

Revista IICE

PUBLICACION PERIODICA DEL INSTITUTO ROSARIO DE
INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

INDICE

NOTA EDITORIAL

LAS MAESTRAS Y SU IDENTIFICACION CON LA DOCENCIA. 5
Regina E. Gibaja

LOS ALUMNOS - LAS AUTORIDADES. La representación social del otro en la perspectiva del docente. 31
Ana M. Pérez

EL APRENDIZAJE COLECTIVO DE CONOCIMIENTOS EN CONDICIONES DE DESIGUALDAD INTELECTUAL. 57
Néstor D. Roselli, Luis E. Gimelli y María E. Hechen

LA REFORMA DEL ESTADO Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS: DESCENTRALIZACIONES Y "NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES". 81
Roberto Alfredo Miranda

COMUNICACIONES:

Encuesta a directores de escuelas primarias sobre aspectos de la realidad educativa. 115
María de los Angeles Sagastizabal

El movimiento positivista en la provincia de Corrientes. Una revisión de la bibliografía sobre el tema. 154
Malvina T. A. de Gabardini

RECENSION DE LIBROS 169

EVALUACION DE SOFTWARE EDUCATIVO 174

REVISTA IRICE

Publicación periódica del
Instituto Rosario de Investigaciones en
Ciencias de la Educación

Director: Néstor D. Roselli

Consejo de Redacción:

William Darós
Mirta Giacobbe
Roberto Miranda
Olga Peralta
María de los Angeles Sagastizabal

Consejo Asesor para el presente número:

Jesús Alonso Tapia
Universidad Autónoma de Madrid
Berta Braslavsky
Universidad de Buenos Aires
Eduardo Crespo
Universidad Complutense de Madrid
Norberto Fernández Lamarra
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de La Plata
Angel Rivière
Universidad Autónoma de Madrid

Secretaría de Publicaciones: Betty N. Maschio

Bv. 27 de Febrero 210 bis
☎ (0054)-(41) 821769/821770
Fax (0054)-(41) 846735
2000 - ROSARIO - ARGENTINA

ISSN 0327 - 392X

NOTA EDITORIAL

El primero de los artículos del presente número de la Revista IRICE, "Las maestras y su identificación con la docencia", pertenece a Regina Gibaja. En él se muestran y discuten los resultados de una encuesta aplicada a docentes de escuelas primarias sobre aspectos vinculados a su identidad profesional. La investigación se inscribe dentro de un estudio más amplio que la autora desarrolla sobre "la cultura de la escuela", esto es, la trama de creencias, actitudes y conductas propias del mundo docente. Por encima de la autopercepción de varias circunstancias negativas (bajos salarios, desprestigio social) la autora señala la fuerte identificación de los encuestados con su profesión, a la que se le reconocen significativas satisfacciones personales y vitales.

El trabajo de Ana M. Pérez también incursiona en el mundo representacional o subjetivo de los maestros. En este caso el estudio se inserta en la muy actual y prolífica línea de investigación en torno a la noción de representación social, prevaleciente sobre todo en la psicología social europea. Con una metodología acorde a este enfoque conceptual (material cualitativo procesado mediante técnicas estadísticas multivariadas) la autora analiza las estructuras básicas (factores) de la representación que tienen los docentes de "los alumnos" y "las autoridades"

El tercer artículo, de Néstor Roselli, Luis Gimelli y María E. Hechen, presenta los resultados de una investigación empírica sobre el aprendizaje colectivo de conocimientos en condiciones de desi-

gualdad intelectual. Desde la perspectiva de la teoría del conflicto sociocognitivo, se analiza de qué manera la desigualdad intelectual afecta la interacción social de parejas y grupos de cuatro alumnos en situación de aprendizaje, induciendo una determinada modalidad relacional y estructura de funcionamiento. También se analizan los logros individuales de aprendizaje como consecuencia de dichas performances socio-cognitivas y del rol jugado por cada uno.

El artículo de Roberto Miranda, de corte teórico, aborda una cuestión de máxima actualidad y pleno debate: la reforma del Estado y su expresión en el campo educativo formal. El concepto clave de este reformismo (neo-liberal, neo-conservador, o como quiera llamársele) es el de descentralización, propuesto como mecanismo correctivo de la ineficiencia del sistema de gestión estatal. El autor analiza los supuestos de la descentralización educativa, distinguiendo entre la transferencia de competencias a favor de los gobiernos locales y la reivindicación del papel de los padres de los escolares. Sin embargo, más allá de la participación "gestionaria" del mercado, inducida por el propio Estado, el autor llama la atención sobre "los nuevos movimientos sociales", expresiones emergentes de la sociedad civil que formulan sus propias demandas y reivindicaciones educativas.

La Revista incluye, además, dos comunicaciones. La primera, de María de los A. Sagastizabal, presenta los resultados de una encuesta realizada a directores de escuelas primarias sobre aspectos de la realidad educativa, en especial los referidos a la modalidad de gestión.

La segunda comunicación es un aporte de Malvina A. de Garbardini a la historia de la educación del nordeste argentino. Ofrece un análisis bibliográfico del ilustre representante del positivismo correntino, J. Alfredo Ferreira, aclarando ciertos errores y omisiones.

Además de la habitual Recensión de Libros, se inicia una sección de Evaluación de Software Educativo, atendiendo a la creciente producción de este tipo de material.

N. D. Roselli

LAS MAESTRAS Y SU IDENTIFICACION CON LA DOCENCIA*

Regina E. Gibaja**

El presente trabajo, dedicado a mostrar y discutir los datos de una encuesta aplicada a 208 maestros y maestras de escuelas primarias, se inserta en una investigación más amplia sobre lo que puede llamarse "la cultura del maestro", esto es, las creencias y percepciones que los propios docentes tienen de sí mismos y de su actividad profesional.

El objetivo central de la encuesta es estudiar las características de la identificación de los docentes con su profesión, cuestión básica que influye en su desempeño escolar.

El análisis gira en torno a tres dimensiones: el lugar que los entrevistados asignan a la actividad docente en su plan de vida, los premios y satisfacciones que les depara la docencia, y el prestigio social de que, en opinión de las maestras, goza el magisterio.

I. Introducción.

Las creencias y pensamientos del maestro, su imagen del rol docente o sus percepciones de la actividad escolar, aspectos de lo que podría llamarse la *cultura del maestro*, constituyen un foco de interés importante de la investigación educacional actual que se carac-

* Dado el predominio numérico, se utiliza el género femenino (*las maestras*) aunque, lógicamente, se alude a la población docente en general.

** Investigadora del CONICET.

Centro de Estudios Urbanos y Regionales - CEUR.

Av. Corrientes 2835, Cuerpo "A" - 1° B - (1082) Buenos Aires.

teriza por nuevos modos de mirar a la docencia. Algunos investigadores han señalado que en las dos últimas décadas no sólo hay nuevas áreas de investigación (por ejemplo, el conocimiento práctico de los maestros) y nuevas perspectivas en tópicos ya conocidos (qué gratificaciones obtienen las maestras de la docencia); lo más notable es que ya no se estudia el mundo del maestro como un fenómeno público sino que se hacen esfuerzos por comprender la definición que los maestros dan de su situación, y se apela a ellos como informantes de los puntos de vista de sus colegas (Nemser y Floden, 1986, p. 505).

Dentro de este tipo de intereses y enfoques de la investigación del maestro se ubica este artículo, que es un informe parcial de una investigación más amplia dirigida a estudiar la calidad de la escuela, las prácticas docentes y el pensamiento de los maestros (Gibaja, 1992). Se trata de un estudio de casos que comprendió la observación, en cinco escuelas primarias, de 21 maestros y maestras y sus actividades en el aula. Además de estudiar con un enfoque etnográfico las clases seleccionadas, hice entrevistas abiertas a los maestros y maestras acerca de sus ideas, actitudes y creencias pedagógicas.

En una etapa posterior decidí completar el estudio con una encuesta que ampliara la información obtenida, en la etapa inicial, del primer grupo de docentes estudiados en sus aulas. El cuestionario aplicado en la encuesta es una adaptación de la guía de entrevista usada en el primer estudio.

La encuesta se aplicó en los últimos meses de 1991 y los primeros de 1992. La información sobre el trabajo de campo y la composición de los grupos de maestros y maestras que aparecerán en los análisis siguientes se presenta en la Nota 1, al final del trabajo.

El presente artículo describe algunos de los resultados obtenidos en la encuesta. Entre otras, el cuestionario incluyó un conjunto de preguntas que inquieran por las gratificaciones que la ocupación le proporciona a las entrevistadas así como por su identificación profesional y su percepción del prestigio que ésta ha ganado en la sociedad.

Objetivos y supuestos del análisis. Las preguntas mencionadas arriba tenían el propósito de obtener respuestas que permitieran ex-

plorar, dentro del área más general del pensamiento de los maestros, sus actitudes y expectativas concernientes a la profesión y a su satisfacción con ella. La importancia de estos aspectos reside en el supuesto de que la concepción del rol docente, la idea que los maestros tienen de su misión profesional y la satisfacción que obtienen de ella es una parte de su pensamiento que seguramente influye en su desempeño escolar, en la actitud con que encaran su tarea y sus relaciones en la escuela, en su autoestima y en su búsqueda de profesionalización y perfeccionamiento.

En este artículo se analizan tres dimensiones del pensamiento de los maestros relacionadas específicamente con la identificación profesional y la percepción del prestigio social de la docencia. La primera dimensión es el lugar que las entrevistadas asignan a la actividad docente en su plan de vida; la segunda es su actitud frente a los premios y satisfacciones que les depara la docencia y la tercera se refiere al prestigio de que ésta goza, según las maestras, en la consideración de la gente.

Vinculada con todos estos aspectos está, sin duda, la situación salarial y los reclamos que genera en el gremio.

Sabemos que una de las formas en que la sociedad puede premiar a los miembros que se desempeñan en una ocupación es reconocerles un determinado prestigio o status social. Cuando, por alguna razón, el desempeño en esa ocupación no recibe premios económicos adecuados (sueldos, beneficios, seguridad en la carrera o ascensos), la sociedad puede eventualmente compensar la falta de incentivos económicos con el reconocimiento de un status social acorde con la pretendida importancia de la ocupación.

En este trabajo no intento plantear los méritos del magisterio primario o la legitimidad de sus reclamos salariales, ni tampoco los cambios que puedan haberse producido en el status social de los maestros desde las épocas en que la docencia primaria gozaba de un claro reconocimiento social. El objetivo del artículo se limita a describir las respuestas de los entrevistados a los aspectos mencionados arriba, dentro de un contexto en que a una situación económica difícil se le suma la sensación, aparentemente generalizada entre los docentes, de que el reconocimiento que les otorga la sociedad ha disminuido. El carácter de ocupación femenina que tiene el magiste-

rio es un ingrediente adicional a contemplar en el análisis de un prestigio.

Por otra parte me interesa explorar si las percepciones que estas maestras tienen de su ocupación y de su lugar en la sociedad afectan en alguna forma su identificación con la profesión, sus planes de trabajo futuro o su satisfacción con la práctica docente.

Empezaré el análisis presentando el significado que las entrevistadas asignan a su actividad y sus planes para el futuro; mostraré qué satisfacciones obtienen de la docencia y qué atractivo le reconocen; luego describiré sus respuestas a la pregunta por el prestigio que creen que la sociedad otorga a la docencia primaria. Finalmente exploraré las relaciones que puedan existir entre estas percepciones y otras variables que pudieran afectarlas.

2. La docencia en el plan de vida de las maestras.

Para explorar la importancia que las entrevistadas dan a su ocupación les hicimos dos preguntas; la primera se refería al significado de la docencia en su plan de vida y la segunda a sus expectativas de trabajo futuro:

a. ¿Cuál de las siguientes frases describe mejor lo que significa para usted su ocupación de maestra?

Es un medio de ganarme la vida como cualquier otro ...

Es una ocupación compatible con mis ocupaciones domésticas ...

Es una ocupación mejor que otras que podría conseguir...

Es la ocupación para la que tengo vocación y no querría cambiarla.

b. ¿Piensa continuar trabajando como maestra en el futuro?

Antes de describir las respuestas obtenidas entre nuestras entrevistadas consideraré datos de otros ámbitos que nos ofrezcan un marco de referencia adecuado. Linda Darling-Hammond (1985) con datos de los Estados Unidos (de la National Education Association) señala que

"...los maestros hoy muestran más insatisfacción con su trabajo que en el pasado reciente. Casi el 40% dice que si tuviera que hacerlo nuevamente no elegiría la docencia como carrera mientras una respuesta así hace 10 años sólo la hubiera dado un 10%".

Darling-Hammond relaciona estas respuestas con las malas condiciones salariales y con las nuevas oportunidades abiertas a mujeres y a miembros de minorías en otras carreras. Datos de la misma fuente indican también que en los Estados Unidos menos de la mitad de las maestras planea continuar enseñando hasta su retiro, cifras que, como veremos a continuación, no se parecen a las respuestas que obtuvimos en nuestro estudio (Darling Hammond, 1985).

Volviendo a nuestro análisis vemos que los datos correspondientes a la primera pregunta indican que una de las alternativas es elegida por la gran mayoría de entrevistadas. La Tabla N° 1 muestra que entre el 79% y el 87% de éstas en cada grupo sostienen que la docencia es su vocación y no desean dejarla. El resto de las respuestas -20% o menos, según el grupo entrevistado- se distribuye entre las restantes alternativas o rechaza todas. Vemos que no hay diferencias importantes entre los grupos de maestras de la Capital, ni entre éstas y las del interior, ni tampoco entre todas ellas y las maestras estudiantes. Es fácil concluir, entonces, que las maestras tienen una clara definición vocacional y que la actividad docente tiene un significado muy importante para su vida.

Tabla N° 1. IDENTIFICACION CON LA OCUPACION.

% que contesta:	MAESTRAS DE ESCUELAS:									
	Municipales		Privadas		Normales*		Del interior		Maestras, Estudiantes	
Es la ocupación para la que tengo vocación y no querría cambiarla.	13	87%	26	89%	49	79%	40	85%	24	80%
	(15)		(31)		(62)		(47)		(30)	
Pienso continuar trabajando como maestra en el futuro.			23	77%	43	72%	39	81%	22	73%
			(30)		(60)		(48)		(30)	

Nota: En los totales de cada grupo, entre paréntesis, no se incluyen a las entrevistadas que no contestaron la pregunta correspondiente. Sobre estos totales se obtuvo el porcentaje que corresponde a la categoría de respuesta indicada. Lo mismo vale para la tabla siguiente.

* Son los Departamentos de Aplicación de las Escuelas Normales.

A continuación, en la misma tabla, se pueden observar las respuestas a la segunda pregunta: porcentajes también muy altos afirman que, en el futuro, continuarán trabajando como maestras. Tampoco se observan diferencias entre los grupos de entrevistadas en cuanto a sus *planes de trabajo* para el futuro: más del 70% piensan continuar con su actividad docente.

En esta dimensión de la actitud la edad parece tener un efecto muy consistente. Para apreciarlo con claridad he preparado la Tabla N° 2, en la que pueden verse las respuestas de dos grupos, las maestras del interior y las que trabajan en los Departamentos de Aplicación de las escuelas normales, separados en subgrupos de edad. Al comparar éstos se ve que las jóvenes parecen seguras de su vocación en menos casos que las mayores y, por otra parte, están más dispuestas a cambiar de actividad.

Tabla N° 2. EFECTO DE LA EDAD EN LA IDENTIFICACION CON LA OCUPACION.

% que contesta:	MAESTRAS DE ESCUELAS:							
	Normales				Del interior			
	Jóvenes		Mayores		Jóvenes		Mayores	
Es la ocupación para la que tengo vocación.	28	74%	20	83%	11	73%	29	91%
	(38)		(24)		(15)		(32)	
Pienso continuar trabajando como maestra.	25	66%	18	82%	11	69%	28	88%
	(38)		(22)		(16)		(32)	

Por lo menos en estas dos categorías de entrevistadas -las maestras del interior y las que trabajan en las escuelas normales- la diferencia atribuible a la edad en los dos indicadores es considerable y muestra una tendencia muy consistente de las respuestas. La explicación habrá que buscarla, posiblemente, en las mayores posibilidades de encontrar otro trabajo que perciban las maestras más jóvenes y también, quizás, en que éstas se sientan más afectadas por las condiciones actuales de la profesión. Estos supuestos deberán confrontarse luego con la ubicación que los distintos grupos de docentes asignan al magisterio en la escala de prestigio social.

Para resumir los datos anteriores preparé una escala con los dos indicadores, la escala de *Identificación con la ocupación*, con un puntaje que va de 2 (bajo) a 6 (alto). Obtener un puntaje *alto* en esta escala indica identificación con la ocupación y el propósito de seguir trabajando en ella o, por lo menos, una respuesta positiva en una de las dos preguntas; el *bajo* corresponde a la situación contraria.

Obtuvieron el puntaje alto más maestras del interior que de Buenos Aires, y entre éstas, más entre las maestras de escuelas privadas que de las normales: 58% del último grupo, 68% en el grupo de las escuelas privadas y 73% entre las maestras del interior. Como vemos, más de la mitad en cada grupo alcanza un puntaje alto, que corresponde a una plena identificación en los dos indicadores.

Confirmando lo registrado en las tablas anteriores, también en el análisis de la escala se puede apreciar el efecto de la edad. La Tabla N° 3 muestra, para los grupos de maestras del interior y de las

escuelas normales, los resultados para los subgrupos de edad. En ambos grupos de maestras se constata que con la mayor edad aumenta la proporción de entrevistadas que alcanza el puntaje más alto.

Tabla N° 3. ESCALA DE IDENTIFICACION CON LA OCUPACION.

MAESTRAS DE ESCUELAS:												
Puntaje en la escala:	Escuelas de Jóvenes				Escuelas Normales Mayores				Escuelas Interiores Mayores			
	Jóvenes		Normales Mayores		Total		Jóvenes		Interior Mayores		Total	
Bajo (2)	4	11%	1	4%	5	8%	3	18%	1	3%	4	8%
Medio (4)	15	39%	5	23%	21	34%	4	23%	5	16%	9	19%
Alto (6)	19	50%	16	73%	35	58%	10	59%	25	81%	37	73%
Total	38	100%	22	100%	61	100%	17	100%	31	100%	48	100%

Salvando las diferencias ya anotadas respecto a la edad, el análisis de los dos indicadores nos lleva a la misma conclusión señalada arriba: la mayoría de las maestras -aunque más entre las mayores- se identifican claramente con su ocupación, a la que asignan un lugar muy importante en su plan de vida.

Qué gratificaciones y premios proporcionados por la docencia a las maestras justifican una identificación tan alta con su profesión es la primera pregunta que surge después de analizar los datos anteriores.

En segundo lugar uno puede preguntarse qué imagen del prestigio social de la actividad docente tienen sus practicantes, entre quienes hemos visto que la profesión suscita una adhesión tan decidida.

A continuación analizaré los datos que nos permiten intentar algunas respuestas a la primera de las preguntas y luego, en la sección 4, presentaré los datos correspondientes a la segunda pregunta.

3. Los premios y satisfacciones de la docencia.

La docencia ha sido "retratada típicamente como una ocupación despreocupada de los premios extrínsecos", dicen Nemser y Floden (1986, p. 510), quienes incluyen entre estos últimos salarios altos, status elevado, horario de trabajo corto y poder. Los premios intrínsecos serían los aspectos más subjetivos del trabajo, valorados y reconocidos por los miembros de la comunidad docente. Una lista de los premios intrínsecos que enumeran estos autores comprende "el saber que los estudiantes están aprendiendo, la vinculación emocional con los alumnos, la interacción con los colegas, la satisfacción de prestar un servicio valioso, el goce de las actividades docentes y el goce de aprender de la enseñanza misma" (Nemser y Floden, 1986, p. 510).

Como veremos a continuación, una lista similar se podría haber formulado a partir de las fuentes de satisfacción que reconocen las maestras de nuestro ambiente.

Con este propósito en vista el cuestionario incluyó algunas preguntas dirigidas a averiguar cuál era la gratificación que las maestras obtenían de su profesión.

En primer lugar se les propuso dos preguntas con alternativas cerradas:

- Para sentirse satisfecho/a con su trabajo como maestro/a ¿cuál de estas condiciones es más importante para usted?:

Tener buenos amigos entre los colegas ...

Conseguir buenos resultados en el aprendizaje de los alumnos ...

Obtener satisfacciones en su carrera docente ...

b. ¿Y de estas otras tres?:

Ver que sus alumnos progresan en el aprendizaje ...
Sentirse cómoda en la escuela, sin problemas ...
Tener independencia en su trabajo ...

En las dos preguntas la opción por los *buenos resultados* y por los *progresos en el aprendizaje* de los alumnos obtuvieron una mayoría abrumadora de respuestas. El segundo lugar lo ocupó un tipo de respuesta que decía: todas las condiciones por igual, no puedo elegir, o una combinación de dos de ellas. La tabla N° 4 muestra estos resultados y nos indica que la carrera, la independencia en el trabajo o las buenas relaciones no ocupan un lugar prioritario entre las gratificaciones de la ocupación, aunque están implícitas en la respuesta *todas las que dieron muchas entrevistadas*.

Tabla N° 4: CONDICIONES PARA LA SATISFACCION CON LA OCUPACION.

MAESTRAS DE ESCUELAS:										Maestras que estudian en la Universidad.
1ra. elección	Normales		Privadas		Municipales		Interior			
Buenos amigos	4	6%	1	3%	3	16%	1	2%	-	
Buenos resultados en el aprendizaje	29	45%	16	53%	12	63%	33	67%	25	73%
Satisfacción en la carrera	5	8%	4	13%	-	-	2	4%	4	12%
Todas por igual - combinaciones	26	40%	9	30%	4	21%	13	26%	5	15%
Total de casos	64	99%	30	99%	19	100%	49	99%	34	100%

2da. elección

Progreso en el aprendizaje	23	37%	63	42%	8	42%	31	63%	18	55%
Estar cómodo en la escuela	2	3%	1	3%	2	10%	1	2%	2	6%
Independencia	6	9%	3	10%	3	16%	4	8%	6	18%
Todas-combinaciones de dos	32	51%	14	45%	6	32%	13	27%	7	21%
Total de casos	63	100%	81	100%	19	100%	49	100%	33	100%

Las preguntas cerradas ofrecieron pocas oportunidades para que los maestros y las maestras entrevistados dijeran en qué condiciones se sentían satisfechos en su trabajo. Por ese motivo se agregó al cuestionario la siguiente frase que debían completar:

El principal atractivo de ser maestra es ...

Esta frase suscitó dos categorías principales de respuesta. En la primera, que podemos llamar *observar o contribuir al desarrollo intelectual*, entran ejemplos de este tipo:

observar el cambio en los niños, verlos aprender y crear, la satisfacción de enseñar y aprender, ayudarlos a organizar su pensamiento, transformar la realidad, el desafío de innovar, renovarse, posibilidad del aprendizaje mutuo

En las respuestas de la segunda categoría se pone el acento en *lo emotivo y en la comunicación*, y comprende ejemplos como éstos:

interactuar, convivir, comunicarse, dar o recibir afecto, compartir el mundo del niño, la vocación, trabajar con personas, con niños

En la tercera categoría se incluyeron respuestas que aluden a ambos aspectos y es difícil precisar cuál predomina; éstos son algunos ejemplos:

recibir el afecto y aprender de ellos, crecer con ellos, ver el resultado de los esfuerzos, me gustan los chicos y me interesa la educación, orientar el aprendizaje para la vida, brindar amor y transmitir conocimiento

La tabla N° 5 muestra que para la mayoría de las entrevistadas el atractivo reside en el contacto con los niños y en darles o recibir afecto de ellos. Hay algunas diferencias entre los grupos: las maestras de Buenos Aires dan esta respuesta con más frecuencia que las del interior. A su vez, entre las maestras estudiantes es más frecuente encontrar respuestas que destaquen los aspectos intelectuales como atractivo del rol.

Tabla N° 5. EL ATRACTIVO DE SER MAESTRA.

El atractivo reside en:	MAESTRAS DE ESCUELAS:							
	Normales		Privados		Interior		Maestras estudiantes	
1. Contribuir al desarrollo intelectual del niño.	13	22%	7	24%	10	20%	14	40%
2. En la interacción y comunicación en el niño.	41	69%	20	69%	27	56%	16	46%
3. Ambos.	5	8%	2	7%	11	23%	5	14%
Total de casos	59	100%	29	100%	48	100%	35	100%
Control de edad								
	MAESTRAS DE ESCUELAS:							
	Normales		Privados		del interior		Maestras estudiantes	
	Jóvenes	Mayores	Jóvenes	Mayores	Jóvenes	Mayores	Jóvenes	Mayores
1. Intelectual	7	19%	6	29%	1	6%	9	27%
2. Afectivo.	27	75%	12	57%	10	67%	17	52%
3. Ambos.	2	6%	3	14%	4	27%	7	21%
Total de casos.	36	100%	21	100%	15	100%	33	100%

El control de edad que vemos al pie de la tabla muestra que en las dos categorías de maestras más jóvenes con más frecuencia que en las mayores radica el atractivo del magisterio en el contacto con los niños y en obtener su afecto.

Los dos indicadores usados coinciden en mostrar que en esta muestra las condiciones para estar satisfechas residen en la relación con los niños, ya sea en obtener avances en su aprendizaje (cuando esta es la opción que le da la pregunta cerrada) o en su afecto, cuando lo definen ellas en preguntas abiertas. El lugar que estas maestras hacen a los otros aspectos de la profesión que no radican en la interacción con el niño es secundario. Esto es, sin duda, coherente con su definición del significado de la docencia, que para la mayoría es una elección vocacional, y con otras actitudes tales como la importancia que asignan al afecto en la definición del rol.

Como veremos después, esta actitud no es incompatible con una gran insatisfacción por las retribuciones salariales y otras condiciones del trabajo.

Antes de considerar en la próxima sección otra dimensión del análisis puede ser interesante comparar los datos que acabamos de describir con los resultados que apunta un investigador que estudió una escuela en los Estados Unidos con un enfoque etnográfico:

"Ideológicamente, una característica dominante del papel docente es la perspectiva del servidor público. Por cierto... los maestros se ven principalmente en estos términos. Obtienen placer del servicio y están dispuestos a sacrificarse por el bien de otros y especialmente de los niños. Esto puede ser tomado como un indicador de sentimentalismo pegajoso" -dice el autor- "pero, con todo, es un importante motivador para los maestros. Menciones del servicio público afloraron virtualmente en todas las entrevistas". (Bullogh y Gitlin, 1985, p. 226).

También Elida L. de Gueventter, en un estudio de aspirantes a maestros hecho entre 1974 y 1978 obtuvo respuestas comparables a

las de nuestras entrevistadas. Para estos jóvenes las motivaciones que los llevaban a elegir la carrera docente eran el amor a los niños, el deseo de contribuir al mejoramiento social, el deseo de ayudar y proteger, la necesidad de comunicación y el deseo de trabajar con seres humanos. La importancia del conocimiento, dice Gueventter, sólo aparece en un segundo lugar (Gueventter, 1989, p. 360).

4. El prestigio social del magisterio.

Se llama status ocupacional a la integración conceptual de los sistemas clasificatorios que se refieren a la posición o rango, a la unidad de producción y a la actividad económica (Sautú, 1992, p. 12). La ocupación o el status ocupacional tienen un papel relevante en la asignación del status social y, en general, en el sistema de estratificación de una sociedad. Como explica Ruth Sautú refiriéndose a las escalas de status ocupacional (1992, p. 13), en ciertos enfoques sociológicos se afirma que las ocupaciones tienen distintos niveles de prestigio:

"Los estudios sobre prestigio ocupacional sostienen que el criterio para establecer categorías ordenadas es el prestigio que se halla asociado al desempeño de una ocupación y a la deferencia que la sociedad asigna a sus ocupantes".

Cualesquiera sean las discusiones que los conceptos de clase social o status socioeconómico hayan motivado en la sociología, hay un cierto reconocimiento generalizado de las diferencias de prestigio que la sociedad otorga a los ocupantes de distintas posiciones ocupacionales.

En las escalas objetivas de status ocupacional se ha asignado generalmente a los maestros y profesores la posición 4 dentro de un rango de 1 a 7, en parte siguiendo la orientación que dio Germani en sus estudios de la estratificación en Argentina (ver Sautú, 1992). La posición 4 será, por tanto, el término de referencia que usaré en el análisis del prestigio social que las entrevistadas creen que su ocupación goza en la sociedad.

Por supuesto, se trata de estudiar las percepciones que las entrevistadas tienen del prestigio de su profesión, y no el prestigio que pueda corresponderle a la ocupación de maestra en distintos sectores de la sociedad. Mi expectativa es que la exploración de las percepciones de las maestras respecto a este aspecto de su realidad ocupacional pueda decirnos algo, no acerca del status de la ocupación, sino de sus actitudes, sentimientos o expectativas.

Para obtener esta información hicimos la siguiente pregunta:

Si en esta escala de 1 a 7 ubicamos las ocupaciones según su prestigio en la sociedad, de menor a mayor, dónde la mayoría de la gente pondría a:

un empleado de banco	...
un médico	...
una maestra	...

Los datos correspondientes a la posición de la maestra muestran que la mayoría de las entrevistadas elige los escalones más bajos de la escala. En la tabla N° 6 se observa que entre el 39 % y el 53 %, según los grupos, ubican el prestigio social del magisterio en los dos peldaños inferiores. Cuando se consideran los tres inferiores (1, 2 y 3) el porcentaje de entrevistadas en cada grupo oscila entre el 64% y el 79%. Entre las maestras entrevistadas en las escuelas privadas el porcentaje es algo menor (64%), y también en este grupo se encuentra mayor disposición a asignar niveles superiores al nivel 4 esperado: el 28% de estas entrevistadas -y el 15% o menos en los otros grupos- ubica a la profesión en los niveles 5, 6 o 7.

Tabla N° 6. EL PRESTIGIO SOCIAL DE LA DOCENCIA PRIMARIA.
(Solamente mujeres entrevistadas)

Escala de prestigio social	MAESTRAS DE ESCUELAS:							
	Municipales		Privadas		Normales		Del interior	
Nivel bajo 1 - 2	7	41 %	11	39 %	25	53 %	23	50 %
Nivel bajo 3	5	29 %	7	25 %	12	26 %	10	32 %
Nivel medio 4	3	18 %	2	7 %	3	6 %	6	13 %
Nivel medio 5	2	12 %	4	14 %	1	2 %	1	2 %
Nivel alto 6 - 7	-	--	4	14 %	6	13 %	6	13 %
Total casos	17	100%	28	99 %	47	100%	46	100%
Puntaje promedio del grupo	2.88		3.17		2.78		2.9	

En la parte de abajo de la tabla se encuentra el promedio que corresponde a las posiciones asignadas a la profesión por las entrevistadas en cada uno de los grupos. Este dato confirma lo ya observado: las diferencias de percepción entre los grupos no son demasiado importantes ya que el promedio oscila entre 2.78 y 3.17, correspondiendo este último a las maestras de escuelas privadas.

Si consideramos que 4 es el término de referencia, los promedios, que no parecen tan bajos, se explican porque un porcentaje inesperado ubica a la docencia en el extremo alto de la escala (5, 6 o 17). En cambio, son muy bajos los porcentajes de entrevistadas en cada categoría que asignan el nivel 4 (desde el 6% hasta el 18%).

Para tratar de entender la forma en que las entrevistadas perciben el prestigio que su profesión ha alcanzado en la sociedad analizaré la relación existente entre esta variable y otras que pudieran afectarla.

Variables que afectan la percepción del prestigio de la ocupación.

En general la edad no parece asociada con el nivel en que se percibe el prestigio de la ocupación. Entre las maestras del interior, sin embargo, se observa una diferencia relativamente importante en relación con la edad, como puede observarse a continuación:

Ubican el prestigio de la ocupación en el

		Maestra del interior	
		Jóvenes	Mayores
Nivel bajo	(1,2,3)	12 80 %	21 68 %
Nivel medio	(4)	2 13 %	4 13 %
Nivel alto	(5,6,7)	1 7 %	6 1 %
Total de casos		15 100 %	31 100 %

Como muestra la tabla, más maestras jóvenes tienden a ubicar el prestigio de la ocupación en los niveles bajos y, por el contrario, entre las mayores hay más que la consideran ubicada en las posiciones altas.

Otra variable a considerar en cuanto a la percepción del prestigio social son los estudios universitarios de Ciencias de la Educación. Las maestras en ejercicio que en el momento de la entrevista estudiaban esta carrera en la universidad muestran una distribución de respuestas a esta pregunta que las diferencia claramente de los otros grupos (tabla N° 7).

En la tabla 7 vemos que ubican la profesión en los escalones 1 y 2 el 22 % de estas maestras, un porcentaje menor que el observado en los grupos (39 a 53 %). Además, el 25 % de las maestras estudiantes elige la posición 4 que, entre las otras entrevistadas, era elegido por menos porcentajes.

Tabla N° 7. EL PRESTIGIO DE LA OCUPACION.
(Sólo mujeres)

Escala de prestigio social		Maestras que estudian Ciencias de la Educación		Estudiantes de Ciencias de la Educación	
Nivel bajo	1 - 2	7	22 %	17	17 %
	3	8	25 %	30	30 %
medio	4	8	25 %	19	19 %
	5	6	19 %	17	17 %
alto	6 - 7	3	9 %	16	16 %
Total de casos		32	100 %	99	99 %
Puntaje promedio		3.69		3.86	

El estudio en los cursos de la carrera de los conceptos de estratificación y status social y de los índices socioeconómicos seguramente influye en sus percepciones del status de la profesión y es responsable, en parte al menos, por las diferencias de percepción de estas entrevistadas respecto a los otros grupos.

Dado el carácter típicamente femenino de esta ocupación es interesante analizar en este sentido la variable sexo, aunque por contar con muy pocos hombres en la muestra establecer diferencias de actitud según el sexo nos lleva a hacer comparaciones menos confiables. No obstante, los pocos casos masculinos disponibles sugieren que más docentes hombres que mujeres piensan que la sociedad reconoce un prestigio social muy bajo a la profesión. Así, cuando observamos las respuestas de los 18 maestros que entraron en el estudio vemos que 10 de éstos ubican la docencia en los escalones 1 y 2, 4 más la ponen en 3 y otros 4 en el nivel 4. La comparación de esta distribución con la obtenida en los diferentes grupos de maestras mujeres parece indicar que entre los hombres hay una mayor tendencia que entre las maestras a ubicar la profesión en los niveles más bajos de la escala de prestigio.

5. La identificación con la docencia y el prestigio de la profesión.

Hemos visto que la percepción del prestigio de la ocupación se relaciona con el sexo, en forma muy limitada con la edad y claramente con los estudios superiores en el área de las Ciencias de la Educación: las maestras mujeres tienen una visión más positiva de la posición social del magisterio que los hombres, y las maestras que hoy estudian en la universidad ubican al magisterio en posiciones más altas en la escala de prestigio que las maestras de otros grupos 4.

Estas relaciones sólo alcanzan a explicar una parte muy pequeña de la actitud respecto a la posición social del magisterio. Las bajas expectativas mostradas por los docentes requieren explorar otras condiciones que esclarezcan por qué tienen en general una visión tan negativa de su prestigio social. Esta parece contradecir los

Las maestras y su identificación...

resultados anteriores en los que se vio que las docentes entrevistadas se identifican fuertemente con su profesión, la mayoría piensa continuar trabajando en ella y le reconocen importantes satisfacciones personales y vitales.

En vista de esta contradicción, quizás aparente, me dediqué a buscar pruebas de la existencia de relación entre la identificación con la ocupación y la percepción del prestigio. La tabla N° 8 muestra las respuestas a la pregunta por el significado de la ocupación y las relaciones con el nivel en que las entrevistadas la ubican en la escala de prestigio. Por excepción, los 4 grupos principales de maestras se analizan conjuntamente.

Tabla N° 8. IDENTIFICACION CON LA PROFESION Y PRESTIGIO SOCIAL DE LA DOCENCIA.

Escala de prestigio social	IDENTIFICACION			
	Es la ocupación para la que tengo vocación		Otras respuestas	
Nivel bajo (1, 2, 3)	85	73 %	18	70 %
Nivel medio (4)	13	11 %	4	15 %
Nivel alto (5, 6, 7)	18	16 %	4	15 %
Total de casos	116	100 %	26	100 %

La tabla incluye a todos los docentes entrevistados, con la excepción de las maestras estudiantes.

La tabla indica que no hay relación entre las dos variables: quienes afirmaron su vocación docente no perciben el prestigio de la docencia en niveles más altos que el resto. Dicho de otro modo, no hay diferencias en la asignación del prestigio entre quienes se identifican con la docencia y el resto de entrevistadas.

Estos resultados dejaron mi inquietud sin respuesta: por qué las maestras, que tienen una identificación tan alta con su actividad, de la que obtienen satisfacciones que valoran, le atribuyen una posición tan baja en la estimación social.

Un segundo paso en la búsqueda de explicaciones a lo que parecen anomalías en la percepción del prestigio de la profesión me llevó a estudiar individualmente las respuestas del grupo más numeroso -66 maestras y maestras que pertenecen a los departamentos de aplicación de las escuelas normales de Buenos Aires-, dónde en-

contré algunos indicios de la forma en que las maestras ubican a la docencia en la escala de prestigio.

