

Voluntarios
San Juan

El progresismo pedagógico

Educación y democracia

Escuela y práctica docente

Crisis y reforma educativa

Escriben:

Héctor Mendes - Diana Milstein -
Nérida Landreani - José Tamarit -
Luis Rigal - Elena Libia Achilli

Homenaje a
Tomás Vasconi

El proceso de apropiación institucional

(o de cómo pagar el derecho de piso)

no hace mucho estando en una escuela primaria en Paraná, Delia, una maestra interina recién llegada a la institución, me decía:

«Qué duro que es empezar, cada vez... en cada escuela!».

Mirándola le pregunté «¿Duro...?» y ella, mirando a ambos lados (seguramente para no tener testigos) me contestó apesadumbrada:

«Es muy duro sentirse sola y pagar el derecho de piso, sabés? En cada escuela, tenés que arreglártelas sola, hasta que te reconocen, hasta que te das cuenta de cómo son las cosas»...

Me pareció ilustrativo empezar con esta cita, algunas reflexiones sobre una de las cuestiones que atraviesan el sistema escolar: el proceso por el cual la escuela primaria acoge a sus docentes, los incluye a su vida cotidiana, los reconoce, al mismo tiempo que ellas/os se apropian de la tarea específica al interior de cada escuela, de cada aula. Un problema aparentemente sencillo, que nos pone en el tapete la compleja vinculación que hay entre las condiciones generales que establece el sistema escolar y las particulares maneras que tienen las instituciones de reproducirlas.

Es mi intención aportar algunos elementos sobre el tema. Son hallazgos resultantes del proceso de investigación que estoy llevando a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la U.N.E.R. en un estudio socioantropológico que

investiga la relación entre las escuelas primarias y el medio sociocultural inmediato.¹

Revisando las particulares formas que tienen las escuelas de establecer el vínculo con el medio sociocultural inmediato, éste aparecía simbólicamente naturalizado e irreflexivamente reproducido por los docentes, preservando casi siempre su particularidad, asentada históricamente a través de proyectos institucionales implícitos.² Nuestras preguntas entonces fueron: ¿Por qué los maestros reproducen estos modelos de interacción? ¿Cuándo comienza el proceso y cómo se efectúa? ¿Cómo aprende a reproducir esa particular manera de la escuela de establecer relación con los padres de los alumnos, con el barrio? Así fue cómo comenzamos a elucidar las lógicas de la reproducción escolar a través de estos **procesos de incorporación y apropiación institucional**.

Es nuestro objetivo, entonces, comunicar el resultado de nuestras reflexiones, pero haciendo algunas advertencias:

En primer lugar, este trabajo es un intento de abordar un tema que valoramos porque nos aproxima a los mecanismos por los cuales las instituciones escolares someten a los docentes a duras condiciones de trabajo, abandonándolos a su suerte, en soledad, desestimando la posibilidad de la construcción colectiva y abortando su capacidad creadora. La mejor manera de apostar a la posibilidad de una capacitación crítica docente es revisar los procesos de reproducción del orden escolar que se expresan en su vida cotidiana, para quebrarlos.³



NELIDA LANDREANI
(Universidad Nacional de Entre Ríos)

En segundo lugar, la información brindada tiene por fuente un estudio particular sobre el tema en una escuela pública urbano marginal, de modo que las conclusiones deben ser relativizadas. A pesar de esta reserva, nos animamos a levantar la mirada para entender mecanismos presentes a lo largo y ancho del sistema educativo del país.

Por último, queremos compartir con los lectores una visión crítica sobre la noción de rol docente, acercando aportes teóricos que nos ayuden a comprender los límites actuales de la formación docente y colaborar en la formulación de propuestas asentadas sobre la base de la intervención de los/as maestro/as en la formulación de los cambios.⁴

Dedicamos este trabajo a las/los docentes que pese a las injustas condiciones de trabajo que les impone el sistema educativo actual, realizan un esfuerzo denodado para llevar a cabo su tarea. Y especialmente a los docentes y directivos, que con gran generosidad nos abrieron las puertas de su escuela para que mirásemos en su vida cotidiana.

I. Pagar el derecho de piso

Las/os docentes expresan, con frecuencia, su insatisfacción por la manera en que las instituciones los reciben e incorporan. Denuncian un mecanismo instalado en la mayoría de las escuelas por el cual, el que ingresa, *el nuevo*, debe hacer un solitario aprendizaje de las reglas establecidas por la institución y de su tarea docente. Las maestras novatas, las jóvenes recién egresadas, que por lo general comienzan haciendo suplencias, son las que transitan por la situación más angustiante. El sentido común escolar llama a este proceso «**pagar el derecho de piso**».

En cada institución, adquirir el derecho de piso da cabida al aprendizaje de los más variados usos, reglas, hábitos, modalidades interaccionales, costumbres arraigadas que tienen un origen generalmente desconocido por los actuales miembros de la escuela, pero que es propio de la institución, es una creación histórica.

Es difícil establecer constantes en este sentido. Cada escuela va configurando su particularidad. Las constantes que se observan están determinadas por la sociedad global que actúa a través del sistema educativo. **Sobre la base del dominio de lo público, las escuelas van construyendo sus modos de llevar a cabo el mandato conferido socialmente.**

La vida cotidiana escolar resulta por demás interesante para encontrarse con estos procesos no reconocibles a simple vista. Es decir, la forma en que cada escuela encarna ese mandato y lo hace suyo. En este sentido se puede decir que las escuelas son semejantes (por el peso del imaginario social y el dominio del poder político) y al mismo tiempo que cada escuela es un mundo (por la particular manera de cumplir las

expectativas sociales y la normativa impuesta).

