

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Posicionamientos docentes en escuelas marginales:
ocho estudios de caso**

Lorena Alesina Lezama
Tutor: Tabaré Fernández Aguerre

INDICE

	Página
Introducción	3
I. Marco teórico	
1. Sociología de la educación: de la sociedad al aula	4
2. La política educativa: de la acción central a la acción docente	4
3. La situación escolar: de una visión única a la diferenciación contextual	6
4. Perspectivas teóricas que sustentan la investigación	8
5. Construcción teórica del concepto de posicionamiento	10
6. Construcción teórica del concepto de influyente	13
7. Preguntas, hipótesis y objetivos	17
II. Metodología de la investigación	
1. Estrategia de investigación	19
1.1. Tipo de diseño	19
1.2. Universo y unidades	20
1.3. Técnicas, fuentes y medidas de validez	22
2. Validez y confiabilidad de la información recabada	23
3. Plan de análisis	27
III. Presentación de los ocho casos y de los factores influyentes en el posicionamiento de cada uno de ellos	
Introducción	
1. Escuela "A": Presentación de los influyentes en los casos 1 y 2	29
1.1. Influyentes comunes a ambos casos	29
1.2. Influyentes particulares de cada caso	30
2. Escuela "B": Presentación de los influyentes en los casos 3 y 4	32
2.1. Influyentes comunes a ambos casos	31
2.2. Influyentes particulares de cada caso	33
3. Escuela "C": Presentación de los influyentes en los casos 5 y 6	35
3.1. Influyentes comunes a ambos casos	35
3.2. Influyentes particulares de cada caso	36
4. Escuela "D": Presentación de los influyentes en los casos 7 y 8	37
4.1. Influyentes comunes a ambos casos	37
4.2. Influyentes particulares de cada caso	38
IV. Análisis descriptivo de los distintos posicionamientos docentes	
Introducción	41
1. Visiones	41
2. Prácticas pedagógicas	47
3. Relacionamiento con la cultura local	49
Resumen	50

V. Influyentes y posicionamientos: análisis relacional

Introducción	52
1. Efectos de los distintos influyentes en los aspectos del posicionamiento	52
1.1. Factores infraestructurales	52
1.2. Factores interaccionistas	52
1.3. Factores organizacionales	58
1.4. Factores personales	62
2. Tipologías	64
3. Reflexiones finales	68

Bibliografía	72
---------------------------	----

Anexos

1. Operacionalización de conceptos: Cuadro resumen de conceptos, variables e indicadores .	75
2. Modelo de las Matrices de Datos elaboradas	
2.1. Matriz de posicionamiento docente	78
2.2. Matriz de influyentes del posicionamiento	79
2.3. Matriz resumen de los ocho posicionamientos	80
2.4. Matriz resumen de los influyentes de los ocho posicionamientos	80
3. Matrices Resumen completas	
3.1. Matriz resumen de los ocho posicionamientos completa	81
3.2. Matriz resumen de los influyentes de los ocho posicionamientos completa	82
4. Instrumentos	
4.1. Pauta de entrevista a maestros	83
4.2. Pauta de entrevista a directores	88
4.3. Pauta de observación del aula	91

INTRODUCCION

El siguiente trabajo monográfico tiene su sustento en la investigación que se realizó en el marco del Taller Central de Sociología de la Educación 1997-1998. Dicha investigación finalizó con un informe de 168 páginas que abarcaba detalladamente la actividad realizada durante los cuatro semestres de investigación (construcción y delimitación del problema de investigación justificando su relevancia desde la Sociología de la Educación, elaboración de hipótesis y selección de un marco teórico adecuado, definición de la estrategia metodológica que incluyó la selección de técnicas y elaboración de instrumentos, todo lo ocurrido durante el trabajo de campo, la discusión acerca de la confiabilidad y validez de la información recabada y el análisis correspondiente de los datos).

Tomando como disparador la base teórica, la abundante información recabada y el marco analítico existente, me propuse en este trabajo monográfico, lograr de forma más sintética una mayor discusión y profundización del propósito central de mi investigación. Abrir una nueva puerta en la investigación sociológica en materia educativa hacia la indagación de lo que sucede en el aula, colocando a los maestros como los verdaderos agentes activos del proceso educativo y tratando de hacer visible que las opiniones, pensamientos y creencias que influyen en su comportamiento inciden directamente en la calidad del proceso educativo, fue el eje que guió el curso de la investigación hasta su culminación. Asimismo, poder contribuir en la reflexión que realizan los maestros a la hora de construir su profesión, no fue un estímulo menor, al deseo de culminar esta primer aventura científica produciendo información relevante para el ámbito académico de la Sociología de la Educación.

Para hacer posible esos objetivos (muy abstractos quizás), elaboré tres preguntas de investigación que me permitieron moverme en dos niveles: uno descriptivo y otro explicativo. ¿Existen distintos posicionamientos entre los maestros de escuelas de contexto sociocultural muy desfavorable?, y ante una respuesta afirmativa ¿cuáles son estos posicionamientos?, fueron las preguntas que hicieron posible alcanzar el primer nivel del diseño. Mientras que, a la parte explicativa arribé al preguntarme ¿cuáles son los factores fundamentales que inciden en su determinación?

Conocer en su total magnitud lo que denominé "posicionamiento docente" y los factores que en su determinación influyen, son un instrumento indispensable no sólo para acercarse a la realidad de nuestras aulas y de nuestros maestros, sino para "no olvidar" al implementar políticas educativas quiénes son los principales actores del sistema educativo y cómo es su situación actual. Como señala Tcdesco (1999) a partir de la 45ª Conferencia Internacional de Educación (1996), el papel de los docentes en los procesos latinoamericanos de transformación social y educativa es muy débil, y Uruguay no escapa a esta tendencia.

Los aspectos que componen el posicionamiento docente se agrupan en tres bloques que se pueden sintetizar como visiones, prácticas pedagógicas y el relacionamiento con la cultura local. A su vez, la delimitación de los factores influyentes se realizó a partir de la conjunción de tres perspectivas teóricas, que si bien pueden parecer contradictorias actuaron como complementarias. Factores de carácter infraestructural, interaccionistas y organizacionales hicieron posible no limitar la explicación a un marco teórico restringido, sino buscarla en la conjugación de distintas vertientes.

La selección de un diseño de casos múltiples me permitió profundizar en el "realismo" de los hallazgos, priorizando la validez de constructo de la investigación; criterio necesario en un estudio que no pretende datos generalizables sino lograr una descripción profunda y solvente de los distintos aspectos que componen el posicionamiento docente. Asimismo, un diseño de casos múltiples hace posible mediante la selección de casos con ciertos atributos o en contextos variados, controlar variables determinadas por la teoría y replicar los hallazgos obtenidos, para alcanzar la validez interna de la investigación. La investigación se moverá por lo tanto en un nivel descriptivo y explicativo.