En primer lugar indagué por el uso que parecen hacer de esta escala las maestras; esto es, me pregunté si las maestras distribuyen las ocupaciones a lo largo de los 7 niveles de la escala o solamente usan un fragmento de ésta, si parecen saber que existen diferencias de status entre las tres ocupaciones mencionadas en el cuestionario y, consecuentemente, dan diferentes posiciones a las tres ocupaciones, o reservan un lugar más prestigioso al médico que al empleado, por ejemplo. La exploración de estos aspectos podría indicar qué conocimiento tienen las entrevistadas de la escala y del concepto de prestigio social, por una parte, y por otra, qué grado de realismo muestran en sus asignaciones de prestigio a las tres ocupaciones.

Luego me pregunté si en la asignación de prestigio a la ocupación docente hay alguna indicación explícita de que las entrevistadas relacionan esta respuesta con los problemas salariales que aquejan al gremio.

El análisis de las respuestas obtenidas en las escuelas normales proporcionó los siguientes datos que me parecen relevantes:

A. *Conocimiento de la escala de prestigio.*

- a. El 25% (16 casos) de las entrevistadas sólo utiliza el extremo más bajo de la escala para ubicar las 3 ocupaciones;
- b. Cuatro de las entrevistadas no asigna prestigio al empleado ni al médico (las respuestas quedan en blanco);
- c. Dos de las respuestas son tan confusas que no pueden codificarse;
- d. La escala parece haber sido usada al revés en muchos casos, pese a la indicación expresa en el cuestionario: el 17 % (11 casos) ubica al médico en el nivel 1, por debajo del empleado, la maestra o ambos, que obtienen distintos niveles entre 2 y 7;

- e. En un caso se utiliza un solo nivel, el más bajo, para las tres ocupaciones.

B. *El realismo de las respuestas.*

Si consideramos "realistas" a las respuestas que ubican a la ocupación en una escala de prestigio social, dentro de la franja que incluye el nivel que suele asignársele en los estudios de estratificación, y los niveles inmediatamente vecinos, entre 3 y 5 en el caso de la maestra, encontramos lo siguiente:

- a. El 59 % (39 casos) ubica al médico entre el nivel 5 y el 7;
- b. El 56 % (37 casos) ubica al empleado entre el 3 y el 5;
- c. El 30 % (20 casos) ubica a la maestra en las posiciones 3, 4 o 5.

Esto es, la percepción por las entrevistadas del prestigio social del médico o del empleado se acerca más al que la sociedad parece otorgarles que la percepción del prestigio social de la docencia primaria.

C. *Respuestas que indican una reacción por la situación.*

- a. El 28 % (18 casos) ubican al médico y al empleado en los niveles más altos (5 a 7), pero al mismo tiempo ponen a la maestra en los más bajos (1 y 2);
- b. En 19 de los cuestionarios de este grupo se destaca en una u otra forma el descontento o la preocupación por la situación del gremio, ya sea aludiendo a los bajos salarios, la condición económica o la desjerarquización del rol docente.

Por ejemplo, algunos docentes dicen que no tienen plata para comprar los libros cuando les preguntamos qué leen, o mencionan

las carencias económicas, la crisis vocacional o la desvalorización social en la pregunta sobre problemas que deben investigarse, o las dificultades económicas para continuar con su trabajo, como respuesta a la pregunta por sus expectativas de continuar su actividad actual.

Con algunas variantes, es de esperar que en los otros grupos se encuentren respuestas de la misma índole que en éste. A continuación anotaré algunas que vale la pena registrar, aunque no corresponden al grupo entrevistado en las escuelas normales.

.Creo que el prestigio lo siente uno y no importa lo que diga la mayoría de la gente;

.Un maestro pone todas las ocupaciones en el nivel 3. Cuando le pregunto para quién reserva los niveles altos (6 o 7) me contesta: Susana Giménez;

.Un maestro no contesta porque, dice, "es ridículo", pero no aclara por qué piensa así;

Algunas respuestas utilizan dos escalas, por ejemplo:

- en una escala se ubica a la maestra en el nivel 5, que indica *aprecio social*, en la otra, de *valoración económica*, en el nivel 1;
- se asigna 7 a la maestra *por lo que vale y* 3 por la *valoración de la gente*.

Estos ejemplos indican que muchas de las respuestas están ciertamente influidas por la reacción que produce en los docentes entrevistados la situación del gremio.

Por otra parte se debe tener en cuenta, como han señalado otros investigadores, que "el fuerte compromiso con la docencia no significa que las maestras se identifiquen orgullosamente con su ocupación" ya que "la devaluación social de la docencia afecta a todos los maestros (Nemser y Floden, 1986, p. 519).

6. Reflexiones finales.

De los análisis anteriores se desprenden varias reflexiones que intentaré sistematizar en estas últimas páginas. En primer lugar creo que esta exploración de las respuestas de los maestros pone de relieve la importancia que el estudio de su pensamiento tiene para todos los interesados en la educación ya que son las expectativas, las creencias y las teorías que sustentan los maestros y maestras las que deciden su comportamiento y sus decisiones finales.

Otro aspecto que merece subrayarse es la consistencia que revelan algunas de las actitudes analizadas. Si bien hemos señalado diferencias entre los grupos estudiados, éstas no son tan grandes como para obscurecer la identidad básica que parece caracterizar a los docentes. Esta quizás se deba a esa peculiaridad del magisterio que consiste en socializarse en el lugar de trabajo, como señalaron Lortie y otros investigadores hace ya años (Lortie, 1973).

Más allá de estas reflexiones generales podría decirse que es claro y, por otra parte, obvio, que la insatisfacción con la situación salarial seguramente pesa en muchos de los docentes entrevistados e influye en su percepción de la distribución del prestigio ocupacional en nuestra sociedad; en algunos casos posiblemente distorsiona aquel que corresponde a la docencia primaria y es una de las causas de la notable oscilación (del nivel 1 al 7) con que nuestras entrevistadas lo asignan. Al respecto cabe señalar que en investigaciones hechas en el país las maestras alcanzan un prestigio más alto que el que ellas se asignan (ver Cucullu de Murmis, 1961 y Acosta y Jorrat, 1992).

Volviendo a las preguntas iniciales de este artículo creo que debemos prestar atención a la actitud de los maestros que se refleja en algunas de las respuestas analizadas. Si bien los problemas económicos afectan su percepción de la posición social del magisterio y quizás la distorsionan, no parecen modificar negativamente otros aspectos de su comportamiento profesional. Cualquiera sea la forma en que creen ser valorados por la sociedad, mantienen su identificación con la actividad docente, a la que dicen consagrarse por motivos vocacionales. Ni las dificultades económicas desaniman a la mayoría que espera y desea poder continuar con su trabajo actual, ni el tipo de premios y gratificaciones que maestros y maestras dicen esperar se ve alterado por las contingencias salariales.

NOTAS:

1. Los datos se obtuvieron de una encuesta que comprendió a maestros y maestras de la Capital Federal y del interior del país que ejercen en diferentes tipos de escuelas primarias. Para diversificar la muestra se incluyeron docentes que trabajan en escuelas oficiales y privadas (religiosas y laicas), departamentos de aplicación de las Escuelas del Magisterio Superior de Buenos Aires, escuelas primarias oficiales de una ciudad del interior del país y maestras en ejercicio que en la actualidad estudian Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. Además se entrevistaron estudiantes de esta carrera, que no son docentes, con la finalidad de tener un grupo de referencia para hacer comparaciones.

Los grupos quedaron formados de esta forma:

Docentes de 5 escuelas municipales (es la muestra del estudio original)	21 entrevistados
Docentes de los Departamentos de Aplicación de 6 escuelas normales de la Capital Federal	66 entrevistados
Docentes de 6 escuelas privadas de la Capital Federal	33 entrevistados
Docentes de 10 escuelas oficiales del interior	51 entrevistados
Docentes que en la actualidad estudian Ciencias de la Educación en la UBA	37 entrevistados
Estudiantes de Ciencias de la Educación que no son docentes	113 entrevistados

En total se entrevistaron 208 maestros y maestras y 113 estudiantes.

En los grupos más numerosos a veces se analizaron separadamente dos subgrupos de edad: 35 años y menos y 36 años y más.

Ni las escuelas ni las personas entrevistadas en ellos fueron elegidas al azar y por tanto no son representativas de la población total de maestros de Buenos Aires. Por este motivo, aunque se reunieron datos de un número respetable de casos, los resultados del análisis se representarán con cautela para no inducir a error. Mi estrategia de análisis es comparativa: en lugar de presentar resultados generales correspondientes al total de casos, como si se tratara de una sola muestra, compararé los resultados obtenidos en cada uno de los grupos y analizaré las tendencias que aparezcan en el conjunto.

Esta forma de análisis tiene la desventaja de obligar a trabajar con algunos grupos muy pequeños en los que el uso de porcentajes u otras medidas no parecen adecuados. Como se verá después, creo que esta limitación se salva, en parte, por la coherencia que se manifiesta en la distribución de las respuestas en los distintos grupos.

Las maestras y su identificación...

De los 208 docentes entrevistados, 188 eran mujeres y sólo 21, el 10%, hombres; por esta razón prefiero referirme a las maestras y sólo por excepción a los docentes o los maestros.

El cuestionario fue autoadministrado.

2. Encontramos un ejemplo de este tipo en la situación de los profesores universitarios. Algunas categorías de éstos tienen un prestigio relativamente más alto que el correspondiente a los sueldos que perciben.

3. Este indicador fue diseñado por Ana María E. de Babini, quién lo usó en su trabajo *La Villa Miseria y la escuela*. Coincidiendo en parte con nuestros datos, en su encuesta a maestras de villas Babini encontró que la inmensa mayoría se declaró satisfecha o muy satisfecha con su ocupación de maestra primaria y que sólo el 8 % dijo estar insatisfecha. A su vez, sólo el 9 % consideró que su ocupación era transitoria.

4. En todos los grupos de maestras se encuentran algunas que, además del magisterio superior, tienen otros estudios terciarios o universitarios, en la mayoría de los casos sin terminar y cursados con anterioridad a esta investigación. El posible efecto de estos antecedentes no fue considerado aquí.

REFERENCIAS:

ACOSTA, L. R. y JORRAT, J. R., 1992. *Prestigio ocupacional en la Argentina*. Buenos Aires, Cuadernos del Instituto de Investigaciones. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

BULLOUGH, R. V., GITLIN, A. D., 1985. Schooling and Change; a View from the Lower Rung. *Teacher College Record*, 87 (2).

CUCULLU de MURMIS, G., 1961. *Estudio sobre el prestigio de las ocupaciones*. Instituto de Sociología, UBA.

DARLING-HAMMOND, L., 1985. Valuing Teachers: the Making of a Profession. *Teacher College Record*, 87 (2).

EICHELBAUM de BABINI, A. M. E., 1976. *La Villa Miseria y la escuela; el medio familiar y el éxito escolar*. Buenos Aires, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

GIBAJA, R., 1992. *La cultura de la escuela; creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

Regina E. Gibaja

GUEVENTTER de LEIBOVICH, E., 1988. Los que enseñan. Academia de Educación, Ideas y propuestas para la educación argentina. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

LORTIE, D. C., 1973. Observations on Teaching as Work. *Second Handbook of Research on Teaching*, ed. by Robert M. W. Travers. AERA. Chicago, RandMcNally.

NEMSER, S. FEINMAN, R. E. FLODEN, 1986. The Culture of Teaching. En M.C. Wittrock, ed., *Handbook of research on teaching*, third ed. AERA, N. Y., MacMillan Pub. Co.

SAUTU, R., 1992. Teoría y medición del estatus ocupacional: escalas ocupacionales objetivas y de prestigio. Cuadernos, Instituto de Investigaciones, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

LOS ALUMNOS - LAS AUTORIDADES.

La representación social del otro en la perspectiva del docente.

Ana María Pérez* **

Enmarcado en la problemática propia de la psicología de la educación, el estudio pretende establecer la imagen o representación del otro, dentro del universo escolar; es decir, identificar los modelos o imágenes sociales que poseen los maestros de los alumnos y de las autoridades. Su interés radica, fundamentalmente, en el aporte que pudiera hacer al esclarecimiento de las diferentes concepciones educativas, actitudes y expectativas que detentan los maestros acerca de la realidad educacional y de los actores que se hallan involucrados en ella.

Las páginas que constituyen el presente trabajo forman parte de un proyecto más amplio, que se planteó como objetivo fundamental estudiar el sistema de representaciones sociales que configuran el universo profesional de los maestros de escuelas públicas de la ciudad de Corrientes. En este caso particular, se describen las imágenes sustentadas en torno a "los alumnos" y "las autoridades".

*CONICET - Universidad Nacional del Nordeste. Plácido Martínez 1383 - 3400 Corrientes.

**Deseo agradecer la colaboración y el asesoramiento brindados por el Dr. Néstor Roselli, para la realización de este trabajo

I. Representaciones sociales y roles institucionales.

El modelo de representación social se ha mostrado fructífero en temas vinculados con la psicología de la educación.

Fue Moscovici, quien -en el ya clásico estudio sobre el Psicoanálisis (1961)- retoma el concepto de representación social elaborado anteriormente por Durkheim, quien hablaba de representaciones colectivas. Para Moscovici (1986) en el proceso de conocimiento de la realidad intervienen dos sistemas cognitivos:

a. el *sistema operativo*, que procede por asociaciones, inclusiones, discriminaciones, deducciones;

b. el *metasistema*, que controla, verifica y selecciona, retrabajando la materia producida por el primero, con la ayuda de reglas lógicas o no.

El análisis de las regulaciones efectuadas por el metasistema social en el sistema cognitivo es el que constituye el estudio propiamente dicho de las representaciones sociales.

Son fenómenos complejos, siempre activos, que actúan en la vida social como guías para nombrar y definir los diferentes aspectos de la realidad de todos los días, para interpretarlos y tomar posición frente a ella. Incluyen en su configuración, diversos elementos de orden informativo, cognitivo, ideológico, normativo, valorativo, actitudinal, así como creencias, opiniones e imágenes. Pero estos elementos están siempre organizados bajo la forma de un saber referido al estado de la realidad. (Jodelet, 1989) Constituyen una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido -el *conocimiento del sentido común*-, con una intención práctica, la construcción de una realidad común a un conjunto social, atribuyendo, a la vez, un sentido al entorno. Son producidas *colectivamente*, como resultado de la interacción entre los individuos que comparten un mismo espacio social expresando, a través de ellas, las normas, los estereotipos y los prejuicios de la colectividad de la cual son el producto.

Las representaciones corresponden a actos del pensamiento por los cuales un sujeto se relaciona con un objeto: sea una persona, una cosa, un suceso material, psíquico o social, un fenómeno natural, una idea, una teoría; puede ser real o imaginario, o mítico, pero siempre requerido por el uso y el lenguaje cotidiano. En cuanto acto de pensamiento tiene características específicas en relación con otras actividades mentales (perceptiva, conceptual, memorística, etc). Es el representante mental del objeto al que restituye simbólicamente.

Además, como contenido concreto del acto de pensamiento, lleva la marca del sujeto y de su actividad. De ahí el carácter constructivo, creativo, autónomo de la representación que implica, a la vez, reconstrucción e interpretación del objeto y expresión del sujeto. En estos fenómenos cognitivos se hallan involucrados aspectos tanto afectivos como normativos, y están condicionados por la interiorización de experiencias, prácticas, modelos de conducta y de pensamiento, socialmente aprendidos y transmitidos por las comunicaciones sociales. Por ende, son principios generadores de tomas de posición, ligados a inserciones sociales específicas, organizando los procesos simbólicos que intervienen en las relaciones sociales. (Doise, 1986).

Al operar como marco de interpretación del entorno, regulan las vinculaciones con el mundo y los otros, y orientan y organizan las conductas y las comunicaciones.

Tienen, además, un papel importante en procesos tales como la difusión y la asimilación de los nuevos conocimientos, la definición de las identidades personales y sociales, la expresión de los grupos y las transformaciones sociales.

El estudio de las representaciones se asienta sobre dos dimensiones esenciales: su estructura y sus elementos constitutivos. Estos últimos son las informaciones que posee el sujeto en relación con el objeto de la representación, así como las actitudes y opiniones. Estas actitudes y opiniones introducen en la representación una dimensión normativa, evaluativa, a partir de la cual las informaciones son ponderadas, evaluadas, categorizadas, o bien, escotomizadas por el sujeto (Abric, 1987).

Para algunos autores, (Abric, 1984, Flament, 1981) toda representación está organizada en torno a un *núcleo central*, el que constituye el elemento fundamental de la representación. Este núcleo central es el que determina la significación y organización de la misma; y debido a sus funciones de organizador y generador de sentido, es, además, el que mejor permite caracterizar a la representación social. En efecto, constituye una suerte de andamiaje o tejido básico a partir del cual los individuos estructuran las diferentes representaciones que corresponden a inserciones sociales específicas. Cargado de un fuerte contenido afectivo se vincula con los estereotipos y las normas del sistema social del cual deriva. (Doraï, 1989)

La fecundidad de este concepto se debe, fundamentalmente, a que centra el interés en el estudio de los significados (de la situación, de los interlocutores, de la tarea), como posibles fuentes de explicación de las conductas.

En el campo educativo, los trabajos se han orientado básicamente a las siguientes áreas:

- a. el estudio de las instituciones, de la escuela y de sus agentes en tanto que objetos sociales macroscópicos de representación;
- b. el estudio de las representaciones recíprocas entre maestro - alumno;
- c. la evaluación del impacto de los fenómenos de representación sobre los mecanismos y los resultados de la acción educativa.

El presente trabajo corresponde al segundo enfoque.

El modelo de representación social, con su idea de un *núcleo de base* inicial que posee un rol central en la organización dinámica de la representación, proporciona un modelo general fecundo para el estudio de la representación del otro.

Esta representación del otro, no se construye en tanto que individuo único, sino que cada uno de los actores posee, previamente, una cierta idea general modélica de una categoría de suje-

tos que ocupan un cierto status, manifiestan cierta expectativa de rol y ciertos comportamientos particulares.

Es en el nivel de estas representaciones donde deben situarse las representaciones sociales propiamente dichas: la representación del personaje tipo, pero también la del personaje ideal.

Pero, además, cada sujeto tiene sus propias representaciones individuales que no deben confundirse con las representaciones sociales aprehensibles a través de ellas. En situaciones específicas, el otro -el maestro o el alumno- no constituye una abstracción, sino un individuo concreto, por lo tanto se estructura un proceso de interacción entre la doble influencia de las imágenes sociales modélicas, relacionadas al personaje abstracto de la categoría de pertenencia y la experiencia vivida en vinculaciones con él. (Gilly, 1980).

Como toda representación, la representación del otro contribuye al proceso de formación de las conductas relacionales y de orientación de la comunicación. Sin embargo, las relaciones con el otro no dependen sólo de los elementos de representación, sino también de datos objetivos -por oposición a los fenómenos de representación que son de naturaleza *subjetiva*- exteriores o no a los actores de la relación. Entrarían en esta categoría hechos concretos tales como objetivos institucionales, el cuadro arquitectural en el cual se desarrolla su actividad, la diversidad de alumnos de la clase. Tanto en la representación del alumno como en la de las autoridades, el maestro está siempre muy influenciado por las condiciones institucionales normativas. La realidad escolar y la manera cómo las normas se concretizan constituyen un anclaje poderoso cuando las representaciones son expresadas a través de las respuestas de los sujetos concretos.

Desde el punto de vista operacional, se trabaja a partir de situaciones en las cuales un sujeto concreto es conducido, mediante preguntas planteadas por un tercero, a emitir una serie de juicios sobre otro u otros individuos concretos. Su estudio debe ser encarado en una perspectiva plurifactorial e interaccionista en sus relaciones con la conducta. La persona sólo manifiesta un aspecto fragmentario de la representación que posee: aquéllo que, teniendo en cuenta la significación que da a la situación propuesta, le parece conscientemente o no, deber o poder decir. Las producciones verba-

les traducen sólo los aspectos que pueden ser alcanzados por la situación creada por el investigador. Por lo tanto, los resultados tienen sentido, siempre, a partir de las condiciones de producción de las respuestas. En oportunidad de emitir un juicio sobre otro, se estructura una situación triangular: el sujeto de la representación, el objeto representado y el destinatario de tal construcción.

Se puede pensar que esta representación diferirá de la imagen que el sujeto tiene, para sí mismo, del objeto de la representación. Gilly rechaza toda idea intimista, la presencia del destinatario es la condición necesaria para la edificación de la representación de otro.

Es en el discurso con el otro y a partir de acuerdos y contradicciones que se estructura la representación. La variabilidad que podemos encontrar en las representaciones de un mismo sujeto, deriva de la función adaptativa de la misma que, en el proceso momentáneo de interacción, lo conduce a poner el acento en algunos aspectos que parecen adecuados a la relación que establece con el destinatario de su discurso. Pero es importante destacar que la organización de las respuestas se efectúa a partir de algunas dimensiones esquematizantes que tienen la misma significación y el mismo peso relativo (en términos de la varianza explicada) en el universo de la representación. Se ve así como, a través de juicios individuales, sobre otros sujetos individuales que remiten a una gran disparidad de representaciones individuales, es posible alcanzar las dimensiones propiamente sociales de la representación.

2. Método.

2.1. Sujetos.

La muestra con la que se desarrolló la investigación consta de 239 docentes, pertenecientes, en proporción aceptablemente equivalente a escuelas con diferente extracción social del alumnado (población escolar carenciada y no carenciada), que dictan sus clases en turnos diferentes (mañana y tarde) y que tienen a su cargo distintos niveles (de 1ro. a 4to. grado; de 5to. a 7mo. grado).

En la población se encontró una clara predominancia del sexo femenino (95%), casados (57%) y menores de 40 años (67%). La mayor parte ha cursado el *bachillerato pedagógico* (título terciario, 56%), posee menos de 10 años de antigüedad (58%), siendo reducida la proporción que ha realizado algún tipo de estudios de nivel superior (25%). La carrera ha sido elegida *por vocación o por tener condiciones para tal función* (73%) y mayoritariamente *no desempeñan otro trabajo* (64%).

Se le atribuye niveles medios de stress al ejercicio de la profesión docente, particularmente entre la *población joven*, entre los *casados y los que realizan otro trabajo* (sea este docente o no). Al mismo tiempo, predominan los que se sienten *satisfechos* -con variada intensidad- con el desempeño de su labor.

2.2. La técnica de recolección de datos.

Para este estudio, se ha elegido trabajar con material de orden cualitativo, obtenido a partir de solicitar a los sujetos la construcción de frases libres, en cantidad de tres, referidas a *los alumnos y las autoridades*, con la consigna de hacerlo con completa libertad.

Se incluyó, además, un cuestionario de preguntas cerradas que investigaba datos censales básicos y evaluación del rol laboral en términos de satisfacción y stress.

La estrategia seleccionada pretendía evitar condicionar al entrevistado minimizando la influencia del entrevistador en el proceso de organización de los aspectos relevantes del pensamiento y obteniendo, de este modo, un material de mayor riqueza y significación que facilite la emergencia de elementos tanto racionales como afectivos.

2.3. El tratamiento de los datos.

El material recogido en la entrevista semi-directiva ha sido objeto de una codificación temática con el fin de conformar un conjunto de categorías, de semántica común. Aquellos componentes que

aparecen mencionados con mayor frecuencia, son los que dan título a la categoría.

Esta información ha sido procesada con métodos multivariados (paquete estadístico SPAD-N), empleando, específicamente, el análisis de correspondencias múltiples y el análisis de clusters; técnicas a las que es aconsejable recurrir cuando lo que se requiere es estudiar las representaciones de grupos, donde el carácter colectivo de la representación exige encontrar una nueva organización de datos que dé cuenta de las variabilidades observadas.

Con el análisis de correspondencias es posible, a partir de una matriz que agrupe sujetos y medidas, identificar los principios organizadores de las diferencias entre respuestas individuales. Un estudio de representación social basado en técnicas multidimensionales debe, por definición, tener en cuenta estas diferencias interindividuales. (Doise, 1980, p. 6).

Esta técnica posibilita, a la vez, establecer vínculos entre distintas modalidades o categorías de respuestas y entre éstas y otras características de los sujetos, es decir, entre representaciones y pertenencias sociales. Para ello es preciso tomar las respuestas de los sujetos como variables activas -aquéllas que entran en la construcción de los ejes factoriales- y a los grupos de individuos como variables ilustrativas.

Operan como variables activas, las respuestas de los sujetos a la frase incompleta "Los alumnos ...". Como variables ilustrativas, se incluyen el tipo de escuela clasificada según población escolar (carenciada y no carenciada), la edad del maestro y su evaluación de la satisfacción y el stress que brinda la función docente.

El análisis, propiamente, está referido a una matriz donde se cruzan un conjunto de modalidades y los individuos. Los grupos o categorías de pertenencia de los entrevistados se introducen en un segundo momento como elementos suplementarios o ilustrativos, siendo proyectados en el espacio de las respuestas. Estos elementos suplementarios, las posiciones sociales, se ubican para el análisis en el centro del subconjunto de modalidades activas, de las cuales ellas están próximas. Se tiene, de este modo una configuración de las opiniones, sin interferencia de las relaciones debidas a las variables de status, que se ubican próximas a aquellas modalidades de respuesta

que son las más elegidas por los mismos individuos. (Doise, 1991) Se pretende, de este modo, alcanzar la agrupación de individuos o variables semejantes formando grupos diferenciados.

3. Resultados.

3.1. Los alumnos.

Atendiendo a las frases elaboradas por los maestros en referencia a los alumnos, se obtuvieron las siguientes respuestas ordenadas según su frecuencia:

- son motivados, inquietos, buscan y asimilan los conocimientos, son creativos: 47%
- necesitan afecto, comprensión, respeto, apoyo, ser valorados, incentivados: 35%
- son adultos en formación, semillas del futuro, arcilla maleable en manos del maestro, el futuro de la patria, la base de la sociedad, los ciudadanos del mañana, el futuro de la patria : 34%
- son ángeles, almas tiernas, como hijos: 33%
- forman una diada con el maestro, son cariñosos, compañeros, toman al maestro como modelo: 30%
- tienen problemas económicos y familiares, son el reflejo del hogar, necesitan apoyo familiar: 24%
- son personas individuales, seres pensantes y racionales: 19%
- tienen dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento, baja motivación, bajo nivel, deben estudiar más, ser más responsables, dedicarse más: 19%

- son el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. los protagonistas del proceso educativo, el objeto del trabajo docente, el centro de la escuela, se los debe priorizar sobre la burocracia. 15%
- son difíciles, tienen problemas de conducta, irresponsables, ingratos, dan insatisfacciones, tristezas 12%
- necesitan ser formados integralmente, ser guiados por el docente, apoyados, aprender pautas de conducta, valores, aprender a amar la tradición, sus raíces: 12%
- necesitan aprender disciplina, aprender a respetar al maestro: 9%
- no son considerados en la política educativa: faltan condiciones adecuadas para aprender, escuelas sin elementos, grados numerosos: 6%
- deben participar del aprendizaje: 5%

De ellas podrían extraerse tres modos centrales de evaluar al alumno:

- a. percepción del otro en tanto persona individual, distinta al docente y que merece respeto;
- b. una definición basada en lo afectivo, con una imagen idealizada de la niñez, donde el otro aparece esencialmente necesitado de amor y protección;
- c. referencia a normas y valores escolares, tales como la disciplina y el aprendizaje problemas de conducta, falta de motivación, recibir formación integral, etc

A partir de la aplicación del análisis de correspondencias múltiples, se detectaron cuatro factores latentes o subyacentes que.

en conjunto, explican el 41.32% de la varianza, y que permiten establecer criterios diferenciales entre los individuos que integraban la muestra. Para la interpretación de los resultados no sólo se tienen en cuenta los gráficos sobre los factores, sino las contribuciones absolutas y relativas de cada variable en el factor. Se toma específicamente los factores 1 y 2.

TABLA I
Contribución de cada una de las frases a la formación de los factores.

Factor 1	Porcent.	Factor 2	Porcent.
Adultos en formación	11%	Seres pensantes, racionales	30%
Angeles, almas tiernas, hijos	13%	Cariñosos, compañeros, toman al maestro como modelo	12%
Difíciles, ingratos, indisciplinados	13%	Protagonistas del proceso educativo	28%
Poco motivados, bajo rendimiento	28%		
Problemas econ. y familiares	21%		

En el primer factor se contraponen dos imágenes, una positiva e idealizada acerca del niño: "son ángeles, almas tiernas", pero también "adultos en formación, semillas del futuro, arcilla maleable en manos del maestro", y otra en la que se destaca al alumno con dificultades de aprendizaje, con problemas familiares, con problemas de conducta.

En el segundo factor las respuestas se ordenan oponiendo los aspectos afectivos a los intelectuales y se ve al niño ya formando una relación "diádica" con el maestro, cariñoso, compañero, que toma al maestro como modelo, o bien se lo reconoce en su individualidad como un ser pensante, racional, eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, y verdadero protagonista del mismo. Esta imagen predomina particularmente entre los maestros más jóvenes (entre 20 - 30 años).

La mención a los aspectos afectivos gira en torno a la comunicación que pueden establecer con el maestro o bien a la necesidad de comprensión, respeto y consideración que requieren. Una y otra imagen aparecen asociadas a algunas condiciones objetivas, en particular la edad del maestro, pero también los niveles de satisfacción y stress.

Son los individuos más jóvenes -con niveles medios de percepción de stress y moderadamente satisfechos- los que dan respuestas de orden intelectual. Los maestros con edades intermedias (30-40 años) y niveles altos de satisfacción, enfatizan lo afectivo sobre lo intelectual. Finalmente, los maestros de mayor edad (40-50 años), que manifiestan altos niveles de stress, caracterizan al alumno a partir de sus dificultades y carencias.

El análisis de clusters permite identificar tres grupos.

TABLA 2

Caracterización de las clases del cluster.

Grupo 1 (158 individuos)

Modalidades características	Porcentajes
Son ángeles, almas tiernas, como hijos	32%
Necesitan ser formados integralmente, aprender valores, pautas	15%
Son seres pensantes, racionales, personas individuales	22%
Son semillas del futuro, arcilla maleable, el futuro de la patria	31%
Moderadamente insatisfechos	16%
Indeciso con referencia al stress	5%

Grupo 2 (11 individuos)

Modalidades características	Porcentajes
Deben participar del aprendizaje	100%
Escuela no carenciada	91%
Completamente satisfecho	64%
30-40 años	64%

Grupo 3 (66 individuos)

Modalidades características	Porcentajes
Tienen problemas económicos, familiares, necesitan apoyo del hogar	53%
Son difíciles, irresponsables, ingratos, indisciplinados, dan insatisfacción	36%
Tienen dificultades de aprendizaje, bajo rendimiento, baja motivación	45%
No considerados en política educativa: faltan condiciones para aprender	21%
Completamente insatisfechos	12%

En el gráfico 1, aparece la proyección de los factores sobre el eje de las coordenadas (aparecen en letras mayúsculas, las modalidades que más contribuyen a la conformación del factor).

Probablemente, el aspecto que debería destacarse es el énfasis puesto en lo afectivo para caracterizar las imágenes del alumno, conjuntamente con las escasas menciones vinculadas con lo intelectual y el desarrollo del pensamiento.

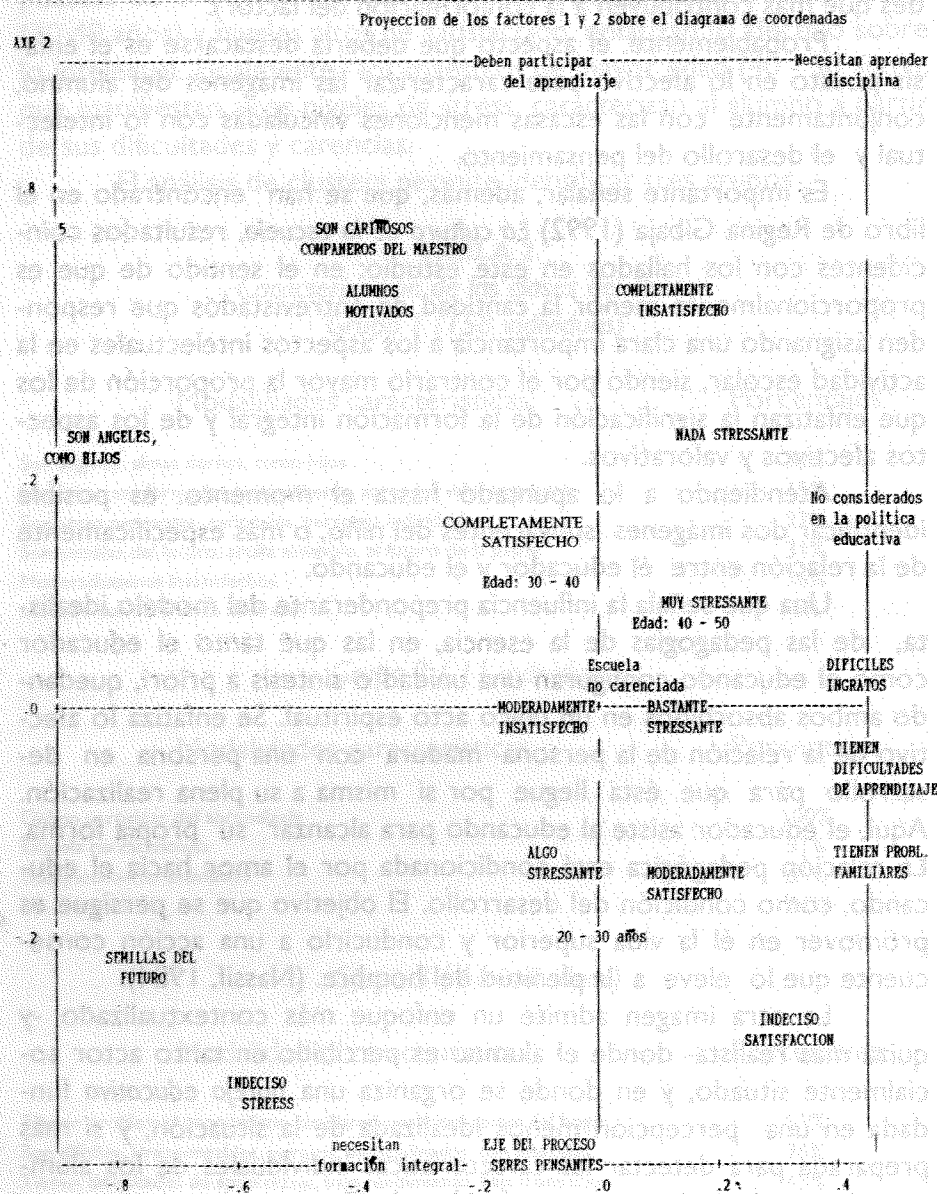
Es importante señalar, además, que se han encontrado en el libro de Regina Gibaja (1992) *La cultura de la escuela*, resultados coincidentes con los hallados en este estudio; en el sentido de que es proporcionalmente menor la cantidad de entrevistados que responden asignando una clara importancia a los aspectos intelectuales en la actividad escolar, siendo por el contrario mayor la proporción de los que enfatizan la significación de la formación integral y de los aspectos afectivos y valorativos.

Atendiendo a lo apuntado hasta el momento, es posible identificar dos imágenes subyacentes del niño, o más específicamente de la relación entre el educador y el educando.

Una que señala la influencia preponderante del modelo idealista, de las pedagogías de la esencia, en las que tanto el educador como el educando configuran una unidad o síntesis a priori, quedando ambos absorbidos en un único acto espiritual. Se enfatiza lo afectivo de la relación de la persona madura con una persona en desarrollo para que ésta llegue por sí misma a su plena realización. Aquí, el educador asiste al educando para alcanzar su propia forma. La relación pedagógica está condicionada por el amor hacia el educando, como condición del desarrollo. El objetivo que se persigue es promover en él la vida superior y conducirlo a una acción consecuente que lo eleve a la plenitud del hombre. (Nassif, 1984).

La otra imagen admite un enfoque más contextualizado -y quizá más realista- donde el alumno es percibido en tanto actor socialmente situado, y en donde se organiza una *pareja educativa* fundada en una percepción menos idealizada de la situación, y sí más preparada para detectar las características individuales de los alumnos. Los principales rasgos atribuidos al niño parecen ser, en parte, función de los objetivos y del modo de funcionamiento de la escuela,

GRAFICO 1. LOS ALUMNOS



formando parte de un sistema dimensional, cuyo significado está ligado al papel profesional del maestro. El modo de captación estaría sustentado por algunas dimensiones que obtienen su significado de las normas, objetivos y modalidades de funcionamiento que definen ese papel. Al mismo tiempo, traduce la existencia de una impresión general, gobernada por la percepción que tiene el maestro de la motivación, del grado de participación, de la calidad de la movilización y, posteriormente, de las cualidades de orden intelectual y de asimilación que "debería tener el alumno".

El campo semántico que se organiza a partir de la idea del alumno, está estructurado sobre una concepción de éste como individuo independiente, ser racional y pensante, centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras la escuela debe tender hacia la formación integral de ese niño que es el hombre del futuro, pero también arcilla maleable en las manos del maestro, capaz de modelarlo como un artista: necesita ser guiado por el docente, recibir apoyo integral, aprender pautas de conducta, valores.

Se enfatiza la complementariedad de los papeles maestro-alumno, estableciendo determinadas expectativas a través de las que son percibidos cada uno de los personajes sociales involucrados, en términos de ajuste o desajuste a dichos parámetros. El rol del maestro, es fundamental en la relación con el alumno, tan importante es que llegan a formar una *diada*, estableciendo una vinculación entre ambos enriquecedora en sí misma, y capaz de permitir la participación.

De lo dicho, dos aspectos merecen particular consideración. Uno de ellos es la prevalencia de los aspectos afectivos en el proceso educativo. En realidad, son numerosos los autores que consideran que la enseñanza que un maestro puede brindar vale, fundamentalmente, a partir de su capacidad y poder para establecer una relación de amistad y ascendiente sobre el niño. (Gilbert, 1983).