Así pues, cuando un/a docente ingresa a una escuela, debe estar muy alerta para identificar esas particularidades: desde el uso del espacio físico, a las jerarquías establecidas internamente, los canales de comunicación habilitados, las historias conocidas, el cumplimiento de los horarios, la interacción con los alumnos, las reglas de disciplina instituídas, el descanso, los secretos, las alianzas, en fin, lo prohibido, lo permitido. **Gran parte de su inserción efectiva en la institución depende de la capacidad de identificar esos usos y costumbres e incorporarlos a su práctica, proceso que debe hacer solitariamente.**

Y no se trata sólo de identificar esas reglas tácitas y adaptarse a ellas, sino también de conocer su prioridad y el grado de institucionalización, lo que incluye las posibilidades de su quebrantamiento. Hay reglas instituídas cuyo desconocimiento produce la exclusión o la marginación del nuevo. Por ello, la institución escolar en su conjunto establece procedimientos que exigen procesos de apropiación solitarios. Para decirlo más claramente: **la inserción del maestro en las escuelas está asentada sobre la base de implícitos: la imposición indiscutible de la estructura jerárquica, y el acatamiento acrítico de las reglas establecidas.**

Este duro aprendizaje no es deliberadamente programado. Como todo proceso de socialización, más que una simple adaptación a reglas establecidas se trata de procesos de apropiación parciales y fragmentados.

II. Un poco de teoría, antes de seguir

¿Por qué se produce esta pasiva obediencia a reglas muchas veces contrarias a las expectativas docentes? ¿Cómo es que estas reglas se imponen a pesar de las personas? ¿Por qué no son cuestionadas? ¿Cómo se sostienen y preservan? Es importante desnudar algunas de estas cuestiones. Para ello, nos internaremos en algunas categorías teóricas que nos aportarán elementos para entender este pedazo de la escuela que duele tanto.

Cuando se hace referencia a la **socialización**, en general se entiende que se trata de procesos adaptativos: los sujetos (se aplica comúnmente para entender esto en los niños) deben adaptarse a las normas instituídas. Lo instituído adquiere carácter de ley (debe cumplirse) por lo tanto, suele instalarse como conjunto de reglas tácitas indiscutidas.

La legitimidad de esas reglas, según esta manera de entender la socialización, está dada por la preservación del interés común. Durkheim lo afirmó claramente: la educación es una socialización metódica. La sociedad requiere de su preservación, en consecuencia, los sujetos deben adaptarse a las normas socialmente vigentes. Este proceso de asimilación de las normas, valores, conocimientos, etc. son indispensables para conservar la unidad de la sociedad.

Veamos cómo estas ideas acerca de la socialización

nos permiten revisar nuestros supuestos acerca de cómo entendemos el proceso de aprendizaje de las reglas instituidas. Si creemos que es *natural* que debamos obedecer las reglas, estamos admitiendo que los humanos somos seres pasivos, y que no intervenimos en la construcción de la sociedad sino que acatamos un orden establecido que se nos impone. Si esto lo trasladamos a los procesos particulares, podemos también concluir que las reglas tácitas que ordenan las escuelas ya están establecidas y que es natural que las debamos obedecer. Nuestro sentido común nos dice que si existen es porque son necesarias. Es más, recordemos cuántas veces admitimos la necesidad de respetarlas para evitar conflictos. Claro, esto exige un proceso de adaptación pasiva, de aprendizaje individual. Las cosas están dadas de esa manera y cuanto más adaptado el sujeto, más contribuye a sostener el orden y la paz social (y de la escuela)

Los valores, las normas, aquellos principios que se nos imponen, ¿cómo se conforman?, ¿quiénes los establecen?, ¿cómo surgen y se constituyen en sistemas que se nos impone? Los funcionalistas, como los positivistas no contestan esta pregunta. Dan como natural la existencia de un sistema común de valores que preserva la armonía necesaria para la convivencia social. Este modelo de análisis la aplican a cualquier tipo de sociedad y en cualquier época, porque se trata de un orden natural. O sea, *necesariamente* la sociedad en su conjunto elabora el sistema de ideas que habrá de regir la conducta de los hombres. Esta manera de entender la socialización (es decir, la forma en cómo cada uno de los sujetos internaliza esas ideas y valores) nos suena muy conocida. Se parece mucho a lo que comúnmente decimos en la escuela: cada uno debe conocer las reglas y respetarlas. La base de la convivencia reside en el respeto a las normas.

III. Pero, ¿y la apropiación...?

Es bueno aclarar que ésa no es la única manera de entender este proceso de aprendizaje de las reglas que nos impone la escuela cuando ingresamos. Tanto el positivismo como el funcionalismo poseen una gran debilidad en sus argumentos sobre la socialización. No reconocen la intervención histórica de los hombres en la construcción de la sociedad y desconocen la existencia de la división social, por la que un sector minoritario de la sociedad tiene el dominio, el poder político, económico y claro, cultural. En este sentido, creemos que es oportuno insistir en desnaturalizar, elucidar los supuestos implícitos en las reglas que se nos han impuesto y que aceptamos porque nos parecen obvias. Para ello es preciso volver la mirada no tanto a los «valores» que decimos que sustentan nuestras prácticas, sino más bien, analizar las consecuencias no deseadas de las reglas que orientan nuestras prácticas cotidianas en la institución.

Mientras dejamos en suspenso esa cuestión proponemos hablar de **de apropiación institucional como el proceso por el cual los hombres y mujeres hacemos propio el conjunto de reglas instituidas, reglas que se nos imponen socialmente y cuya característica principal es que no nos incluye como actores que intervienen en la realidad a través de sus prácticas, sino como sujetos pasivos que cumplen roles asignados por otros.** Es decir, mediante este proceso de apropiación colaboramos activamente en la reproducción de hombres y mujeres adaptados, que no se preguntan por qué las reglas son así y que no se permiten (ya vamos a ver por qué) discutir las y menos aún cambiarlas.