La monografía consta de cinco capítulos. El primero recorre sintéticamente la historia de la Sociología de la Educación, desde sus enfoques fundadores hasta las tendencias de investigación más recientes; presenta la delimitación del problema, los objetivos e hipótesis que guiaron el

desarrollo de la investigación, y la conceptualización y justificación desde distintas perspectivas teóricas.

El segundo capítulo abarca todas las discusiones y decisiones metodológicas. En él, se define la estrategia de investigación con todos los debates pertinentes a los objetivos planteados, criterios y tipos de diseño, validez de la investigación y las condiciones de selección de los casos. También se discute la validez de la información relevada y se presenta el plan de análisis que permitió la elaboración de los próximos capítulos.

La presentación de los factores influyentes en el posicionamiento de los ocho maestros se realiza en el tercer capítulo; y la descripción comparativa de todos los aspectos que conforman los distintos posicionamientos, en el cuarto.

En el último capítulo se ingresa a un nivel explicativo, conjugando analíticamente los factores influyentes y los posicionamientos resultantes, para elaborar proposiciones tentativas acerca de los efectos individuales y colectivos, de los factores influyentes sobre los diversos aspectos del posicionamiento docente.

I. MARCO TEORICO

I. SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION: DE LA SOCIEDAD AL AULA.

La sociología de la educación ha sufrido una evolución conceptual importante desde su definición como subdisciplina a la fecha. Las primeras teorías sociológicas, surgidas en el siglo XIX, concebían a la educación como un subsistema social de aprendizaje de normas y valores sociales, siendo Durkheim uno de los abanderados de estos postulados teóricos. A mediados del siglo XX, se tiñen de un funcionalismo optimista que va de la mano de la expansión económica y educativa de la época. La educación se convirtió en un área prioritaria de intervención del Estado por su importancia como factor de desarrollo económico y por ser entendida como un instrumento clave en la política de igualdad de oportunidades. Esto provocó que los teóricos sociales la concibieran como medio de asignación y distribución de posiciones sociales. La escuela adquiere en esta época una importancia fundamental como institución clave para la adquisición de status.

En los '70 surge una sociología de la educación crítica, valorada por sus oponentes como mecanicista y pesimista, que se materializa en las llamadas "Teorías de la Reproducción". Tanto la controversia acerca del estructural funcionalismo como la crisis de la educación como mecanismo redistributivo, están en la base de esta orientación teórica que concibe a la escuela como un dispositivo de reproducción de las posiciones sociales de origen. Si bien existieron hasta la década del '70 enfoques sociológicos sobre la educación, cuyas concepciones acerca de la función de la escuela eran completamente opuestas, ninguno penetró en el análisis de los procesos que tienen lugar al interior de la institución escolar. Como señala Bonal (1998), la escuela era conceptualizada como una "caja negra" distribuidora de títulos que, para unos pocos posibilitaban la movilidad social y para muchos otros la reproducción de las posiciones de origen.

El verdadero punto de inflexión epistemológico de la sociología de la educación se produjo en los '80, aunque los primeros lineamientos aparecieron en los '70 con las propuestas teóricas de Young (1971). La "nueva sociología de la educación" supuso la emergencia de nuevas problemáticas en la relación entre educación y sociedad, que llevaron a la redefinición del campo y los objetos de estudio. Darle cabida a investigaciones que le otorguen importancia al papel de los actores y a su capacidad estructurante, fue uno de esos cambios que aún hoy marcan alguna de las vetas de la investigación educativa. Como señalan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992:95), *"la vida del aula, de los individuos y de los grupos que en ella se desarrollan, tiene muchas formas diferentes de ser y diversos modos de manifestación en virtud de los intercambios e interacciones que se producen, tanto en la estructura de tareas académicas como en los modos de relación que se establecen. Cada una de esas formas y modos distintos de ser genera la posibilidad de nuevos esquemas de conocimiento, nuevas formas de comprensión y nuevas perspectivas de intervención"*. Por lo que comprender la vida en el aula es un requisito necesario para evitar la arbitrariedad en la intervención.

2. LA POLITICA EDUCATIVA: DE LA ACCION CENTRAL A LA ACCION DOCENTE

Los cambios por los que está pasando el sistema educativo han promovido, como señala Tedesco (1999) en el balance de las discusiones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación (1996), una situación de incertidumbre y vacío discursivo acerca del papel que ocupan los docentes dentro del sistema, lo que lleva consigo un desconocimiento de las condiciones generales del desempeño profesional. Tanto las características materiales como las relacionales y representacionales de la labor docente, son un campo de interés para los actores involucrados y fértil para la investigación educativa. A partir de ello, Tedesco plantea la necesidad de fortalecer el papel de los docentes, entendiéndolos como los actores claves del proceso de transformación educacional, eslabón fundamental para que las Reformas Educativas lleguen a la escuela y al aula de clase.

Otro punto importante, es que en recientes investigaciones se constata que las diferencias en el aprendizaje de los niños son producidas no solo por las características de la escuela, sino fundamentalmente por lo que ocurre al interior de cada aula y grupo de clase. Esto provocó que "se

haya empezado a jerarquizar el nivel grupo en los estudios de efectividad y a indagar en torno a los aspectos específicamente pedagógicos de la labor docente" (UMRE,1999:21).

A partir de esta breve reseña sobre la historia de la sociología de la educación y sus tendencias actuales, introduciremos el tema central de esta investigación: conocer y explicar los distintos posicionamientos docentes. Alcanzar este objetivo es el primer paso que se debería dar antes de implementar políticas educativas focalizadas, ya que es fundamental conocer las visiones de los maestros sobre su situación dentro del sistema educativo, sobre su rol docente, sus expectativas, las prácticas pedagógicas que llevan a cabo y el vínculo que establecen con la zona y las familias de los niños, para que luego no se de un desequilibrio entre lo prescripto y lo que sucede en el campo de la práctica. Como señala Schiefelbein (1994:14) *"una propuesta de reforma podrá tener éxito solo si (...) los cambios propuestos pueden ser operados por el profesor sin que sea necesario un cambio demasiado profundo en su manera de ser y en su formación"*, y para ello primero es necesario conocer esta forma de ser del docente. Un cambio que venga desde los maestros, recoge los problemas, intereses y representaciones de aquellos sujetos que son los verdaderos agentes activos del proceso educativo. Puede también dar lugar a la diversificación de alternativas según la heterogeneidad de las situaciones existentes.

Mediante esta investigación se tratará de hacer visible que las opiniones, pensamientos y creencias que influyen en el comportamiento de los maestros inciden directamente en la calidad del proceso educativo, entendiendo la calidad no como un valor absoluto sino como un valor que se define en cada situación, y en cuya definición subyacen las definiciones que se adopten del sujeto, sociedad, vida, educación, lo que conlleva a un posicionamiento político, social y cultural frente a la educación (Edwards,1991).