Al mismo tiempo, se evidencia una suerte de satisfacción de vivir en el universo de los niños. Incluso los maestros experimentados hablan del amor a los niños, del interés por su tarea. ¿Cómo tener éxito con los niños si no se los quiere?

Si bien estamos en un todo de acuerdo con esto, pensamos que tal coexistencia debería estar sustentada básicamente en la bús-

queda del conocimiento y del saber: que el educador entable una verdadera relación educativa con el niño y no sólo motivada por el placer de estar con ellos. Esa capacidad de establecer buenas relaciones debe acompañarse de un deseo constante de instruirlos, de transmitirles conocimientos. "La 'cultura del razonamiento' es una función del docente básica e instrumental para el desarrollo del niño, posibilitar que los niños aprendan y que comprendan su realidad a partir de lo que saben. Es cierto que el hombre no se reduce a inteligencia, pero ella y su desarrollo son la condición necesaria que surge cuando el individuo se encuentra frente a una situación que ni su instinto ni sus automatismos adquiridos le permiten resolver. La inteligencia tiene por función resolver con el pensamiento una nueva situación. La función del docente, adquiere sentido si ayuda a desarrollar esa posibilidad a sus alumnos". (Darós, 1991).

El otro aspecto a destacar es el protagonismo del maestro en el proceso educativo, en desmedro del protagonismo que debería tener el niño en el proceso de construcción de su propio conocimiento.

Es una escuela más centrada en el maestro que en el alumno, como aconseja la Escuela Nueva o Activa. El niño se transforma aquí en un ser que recibe el conocimiento como algo externo, terminado, que sólo debe registrar y no incorporar a través de un proceso de asimilación activa.

Parecería que, con mayor frecuencia, el interés del maestro por la tarea educativa es reducible al interés por los niños y no al interés por una disciplina o por la pedagogía en tanto que teoría particular. Creemos, en cambio, que lo correcto sería intentar promover en las situaciones escolares la utilización de instrumentos intelectuales, fomentar la creatividad y favorecer actividades reflexivas y la cooperación entre compañeros (socio-cognición). (Barruti-Venera, 1990).

Como señala Darós -citando a Saviani- "la Escuela Nueva requería docentes con vocación y creatividad, que insumían más tiempo y costos, por lo que resultaron escuelas de élites. Las escuelas populares sólo remedaron esta propuesta cayéndose lentamente, en ellas, en una falta creciente de cantidad y calidad de contenidos en los aprendizajes escolarizados, inclinándose hacia una falta de disci-

plina formal y mental socorrida por una más intensa relación afectiva entre el docente y los alumnos, lo que prolongaba frecuentemente el clima de sujeción y de infantilidad por la vía del afecto desprovisto de racionalidad y de ética social comunitaria". (1993; 6).

3.2. Las autoridades.

De las frases elaboradas por los docentes, en relación a las autoridades, se obtuvieron las siguientes respuestas ordenadas de acuerdo a su frecuencia:

- son colaboradores, compañeros, tolerantes, humanos, dan libertad, respeto y buen clima de trabajo, tienen buen desempeño, asesoran, son abiertos, permiten consultas: 41%
- son los que dirigen a los docentes, organizan, planifican, guían y hacen respetar las reglas, son los responsables de la escuela, son el personal jerárquico: 37%
- deben ser más democráticos, más comprensivos, dar más libertad, mayor comunicación: 27%
- no acompañan al docente, no están capacitados: 25%
- deben guiar, orientar, dar apoyo, estar más cerca del maestro, deben respetar y valorar al docente: 24%
- están burocratizados, son reglamentaristas, no creativos, rígidos, resistentes al cambio: 18%
- son autoritarios, exigentes, prepotentes, competitivos: 13%
- deben ser menos rígidos, menos exigentes, menos papeleo, más prácticos, más realistas, estar más cerca del maestro, privilegiar lo importante: 13%

- deben cuidar la marcha de la institución , favorecer la integración de la comunidad educativa : 7%
- los criterios de promoción no son los adecuados, son acomodados, debe cambiarse el sistema de jerarquización, seleccionar a los más aptos: 6%
- necesitamos el apoyo y orientación de los directivos : 4%

De dichas frases se desprende que los parámetros en torno a los cuales gira la percepción de las autoridades escolares están referidos básicamente al rol de guía, coordinador y organizador que se atribuye a aquéllos que detentan el liderazgo formal de la institución educativa, hallándose variaciones sólo en el modo en que se manifiesta esta atribución en la verbalización: como un elemento presente, como una falencia o como una pauta de comportamiento deseable y que debería ser alcanzada.

El procesamiento multivariado de los datos, permitió establecer cuatro factores que resumen, en conjunto, el 54.52% de la variabilidad de la muestra. Se toma para el análisis los dos primeros.

TABLA 3

Contribución de las frases a cada uno de los factores

Factor 1	Porcentaje	Factor 2	Porcentaje
Están burocratizados, rígidos	12%	Son los organizadores tarea	18%
Colaboradores, compañeros	11%	Están burocratizados, rígidos	17%
Deben guiar, apoyar, orientar	21%	No están capacitados	27%
Deben ser más democráticos	27%	Colaboradores, compañeros	15%
Deben ser más realistas	12%		

El primer factor ordena las respuestas en torno a características o conductas actuales -son "rígidos, están burocratizados", pero también son "colaboradores, tolerantes"-, que se contraponen con afirmaciones acerca del *deber ser* "más democráticos, más realistas", o bien "guía y apoyo del maestro".

El segundo factor, en cambio, diferencia entre imágenes negativas, *burocratizados, reglamentaristas, no acompañan al docente, no están capacitados*, y positivas o neutras con respecto a los niveles di-

rectivos de la enseñanza : *son los que organizan la tarea, dirigen a los docentes; son colaboradores, compañeros.*

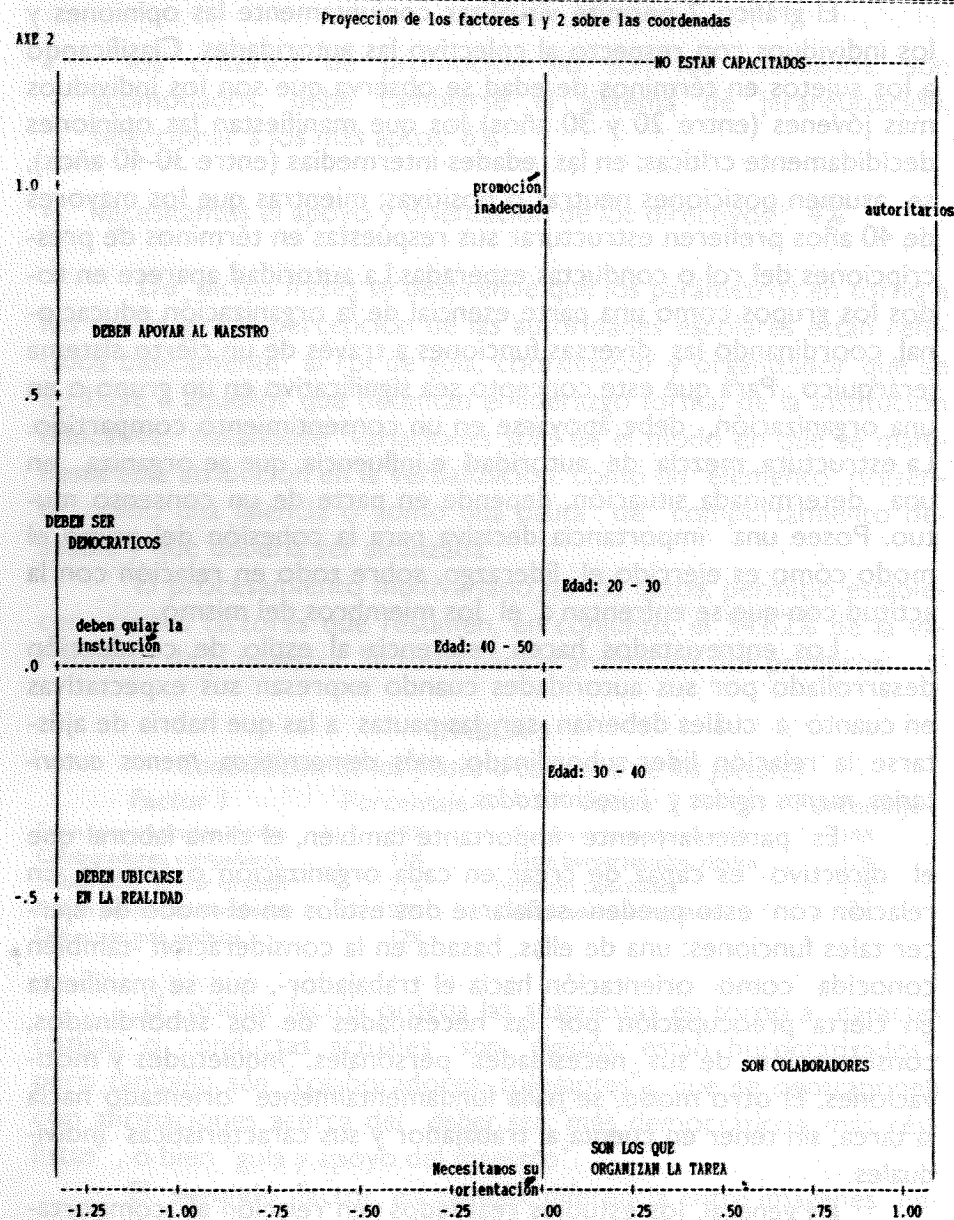
El gráfico 2 permite visualizar conjuntamente las opiniones y los individuos con respecto al colectivo las autoridades. Clasificando a los sujetos en términos de edad se observa que son los individuos más jóvenes (entre 20 y 30 años) los que manifiestan las opiniones decididamente críticas; en las edades intermedias (entre 30-40 años), se asumen posiciones neutras o positivas; mientras que los mayores de 40 años prefieren estructurar sus respuestas en términos de prescripciones del rol o conductas esperadas. La autoridad aparece en todos los grupos como una parte esencial de la organización educacional, coordinando las diversas funciones a través de un cierto sistema jerárquico . Para que este concepto sea significativo en un grupo o en una organización, debe apoyarse en un consentimiento compartido. La estructura, mezcla de autoridad e influencia, que se organiza en una determinada situación, depende en parte de un consenso mutuo. Posee una importancia decisiva para la cohesión del grupo el modo cómo es ejercido el liderazgo, sobre todo en relación con la actitud con que se enfrentan a él los miembros del mismo.

Los entrevistados hacen referencia al estilo de conducción desarrollado por sus autoridades cuando expresan sus expectativas en cuanto a cuáles deberían ser las pautas a las que habría de ajustarse la relación líder-subordinado: *más democráticas, menos autoritarias, menos rígidas y burocratizadas.*

Es particularmente importante también, el clima laboral que el directivo es capaz de crear en cada organización o escuela. En relación con esto pueden señalarse dos estilos en el modo de ejercer tales funciones: una de ellas, basada en la consideración -también conocida como orientación hacia el trabajador-, que se manifiesta en cierta preocupación por las necesidades de los subordinados, consideración de sus necesidades personales, inquietudes y motivaciones. El otro modo, se halla fundamentalmente orientado hacia la tarea, sin tener en cuenta al trabajador y sus características individuales.

En general, los estudios realizados en relación al comportamiento humano en el mundo del trabajo suelen privilegiar el primer modelo como más satisfactorio tanto para el trabajador como por

GRAFICO 2. LAS AUTORIDADES



los resultados que se obtienen en términos de productividad. (Schultz, 1985).

Es posible encontrar referencias a estos distintos aspectos en algunas afirmaciones registradas en el relevamiento de datos tales como: *olvidan que antes fueron maestros y se deshumanizan, deberían exigir en la medida que apoyan y ayudan y no sólo exigir*. La posición contrapuesta aparecería en afirmaciones de este tenor: *son compañeros, colaboradores, tolerantes, humanos, o son abiertos, permiten consultas*.

En la institución escolar, como en la mayoría de las organizaciones formales, prevalecen los principios racionales y legales como base de autoridad. Según esto, se debe asignar el poder o la autoridad partiendo de criterios racionales y, de acuerdo con los procedimientos prescriptos por las leyes formales, los estatutos y los contratos. Esos criterios racionales dan por sentado que una persona que haya demostrado su capacidad y su motivación para cumplir los requisitos de su posición de autoridad se encuentra en condiciones de ocupar puestos directivos. Sustentado en esto, la promoción debe afincarse en el mérito (la aptitud más el rendimiento anterior) y en la noción de que la autoridad procede, en última instancia, de la capacidad por parte de un individuo para hacer algo con más eficacia que las personas que se hallan por debajo de él.

Uno de los problemas más difíciles, y que surge con suma frecuencia, se produce cuando quien ocupa el *puesto de autoridad* (basándose en procesos racionales-legales) no es percibido como *experto* en relación con las tareas que se exigen para desempeñar tal puesto. Reiteradamente esta situación aparece señalada por los docentes entrevistados.

El líder tiene -para el logro de la meta del grupo- la tarea de coordinar y controlar las actividades de los miembros del mismo. Esto presupone que puede asegurar para sus órdenes la obediencia de sus integrantes. Una cohesión interna sólo se halla garantizada cuando los miembros del grupo se identifican con el líder, y esto, a su vez, sólo ocurre cuando interiormente están conformes y aceptan su estilo de conducción.

Si no se logra esta identificación porque su modo de ser y/o actuar es rechazado, es probable que disminuya tanto el sentimiento

de pertenencia del individuo a la institución, como su dedicación a la tarea y al papel que le es atribuido en el marco de esta tarea.

Los maestros entrevistados no manifiestan verdadero reconocimiento y aceptación hacia la autoridad escolar, lamentando la ausencia de orientación, que vinculan a la falta de capacitación, falta de realismo y criterios de promoción inadecuados.

4. A modo de conclusión.

El estudio propuesto ha buscado identificar las imágenes que los maestros poseen acerca, no de individuos particulares, sino de modelos societales, como son: *los alumnos y las autoridades escolares*.

Desde un punto de vista operacional, las situaciones de juicio sobre otro son siempre situaciones triangulares. Un sujeto habla de otro a un destinatario de su discurso o de sus respuestas: está el sujeto que elabora la representación, el sujeto objeto de la representación y el destinatario de la construcción operada.

El material que se produce en tales circunstancias es siempre de un otro declarado, la presentación de un tercero, por medio de una construcción consciente (Gilly, 1977). La imagen del otro así alcanzada, podría ser diferente de aquella que el sujeto se ha forjado en su propio interior; esta última sería la verdadera representación que él tendría del otro. En cambio, la presentación que se manifiesta en la situación de entrevista se encuentra sujeta a distorsiones, derivadas del hecho mismo de su destinación exterior al sujeto productor. La existencia de un destinatario constituye la condición necesaria para la edificación misma de la representación de otro. Esta se construye, no solamente explotando las informaciones y representaciones que los otros pueden darme, sino que ella tiene, fundamentalmente, necesidad de un público para existir. Es en el discurso consigo mismo y con los otros reales o imaginarios, y al precio de discordancias y contradicciones eventuales en las propias declaraciones, que los distintos elementos que configuran la representación se organiza. (id.)

Los resultados -que se han obtenido en el estudio de las páginas que anteceden- permiten señalar que el campo semántico de los maestros tiende a organizarse en torno a dos imágenes de los alumnos, una que privilegia al niño con su carga de inocencia, afectividad, necesidad de apoyo, ser en potencia que debe ser moldeado por el maestro.

La otra imagen muestra al alumno en tanto estudiante y lo califica según niveles de excelencia, pero siempre a partir de parámetros que hacen a las normas institucionales: motivados o no, disciplinados o no, con buen o mal nivel de aprendizaje, respetuosos o no. La imagen de las autoridades se estructura teniendo en cuenta la idea de líder como guía, coordinador y conductor de la organización educativa.

Y se lo evalúa según el grado de adecuación a esta imagen. El tipo de liderazgo que ejercen -autoritario o democrático- y el clima laboral que son capaces de generar -basado en la consideración o en la tarea-, son elementos claves para la valoración de la autoridad escolar.

Es de notar la frecuencia con que se expresan en términos de "deber ser", más que a partir de aserciones positivas y la sugerencia de que existe una brecha importante entre el directivo y el docente, planteada básicamente en términos de diferentes concepciones educativas y planeamiento de las tareas específicas.

De modo general, pueden identificarse ciertos modos de captación o representación de la realidad, obedeciendo a clases de edad-variable que en el grupo maestros aparece como la de mayor poder explicativo. Así, entre los maestros jóvenes las imágenes son más racionalizadas e intelectualizadas, en el grupo de edad intermedia las opiniones se tornan menos críticas y orientadas favorablemente hacia el objeto de representación e incluso mostrando elementos de idealización, en particular cuando están referidas a los alumnos; para los maestros con más experiencia y antigüedad en la docencia, tiene más fuerza en la definición de los otros la influencia del tipo de funciones y objetivos a alcanzar en la organización.

Es importante en la formación de las impresiones más generales la influencia del rol institucional. La naturaleza de los objetivos asignados parece, en efecto, incidir sobre la organización de las

representaciones, en tanto propone los parámetros o categorías a partir de las cuales los comportamientos adquieren su significado.

Tal como señala Gilly (1980), la manera como el docente aprehende, en general, los otros roles institucionales que le son complementarios depende de un conjunto de condiciones:

a. Las condiciones normativas generales, que son exteriores al sujeto y existen independientemente de él, en tanto formaciones sociales que poseen su propia historia y canales de influencia. Sobre estas condiciones incide la ideología, sea general o específica a un grupo particular.

Existen normas sociales generales: valores y modelos de hombre, una imagen general de la infancia, ideas acerca de la autoridad y sus formas de legitimidad; y normas sociales institucionales referidas a 4 objetivos educativos y que concierne tanto al docente como al alumno y a la marcha general de la organización educativa. Ambas normas guardan estrecha relación en la medida que la institución escolar es un producto de la sociedad que la crea, la adapta, la transforma y la controla en función de sus necesidades.

b. Las condiciones ligadas a la propia historia personal del maestro, las que remiten a un conjunto de necesidades, actitudes y rasgos de personalidad;

c. Las condiciones que provienen de experiencias concretas en el ámbito escolar: condiciones laborales en las que desarrolla su tarea profesional, niveles de satisfacción y stress encontrados durante la misma; de experiencias derivadas de sus relaciones con los otros: los alumnos, las autoridades, los colegas o bien los padres, todos los cuales operan como adjudicadores del rol del maestro. (Gilly, M. 1980).

Para terminar, conviene señalar, que el interés de este trabajo, deviene del aporte que pueda hacer al esclarecimiento de las diferentes concepciones educativas, actitudes y expectativas que dete-

tan los maestros acerca de la realidad educativa y los actores que se hallan involucrados en ella.

Toda institución impone un cierto modelo normativo e ideológico general que marca las relaciones que se establecen entre el docente y el resto de los actores vinculados con la situación de aprendizaje, y entre estos, de manera particular se encuentran los alumnos y las autoridades.

El docente es tributario de influencias socio-institucionales masivas que derivan de la organización escolar a la que pertenece y también de la sociedad. Las ideologías y sistemas de valores de referencia, los objetivos, las normas, los modelos de comportamiento esperados, la organización y funcionamiento de las instituciones son las que contribuyen a determinar las expectativas de los diferentes actores, las concepciones que estos tienen de sus papeles, sus representaciones y su funcionamiento en el interior del sistema. Esto es importante, en tanto y en cuanto, no se pierda de vista la relación existente entre las representaciones sociales y los comportamientos concretos. Son las representaciones sociales, al atribuirles significado al entorno, las que operan como mediatizadoras de la conducta de los sujetos.

BIBLIOGRAFIA

Abric, 1984: *Aproche théorique et expérimentale des représentations sociales en situation d'interaction*, en Farr-Moscovici. *Social Representations*, Cambridge Univ. Press, Cambridge.

Barruti, D. de Fay, 1990: *El enfoque constructivista en la génesis de la representación del mundo social. Implicancias Pedagógicas*, Departamento de Posgrado. Universidad Nacional de Rosario,

Bianchi, A., 1979: Aspectos psicosociales de la profesión docente, en *IIE (Revista del Instituto de Investigaciones Educativas)*, n° 20, pp 21 -41.

Darós, W., 1991: El sentido de la función docente según J. Piaget, en *Revista IRICE*, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación -CONICET-UNR, n° 2, pp. 79-110.

Darós, W., 1993: Construcción de los conocimientos y diseño curricular de base epistemológica, en *Revista IRICE*, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - CONICET- UNR, n° 7, pp. 5-54.

Di Giacomo, J. P., 1987: Teoría y método de análisis de las representaciones sociales, en Paez, D. y colaboradores. 1987: *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*, Fundamentos, p. 278-295.

Doise, W., 1986: Les Représentations Sociales: définition d'un concept; en Doise-Palmonari (eds). *L'étude des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé, 81-94.

Dorai, M., 1989: Représentations sociales et stéréotypes, en Beauvois, J. 1989: *Représentations et processus socio-cognitifs*. Cousset (Fribourg, Suisse).

Flament, C. I., 1981: Sobre el pluralismo metodológico en el estudio de la representación social, en *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1981, 1, 423-427.

Gibaja, R., 1992: *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*, AIQUE, Buenos Aires.

Gilber, R., 1983: *¿Quién es bueno para enseñar?*, GEDISA, Buenos Aires.

Gilly, Michel, 1986: Psicología de la educación, en Moscovici, 1986: *Psicología Social, II*, Paidós, Barcelona, 1986.

Gilly, 1980: *Maître - élève. Rôles institutionnels et représentations*. PUF. Paris.

Jodelet, D., 1989: *Les représentations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France.

Jodelet, 1986: La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en Moscovici, *Psicología Social*, tomo II, pp. 469-494.

Le Bouedec, 1984: Contribution à la methodologie d' étude des représentations sociales, en *Cahiers de Psychologie*, 1984, 4,3, 245-272.

Mendez Diez-Kornblit, 1988: El estrés ocupacional en los profesores secundarios, en *I.I.E (Revista del Instituto de Investigaciones educativas)*, n° 65, pp. 67-86.

Moscovici, 1961: *La psychanalyse, son image et son public*, PUF, Paris.

Moscovici, S., 1986: *Psicología Social. (Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales)*, tomos I y II, Paidós, Barcelona.

Nassif, R., 1980: *Problemática pedagógica contemporánea*, CINCEL, Kapelusz, Buenos Aires.

Saviani, D., 1984: Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina, *Revista Colombiana de Educación*, n°13.

Tedesco, J. C., 1984: Capacitación de educadores para áreas marginales, en *Revista Argentina de Educación*, año III, n° 4, pp. 25-50.

Vermeil, G., 1976: *La fatiga en la escuela*, El Ateneo, Buenos Aires.

EL APRENDIZAJE COLECTIVO DE CONOCIMIENTOS EN CONDICIONES DE DESIGUALDAD INTELECTUAL

Néstor D. Roselli, Luis E. Gimelli y María E. Hechen*

La presente investigación, de carácter introductorio o exploratorio, se propone analizar el aprendizaje colectivo de conocimientos en parejas y tétradas integradas por sujetos de distinto nivel intelectual.

El objetivo es doble. Por un lado interesa indagar de qué manera la desigualdad intelectual afecta la interacción sociocognitiva, determinando particularidades interaccionales. Por otro lado se intenta vincular tales performances grupales con los logros individuales de aprendizaje. El análisis se realiza desde la perspectiva de la teoría del conflicto sociocognitivo.

Aunque el diseño tiene características formales experimentales, en rigor se trata de un estudio casuístico, más cualitativo que cuantitativo, ya que sólo se examinan cuatro parejas y dos tétradas. El objetivo no es pues verificar hipótesis desde la estadística inferencial, sino más bien explorar de manera preliminar los rasgos más peculiares de la interacción sociocognitiva de sujetos desiguales en cuanto a capacidad intelectual.

* IRICE - Bv. 27 de febrero 210 bis - 2000 - Rosario - Argentina.

I. TEORIA

Sobre bases piagetianas y vygotskianas, la llamada escuela de psicología social de Ginebra (W. Doise, G. Mugny, A. N. Perret-Clermont, entre otros) inauguró hace dos décadas una corriente de investigación experimental en torno al "paradigma interaccionista del desarrollo de la inteligencia", una suerte de constructivismo interaccionista que alcanzó amplia difusión. Este hecho no es ajeno al fuerte interés de la psicología y de la educación actuales en la interacción social cognitiva.

Los autores ginebrinos plantearon la teoría del conflicto sociocognitivo, haciendo de este factor el elemento explicativo fundamental del desarrollo y progreso intelectual. Precisamente, el valor de la interacción social cognitiva radica, cuando se trata de tener que coordinar cooperativamente acciones mentales, en la posibilidad de confrontar activamente puntos de vista distintos, lo que permitiría la descentración individual y el acceso a formas operatorias superadoras.

Por lo general las investigaciones realizadas dentro de este paradigma se han circunscripto al plano específicamente operacional (tareas de resolución de problemas y elaboración de nociones lógicas y matemáticas). La extensión de dicho paradigma al plano del aprendizaje de conocimientos constituye una nueva propuesta, la cual registra algunos antecedentes recientes (Roselli, N. D.; Gimelli, L. E., y Hechen, M. E., 1993 a); (Roselli, N. D., Hechen, M. E. y Gimelli, L. E., 1993 b).

En tales investigaciones se abordó el estudio de las modalidades de interacción sociocognitiva en el aprendizaje colectivo de conocimientos, en parejas y grupos de cuatro sujetos (tétradas) *de igual nivel intelectual*. Se distinguieron tres modalidades básicas, desde un punto de vista teórico: egocéntrica o no cooperativa, asimétrica o pseudocooperativa, e igualitaria o cooperativa auténtica. Finalmente, se vincularon dichas modalidades con los respectivos logros (individuales) de aprendizaje.

La presente investigación es un complemento de las mencionadas. Analiza específicamente el fenómeno de la desigualdad intelectual en el aprendizaje colectivo de conocimientos. En otras palabras, se intenta analizar las consecuencias de la integración heterogénea

(en cuanto a capacidad intelectual) de parejas y tétradas tanto sobre la interacción propiamente dicha como sobre los resultados individuales de aprendizaje.

Aunque la forma del diseño lo haga pensar, no se trata de un estudio experimental en sentido estricto. Ello por dos razones. Se analizan sólo cuatro parejas y dos tétradas, por lo que queda excluida cualquier pretensión generalizante basada en la estadística inferencial. Tampoco se pretenden verificar hipótesis precisas o fuertes; la intención es más bien exploratoria, apuntando a detectar los fenómenos más característicos determinados por la condición de desigualdad intelectual. En síntesis, se trata de una recopilación casuística, que por respetarse criterios formales uniformes, admite la comparabilidad.

Para ordenar el análisis, resulta conveniente precisar los dos aspectos que la investigación se propone dilucidar, que a título didáctico pueden considerarse hipótesis (aunque débiles).

- a) En primer lugar interesa analizar de qué manera la desigualdad intelectual afecta el nivel específicamente interaccional, induciendo una determinada modalidad relacional y estructura de funcionamiento. De modo especial interesa constatar si la integración grupal desigual favorece o no la existencia de conflicto sociocognitivo.
- b) En segundo lugar interesa analizar los logros individuales de aprendizaje en función de las particularidades de las performances colectivas y del comportamiento de los sujetos, o sea examinar las consecuencias en el aprendizaje de dichas performances y del rol jugado por cada uno. Interesa especialmente constatar si la mayor o menor presencia de conflicto sociocognitivo se acompaña de mayores o menores logros (individuales) de aprendizaje.

2. METODO

2.1. Sujetos.

Los sujetos fueron alumnos pertenecientes a tres divisiones de primer año del ciclo secundario de una escuela pública de la ciudad de Rosario, con una edad promedio de 13 años.

Se seleccionó un total de 16 alumnos, 8 afectados a las performances de pareja (4 parejas) y 8 a las de tétrada (2 tétradas).

La formación de las parejas y tétradas se realizó de acuerdo a un criterio de desigualdad de nivel intelectual y de amistad o afinidad socio-afectiva.

Para la medición de la capacidad intelectual se utilizó una prueba de resolución de problemas, aplicada a las tres divisiones, que permitió posicionar a los alumnos en una escala de 0 a 11. En la integración de las parejas se convino una desigualdad de 4 puntos entre ambos miembros. En la constitución de las tétradas se acordó una diferencia de 2 puntos entre cada uno de los cuatro integrantes.

La información sobre afinidad socio-afectiva y afiliación subgrupal fue requerida a través de un breve cuestionario. La consideración de este aspecto permitió trabajar con grupos reales.

2.2. Fase experimental.

El eje de la investigación son las sesiones de estudio en pareja y en grupo de cuatro miembros, las que se llevaron a cabo en el Laboratorio de Psicología Social Experimental del IRICE fuera del horario escolar.

Las sesiones fueron sucesivas, por lo que se puso especial cuidado en evitar el posible efecto parásito de la transmisión de información.

Cada sesión comenzaba con la aplicación de un pre-test individual, destinado a medir el conocimiento previo del tema de estudio.

Inmediatamente después se invitaba a los sujetos de la pareja o tétrada en cuestión a estudiar juntos, como tarea de grupo, el tema correspondiente, para lo cual se proveía a cada sujeto de un texto

pertinente ('ad-hoc') y de una guía orientadora. Se fijaba en 50 minutos la duración de la sesión y se advertía sobre una posterior evaluación.

Los temas de estudio, de biología, eran de naturaleza extra-curricular, o sea que eran desconocidos por los alumnos. El correspondiente a las parejas era "El pulpo", en tanto que el de las tétradas era "Las aves".

La guía de estudio consistía en preguntas orientadoras referentes a información puntual proporcionada por el texto (ítems de información) y sobre aspectos de elaboración propia que no aparecían en él (ítems de elaboración). La guía del tema de las parejas tenía 7 preguntas de información y 2 de elaboración; la del tema de las tétradas incluía 5 preguntas de información y 2 preguntas de elaboración (cfr. anexo).

Las sesiones fueron video y audiograbadas. Para esto último se empleó un sistema de micrófonos personales y canales de grabación independientes, lo que permitió obtener un registro fidedigno de la verbalización de cada sujeto.

Concluida la sesión de estudio se tomaba el post-test individual, con el propósito de evaluar el aprendizaje logrado.

El instrumento empleado en el post-test era equivalente al del pre-test (Roselli, N.D., Gimelli, L.E. y Hechen, M. E., 1992). Dado que en el pre-test los niveles de conocimiento en los respectivos temas específicos resultaron decididamente nulos o incipientes, poniendo de manifiesto una fuerte homogeneidad de los sujetos, el post-test puede considerarse una medida suficiente a los fines de establecer comparaciones relativas de logro de aprendizaje.

3. ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS

3.1. Codificación del material verbal.

El material desgrabado de las sesiones experimentales de parejas y tétradas fue codificado de acuerdo al siguiente sistema de categorías. Sólo fue analizado el comportamiento verbal.

I. "IA": Intervención de aprendizaje (intervenciones referidas al aprendizaje del tema elegido).

II. "IO": Intervención organizativa (intervenciones referidas al ordenamiento de la tarea).

III. "IAj": Intervención ajena (intervenciones referidas a cuestiones ajenas al tema de estudio).

3.2. Análisis de las parejas.

3.2.1. Pareja 1: Mónica y Corina.

En la pareja 1, integrada por Mónica y Corina, se observa una buena predisposición a la tarea. Mónica introduce la información indicando a Corina las respuestas requeridas. Ambas responden a la guía por escrito, en base al texto dictado por Mónica. Mónica es quien realiza la mayor cantidad de aportes referidos a la información suministrada. Sin embargo, se observa en ambas un alto nivel de integración a la tarea.

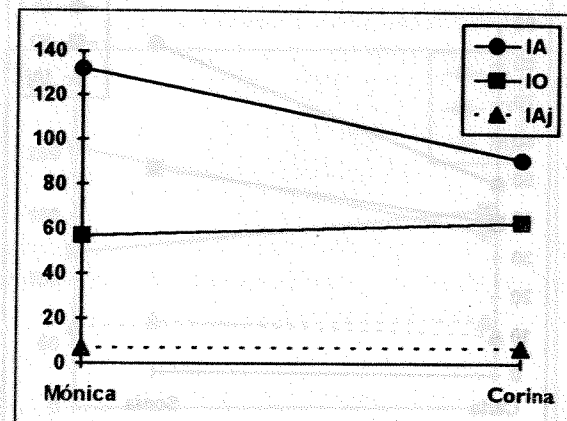
Esta pareja opera motivada y ordenadamente a lo largo de toda la sesión, evidenciando una modalidad de interacción cooperativa. Al mismo tiempo se verifica un limitado tratamiento de cuestiones ajenas al tema de aprendizaje. Contestan todas las preguntas de la guía, excepto el ítem B.

Tabla 1: Cantidad de intervenciones y logro de aprendizaje de cada uno de los integrantes de la pareja 1.

	Intervención de Aprendizaje	Intervención de Organización	Intervención Ajena	Total	Logro de Aprendizaje
Mónica (6)	132	57	7	196	0.67
Corina (2)	91	63	7	161	0.55
Total	223	120	14	357	

Nota: Los valores entre paréntesis, a la derecha del nombre de cada alumno, indican el respectivo nivel intelectual (en una escala de 0 a 11).
El logro de aprendizaje se presenta en una escala de 0 a 1.
Estas aclaraciones también son válidas para las restantes tablas.

Gráfico 1: Cantidad de intervenciones de cada uno de los integrantes de la pareja 1.

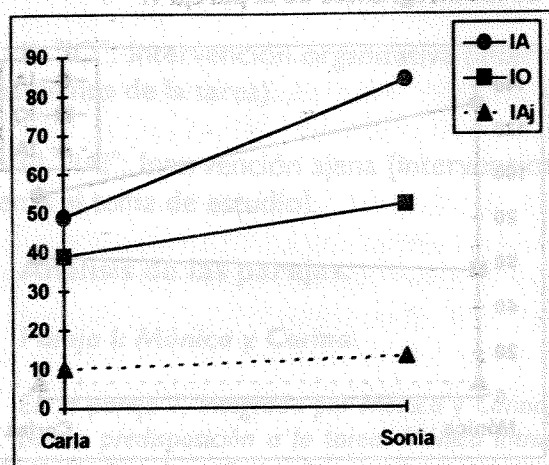


3.2.2. Pareja 2: Carla y Sonia

Esta pareja, integrada por Carla y Sonia, trabaja ordenadamente a lo largo de la sesión. Desde el comienzo Sonia organiza la tarea, al tiempo que realiza la mayor parte de los aportes referidos a información (lee y dicta para ambas). Si bien los aportes son aún menos simétricos que en el caso anterior, este grupo aparece como una pareja bien integrada en la que se observa un escaso tratamiento de temas ajenos. Desarrollan todos los ítems de la guía excepto el B. Sonia dicta las respuestas, las que son escritas por ambas.

Tabla 2: Cantidad de intervenciones y logro de aprendizaje de cada uno de los integrantes de la pareja 2.

	Intervención de Aprendizaje	Intervención de Organización	Intervención Ajena	Total	Logro de Aprendizaje
Carla (1)	49	39	10	98	0.69
Sonia (5)	84	52	13	149	0.71
Total	133	91	23	247	

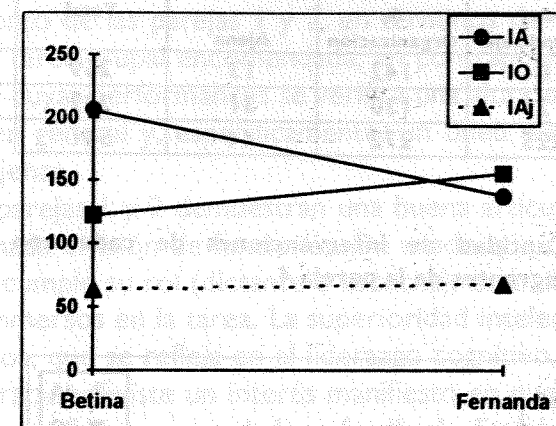
Gráfico 2: Cantidad de intervenciones de cada uno de los integrantes de la pareja 2.**3.2.3. Pareja 3: Betina y Fernanda.**

Esta pareja, integrada por Betina y Fernanda, responde a un modelo de interacción esquizoide. Betina es quien introduce la información al grupo. La actividad se caracteriza por el individualismo, advirtiéndose una gran dificultad para articular de forma coordinada la tarea. Se observa también un notable número de intervenciones ajenas.

Betina lee el texto y dicta las respuestas a las preguntas de la guía. Ambas las escriben. No hay ninguna intención didáctica de parte de Betina; es una pseudocooperación. La tarea es colectiva sólo formalmente. Contestan todos los ítems.

Tabla 3: Cantidad de intervenciones y logro de aprendizaje de cada uno de los integrantes de la pareja 3.

	Intervención de Aprendizaje	Intervención de Organización	Intervención Ajena	Total	Logro de Aprendizaje
Betina (6)	206	122	64	392	0.78
Fernanda(1)	137	155	68	360	0.49
Total	343	277	132	752	

Gráfico 3: Cantidad de intervenciones de cada uno de los integrantes de la pareja 3.**3.2.4. Pareja 4: Jorge y José.**

Desde el comienzo de la sesión se puede apreciar, en esta pareja integrada por Jorge y José, una gran dificultad para realizar en forma cooperativa la tarea encomendada. Esta dificultad no se observa, en cambio, en el tratamiento de temas extracognitivos, donde las intervenciones ajenas introducidas por José son correspondidas por Jorge.