No estamos diciendo que todo proceso de apropiación sea necesariamente de adaptación pasiva a la normativa instituida. En realidad, el término no se resigna. El origen de este concepto, tal como lo significamos, se remonta a una perspectiva crítica que afirma el carácter histórico de la naturaleza humana. Sin embargo, esta intervención está mediatizada por los complejos mecanismos de reproducción social, en los que intervenimos sin ser conscientes de ello. Agnes Heller lo refiere así:

«Todo hombre al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independientemente de él. Este mundo se presenta ya constituido y aquí él debe conservarse y dar pruebas de capacidad vital. El particular nace en condiciones sociales concretas. Ante todo, debe aprender a usar las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse exactamente en el modo necesario y posible en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado» (A. Heller, 1987:21)

La posibilidad de elucidar estos procesos de apropiación está vinculada a la capacidad reflexiva de los hombres para desnaturalizar las prácticas cotidianas, convertirlas en objeto de conocimiento.

Volvemos ahora, a replantearnos el sentido de la iniciación docente como la apropiación irreflexiva de las reglas del juego. En las escuelas estos procesos de apropiación son predominantemente alienados (extraños a los ojos de sus protagonistas) porque los docentes no intervienen en la constitución de sus condiciones de trabajo. Creo que ése es el sentido que tienen las palabras de Díaz Barriga cuando dice:

«Un elemento necesario para entender el desarrollo de una profesión consiste en analizar hasta dónde puede controlar los procesos de trabajo que involucra». (A. Díaz Barriga, 1991:7)

El trabajo docente queda así resignando al carácter ritualizado de sus prácticas. Las expectativas que se aglutinan en el imaginario refuerza su rutinización, es decir, es esperable que quienes ingresen a la escuela paguen el derecho de piso, como lo han hecho quienes hoy se sienten integrados a la institución. La pertenencia

es el reconocimiento mutuo de su incorporación.

La existencia de este dispositivo en las escuelas no es producto de la naturaleza institucional. Las instituciones en este sentido, no deben ser entendidas como simples sistemas funcionales, sino como **redes simbólicas socialmente sancionadas**. (C.Castoriadis, 1975)

Las instituciones no son neutras. Son portadoras del sistema de significados y representaciones hegemónicas que la sociedad produce y que es lo que permite su continuidad.

Si el poder está en manos de algunos pocos, y el control social se efectúa mediante el Estado, y sus intereses están centrados en la preservación de ese poder, ¿cómo es que logran que el conjunto consienta y colabore activamente en su reproducción? ¿Qué mecanismos, procesos, dispositivos y recursos utilizan para que ese poder se mantenga, se perpetúe? Estas son las cuestiones que no nos resuelve el concepto de socialización.

Por eso proponemos penetrar en la **apropiación** como categoría que nos valoriza como sujetos que intervienen en la historia social a pesar de los procesos de reproducción. La categoría apropiación nos permite revisar el contenido de los valores que sustentamos (libertad, justicia, democracia, respeto por la propiedad privada, participación, tolerancia) y que se expresan contradictoriamente en las reglas tácitas de las que hablábamos.

Una primer cuestión que salta a la vista es que no se realiza en las escuelas una reflexión acerca del significado que adquieren para cada uno de los miembros esas imágenes/figuras que aparecen como modelos de lo que debemos hacer (los valores que designan qué es lo correcto) y que reglamentan y norman nuestras prácticas habituales.

La dimensión normativa nos acerca al mundo del deber ser, a los grandes principios que encarnan los imaginarios. Así, **los imaginarios sociales designan la identidad social elaborando una re-presentación de sí misma, imponiendo creencias comunes, y fijando modelos de conductas**. Son representaciones totalizantes de un orden que confiere legitimidad al poder. Los imaginarios operan como catalizadores de las expectativas y deseos de los hombres, los incluye prestándoles un lugar en la sociedad o el grupo. Son tan contundentes las ideas/imágenes que conforman el imaginario escolar que nadie se pregunta por ellos como si las significaciones que lo conforman fueran las que deseamos.

El imaginario «es una fuerza reguladora de la vida social» que legitima el orden instituido y opera censurando a aquellos que se oponen o lo cuestionan (B.Bazcko, 1991). Es un campo de conflictos justamente porque la figura del orden descalifica el des-orden. Los imaginarios sociales y con mayor razón el imaginario escolar, son piezas eficaces del dispositivo de control

de la vida colectiva.

Aún cuando el imaginario ampara las prácticas confiriéndoles significados socialmente compartidos, debemos diferenciar el imaginario del conjunto de reglas prácticas que las instituciones producen como dispositivos de control. De ahí que las escuelas puedan mediante la producción de sistemas de procedimientos diferenciarse entre sí aunque compartan el mismo imaginario. El sens du jeu de Bourdieu nos acerca a la misma idea. Son las reglas de juego que no se apartan de los valores sociales de la cultura dominante pero que poseen la particularidad de la historia local.

En síntesis, podemos referirnos al imaginario, como conjunto de representaciones y normas que nos brindan los modelos ideales (ser bueno, justo, respetuoso, tolerante, generoso, solidario, etc) y orientan nuestra acción y a las reglas como sistemas de procedimientos específicos que controlan y sancionan las prácticas cotidianas en un espacio-tiempo particular.

Entender las **prácticas sociales** no es hacer una simple aproximación a lo que los hombres hacen o a los significados de lo que hacen. Se trata de entender la acción como la actividad práctica puesta al servicio de los intereses del poder. Esto nos lleva a lo que decíamos antes: el poder interviene en la configuración de las acciones a través de las mediaciones simbólicas. El poder no en tanto capacidad potencial para intervenir en el mundo, sino en cuanto al ejercicio del dominio de clase, género y raza.