3. LA SITUACION ESCOLAR: DE UNA VISION UNICA A LA DIFERENCIACION CONTEXTUAL

Si bien resulta de fundamental importancia conocer el posicionamiento de todos los maestros de las escuelas uruguayas, realizaré una delimitación primaria a partir de una variable estructural: el contexto socioeconómico.

El disparador de esta decisión teórico-metodológica surgió con algunos de los enunciados que realiza Schiefelbein (1994). Los currículos prescriptos y la formación filosófico-pedagógica de los maestros, apunta a un tipo de niño promedio que no es justamente el que proviene de las zonas más desfavorables. Por lo tanto, los maestros de escuelas con estas características deben adaptar tanto el curriculum como su actitud en el momento de enfrentarse a este tipo de realidad sociocultural. *"En las escuelas privadas pagas todos los alumnos ingresan en el año en que cumplen la edad requerida; sólo son aceptados aquéllos que cumplan con requisitos mínimos de inteligencia y motricidad, (...); los padres tienen vocabularios relativamente amplios y cuentan con diccionarios, enciclopedias, libros y revistas en sus casas; los padres tienen interés y capacidad para ayudar a los alumnos que no entienden algún contenido del currículo (...); todos los alumnos asisten el mismo número de días y si se enferman recuperan el tiempo que faltan con ayuda adicional; finalmente los alumnos que obtienen notas inferiores a cierto nivel no pueden continuar en el establecimiento, con lo cual se asegura que se mantenga una homogeneidad de habilidades en la sala de clases"* (Schiefelbein,1994:8). Todas estas características van desapareciendo a medida que desciende el nivel socioeconómico de los alumnos. Así, en las escuelas públicas de contextos socioculturales muy desfavorables es donde la situación se vuelve polarizada a la situación anterior. *"En escuelas que atienden poblaciones rurales o urbano marginales, los alumnos ingresan por primera vez en edades muy diversas ya que las escuelas deben aceptar a todo niño que llegue al vecindario, cualesquiera sean su edad, nivel de conocimientos previos, y grado al que deba ingresar. Algunos ingresan al preescolar y otros ingresan directamente al primer grado, algunos tienen libros de texto y otros no los tienen, algunos reciben ayuda de los padres y otros no"* (Schiefelbein,1994:10).

Algunos datos de la realidad uruguaya sirven de especificación al planteo de Schiefelbein. Estos han sido relevados por la Evaluación Censal de Aprendizajes de sexto año, recabada por la Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE) en 1996. En este diagnóstico, el contexto

sociocultural de la escuela está definido por los estudios formales realizados por las madres de los alumnos y por el equipamiento general y cultural de los hogares. A continuación presentaré información seleccionada del Segundo Informe Nacional de la UMRE (1997), para demostrar lo antedicho por Schiefelbein.

Cuadro 1:

**INDICADORES SOCIALES Y ACADEMICOS DE LOS ALUMNOS
DE 6° AÑO (1996) POR SUBSISTEMA**

	Públicas de Mdeo.	Privadas de Mdeo.	Públicas urbanas del Interior	Privadas del Interior	Rurales	TOTAL PAIS
Madres hasta Primaria completa	35,9	11,2	44,9	24,2	71,9	38,5
Madres con Secundaria completa y más	24,8	58,5	18,1	40,0	7,6	25,5
Hogares con 0 a 5 libros	20,3	4,0	26,7	10,0	45,0	22,1
Hogares con más de 50 libros	27,6	57,8	19,6	38,3	9,3	26,9
Hogares con bajo equipamiento	23,1	3,3	40,4	14,1	69,6	31,1
Hogares con alto equipamiento	21,6	64,9	12,7	40,2	3,5	22,4
Hogares con hacinamiento	20,4	2,6	20,2	4,3	22,7	17,3
Alumnos con reducida preescolarización	37,5	9,1	55,2	23,9	80,7	44,4
Alumnos con experiencias de repetición	35,1	8,2	32,4	11,7	42,4	29,4

Cuadro 2:

**INDICADORES SOCIALES Y ACADEMICOS DE LOS ALUMNOS
DE 6° AÑO (1996) POR CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LA ESCUELA**

	CONTEXTO SOCIOCULTURAL					TOTAL PAIS
	Muy Favorable	Favorable	Medio	Desfa- vorable	Muy Desfavorable	
Madres hasta Primaria completa	7,3	20,9	35,0	47,4	63,8	38,5
Madres con Secundaria completa y más	65,1	36,4	22,1	13,6	7,0	25,5
Hogares con 0 a 5 libros	2,5	9,4	18,3	27,5	41,0	22,1
Hogares con más de 50 libros	63,0	38,4	23,0	16,0	9,0	26,9
Hogares con bajo equipamiento	3,8	13,4	25,7	39,3	61,1	32,4
Hogares con alto equipamiento	66,5	32,4	17,1	8,9	3,2	22,0
Hogares con hacinamiento	2,8	8,6	14,9	22,3	29,6	17,3
Alumnos con vivienda precaria	1,6	4,8	9,8	16,9	28,2	13,9
Alumnos con reducida preescolarización	8,0	25,0	40,2	56,9	72,5	44,4
Alumnos con experiencias de repetición	8,2	18,2	27,8	37,9	44,0	29,4

Fuente: Segundo Informe Nacional de la UMRE (1997)

Estos son algunos datos que muestran las características de las escuelas de contexto muy desfavorables, y que prueban el supuesto de que estas escuelas son partícipes de una realidad distinta a la de las escuelas de contexto más favorable. Al comparar estos cuadros vemos que las diferencias que aparecen en las distintas variables del cuadro por subsistemas se acrecientan aún más al analizarlas por el contexto sociocultural de la escuela, siendo en el contexto muy desfavorable donde se encuentran los indicadores más críticos.

A partir de este supuesto, y de otros como el hecho de que exista un único currículum prescripto, que la forma en como adaptarlo a cada contexto sociocultural queda sujeta al libre albedrío de los maestros, y que la formación docente es una sola, surge la interrogante sobre cuáles son los factores que inciden en las visiones, las prácticas pedagógicas y el vínculo que los maestros de estas escuelas establecen con las familias de los niños y con la zona, y en que medida difieren unos de otros.