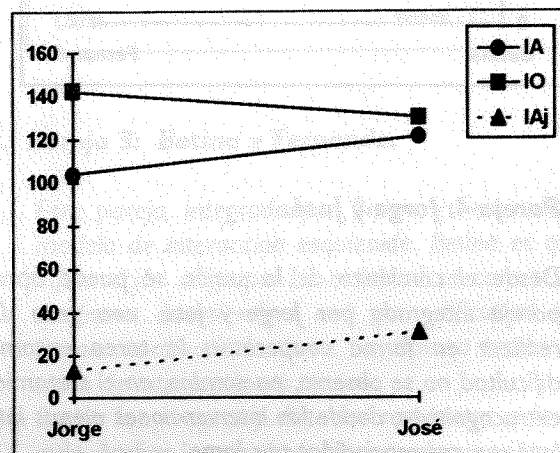
Existe una clara diferenciación de roles. José es quien introduce la información al tiempo que lee y dicta las respuestas de la guía, en tanto que Jorge se limita a cumplir el rol de escribiente. Responden todas las preguntas de la guía, excepto el ítem A.

No hay tarea colectiva auténtica. José no se involucra en la misma. Su participación es sólo formal; no hay interiorización de la información. No escribe nada. Se distrae constantemente. Jorge, que es quien escribe, es el más concentrado.

Tabla 4: Cantidad de intervenciones y logro de aprendizaje de cada uno de los integrantes de la pareja 4.

	Intervención de Aprendizaje	Intervención de Organización	Intervención Ajena	Total	Logro de Aprendizaje
Jorge (4)	104	142	13	259	0.72
José (8)	121	130	31	282	0.51
Total	225	272	44	541	

Gráfico 4: Cantidad de intervenciones de cada uno de los integrantes de la pareja 4.



3.2.5. Discusión.

En relación a la primera hipótesis planteada, se constata que la diferencia de nivel intelectual se ve claramente reflejada en el plano interaccional. En efecto, la supremacía intelectual se cristaliza en un liderazgo cognitivo, el que se manifiesta en una mayor cantidad de intervenciones de aprendizaje.

En tres de las parejas analizadas se evidencia una compensación de la supremacía cognitiva del alter por parte del sujeto menos competente, ello a través de un mayor número de inter-

venciones organizativas. Esto estaría evidenciando tanto un factor de ascendencia personal como una tendencia de nivelación natural por tratarse de parejas reales.

El análisis cualitativo no deja lugar a dudas acerca del mejor funcionamiento de las parejas 1 y 2, en términos de un mejor desarrollo de la tarea grupal encomendada, en contraposición a las parejas 3 y 4, en cuyas performances se verifica una alta cantidad de intervenciones en general y, específicamente, un buen número de intervenciones ajenas.

Las parejas 1 y 2 demuestran una buena articulación cognitiva y una ordenada división de funciones. De modo que cada uno de los integrantes cumple su rol (dictante o escucha), estando ambos cognitivamente inmersos en la tarea. La superioridad intelectual de uno de sus miembros, que se refleja en el liderazgo cognitivo, no impide una buena integración. Existe un interés manifiesto en que la información circule y se produzca un verdadero feedback. Esta buena coordinación interindividual posibilita la confrontación y compatibilización de puntos de vista, constituyendo el marco adecuado para el surgimiento del conflicto sociocognitivo.

En la pareja 3 se verifica, en cambio, una deficiente integración. Aunque existe una elaboración cognitiva, el liderazgo de uno de los integrantes no implica ninguna intención didáctica. Se trata de una modalidad no integrada o esquizoide en la que cada sujeto actúa por su lado, sin importarle mucho el otro.

A diferencia del caso anterior, en la pareja 4 existe una mayor integración interpersonal, sólo que referida a aquellos aspectos ajenos a la tarea. En el plano específicamente cognoscitivo la coordinación es dificultosa, sobre todo por la falta de concentración de José. El centro de la interacción no es la actividad propiamente cognitiva.

Desde el punto de vista del conflicto sociocognitivo la disociación interpersonal observada en los dos últimos casos, léase performances más individuales o pseudo-cooperativas, no favorece la confrontación de centraciones, obstaculizando un real conflicto sociocognitivo.

Desde una perspectiva vygotskiana, que enfatiza la importancia tutorial en la zona de desarrollo próximo, la integración de las parejas con niveles cognitivos desiguales está impulsando una función

de tutoría próxima que lógicamente se ejerce mejor en situaciones cooperativas auténticas. Tal es el caso de las parejas 1 y 2.

Nótese que al integrar las parejas y tétradas de acuerdo a un principio de desigualdad interna, resulta imposible, desde un punto de vista metodológico, separar las explicaciones formuladas desde la teoría del conflicto sociocognitivo de las formuladas desde la teoría vygotskiana de zona de desarrollo próximo.

La segunda hipótesis plantea la relación existente entre el tipo de interacción derivado de la desigualdad intelectual y el logro de aprendizaje.

Al respecto, los resultados revelan que, como era previsible, el logro de aprendizaje es mayor en el miembro más inteligente de la pareja (salvo en el caso de la pareja 4).

Pero lo más notable es la homogeneidad de logro existente entre ambos integrantes de las parejas 1 y 2, o sea allí donde la interacción fue auténticamente cooperativa y la actividad estuvo bien integrada. Esta 'colectivización' de resultado estaría respondiendo a una performance verdaderamente colectiva.

No ocurriría así con las parejas 3 y 4, donde la interacción fue más difícil y las estrategias más individuales.

La mencionada homogeneidad de resultados en los casos de las parejas 1 y 2 no parece consistir en una nivelación hacia abajo o convergencia hacia una media, sino más bien en un ascenso del más débil intelectualmente hacia el nivel del más dotado (téngase presente que el promedio de logro obtenido en un estudio anterior de parejas de igual nivel intelectual, entre 4 y 6 puntos, fue de 0,64).

Si esto es así, se estaría confirmando el efecto recuperador de la interacción auténticamente cooperativa ya señalado por la escuela de Ginebra.

Otro aspecto que llama la atención es la aparente inadecuación de los dos criterios que en anteriores estudios, en parejas y grupos de igual nivel intelectual (Roselli, N. D., Gimelli L. y Hechen, M., 1993a y 1993b), fueron utilizados como indicadores de la calidad interaccional: la cantidad de interacciones y la simetría del intercambio. Tratándose de colectivos intelectualmente desiguales, la asimetría del intercambio parece ser un rasgo característico que no necesariamente implica interacción deficiente y, por consiguiente, magros logros de aprendizaje.

Cuando se comparan las performances de las parejas 1 y 2, demostrativas de un buen nivel de integración, con las de las parejas 3 y 4, donde la integración fue más difícil y menos lograda, resulta dudoso que el volumen interaccional y la simetría puedan ser criterios utilizables para definir la calidad del intercambio. Más bien son los aspectos motivacionales, actitudinales y de identificación grupal los que parecen contar a la hora de tener que definir la calidad de una performance interaccional, por lo menos aquélla que se caracteriza por la desigualdad intelectual de sus protagonistas.

Cuando la actividad colectiva está signada por una fuerte motivación e integración grupal -tal el caso de las parejas 1 y 2-, la coordinación de acciones se ve facilitada y los logros son notables (*para todos los miembros*). Son las condiciones ideales para el conflicto socio-cognitivo.

Si estas condiciones no se dan -caso de las parejas 3 y 4- no hay una actividad grupal auténtica y los logros de aprendizaje son el resultado de estrategias individuales.

Es importante tener presente que, en esta perspectiva, el involucramiento psicológico juega un rol fundamental.

3.3. Análisis de las tétradas.

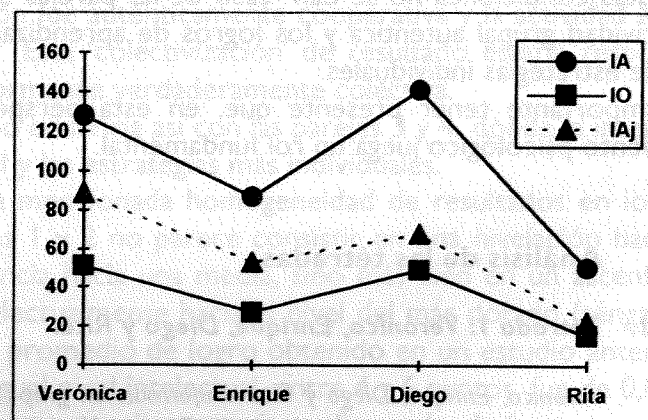
3.3.1. *Tétrada 1: Verónica, Enrique, Diego y Rita.*

Verónica, Enrique, Diego y Rita conforman un grupo bien integrado, que trabaja motivadamente. Diego y Verónica lideran la sesión. Diego es quien realiza los aportes cognitivos más relevantes, al mismo tiempo que Verónica lee y coordina la tarea grupal. Enrique y Rita tienen un número limitado de intervenciones, lo que no impide que ambos estén cognitivamente inmersos en la tarea. De los dos, es Rita quien realiza los aportes cognitivos más precisos.

El grupo contesta todas las preguntas de la guía, excepto el ítem A, registrando las respuestas por escrito en forma individual.

Tabla 5: Cantidad de intervenciones y logro de aprendizaje de cada uno de los integrantes de la téttrada 1.

	Intervención de Aprendizaje	Intervención de Organización	Intervención Ajena	Total	Logro de Aprendizaje
Verónica(2)	128	51	89	268	0.81
Enrique (5)	87	27	53	167	0.58
Diego (9)	141	49	68	258	0.78
Rita (7)	50	15	22	87	0.92
Total	406	142	232	780	

Gráfico 5: Cantidad de intervenciones de cada uno de los integrantes de la téttrada 1.

3.3.2. Téttrada 2: Cristina, Analía, Andrea y Natalia.

Esta téttrada, integrada por Cristina, Analía, Andrea y Natalia, se caracteriza por mantener a lo largo de toda la sesión un ritmo de trabajo constante, lo que se verifica por el escaso tratamiento de temas extracognitivos.

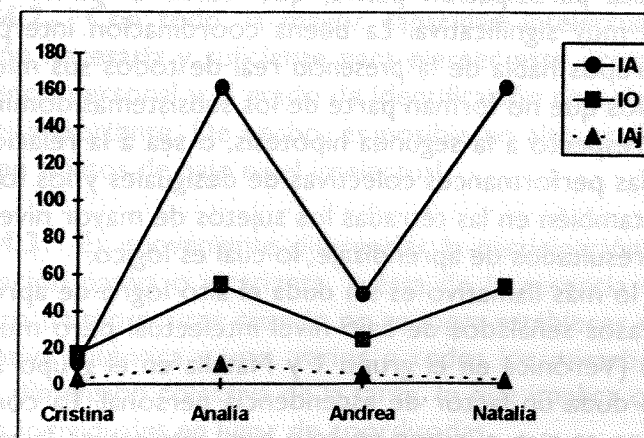
Analía y Natalia coordinan la organización de la tarea, constituyendo ambas un subsistema dominante. Analía es quien introduce gran parte de la información. Andrea y Cristina presentan niveles bajos de intervención, lo que no implica en

modo alguno una disociación respecto del grupo. A pesar de los distintos niveles de participación, se observa a lo largo de la sesión una marcada cohesión grupal.

Se trabajan todos los ítems de la guía, al tiempo que se responde por escrito en forma individual.

Tabla 6: Cantidad de intervenciones y logro de aprendizaje de cada uno de los integrantes de la téttrada 2.

	Intervención de Aprendizaje	Intervención de Organización	Intervención Ajena	Total	Logro de Aprendizaje
Cristina (1)	12	17	3	32	0.61
Analía (7)	161	54	11	226	0.86
Andrea (5)	49	24	5	78	0.69
Natalia (3)	161	53	2	216	0.73
Total	383	148	21	552	

Gráfico 6: Cantidad de intervenciones de cada uno de los integrantes de la téttrada 2.

3.3.3. Discusión.

Se trata de grupos bien integrados, en los que hubo buena coordinación interpersonal, a pesar de los distintos niveles de participación.

En relación al primer objetivo del estudio (hipótesis 1), corresponde decir que, como en el caso de las parejas, existe un liderazgo cognitivo por parte de los sujetos de mayor nivel intelectual (Diego en el grupo 1 y Analía en el grupo 2), lo que se manifiesta en el alto número de intervenciones de aprendizaje.

Sin embargo, la relación entre nivel intelectual y nivel de participación activa no es lineal. Es evidente que hay otros factores (ascendencia personal y grado de identificación grupal) que juegan un rol importante.

Por ello se constata que un sujeto de menor capacidad intelectual no necesariamente se acompaña de menor participación activa (incluso de intervenciones específicamente cognoscitivas o de aprendizaje). Tal es el caso de Verónica (tétrada 1) y Natalia (tétrada 2) que, asociadas a los sujetos de mayor nivel intelectual de sus correspondientes grupos, constituyen los subsistemas dominantes.

No está de más recordar lo dicho a propósito de las parejas, en el sentido de que lo importante es el nivel motivacional y de identificación grupal de los integrantes de un colectivo, ya que puede haber una alta participación pasiva, que desde el punto de vista vicariante es muy significativa. La buena coordinación interpersonal de los dos grupos habla de la *presencia* real de todos sus miembros, aún de aquéllos que no forman parte de los subsistemas dominantes.

Con respecto a la segunda hipótesis, o sea a la relación existente entre las performances colectivas de desiguales y los logros de aprendizaje, también en las tétradas los sujetos de mayor nivel logran los mejores resultados de aprendizaje, lo cual es lógico.

Pero lo más llamativo es sin duda el alto logro de aprendizaje de los dos casos señalados de bajo nivel intelectual pero muy activa participación (Verónica en el grupo 1 y Natalia en el grupo 2). Aquí intervino sin duda un factor de ascendencia personal. La conclusión que se impone es que, aún con un bajo nivel intelectual, la participación activa en la performance colectiva conduce a buenos resultados

de aprendizaje. En este caso se estaría en presencia del mencionado efecto recuperador de la interacción cooperativa, explicable en términos de conflicto sociocognitivo.

También resulta significativo el satisfactorio nivel de aprendizaje logrado por los sujetos de menor participación en cada grupo (Enrique y Rita en el grupo 1, y Cristina y Andrea en el grupo 2). La cohesión e integración de ambos grupos puede explicar una alta participación pasiva de estos sujetos (pero participación al fin), afectados de manera vicariante al conflicto sociocognitivo o a la enseñanza de los líderes cognitivos. Parecería ser que un factor esencial para acceder a los beneficios cognitivos de la interacción social es "no estar fuera del grupo", o sea sentirse colectivamente involucrado.

4. CONCLUSIONES

4.1. En general, tanto en las parejas como en las tétradas, la desigualdad intelectual es un factor que condiciona muy significativamente la modalidad interaccional. Los sujetos más capaces tienden a ejercer el liderazgo de la performance sociocognitiva, evidenciado esto sobre todo por el mayor número de intervenciones de aprendizaje.

4.2. Con todo, la mayor capacidad intelectual no es una condición necesaria y suficiente para ejercer este protagonismo. La ascendencia personal y el grado de identificación con el grupo juegan un papel importante. De hecho, es posible un alto grado de participación en sujetos de bajo nivel intelectual.

4.3. Es conveniente diferenciar la participación activa de la participación pasiva o vicariante, y ésta de la ausencia de participación. Esto último ocurre cuando no se logra establecer una actividad cooperativa auténtica y uno, varios o todos los miembros no acceden a la dimensión colectiva de la tarea, lo que implica optar por estrategias individuales en lugar de coordinadas.

La participación pasiva supone, en cambio, "estar en el grupo", aunque no se intervenga activamente. En este caso existe involucramiento personal en una intención colectiva.

4.4. Desde el punto de vista del logro de aprendizaje, la alta participación activa (determinada por el nivel intelectual, la ascendencia personal o ambos) parece producir los mejores beneficios. (*)

Sin embargo, la participación pasiva o vicariante está asociada también a logros satisfactorios. Esto ocurre cuando el grupo (y su actividad) está bien integrado y los sujetos psicológicamente involucrados. Cuando ello no ocurre, la actividad es pseudo-colectiva y puede significar un estorbo más que una vía de facilitación y progreso cognitivo.

4.5. Cuando se genera una actividad auténticamente cooperativa, lo que más llama la atención no es el buen logro de aprendizaje del más apto (lo cual es previsible), sino el muy satisfactorio nivel que alcanzan los menos aptos. Este efecto de recuperación cognitiva o achicamiento de las diferencias a través de la interacción sociocognitiva fue ya constatado por la escuela de Ginebra y explicado en términos de la teoría del conflicto sociocognitivo.

4.6. Las unidades colectivas intelectualmente heterogéneas, sean parejas o tétradas, suponen fenómenos propios y en este sentido no parecen ser asimilables a los grupos homogéneos, los cuales fueron objeto de estudios anteriores. Por lo pronto, el criterio de simetría del intercambio no puede ser usado como indicador de la calidad interaccional de sistemas intrínsecamente asimétricos.

4.7. Tratándose de entidades colectivas fundadas en la desigualdad, existe una insalvable (desde el punto de vista metodológico) superposición teórica a la hora de intentar explicar los fenómenos descriptos. Si bien la óptica de este estudio es la teoría del conflicto sociocognitivo, justo es reconocer que, en grupos de desiguales, los principios vygotskianos de "zona de desarrollo próximo" son insosla-

(*) **Nota:** La "alta participación" aludida es en términos relativos, o sea al interior de un determinado sistema interaccional.

yables. En otras palabras, la relación de desigualdad implica no sólo la posibilidad de conflicto sociocognitivo, sino también la ocasión de una tutoría experta próxima.

Sin duda, el campo propio para la verificación de la teoría del conflicto sociocognitivo es la relación entre iguales desde el punto de vista intelectual.

El riesgo de las estructuras grupales asimétricas es que, precisamente, no permitan el conflicto sociocognitivo, generando una relación de dominio-dependencia. Por ello es que esta teoría pone el acento en la participación activa equitativamente distribuida, garantía del conflicto y del crecimiento.

Sin embargo, aún en condiciones de participación desigual (fundamentalmente debido a la desigualdad intelectual de los grupos constituidos) hay, como se vio, ocasión de conflicto sociocognitivo -en forma vicariante o a través de la tutoría experto-aprendiz próxima- siempre que el grupo exista como tal, con involucramiento psicológico de sus miembros (identificación grupal) y haya un auténtico deseo de coordinar cooperativamente los esfuerzos individuales. En estas condiciones, un mayor grado de intervención (participación activa) no implicaría necesariamente dominio, así como un menor grado no implicaría dependencia.

ANEXO

GUIA DE ESTUDIO PARA EL TEMA "EL PULPO"(parejas).

LEE Y OBSERVA LAS PAGINAS Nº 1, 2, 3 y 4.

1- ¿Cuáles son las partes del pulpo?

LEE LA PAGINA Nº 5.

2- ¿Cuántos tentáculos tiene el pulpo y cuáles son sus respectivas funciones?

LEE Y OBSERVA LAS PAGINAS Nº 5 y 6.

3- ¿Cómo es el mecanismo de locomoción en el pulpo?

LEE LA PAGINA Nº 7.

4- ¿Cómo es el comportamiento de caza del pulpo y de qué se alimenta?
a- Elabora una cadena alimentaria de tres o más especies, que incluya al pulpo.

LEE LAS PAGINAS Nº 7 y 8.

5- ¿En qué consiste el mimetismo y qué tipo de células lo producen?
6- ¿Con qué finalidad produce su tinta el pulpo?

LEE LA PAGINA Nº 8.

7- ¿Cómo se reproducen los pulpos y qué tipo de cuidados requieren las crías?
b- Reflexiona sobre las diferencias que existen entre los pulpos y los peces.

GUIA DE ESTUDIO PARA EL TEMA "LAS AVES"(tétradas).

LEE LA PAGINA Nº 1.

1- Describe las clases de plumas de las aves y sus respectivas funciones.
a- Reflexiona sobre las formas en que el hombre emplea las plumas de las aves y sobre las cosas que se pueden fabricar con ellas.

LEE LA PAGINA Nº 2.

2- ¿Cuáles son los distintos tipos de vuelo de las aves?

LEE LA PAGINA Nº 3.

3- ¿Cuáles son los distintos tipos de comunicación sonora que se pueden distinguir en las aves?

LEE LA PAGINA Nº 4.

4- ¿Cuál es la función de los huesos neumáticos?

LEE LA PAGINA Nº 5.

5- ¿Cuál es el régimen alimenticio o menú en los distintos tipos de aves?
b- ¿Qué relaciones se podrían establecer entre los distintos tipos de picos y de patas de las aves, y los distintos tipos de alimentación de éstas?

Nota: Los ítems identificados con números son de información; los designados con letras son de elaboración.

BIBLIOGRAFIA

Coll, C.: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1990.

Doise, W.: *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruxelles, De Boeck, 1976.

Doise, W.: *Coordinaciones interpersonales y diferencias sociológicas en la construcción del intelecto*. Revista Clínica y Análisis Grupal, Madrid, Año 4, 1979, N° 19.

Doise, W. y Mugny, G.: *El desarrollo social de la inteligencia*. México, Trillas, 1983.

Doise, W. y Palmonari, A. (eds.): *Social interaction and individual development*. Cambridge University Press, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Forman, E. A. y Kraker, M. J.: *The social origins of logic: the contributions of Piaget and Vigotsky*. En Berkowitz, M. W. (ed.), *Peer Conflict and Cognitive Growth*. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

Gilly, M.: *Interacciones entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos*. En Perret-Clermont, A. N. y Nicolet, M. (eds.): *Interactuar y conocer*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1922.

Hinde, Perret-Clermont, A. N., Stevenson-Hinde, J.: *Rélation interpersonnelles et développement des savoirs*. Cousset (Fribourg): Delval, 1988.

Hinde y Stevenson-Hinde, J. (eds.): *Social relationships and cognitive development*. Oxford: Clarendon Press, 1985.

Lacasa, P. y Villuendas, D.: *Acción y Representación en el niño: interacción social y aprendizaje*. Madrid, Cide, 1988.

Monteil, J. M.: *Savoirs psycho-sociaux et éducation: les relations entre groupes, la dissonance cognitive*. Revue Française de Pédagogie, Paris, 1987, N° 79.

Mugny, G. y Perez, J. (eds.): *Psicología Social del desarrollo cognitivo*. Barcelona, Anthropos, 1988.

Perez, J. y Mugny, G. (eds.): *El conflicto estructurante*. Suplementos Anthropos. Barcelona, octubre 1991, N° 27.

Perret-Clermont, A. N.: *Recherche en psychologie sociale expérimentale et activité éducative*. Revue Française de Pédagogie, Paris, 1980, N° 53.

El aprendizaje colectivo de conocimientos...

Perret-Clermont, A. N.: *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid, Visor, 1984.

Perret-Clermont, A. N. y Nicolet, M. (eds.): *Interactuar y Conocer*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

Resnick, J., Levine, J. and Teasley, S.: *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association, 1991.

Roselli, N. D.: *Desarrollo de la inteligencia e interacción social*. Boletín del IRICE, Rosario, N° 9-10.

Roselli, N. D.: *La performance socio-cognitiva en grupos psicológicamente reales y en grupos arbitrarios, y sus efectos individuales*. Revista IRICE, Rosario, 1985.

Roselli, N. D.: *Análisis comparativo del proceso de elaboración cognitiva individual y grupal, en sujetos adolescentes, en relación a una tarea de resolución de problemas*. Revista IRICE, Rosario, 1986.

Roselli, N. D.: *Interacción social y desarrollo del pensamiento formal*. En Mugny, G. y Perez, J. (eds.): *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo*. Barcelona, Anthropos, 1988.

Roselli, N. D.: *Problemas metodológicos más frecuentes en el estudio experimental de la interacción social*. Revista IRICE, Rosario, 1990, N° 1.

Roselli, N. D., Gimelli, L. E. y Hechen, M. E.: *Criterios metodológicos para la elaboración de instrumentos de evaluación de conocimientos en situaciones experimentales de aprendizaje*. Revista IRICE, Rosario, 1992, N° 3-4.

Roselli, N. D., Gimelli, L. E. y Hechen, M. E.: *Modalidades de interacción sociocognitiva en el aprendizaje de conocimientos en parejas*. Revista Interacción Social, Madrid, 1993a, N° 3.

Roselli, N. D., Hechen, M. E. y Gimelli, L. E.: *El aprendizaje colectivo de conocimientos en grupos de cuatro sujetos en función de las modalidades de interacción social*. Revista IRICE, Rosario, 1993b, N° 6.

Wertsch, J.: *Los mecanismos semióticos en la actividad cognitiva conjunta*. Revista, Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1989, N° 47.

LA REFORMA DEL ESTADO Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS: DESCENTRALIZACIONES Y "NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES".

Roberto Alfredo Miranda*

En estos tiempos, el Estado, a partir de su reforma, cedió espacios pensando en las virtudes del mercado. Mientras tanto, en las reformas educativas se tradujo la ideología de la "accountability". Ciertamente la sociedad civil adquirió protagonismo. Sin embargo, se fue planteando una combinación entre la explosión del individualismo y la presencia de los "nuevos movimientos sociales". En esta dirección, las demandas educativas han modificado las condiciones sobre las que habitualmente el poder político desarrollaba sus estrategias de escolarización.

La experiencia de las reformas educativas realizadas en algunos de los más importantes países del Norte durante los años ochenta, ha puesto de manifiesto que estas reformas no pudieron resolver algunos de los problemas principales que las habían activado. Muchos pueden ser los motivos por los cuales tales problemas no fueron solucionados, e incluso ni siquiera planteados en los términos de las concepciones reformistas. En verdad, existieron factores comunes que explican el origen de los proyectos educativos en aquellos países, pero también cada uno de estos proyectos tuvo sus razones particulares.

Las políticas educacionales de Ronald Reagan en los Estados

* IRICE - Bv. 27 de febrero 210 bis - 2000 - Rosario.

Unidos y de Margaret Thatcher en la Gran Bretaña, por ejemplo, generaron un debate muy fuerte dentro de sus respectivos contextos alrededor de dos categorías claves: el mercado y el Estado. Algunas de las decisiones políticas que atravesaron estas categorías fueron, entre otras: la des-estatización de la enseñanza; la libre competencia entre los establecimientos escolares; el aumento de los niveles de rendimiento educativo; la excelencia como máximo valor a alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el reforzamiento de los contenidos; la concepción del ser humano como agente de producción y consumo en busca del éxito social bajo condicionantes económicos.

La crítica a estos proyectos educacionales está centrada en que en el proceso de reforma estatal las políticas sociales quedan reducidas a una expresión de mínima. En este marco, la educación se debilita y queda expuesta a los mecanismos del mercado. La consecuencia, según esta perspectiva, es el aumento de la marginalidad educativa, la acentuación de las desigualdades sociales y la desaparición de la "función escolar" de integrar socialmente.

Otro enfoque sobre las reformas educativas entiende que éstas han creado las condiciones necesarias para la participación de los ciudadanos en la cuestión escolar, al tener que asumir los mismos responsabilidades que otrora delegaban en el Estado. Más concretamente, esta postura pone el énfasis en que tal participación ciudadana es un recurso importante para aminorar las "hostilidades" a las que están expuestas las escuelas desde las burocracias estatales y educacionales. El eje buscado, de acuerdo a este enfoque, es que los ciudadanos, de una posición "pasiva" frente a lo educativo, pasen hacia una posición "participativa" con un doble propósito: tener en sus manos la elección de las escuelas y, al mismo tiempo, controlarlas rigurosamente.

De manera que de la confrontación de estos enfoques sobre las reformas educativas se pueden hacer dos lecturas: para unos, el choque es entre los derechos de los padres y los "deberes burocráticos", y para otros, el conflicto está entre las responsabilidades esenciales del Estado y la "privatización" de los beneficios. Son áreas temáticas similares, pero planteadas de modo diferente de acuerdo a los puntos de vista teóricos de los que se parte.

Un ejemplo de la discordia.

En el debate de referencia, el tema de la elección de escuela es uno de los más ríspidos. El punto de discusión está planteado en torno a quién tiene el poder de elección escolar. Para algunos, los padres de los escolares son los que deciden el destino educativo de sus hijos sobre la base de una variedad de razones, como por ejemplo la disciplina, el currículum, los deseos de los niños, etc. (West y Varlaam, 1991a. West y o., 1991b). Para otros, los padres no optan por la escuela que quieren para sus hijos, sino que es la institución escolar la que selecciona los alumnos que va a incorporar, selección "ideologizada" por la misma relación entre la estratificación educativa y la segregación social (Walford, 1992).

La discusión entre Coleman (1992) y Astin (1992) es una muestra de las diferencias que se generaron alrededor de la cuestión de la elección de escuela. La idea de que las familias apelan a cualquier tipo de medios para una "buena educación" de sus hijos, centra la polémica en la aplicación o no del modelo de "imitación escolar". Este modelo consiste en mejorar el nivel educacional de las escuelas más importantes sobre la base de incentivos y premios, con el propósito de que las mismas representen ejemplaridad para el resto del sistema de enseñanza. En otras palabras, que las escuelas con alumnos "desinteresados" por la educación formal, modifiquen su rendimiento a partir de las retribuciones que obtienen las instituciones competitivas.

Una de las posiciones es que esta política incrementa la estratificación educativa en el sentido de que beneficia a los padres que pueden seguir eligiendo las escuelas mejor dotadas, desconfiando de que este mecanismo, con el tiempo, logre alterar las bases de tal estratificación (apoyadas en razones extraeducacionales). Según este criterio, la preocupación de este modelo no está en la disminución de la estratificación escolar, sino en la necesidad de que bajo la excusa de una estratificación por logros educativos, las escuelas de mayor potencial no pierdan los niveles históricos de rendimiento que la crisis de los ochenta puso en duda.

La ideología de la "accountability".

Precisamente la crisis económica de los ochenta marcó un cambio significativo en la concepción del rol del Estado. Cambio inducido por la necesidad de la reducción del déficit fiscal y de la inversión estatal. Esta situación afectó, muy particularmente, a la mayor parte de los servicios públicos prestados por el Estado. Estuvo presente, entonces, la disquisición de que había un Estado que intervenía en la estructura económica productiva, y otro Estado que prestaba servicios públicos.

Una vez racionalizado el argumento de que el Estado era un mal empresario en el circuito productivo, se puso en tela de juicio su capacidad para dar respuestas al crecimiento de las demandas sociales centradas en mayores y mejores servicios públicos. En esta dirección el cuestionamiento apuntó al **sistema de gestión**. Los elementos de la crítica fueron el burocratismo, la centralización y el anquilosamiento del sistema de gestión estatal.

Dentro de este contexto la educación formal fue estimada como un servicio público más. En verdad, al servicio educativo se lo niveló con otras áreas sociales habitualmente consideradas de menor peso, pero en estos últimos años coyunturalmente evaluadas como más urgentes, con lo cual la generalización de la nueva concepción del rol del Estado provocó un impacto transformador en las políticas para la educación formal. Estas políticas se referenciaron en la ideología de la "accountability".

La "accountability" es, esencialmente, la evaluación de resultados. De manera que toda inversión humana y material debe ser auditada, lo que implica relacionar costo-beneficio y mensurar la eficiencia del servicio. Las prácticas de la "accountability" dependieron de un cambio de las formas de gestión de los servicios público y educativo. Esta orientación hizo que el concepto de mercado predominara cualitativamente por sobre el concepto de Estado.

La cuestión es que el concepto de mercado llegó a la dinámica del sistema educacional, dinámica comprometida desde el Estado, de la misma forma como arribó para la variedad del conjunto de los servicios públicos. Y en este orden es observable la siguiente dife-

rencia: si el punto del cambio es el sistema de gestión, no es lo mismo una estrategia eficiente en la prestación del servicio de transporte automotor de pasajeros, que la gobernabilidad de la educación formal, sencillamente porque involucran aspectos muy distintos; mientras la generalidad de los servicios públicos busca resultados, la escolaridad privilegia procesos, entre los que no puede descartar los disfuncionales. Al contrario, debe asumir prioritariamente las disfuncionalidades.

De manera que la diferencia está en que, por un lado, se proyecta la combinación de la rentabilidad empresarial y de la "utilidad" social, y por el otro, se intenta casi exclusivamente una trascendencia social.

He aquí entonces el argumento de que el Estado no debe claudicar en la responsabilidad de universalizar la educación formal. Sin embargo, la discusión pasa por el hecho de que tal responsabilidad está trabada por el mismo funcionamiento del Estado, con lo cual la universalización es una ficción que impide ser desbloqueada, en tanto y en cuanto la gestión no incorpore, activamente, actores y mecanismos de mediación y acción.

En esta dirección, alrededor del nuevo papel del Estado y de la "accountability" en la cuestión de los servicios públicos, se estructuraron dos alternativas: una es la descentralización, y la otra es la privatización.

Obviamente que la alternativa privatizadora se apoya en lo más amplio del concepto de mercado. Este esquema hizo que sectores reactivos al cambio del rol del Estado descargaran sus críticas, sosteniendo que dentro de los servicios públicos, el destino del sistema educativo estaba condenado a depender de los sujetos y de las variaciones del mercado, con la complicidad del "silencio" estatal. Cabe aclarar que este enfoque, en términos generales, no pone la discusión en los valores de la vieja querella entre enseñanza estatal versus enseñanza privada, querella -por otra parte- extemporánea a la luz de las transformaciones tecnológicas y culturales de estos tiempos.

La postura expresa que el retroceso del Estado en la actividad educacional significa el abandono de una responsabilidad esencial, lo cual va creando -según esta perspectiva- un "vacío público", sólo

aprovechado por los privados. De esta forma, el servicio escolar no es privatizable como puede serlo otro servicio público; en realidad se va privatizando por deserción o ausencia del Estado, ya que en la concepción del mercado el Estado no tiene la capacidad de competir.

Pero la supuesta deserción o ausencia del Estado en la dimensión educativa sería una consecuencia de la aplicación de la "accountability", pues, como señalamos más arriba, el Estado no podría sostener una gestión eficiente. Entonces, dentro del marco de las posibilidades de un funcionamiento eficiente, se instaló la alternativa descentralizadora.

El lugar de la decisión.

El concepto de descentralización es susceptible de muchas definiciones teóricas. Desde el punto de vista de la teoría política forma parte de una concepción de poder. Descentralizar implica el traspaso de atribuciones de un actor a otro con el objeto de descongestionar decisiones. Entre algunos de los atributos que tiene la descentralización son destacables dos: uno es la autonomía, y el otro es la participación, propiedades éstas que pueden significar muchas cosas, según la perspectiva de que se parta.

Pero lo que nos interesa subrayar en esta ocasión, es que la política educativa descentralizadora en el contexto del nuevo rol del Estado, profundizada durante los años ochenta, se diversificó a través de tres variantes según el actor al cual se le transfirió una cuota importante de la toma de decisiones:

- Los gobiernos estatales, provinciales o locales (municipales).
- Los padres de los escolares.
- Los profesionales de la gestión educativa.

Esta última variante representa un intento de descentralización burocrática porque busca, en el interior de la estructura de las organizaciones (ministerios, direcciones, escuelas, etc.), desconcen-

trar funciones y actividades identificando responsables, y evaluando, individualizadamente, los resultados de la gestión operativa que lleven a cabo éstos. Dentro de esta opción existen matices, por ejemplo: la idea de reorganizar la institución escolar determinando diferentes tipos de gestión relativas a los roles y a las funciones que deben desempeñar los diferentes actores educativos y a las pautas que deben seguir de acuerdo a un trabajo de planeamiento pedagógico; o bien la política de regionalizar o "celulizar" el sistema de enseñanza con el fin de que los problemas y las medidas sean resueltos a través de decisiones de base.

Más allá del supuesto fortalecimiento organizativo que implica poner el control de las decisiones en manos de la institución en particular, o de descentralizar espacialmente tal control, la clave está en la "gestión" de la decisión y no tanto en el contenido de la decisión, es decir, quiénes tienen el poder para producir el planeamiento y evaluar los aspectos operativos. La retórica gira en torno a la legitimidad de la participación. En otras palabras: es la comunidad escolar o de la región la que tiene el derecho decisional.

Sin embargo, la cultura del centralismo no es de fácil despojo para algunos actores, y la práctica participativa es de difícil apropiación para otros. Mientras tanto, como la razón de la eficacia crea la urgencia de desarrollar una capacidad de gestión educativa, la respuesta se ha profesionalizado de tal forma que el riesgo está en que el cuestionado "plantel" y estilo burocrático sea sustituido por una estructura filogerencial, con lo cual la política descentralizadora sólo cambiaría actores pero no centros de poder. O en todo caso, el discurso pone en manos de la institución o de la región escolares una competencia que en realidad sólo están en condiciones de desarrollar, efectivamente, los idóneos del sistema de gestión.

Es el denominado "modelo Harvard" que se extendió por los Estados Unidos y Europa con la convicción de que los "gestionarios" o líderes escolares iban a cambiar la vida de las escuelas a través de la excelencia del diseño de los programas educativos y de la correspondiente eficacia en su aplicación (Hallinger, 1992. Leithwood y o., 1992)

La preparación profesional de estos "gestionarios" rápidamente puso en evidencia la desventaja de la clase política con respec-

to a ellos para encarar y para solucionar cuestiones educacionales. Fue entonces que la clase política pensó que la mejor reforma era la que podían pilotear estos "gestionarios", que en realidad fomentaron una "sociología del asesoramiento", lo cual significó -al decir de un autor- un "gerencialismo corporativo muy fuerte en educación" (Musgrave, 1992).

