de la docencia como *trabajo* y como *profesión*. También resulta enriquecido el análisis al desplegar la autora las interpretaciones de los estatutos que los maestros realizaron en el marco del taller.

De modo análogo al análisis que realiza de los estatutos, Batallán profundiza la cuestión de la construcción de la identidad de los maestros y sus reacomodamientos centrándose en los modos cambiantes de evaluar su trabajo. Considero que, nuevamente, el trabajo sobre estas formas de control burocrático del desempeño de los docentes de infancia permite aprehender las articulaciones específicas de las categorías *profesión* y *trabajo* en diferentes etapas⁶. Mediante el análisis del Cuaderno de Actuación Profesional de una maestra que llama Laura González, que se desempeñó profesionalmente entre los años 1945 y 1982, ilustra los cambios en las políticas educativas en relación, específicamente, a la evaluación del desempeño de los docentes y construye la etapas mencionadas.

Historizando los modos en que fue evaluado el desempeño de los docentes, Batallán ubica un cambio formal significativo al remplazarse la evaluación conceptual por la numérica, lo que marca la reorientación profesionalista de la política educativa. El hito será la sanción del Estatuto de 1958. Entre los años 1958 y 1975⁷ el intento de imponer el profesionalismo en el trabajo quedó reflejado, además, en la tercerización del magisterio. El año 1985 es señalado por la autora como el comienzo de la crisis del sistema de calificación profesional, junto con la progresiva deslegitimación social del trabajo de los docentes de infancia.

El seguimiento analítico del cuaderno de Laura González ilustra la trayectoria de una maestra “normal”, semejante a la de muchos maestros. Sin embargo, Batallán aborda otros casos “excepcionales” que “abren interrogantes sobre la eficacia de la evaluación del trabajo de los maestros en los aspectos específicamente pedagógicos, y pone de relieve la potencia punitiva del instrumento en el terreno ideológico” (2007: 120). Se trata de los recorridos de dos docentes que denomina “la maestra pasiva” y la “maestra universitaria”. Tensionando lúcidamente el supuesto de que la evaluación no discrimina entre los aspectos del trabajo como funcionario y la calidad profesional de los maestros, señala que “el incumplimiento en los aspectos que atañen al maestro en tanto subalterno puede coartar la carrera profesional de un docente de excelencia como así también un “mal maestro” desde el punto de vista pedagógico difícilmente pueda ser castigado con la expulsión del sistema, a pesar de reiteradas evaluaciones negativas” (2007: 120).

La dimensión profesional de la docencia atraviesa el libro tramada en distintos debates. En relación al modelo profesionalista⁸ para los docentes de infancia se señala que uno de sus puntos críticos se relaciona con la participación de padres o tutores. La participación de la comunidad es inherente a la escuela democrática, “pero dentro del modelo que pondría en manos de los docentes (expertos o especialistas) el destino de la escuela, el lugar de la comunidad resulta entorpecedor”⁹ (Batallán, 2007: 150). Por otra parte, si la profesionalidad de los docentes remite al conocimiento o la calificación en términos pedagógicos, la estructura burocrática pareciera impedir su realización. De hecho, la autora identifica dos lógicas, contradictorias, que limitan el ejercicio autónomo correspondiente al trabajo profesional. Batallán se refiere en primer lugar a una lógica burocrática-escalafonaria y a otra vincular-familiar que resulta específicamente del trabajo con niños en una institución burocrática en la que los vínculos que se despliegan son caracterizados como domésticos.

Habiendo mencionado las dos lógicas identificadas por Batallán y que a su juicio estructuran el trabajo y atraviesan la *identidad* de los docentes, quisiéramos mencionar que esta autora aborda la problemática del *poder* de los docentes como otra vía para la reflexión sobre los modos en que se definen los maestros a sí mismos y las posibilidades de cambio de la institución escolar. Sintéticamente, explica que si bien la especificidad pedagógica de este trabajo es fuente de poder y autonomía, “se contradice con la lógica burocrática que inviste al maestro con los deberes del funcionario de Estado y lo relega a un papel de subordinación” (Batallán, 2007: 179).

“Docentes de infancia...” fue distinguido por la Fundación El Libro como Mejor Libro de Educación de edición 2007.

NOTAS

¹ La autora polemiza explícitamente con literatura especializada que caracteriza a los docentes como refractarios a los cambios sin señalar su doble condición de trabajadores intelectuales y de funcionarios del Estado.

² Batallan señala que: “La creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) en 1973 marco un hito significativo en el resquebrajamiento de la ideología de la tradición fundada por el sistema educacional. El enunciado “trabajadores de la educación” resaltó el valor de la acción colectiva en el marco de las organizaciones sindicales comprometidas con el ideario de las luchas sociales de esos años” (2007: 46).

³ En el sentido de Althabe y Hernández, 2004.

⁴ Hacen referencia a los derechos y deberes de los maestros, estableciendo pautas sobre la carrera profesional y los requisitos para el ascenso a los cargos jerárquicos. También los estatutos determinan la participación de los gremios docentes en lo que se refiere a la composición de los jurados de los concursos para dicho ascenso y el peso de la representación docente en las Juntas de Clasificación y Disciplina.

⁵ No reglamentó, por ejemplo, el modo de conformar organismos colegiados para la confección del “orden de mérito”.

⁶ La primera de las etapas es la de evaluación conceptual, entre los años 1931 y el año 1957. Luego ubica la transición técnico-profesionalista, entre los años 1958 y 1975. A continuación, la consolidación tecnocrática, entre 1977 y 1983. Por último señala la crisis del sistema burocrático de evaluación, de 1984 a la actualidad. Dentro de la segunda de las etapas diferencia tres momentos: la orientación desarrollista, entre 1958 y 1968; la reconstrucción racionalista de la planificación, entre 1968 y 1972; y la incipiente participación docente, entre los años 1973 y 1976. Las subetapas planteadas están marcadas por cambios políticos a nivel nacional, como el golpe militar de Onganía, o el gobierno de Cámpora.

⁷ Ver nota anterior.

⁸ El libro historiza claramente el debate político-técnico sobre la profesionalización del trabajo docente.

⁹ Desde esta perspectiva, los padres y tutores podrían definirse como “no iguales”, en términos del conocimiento pedagógico experto (Batallán, 2007: 183).

BIBLIOGRAFÍA

Althabe, G. y Hernández, V. (2004) Implication et réflexivité en anthropologie. En: *Journal des anthropologues*, N 98-99.