Otro aspecto relevante para esta investigación, es lo que varios diagnósticos coinciden en resaltar como una característica de las escuelas de contexto muy desfavorable. Estas escuelas sufren las consecuencias de lo que ellos denominan "una carrera informal del cuerpo docente", que

consiste en pasar de escuelas periféricas (que reclaman elevada inversión de tiempo para llegar a ellas, concentran los mayores problemas sociales y a los niños con los más débiles equipamientos materiales y culturales, y dónde el esfuerzo pedagógico es mayor con gratificaciones más débiles), a las escuelas que presentan los rasgos contrarios (CEPAL,1991; Solari,1991; UMRE,1997). Las escuelas a las que acuden niños de más bajo nivel social son atendidas mayoritariamente por maestros en su etapa inicial del ejercicio profesional, lo que provoca que no logren un conocimiento de la comunidad familiar y que tengan una menor capacidad de despertar comportamientos de apoyo al fortalecimiento de las capacidades infantiles. Pero en este diagnóstico se reconoce también, la existencia de maestros vocacionales que continúan en estas escuelas y hacen de sus logros pedagógicos una gratificación simbólica importantísima, y logran conocer la comunidad local y a las familias, lo que provoca el reconocimiento de éstas y señales de aprobación respecto al cumplimiento regular de su asistencia y dedicación.

Otro dato relevante es que en escuelas con mayor representación de niños provenientes de contextos socioculturales desfavorables, los maestros que por faltas perdieron menos del cuatro por ciento de los días de clase obtienen de sus alumnos casi el doble de calificaciones de suficiencia, que aquellos con mayor frecuencia de ausencias. Estos serían algunos de los factores que sugieren la existencia de distintos posicionamientos entre los maestros de escuelas de contexto muy desfavorable, los que a su vez estarían incidiendo en el aprendizaje de los niños. Según el diagnóstico de CEPAL dichos posicionamientos estarían explicados fundamentalmente por la vocación y la antigüedad del maestro en la zona (CEPAL,1991:161-163).

Estos fueron algunos de los disparadores de mi investigación, por medio de la que pretendo en primer término, relevar los posicionamientos de los maestros de escuelas de contexto sociocultural muy desfavorable, definidos como las visiones, las prácticas pedagógicas y el relacionamiento que generan con la zona y las familias de los niños. A posteriori, establecer cuáles son los determinantes de dichos posicionamientos, manejando una gama de posibles influyentes más amplia que la manejada por CEPAL.

A su vez, obtener resultados acerca de la existencia o no de docentes que en contextos socioculturales desfavorables logren motivar a los estudiantes y guiarlos a una indagación personal (deseo por el saber), actúa como un aporte indirecto a la teoría de escuelas productoras de conocimiento. Si tomamos el informe de CEPAL (1993) "Escuelas productoras de conocimiento en los contextos socioculturales más desfavorables", vemos que los cuatro grandes factores que estarían incidiendo en la producción de niveles de aprendizaje satisfactorios en contextos desfavorables para la acción escolar son: "a) la personalidad del director y su capacidad de liderazgo pedagógico y comunitario; b) la experiencia del maestro del grupo, su estabilidad en la escuela y conocimiento del medio, su compromiso y satisfacción con la tarea; c) la realización de proyectos y actividades educativas especiales que revelan la existencia de cierta "cultura pedagógica dinámica" en el cuerpo docente de la escuela; d) la existencia de actividades y vínculos significativos entre la escuela y las familias y el apoyo de éstas a la actividad escolar" (CEPAL,1993:17), factores todos ellos de los que surgirán valiosos aportes a partir de esta investigación.

4. PERSPECTIVAS TEORICAS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACION

Como señalé en el comienzo de este capítulo, la sociología de la educación ha implementado en los años '80 un cambio de enfoque que induce a penetrar en el interior del centro educativo. Nos referimos a aquellas orientaciones "que intenten penetrar en la "caja negra" de la escuela y que busquen en su funcionamiento cotidiano, en las relaciones sociales a que da lugar, en su cultura, en las formas de enseñar, en la relevancia (o irrelevancia) de la currícula, los mecanismos específicos que dañan su calidad y son discriminadores y expulsores respecto a los sectores populares" (García Huidobro,1990:12). Una de las líneas de investigación que surge sería la llamada sociología de la educación 'interpretativa', que dirige la atención hacia la interacción entre profesorado y alumnado, a las categorías o conceptos utilizados por los educadores y al currículum (Bonaf,1998). Son varios los impulsores de este 'paradigma interpretativo', entre ellos podemos destacar a Bernstein, Hargreaves, Woods, Apple y Pollard, quienes si bien desde distintos puntos de

partida, rompen con la barrera que atribuía toda la explicación del proceso educativo a las características sociales y culturales del alumnado, pero sin olvidarlas.

"El mundo social del que forma parte la educación, no es simplemente el resultado de los procesos creativos de interpretación en los que se comprometen los actores sociales. Evidentemente en parte es esto. Pero el mundo cotidiano al que todos nos enfrentamos diariamente, como profesores, investigadores, padres, hijos, etc., no está estructurado simplemente por lenguaje y significado, por nuestras interacciones simbólicas cara a cara y por nuestras construcciones sociales continuadas, sino también por los modos y fuerzas de producción material y por el sistema de dominación relacionado de algún modo con la realidad material y su control" (Apple, 1979:184).

Considero significativas las palabras de Apple (1979), ya que deja de manifiesto la necesidad de contemplar e incorporar a la investigación educativa distintas perspectivas teóricas, siempre que sus raíces provengan de esta "nueva sociología de la educación", y a pesar de que partan de supuestos diversos. Esta investigación, si bien se encargará de conocer e interpretar los posicionamientos docentes a partir de las construcciones interpretativas y de significaciones que los propios maestros manifiesten, buscará una explicación de los mismos a partir de la conjunción de aspectos de carácter interaccionalista simbólico, otros de corte infraestructural, y algunos factores organizacionales, pretendiendo de esta forma lograr una explicación enteramente satisfactoria de los distintos posicionamientos docentes (si es que existen diferencias). Lo que buscamos mediante la combinación de distintas perspectivas teóricas, es no forzar la investigación a un marco teórico restringido, sino por el contrario dejar abierta la posibilidad de que las explicaciones vengan desde diversos enfoques.

Como señala Bonal (1998:17), la importancia que el interaccionalismo simbólico tomó en Estados Unidos a partir de la obra de Goffman, fue uno de los factores decisivos en el impulso que manifestaron los estudios microsociológicos. Para los interaccionalistas simbólicos la concepción que los actores se forman del mundo social constituye el objeto esencial de la sociología, pues como destaca Coulon (1995:62) retomando a Arnold Rose, *"vivimos inmersos en un entorno simbólico y físico al mismo tiempo, y somos nosotros quienes construimos los significados del mundo y de nuestras acciones en el mundo con ayuda de símbolos"*. A partir de los '70, el interaccionalismo simbólico tuvo también una enorme influencia en los estudios británicos sobre Sociología de la Educación, donde se hizo un primordial esfuerzo en demostrar que el análisis de una situación escolar requiere considerar previamente el modo en que los participantes la perciben.