La importancia de los "gestionarios" educacionales ha cobrado fuerza en las otras dos variantes sobre las que se procesó la política descentralizadora. Precisamente, algunos proyectos reformistas diseñaron la descentralización transfiriendo mayores atribuciones a los gobiernos locales (estadales o regionales, provinciales, municipales), otros proyectos -en cambio- pergeñaron la descentralización otorgándole poder de decisión a los padres de los escolares en temas referidos a cuestiones como el acceso-permanencia, o atinentes a la dirección, control y participación de la vida institucional de la escuela.

Pero entre ambas alternativas es posible hacer una distinción de acuerdo al motivo que las generó, es decir, la política de descentralización como instrumento transformador a favor de la "accountability" y el nuevo papel del Estado en la administración de los servicios públicos.

En términos teóricos, la descentralización apoyada en el poder político de los gobiernos locales estuvo orientada a preservar el concepto de Estado en la prestación de servicios públicos, pretendiendo, en el caso de la actividad educacional, que el sistema institucional adopte atributos propios de la gestión privada para que este sistema funcione eficientemente (Hanson y o., 1992). De manera que el Estado no perdería poder, porque en última instancia seguiría decidiendo a pesar de "legalizar" una racionalidad privatista en su dinámica.

La alternativa de un mayor poder de decisión en manos de los padres de los escolares se acercó más al concepto de mercado. Es la idea de que la intención, la opción y la trayectoria escolares es exclusiva de la libertad de los ciudadanos. En este sentido la lógica es que decide el mercado, y la eficiencia institucional de la escuela -en consecuencia- pasaría a ser un valor a demandar y a juzgar por los mismos miembros del mercado.

De este modo, en el esquema de la representación del poder mediante los gobiernos locales, se discute que los derechos de los padres de los escolares continúan limitados por los "deberes burocráticos" que el sistema educativo y las instituciones de enseñanza imponen a su propio funcionamiento. La crítica está en que la transferencia a los gobiernos locales de muchas de las competencias educacionales, es en realidad un traspaso del poder burocrático de que disponía el gobierno central; o bien que ese poder es una creación o refuerzo que hacen los gobiernos locales, bajo la creencia -o no- de que con sus "estructuras" y "planteles" organizativos se decide y se controla, más directamente, la eficacia sobre el sistema educativo.

A propósito de esto, Lewin (1984:96) dice categóricamente: "En mi opinión, las escuelas sirven pobremente a las necesidades educacionales y emocionales de profesores y alumnos, a pesar de que aparentemente estarían sirviendo a las expectativas vocacionales de algunos alumnos. Creo que las escuelas y los sistemas escolares están en gran medida organizadas para satisfacer la racionalidad y las preferencias de sus administrativos más que las de los maestros, alumnos o sus padres".

Por otra parte, en el esquema de desconcentrar poder a favor de los padres se polemiza en que el Estado se "desgobierna" a expensas de una privatización, de hecho, de las posibilidades y de los beneficios de la educación formal. El cuestionamiento apunta a la defección del Estado, por un lado, de su condición de árbitro público para resolver con "neutralidad" los conflictos de diversa índole en el gobierno y en la vida de la educación, y por el otro, de su condición de generador de políticas sociales tendientes a reducir desigualdades e injusticias para el acceso y el funcionamiento al sistema educativo.

Estados, gobiernos y políticas.

A pesar de estas consideraciones, las alternativas descentralizadoras tanto en beneficio de los gobiernos locales como en beneficio de los padres de los escolares, si bien guardan diferencias entre sí, como señalamos más arriba, forman parte ambas de la ola reformista referenciada en la propuesta de un nuevo rol para el Estado y

la "accountability" en el campo de los servicios públicos. Las críticas a estas reformas educativas están dirigidas hacia la transferencia de la autoridad educacional tanto a los niveles locales como a los padres. En otros términos: el eje de la polémica es que tal transferencia significó que el concepto de mercado se apropiara del sistema escolar, depreciando la importancia del concepto de Estado en la enseñanza, que en realidad es la disminución de las funciones que efectivamente cumplía el Estado de bienestar, porque se trata de ese modelo de Estado, el cual suministraba y controlaba la educación formal, principalmente la educación de gestión estatal.

Gimeno Sacristán (1992), en un análisis del sentido de las reformas educativas, introduce el dato del cambio operado en el discurso político, que otrora apuntaba a la superación de las desigualdades y del fracaso en el sistema escolar, y que en estos tiempos, bajo el horizonte "modernizador", se preocupa por los instrumentos de adaptación de la educación al mercado de trabajo.

Cabe hacer una distinción: en los años sesenta, años de la aplicación de la teoría del "capital humano", el discurso político de la educación orientó sus argumentos a favor de la dependencia del sistema escolar de la dinámica del mercado ocupacional. En verdad, se estimó a la economía como un fin de la educación. El planteo contemporáneo es diferente. Se piensa que el sistema educativo debe ser y debe funcionar de manera tan "moderna" como es y como funciona la economía, con lo cual la **adaptación** es el mecanismo que estrecha la relación entre ambas dimensiones.

Pero Gimeno Sacristán (1992:65) entiende que tal adaptación es un retroceso del discurso educacional, pues dice: "Los valores de justicia, equidad, dignidad humana, solidaridad y distribución de la riqueza y del capital cultural se van sustituyendo por la preocupación por la eficacia, por la competitividad, la 'excelencia', la búsqueda de resultados tangibles, el ajuste a las necesidades del mercado de trabajo y de la economía, la lucha por disponer de mejores condiciones de salida del sistema educativo ante un mundo laboral escaso, la formación de destrezas básicas, la necesidad de incorporar las tecnologías de la información, etc."

La discusión está en que la reforma del Estado, motivo de las reformas educativas, le quitó no sólo recursos materiales al Estado

de bienestar, sino que le mutiló poder decisional en cuanto a las políticas sociales, entre las cuales el área educativa es una de las más altamente sensibles.

La crítica es que el vacío de políticas sociales y la posibilidad de un sistema escolar a merced del mercado, fragmenta la educación formal porque el Estado (o el gobierno central) deja de ser el punto de unificación, que entre otras cosas, garantiza lo que más preocupa a esta perspectiva: el **control** de la enseñanza, entendido esto en los términos de calidad, perfeccionamiento docente, currículum, etc., o bien en los términos de proyecto institucional de la escuela. Por otro lado, la ausencia de la autoridad central, patente tanto en el deterioro de las escuelas de gestión estatal como en la falta de iniciativa pública a favor del crecimiento de este tipo de instituciones, facilita la desintegración social porque sin la mediación y sin la intervención del Estado, es posible que uno de los pocos "espacios" (el educativo) de que dispone tal Estado para la articulación y la coordinación de la estructura de la sociedad civil sea quebrado.

Esta valoración es, en parte, la reivindicación de la "educación pública" que se activara a través de la formación y de la consolidación del modelo de "Estado liberal". Con la aparición y la evolución del Estado benefactor, aquella "educación" se transformó en "pública y social", pues las políticas de este Estado procuraron la expansión y la universalización de la enseñanza formal.

Sin embargo, en estos tiempos, la reducción del gasto fiscal, la apertura de la economía y la reforma del Estado, más el traslado de la ideología de la eficacia del sector privado hacia las estructuras públicas y de gobierno, como así también el posicionamiento privatizador, es adjudicada a políticas neoliberales o conservadoras. El eje de la discordia está en que el nuevo papel del Estado implica el probable renunciamento, tanto a la "educación pública" como a la "cobertura" social de la calidad que merece un sistema escolar poblacionalmente ampliado. De manera que las políticas neoliberales no sólo romperían con las políticas del Estado benefactor, sino -y he aquí cierto sesgo paradójico- con las políticas del modelo de "Estado liberal".

Pedro (1993:69-70) desmitifica la idea de que esta política sea un bien de los gobiernos neoliberales. Al respecto es categórico: "Cabe preguntarse si estos razonamientos y estrategias son patrimo-

nio exclusivo tan sólo de unos gobiernos, concretamente de los de corte neoliberal o conservador. La respuesta, en cuanto se refiere a Europa, es que no. A decir verdad, los gobiernos conservadores y neoliberales, especialmente en los países con estructura política descentralizada, reaccionaron con mayor velocidad y adoptaron medidas correctoras con mayor presteza ante los primeros síntomas de alarma. Pero, hoy en día, las estrategias son comunes también a los gobiernos de corte socialdemócrata, aunque aparezcan matices algo distintos en las exposiciones de motivos. El producto resultante es, también en el terreno educativo, notablemente parecido y equivalente".¹.

Obviamente se debe hacer una distinción entre el origen ideológico y el discurso implícito de un gobierno, y las políticas que aplica tal gobierno con un discurso legitimador. Sin embargo, el contexto de los años ochenta pareció no dejar muchas alternativas en el ámbito educacional a los gobiernos de origen no neoliberal o conservador. Es más, las medidas de referencia tendieron a "colorear" a la oposición política de los gobiernos neoliberales o conservadores.

En efecto, es el caso del Partido Laborista británico, que desde los circuitos académicos fue criticado por consentir la reforma educativa del gobierno conservador, la cual se tradujo en la puesta en vigencia de una ley general en 1988. El cuestionamiento al laborismo no apuntó tanto al contenido educacional como al hecho de haber perdido la iniciativa política frente al oficialismo, sobre todo dando una "imagen" de desinterés por la problemática escolar (Demaine, 1992).

En Europa, para algunos, la justificación de las políticas en cuestión pasa por el hecho de que la reforma global del Estado acopló indiscriminadamente todas las actividades públicas, y los efectos en el sistema educativo fueron mucho más tangibles en los aspectos cualitativos que en los cuantitativos, por lo que el paradigma de la eficacia del sector privado no fue mal visto, tanto para "ordenar" nuevos objetivos y pautas como para obtener mejores resultados en el campo de la educación formal. Para otros, más allá de que gobiernos no neoliberales o conservadores aplicaran políticas neoliberales o conservadoras, el Estado comprometió un área reservada a su poder

(el sistema escolar, llamado indistintamente "público" o de gestión estatal, a pesar de la diferencia conceptual), con la cual garantizaba la efectivización del derecho a la educación, que de una forma u otra naufragaba a costa de la "modernización", si bien competitiva, no obstante severamente selectiva.

Sin duda alguna, tanto la reforma del Estado como la ideología del "accountability" en la educación formal, se ejecuta de manera diferente en los países del Sur. Básicamente, la estructura y la maniobrabilidad de un país desarrollado es muy distinta a la estructura y a la viabilidad de un país subdesarrollado. La distancia entre una y otra estructura hace que las políticas sociales tengan un determinado valor. Más concretamente, mientras la política educativa de un país desarrollado debe decidir sobre el éxito de las variables de la calidad del sistema escolar, un país subdesarrollado todavía debe decidir sobre la superación de sus "pobrezas" cuantitativas.

La proyección de la reforma del Estado sobre el sistema educativo, no sólo significó plantear el abandono de las "grandes inversiones", sino también introducir un estilo político asimilable a la restricción presupuestaria, consistente en la generación de resultados sensibles y de calidad, y sobre todo en el control de gestión, o bien en qué se gastan y cómo se gastan los recursos (Odden, 1992). Esta actitud de cambio fue facilitada en los países del Norte, durante la década del ochenta, por el hecho de que la educación formal tenía frente a sí el hipercrecimiento de la denominada "educación difusa", la cual aparecía como mejor dotada desde el punto de vista tecnológico, y socialmente como más contundente. En cambio, en los países del Sur, el "ajuste estatal" afectaba al mismo crecimiento cuantitativo de la educación formal, porque en definitiva los sistemas escolares corrían el riesgo de no alcanzar la generalización educacional a través de políticas contemplativas de los "desajustes" sociales y educacionales.

De modo que la gestación de esta impronta reformista estuvo destinada a dos realidades muy diferentes. Sin embargo, es posible advertir que cada país y cada sistema educativo tiene sus matices, matices que probablemente no escapan al promedio de la globalidad, trátase de países desarrollados o de países subdesarrollados, pero que las políticas que emplean sus gobiernos tienen fuertes condicio-

nantes objetivos de realidades muy particulares, sobre todo desde el punto de vista cultural.

Tal vez dos elementos hayan bloqueado el enfoque alternativo a las reformas que se reclamaba desde algunos sectores académicos: uno, es el contexto internacional signado por la posguerra fría, los supuestos "liderazgos" de un nuevo orden mundial, y principalmente la "globalización" de la economía planetaria; el otro elemento, que gobiernos neoliberales o conservadores y administraciones no neoliberales o conservadoras, de países desarrollados y de países subdesarrollados, dentro del marco del Estado democrático, aplicaron las reformas bajo el control de los condicionantes de sus realidades particulares, que en parte neutralizaron las reacciones desde la sociedad política. Esto hizo, quizás, que estratégicamente las oposiciones políticas (no las de índole corporativa, por ejemplo) no disintieran con los oficialismos, a excepción de cuestiones puntuales, de procedimiento o bien de contralor administrativo.

Es posible que la identificación y la vigilancia de los condicionantes de su propia realidad, llevara a algunos gobiernos a reformar el Estado, y como consecuencia de ello de manera directa o indirecta al sistema educativo, a través, en algunos casos, de la transferencia del poder decisional hacia las autoridades locales, y en otros, a confiar este poder en las manos de los padres de los escolares.

La descentralización: mirando a los padres de los escolares.

Más arriba comentamos los límites de un poder local que en última instancia es un poder estatal. La variante de un poder familiar, por llamarlo de algún modo, quizás sea una de las notas más novedosas que el reformismo educativo asimiló.

Decimos esto porque, como primera impresión, parece paradójico que políticas neoliberales o conservadoras procuren la institucionalización de la participación social, paradójico desde el punto de vista de la concepción ideológica, lo cual -desde ya- es diferente desde el punto de vista de la ejecución gubernamental. Es más, mientras administraciones neoliberales o conservadoras aplican fórmulas de descentralización alrededor de la participación de los padres de

La reforma del Estado y las reformas educativas...

los escolares, gobiernos no neoliberales o conservadores prefieren mucho más descentralizar la educación otorgándole competencias a las autoridades regionales, provinciales o locales que a los mismos padres.

El "Estado liberal", en educación, fue centralizador y pretendió la homogeneización desde la "escuela pública" o de gestión estatal. El concepto de ciudadano fue fundamental para "racionalizar" el modelo de "Estado liberal". Es cierto que este modelo desarrolló la tesis de la participación, pero la organizó a través de organismos o cuerpos colegiados (consejos), bajo la postulación de "construir" democráticamente a la educación. Esto, si bien significaba instalar operativamente el concepto de ciudadano en el ámbito educacional, no obstante -en términos prácticos- implicó que participaran sólo aquellos padres que tenían interés en hacerlo, con lo cual fue común que pocos de estos padres integraran los cuerpos colegiados, perpetuándose, de esta manera, en sus puestos.

Por su parte, fue obvio que el "Estado benefactor" pusiera el énfasis en las políticas sociales, y sobre todo, que desempeñara funciones que otro actor no quería o no le correspondía cumplir en la dimensión pública. En este caso, el concepto de Estado fue decisivo para liderar la sociedad civil en la tarea de articular los derechos de la propiedad y los derechos de las personas. Este modelo, dentro de la política de resolver conflictos sociales, buscó -entre otras cosas- disminuir las desigualdades de origen de los escolares o facilitar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de alumnos de escasos recursos. En la concepción de un Estado que se desarrollaba, la participación social -en realidad- fue viabilizada mucho más por las corporaciones que por el ciudadano. De manera que se daba la oposición entre el "Estado liberal" y el "Estado benefactor".

La participación social, mediatizada a través de los padres, propuesta tanto por las reformas educativas como por las políticas escolares en los años ochenta y en la presente década, desde ya que evita la presencia corporativa o de factores de aglutinación social, y está mucho más relacionada con el concepto de mercado que con el concepto de ciudadano. De modo que si bien es nítida la diferencia entre el "Estado benefactor" y las políticas neoliberales, también es clara la distancia entre estas políticas y el "Estado liberal".

Por otra parte, esta postura de participación de los padres en la vida escolar, se transformó en un tema que mientras era socialmente aceptado como necesario, a la vez era vulnerable, desde el punto de vista práctico, porque no había conciencia colectiva sobre su trascendencia. Es decir, las reformas educativas insertaron una redefinición del rol de los padres en la educación pensando que éstos iban a asimilar rápidamente tal propósito a través de las facilidades normativas, lo cual no fue así. Este efecto aumentó la discusión académica alrededor de las relaciones entre Estado y escuela, y entre ciudadano y familia. Obviamente que cada vinculación conceptual fue modelizada, teóricamente, de distinta forma.

Una expresión dice: "...el convertir a los padres en hacedores de decisiones en el mercado educacional no sólo es en beneficio de los escolares, sino que obliga a las escuelas a competir y mejorar...con lo cual las escuelas mediocres deben trabajar más arduamente" (Cooper, 1991:236). Este supuesto parte de la premisa de que los padres salen de su pasividad frente a la realidad educativa. Pero más allá de la intención de poner a la familia como centro de las decisiones escolares, el criterio dominante en esta perspectiva, tal vez más importante que esta intención, es el de desplazar al Estado de su rol burocrático en la organización de la educación.

Otra opinión, más que referirse a la dicotomía familia versus Estado, alude a la resistencia de los maestros a la intervención de los padres en las responsabilidades escolares. Opinión que sostiene que, en términos objetivos, las burocracias estatales desarrollan su mayor acción en el sistema institucional, dejando en manos de los maestros lo que efectivamente sucede en las escuelas. Para este enfoque, el recurso es el de interponer un poder discrecional de los padres y de los escolares entre el Estado, eventualmente reducido a tareas de control legal, y los maestros, con posibilidades de estar condicionados por lo que realmente haga la escuela en cuanto a funcionamiento y resultados (Krumm, 1991).

Ahora bien, cabe preguntarse, más allá de la implicación política del concepto de mercado en el diseño de las reformas educativas, por qué éstas basaron la descentralización de las decisiones en los padres de los escolares.

La esperanza de la participación social.

Desde el punto de vista macropolítico, una primera razón fue señalada más arriba, y se trata de una estrategia que buscó quebrar oposiciones (político-partidarias y corporativas) para asegurar el éxito de las transformaciones deseadas, supuestamente proporcionales a las variantes económicas y culturales, tanto internacionales como domésticas. Otra razón es explícita en el orden creado por la reforma del Estado, y también fue apuntada anteriormente de manera central: la ideología de la "accountability" en los servicios públicos. Esta razón está ligada a una tercera, en el campo específico de la educación formal: la necesidad de **inducir** respuestas para la relación entre la demanda y la oferta en un proceso atípico (de recesión, restricción y reestructuración económicas), y teniendo como referente el surgimiento de los "nuevos movimientos sociales".

En realidad, la relación "accountability" y "nuevos movimientos sociales", es una relación no buscada, acaso paradójica e imprevisiblemente articulada. El elemento principal que se discute sobre esta relación es la participación social. Es decir: cuánta puede ser la participación social en el contexto de la "accountability" educacional.

El paradigma de la participación en el marco de las responsabilidades escolares, no tiene por objetivo su canalización a través de la creación de estructuras u organizaciones. Se descarta la institucionalización de la participación. El acento de este enfoque está puesto en la idea de que la vinculación entre la escuela y la sociedad no pasa por los "cuerpos representativos" en los que participarían los padres de los escolares. Lo que se dice es que esta variante puede tanto colectivizar intereses que no son colectivizables, como así también burocratizar decisiones en nombre de una representación que efectivamente no es tal.

Se postula no la relación directa entre la escuela y la sociedad, sino la relación entre la escuela y la comunidad educativa, lo cual es bien distinto. El supuesto es que la participación es posible, en particular, desde la comunidad educativa de la escuela a través de cada individuo (padres) que tiene sus expectativas, intenciones, opciones, etc.. Pero más allá de estos atributos, lo que debe tener

cada individuo (padres) -según esta perspectiva- es la "oportunidad" de planificar y sobre todo de controlar la vida institucional de la escuela a la que asiste su hijo.

Sin embargo, esta propuesta de participación social, que busca apartarse del esquema weberiano de dominación racional para no caer en un espacio en el que los "deberes burocráticos" terminan siendo uno de los factores más importantes en la toma de decisiones, choca contra el dato empírico de la ausencia de una "cultura participativa" en la concepción de los padres de los escolares. Es decir, la propuesta transita por el mismo andarivel de infortunio participativo que viene recorriendo la fórmula de los "cuerpos representativos", que originariamente implementara el modelo de "Estado liberal".

En esta situación de desierto participativo es en la que aparecen los profesionales de la gestión educacional, hasta el punto en el cual la actividad necesaria del asesoramiento sustituye las "funciones efectivas" que deberían cumplir los padres en cuanto a la determinación del planeamiento, el control y la evaluación de resultados de la institución escolar de acuerdo a la concepción eficientista.

Pero las dificultades también tienen que ver con otras cuestiones. Por ejemplo: cómo ensamblar la ideología de la "accountability", rígida y formal, con los intereses de los padres, intereses que dentro de la dinámica social, fáctica e incierta, probablemente -o no- resulten ser diferentes a los postulados de aquella ideología. En otros términos, la "accountability" puede estar exigiendo variables y metas que, operacionalmente, el sistema gestor está en condiciones de satisfacer desde las decisiones superiores e intermedias, pero que no son reclamadas ni demandadas por los padres de los escolares, los cuales, desde el punto de vista teórico, tienen en su poder las decisiones más "realistas" como son las decisiones de base.

Asimismo, las reglas que define un paradigma de "rendición de cuentas" o de "evaluación de resultados" de una actividad escolar o de una institución educacional, pueden no ser -en determinadas circunstancias- las pautas que quieren o desean los padres por razones diversas, máxime cuando se incorpora la noción de cambio. Si la "accountability" procura romper la burocratización de la prestación o de la actividad educativas, puede darse la situación de que los padres

quieran quebrar la burocratización de la evaluación de los resultados, en el hipotético de que esta práctica termine siendo un hábito de la "cultura gestonaria", lo que -por otra parte- no está lejos de suceder en la cotidianeidad.

Es más, desde el planteo de la participación social se puede llegar a discutir sobre la misma concepción de la eficacia, o sobre qué resultados se esperan obtener, lo cual puede significar hasta la modificación de la organización de la educación que supone la "accountability". Entonces, ¿quién decidirá sobre estas eventualidades si es escasa la "cultura participativa" de los padres, y si las autoridades centrales han abandonado cuotas de poder en favor del "idealismo" descentralizador? Es posible que se piense que el mercado decida siendo éste el concepto principal de las políticas reformistas, o bien la sociedad civil, lo cual está sumando complejidad. En realidad, lo van a decidir las relaciones de poder que se den en el momento de la disfunción.

De manera que la polémica que se suscita sobre la participación social de los padres no sólo está referida, por un lado, al desplazamiento del concepto de Estado en el protagonismo educacional, y por el otro, al déficit de una "cultura participativa" agravada por el desapego que demuestran muchos de los padres sobre las responsabilidades escolares de sus hijos, sino también a un aspecto importante como lo es la toma de decisiones.

Quizás estemos frente a un problema de teorización. Pero la participación tiene, esencialmente, una condición fundamental: que un actor acceda, procese y se comprometa en la toma de decisiones. Es posible hipotetizar que la descentralización establecida por la concepción de la eficacia y del control de resultados en manos de los padres, está mucho más cerca de una participación para la gestión que de una participación para la decisión. Por ello, aquella conjetura que expresáramos más arriba: la probabilidad de que los intereses de los padres de los escolares, transformados en decisiones, sean discordantes con los supuestos de la "accountability" apoyados en la optimización de la gestión.

En verdad, lo que está en duda no es el tema de la gestión, sino el de la decisión. Claro que el sistema de gestión involucra, directa o indirectamente, un plano de decisiones. Obviamente que res-

ponsabiliza a actores. Sin duda alguna que aumenta las cuestiones que, en educación, se tornan cada vez más complejas. Sin embargo cabe la distinción, pues mientras el sistema de gestión se desarrolla sobre un molde de contención, funcional para determinados objetivos conmensurables, la toma de decisiones supone libertad y autonomía, con lo cual la participación supera las atribuciones de elección de escuela, de fiscalización escolar, etc..

Pero no es este el espacio para modelizar las distintas formas de participación, o bien de referenciar la autogestión, la coestión, etc.. Tampoco para exacerbar el análisis semántico sobre las diferencias que suele no hacer el discurso político entre participación democrática y participación social, menos aún cuando el ensayo reformista pone la crisis del viejo "Estado liberal" y del "Estado benefactor" en el centro de sus críticas, logrando -de este modo- que la reacción no alcance a articular propuestas defensivas a través de otras alternativas.

Lo que nos interesa subrayar en esta ocasión es la relación entre la pretendida participación social de la política de "rendición de cuentas", y la evolución de los "nuevos movimientos sociales", dentro de la perspectiva de la educación formal que, como dijimos más arriba, es una relación "no buscada y acaso paradójica" por varios motivos.

Individualismo y movilización social educativos.

En principio, mientras la tesis de la participación social es uno de los soportes de las políticas reformistas, la expresión de los "nuevos movimientos sociales", que aparecieron -en una primera impresión- como una continuación de los movimientos "contestatarios" o de protesta de los años sesenta, en realidad adquirió un perfil distinto. Sin duda, sobre este perfil mucho tiene que ver el contexto creado por las políticas de los años ochenta, principalmente a partir de la reforma del Estado.

Estas políticas, al privilegiar el concepto de mercado, acentuaron lo que la literatura de la sociología de la educación venía procesando sobre la base de otra conceptualización teórica (Cataño, 1989):

las demandas por escolarización no eran demandas clásicas del mercado ocupacional o del circuito productivo, sino demandas de la sociedad civil, reconociendo en ésta un continente mucho más diverso que el que tradicionalmente se definía como sociedad global. Curiosamente, entonces, el concepto de mercado se instaló más en la sociedad civil que en el mercado productivo porque éste no tenía nada que asimilar pues le resultaba inherente, a pesar de que algunos autores desarrollen la teoría de una simbiosis entre ambos mercados, cuya representación sería la de un mercado educacional, análisis éste que merecería un tratamiento teórico muy particular.

Lo destacable es que el Estado, al retroceder, cedió un gran espacio en el que se debate la sociedad civil. Ciertamente, el retroceso del Estado fue dado en virtud de políticas neoliberales o conservadoras que determinaron una nueva lógica económica, la cual pretende comprender todos los segmentos de la vida social. Pero en esta encrucijada, la educación formal es un capítulo aparte. Tal vez, como dice Furck (1992a, 1992b), porque la escuela -desde el punto de vista de la conciencia pública- no tiene más prioridad, lo cual no significa que dejó de ser importante. Esta apreciación quizás sea propia del mundo desarrollado. Pero tanto para desarrollados como para subdesarrollados, si la escuela perdura es porque alguna función cumple aunque no sea la que se le explicita (Delval, 1992: 12).

Entonces, de un modo u otro, cuenta como **requisito** para sectores socialmente favorecidos, y cuenta como **necesario** para sectores de menores recursos. Esta combinación es un factor aglutinante para demandar educación formal. Es decir, unos quieren educación para complementar -aunque sea formalmente- todo lo que obtienen en circuitos materialmente más beneficiosos que la escolaridad, otros para evitar la marginalidad de tal vez el único servicio público del que lograrán un bien duradero.

De manera que mientras la participación social abre la posibilidad de controlar la eficacia de la educación formal con propuestas atractivas para la gente (Lauder, 1991), las reivindicaciones que sostiene todo "nuevo movimiento social", de composición heterogénea, con homogeneidad de intereses o expectativas pero diferenciado en cuanto a los valores de estas expectativas, son reivindicaciones que responden a las "inmensas y tal vez crecientes áreas donde los ciuda-

danos ya no pueden -o les resulta contraproducente- confiar en el poder institucional del Estado" (Gunder Frank y Fuentes, 1989:43). En fin, las demandas educativas se activan como movilizaciones sociales, desinstitucionalizadas, que no buscan administrar el Estado y que representan un poder civil, tratando -en este caso- de "defender" el proceso educacional por encima de la crisis de representatividad-gobernabilidad padecida por los sistemas político y escolar de estos tiempos (Guido y Fernández, 1989. Rootes, 1992. Kriesi y o., 1992).

La conexión de estas demandas educativas, transformadas en movilizaciones sociales, con la postulación política de la participación social en la vida institucional de la enseñanza formal, también fue posible en el contexto de los ochenta por el desarrollo de una "cultura del individualismo", entendida -en sentido muy genérico por cierto- como el paso de intereses de lo público a lo privado. En palabras de Béjar (1989:80): "...la esfera pública es hoy el ámbito de una política de 'gestión' donde lo sustantivo ('principios', 'ideales', 'ideologías') ha sido arrumbado. Ni la militancia partidista ni la participación asociativa se conciben ya como medios de intervención en la esfera pública".

Sin duda la expresión de Béjar con respecto a lo que llama "participación asociativa", es muy diferente a lo que por participación social define la ideología de la "accountability". Pero es posible señalar que la amplificación de la cultura del individualismo es paralela al incremento de los "nuevos movimientos sociales". Es difícil saber hasta qué punto el impacto individualista es simétrico a la expansión de las demandas educativas. No obstante, no está lejos la posibilidad de que la representación de un poder civil que supone un "nuevo movimiento social", sea esencialmente la expresión colectiva de la "eclosión del derecho a la diferencia" que guarda el fenómeno de la cultura del individualismo.

El interés común entre distintos sectores de la sociedad sobre una problemática muy particular que es el caso de la escolaridad, así como el carácter reactivo y defensivo frente a la privación de la educación formal o frente al deterioro de ésta, es uno de los elementos que hace a la acción de la movilización social una acción no global, no estructural; en cierto modo absorbente de la

percepción, intención y opción individuales, concretamente de la capacidad de elección "autónoma" de cada individuo.

En términos macrosociales es detectable que el auge individualista implica el retorno del concepto de ciudadano. Pero este retorno no es hacia el Estado, como lo modelizara el "Estado liberal", sino hacia la sociedad civil, sociedad en la que el reformismo instaló el concepto de mercado. De esta forma, el concepto de ciudadano se desarrolla sobre la base de un escenario en el que predomina el concepto de mercado.

En la dimensión educativa, esta combinación dada en la sociedad civil debería ser asumida por los padres de los escolares. Sin embargo, las movilizaciones sociales que representan las demandas educativas son mucho más activas y más contundentes que la gimnasia de la participación social en la actividad escolar. La participación, como lo expresamos anteriormente, ante la falta de una "cultura participativa", que en verdad es la ausencia de una determinada cultura política para tal perfil, se reduce a todo aquello que sólo puede ser decidido individualmente sin la implicación de interactuar institucionalmente.

En cambio, con una incipiente cultura política, la gestación de "nuevos movimientos sociales" parte de un principio de solidaridad, que en realidad se instrumentaliza desde un pacto o acuerdo tácito entre intereses individuales en función de una reivindicación concreta, característica ésta que descoloca la posibilidad de institucionalizar o estructurar la movilización, y que en definitiva marca la diferencia con respecto a los viejos movimientos sociales y a las experiencias corporativas. Por ello, no es casual el interrogante sobre quién reacciona en estos tiempos: la sociedad o las comunidades. Por otra parte, el Estado o se aparta de la sociedad, o le da margen a las comunidades. En consecuencia, el sistema educacional depende estructuralmente del Estado que representa a la sociedad, o depende funcionalmente de cada una de las comunidades escolares de las respectivas escuelas.

Es posible citar dos posturas opuestas. Una sostiene que el reformismo hizo uso de un código (participación) que no defendió y que no practicó, con lo cual el "sistema de mercado de educación no intenta ni puede encontrarse con las demandas de una educación

para la ciudadanía democrática" (Lauder, 1991:428). La otra posición dice: "en un momento de gran crecimiento económico, los mercados laborales absorbían, sin demasiados problemas, el producto egresado de los sistemas educativos. Prácticamente no había tiempo para cuestionarlo. En un momento de crisis, las demandas (del mercado ocupacional) se restringen y se vuelven mucho más selectivas con la oferta. Es en este momento cuando, junto a los problemas de orden cuantitativo oferta-demanda, se hacen también evidentes los desajustes de orden cualitativo y se cuestiona el producto ofertado por los sistemas formativos" (Pedró, 1993:76).

Tanto una como otra postura discuten alrededor de las políticas reformistas que patentizan toda una época educativa. En cierto modo, debaten sobre discursos de contenido enunciativo, a pesar de que una perspectiva racionaliza medidas de poder político, y la otra perspectiva resiste las acciones de tales medidas. Los efectos dividen las aguas. Pero fácticamente es observable que el Estado en materia de educación se repliega mientras la sociedad civil se amplía, como así también la participación de los padres es una ficción, mientras la movilización social adquiere ribetes novedosos entre los que incluye -curiosamente- el aporte del individualismo.

Sin duda alguna, la intensidad y las características de este proceso paradójico depende de la realidad de cada país, sobre todo si diferenciamos entre países desarrollados y países subdesarrollados. La variedad de matices, tanto en la categoría de los "nuevos movimientos sociales" como en la categoría de la "cultura del individualismo", también está presente entre los Estados latinoamericanos².

Sin embargo, genéricamente, es posible conjeturar que el fenómeno del individualismo en la educación escolar está mucho más representado por el sector social material y culturalmente más favorecido, que por otros sectores. Las esencias del individualismo de estos tiempos no están lejos de la índole de las responsabilidades escolares de los sujetos y de la privacidad de sus opiniones educativas -que de hecho se tuvo- nada más que ahora la tendencia es a eliminar la distancia que el individuo estableció entre lo que pensaba privadamente y lo que opinaba o hacía públicamente. De manera que es imaginable un efecto sincrónico entre los supuestos del eficientismo educacional esgrimidos por las reformas escolares, y el desarrollo de

algunas de las propiedades de la "cultura del individualismo", desplegadas a través de sujetos entusiasmados por multiplicar las posibilidades de opción.

Por otra parte, es posible hipotetizar que los "nuevos movimientos sociales", a pesar de su heterogeneidad -máxime en la explosión de las demandas educacionales- manifiestan mucho más el deseo de sectores sociales menos favorecidos de obtener o de aumentar su escolaridad que el resto de los sectores. Ciertamente, los sectores medios son los que suelen reaccionar frente a la disminución de sus objetivos y expectativas. Sin embargo, estos sectores no desempeñan el liderazgo en las demandas sociales de educación. Según los resultados de un trabajo de investigación empírica, la educación formal no figura entre las prioridades por las cuales los sectores medios pilotean los "nuevos movimientos sociales", al menos en cuanto a la instrucción general y básica. En realidad, este capítulo de instrucción está procesado, socialmente, mucho más por los sectores de bajos recursos que por la franja media (Miranda, 1993).

La explicación es que los sectores medios, precisamente, desplazaron sus expectativas movimientistas a favor de las prácticas individualistas. De este modo, cabe preguntarse si la aspiración de la participación social de los padres en la vida escolar es posible cuando la "cultura del individualismo" no evalúa los resultados generales, sino los específicos del sujeto. En esta dirección, el individualismo no lo ejercitan tanto los sectores bajos como los sectores medios y altos.

Glasman (1992) establece una diferencia conceptual entre "padres" y "familias" alrededor de la participación escolar. Los "padres" -dice este autor- son individuos de estratos medios y altos que se involucran escolarmente gracias a un "estado cultural". En cambio, las "familias" representan un "estado natural", propio de los estratos menos favorecidos, y no desempeñan rol participativo alguno. Para Glasman, mientras las "familias" esperan de la escuela, los "padres" colaboran con la escuela.

Esta disquisición es válida por varias razones. Pero es claro que la participación de la que habla Glasman, es la que deriva de las prácticas del individualismo contemporáneo; por ello no es casual el reconocimiento de los beneficios del "estado cultural" para los sectores sociales de mayores recursos. Es posible coincidir con el citado

autor en que los sectores menos favorecidos no participan en el proceso escolar, menos aún en la toma de decisiones. Sin embargo, como señalamos más arriba, estos sectores quizás no sean los que le den origen a la movilización social de la demanda educacional, pero son los que le dan consistencia y cierta capacidad de presión política.

Obviamente que los "nuevos movimientos sociales" tampoco representan una instancia ejemplificadora de participación en la toma de decisiones, pero en el caso educacional capitalizan demandas y expectativas colectivas que se diferencian de las demandas y expectativas individuales, que sobre ésta supone la descentralización que mira a los padres de los escolares. Sin embargo no hay choque entre ambos sentidos. De acuerdo a lo afirmado anteriormente, es cierto que las postulaciones reformistas de los ochenta encontraron en el individualismo de los sectores medios y altos una base social de expresión escolar. Pero también es cierto que este sistema de interdependencia de intencionalidades individuales, como lo define Boudon (1981), es parte de la formación de una movilización social que puede mezclar, por un lado, la reivindicación de más enseñanza formal y en mejores condiciones para evitar la marginalidad educativa, y por el otro, la exigencia de aumentar o de recuperar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje para obtener competitividad.

Descartar la variable individual en la composición de la movilización social en procura de demandas educativas, significaría la aplicación de la categoría clásica de movimientos sociales. También implicaría pensar en una "estructura" corporativa, o en una herramienta de mediación como son los partidos políticos. Para algunos, a través de los "nuevos movimientos sociales", se da una tendencia hacia la articulación de las individualidades en función de un objetivo muy concreto. Para otros, no hay tal articulación porque el reclamo de una movilización social es de carácter sectorial, y en consecuencia fragmenta a la sociedad civil.

Sin embargo, en el campo de los requerimientos escolares, es posible sostener que la reivindicación puede ser sectorial pero no excluyente. En esto es donde talla la dimensión del individuo que se engarza en el fenómeno movimientista.