Si esto es así, podemos entender que **las reglas tácitas de las que hablábamos no son formuladas por los miembros de las escuelas sino que son dispositivos del imaginario social, que adoptan diversas formas y modalidades según los contenidos específicos de las instituciones**. Cuando se dice que cada escuela es un mundo, es en este sentido: cada escuela recrea el mundo imaginado como «su» mundo y lo sanciona a través de reglas, el imaginario es su guarda.

¿Nos alcanza la imaginación para inventar una escuela democrática, donde las reglas sean producto de la construcción común, que los maestros sean creativos y el control, un asunto de todos?

II. La iniciación en marcha

¿Cómo inicia el/la docente su apropiación institucional?, ¿cómo lo/la incluye la escuela?

Para contestar esas preguntas, propongo volver al principio, es decir, a ese malestar que se escucha en boca de los docentes al decir, como Delia, «qué duro es empezar, cada vez, en cada escuela!...»

Todo comienza cuando ingresa. La idea general es que todas las escuelas son iguales, por lo tanto, estar en una o en otra dá lo mismo. Primer error, cada escuela encierra un enigma: su historia. Cada una exige a su modo, el cumplimiento del mandato social establecido

para el conjunto. Dicho de otra forma, el orden escolar se impone pero cada escuela lo encarna de distinta manera. Los que ingresan deben reconocer las reglas de juego establecidas en la institución sin que obtenga ayuda alguna. En todo caso podrá encontrar algunas pistas o indicios observando las prácticas consuetudinarias.

«Cuando empecé, lo primero que hice fue mirar y hacer lo que las compañeras hacían. Todo lo aprendí así, mirando y copiando, porque en realidad yo no tenía ni idea de lo que había que hacer. A mí nadie me dijo nada. No hubo necesidad, yo siempre he sido observadora.»

La repetición sistemática de esta iniciación nos permite hablar del **ritual de la iniciación docente**. Como todo ritual, es indiscutido e irreflexivamente aceptado. La ritualización de la iniciación docente es un tema poco trabajado y seguramente aquí solo señalaremos algunos de sus complejos aspectos. Insistimos que es relevante realizar investigaciones en este sentido que permitan develar la gramática reproductiva de las prácticas escolares.

Este proceso es vivido con gran angustia y soledad. En realidad, se trata de una de las reglas tácitas del reconocimiento como docente. La entrada a la escuela es un examen de la habilidad del docente por apropiarse de las reglas. El que pregunta es vulnerable, el ritual consiste en no poner en evidencia el carácter implícito de las reglas.

«Yo creía que la práctica en las escuelas me iba a servir para entrar a las escuelas y trabajar como maestra. La verdad, fue terrible... no tenía la menor idea de cómo hacer... el cuaderno de temas, por ejemplo... fue un lío... los turnos en los patios..., organizar los actos, yo creía que todo era estar con los alumnos pero no... hay muchas cosas que uno desconoce cuando entra a la escuela»

Podría pensarse que se trata de la expresión más aguda del individualismo egoísta que impide a los docentes ser solidarios y brindar colaboración al que llega. Creo que es un error plantearlo de este modo. Tampoco considerarlos como meros agentes reproductores del orden jerárquico. Creo más bien que se trata de un proceso complejo que posee por lo menos dos caras: el dominio simbólico del imaginario escolar y la reproducción de prácticas que se encuentran disimuladas y justificadas en la conciencia práctica de los docentes, saberes empíricos que no pueden ser transmitidos porque carecen de una expresión discursiva directa. Tal como lo expresa Giddens:

«la rutina es un elemento básico de la actividad social cotidiana...El término cotidiano apresa con exactitud el carácter rutinario propio de una vida social que se extiende por un espacio-tiempo. La repetición de actividades que se realizan de manera semejante día tras día es el fundamento material de

lo que denomino la naturaleza recursiva de la vida social» (A.Giddens,1995:24)

Podemos afirmar entonces que las reglas implícitas que las instituciones escolares producen, son producciones simbólicas cuyos sentidos no son sospechados por los sujetos que las apropian, poseen un «deslizamiento de sentido» porque los símbolos ya disponibles en las escuelas están investidos de otras significaciones que las explícitamente sancionadas.

En las escuelas marginales parece que este proceso de iniciación docente es más complejo, porque no solo implica conocer las reglas internas del funcionamiento institucional sino que se suma el reconocimiento de las características peculiares de los alumnos y modalidades de interacción con ellos, consensuada institucionalmente.

Pongamos un caso real. Un cuarto grado, a cargo de una docente con quince años de antigüedad, con un grado de pertenencia institucional muy intenso, y muy reconocida por los alumnos, recibe una maestra suplente al pasar a la secretaría de la escuela. La suplente, muy joven, recién egresada, intenta hacerse cargo del grado. Durante dos días consecutivos, sin mediar acompañamiento alguno, la maestra nueva asiste a las clases, se presenta a la hora indicada pero los alumnos se escapan, gritan, no «obedecen» a las órdenes. El personal docente de mayor antigüedad la observa y durante los recreos hacen comentarios («Ya va a saber lo que es bueno!») y ríen. La nueva secretaria se queja porque los alumnos han venido a buscarla para pedirle que vuelva al grado.

«Pobrecitos, (me dice), no puedo ir a ocupar el espacio de la otra»

Durante la semana la joven maestra hace grandes esfuerzos por organizar sus clases, se la ve atareada buscando a sus alumnos después del recreo para que entren al aula. Los agarra del brazo para que hagan la fila, les exige duramente, con el ceño fruncido, los mira acusadoramente. Durante las clases se escucha su voz alterada exigiendo silencio.

En los recreos, y sobre todo a «la hora del té» (segundo recreo matutino) los maestros suelen juntarse para charlar, mientras toman mate. Ella se mantiene apartada, en un rincón. Son amables con ella, le ofrecen galletas, le preguntan si necesita algo, pero no es incluida en la conversación cotidiana. Hacen chistes, comentan las novelas, ríen. Ella hace como que corrige cuadernos.