Pero con la cita inicial, pretendo dejar en claro la necesidad de incorporar algunos elementos de carácter infraestructural, más precisamente factores contextuales y materiales que hacen al entorno del maestro. El mismo Hargraves, abanderado del interaccionalismo como instrumento para interpretar la realidad educativa, introducía la necesidad de tomar en cuenta factores contextuales (criticándole a Woods esta omisión), pues entiende que actúan como fuertes condicionantes de las acciones del profesorado. Negar la influencia de ciertas predeterminaciones estructurales, es negar la existencia de constantes de desigualdad del posicionamiento docente, producidas por relaciones sociales externas al espacio de interacción observado en la escuela. Esto conduce a la reacción política de depositar la responsabilidad de la calidad educativa en la institución escolar y los actores que en ella participan exclusivamente. Utilizando palabras de Hargraves, *"el papel del profesorado se sitúa en el centro de la rueda de la causalidad que conecta las características estructurales de la sociedad con los modelos de interacción del aula"* (Hargraves,1978:75).

En cuanto a la perspectiva organizacional, fue Pollard (1982), quien introdujo la necesidad de profundizar en el impacto de la escuela como institución sobre las perspectivas y acciones de los enseñantes. Pollard entiende que los factores institucionales actúan como nexo entre los factores estructurales y la interacción del aula (Bonal,1998). Años después, surgen dos líneas de investigación desarrolladas por las Universidades de Chicago (Bryk & Driscoll,1988; Bryk, Lee & Smith,1993) y Católica de Lovaina (Staessens,1991; Vanderberghe,1998) que enfatizan el efecto contextual que ejercen sobre las orientaciones de los actores escolares, el clima y cultura organizacional. Para enriquecer y no limitar el análisis interpretativo de esta investigación,

encuentro conveniente incorporar esta perspectiva teórica como complementaria de las anteriormente desarrolladas.

5. CONSTRUCCION TEORICA DEL CONCEPTO DE POSICIONAMIENTO

Como primer medida es necesario aclarar lo que entiendo por posicionamiento. Para ello realizaré una enumeración detallada de todos los aspectos que lo componen, los que a forma de adelanto se pueden sintetizar en visiones y comportamientos interpretados a partir de las significaciones elaboradas por cada uno de los maestros seleccionados. Las visiones, las podría definir como aquellas formas de pensar y sentir que se originan en una situación determinada y suponen una acción.

A diferencia del concepto de "estrategia" que Coulon plantea como central desde el enfoque interaccionalista en educación, el concepto de posicionamiento que desarrollaré contempla otras posibilidades. *"La noción de estrategia constituye el punto de encuentro entre las obligaciones sociales y las intencionales individuales, y ayuda a alcanzar los objetivos fijados"* (Coulon, 1995:84). Este concepto hace referencia a un individuo completamente racional, cuyas acciones son el resultado programado de sus intenciones y obligaciones tanto individuales como sociales, sin dejar lugar a un análisis de aquellos comportamientos provocados por significaciones y procesos irracionales. El concepto de posicionamiento que manejaré en esta investigación, contempla la posibilidad de construcciones, significados y comportamientos no deliberados o calculados, pero igualmente determinantes en la práctica cotidiana del maestro.

El posicionamiento docente incluye la visión del maestro sobre la situación de las Educación Primaria en Uruguay, en aspectos infraestructurales y funcionales (dentro de los primeros: estado de edificios, material didáctico y capacidad locativa y dentro de los segundos: formación y motivación docente), su concepción acerca del rol que desempeña en esa escuela por ser de contexto muy desfavorable, las expectativas que deposita en el aprendizaje de los alumnos (ya sea en el aprendizaje de competencias y conocimientos como de normas y valores), sus percepciones sobre el control externo que recibe (del director, inspector y los padres), sus visiones sobre la utilidad del proyecto de centro (en el caso que lo hubiere) y las actividades que realiza para llevarlo a cabo; algunas prácticas pedagógicas deslindadas de lo curricular; y su relacionamiento con la cultura local (ya sea con las familias de los alumnos o con la zona en general).

La delimitación del posicionamiento docente se realizó a partir de la inclusión de categorías utilizadas en investigaciones anteriores, y con la conformación de nuevas categorías que ayudarán a lograr una descripción y explicación más abarcativa de los distintos posicionamientos docentes.

La primera dimensión del posicionamiento es la visión sobre la Educación Primaria uruguaya. Conocer como percibe el maestro la situación material de las escuelas, independientemente a como sean en realidad, toma fundamental importancia si tenemos en cuenta que estamos partiendo de una perspectiva interpretativa, donde las significaciones son el centro de interés. Por lo tanto, la idea que el maestro se haga del contexto en el que está inmerso, se relacionará en igual o mayor medida con los otros aspectos de su posicionamiento docente, que la relación que pueda generar la situación real.

Por otra parte, la necesidad de relevar las visiones sobre la formación y motivación docente (aspectos funcionales), surge del planteamiento de Tedesco (1999:65), al considerar como uno de los mayores problemas que tienen que enfrentar los docentes *"la enorme separación existente entre la formación recibida y las exigencias de un desempeño eficaz e innovador"*. Mediante esta dimensión pretendo conocer la visión que los docentes tienen acerca de la formación inicial en relación a las exigencias de su desempeño profesional. La visión sobre la motivación docente, si bien está definida como un aspecto funcional, considero que está íntimamente relacionada con las restantes visiones relevadas.

La dimensión fundamental del posicionamiento de un maestro es su visión acerca del rol que desempeña en esa escuela. Como señala Ghilardi (1990), existen distintas investigaciones que contribuyen a definir los perfiles profesionales, entre ellas la de Hoyle (1969), quien describió una tipología esencial de las funciones que debía cumplir el docente: *"un papel de instructor (relativo a la transmisión de conocimientos y destrezas), un papel socializante (relativo a la transmisión de*

normas y de valores) y un papel de evaluador (relativo a la valoración y a la selección de los alumnos)" (Ghilardi,1990:22). Tomando algunas de estas funciones e incluyendo otras, abrí una tipología inicial con cinco categorías: "transmisor de conocimientos", "transmisor de valores", "asistencialista", "integrador social" y por último un rol al que denominé "maternalista", que como el término lo refleja se refiere a aquel maestro que manifiesta determinadas actitudes y conductas que desde su visión deberían ser propias de una madre para con su hijos.

El primero de los roles será asignado a aquellos maestros que consideren que la transmisión de conocimientos y competencias es su función principal, por lo que su mayor esfuerzo y la mayor parte del tiempo escolar lo utilizan en estas actividades. El maestro "transmisor de valores" será aquel que vuelque su esfuerzo y ocupe su tiempo en transmitir normas morales y valores, ya sean sobre compañerismo, solidaridad, respeto, etc. Será catalogado como "asistencialista" quien asuma la responsabilidad de realizar tareas como repartir ropa y alimentos a los alumnos que lo requieran, controlar la pediculosis y las vacunas, o llevar a los alumnos a la policlínica. Por último, el rol de "integrador social" se corresponderá con aquellos maestros que manifiesten como una de sus prioridades lograr un fuerte relacionamiento con los padres, tratando a su vez de salvar las diferencias contextuales para lograr que sus alumnos alcancen una formación equivalente a la de los niños de otros contextos. Mediante esta categorización trataré de relevar cuál es el rol predominante en los maestros seleccionados, y determinar con que factores causales está asociado cada uno de ellos.