La "sectorialización" es una posibilidad. Pero no por ello la movilización educacional pierde la representación de lo que el indivi-

duo procesa como un bien social, es decir la enseñanza formal. La pluralidad tal vez busca este bien social con diferentes valoraciones. No deja de ser un bien de integración, a pesar de que acumula conflictividades de índole diversa. La diferencia quizás está en la misma definición de "nuevo movimiento social" aplicada al bien escolar como bien público, cuando afirma que la movilización "responde a una acción social no determinada por el 'peso de las estructuras', ni moldeada por suposiciones teleológicas sobre presumibles conductas o actitudes sociopolíticas" (Guido y Fernández, 1989:62).

A modo de conclusión.

Las reformas educativas de los ochenta centraron uno de sus objetivos en la impronta del sistema de gestión, porque la reforma del Estado significaba la prevalencia del mercado. La participación de los padres de los escolares fue pensada como un recurso político. Esta "idealización" pasaba por algunos temas sensibles de la gestión educacional, coherente con determinadas variables del mercado y apoyadas por la recuperación del concepto de ciudadano. Se trataba de desbloquear la burocracia educacional del Estado y de las instituciones.

Este discurso encontró un aliado dentro de las sociedades de estos tiempos: el crecimiento del individualismo. No fue difícil que los sectores sociales más favorecidos "participaran" en cuestiones escolares muy puntuales como la elección de escuelas o la reprogramación de roles y funciones en una institución de enseñanza. Tampoco fue difícil que "delegaran" responsabilidades escolares propias, haciendo responsables a los profesionales de la gestión educativa. Para algunos, con esta situación nacía un nuevo poder en el funcionamiento de los sistemas educacionales.

Dentro de los cambios globales de los ochenta y de lo que va de los noventa, la expansión de las demandas educativas no formó parte de las políticas reformistas. Al contrario, estas políticas cuestionaron lo que socialmente ya se venía criticando: la oferta escolar. Mientras los gobiernos apelan a la optimización de los sistemas de gestión, la sociedad civil, que se está quedando con iniciativas que

eran del Estado u otro actor, abre un abanico de reclamos y reivindicaciones. Los "nuevos movimientos sociales" son los que exponen en la sociedad y hacia el poder político estos reclamos y reivindicaciones. Se hipotetiza entonces que un nuevo actor social es el que traduce las esperanzas por obtener la escolaridad como un bien.

En este sentido, los requerimientos educacionales activan movilizaciones sociales por una mayor demanda o por una mejor oferta escolares. La heterogeneidad de estos nuevos movimientos sociales acopló como característica el individualismo. A esta situación se suman los objetivos y expectativas de los sectores menos favorecidos, que son los que tienden a liderar tales movimientos.

Esta nueva relación no fue prevista por las reformas educativas. El debate por el bien escolar no está tanto en la participación "gestionaria" del mercado, como lo está en las acciones que movilizan a la sociedad civil. En otros términos: es posible que el poder de resolver ciertos aspectos de la problemática educativa, se legitime mucho más por la acción de los "demandantes" de enseñanza que por las racionalidades de los "productores" de la gestión educacional.

La cuestión está en que los demandantes sociales, que no pierden la individualidad, son mucho más portadores de las nuevas percepciones sobre lo que puede "pasar" con la educación en estas épocas, y son mucho más transformadores que los actores y los mecanismos del poder político de los oficialismos y de las oposiciones, y hasta de las organizaciones o estructuras corporativas. Por ello, tampoco es casual que se reduzcan las alternativas a las respuestas de estas demandas sociales de educación, demandas que en definitiva brotan lejos del Estado y del mercado, si somos estrictos con ambos conceptos.

NOTAS:

¹ También Pierre Bourdieu, desde su visión, se refiere al hecho de que estas políticas no son exclusivas de gobiernos neoliberales. Teniendo como ejemplo Francia dice: "esta conducta (las políticas de mercado) resulta mucho más escandalosa porque se trata de un Estado socialista del que uno podría esperar, al menos, la garantía de un servicio público abierto a todos, sin distinción". Y añade: "Que los socialistas no hayan sido todo lo socialistas que pretendieron ser no ofuscará a nadie: los tiempos son difíciles y el margen de maniobra no es muy amplio. Pero lo que sí puede sorprender es que hayan podido contribuir al empeoramiento de la cosa pública: ante todo, mediante distintas medidas o políticas destinadas a liquidar activos del "Welfare State" (estado benefactor) y, sobre todo, mediante el discurso público con el elogio de la empresa privada y el estímulo de los intereses privados". Entrevista de Roger-Pol Droit y Thomas Ferenczi a Pierre Bourdieu publicada en diario *Clarín* (30.07.92).

² "Se trata de descubrir si los 'nuevos' Movimientos Sociales están engendrando una sociedad más plural y más 'democrática' que la de los años sesenta, la cual habría estado influida por las tendencias paternalistas del Estado populista y su secuela, el excesivo fortalecimiento de las corporaciones; en otras palabras, esta corriente sociológica se interroga en última instancia sobre la gobernabilidad de las sociedades latinoamericanas en la coyuntura actual, marcada por la restauración de las formas democráticas. Implícitamente se sostiene que cierta atomización de los conflictos sociales, al estilo de la registrada en los países desarrollados, puede contribuir eficazmente al fortalecimiento de los procesos democráticos. Cabe preguntarse si, dándose esta realidad, la sociedad civil se estaría fortaleciendo; o si, al contrario, su tradicional debilidad resultaría un apoyo necesario a la consolidación democrática" (Fernández, 1991:50).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ASTIN, A. (1992) Educational "Choice": Its Appeal may be Illusory, *Sociology of Education*, 65:4, pp.255-260.
- BEJAR, H. (1989) La cultura del individualismo, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 46, pp.51-80.

BOUDON, R. (1981) *La lógica de lo social* (Madrid: Rialp).

CATAÑO, G. (1989) *Educación y estructura social* (Bogotá: Plaza & Janés).

COLEMAN, J. (1992) Some Points on Choice in Education, *Sociology of Education*, 65:4, pp.260-262.

COOPER, B.C. (1991) Parent Choice and School Involvement: Perspectives and Dilemmas in the United States and Great Britain, *International Journal of Educational Research*, 15:3-4, pp.235-250.

DELVAL, J. (1992) Reformas educativas y progreso social, *Turbiya*, 1-2, pp.7-18.

DÉMAINE, J. (1992) The Labour Party and Education Policy, *British Journal of Educational Studies*, XXXX:3, pp.239-247.

FERNANDEZ, A. (1989) *Movimientos sociales en América Latina* (Buenos Aires: Rei-Aique).

FURCK, C-L (1992) Widersprüche in der Bildungspolitik, *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, pp.457-470.

----- (1992) Schulpolitik in Bewegung?, *Pädagogik*, 9, pp.54-57.

GIMENO SACRISTAN, J. (1992) Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica, *Cuadernos de Pedagogía*, 209, pp.62-68

GLASMAN, D. (1992) "Padres" o "Familias", crítica a un vocabulario genérico, *Educación y sociedad*, 11, pp.105-125.

GUIDO, R. y FERNANDEZ, O. (1989) El juicio al sujeto: un análisis de los movimientos sociales en América Latina, *Revista Mexicana de Sociología*, 4, pp.45-76.

GUNDER FRANK, A. y FUENTES, M. (1989) Diez tesis acerca de los movimientos sociales, *Revista Mexicana de Sociología*, 4, pp.21-44.

HALLINGER, P. (1992) School Leadership Development. An Introduction, *Education and Urban Society*, 24:3, pp.300-316.

HANSON, M.E. y HENRY, W. (1992) Strategic Marketing for Educational Systems, *School Organisation*, 12:3, pp.255-268.

Roberto A. Miranda

KRIESI, H. y o. (1992) New Social Movements and Political Opportunities in Western Europe, *European Journal of Political Research*, 22, pp.219-244.

KRUMM, V. (1991) Whose School is it Anyway? *International Journal of Educational Research*, 15:3-4, pp.265-276.

LAUDER, H. (1991) Education, Democracy and the Economy, *British Journal of Sociology of Education*, 12:4, pp.417-432.

LEITHWOOD, K. y STEINBACH, R. (1992) Improving the Problem-Solving Expertise of School Administrators. Theory and Practice, *Education and Urban Society*, 24:3, pp.317-345.

LEWIN, M. (1984) Perspectivas acerca de la cultura de la escuela, *Revista Colombiana de Educación*, 14, pp.93-110.

MIRANDA, R.A. (1993) Crédito y escepticismo en la "demanda educativa", *Revista Española de Pedagogía*, 195.

MUSGRAVE, P.W. (1992) "Accountability and Control": a Note on Analysing Secondary Assessment Systems, *British Journal of Sociology of Education*, 13:1, pp.105-111.

ODDEN, A. (1992) Symposium: Micro-Approaches to Educational Productivity. Discovering Educational Productivity: An Organizational Approach, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14:4, pp.303-305.

PEDRÓ, F. (1993) Estado y educación en Europa y los Estados Unidos: situación actual y tendencias de futuro, *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, pp.59-93.

ROOTES, Ch. (1992) Political Opportunity Structures. Political Competition, and the Development of Social Movements, *Paper presented at First European Conference on Social Movements* (Berlin), pp.1-24.

WALFORD, G. (1992) Educational Choice and Equity in Great Britain, *Educational Policy*, 6:2, pp.123-138.

WEST, A. y VARLAAM (1991a) Choosing a Secondary School: Parents of Junior School Children, *Educational Research*, 33:1, pp.22-30.

WEST, A. y o. (1991b) Choice of High Schools: Pupils' Perceptions, *Educational Research*, 33:3, pp.205-215.

Entre los meses de mayo a diciembre de 1993, con los fines de propender a la capacitación de supervisores y directores de los centros primarios, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, con la cooperación del CONICET y del INICE, a través de los proyectos de cooperación técnica con la Organización de Estados Americanos en las

COMUNICACIONES

ENCUESTA A DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS SOBRE ASPECTOS DE LA REALIDAD EDUCATIVA

María de los Angeles Sagastizabal

Entre los meses de mayo a diciembre de 1993, con los fines de propender a la capacitación de supervisores y directores de escuelas primarias, el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, con la cooperación del CONICET y del IRICE, a través de los convenios respectivos, implementó un Programa de Gestión Educativa en las ciudades de Rosario y Santa Fe (Regiones VI y IV).

La población de directores participantes en los cursos conformaron once grupos de aproximadamente 70 integrantes cada uno. Un cuestionario semiestructurado se aplicó, en la primera jornada del curso, a cinco de los once grupos. A pesar de que los grupos se integraron bastante aleatoriamente, y que los cinco grupos fueron elegidos al azar, no se puede hablar de muestreo probabilístico en sentido estricto. De todas maneras se considera que la representatividad es aceptable. La muestra encuestada quedó constituida por 268 directores de escuelas primarias.

La finalidad de la encuesta fue la de obtener una visión más ajustada del quehacer del director; relevar sus problemas, demandas y expectativas; conocer sus opiniones acerca de los cambios que se están produciendo en el sistema educativo, tales como el proceso de descentralización, la implementación de proyectos institucionales, las demandas de los padres de los alumnos sobre la calidad de la enseñanza y otros.

El cuestionario se estructuró en cuatro partes que incluyen los aspectos fundamentales de la gestión escolar. Se seleccionaron los más significativos y representativos de la labor de dirección, ya fuera por su importancia, complejidad o grado de dedicación demandado.

La primera parte se refiere a las características del universo encuestado y por lo tanto releva datos acerca de la antigüedad en la docencia y en el cargo. Era necesario conocer la composición de la población en estudio porque el quehacer directivo está condicionado por distintas circunstancias. Estar a cargo de una escuela urbana, o urbana-marginal, o rural, de gestión estatal o de gestión privada, de

una categoría determinada, contar o no con personal administrativo, implica una serie de acciones y prioridades diversas.

La segunda parte considera la dimensión administrativa. De acuerdo a los resultados de entrevistas y paneles realizados con directores de escuelas primarias como tarea previa a la confección del cuestionario, el aspecto administrativo insume mucho tiempo y esfuerzo en desmedro de la dimensión pedagógica. De ahí la importancia de relevar la distribución de las horas semanales dedicadas a las diversas tareas y la posibilidad de delegación de las mismas. Y la significación que representa para esta delegación la responsabilidad legal del director.

También se considera el rol del vicedirector y las dificultades y facilidades que plantea la labor de la dirección.

Se consideró de interés la detección de propuestas de reformulación del sistema educativo. En particular que los directores pudieran sugerir cambios en aquellos aspectos más difíciles o conflictivos de su gestión, por ejemplo la organización escolar, el sistema de reemplazos, la reorganización de las tareas administrativas, una mayor autonomía escolar.

Otra de las variables tenidas en cuenta fue la referente a la multiplicidad de funciones que cumple la escuela primaria en la actualidad, especialmente el comedor escolar, la salud y el deporte.

La tercera parte recoge información acerca del quehacer pedagógico en la que se presenta también un ítem sobre proyectos institucionales. Una de las razones de esta inclusión fue que el curso que realizarían los directores desarrollaría esta temática; otra, la aceptación y difusión que tiene esta modalidad de trabajo en la mayor parte de las escuelas, lo que hacía necesario conocer la existencia de estos proyectos, sus temáticas, sus logros y sus dificultades.

En la cuarta parte se considera la relación de la escuela con la comunidad a través del grado de participación de los padres, del grado real y del deseado por los directores; y las demandas que el medio, según criterio del director, plantea a la institución escolar.

El presente trabajo tiene los propósitos de presentar los resultados obtenidos a través del siguiente análisis de los datos.

Parte I

CARACTERISTICAS DE LA POBLACION RELEVADA

Antigüedad total en la docencia.

De los 268 directores encuestados el 48% tiene entre 7 y 27 años de antigüedad en la docencia. Dentro de este 48 % los que tienen 17 y 18 años de antigüedad en la docencia representan el 10% y los que tienen de 23 a 27 años de antigüedad en la docencia son el 22%.

Agrupados por periodos:

1 - 10 años:	2 %
11 - 20 años:	27 %
21 - 30 años:	42 %
31 y + años:	25 %

Se observa que el 42 % de los directores tiene entre 21 a 30 años de antigüedad en la docencia.

Antigüedad en el cargo.

El 31,5% de los docentes encuestados tiene 2 años de antigüedad en el cargo, el 18% entre 12 y 15 años.

Agrupados por periodos:

1 - 5 años:	49 %
6 - 10 años:	12 %
11 - 20 años:	28 %
21 y + años:	3%

CUADRO N° 1: RELACION ENTRE LA ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA Y LA ANTIGÜEDAD EN EL CARGO.

A.car.	1 - 5	6 - 10	11 a 20	21 y +	Total
A.doc.					
1 - 10	2 %				5 2.0 %
11 - 20	22 %	4 %	2 %		69 28.3 %
21 - 30	18 %	6 %	17 %	2 %	106 43.4 %
31 y +	11 %	3 %	11 %	2 %	64 26.2 %

Se observa en el cuadro que el 22 % de los docentes con una antigüedad en el cargo de 1 a 5 años, tiene de 11 a 20 de antigüedad en la docencia; también el 18 % tiene una antigüedad en el cargo de 1 a 5 años registrando entre 21 a 30 años de antigüedad en la docencia.

Es muy escaso el número de directores, 2 % en ambos casos, con mucha antigüedad en la docencia, más de 30 años, y alta antigüedad en el cargo, 21 y más.

Tipo de Escuela:

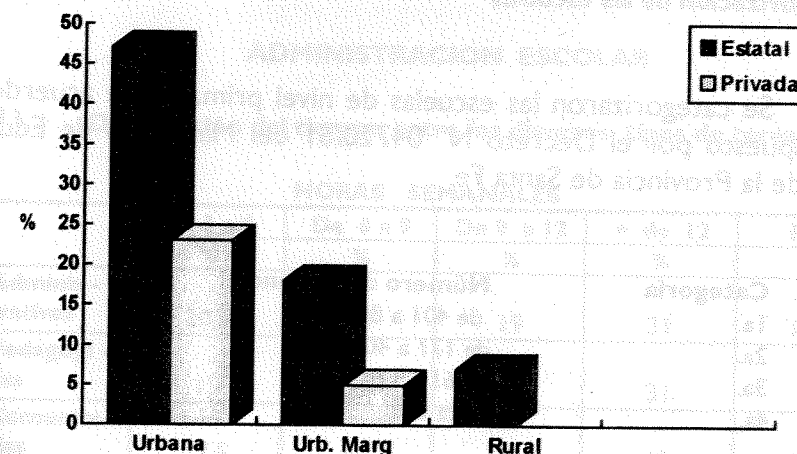
El 71 % de los directores encuestados dirige escuelas de gestión estatal, el 28 % escuelas de gestión privada.

Gestión estatal	71 %
Gestión privada	28 %
No contesta	1 %

En cuanto a la realidad sociocultural:

Escuela urbana	70 %
Escuela urbana- marginal	23 %
Escuela rural	7 %

Expresado gráficamente:



Cantidad de Vicedirectores:

De acuerdo a la reglamentación vigente -designación de un Vicedirector cada 10 secciones de grado y luego uno cada 9 secciones siguientes- el 29 % de los directores encuestados no tienen vicedirectores- y el 53 % cuenta con 1 o 2 vicedirectores.

Número de vicedirectores	%
Ninguno	29
1	24
2	29
3	12
4	1.5
5	1.5
No contesta	3

Cantidad de personal administrativo y de mantenimiento:

El 60 % de los directores tienen a su cargo hasta 6 empleados administrativos y/o de mantenimiento; con 2 ó 3 empleados se agrupa el 25 % de los directores encuestados y con ninguno el 7 %.

Categorización de las escuelas

Se categorizaron las escuelas de nivel primario de acuerdo a lo dispuesto por el Decreto N° 04720/61 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Categoría	Número de alumnos
1a.	de 401 a 800
2a.	de 171 a 400
3a.	de 61 a 170
4a.	hasta 60

El 80 % de los directores encuestados están a cargo de escuelas de 1a. y 2a. categoría.

Categoría	Directores (%)
1a.	46
2a.	34
3a.	18,5
4a.	0,5
No contesta	1

ADMINISTRACION ESCOLAR

1) Distribución del tiempo entre los diversos tipos de tareas.

	HORAS SEMANALES				
	De 3 a 6 %	De 6 a 9 %	De 9 a 12 %	+ de 12 %	N/C %
Adminis - trativas	20,5	19	19	31	10,5
Pedagogi - cas	15	22	22	31	10
Comunita- rias	17,5	27	25	19	11,5

Las horas dedicadas a las tareas administrativas y a las pedagógicas reflejan valores similares. El 50 % de los directores le dedican entre 9 y 12 horas semanales y más de 12 horas semanales a las tareas administrativas y el 53 % de los directores a las tareas pedagógicas entre 9 a 12 horas semanales y más de 12 horas semanales.

Si consideramos la tarea no pedagógica, observaremos que entre las administrativas y comunitarias el 50 % de los directores encuestados le asigna más de 12 horas semanales.

2) Delegación de tareas.

Ante la pregunta: "Como director ¿qué tareas de las mencionadas delega?", apareció una respuesta no prevista en el cuestionario, manifestada espontáneamente y que por este motivo es considerada más significativa: "Se comparten". Este concepto que significa hacer, participar en parte con el otro, aparece como contrapuesto a la "delegación", considerando el delegar como desligarse o desentenderse de la tarea.

También es significativo el puntaje de "no contesta". Caben dos hipótesis: se eludió la respuesta por considerarla comprometida

o porque exigió un mayor grado de elaboración o reflexión sobre la organización de la tarea en la escuela a su cargo.

Delegación de tareas	Número	%
Se delegan(analizadas pormenorizadamente)	124	46
No contesta	114	42,5
Se comparten	30	11

Tareas delegadas	
a)	Administrativas
	Confección de planillas
	Financieras (sueldos, cuotas)
	Licencias y Suplencias
	Copa de leche
	Otros
	Todas
	Ninguna
	No contesta
	Total

* El 7 % faltante se agrupa en categorías con menos del 3%, no representativas por su escasa frecuencia.

Personal que las asume	%
Vicedirector	22
Secretario	23
Docentes tareas diferentes	17
Docentes	9
Ninguno	4
No contesta	21
Total	96*

* El 4% restante aparece disgregado en personal que no alcanza el 2% por su escasa frecuencia.

La tarea que más se delega evidentemente es la confección de planillas; aparece un significativo porcentaje de directores que no contestan.

La delegación que se efectúa, se divide entre el vice y secretario en porcentaje similar, le siguen los docentes en tareas diferentes.

b)	Pedagógicas	%
	Supervisión y seguimiento de grado o tareas	39
	Perfeccionamiento docente	7
	Coordinación	7
	Conducción aprendizaje	7
	Evolución alumnos	3
	Ninguna	4
	Todas	3
	No contesta	30
	Total	100

Personal que las asume	%
Vicedirectores	53
Docentes	9
Vicedirectores y docentes	3
Personal especializado	1
Ninguno	4
No contesta	30
Total	100

La tarea que más se delega es sin duda la supervisión o fiscalización y seguimiento de grados. Más del 50 % de los directores la han delegado en el vicedirector y en un porcentaje menor en los docentes.

c)	Comunitarias	%
	Relaciones con instituciones intermedias, cooperadora, club de madres, otras	46
	Todas	6
	Ninguna	4
	Asistencialidad	4
	Recaudación de fondos	3
	Salud	2
	No contesta	35
	Total	100

	Personal/personas que las asumen	%
	Vicedirector	19
	Docentes	21,5
	Cooperadora y unión de padres	8
	Vicedirector y docentes	8
	Ninguno	3
	Padres	2
	No contesta	35
	Total	96,5*

* El 3,5 restante aparece disperso en porcentajes que alcanzan el 2% por lo tanto poco representativos.

Las tareas que más se delegan son las relaciones de la escuela con las otras instituciones del medio o escolares conformadas por los padres y madres de los alumnos. Se delegan fundamentalmente en los docentes y en segundo lugar en el vicedirector.

Es particularmente alto el porcentaje de "no contesta" en este ítem comunitario.

3) Vinculación de la delegación de tareas con la responsabilidad legal emergente.

La pregunta siguiente se hizo para detectar si se producirían cambios o modificaciones en la respuesta de los directores si la delegación de tareas conllevara además la responsabilidad legal emergente.

a)	Administrativas	%
	Todas	12
	Confección de planillas	10
	Financieras	10
	Ninguna	5

	Comedor, copa de leche	5
	No contesta	58
	Total	100

	Personal/personas que las asumirían	%
	Secretario	13
	Vicedirector	8
	Personal especializado	4,5
	Tesorero	4
	Docentes	3
	Consejo escolar	2
	Ninguno	4
	No contesta	59,5
	Total	98*

* El 2% faltante se dispersa en categorías que no alcanzan el 1,5%.

Es sumamente elevado el porcentaje de "no contesta", una constante que aparece en las preguntas que exigen una reformulación de la realidad escolar.

En primer lugar se menciona la delegación de todas las tareas administrativas, principalmente en el secretario.

b)	Pedagógicas	%
	Conducción aprendizaje	7
	Perfeccionamiento docente	5
	Seguimiento tareas docente	5
	Todas	4
	Ninguna	7
	No contesta	72
	Total	100
	Personal que las asumiría	%
	Vicedirector	9
	Personal especializado	8
	Docentes	3
	Ninguno	5
	No contesta	73
	Total	98*

* El 2% faltante se dispersa en categorías que no alcanzan el 1%.

Se eleva aun más el porcentaje de "no contesta." La tarea más delegada, con la responsabilidad legal emergente, sería la conducción

del aprendizaje y la persona en quien más se delegarían esas tareas sería el vicedirector.

c)	Comunitarias	%
	Cooperadora	6
	Asesoramiento al Club de Madres, Asoc. Exalumnos., etc.	4,5
	Relación y trabajo con la comunidad	4
	Salud y alimentación	4
	Ninguna	4
	Todas	2
	Edilicias y mantenimiento	2
	No contesta	67,5
	Total	94*

* El 6% faltante se disgrega en categorías que no alcanzan el 2%.

	Personal/organismos que las asumirían	%
	Vicedirector	5
	Personal especializado	5
	Docentes	5
	Cooperadora u org. intermedios	4
	Organismos competentes	3
	Ninguno	3
	No contesta	72
	Total	97*

* El 3% faltante se dispersa en categorías no representativas por no alcanzar el 1,5%.

Los porcentajes aparecen bajos y dispersos. El 6 % por ciento de los directores delegaría las tareas de la cooperadora, supuestamente ya delegadas al presidente y tesorero de la misma. Esta respuesta se relaciona con la que menciona que los directores "se hacen cargo del trabajo de los cooperadores cuando éstos no cumplen."

El vicedirector y personal capacitado específicamente para estas tareas y los docentes, suman el 15 % de las respuestas de los directores referida al asunto "en quién delegarían".

En síntesis, esta pregunta que permitiría una formulación de cambio de la situación existente, fue contestada con muy bajos porcentajes.

4) Vicedirectores. Asignación de ciclos escolares.

Se refiere a la asignación de ciclos escolares a los vicedirectores y al porqué de esta delegación. Las respuestas se ordenan de la siguiente manera:

Asignación	%
Si	54
No	14
No corresponde	30
No contestan	2
Total	100

a) Ante la afirmación, continuaba la pregunta: "¿Cuáles ciclos delega?". En las respuestas por parte de los directores, aparece una confusión entre ciclo y turno en el caso en que el vicedirector está a cargo de un turno que incluye los tres ciclos en que se subdivide la escuela primaria.

El Decreto N° 0456/86 del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia establece en su artículo 53 inciso 2 que el vicedirector debe "asumir la conducción de un turno completo o de las secciones de grado que le sean asignados por la dirección".

"Cuando la organización lo permita, se asignará al vicedirector la fiscalización de primero a séptimo grado".

No se mencionan los ciclos, constituidos el primero por 1°, 2° y 3° grado; el segundo por 4° y 5°; y el tercero por 6° y 7° grado.

La respuesta obtenida señala la siguiente distribución de tareas para un total de 257 vicedirectores considerados por los directores.

Turno	Ciclos a cargo					
	1°	2°	3°	1° y 2°	2° y 3°	
Vicedirectores %:	26	27	6	6	14	21

Como se observa, el 26% de los vicedirectores asumen un turno completo, asignación más frecuente cuando la escuela cuenta con un solo vicedirector; la asignación del primer ciclo alcanza el

porcentaje más alto y conjuntamente la del segundo y tercero un porcentaje algo menor.

b) Se solicitó a los directores que señalaran la razón que consideraran de mayor importancia para este ordenamiento.

Razones	%
Facilita la gestión de la dirección	23
Favorece la especialización del vicedirector	7
Delimita el área de trabajo de la dirección y la vicedirección	6
Las dos primeras opciones en forma conjunta	6
No corresponde	42
No contesta	16

El 23 % de los directores dieron como motivo para esa organización el facilitamiento de la gestión directiva.

El "no corresponde" alto está constituido por los directores que no tienen vicedirector en la planta funcional de la escuela.

c) En el caso de respuesta negativa a la asignación de turnos o ciclos al vicedirector, la razón principal que marcaron los directores es que "la vicedirección debe tener una visión de conjunto de la escuela". Esta razón fue elegida por 26 directores, equivalentes al 10% de la muestra, si bien el universo de esta pregunta se redujo porque hay un 80% a los que no les corresponde responderla por no tener vicedirección u ordenar el trabajo de la misma por ciclos.

5) Tareas que dificultan la labor del director.

El porcentaje de elecciones a cada una de las opciones presentadas -se marcaban 3 opciones- fue el siguiente:

Opción	%
Exceso de tarea administrativa (papeleo)	70
Gran cantidad de tareas extracurriculares	53
Falta de equipamiento	37
Falta de agilidad en los trámites ministeriales	36
Escasez de maestros para cumplir reemplazos	16

Imposibilidad de seleccionar al personal	15
Traslados y/o cambios de personal	12
Abusos en el uso de licencias	4
Dependencia excesiva de la supervisión	4

Claramente señalada como que la que más dificulta la tarea de la dirección es el "exceso de tarea administrativa"; si se observa el porcentaje alcanzado por la opción "falta de agilidad en los trámites ministeriales", la relación burocrática parece ser sentida como una carga.

6) Factores que facilitan la labor del director.

Se refiere a acciones que facilitan la tarea de dirección. Entre las opciones posibles, el porcentaje de elecciones realizadas -tres en cada caso- presentaron los siguientes valores:

Factores	%
Se dan pautas claras y concretas desde la superioridad	60
Se delegan tareas y responsabilidades	42
Se consulta al personal para la toma de decisiones	42
Se puede actuar con mayor margen de decisión	37
Se trabaja en coordinación con la supervisión	31
Se conoce la reglamentación pertinente	28
Se conocen las políticas ministeriales	21
Se explicitan los requerimientos al personal	7

La más elegida, "se dan pautas claras y concretas desde la superioridad", muestra la necesidad de conocer claramente los requerimientos ministeriales; se la puede asociar a la necesidad también manifestada por el 28 % de los directores de, "conocer la reglamentación pertinente" y al 21 % que eligió "conocer las políticas ministeriales".

La segunda y tercera opción que obtuvieron el mismo porcentaje de elección (42 %) si bien no son antagónicas, reflejan dos modalidades en la dirección -ya manifestadas en la respuesta a la pregunta sobre la delegación de tareas- una la de "delegar" y otra la de "compartir", consultar, consensuar.

Es interesante la valoración positiva de la supervisión, evidenciada en: a) el bajo porcentaje obtenido (4 %) en el ítem anterior acerca de la posibilidad de dificultades en la dirección por "la excesiva dependencia de la supervisión" y b) por el 31 % de directores que consideran que se facilita su tarea cuando "se trabaja en coordinación con la supervisión".

7) Decisiones que deberían ser asumidas por la escuela.

Se refiere a decisiones que podría tomar la escuela en forma institucional y que le otorgarían una mayor autonomía de gestión.

De las decisiones propuestas -los directores marcaban las dos que consideraban más importantes- los porcentajes obtenidos por cada una de ellas son los siguientes:

Opciones propuestas	%
- Los contenidos curriculares	60
- Implementar el sistema de calificación y promoción en relación con la metodologías de enseñanza empleadas	53
- Determinar según el medio el horario de clases	16
- Fijar el calendario escolar	6
- El régimen de asistencia	6
- Ninguna	5
- Otras: presupuesto propio (un caso)	0

El 60 % de los directores considera que la escuela debería asumir institucionalmente la decisión acerca de "los contenidos curriculares" y el 53 % "la implementación del sistema de calificación y promoción".

En realidad en la práctica escolar se realiza una adecuación de los contenidos y la promoción según el nivel sociocultural de la matrícula. Si bien se respetan los contenidos mínimos, los niveles de egreso de los alumnos de las escuelas primarias difieren mucho en relación a la escuela a la que asistió. Del mismo modo la promoción se adecua al medio sociocultural y muchos primeros grados en las escuelas urbano-marginales se transforman en preescolar, y segundo

grado en primero¹. Aparecería pues en los directores la necesidad de sincerar esta práctica.

La demanda sobre fijar el horario de clases según el medio se presentó con más frecuencia en las escuelas rurales.

Aunque con un porcentaje bajo, solo el 5 %, se considera significativo el deseo por parte de una minoría de directores de mantener la relación existente con respecto al Ministerio.

8) Posibilidad de introducir cambios en la organización escolar.

Se refiere a la posibilidad de introducir cambios en el sistema educativo vigente. Con respecto:

a) Planta escolar

¿Redimensionaría la planta escolar? Si - No

Respuestas	%
Sí	42
No	20
No contesta	38

Ante respuesta afirmativa: ¿Cómo?

Propuestas de los directores	%
Ampliar la planta escolar con más cargos	18
Dividir las escuelas o grados con un número excesivo de alumnos	3
Mejoramiento edilicio y equipamiento	2
Crear escuelas de doble escolaridad y/o con salida laboral	3

b) Sistema de reemplazos.

¿Reordenaría el sistema de reemplazantes? Si- No

Respuestas	%
Sí	22
No	28
No contesta	50

¹ Existe sobre esta problemática un trabajo de investigación realizado por personal del IRICE sobre *La escuela primaria ante la diversidad sociocultural de la matrícula*. Sagastizabal, M. de los A.

Ante respuesta afirmativa: ¿Cómo?

Propuestas de los directores	%
Seleccionarlos por su capacidad (calificarlos, escalafonarlos)	6
Reformular el sistema de licencias y reemplazos	6
Escalafones por zonas o nucleamientos docentes	1.5
Inscripción por escuela con deseo de trabajar en ella	1.5

c) ¿Reorganizaría las tareas administrativas? Si-No

Respuestas	%
Si	44
No	17
No contesta	39

Ante respuesta afirmativa: ¿Cómo?

Propuestas de los directores	%
Reducción o simplificación de la documentación solicitada por el Ministerio	13.5
Delegando a personal administrativo	13
Cargo de secretario en todas las escuelas	9
Informatizando	3

En las respuestas a los tres ítems a, b y c; se observa un alto porcentaje de "no contesta" (hasta un 50 %). También un porcentaje promedio de un 22 % de directores no desea cambios.

La mayor parte de las propuestas presentan modificaciones más cuantitativas que cualitativas dentro del sistema escolar vigente.

Se relacionaron las respuestas obtenidas con el tipo de escuela en lo que se refiere a gestión estatal o privada. Pues en las respuestas de los directores de las escuelas de gestión privada aparecía una tendencia a mantener la organización escolar actual y a proponer pocos o ningún cambio.

Ante la pregunta: "¿Redimensionaría la planta escolar?", el 25% de los directores de escuelas estatales respondieron que *no modificaría la planta escolar*; en tanto que el 48% de los directores de escuelas de gestión privada dio la misma respuesta.

Ante la pregunta: "¿Reordenaría el sistema de reemplazantes?", respondieron por la negativa el 46% de los directores de escuelas de gestión estatal y el 68% de los directores de escuelas de gestión privada.

En las respuestas a: "¿Reorganizaría las tareas administrativas" también el porcentaje de respuestas negativas es mayor entre los directores de escuelas de gestión privada que entre los directores de escuelas de gestión estatal - el 24 y el 31% respectivamente-, aunque con la diferencia es menor que en los casos anteriores.

Se confirmó por tanto la tendencia observada entre los directores de escuelas de gestión privada a no proponer cambios. Esto se puede atribuir a una mayor aceptación de la organización actual por estar conformes o porque su relación con el Ministerio está mediada por el Representante Legal.

Reuniones anuales

9) Plenarias. ¿Cuántas reuniones plenarias realiza anualmente?

La respuesta a esta pregunta aparece muy dispersa; se llega a contestar en un caso 38 reuniones. Pero el 62% de las respuestas señala entre 3 y 10 reuniones. No contestaron el 15% de los directores.

10) De personal docente. ¿Cuántas reuniones de personal docente realiza anualmente?

Esta respuesta también aparece muy dispersa, con un porcentaje muy significativo -el 30%- de "No contesta". Muchas de las clasificadas como "No contesta" eluden la respuesta numérica escribiendo por ejemplo "cuando es necesario", "muchísimas veces", "cada vez que lo solicitan", lo que denotaría el temor a indicar un número real que pudiese parecer bajo, o a que no existe el registro preciso o la planificación de las reuniones docentes. La mayor frecuencia de respuesta es de entre 6 y 15 reuniones anuales, en las que se agrupa el 48 % de las respuestas.

11) Reuniones de padres ¿Interviene en las reuniones de padres de los alumnos?

La gran mayoría de los directores -el 88%- interviene en las reuniones de padres, en tanto que el 6% no lo hace y otro 6% elude la respuesta.

Delegación de funciones institucionales.

12) En otras instituciones

Se refiere a la posibilidad de delegar en otras instituciones, con la responsabilidad emergente, funciones que hoy cumple la escuela.

Funciones delegadas	%
Comedor escolar	24
Control de Salud mental y física	23
Actividades deportivas	6
Comedor escolar y control de salud	18
Ninguna	12
No contesta	11
Sin clasificar	6

La mayor parte de los directores delegarían en otra institución la responsabilidad del comedor escolar y el control de salud mental y física. Si se suman las respuestas 1, 2 y 4 se obtiene el 65 % favorable a delegar funciones.

13) Sede de las funciones delegadas.

Al inquirirse si la escuela debe seguir siendo la sede de las funciones que se deleguen, las respuestas de los directores fueron las siguientes:

Sede	%
Sí	48.5
No	33
No contesta	18.5

En caso negativo: ¿Dónde?

Sede	%
Instituciones intermedias	12 *
Áreas u organismos correspondientes	11
Lugar independiente de la escuela sin especificar	5
No corresponde	43
Sin clasificar	27
	98 **

* Dentro de esta categoría los centros comunitarios representan el 7.5 %.

** El 2 % faltante se distribuye en categorías con porcentajes que alcanzan el 1 % y por tanto son poco representativos.

La mayor parte de los directores opinan que la escuela debe seguir siendo la sede de las funciones que se deleguen.

Con respecto al comedor escolar, en entrevistas realizadas anteriormente, los directores han señalado que constituye un factor que contribuye a la asistencia regular a la escuela por parte del alumno.

Finalmente, el 33 % de los directores considera que estas prestaciones no deben efectuarse en el edificio escolar, y señalan como lugar pertinente otras instituciones intermedias, entre estos los centros comunitarios y las áreas u organismos correspondientes, especialmente los referidos a salud.

14) Cambios pedagógicos.

La pregunta: ¿Quién debe tener el protagonismo en los cambios pedagógicos? obtuvo las siguientes respuestas:

Protagonismo	%
El Ministerio	8
La escuela	56
Los padres de los alumnos	0
Sin clasificar	20
No contesta	16

La escuela como protagonista del cambio pedagógico fue elegida por el 56 % de los directores encuestados. Esta respuesta señala la importancia y cierta autonomía que se asigna a la institución escolar. También es significativo el 20 % de respuestas sin clasificar porque está integrado por los directores que marcaron más de una opción; "el Ministerio y la escuela", o en su gran mayoría todas las posibilidades, agrupando además en "otros" la mención de "Instituciones intermedias", lo cual muestra un porcentaje significativo de directores que desean compartir o consensuar más el cambio.