A los pocos días la situación parece cada vez más conflictiva con los alumnos. Ahora las docentes comentan que hay que hacer algo, porque algunos alumnos están alterando a los grados vecinos. («No dejan trabajar! es un lío!»). En los recreos, ya no le dirigen la palabra. Cuando se aproxima a la sala de maestros bajan la voz, cuchichean.

El viernes, en la cuarta hora, sale acalorada del aula empujando a dos alumnos al patio. Vuelve a entrar y cierra la puerta. Los dos chicos se ríen a carcajadas y

hacen burlas a sus compañeros por la ventana. La maestra intenta cerrar las persianas pero están atascadas. Las risas crecen. La docente grita tratando de ahogar las voces infantiles. Toca el timbre. Los alumnos salen en bandadas al patio y se reúnen con los castigados. La maestra sale al patio los enfrenta y les dice algo. Uno de los castigados, le da la espalda y dice en voz fuerte: «*Andá a c...!!*». Ella se queda inmóvil. Dos docentes que han escuchado la miran expectantes sin intervenir. Ella, agacha la cabeza, sigue caminando y se dirige a la sala de docentes sin decir nada. Las maestras llegan antes que ella comentando,

«¿Cómo puede ser que esto ocurra?»;
«Esta no debería ser maestra!»;
«¿Cómo los va a dejar en el patio, fuera de clase?»...

En la sala todos callan cuando ella llega. La secretaria, que ha escuchado los comentarios sin decir nada, se acerca a la maestra y le habla en voz baja. Pareciera estar aconsejándola. Ella no contesta, asiente con la cabeza y sigue mirando el piso. Vuelve al grado, lentamente.

Al lunes siguiente no se presenta. Avisa telefónicamente que renuncia. Durante ese día la secretaria se hace cargo del grado les explica a los alumnos que deben portarse bien con las maestras nuevas, que deben darle oportunidad para que los conozca. Los alumnos amenazan, en el recreo, que si viene otra «*ta van a echar a patadas*».

Aparece otra suplente. Igualmente recién egresada, muy joven y sin experiencia. Es su primera suplencia. La Directora la presenta al resto del personal. La saludan con simpatía pero no dan muestras de acercarse. La situación se repite. Tal como lo habían anunciado los alumnos, comienza el forcejeo. Su estilo es menos autoritario que la anterior suplente, no les grita, no les ordena silencio. No les obliga a formar fila después del recreo. Intenta dar clase: llega a la escuela al día siguiente muy cargada, con cartulinas, manuales, afiches. En la sala de maestros comentan que la directora debería imponerse y exigirle que los haga formar. («*y qué querés?... es recién llegada!*») El grado entero parece estar muy sobreexcitado, gritan, se pegan, se empujan. Ella prosigue pacientemente dando clases pero la situación se hace insostenible. Al cuarto día renuncia.

En ese mes les sucedieron otras dos suplentes. La última, una joven estudiante universitaria, que ya había dado clases en una escuela de población marginal, logra establecer comunicación con los alumnos, durante las horas de clase se ve al grupo trabajando. Dos semanas después, en la sala de maestras, durante el recreo, algunas observan, por la ventana que da al patio, que la suplente conversa con los alumnos. Realizan el siguiente comentario:

«Ché!! ¿Cómo era que se llamaba la chica nueva?»
«¿Cuál?, ¿la de música?»
«No, la de cuarto,... de Juanita».

«No sé... Creo que se llama Mariela...por?»
«Te fijaste qué bien se maneja con los chicos?»
«Aja!!, mirá vos!!».
«Bueno, menos mal que ésta sabe cómo manejarse».
«Si, pobres chicos, tener que aguantarse tanta gente, sin experiencia!».

Tal vez este sea un caso extremo ⁵, pero es muy ilustrativo. Me parece que queda muy claramente expuesto el proceso por el cual las maestras nuevas son sometidas a ese duro y solitario ritual del que hablábamos al principio. Ese pago del derecho de piso comienza con esa exigencia incuestionada, es un requisito.

El ritual posee esa condición. Para ser incluida la docente, debe demostrar que puede transitarlo exitosamente. El carácter de prueba del ritual de iniciación tiene por corolario el premio: el reconocimiento de sus, ahora, pares. No se trataba como podemos ver, solamente de formar fila, se ponía en tensión el vínculo docente adulto tipificado como correcto en el marco de las significaciones sancionadas por la escuela, entre las que se incluía formar fila antes de entrar a clase, tener control de los alumnos identificados como «problemas».

Cuando pregunté a Marisa cómo se había incorporado a la escuela ella me contestó:

«Y, no es fácil, es cuestión de saber cuáles son las maestras más viejas, las de más autoridad y ver cómo se desenvuelven ellas...pero además tenés que tener en cuenta un montón de cosas... qué se yo! cómo es la directora... qué cosas te dice cuando entrás... No es fácil...lo de menos son los chicos... porque ellos dependen de vos. La cuestión es cómo hacés para que te acepten... depende de uno pero también depende de quienes son los otros, hay escuelas que son más cerradas que otras...»

Hasta que el cuerpo de los ya integrados no lo consideran superado, el iniciado se mantiene en el anonimato. El reconocimiento se deja desear. El nuevo docente deberá dar muestras de su capacidad de adaptación a las normas tácitas de la escuela. Algunas docentes pueden lograr hacerse un lugar. Otras, en cambio, deberán seguir ese aprendizaje doloroso, a veces frustrado, en soledad, durante un largo tiempo, finalmente hay otras que abandonan, su impotencia gana.