El relevamiento de las expectativas que el docente deposita en el aprendizaje de sus alumnos, y su inclusión como una de las dimensiones constitutivas del posicionamiento docente, surge a partir del supuesto que manejan Brophy y Good (1986), quienes señalan que las elevadas expectativas por parte del docente en el rendimiento escolar de los alumnos, se correlacionarían con una enseñanza eficaz. Más tarde Lee y Smith (1993) lo probarían. A su vez, existen antecedentes empíricos que caracterizan a la profesión docente entre otras cosas por la "sensación de incertidumbre". *"Los enseñantes no están seguros de poder inculcar el proceso de aprendizaje en todos los alumnos"* (Ghilardi,1990:21). Es por ello que resulta trascendente conocer el tipo de expectativas que cada maestro deposita en el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, si deposita expectativas únicamente en el logro de conocimientos, valores, en ambas o en ninguna.

La importancia de relevar el tipo de control que los maestros sienten se ejerce sobre ellos, viene determinada por algunos de los postulados interaccionistas que marcan la estrecha relación entre la forma en que los participantes de una situación escolar perciben dicha situación y la manera en que se posicionan frente a ella. Las fuentes ejecutoras de control se dividirán en tres: el director, el inspector y los padres, relevándose las características que cada maestro le asigna al control ejercido por cada uno de ellos .

La última de las dimensiones incluida en las "visiones docentes", se refiere al proyecto de centro. Teniendo en cuenta que un proyecto de centro es *"la herramienta esencial de la gestión, en la medida que permite que las prácticas pedagógicas sean el resultado de una acción deliberada y conscientemente planificada por los actores institucionales"* (Lugo,1990:25), considero de fundamental importancia conocer las visiones de los maestros respecto al proyecto de su escuela en el caso de que lo hubiere, y si no es así las causas por las que no se ha elaborado.

En lo que refiere a las prácticas pedagógicas, la selección se limitó a aspectos para cuyo relevamiento y análisis no se necesitaran conocimientos específicos en pedagogía, pues escaparían al área de esta investigación. Si se consideró importante incluir ciertas prácticas directamente relacionadas con otros aspectos del posicionamiento del maestro, que ayudan a entenderlo en su globalidad, y otras que contribuyen a elaborar una aproximación hacia el grado de actualización o afinidad del docente con las tendencias más actuales. Las prácticas pedagógicas seleccionadas son: los estilos y criterios de corrección, la finalidad que se le otorga a los deberes, las recompensas y sanciones que llevan a cabo con sus alumnos, la forma de agrupar a los niños para el trabajo, y las medidas que toman ante la sucesión de faltas injustificadas.

Al hablar de estilos de corrección, me refiero a si lo hace con notas, juicio o de ambas formas; mientras que el criterio hace alusión a si contempla las diferencias entre sus alumnos al corregir o si lo hace sin tomar en cuenta a quien corresponde el trabajo. La finalidad de los deberes

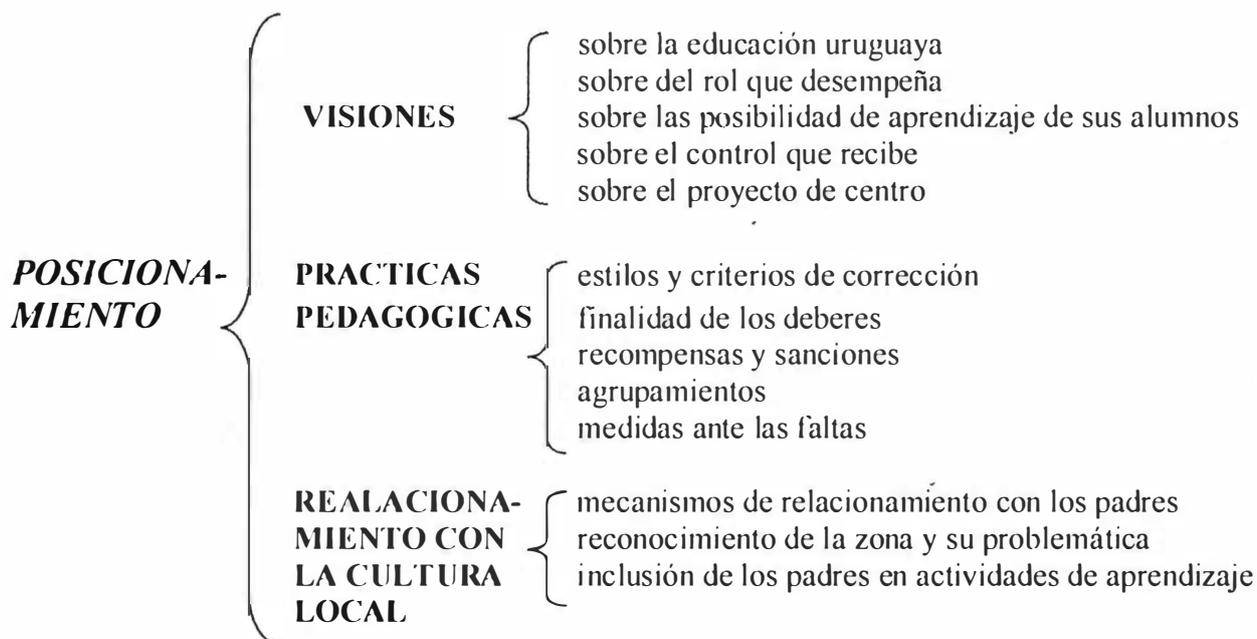
es una variable que está abierta a la opinión de los maestros, o sea para la que no se ha elaborado una precategorización.

La categoría denominada recompensas y sanciones, surge a partir de la conceptualización que Goffman realiza sobre el ritual. *"El ritual es un acto formal, convencionalizado, mediante el cual un individuo refleja su respeto y su consideración por algún objeto de valor último a ese objeto de valor último o a su representante"* (Goffman,1979:78). Tomando a Durkheim, quien divide el ritual en dos clases: positivo y negativo, Goffman señala que *"el tipo negativo comporta prohibiciones, evitación, distanciamiento, (...). El ritual positivo consiste en las formas en que se puede rendir homenaje mediante ofrendas de distintos tipos, las cuales entrañan que el actor se acerque de un modo u otro al receptor"* (Idem, op.cit.). Es así como la idea de incluir dentro de las prácticas pedagógicas las sanciones y recompensas que los maestros realizan para con sus alumnos, surgió de la distinción entre ritual positivo y negativo manejado por Durkheim. Reconceptualizando los dos tipos de ritual pero manteniendo la idea sustancial de su diferencia y adaptándolo a la realidad del aula, se sustituyen por los conceptos de recompensas y sanción. El primero implicaría cualquier tipo de retribución o premio ante actitudes o comportamientos esperados en los niños; y el segundo prohibiciones o castigos ante actitudes o comportamientos valorados negativamente.