Se observó mayor frecuencia de la elección de la escuela como protagonista del cambio pedagógico por parte de los directores de las escuelas de gestión privada. En efecto, de los directores que contestaron la pregunta, marcaron esta respuesta el 50 % de los directores de escuela de gestión estatal y el 71 % de los directores de escuela de gestión privada.

Este resultado confirma la tendencia por parte de los directores de escuelas de gestión privada a percibir una mayor autonomía con respecto al Ministerio, quizás debido a la relación en sus tareas de dirección con el Representante Legal, la Congregación en el caso de escuelas confesionales, fundaciones, asociaciones o dueños de la institución.

TAREAS PEDAGOGICAS

Proyectos institucionales

1) Implementación.

Para la cuestión: ¿Se está implementando algún proyecto institucional en la escuela a su cargo? las respuestas (en %) fueron las siguientes:

Sí	70
No	18
No contesta	12

Como se puede apreciar, un porcentaje importante de los directores encuestados respondieron que sí.

En caso afirmativo: Indique el título o tema del proyecto (si hay más de uno indique el título o tema del proyecto, por orden de importancia).

Con una primera mención aparecieron 165 proyectos. Si bien los temas se muestran bastante dispersos los más frecuentes son los siguientes:

Proyectos institucionales

Número	%	Tema
29	18.5	Calidad de la enseñanza*
22	13	Comunitarios
20	12	Edilicios (ampliación arreglo, etc.)
17	10	Didácticas alternativas
16	10	Organización escolar
14	8	Perfeccionamiento docente
11	7	Curriculum
9	5	Ecología
7	4	Informática
7	4	Temáticas regionales
81**		

* 12 Proyectos se refieren al "mejoramiento de la lectura"

** El 19 % restante se dispersa en temas aislados.

Con una segunda mención aparecen 78 proyectos, con los siguientes temas con mayor frecuencia:

Número	Tema
19	Comunitarios
12	Edilicios
8	Perfeccionamiento Docente
7	Calidad de la enseñanza (un mejoramiento de la lectura)

El resto aparece muy disperso, no alcanzó por lo tanto frecuencia significativa.

2) Funciones del proyecto institucional.

Se pidió que indicaran, entre seis propuestas, las dos funciones más importantes que cumple el proyecto institucional.

Propuesta	%
Dé soluciones a problemas puntuales	40
Responde a demandas de la comunidad	31
Enriquece la planificación escolar	25
Amplía y actualiza contenidos curriculares	24
Permite la implementación de didácticas alternativas	21
Descentraliza la gestión educativa	5

Se observa coherencia entre las funciones que eligen los directores como más importantes y los temas de los proyectos.

"Da soluciones a problemas puntuales" se relaciona con el porcentaje de los proyectos edilicios y también con los que dentro de calidad de la enseñanza se refieren por ejemplo al mejoramiento de la lectura, u otras dificultades de aprendizaje específicas.

"Responde a demandas de la comunidad" se vincula evidentemente al número preponderante de proyectos de tipo comunitario. Lo mismo ocurre con "Permite la implementación de didácticas alternativas", etc.

Es muy bajo el número de directores que señala como importante la función de descentralización de la gestión educativa.

3) Dificultades.

Se refiere a las dificultades que surgen para la formulación, aplicación y evaluación de proyectos.

Dificultad	%
Sobrecarga la tarea docente	52
Recursos materiales	33
Mantener continuidad en su aplicación	24
Capacitación de los maestros	23
Formularlo en términos reales de recursos y tiempo	12
Capacitación del personal directivo	10
Efectivizarlo a través de acciones concretas	9
Analizar objetivamente los resultados	4

En "Otras" se mencionó en un caso el aspecto remunerativo (0,7%) y en tres casos la falta de colaboración de otra institución involucrada en el proyecto (1 %).

La dificultad señalada por el 52 % de los directores es "sobrecarga la tarea docente", en cierto modo relacionada con la "capacitación de los maestros", 23 %, y "capacitación del personal directivo", 10 %. La baja elección de "analizar objetivamente los resultados" quizás se debe a que la evaluación formal del proyecto no constituye una práctica frecuente en las escuelas, por lo menos a través de lo observado en trabajos de campo realizados en escuelas de Rosario.

Funciones directivas. Conducción, evaluación y seguimiento.

4) Compatibilización de criterios.

Se refiere a la realización de tareas de compatibilización entre los diversos criterios docentes y de formación que tienen los maestros.

Opción	%
Sí	92,5
No	2
No contestan	5,5

En caso afirmativo se solicitó que marque la tarea que realiza con más frecuencia:

Tarea	%
Se buscan coincidencias o criterios comunes a través de reuniones	63
Se marcan desde la dirección lineamientos pedagógicos	4
Se homogeiniza la planificación de los docentes	2
Se realizan tareas de capacitación	4
Sin clasificar	20
No corresponde	2
No contestan	5

Evidentemente más del 90 % de los directores afirma que realiza tareas de compatibilización entre los docentes, la más realizada es la "búsqueda de coincidencias a través de reuniones".

El alto porcentaje de "sin clasificar" es significativo porque incluye a los directores que marcaron múltiples opciones, algunos de ellos casi todas, parecería existir el deseo de mostrar que se hace "todo".

5) Seguimiento de gestión.

Se refiere a la evaluación de la labor de la escuela. Ante la pregunta: *¿Realiza usted seguimiento de la gestión de la escuela a su cargo?* aparecen las siguientes respuestas:

Opción	%
Sí	85
No	9
No contesta	6

"En caso afirmativo marque el indicador más utilizado".

Indicador	%
Repitencia	30
Egresados que continúan estudios secundarios	17
Deserción	12
Egresados que continúan estudios parasistemáticos	1.5

Otros: demanda de inscripción	1
No corresponde	9
Sin clasificar	9
No contestan	20.5

Se observa que el indicador más usado es el de la "repitencia", quizás porque es el de más fácil registro. Sin embargo entre los directores que manifiestan no realizar seguimiento de la gestión de la escuela y los que "no contestan" qué indicador utilizan se alcanza un porcentaje similar al del indicador más mencionado.

6) Seguimiento de la tarea docente.

¿Realiza seguimiento de la tarea docente? Esta pregunta obtuvo las siguientes respuestas:

Opción	%
Sí	92.5
No	3
No contestan	4.5

"En caso afirmativo marque lo que realiza":

Respuestas	%
Se registra tanto lo positivo como lo negativo	48
Se destacan más los aspectos positivos	38
Sin clasificar	6
No corresponde	3
No contestan	5

La mayoría de los directores indican que registran los dos aspectos, positivo y negativo, pero un porcentaje también representativo, casi el 40 % señala que se destaca más lo positivo. En la práctica escolar -según lo relevado a través de entrevistas- generalmente y usando una expresión de los directores "lo bueno se escribe, lo malo se dice".

Parte IV

Relación con la comunidad.

1) Participación de los padres.

Se refiere al grado de participación de los padres en la escuela a cargo del director encuestado.

Participación	%
Nula	2
Escasa	35
Media	53
Completa	8
No contestan	2
Total	100

Se observa que los grados escaso y medio de participación suman el 88 % de las respuestas.

Se cruzó esta respuesta con las variables "escuela de gestión estatal" y "escuela de gestión privada". La hipótesis era que las escuelas de gestión privada contaban con más apoyo de los padres. Se obtuvo lo siguiente:

	GRADO DE PARTICIPACION (en %)			
	Nulo	Escaso	Medio	Total
Estatal	2	42	48	7
Privada	1	19	69	11

Se confirma, por lo menos en los casos encuestados, una mayor participación de los padres cuyos hijos asisten a escuelas de gestión privada. Si sumamos los porcentajes de participación "medio" y "total" para las escuelas estatales se obtiene un 55 % y para las escuelas de gestión privada un 80 %.

2) Forma de la participación.

Ante la pregunta: *¿A través de qué forma participan más los padres de los alumnos?* se obtuvieron las siguientes respuestas:

Forma	%
Cooperación escolar	30%
Club de madres	8%
Cooperación escolar y club de madres	27%
Individualmente	18%
Otras : agrupados por grado	3%
Sin clasificar	7%
No corresponde	2%
No contestan	5 %
Total	100

La cooperadora es el modo más alto de participación de los padres en la escuela señalado por el 30 % de los directores, conjuntamente con el club de madres alcanza un porcentaje similar. También se considera significativa la participación en forma individual.

3) Funciones de los cooperadores.

Se refiere al cumplimiento pleno de las funciones de los cooperadores.

Respuestas	%
Sí	53
No	33
No contestan	14

En caso negativo: *¿En quién/es recaen?*

Personal	%
Director	21
Docentes	4

El 21 % de los directores señala que la tarea de la cooperadora recae en ellos cuando no es cumplida por los padres cooperadores.

4) Grado de participación de los padres.

Se refiere al grado deseable de participación de los padres de los alumnos. Ante las alternativas propuestas (se debía señalar solamente la más significativa) los directores eligieron las siguientes:

Alternativas	%
Colaboración en actividades curriculares (actos escolares, periódico escolar, etc.)	39
Organización de actividades extracurriculares (torneos, viajes, excursiones, etc.)	17
Aportes para el mantenimiento y equipamiento	16
Cooperación en las tareas de dirección	1
Ninguno	0.5
Sin clasificar	17.5
No contestan	4
Total	

Se observa que los directores desean un grado intermedio en la participación de los padres, especialmente colaborando en algunas tareas curriculares y extracurriculares (agrupa el 56 % de las respuestas) y en aportes para el mejoramiento del edificio escolar.

Aparece con muy poco porcentaje tanto la participación nula como las más plenas, "sugerencias sobre contenidos curriculares" y/o "cooperación en las tareas de dirección".

El alto porcentaje de "sin clasificar" se debe a los directores que realizaron varias elecciones. pese a la consigna que la restringía a una.

5) Demandas de los padres de los alumnos.

En primer término se inquirió si los padres presentaban demandas a la escuela.

Opción	%
Sí	69
No	22
No contestan	9
Total	100

A continuación: En caso afirmativo marque la demanda principal:

Demanda principal	%
Asistencialidad	30
Calidad de enseñanza	19
Disciplina	15
Capacitación laboral	5

Prevalece la "asistencialidad" indicada por el 30 % de los directores como demanda principal; ocupa el segundo lugar la "calidad de la enseñanza" y se considera a la "disciplina" como una demanda importante más por su significación social que por su porcentaje.

APRECIACIONES CUALITATIVAS

Estas apreciaciones se basan en una lectura particularizada de cada uno de los cuestionarios, del registro de comentarios escritos al margen de lo preguntado y en un análisis cualitativo de ciertos ítems, como por ejemplo el referido a los proyectos institucionales, además del cuantitativo que se realizó.

Las opiniones o propuestas formuladas por algunos directores no son cuantitativamente representativas, constituyen casos aislados y sólo en alguno de los aspectos relevados; pero se consideran significativas porque reflejan una realidad complementaria que enriquece las conclusiones.

- Pérdida de información. ("sin clasificar"). Por exceso de elecciones en los ítems con respuestas cerradas, especialmente en los de acción -como un querer mostrar que se hace "todo"- y en las de opinión -necesidad de comunicar los problemas-.

- Alto porcentaje de "no contesta" en las preguntas que exigían una reflexión acerca de la tarea directiva o una reformulación al sistema actual.

- Una ambivalencia entre el deseo de autonomizar la escuela y la rutina de "obedecer" al Ministerio; reflejada por ejemplo en la respuesta a los "factores que favorecen la gestión de la dirección".

- Exceso de tareas a cargo del director, pero a la vez cierta resistencia a la delegación. Esto se evidencia en el alto porcentaje de "no contesta" en las preguntas referidas a la delegación de tareas y al concepto de "compartirlas".

En muchos casos escasa planificación. Por ejemplo en la distribución horaria para las diferentes tareas aparece el comentario: "se realizan a medida que se presentan", "se atienden cuando se puede", "se trata de atender a todas".

- Similar a lo anterior en lo que se refiere a las reuniones plenarios o de personal docente: "se realizan cuando lo solicitan", "cuando es necesario", "muchas veces", etc.

- Entre las funciones que debe asumir institucionalmente la escuela un solo docente agregó "la selección de personal", demanda significativa que se reitera en las "razones que dificultan la dirección".

- Los directores de escuela de gestión privada manifiestan una mayor conformidad con la escuela -proponen menos modificaciones- y la consideran más autónoma, especialmente en lo que se refiere a protagonizar el cambio pedagógico o a mantener funciones asistenciales, deportivas y sanitarias.

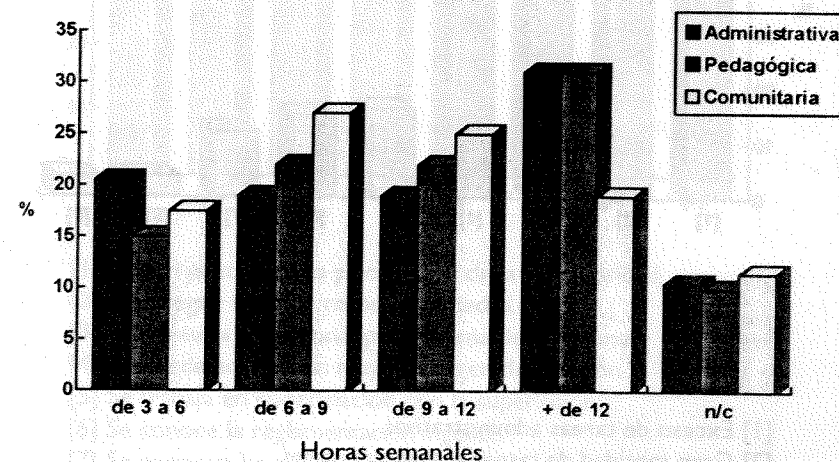
- En la pregunta sobre "quien debe asumir el protagonismo en los cambios pedagógicos", el alto porcentaje de "sin clasificar" se debe a los directores, en su mayoría de escuelas de gestión estatal, que señalan las tres posibilidades: el Ministerio, la escuela, los padres de los alumnos y agregan además "instituciones intermedias".

- En cuanto a los proyectos institucionales, no se maneja con claridad el concepto de "proyecto" y se titula de esta manera a cualquier emprendimiento escolar, por ejemplo se llega a mencionar "levantar un tapial" o "ampliar un salón". También se lo confunde, ya más en el campo pedagógico, con "experiencia didáctica".

CONCLUSIONES

En lo que corresponde a la Parte II, *Administración escolar*, se puede concluir que:

1. Se dedica a las tareas administrativas aproximadamente el mismo número de horas semanales que a las tareas pedagógicas, y más que a las tareas comunitarias.

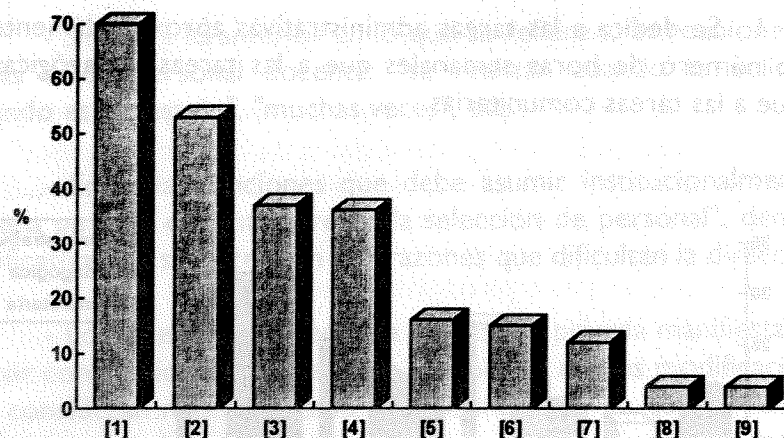


2. Como alternativa al concepto de "delegación de tareas" aparece el de "compartirlas".

3. La tarea que más se delega (45 %) es la "confección de planillas".

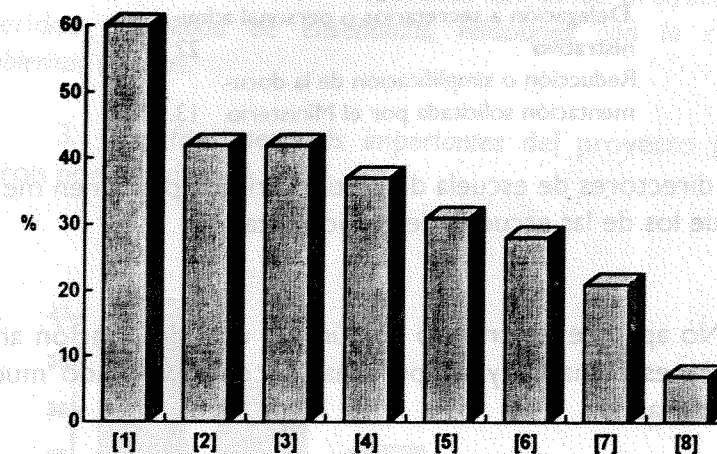
4. Si la delegación de tareas administrativas conlleva la responsabilidad emergente un 12 % de los directores encuestados delegaría "Todas".

5. Las dificultades para la tarea de dirección reciben esta ponderación:



- [1] Exceso de tareas administrativas.
- [2] Gran cantidad de tareas extracurriculares.
- [3] Falta de equipamiento.
- [4] Falta de agilidad en los trámites ministeriales.
- [5] Escasez de maestros para cumplir reemplazos.
- [6] Imposibilidad de seleccionar el personal.
- [7] Traslados y/o cambios de personal.
- [8] Abusos en el uso de licencias.
- [9] Dependencia excesiva de la supervisión.

6. Los factores que facilitan la tarea de dirección presentan los siguientes valores:



- [1] Se dan pautas claras y concretas de la superioridad.
- [2] Se delegan tareas y responsabilidades.
- [3] Se consulta al personal por la toma de decisiones.
- [4] Se puede actuar con mayor margen de decisión.
- [5] Se trabaja en coordinación con la supervisión.
- [6] Se conoce la reglamentación vigente.
- [7] Se conocen las políticas ministeriales.
- [8] Se explicitan los requerimientos al personal.

7. Las dos decisiones más elegidas por los directores como propias de la escuela, es decir que ésta debe asumir institucionalmente son:

- Los contenidos curriculares 60 %
- Implementar el sistema de calificación y promoción en relación con la metodologías de enseñanza empleadas 53 %

8. Propuestas de reformas:

- a) Referidas a la planta escolar:
 - Ampliación con más cargos 18 %

b) Referidas al sistema de reemplazantes:

Selección por su capacidad 6 %

c) Referidas a las tareas administrativas:

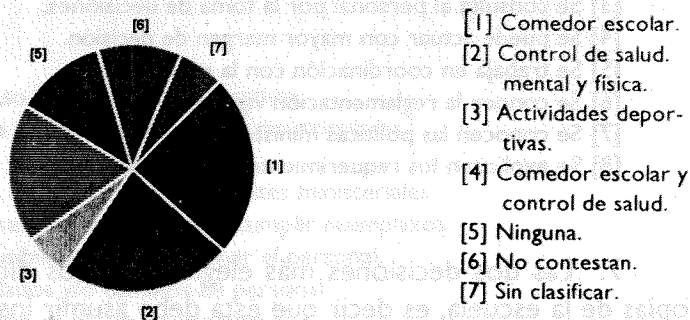
.Delegación a secretarios o personal administrativo 22 %

.Reducción o simplificación de la documentación solicitada por el Ministerio 13.5 %

Los directores de escuela de gestión privada proponen menos reformas que los de las escuelas de gestión estatal.

9. No aparece un criterio común y/o una planificación anual de las reuniones plenarias y de personal docente, variando mucho según las escuelas.

10. El 71 % de los directores delegaría las siguientes funciones en otras instituciones:

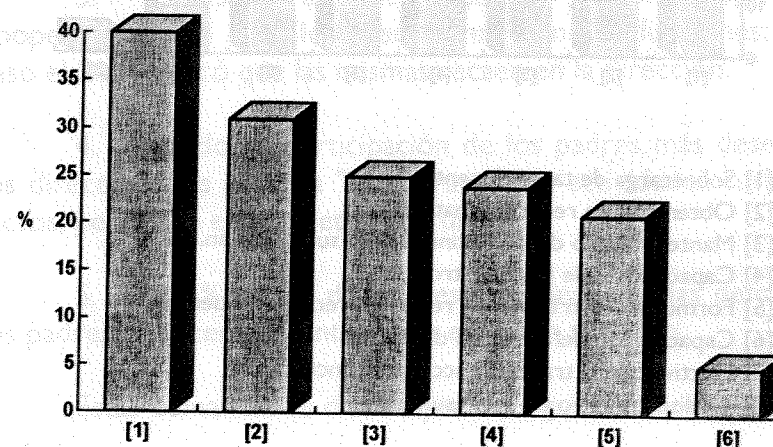


En lo que se refiere a la Parte III, Aspectos pedagógicos, que la escuela debe ser la "protagonista de los cambios pedagógicos" fue elegida por el 56 % de los directores, con tendencia más acentuada entre los de escuelas de gestión privada.

1. En el 70 % de las escuelas se está implementado algún proyecto institucional.

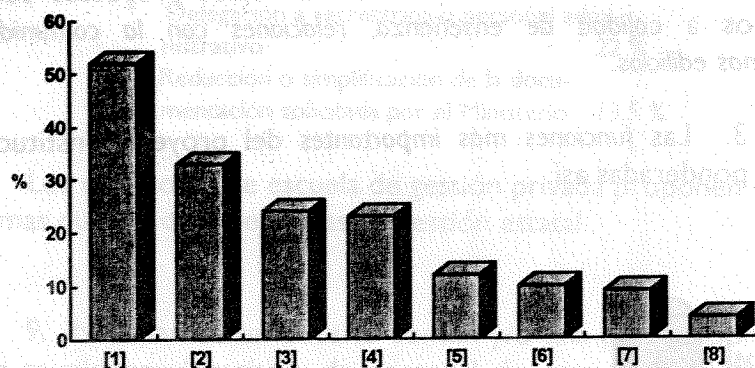
2. Los temas más frecuentes en estos proyectos son los referidos a calidad de enseñanza, relaciones con la comunidad y problemas edilicios.

3. Las funciones más importantes del proyecto institucional fueron ponderadas así:



- [1] Da soluciones a problemas puntuales.
- [2] Responde a demandas de la comunidad.
- [3] Enriquece la planificación escolar.
- [4] Amplia y actualiza contenidos curriculares.
- [5] Permite la implementación de didácticas alternativas.
- [6] Descentraliza la gestión educativa.

4. Las dificultades para la implementación de proyectos fueron señaladas en los siguientes porcentajes:



- [1] Sobrecarga de tarea docente.
- [2] Obtención de recursos materiales.
- [3] Mantenimiento de la continuidad en su aplicación.
- [4] Capacitación de los maestros.
- [5] Formulación en términos reales de recursos y tiempo.
- [6] Capacitación del personal directivo.
- [7] Efectivización a través de acciones concretas.
- [8] Analisis objetivo de los resultados

5. Una alto porcentaje de directores (92,5%) trata de compatibilizar los diferentes criterios y la diversidad de formación de los docentes de su establecimiento, siendo la modalidad más utilizada para ello: "buscar coincidencias o criterios comunes a través de reuniones" con un 65 % de elección.

6. El 85 % de los directores realizan seguimientos de la gestión de la escuela a su cargo. El indicador más utilizado es la "repitencia", 30 %.

7. El 92,5 % de los directores encuestados realiza seguimiento de la tarea docente. El 48 % registra tanto lo positivo como lo negativo.

En lo referido a la Parte IV, *Relación con la comunidad*, se puede establecer lo siguiente:

1. El 53 % de los directores señaló como "Medio" el grado de participación de los padres de los alumnos. Es mayor la participación en las escuelas de gestión privada.

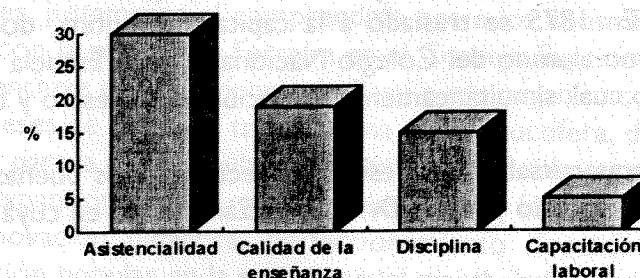
2. La participación se da principalmente a través de la Cooperadora y del Club de Madres, como lo señalaron el 65 % de los directores.

3. El 33 % de los directores manifestaron que los cooperadores no cumplen plenamente con sus funciones; en este caso el 21 % indicó que las mismas recaen en la dirección.

4. El grado de participación de los padres más deseable por los directores, es el de la "colaboración en actividades curriculares" (actos, periódico escolar, etc.) con un 39 %.

5. El 69 % de los directores considera que las demandas de los padres se hacen presentes en la escuela a su cargo.

Estas demandas se distribuyen del siguiente modo:



EL MOVIMIENTO POSITIVISTA EN LA PROVINCIA DE CORRIENTES UNA REVISION DE LA BIBLIOGRAFIA SOBRE EL TEMA

Malvina T. A. de Gabardini

1. Breve noticia sobre el movimiento positivista en Corrientes.

El movimiento positivista tuvo en Corrientes sus representantes. Ellos actuaron de manera destacable en la educación pública provincial durante los años comprendidos entre 1894 y 1901, época en la que J. Alfredo Ferreira ocupó cargos de jerarquía en el gobierno provincial.

2. La personalidad del Dr. J. Alfredo Ferreira.

El Dr. J. Alfredo Ferreira (1862-1938) (1), de cuya biografía nos ocuparemos sucintamente, dado que este artículo se deriva de un estudio más completo sobre el tema, (2) es correntino de nacimiento. Su nombre alcanzó trascendencia nacional e internacional como representante del positivismo comtiano.

Los datos aquí seleccionados para dar su perfil, no agotan su rica personalidad ni su múltiple actuación pública. Nos limitamos a destacar los que se prestan a una confrontación con los aportados en gran parte de la bibliografía referida a este tema; o al menos, a la que tuvimos acceso.

Cursó su escolaridad primaria en Esquina, Provincia de Corrientes. En 1875 se trasladó a la capital correntina, donde fue admitido como alumno del Colegio Nacional y de la Escuela Normal anexa; por lo cual, simultáneamente, se recibió de maestro y bachiller en 1879.

Mientras cursaba estos estudios frecuentó dos buenas bibliotecas: la de su colegio y la del Dr. Luis Pizzariello (3) en cuya casa se hospedaba.

Alumno destacado, se inició en la docencia antes de titularse de maestro, profesión que ejerció luego en Esquina, su pueblo natal, entre 1880 y 1881. Allí, a los dieciocho años, llegó a fundar una escuela privada, dándole el nombre de Horace Mann y luego fue director de la Escuela Fiscal de Varones.

Radicado después en Buenos Aires, realizó tareas docentes y de conducción educativa, a la par que cursaba estudios universitarios de abogacía. Entre otros cargos, ocupó la vicedirección de la Escuela Normal Mixta de Mercedes, donde Carlos N. Vergara era Director. Con él discrepó respecto a la orientación pedagógica de la escuela, circunstancia que lo llevó a apartarse de la función. En la Capital Federal, en 1889, se desempeñó en el Distrito Escolar XII, fue docente y directivo de colegios nacionales, entre ellos, director del Colegio Nacional Norte, hoy Domingo Faustino Sarmiento.

En 1892, con una tesis sobre Derecho Electoral, obtuvo el doctorado en jurisprudencia en la Universidad de Buenos Aires.

Designado en ese año como Inspector de Segunda Enseñanza, se lo destituyó en enero de 1893 por causas políticas: había suscripto un manifiesto contrario a quién ejercía por ese entonces la gobernación de Corrientes, Antonio Ruiz.

Sucesor de éste en la gobernación, fue el ingeniero Valentín Virasoro quien designó al Dr. Ferreira, Presidente del Consejo Superior de Educación y Director General de Escuelas de esa provincia, a partir del 1° de enero de 1894, cargos que mantuvo durante cuatro años para ejercer luego el Ministerio de Hacienda e Instrucción Pública, durante el gobierno de Juan Esteban Martínez. Frente al Consejo General de Educación quedó Angel C. Bassi, desde 1897 hasta el inicio de 1901. Ferreira se había desempeñado en el Ministerio solamente un año, es decir, hasta los primeros meses de 1899.

El período de influencia positivista en la educación de Corrientes es, justamente el comprendido entre los años 1894 y 1901: se inicia con la gestión de Ferreira en el Consejo Superior de Educación y concluye con la renuncia de Bassi a ese organismo, en los primeros meses de 1901. Se trató de una época fructífera, desde varios aspectos, para la escuela pública correntina. Especialmente en lo referente a expansión escolar, mejoramiento de los índices de alfabetización, renovación didáctica, perfeccionamiento docente y decisiva participación popular en la erección y el mantenimiento de las llamadas "escuelas populares".

Una mención especial merece la publicación de la revista "La Escuela Positiva", aparecida con una entrega mensual, desde 1895 a 1899.

Ferreira volvió a Buenos Aires y en 1899, Osvaldo Magnasco le asignó la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial. De aquí se alejará un año después, disconforme por la supresión de nueve escuelas normales de maestros que decretó Roca a comienzos de 1900. Su labor en este cargo había sido destacable, tanto por el celo puesto en sus tareas específicas como por los importantes proyectos que presentó, entre ellos, las "Bases para un Plan de Estudios de Enseñanza Secundaria". Le sucedió Pablo Pizzurno. Posteriormente Ferreira volvió a ocupar esta Inspección. Fue entre 1903 y 1904, y aunque no pudo restituir esas nueve escuelas, logró que se crearan tres escuelas normales regionales de varones en San Luis, La Rioja y Corrientes, respectivamente.

En 1900 organizó y presidió el Congreso Pedagógico Popular; dos años después participó en la fundación de la Asociación Nacional del Profesorado, y ocupó cátedras universitarias: de 1910 a 1911 en Ciencias de la Educación de La Plata y de 1915 a 1922, en Ética, (4). Paralelamente fue docente de nivel secundario.

En este lapso, más precisamente de 1914 a 1916, fue vicepresidente del Consejo Nacional de Educación.

En 1924 se creó el Comité Positivista Argentino, bajo su presidencia y la vicepresidencia de Leopoldo Herrera. Este Comité publicó, a partir del 1° de junio de 1925, la revista "El Positivismo".

Aquí cabe una referencia especial a su labor de publicista. En 1892 editó junto a Pablo Pizzurno "La Nueva Escuela", revista pedagógica que tuvo corta vida. Tres años más tarde salió "La Escuela Positiva" y finalmente "El Positivismo". En las tres se evidencia el interés de J. Alfredo Ferreira por divulgar, no en forma excluyente, las doctrinas positivistas, sino que trató de proporcionar a los lectores las más importantes novedades culturales mundiales, como se advierte especialmente en los contenidos de "La Escuela Positiva".

Se agregan a su producción escrita incluida en las revistas citadas, los artículos que publicó en importantes diarios porteños; la traducción del libro de J. Geaufrès sobre Horace Mann y los "Ensayos de Ética" (5), edición post-mortem.

Todos revelan su marcada preferencia por temas pedagógicos y filosóficos.

El interés por la educación definió su trayectoria de hombre público, como se desprende por la índole de los cargos que ocupó.

Siendo diputado nacional por Corrientes en 1901 presentó con Antonio Bermejo un proyecto de organización de la enseñanza media.

Tres escuelas llevan su nombre: en Corrientes, la Normal Mixta de Esquina y el "Hogar Escuela" de la ciudad capital y en la Capital Federal, una primaria (6).

3. Los aportes de J. Alfredo Ferreira a la educación pública de Corrientes.

Los principales aspectos de la gestión educativa del Dr. Ferreira en Corrientes, concretados entre 1894 y 1900, ya fueron mencionados. Sin embargo, es importante volver sobre algunos, singularmente reveladores de la originalidad de sus propuestas. Particularmente, porque es un tema que hoy vuelve a debatirse, el de los alcances que tuvo la iniciativa privada en la difusión de la educación popular.

Es útil recordar que Ferreira promovió y condujo formas variadas de iniciativas populares. Se cuentan entre ellos, la creación del Banco Popular de Corrientes (7), obra de envergadura que resultó exitosa. Apoyó también decisivamente toda acción que, aún sin su participación, se encaminara al bienestar común: cooperativas, bibliotecas populares y comisiones vecinales de fomento fueron promovidas ampliamente en las páginas de "La Escuela Positiva".

Las escuelas populares se erigieron mediante el esfuerzo conjunto del pueblo y de las autoridades. Se apoyaron en la convicción de que la instrucción pública era una responsabilidad que competía a la sociedad en pleno, no solamente al Estado. Así pudo emprenderse una tarea inédita hasta entonces en Corrientes y para algunos autores, en todo el país.

Para llevarla adelante, Ferreira se ocupó de integrar, en cada localidad elegida para instalar la escuela popular, una comisión protectora vecinal que aportaba el terreno y el edificio y lo dotaba convenientemente para su funcionamiento.

Mediante este mecanismo se crearon cuatro escuelas populares y se fortalecieron dos que ya existían.

Sobre el carácter de estas escuelas y sus derechos a reclamar las subvenciones nacionales, da cuenta el informe que el Inspector

Nacional Marcelino A. Elizondo elevó al Consejo Nacional de Educación argumentando sobre los derechos que las escuelas de Esquina, Goya, Curuzú Cuatiá y Mercedes tenían para percibir el equivalente de los dos tercios de los fondos que pertenecían a la Provincia. En esta nota que remitía al Dr. José María Gutierrez, Presidente de ese Consejo, destacaba el carácter público, no particular, de estas escuelas y decía que eran las primeras de este tipo que se erigían no sólo en el país, sino en toda Sud América (8).

Para justipreciar adecuadamente la magnitud del esfuerzo puesto por Ferreira en esta movilización de la conciencia popular a favor de la escuela, hay que tener en cuenta las especiales condiciones de las poblaciones del interior de la Provincia en ese momento. Ni la educación primaria se había difundido de manera que permitiera la generalización del interés para promoverla, ni tampoco los pobladores rurales estaban habituados a encarar acciones comunitarias (9).

También fue obra de Ferreira, desde sus puestos de Presidente del Consejo Superior de Educación, primero, y de Ministro de Hacienda e Instrucción Pública, después, el cambio profundo que se operó en las tendencias negativas, propias de Corrientes, en lo que respecta a alfabetización y escolarización de la población (10).

Fue un divulgador de ideas pedagógicas renovadas. Reconoció las características específicas de la infancia y de la adolescencia, propugnando en consecuencia, programas escolares que se estructuraran teniendo en cuenta las particularidades del educando y las de su medio escolar. A la par, promovió una mayor libertad del maestro en la selección de los contenidos de la enseñanza.

4. Las vinculaciones de J. Alfredo Ferreira y su grupo con la escuela normal de Paraná.

Como se verá más adelante, hay una tendencia generalizada a asignarle a J. Alfredo Ferreira relaciones con la Escuela Normal de Paraná, que superan en demasía a las que se derivan de la lectura atenta de su vida.

Si bien es cierto que a los positivistas argentinos, en general, los emparentaba la comunión de ideas, debe destacarse que a los del grupo correntino los ligó una especial relación con los de Paraná, en gran parte debido a la proximidad geográfica.

En particular, dos figuras principales de la Escuela Normal de Paraná, Pedro Scalabrini y Maximio Victoria, estuvieron íntimamente ligados al movimiento correntino.

Al primero de los nombrados, Ferreira le dio el rango de "profesor de profesores" (11), encomendándole la ejecución de obras de envergadura. Lo tuvo como co-fundador del ya citado Banco Popular, fue director-organizador del Museo de la Provincia y dirigió la Escuela Popular de Esquina. En "La Escuela Positiva" fue asiduo colaborador y proporcionó asesoramiento en diversas cuestiones pedagógicas y filosóficas.

Maximio Victoria dirigió la Escuela Popular de Curuzú-Cuatiá, cargo que se le confió teniendo en cuenta "que conocía perfectamente la dirección del pensamiento contemporáneo" (12). Aquí viene al caso mencionar que Ezequiel De Olaso afirma, sin fundamentarlo, que Maximio Victoria fue discípulo de Ferreira (13).

Fuera de los dos nombrados, no aparecen otros nombres ligados en actuaciones relevantes en ambas provincias durante el período que tratamos. Luego, cuando Ferreira se instala en Buenos Aires y ocupa allí distintos cargos, la nómina de sus relaciones, sin duda, se amplía. Pero en su etapa correntina, solamente merecen ser citados Pedro Scalabrini y Maximio Victoria. Es posible que este juicio se modifique con nuevos aportes bibliográficos, pero estimamos que no variará sustancialmente.

En consecuencia, entendemos que hubo amplia autonomía pedagógica de los positivistas correntinos respecto a los de Paraná. Carlos A. Uzin, en el libro que escribió sobre la Escuela Normal de esa ciudad (14), proporciona una extensa lista de docentes que trabajaron en sus aulas. Confrontada esa nómina con los positivistas correntinos, no aparecen otras relaciones que las ya mencionadas.

No puede negarse que hubo afinidades entre ambos grupos: compartían la misma posición filosófica y por consiguiente, similar cosmovisión frente a los problemas contemporáneos. También sería correcto suponer que se influenciaron mutuamente.