En las escuelas urbano marginales se condensa el carácter conflictivo de la relación con los alumnos. El ritual se realiza con ingredientes de mayor tensión y exige procesos de apropiación más complejos. No es nuestra intención ahondar en este tema. Solo queremos apuntar que las reglas instituidas en estas escuelas, lidian con los procesos culturales que se desatan en su interior, conflictos que sintetizan el cruce de capitales culturales divergentes. La escuela no está preparada para acoger en su seno la producción cultural de los sectores subalternos de la sociedad de la que son portadores los alumnos. Estos no tan menudos conflictos son resueltos a través de ciertas

reglas que establecen las coordenadas del vínculo docente alumno al interior de la escuela.

El derecho de piso no es idéntico en todas las escuelas. Desconoceríamos su carácter heterogéneo y sus particularidades si creemos que este ritual puede ser estandarizado. Forma parte de una de las condiciones del trabajo docente establecidas por el sistema escolar. Ezpeleta lo ha expresado así:

«Lograr la calidad de miembro, permanecer en la escuela, conservar el empleo, implica apropiarse de todo esto; integrar los usos, costumbres, expectativas vigentes en cada lugar, a la propia manera de entender y realizar el trabajo. La apropiación es un paso inevitable» (J.Ezpeleta, 1991:76)

Parte de esta apropiación tiene que ver con el género. Los procesos de iniciación de los docentes varones es diferente. Por lo general cuenta con amplia cooperación en el conocimiento de las reglas institucionales y es inmediatamente aceptado en el cuerpo docente. Conocemos el caso de un docente que fue rápidamente aceptado en la escuela y, a pesar de no ser maestro de grado pues era maestro de plástica (cuyo lugar en el cuerpo docente es generalmente subalterno) en pocas semanas llegó a ser referente importante.

Es natural pensar que el problema de la iniciación docente pueda ser encarado en la **formación docente**. Por supuesto, estas cuestiones «cotidianas» rara vez entran en las aulas de los Institutos de Formación Docente.⁶ Los practicantes que se aproximan, levemente, al mundo del aula (rara vez a la dimensión institucional), a través de la práctica o residencia, no alcanzan a percatarse del entramado normativo que subyace a la actividad docente. Y, por lo general, el docente de grado se encarga de mantenerlo oculto. («*Esta no sabe qué le espera!*»)

2. Mal de muchos... consuelo de tontos

En realidad el problema no se reduce a los inexpertos, involucra también a docentes que llegan a la escuela con alguna experiencia ganada. Por supuesto, esa experiencia o *saber práctico* le permite llegar a la escuela con cierto handicap. Efectivamente, cada escuela es un mundo y deberá entonces pacientemente descubrir sus particularidades. El derecho de piso es menos difícil, pero igualmente solitario. **Los saberes prácticos son instrumentales en los procesos de apropiación institucional.**

Cada uno de los actores de la vida escolar transita por esta iniciación: **los alumnos** deben aprender de la mano de las jardineras ese mundo preescolar que, a veces, se parece a la casa y, a veces, un mundo desconocido.⁷ Luego, pasar al primer grado es internarse directamente y sin anestesia en las reglas del juego de la institución. La fragmentación de la escuela se materializa hasta en el espacio físico: no hace falta más que comparar una «salita de jardín» y el aula de primer grado (solo identificable por algún cartel de sílabas o una lámina de

algún gracioso animal ya descolorido).

Todos los años, los alumnos deben adaptarse a lo que cada maestro establece como regla natural del grado. Así el proceso de apropiación de los alumnos es doble. Por un lado, el aprendizaje de los usos instituidos: las reglas sancionadas por la institución (formar fila, quedarse parado si hay doble timbre, ir al baño en el recreo, tutear a la vice, participar en los actos, jugar a la pelota en el recreo, ir a la dirección, etc) Por el otro, la apropiación de las reglas que impone la maestra al interior del grado, que no son necesariamente correspondientes a las instituidas.⁸ No es objetivo de este trabajo ahondar en este tema, pero se nos ocurre interesante advertir la ausencia de estudios referidos a estos procesos culturales que sin duda establecen condiciones particulares en el proceso pedagógico.

Los **ordenanzas** también deben adaptarse al orden instituido. El conocimiento de ciertos hábitos instalados, costumbres, horarios, jerarquías, etc... Lograr ser reconocidos no es fácil. El/la ordenanza es una figura interesante que posee una visión diferente, y parte de las rutinas y rituales escolares dependen de su responsabilidad. Al mismo tiempo, que colabora estrechamente con la dirección, lo que le acerca a ciertas formas de poder de decisión en la institución (que no poseen los docentes), realiza tareas desvalorizadas socialmente como es la limpieza del edificio.

Los **padres** deben aprender las formas en que la escuela establece el vínculo con ellos y cuando la escuela es parte de su vida cotidiana y lo hacen notar, los conflictos con el personal se ponen al rojo vivo.⁹

También es cierto que el proceso de apropiación depende en gran medida de los directivos: por alguna razón, el ritual ya está instalado en la escuela aunque adquiere formas particulares en cada institución, está generalizado. Esto quiere decir que quienes detentan la conducción de la institución de alguna manera sostienen este ritual. No lo crean, pero lo alimentan, refuerzan, promueven y naturalizan.