Al relevar los distintos tipos de agrupamientos tomaré en cuenta la forma de trabajo (individual o grupal) y los criterios para distribuir los bancos y ubicar a los niños. Las medidas ante las faltas es otra variable abierta a la opinión docente.

El tercer y último componente del posicionamiento es el relacionamiento que el maestro manifieste tener con la cultura local (familias de los niños y la zona). Desde los nuevos enfoques pedagógicos funcionaría como un indicador significativo de la eficacia profesional. Ghilardi (1990) manifiesta a partir de sus investigaciones en el marco de lo que acontece en las escuelas de España, que las interacciones entre enseñantes y padres no alcanzan en la práctica el nivel de intensidad que se considera conveniente desde el punto de vista teórico. Es mi intención conocer lo que sucede en el caso de los maestros de escuelas de contexto muy desfavorable de Montevideo.

ESQUEMA DE LOS ASPECTOS QUE COMPONEN EL POSICIONAMIENTO DOCENTE:



Los antes enumerados son todos los componentes del posicionamiento docente que serán relevados para un posterior análisis descriptivo y comparativo. Pero seguidamente al desarrollo de ese análisis, y como otro de los objetivos planteados, pasaré a explicar las diferencias halladas en los distintos aspectos del posicionamientos mediante sus relaciones con determinados factores influyentes.

6. CONSTRUCCION TEORICA DEL CONCEPTO DE INFLUYENTE

Como ya dije, utilizaré la combinación de tres perspectivas teóricas para lograr una explicación profunda y exhaustiva de los posicionamientos docentes

a) Desde un enfoque interaccionalista simbólico ...

Desde una perspectiva interaccionalista me interesa demostrar que los posicionamientos docentes están influenciados por los modelos de interacción que dominan el aula y el centro escolar, lo que explicaría además las modificaciones del posicionamiento de un maestro a lo largo de su trayectoria docente. Los distintos posicionamientos, desde un enfoque interaccionalista, se explicarían como el resultado de procesos creativos de interpretación, en los que se comprometen los actores sociales, a partir de interacciones simbólicas cara a cara que producen construcciones sociales continuadas.

Desde estos postulados, los maestros aprenden por medio de la interacción cotidiana que interpretan y les informa, y cuya interiorización les posiciona para actuar y para definir la realidad educativa. *"Existe una relación dialéctica entre individuo y sociedad: las acciones son una consecuencia de un aprendizaje social al tiempo que contribuyen a definir la realidad social"* (Bonaf,1998:131). Los factores seleccionados como influyentes para ser interpretados desde esta perspectiva teórica, fueron las características del grupo y las valorizaciones que los alumnos y el director elaboran sobre el maestro.

La importancia de relevar las características del grupo surge de otro de los conceptos que Coulon (1995:86) señala como central de la investigación interaccionalista: la "negociación", entendida como *"la estrategia principal que ponen en práctica profesores y alumnos en el curso de sus interacciones"*. Como ya se vio, el concepto de estrategia se limita a lo definido o acordado en términos racionalmente elaborados, para lograr un objetivo definido. En esta investigación fue sustituido por el concepto de posicionamiento, que comprende la posibilidad de elaboraciones interpretativas y significantes que supongan determinado accionar, pero pudiendo ser provocadas por interacciones inconscientes, no racionalizadas. Acorde a esta conceptualización, definí la "negociación" como la influencia recíproca que ejercen maestro y alumnos y que condiciona tanto las características del grupo en cuanto al orden, grado de actividad y de cordialidad, como el posicionamiento que asume el docente.

En cuanto a las valorizaciones, no se puede olvidar la importancia que el concepto de estigma (manejado por Goffman) toma en la configuración de la identidad del sujeto. Me serviré de dicho concepto para hacer referencia a todos aquellos atributos desacreditadores que un maestro reciba ya sea desde los alumnos o desde los restantes miembros del cuerpo docente (Goffman,1963). Una persona estigmatizada puede responder de diversas formas a esta situación y es uno de mis propósitos revelar estas posibilidades. Como contrapartida, usaré el concepto de idealización, equiparándolo a lo que Goffman denomina "símbolos de prestigio". *"Los símbolos de prestigio pueden contraponerse a los símbolos de estigma, es decir, a aquellos signos especialmente efectivos para llamar la atención sobre una degradante inconsistencia de la identidad (...)"* (Goffman,1963:58). Ambos conceptos determinan la "identidad del yo", entendida como una cuestión subjetiva, reflexiva, que es experimentada por el individuo cuya identidad se discute. *"El individuo construye una imagen de sí a partir de los mismos elementos con los que los demás construyen al principio la identificación personal y social de aquel"* (Goffman,1963:127). Mediante este concepto se podrá conocer como el maestro a partir de los estigmas o idealizaciones que existen sobre él, conforma su identidad siendo una de sus manifestaciones el rol que desempeña como docente. *"La identidad del yo nos permite considerar qué siente el individuo con relación al estigma (o idealización) y a su manejo, y nos lleva a prestar una atención especial a la información que recibe con respecto a estas cuestiones"* (Goffman,1963:127).

En términos generales, desde la perspectiva interaccionalista me propongo ver como las construcciones sociales e individuales que se conforman a partir de las interacciones cara a cara entre el maestro y sus alumnos u otros miembros del equipo docente, inciden en su posicionamiento.

b) Condiciones materiales en las que se desarrolla la escolarización.

Dos dimensiones: la casa y la escuela.

Pero como ya dije, no es posible si se pretende realizar un análisis profundo y no limitado por un único enfoque teórico, no incluir aspectos de carácter infraestructural dentro de los factores influyentes en el posicionamiento docente.

En cuanto a ello, considero fundamental tomar en cuenta lo que Apple (1979) señala tomando las consideraciones de Bernstein: la necesidad de ver a los maestros como "encapsulados" dentro de un contexto social y económico, que por necesidad produce con frecuencia los problemas a los que se enfrentan los profesores y las limitaciones materiales de sus respuestas. Este contexto "externo" proporciona una legitimación sustancial a la asignación del tiempo y las energías de los profesores, así como a los tipos de capital cultural encarnados en la propia escuela (Apple, 1979:82).

Desde esta perspectiva teórica los posicionamientos de los maestros estarían determinados fundamentalmente por el contexto social y económico en el que se encuentra el centro escolar. El hecho de que todas las escuelas que seleccioné para la investigación provengan de contextos socioculturales muy desfavorables, debería implicar la inexistencia de distintos posicionamientos entre los maestros de dichas escuelas. Es por ello que se realizó la distinción entre escuelas con distintos grados de marginalidad, (utilizándolo además como uno de los criterios de selección del diseño), pues de esta forma será posible ver si estas diferencias entre escuelas de igual contexto sociocultural producen distintas visiones, distintas prácticas pedagógicas o distintas maneras de relacionamiento con la zona y las familias de los niños.