Entonces cabe preguntarse qué razón existe en muchos de los comentaristas del positivismo para considerar al grupo correntino simplemente como un satélite de Paraná, llegando incluso a negarle identidad.

Ni siquiera algún comprovinciano le hace justicia. Es el caso de Hernán Gomez, quién en el libro "La Educación Común entre los Argentinos" reconoce que el positivismo era "... un dogmatismo que venía invadiendo al país", es decir, que admitía la difusión generalizada de tales ideas. A pesar de esto, cuando se refiere al grupo nucleado en la figura de Ferreira, lo tilda de elementos formados en las aulas de Paraná (15). Con ese criterio ni Ferreira ni Angel C. Bassi, que no se formaron en Paraná, integrarían el grupo.

Desde todo punto de vista es correcto reconocer la significación que tuvo la presencia de Pedro Scalabrini en Corrientes y la colaboración que le prestó a Ferreira. Era portador de una destacada trayectoria docente, cumplida en las aulas de la Normal de Paraná durante dos décadas. Seguramente, en Corrientes se habría de reencontrar con muchos de los que habían sido sus alumnos allí y con algún ex-colega y se integraría a ellos en la realización de tareas comunes (16).

También es cierto que algunas de las propuestas pedagógicas que elaboró en Paraná, se aplicarían en las aulas de escuelas correntinas. Tal, el "Plan de Estudios y Métodos y Procedimientos de Enseñanza", de 1892 (17). Es innegable que fue el primer divulgador de Comte en la Argentina desde su cátedra de Paraná, pero no se necesitaba haber sido allí su alumno para acceder a sus conocimientos.

Por otra parte, pretender identificar el origen de cada una de las múltiples influencias que convergen en el proceso de la formación de un hombre, resulta ser una tarea tan difícil como inoficiosa. Inversamente, se caería en un reduccionismo si se hiciera responsable de ese proceso a un solo maestro, sobre todo cuando se trata de la formación de seres capaces de desarrollar el juicio crítico y de superar sus propios esquemas. Este es el caso de Ferreira respecto a Pedro Scalabrini (18).

Justamente, los testimonios del propio Ferreira aportan luces en este sentido. Su discurso pronunciado en 1914, cuando ejercía la Vice-Presidencia del Consejo Nacional de Educación, durante la colación de grado de ese año en la Escuela Normal de Paraná contiene elogios para Pedro Scalabrini. Fue en esa ocasión que lo llamó "profesor de profesores" y le reconoció el carácter de introductor de la filosofía de Augusto Comte desde sus cátedras en esta Escuela. Simultáneamente, revela su propia posición respecto a

estas doctrinas: "El comtismo -dice- no es el positivismo que sigue desarrollándose; pero en honra del pensador que quería colocarse el segundo después de Aristóteles, entre los coordinadores de la razón, del sentimiento y de la acción humana, podemos repetir la palabra de Levy-Bruhl" *si no siempre pensamos como él, pensamos siempre según él*" (19).

Otro párrafo de la misma alocución resulta muy significativo, por cuanto se refiere a cómo se aplicó en Corrientes el Plan Escolar elaborado en Paraná: "una concepción del conjunto del ser humano produjo el positivismo didáctico en el país, aparecido orgánicamente en Corrientes, sin cortapisas, a la luz del día, extendido en toda la provincia, con sus fórmulas teóricas y sus aplicaciones prácticas."

"El Plan Escolar, llevado de Entre Ríos, era de una educación integral de lo físico, de lo científico, de lo literario, de lo estético, de lo industrial, de lo moral y aún religioso".

"La fórmula era de inclusión en contra de todas las exclusiones y exageraciones de un pasado próximo. Inaugurábase una era de coordinación, de concepciones y resultados" (20).

Como conclusión de este párrafo, reiteramos que J. Alfredo Ferreira no fue alumno de la Escuela Normal de Paraná y que la acción educativa del grupo positivista que él lideró en Corrientes, no se redujo a la reproducción de lo que se había hecho o se estaba haciendo en Paraná, a pesar de que se reconozca que de allí emanaron importantes aportes.

Estos conceptos se aplicarán en el examen de la bibliografía que se expone.

5. La ubicación de J. Alfredo Ferreira y el grupo positivista de Corrientes en la Bibliografía.

De la compulsión de obras referidas a Ferreira y su grupo correntino, inferimos que los autores utilizan preferentemente fuentes secundarias. Por eso se repiten datos erróneos, entre los más frecuentes, se ubica a J. Alfredo Ferreira como perteneciente a la Escuela Normal de Paraná, se omiten referencias a la labor que realizó en Corrientes y su apellido se transcribe equivocadamente, porque se usa la "y".

Hay coincidencia en destacar sus aportes al positivismo comtiano, lo que es correcto, pero se hacen referencias exclusivamente a su actuación en Buenos Aires.

Del examen bibliográfico realizado, surge la posibilidad de agrupar a los autores en función de la similitud de las informaciones que aportan (21).

El primer grupo se conforma con Alejandro Korn y quiénes lo repiten, a veces sin citarlo. Korn (1949 p. 178) escribió el ensayo titulado *El positivismo*, entre 1916/1936, publicándose posteriormente en ediciones de sellos diferentes. En esta obra coloca a Ferreyra (sic) entre los egresados de la Escuela Normal de Paraná.

Este dato se repite en Luis Adolfo Dozo (1971, p. 174), quien lo reitera en la compilación de Biagini (1985, p. 476)p; también en Héctor Santomauro (1981, p. 13) en Oscar Terán (1987, p. 17) y en Ezequiel De Olazo (1990).

Otros autores apelan a expresiones ambiguas sobre la pertenencia de Ferreira a la Escuela Normal de Paraná. Así, Leopoldo Zea (1949, p. 49) lo ubica "en la llamada escuela de Paraná".

Manuel Horacio Solari (1949, p. 228) lo integra a los "miembros del normalismo que directa o indirectamente recibieron la influencia del positivismo de Paraná". Fórmula reproducida en gran medida por Juan Carlos Torchia Estrada (1961, p. 177) cuando lo incluye en el "grupo de educadores vinculados en su mayoría a la Escuela Normal de Paraná... Este grupo -agrega- tuvo en Alfredo Ferreira su figura más destaca desde el punto de vista filosófico". La confusión sobre la procedencia de Ferreira se aumenta cuando nombra únicamente a Rodolfo Senet como uno de los pocos positivistas comtianos educados fuera de Paraná.

Aunque Torchia Estrada se detiene en la consideración de la figura de Ferreira, no destaca su actividad en Corrientes. Cita a "La Escuela Positiva", pero consigna que su aparición data de 1894 en vez de 1895, que es lo correcto.

Entre quiénes, sin introducir informaciones erradas, prescinden de su actuación en Corrientes, pueden citarse a Berta Perelesstein (1952), Luis Farré (1958, p. 57-60), Ricaurte Soler (1968, p. 43 y p. 204 y ss.) y Diego Pro (1973, p. 56).

Hay coincidencia en los tres primeros en asignar a Ferreira carácter antidogmático, lo que hizo posible la renovación de la doctrina de Comte en el positivismo argentino.

Ricaurte Soler, en su bien documentado estudio sobre esta corriente, no se dedica a los aspectos de la pedagogía. Coloca a Ferreira en primer rango entre los representantes de la filosofía de Comte en nuestro país y le reconoce la capacidad de superar esquemas. No incluye datos de su vida ni lo relaciona con Paraná. Analiza el contenido de los *Ensayos de Ética*, cita artículos aparecidos en "La Escuela Positiva" correctamente, sólo una vez equivoca el año de publicación y también, una vez escribe su nombre con "y".

Diego Pro lo toma como uno de los profesores de materias filosóficas que integraron "una pléyade de hombres valiosos que tuvieron gran influencia en la cultura del país" pero su nombre no aparece posteriormente entre los integrantes de las generaciones positivistas.

Por último, se agrupan quiénes fueron sus contemporáneos y trabajaron con él o fueron sus discípulos. Es el caso de Angel C. Bassi (1943), Manuel A. Bermúdez (1946) y Francisco Romero (1952, pgs. 27-31).

Sus testimonios permiten evaluar la magnitud de su personalidad y la originalidad de sus ideas.

Bassi fue reiteradamente citado a lo largo de este trabajo. Su libro sobre Ferreira es fuente insustituible en todo estudio sobre su obra.

Manuel A. Bermúdez, su cercano colaborador, también aporta detalles importantes para la mejor inteligibilidad de su credo pedagógico y de su actuación pública.

Francisco Romero hace de su ex-profesor, la mejor semblanza que hayamos leído. De su labor en Corrientes, dice que fue "...una inolvidable acción civilizadora" (p. 29).

Para cerrar este balance, resulta oportuno reproducir la reflexión de Hugo Biagini (1985, p. 340), quién ubica a J. Alfredo Ferreira "Entre los contribuyentes locales a la pedagogía positivista, cuya obra aún aguarda exploraciones más meticulosas."

6. Conclusión.

El tratamiento bibliográfico de la personalidad de J. Alfredo Ferreira y de la actuación del grupo positivista correntino, pone de manifiesto la existencia de distorsiones y omisiones informativas significativas.

Este caso particular merece tenerse en cuenta, no solamente para un adecuado conocimiento de la importancia que ellos tuvieron en la educación de su tiempo, sino también para inducir, a quiénes se dedican al estudio de la historia de la educación, a la utilización preferente de fuentes primarias.

Este hábito, aplicado a la investigación de las historias de la educación regionales, permite que no se incurra en errores "por arrastre" y que se les dé a las provincias argentinas, el correspondiente protagonismo en sus afanes renovadores de la escuela pública.

BIBLIOGRAFIA Y NOTAS AL TEXTO

- 1) El Dr. J. Alfredo Ferreira nació el 29 de abril de 1862 en Rincón de Guaiquiraró, paraje rural del Dpto. de Esquina, Pcia. de Corrientes. Muchas veces, su apellido aparece escrito con "y". En cuanto al año de nacimiento, comúnmente se le asigna el de 1863. Respecto a la grafía de su apellido, nos remitimos a la que Ferreira utiliza en la firma de sus trabajos. Su nacimiento, según el historiador correntino Federico Palma, está registrado en la fe de bautismo obrante en el folio 303 del Libro 2° de Bautismos, años 1851 a 1862 del Archivo Parroquial de Esquina, y es el que consignamos arriba. (Dato aportado por el Dr. Carlos María VARGAS GOMEZ en: *Visión de J. Alfredo Ferreyra* (sic). Revista de la Junta de Historia de Corrientes. N° 1. 1966. Corrientes, p. 35.)
- 2) Este trabajo contiene informaciones incluidas en el *Estudio Preliminar del Índice de la Revista "La Escuela Positiva"*, obra inédita. Otros aportes parciales han sido publicados en Revista IIE, N° 14, nov. 1977. Buenos Aires. pp. 47-59 y en Actas de Congresos y Jornadas.
- 3) El Dr. Luis Pizzariello (Luigi Pizzariello, en varios trabajos de su autoría publicados en "La Escuela Positiva") era, según Angel Bassi, un médico "ilustrado y estudioso". Ver Angel C. BASSI. *J. Alfredo Ferreira. El pensamiento y la acción de un gran escritor y filósofo*. Claridad, 1943. Buenos Aires. Un volumen de 334 pp. Ver p. 11. Nos hemos valido de las

referencias contenidas en este libro y en el artículo del Dr. Vargas Gómez citado en I, para elaborar la biografía de Ferreira que aquí se incluye.

- 4) El Decano de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, era, para ese entonces, Víctor Mercante. También se desempeñaban allí, contemporáneamente, Leopoldo Herrera y Rodolfo Senet.
- 5) GAUFRES, J. *Vida de Horace Mann*. Traducción de J. Alfredo Ferreira. Compañía Sudamericana de Billetes de Banco. 1900. Buenos Aires. Un volumen de 142 pp. y J. Alfredo FERREIRA, *Ensayos de Ética*. Ferrari Hnos, 1944. Un volumen de 223 pp.
- 6) La escuela primaria mencionada, estaba en Coronel Falcón N° 4126 de la Capital Federal y se inauguró en octubre de 1942. (Ver BASSI, op. cit., p. 321).
- 7) Se trató de un Banco autónomo, integrado por pequeños capitales, créditos y ahorros. Se organizó de manera similar al Banco Popular Argentino de la Capital Federal. (Ver J. Alfredo FERREIRA. *La Escuela Positiva*. Año III, N° 31. Agosto de 1897, pp. 825-826.
- 8) ELIZONDO, M. A. *Para las escuelas populares de Corrientes*. La Escuela Positiva. Año II, N° 16, pp. 825-826. Mayo 1896.
- 9) La iniciativa popular permitió erigir escuelas de este carácter en Curuzú-Cuatí, Mercedes, Santa Lucía y Sauce y mejorar las ya existentes de Goya y Esquina. Respecto a las posibles expectativas de la población ante la campaña a favor de la escuela pública emprendida por Ferreira, merece transcribirse lo que cuenta Angel C. BASSI. Op. cit. p. 56. "En la campaña a favor de la instrucción pública de la provincia de Corrientes encontró a Mantilla en Mercedes. Este, sorprendido de verlo, le preguntó si andaba haciendo campaña política y preparando su candidatura para la futura gobernación. Ando buscando interesarse al pueblo de Mercedes para fundar una escuela popular, le contestó. Mantilla se sonrió y le manifestó su escepticismo sobre las probabilidades de conseguirlo. La escuela se fundó, prosperó y se transformó finalmente en escuela normal. Ahora se llama Dr. Manuel F. Mantilla."
- 10) El libro de Angel C. BASSI antes citado y el de Hernán GOMEZ. *La educación común entre los argentinos. 1810-1934*. Corrientes, 1934. Un volumen de 504 pp.; aportan referencias específicas sobre los progresos operados en el sistema educativo.

- 11) Esta frase está contenida en la alocución que Ferreira pronunció en 1914 en la Escuela Normal de Paraná. La transcribe el citado Angel C. BASSI en p. 226.
- 12) Ibid. p. 56.
- 13) OLASO, E. de. *Bajo el signo del positivismo*. Suplemento Literario. LA NACION, Buenos Aires, 1990. pp. 1 y 2.
- 14) UZIN, C. A. *La Escuela Normal de Paraná*. Universidad Nacional de Entre Ríos, 1979. Paraná. Un vol. de 75 pp.
- 15) Ver op. cit. en 10; p. 133.
- 16) Beatriz BOSCH cita a Manuel A. Bermúdez como un ex-alumno de Scalabrini en Paraná. Bermúdez, cabe precisar, fue un estrecho colaborador de Ferreira en Corrientes. Ver: BOSCH, B. *El maestro Scalabrini*. Suplemento Literario. LA GACETA. Tucumán, 8. IX. 1991, p. 1.
- 17) En Angel C. BASSI, op. cit., pp. 58-61, se enuncian los principios esenciales de ese Plan.
- 18) Angel C. BASSI, en op. cit., p. 79; se refiere a esta cuestión con estos términos: "Ferreira, con un espíritu muy superior a lo que el vulgo intelectual podría atribuirle, no tardó en conocer y reconocer la excelsitud de las geniales doctrinas de tal sistema. Lo que revela en su "Bases para un plan de estudios de educación primaria" que publicara en La Nación en 1892."
- 19) Ibidem, p. 226.
- 20) Ibidem, p. 225.
- 21) Las referencias bibliográficas de los autores que se citan en el Parágrafo V, se enuncian por orden alfabético correspondiente a la primera letra del apellido.
BASSI, Angel C., Ferreira, Alfredo. *El pensamiento y la acción del gran educador y filósofo*. 1943. Buenos Aires. Claridad.
BERMUDEZ, Manuel A. *El Dr. J. Alfredo Ferreira en el 8° aniversario de su fallecimiento. Su obra cultural en Corrientes, sus doctrinas y orientaciones sobre educación, su múltiple capacidad mental y su eficacia de acción. Su fervorosa consagración a las tareas de enseñanza y de otras benéficas actividades sociales*. 1946. Buenos Aires. Folleto de 27 pp.

- BIAGINI, Hugo E. (Compilador). *El movimiento positivista argentino*. 1985. Buenos Aires. Editorial de Belgrano.
- DE OLASO, Ezequiel. *Bajo el signo del positivismo*. 1990. Buenos Aires. Suplemento Literario del diario La Nación. Pp. 1-2.
- DOZO, Luis Adolfo, Alfredo Ferreira y el positivismo argentino. 1971. Pp. 161-175. (En: Universidad Nacional de Cuyo. Instituto de Filosofía. Sección Historia del Pensamiento Argentino. Anuario histórico del pensamiento argentino. Tomo VIII. Talleres de la Imprenta Oficial).
- Alfredo Ferreira (1863-1938). 1985. Pp. 476-481 (Incluido en la compilación de BIAGINI, Hugo E., op. cit.)
- Luis FARRE. *Cincuenta años de filosofía en Argentina*. 1958. Buenos Aires. Peuser (Prólogo de Coroliano Alberini).
- KORN., Alejandro. *Obras Completas*. 1949. Buenos Aires. Claridad. Cap. IV: El Positivismo. Pp. 147-189.
- PERELESTEIN, Berta. *Positivismo y antipositivismo en Argentina*. 1952. Buenos Aires. PROCYON.
- PRO, Diego F. *Historia del pensamiento filosófico argentino*. Cuaderno N° 1. 1973. Mendoza. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- ROMERO, Franciso. *Sobre la filosofía en América*. 1952. Buenos Aires. Raigal.
- SANTOMAURO, Héctor H. *Los positivistas argentinos*. 1981. Pp. 8-18. En: *Todo es Historia*. Director Félix Luna. N° 173. Buenos Aires.
- SOLARI, Manuel Horacio. *Historia de la educación argentina*. 1949. Paidós. Buenos Aires.
- SOLER, Ricaurte. *El positivismo argentino. Pensamiento filosófico y sociológico*. 1968. Buenos Aires. Paidós.
- TERAN, Oscar. *Positivismo y nación en Argentina*. 1987. Montevideo-Buenos Aires. Punto-Sur.
- TORCHIA ESTRADA, Juan Carlos. *La filosofía en la Argentina*. 1961. México. Unión Panamericana. OEA. Estela.
- ZEA, Leopoldo. *Dos etapas del pensamiento en Hispanoamérica. Del romanticismo al positivismo*. 1949. Méjico. El Colegio de Méjico.

David Sebastián Gómez presenta la edición de la obra de J. Alfredo Ferreira en la imprenta. Después de reseñar la figura de su maestro de Paraná, da a conocer diversas actividades educativas desde 1912, analiza las relaciones entre filosofía y educación. Ante el intento positivista de reducir la educación a teoría de la educación, Gómez nos ha sorprendido, entre otros, al decir que no se puede enseñar filosofía y mucho menos filosofía en la que se...

RECENSION DE LIBROS

Bárcena Orbe, F. et al. *La filosofía de la educación en Europa*. Madrid, Dykinson, 1992, 303 páginas.

El libro que presentamos ha sido escrito por un prestigioso grupo de profesores de filosofía de la educación de la Universidad Complutense de Madrid (F. Bárcena Orbe, J. Barrio Maestre, F. Gil Cantero, J. Ibáñez-Martín, G. Jover Olmeda, M. Ruiz Corbella, D. Sacristán Gómez). Estos autores describen la situación general -bien documentada y densa- de la filosofía de la educación en Alemania, España, Italia y el Reino Unido, dando luego espacio a tres filósofos de la educación representativos de cada una de estas nacionalidades.

En unos momentos en que España afirma su pertenencia europeísta y se halla empeñada en una profunda transformación educativa que exige profesionalización a sus docentes, este libro goza de una especial relevancia (p. 21).

La filosofía siempre ha sido una búsqueda consciente y crítica de un patrimonio común de la vida y convivencia humanas, lo que favorece no poco el establecimiento de finalidades posibles de la persona y del proceso educativo. Hoy la unificación europea hace repensar las características del ser humano no solo para descubrir la realidad, sino para trascenderla y encauzarla.

Es necesario reivindicar para la filosofía de la educación un pensar racional y libre al servicio de las personas y de la convivencia; y libre del servicio a las ideologías políticas. La profesión del docente de filosofía de la educación debe atenerse a su profesión de pensar ejerciendo la razón, sin pagar tributo a las ideologías de turno con el consecuente descrédito de los profesores ante los alumnos por el cambio azaroso de las mismas.

Europa, con diversos matices en cada país, vive signada por su historia (en particular por las dos guerras mundiales de este siglo) y por lo que proyecta ser. En este contexto, Alemania ha hecho de la tolerancia el principal valor educativo, como el mejor correlativo social de la barbarie nacionalsocialista. Hoy, superando las posiciones tanto hermenéuticas como positivistas, se desea llegar a una pedagogía afirmativa, con pretensiones normativas, a partir del logos de la razón (p. 62), que no interfieran con la autodeterminación (especialmente a través del pensamiento de M. Heitger).

David Sacristán Gómez presenta la situación de la filosofía de la educación en España. Después de reseñar la suerte de la cátedra de Filosofía de la Educación en diversas universidades españolas, desde 1932, analiza las relaciones que corren entre filosofía y educación. Ante el intento positivista de reducir la filosofía de la educación a teoría de la educación, García Hoz ha reivindicado, entre otros, que "la idea del deber no es posible arrancarla, y mucho menos justificarla, simplemente en lo que es. El acuciante problema del para qué, referido a los actos huma-

nos, no tiene constatación en el orden empírico" (p. 84). No obstante, cabe mencionar otras tendencias españolas de la filosofía de la educación entendida como epistemología positiva (Escolano), como filosofía aplicada (Sarraona) o práctica (Altarejos Masota, Escámez Sánchez), como filosofía confundida con la teología (Limón Miguel), como tratado especial de la metafísica (González Álvarez, San Cristóbal, García Hoz, Capitán Díaz), como búsqueda socrática del saber sobre educación (Fullat), etc. El trabajo de David Sacristán Gómez se cierra con un valioso soporte bibliográfico completo y analítico.

Gonzalo Jover Olmeda tiene a su cargo la presentación de las tendencias sobre educación en Italia, en la segunda mitad del siglo XX, y las perspectivas actuales. La filosofía de la educación de orientación *personalista* (bajo la influencia de Mounier, Maritain, Casotti, Stefanini) consideran a la persona como una *síntesis de valores perennes* que -si bien inspira- no se reduce a ni a un discurso filosófico, ni científico ni histórico. La filosofía de la educación sostenida por la *corriente laica y progresista*, inspirada en Dewey, no duda en calificar de adoctrinamiento la instrucción impartida en Italia, bajo el nombre de neoidealismo o de nuevo positivismo. El intento central de esta corriente de pensamiento consiste en *crear una escuela activa y democrática*. La *filosofía marxista de la educación*, a la sombra de la propuesta pedagógica de Gramsci, promueve la escuela única, la supresión del principio educativo humanístico tradicional (fundado en las lenguas clásicas) suplantado por una visión dialéctica de la vida y del saber: propone la presencia del trabajo en la formación y los análisis de las motivaciones ideológico-políticas.

Fernando Bárcena Orbe y Fernando Gil Cantero presentan la situación de la filosofía de la educación en el Reino Unido. Sobre todo a través de Peters y Hirst, la filosofía de la educación se propuso elaborar un concepto de educación diverso del signado por la idea de *crecimiento*. La presencia de la filosofía analítica ha sido muy fuerte. Para R. Elliot (de la universidad de Londres) la filosofía analítica no empeña al filósofo con ninguna realidad empírica. La educación y sus fines no son más que una expresión poética de los deseos. Las definiciones de la educación pueden ser estudiadas como otras tantas *metáforas* (iniciación, liberación, guía, crecimiento) (p. 265). Las metáforas, sin embargo, poseen gran importancia porque los hombres con su imaginación y sentimientos mueven y conmueven la vitalidad social.

Otros autores, no obstante, como R. Dearden (de la universidad de Birmingham) intentaron *superar la filosofía analítica*, vista como "una trivial riña de palabras" (p. 236) y llegar a la vida y a la realidad escolar y al desarrollo de la razón mediante el *currículum*. Para R. Jonath (de la universidad de Edimburgo) tanto la filosofía como la educación deben pensarse en el contexto social y material, pues éste modifica a aquéllas. De hecho, la educación en el Reino Unido se mueve en el *contexto liberal ligeramente disfrazado de socialización* y entrenamiento en habilidades (p. 283). En realidad, la filosofía analítica de la educación no se opone -sino refuerza- las ideas básicas del liberalismo y se instala en "la larga recuperación del empirismo" (p. 284).

Basten estas indicaciones para sugerir la riqueza del libro que presentamos. Este es una de aquellas más bien raras obras que aportan un conocimiento actualizado (en este caso sobre la filosofía de la educación en Europa) realizado por reconocidos profesionales, con una rica síntesis global de los problemas y con una antología selecta de textos que ponen al lector en contacto directo con fuentes representativas. Por otra parte, este libro hace ver la riqueza del pensamiento europeo, creativo, pluralista, con divergencias y convergencias, pero con un intento encomiable de unidad europea lograda o acompañada de un proceso constante de reflexión sobre la vida social y personal.

William R. Darós

Delval, Juan: Los fines de la educación. México, Siglo Veintiuno, 1991. 109 páginas.

El original recorrido al que nos invitan estas páginas constituye la contestación a uno de los cuestionamientos más básicos y difíciles de responder que nos plantea el controvertido mundo de la educación. ¿Cuál es el fin de la educación? Juan Delval, discípulo de Piaget y destacado profesor de la Universidad Autónoma de Madrid en las áreas de Psicología Evolutiva y de la Educación, propone una interpretación del estado actual de la educación en España.

Resulta necesario, en este caso, comentar brevemente en qué condiciones y momento el autor ha escrito esta obra. Consustanciado con la crisis sufrida por la educación española, y habiendo participado por el lapso de un año en la reforma educativa de dicho país, el autor plantea que para que una reforma sea posible "... es necesario discutir sobre los fines últimos de la educación y lo que se pretende conseguir con ella. Sin embargo esas cuestiones de fondo generalmente se suelen eludir y se tratan los problemas educativos como si fueran puramente técnicos, como si lo que hubiera que hacer fuera simplemente perfeccionar el sistema sin introducir cambios profundos".

Este libro, de gran interés para todas aquellas personas vinculadas al campo educativo, propone un relevamiento de las principales concepciones de la educación a lo largo de la historia, a través de distintos períodos tales como la antigüedad clásica, la edad media, el renacimiento, la revolución francesa hasta llegar a la actualidad.

A este último punto le dedica especial atención, introduciéndonos, desde una perspectiva social, en temas como los fundamentos políticos que subyacen a todo proyecto educativo, y desde un punto de vista psicológico y didáctico el papel del lenguaje y la memoria (lenguaje y pensamiento, enseñanza de la gramática), la formación de profesores (la función del maestro), la formulación de objetivos, etc.

Delval plantea la necesidad de conjugar los avances científicos en el campo de la educación con los requerimientos de una sociedad en situación de permanen-

te cambio. La participación en la vida social ha aumentado, a la vez que también los conocimientos acumulados por la humanidad son mucho mayores, por lo que resulta impensable seguir sosteniendo una formación tan inadecuada en la actualidad como hace doscientos años. De esta forma, propone un sistema educativo que proporcione una formación integrada, tendiente a promover la capacidad de reflexión, sin poner el énfasis en la tradición y en la reproducción. De este modo, es necesario introducir reformas profundas en la educación que no pueden plantearse al margen de los requerimientos sociales.

Este libro ofrece al lector una visión integradora del problema, cuyo aporte fundamental radica en un minucioso y profundo análisis de los fines explícitos e implícitos de la educación.

Maria Elena Hechen

Kornblit, Analía; Mendes Diz, Ana María: *El profesor acosado. Del agobio al estrés*. Buenos Aires, Humanitas, 1993. 161 páginas.

Si bien históricamente la tarea de enseñar no ha sido fácil, tal vez éste, nuestro tiempo, sea uno de los períodos más complejos y cuestionadores del rol docente.

Los profundos cambios sociales, políticos y económicos de este vertiginoso final de siglo, colocan a los docentes en una actitud de reflexión permanente sobre la calidad de la enseñanza. El profesor se exige a sí mismo y además se le exige desde afuera. De tal manera este docente cuestionado que se enfrenta a cambios sociales bruscos aún no asimilados, con sus consecuentes modificaciones del sistema de enseñanza, reacciona más lentamente de lo que exigiría esta dinámica social. Así en esta carrera con obstáculos donde prima el voluntarismo frente a la extraordinaria falta de medios, pareciera que el recorrido que se describe no es otro que aquel que va del agobio al estrés. Tal es el título del inteligente análisis realizado por las investigadoras Kornblit y Mendes Diz.

Con una orientación ecológico ambientalista, las autoras toman el concepto de *estrés ambiental* dentro del marco teórico de la psicología social, más precisamente del campo de la psicología ambiental.

De la interrelación individuo-medio ambiente surgen conceptos claves como 'adaptación', 'reajuste', 'desequilibrio', hasta llegar al concepto de *estrés*, que definen como la lucha por restablecer el equilibrio perdido. Desde este enfoque el *estrés laboral* no reside ni en el ambiente ni en la persona, sino en la evaluación que el sujeto realiza de la adecuación entre ambos.

Desde el punto de vista metodológico, para abordar la problemática del estrés en los profesores secundarios, las autoras combinaron metodologías cuanti-

tativas y cualitativas. Por un lado, realizaron entrevistas grupales abiertas con docentes de distintos establecimientos. Por otra parte, emplearon cuestionarios elaborados con escalas y preguntas abiertas y cerradas. Esto les permitió realizar un profundo análisis del tema al poner de relieve cómo lo perciben los propios protagonistas, mientras que ofrecen al lector una caracterización del peso relativo de los factores estresantes percibidos por los profesores y la evaluación de los recursos personales y sociales de que disponen para enfrentarlos.

En los últimos capítulos a modo de conclusión se destaca tanto la influencia que ejercen los distintos factores, ya sean ambientales o individuales, en el nivel de estrés laboral, como los factores mediadores, personales y sociales, con que cuentan los docentes para enfrentar situaciones estresantes. Cabe distinguir que de este profundo análisis las autoras proponen distintos tipos de estrategias de intervención preventiva del estrés laboral en los docentes.

El libro además cuenta con un apéndice donde se incluyen las tablas estadísticas aludidas a lo largo de la obra, como así también los instrumentos utilizados en la investigación.

Luis Emilio Gimelli

EVALUACION DE SOFTWARE EDUCATIVO

Tobogán, Patricia San Martín y Javier Santoro, IRICE, 1994.

Tobogán es un software novedoso dentro de lo educativo musical. Elaborado con el auspicio del IRICE, San Martín y Santoro han logrado un producto de gran utilidad para el desarrollo de las primeras concepciones musicales: duración y altura de los sonidos. Posee tres juegos de dificultad creciente donde el niño interactúa con la computadora emitiendo sonidos vocálicos y realizando simples operaciones con el ratón (mouse). Posee ejemplos para cada problema, buena calidad de sonido y gráfica, lo que lo hace atractivo al niño usuario.

El objetivo del software de revalorizar la emisión vocal como instrumento en la educación musical escolar, y la ejecución práctica para la elaboración de conocimientos teóricos musicales, son satisfechos muy favorablemente. La idea de remitir a vivencias concretas (movimiento espacial del protagonista de los juegos) para elaborar la noción de altura del sonido es atinada, pero su implementación puede aun ser perfeccionada.

Los requerimientos informáticos no son excesivos: monitor VGA color preferentemente, 5.5Mb en disco rígido, mouse, placa de sonido (con micrófono y parlantes).

La apreciación general del programa es la de un excelente trabajo de desarrollo informático para la enseñanza musical. Quizás con el tiempo se le incorporen más juegos a esta versión, lo que podrá convertirlo en una herramienta más integral.

Rafael A. Calvo

NORMAS GENERALES PARA LA PUBLICACION EN LA REVISTA IRICE

La Revista IRICE ofrece espacio para publicar a quienes investigan en el amplio campo de la ciencia de la educación y disciplinas vinculadas. Puede tratarse de desarrollos teóricos, de informes finales de investigación, de comunicaciones, de recensiones y/o comentarios sobre libros especializados, de evaluación de software educativo.

En el caso de los desarrollos teóricos y de los informes, los requisitos que deben reunir son los siguientes: ser inéditos, con una extensión que no exceda las 25 páginas tamaño IRAM a doble espacio, con referencias y citas bibliográficas completas al final, y breve currículum del autor. Estarán sujetos a un referato externo al Instituto de reconocido prestigio en la especialidad.

La ulterior publicación será decidida en todos los casos por el Comité de redacción, según prioridades, espacio, e interés del tema.

revista irice

DAROS, W. R. **LA RAZON EN LOS COMPORTAMIENTOS ETICOS. Consideraciones popperianas.**

PERALTA, O. A. **INTERACCION MATERNO-INFANTIL Y DESARROLLO COGNITIVO DEL NIÑO.**

ROSELLI, N. D. **PROBLEMAS METODOLOGICOS MAS FRECUENTES EN EL ESTUDIO EXPERIMENTAL DE LA INTERACCION SOCIAL.**

MALISANI, E. **INCIDENCIA DE DISTINTOS TIPOS DE ESTRUCTURA LOGICA DE UN PROBLEMA SOBRE LA CONDUCTA DE RESOLUCION.**

MOSCOLONI, N. **EVALUACION DE ESCALAS NOMINALES MEDIANTE EL ANALISIS DE CORRESPONDENCIAS MULTIPLES.**

PAGURA, J. A. **PROYECCION DE MATRICULA ESCOLAR. PROPUESTA METODOLOGICA Y APLICACION.**

GIACOBBE, M. S. **EL APRENDIZAJE DE LAS CATEGORIAS TEMPORO-ESPACIALES**

ANTONI, J. E. y QUAGLINO, M. B. **DERIVACIONES PEDAGOGICAS DEL ENTORNO DEL INGRESANTE UNIVERSITARIO.**

DAROS, W. R. **EL SENTIDO DE LA FUNCION DOCENTE SEGUN J. PIAGET.**

ROSELLI, N. D. **CONOCIMIENTO CIENTIFICO Y PRACTICA SOCIAL DE LA CIENCIA. Un enfoque desde la psicología social del conocimiento.**

DELVAL, J. y DEL BARRIO, C. **LOS NIÑOS ANTE LA GUERRA Y LA PAZ**

MIRANDA, R. A. **POLITICA EDUCATIVA Y EXPANSION ESCOLAR: EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACION.**

PAGURA, J. A. **ANALISIS ESTADISTICO DE UNA ENCUESTA SOBRE EL VALOR SOCIAL DE LA EDUCACION.**

LOPEZ ALONSO, A. O. **CONSIDERACIONES EN TORNO AL MODELO COMPUTACIONAL DE LA MENTE A PARTIR DEL ENFOQUE DE JOHNSON-LAIRD.**

DAROS, W. R. **METACOGNICION: APRENDER REFLEXIVAMENTE A APRENDER.**

TAVELLA, A. M. **CONSIDERACIONES METODOLOGICAS PARA EL ESTUDIO DE LA MATRICULA DE ENSEÑANZA.**

MOSCOLONI, N. **TECNICAS DE CLASIFICACION PARA LA CARACTERIZACION DE POBLACIONES: ALUMNOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS BIOQUIMICAS Y FARMACEUTICAS DE LA UNR.**

GIACOBBE, M. S. **LA GEOGRAFIA EN ACTIVIDADES DIDACTICAS INTER Y PLURIDISCIPLINARIAS.**

BICECCI, A. y BOSCHETTI, A. **GEOGRAFIA/LITERATURA: HACIA UN ENFOQUE DIDACTICO MULTIDISCIPLINARIO.** *Aplicación en un análisis de la región chaqueña oriental.*

PEREZ, A. M. **LA REPRESENTACION SOCIAL DEL HECHO EDUCATIVO.** *La perspectiva del maestro.*

CALVO, R.A. y CECCATTO, H. A. **REDES NEURONALES.** *Hacia un modelo computacional de la mente.*

5

6

DAROS, W. R. **PROBLEMÁTICA DE LA INTERDISCIPLINARIDAD EN LA EDUCACION ESCOLAR.**

ROSELLI, N. D., GIMELLI, L. E. y HECHEN, M.E. **EL APRENDIZAJE COLECTIVO DE CONOCIMIENTOS EN GRUPOS DE CUATRO SUJETOS EN FUNCION DE LAS MODALIDADES DE INTERACCION SOCIAL.**

NAVARRO, A., ENESCO, I., SOTO, P. y DELVAL, J. **LAS CONCEPCIONES DE LA POBREZA DE NIÑOS Y ADOLESCENTES ESPAÑOLES.**

RICARDI, N. **CONSTRUCCION DE PREMISAS Y COHERENCIA DE RAZONAMIENTO.**

7

DAROS, W. R. **CONSTRUCCION DE LOS CONOCIMIENTOS Y DISEÑO CURRICULAR DE BASE EPISTEMOLOGICA.**

GIACOBBE, M. S. **METACOGNICION Y DIDACTICA. LA ASIGNATURA GEOGRAFIA EN EL NIVEL MEDIO DE ESCOLARIDAD.**

PERALTA, O. A. **EL ESTILO TUTORIAL DE LA MADRE Y SU RELACION CON LA PERFORMANCE DEL NIÑO EN EL ARMADO DE UN ROMPECABEZAS.**

LOPEZ ALONSO, A. O. y RICARDI, N. C. **LA ORGANIZACION LOGICA DEL RAZONAMIENTO EN RELACION CON CATEGORIAS DE DIAGNOSTICO PSIQUIATRICO.**

Esta revista se terminó de imprimir en el mes de abril de 1994, en los Talleres del IRICE.
Bv. 27 de febrero 210 bis - (2000) - Rosario - Provincia de Santa Fe - República Argentina