Los **directivos** dan por hecho que quien ingresa a dar clases ya conoce las reglas. Por ende, no es necesario explicitarlas ni darlas a conocer. Lo paradójico del caso es que los propios directivos sufren avatares parecidos para apropiarse de la función: ya sea que ingresan a la escuela por concurso (y deberán aprender aceleradamente los usos y costumbres ya instalados en la vida cotidiana escolar) o bien que ascienda en la misma institución (pero deberá aprender su nueva tarea). El proceso de apropiación del directivo es peculiar porque ocupa el lugar de mayor jerarquía. Una vez en el lugar del poder tiene la posibilidad de modificar el régimen de convivencia reglamentado. Claro está, la institución no se modifica de un plumazo: el marco de significaciones posee consenso y su modificación creará sin duda resistencias. Las reglas son la herramienta principal del orden, su modificación altera la seguridad de lo conocido y sancionado.¹⁰

Está claro que los procesos de apropiación son diferenciados y su condicionante principal es la escala de jerarquías naturalizada: director, vice, secretario, docente de grado, docente de áreas estético expresivas. El lugar ocupado por los alumnos y ordenanzas no está tan claramente determinado por el sistema. Son tan poco relevantes que su lugar es fijado por la escuela y a tono con el proyecto institucional (explícito o implícito). El ordenanza, queda librado a su capacidad personal para hacerse imprescindible. En algunas escuelas, dicen, «son los que mandan». Tema interesante éste para completar el análisis de las condiciones de trabajo en el sistema escolar.

Pensar que este proceso adaptativo debe ser parte natural del ingreso a toda institución, nos remite otra vez al imaginario social. Interviene aquí un nuevo elemento que es imprescindible tomar en cuenta: **el sentido común escolar**, la «natural» manera de pensar la vida en las escuelas. En el sentido común (que se reconoce en la conversación informal), las cosas ya están determinadas de antemano y en consecuencia, no hay posibilidad de modificarlas. La resignación y la impotencia son productos refinados de la irreflexividad del sentido común.

«Mirá, nos tenemos que conformar con lo que tenemos, a todos nos pasa... yo creo que esto es así y punto... qué podemos hacer?»

El reconocimiento de lo injusto de la situación no quiebra su vigencia. He oído decir:

«Es cierto, no debería ser así, pero las cosas son así, que se le va a ser!»

Es más, la probabilidad de alterar ese sentido común, viene de la mano del temor a producir conflictos, de quebrar el ideal de convivencia armoniosa. El orden brinda seguridad; el conflicto, las diferencias, crean el desorden, el caos, la incertidumbre.

«Nos sabemos manejar en un sistema autoritario. Ahí sabemos lo que hay que hacer. El que tiene que mandar manda y el que tiene que obedecer, obedece. Si las cosas cambian, ahí se nos mueve el piso, no sabemos qué hacer, perdemos el control, se desordena todo...»

Como en todo fenómeno interaccional, el orden instituido carece de uniformidad, aunque parezca lo contrario. Las reglas se quebrantan, con mayor o menor grado de transgresión, dependiendo del carácter impositivo de ese orden institucional. ¿Qué queremos decir con esto? Nos referimos a que, a pesar de este ritual, de estas reglas de exigencia para los miembros que ingresan a la institución, siempre aparecen algunas formas de incumplimiento: por ejemplo, una vieja maestra comprensiva, casi al punto de jubilarse, que «adopta» al inexperto, lo ampara, aliviando el aprendizaje. O alguna maestra joven que busca aliados para romper su soledad. O un docente solidario que

comparte, con otro, este esfuerzo individual creando lazos de cooperación... Tal vez esto es lo que nos quería decir una docente en un taller:

«Pero mal de muchos... es consuelo de tontos!! Escuchame, tenemos que darnos cuenta que es posible cambiar lo que no nos gusta de la escuela, porque sinó, nos comen los piojos!»

En síntesis:

Hasta aquí se han desplegado varias cuestiones que permiten preguntarse por qué a los ojos de un observador las escuelas se manifiestan con un grado tal de cristalización, de rigidización que resulta difícil comprender sus rituales. Aparecen como carentes de sentido. Cuando vemos repetir la escena impostada de los actos escolares, o la formación de la fila para entrar al grado, o la orden de silencio para empezar la clase (por mencionar algunos de los ritos más conocidos) nos parece estar en el escenario de una ficción. La escuela, se dice, ha perdido relación con el mundo actual.

Penetrando en las condiciones institucionales de las prácticas escolares, podemos observar que la escuela, que es entendida predominantemente como entidad ya constituida, exige a los actores (cuya movilidad es constante) incorporarse a ella mediante procesos de adaptación. Suponemos, tal como lo han analizado lúcidos pensadores críticos (Bourdieu, Gintis, Willis, Apple, Giroux, sólo para nombrar los más importantes) que gran parte de esa responsabilidad se halla en el **carácter dependiente del aparato escolar de los intereses de poder, la subordinación ideológico política de la educación respecto de los intereses de las clases dominantes**. Si avanzamos en este argumento, nos encontramos frente al peso de lo instituido: **el orden escolar**. Un orden que clausura el protagonismo y refuerza la división social, agudizado en nuestro carácter de país dependiente.

Sin embargo, es preciso reconocer la debilidad de los argumentos meramente reproductivistas: la negación del sujeto y el escamoteo de su carácter histórico. Es decir, sus limitaciones para pensar en las escuelas (ya no *La Escuela*) como producciones sociales.

Esto nos compromete en un sentido: a mirarnos no sólo como agencias reproductivas sino como espacios de producción y reproducción cultural. Como espacios contradictorios en los que conviven, tanto aspectos conservadores del orden como expresiones de resistencia y autonomía. Los docentes no son meros agentes de reproducción del orden, sino actores cuya vida cotidiana contribuye a la construcción institucional.

Vistas así las cosas, es interesante detenerse a observar los procesos por los cuales se produce este entrecruzamiento entre producción y reproducción. Mas aún, entender que la hegemonía de lo político a través de la normativa es una parte del relato de lo que acontece en las escuelas. **Los procesos de construcción**

13

no son unívocos y determinantes sino contradictorios y cada escuela construye su particular modo de encarnar lo político. La hegemonía se particulariza.

Reconociendo la vida cotidiana escolar, podemos mirar más de cerca las formas en cómo los miembros de las escuelas van incorporando a su práctica, casi sin darse cuenta, la reproducción del orden escolar. Si ponemos cuidado en observar, detenidamente, las prácticas habituales, encontramos que cada escuela establece condiciones para que los protagonistas no se reconozcan como tales sino como actores que deben repetir un papel escrito por otros.

Nuestra hipótesis es que éste es uno de los nudos que permiten entender el grado de cristalización de la institución escolar y la negación del protagonismo de los actores en la construcción cotidiana de la escuela.

Nudo que debemos incluir en el análisis de la trama compleja de las prácticas escolares pero que no lo agota. **Centrar nuestra mirada en los procesos de apropiación pasiva es imprescindible para comprender la reproducción del orden escolar pero no es suficiente si el interés que nos anima es la transformación de esas condiciones.** Es imprescindible dirigir nuestra mirada a los intersticios de la institución, sus grietas, por donde suele colarse la producción de la autonomía. El reconocimiento de estas estrías es admitir que la realidad escolar no solo comporta el orden, exhibe de manera disimulada «nervaduras de lo posible». Estamos proponiendo una empresa utópica: acompañar la disimulada autonomía de los maestros en el camino de su autoreconocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Balandier, Georges: «El desorden: la teoría del caos y las ciencias sociales», Gedisa, Barcelona, 1993

Becker, Hellmut: «Educa- ción para la autonomía: una última entrevista con Adomo» Revista de Educación, N° 279, s/d

Baezko, Bronislaw: «Los imaginarios sociales» Nueva Visión, Buenos Aires, 1991.

Castoriadis Cornelius: «La institución imaginaria de la sociedad», Vol 1, Marxismo y teoría revolucionaria, Vol 2 El

imaginario social y la institución; Tusquets Editores, Barcelona 1989.

Díaz Barriga, Angel: «Los procesos de frustración en la tarea docente» Centro de Estudios sobre Universidad UNAM, México, 1991

Durkheim, Emilio: «Educa- ción y sociología», Schapire Editor, Buenos Aires, 1974.

Erzepeleta, Justa: «Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente», CEAL, Buenos Aires, 1991

Giddens, Anthony: «Las nuevas reglas del método socioló gico», Amorrortu, Buenos Aires 1987

: «La constitución de la realidad», Amorrortu, Buenos Aires 1995

Heller: «Historia y vida cotidiana» Grijalbo México 1985

«Sociología de la vida coti- diana» Ediciones Península, 1987

Landreani, Néliida: «Escuela y comunidad: una relación conflictiva», ponencia presentada al IV Congreso Argentino de

Antropología Social, 1994.

: «La intervención en un proceso de investigación: penetrando en la vida cotidiana de las escuelas» Documento de trabajo N° 11 Proyecto Integra- ción Escuela - comunidad FCE UNER 1994.

Lechner, Norbert: «La con- flictiva y nunca acabada cons- trucción del orden deseado», Siglo XXI, España 1986

Meier, A.: «Sociología de la Educación» Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1984.

14

NOTAS

¹ La autora es directora del Proyecto denominado «Integración Escuela Comunidad» que se realiza en esa Facultad por iniciativa de la cátedra Sociología de la Educación de la cual es titular por concurso.

² Hablamos de proyectos implícitos porque creemos que cada escuela instituye una modalidad de relación con el medio sociocultural sin que los docentes lo sospechen. En el imaginario escolar se sobrentiende que la comunidad «naturalmente» debe relacionarse con la escuela mediante mecanismos de participación que ésta determina.

³ No estamos con esto negando la existencia de proyectos alternativos que intentan sostenerse a pesar de tales condiciones. Por el contrario, su presencia es la muestra de la capacidad vital que poseen muchos docentes y directivos en su intento por

producir una ruptura en la dominante situación del aparato escolar en su conjunto.

⁴ Las nuevas orientaciones que el Ministerio de Educación no descansa de publicitar, parecen desconocer estas dos condiciones, argumentando que primero hay que establecer pautas políticas para lograr luego los cambios anhelados.

⁵ Es extremo porque en esta escuela se dió una ruptura importante en la continuidad de los mecanismos de control institucionalizados al cambiar la dirección del establecimiento. Tema éste que es relevante para entender parte de los conflictos institucionales.

⁶ Es notable ver cambios en la capacitación docente en los Institutos a partir de la de la Transformación Curricular provincial. No solo a través de los contenidos, sino y fundamen-

talmente, en el ejercicio del pensamiento crítico y del énfasis puesto en la práctica docente. Claro, estas interesantes modificaciones aún no se han consolidado, y pasará bastante tiempo (si es que los docentes actualmente responsables de estos cambios pueden seguir procesando esta experiencia y las decisiones políticas no lo alteran) antes que pueda tener su repercusión en la práctica escolar.

⁷ El preescolar mantiene una socialización primaria en cierto sentido. Tiene presente los afectos, el juego, la vida cotidiana familiar. El salto que implica pasar al primer grado es traumático. Y cuando se trata de escuelas urbano marginales, el salto es doble. El chico, proveniente de un medio sociocultural harto diferente descubre un mundo cultural desconocido que le exige habilidades que no ha desarrollado.

⁸ Conoció una docente que permitía a sus alumnos quedar en el aula durante el recreo, a pesar que la regla en la escuela era que todos debían ir al patio. Para no quebrar completamente la regla, al toque del timbre de entrada a clase los alumnos salían al patio, formaban fila y volvían a entrar para continuar el trabajo.

⁹ En el estudio ya mencionado, se ha investigado el proceso particular de la comunidad (en tanto actor colectivo) de apropiación de la institución. Cuando el protagonismo de padres supera la capacidad de decisión de la gestión, la escuela se siente invadida provocando ello serios conflictos.

¹⁰ Esta es una de las condiciones importantes que obstaculizan los procesos participativos de transformación de la institución escolar.