Es necesario para ello conceptualizar el término de marginalidad. Entendemos por marginalidad *"un síndrome situacional en el que se asocian el infraconsumo, la desnutrición, precarias condiciones de habitabilidad, bajos niveles educacionales, malas condiciones sanitarias, una inserción ya sea inestable ya sea en estratos primitivos del aparato productivo, un cuadro actitudinal de desaliento y anomia, poca participación en los mecanismos de integración social, y la adscripción a una escala particular de valores diferenciada en alguna medida de la del resto de la sociedad"* (Altimir, 1979). En los cuadros 1 y 2 del capítulo 1 aparecen algunos indicadores que revelan la predominancia de las características de marginalidad en las escuelas de contexto sociocultural muy desfavorable.

Los distintos grados de marginalidad dependerán de la cantidad de alumnos del grupo provenientes de contextos con esas características. Para obtener esta información fueron consultadas ambas maestras y la directora, explicándoles con anticipación cuáles eran los aspectos a tener en cuenta para medir la marginalidad de los grupos. Los factores seleccionados de la definición anterior como determinantes, fueron la vivienda precaria, el trabajo inestable de los padres y el bajo nivel educativo de la madre. Los datos fueron relevados sin extremar cuidados en la precisión de los mismos, sino pidiéndole a los maestros que nos den el dato, y cruzando su información con las declaraciones de la directora y lo que yo misma pude observar en. La hipótesis sobre la poca discriminación de esta variable en el posicionamiento del maestro llevó a no tomar un cuidado especial en su relevamiento, lo que hubiese requerido de una gran cantidad de tiempo para buscar los registros en las fichas de cada niño. De todas formas, tuve en cuenta este factor como un posible influyente, y manejé esta información como un dato más a la hora de contrastar los posicionamientos con sus posibles determinantes.

Resultan sugerentes también, los enunciados que realiza Basil Bernstein (1971) acerca de la incidencia que tienen en el aprendizaje de los niños, las expectativas que el maestro deposita en ellos. Sin embargo, y a diferencia de otros autores, Bernstein le atribuye a las expectativas causas referidas a lo infraestructural, como ser las condiciones materiales de la escuela y el contexto. *"Ofrecemos a muchos niños, de nivel primario y secundario, escuelas materialmente inadecuadas y una plantilla de profesores inestable, y además hay pocos profesores dispuestos a dar clase en estas condiciones. La presión sobre estos profesores produce fatiga y enfermedades y no es infrecuente encontrar, en cualquier semana, profesores que tienen que enfrentarse a clases que duplican el número de niños. Y nos preguntamos por qué los niños muestran en edades tempranas dificultades de aprendizaje. Al mismo tiempo, la organización de la escuela crea canales, los cuales*

clara o solapadamente disminuyen las expectativas y motivaciones de los profesores y de los alumnos" (Bernstein,1971:195).

Este autor incorpora a su planteo el concepto de "educación compensatoria", que implica la creencia de que tanto el niño como la familia carecen de algo. Este concepto concibe a la escuela como compensadora de lo que le falta a la familia, y convierte a los niños en pequeños sistemas deficitarios. La educación compensatoria evita dirigir la atención a la organización interna y al contexto educativo de la escuela, y contribuye a que los maestros rotulen a los niños de "privados culturalmente", y depositen escasas expectativas en el aprendizaje de los niños, expectativas que los niños sin duda cumplirán (Bernstein,1971). Como contrapartida, sostiene que *"los contenidos del aprendizaje en la escuela deberían extraerse en mayor medida de la experiencia del niño en su comunidad"* (Bernstein,1997:196), o sea que *"deberíamos dejar de pensar en términos de "educación compensatoria" y considerar en su lugar más seria y sistemáticamente las condiciones y contextos del entorno educativo"* (Bernstein,1971:197). Aquellos maestros que incorporan a los padres en actividades de aprendizaje, y que establecen un vínculo directo con el entorno de la escuela, posibilitando la comprensión de la cultura de los niños, responden a otra visión del mundo. Y resulta de interés conocer cuáles son los factores que inciden favorablemente en este tipo de posicionamiento.

Mediante esta investigación, me propongo incorporar a los factores que CEPAL define como determinantes del posicionamiento de un maestro (punto 3 de este capítulo), no solo aspectos del entorno material de la escuela sino también factores de la organización interna del centro escolar.

c) Considerando algunos factores organizacionales ...

Desde el enfoque organizacional, la respuesta a la pregunta sobre el porqué de los distintos posicionamientos vendría dada por ejemplo desde el supuesto que plantea Báez de la Fe: *"los individuos adaptan sus comportamientos, actitudes y creencias al contexto social en el que se desenvuelven; en este sentido, el ambiente del centro orienta la construcción de significados y creencias socialmente deseables, a la vez que ofrece razones aceptables para la acción de profesores y alumnos"* (Báez de la Fe,1994:107). O desde lo que plantea Pilar Pozner, que más que el ambiente del centro en general, sería la gestión escolar en particular definida como *"el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el Equipo Directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa"* (Pozner,1995:70-71), la que incidiría en los posicionamientos, mayoritariamente en la significación de las prácticas docentes.

La selección de las variables organizacionales se realizó en función de los hallazgos de algunas investigaciones recientes que señalan la relevancia de determinados aspectos en el desarrollo de la calidad educativa. Los factores influyentes que resalto desde esta perspectiva teórica son, la existencia de un proyecto de centro, las reuniones frecuentes del equipo docente, las visitas del director a las clases con fines pedagógico-didácticos, un cuerpo docente colegiado y cooperativo, y un director estable con varios años de trabajo en el centro.

Resulta significativa la tipología escolar que realiza Steassens (1991) tomando en cuenta estos factores. La distinción entre "escuela como organización profesional", "escuela-familia" y la "escuela del vivir-juntos-pero-separados", será tomada como marco teórico de referencia para analizar las características organizacionales de las escuelas seleccionadas para esta investigación. El primer "tipo" de organización escolar sería el que agrupa los indicadores positivos de las dimensiones en cuestión. La "escuela como organización profesional" se caracteriza por tener *"un director que hace estructuralmente posible el intercambio entre los maestros, facilitando las consultas. (Además,) el diálogo permanente es considerado una condición para la creación de un sentimiento de grupo y una responsabilidad colectiva. Los maestros son evaluados por este director en términos de su desarrollo profesional. (...) Espera que los maestros realicen esfuerzos extra después de las horas de trabajo"* (Steassens,1991:4). Estos factores implican a su vez la construcción de una "meta consensual" que promueve un fuerte acuerdo entre los maestros en cuanto a sus objetivos.

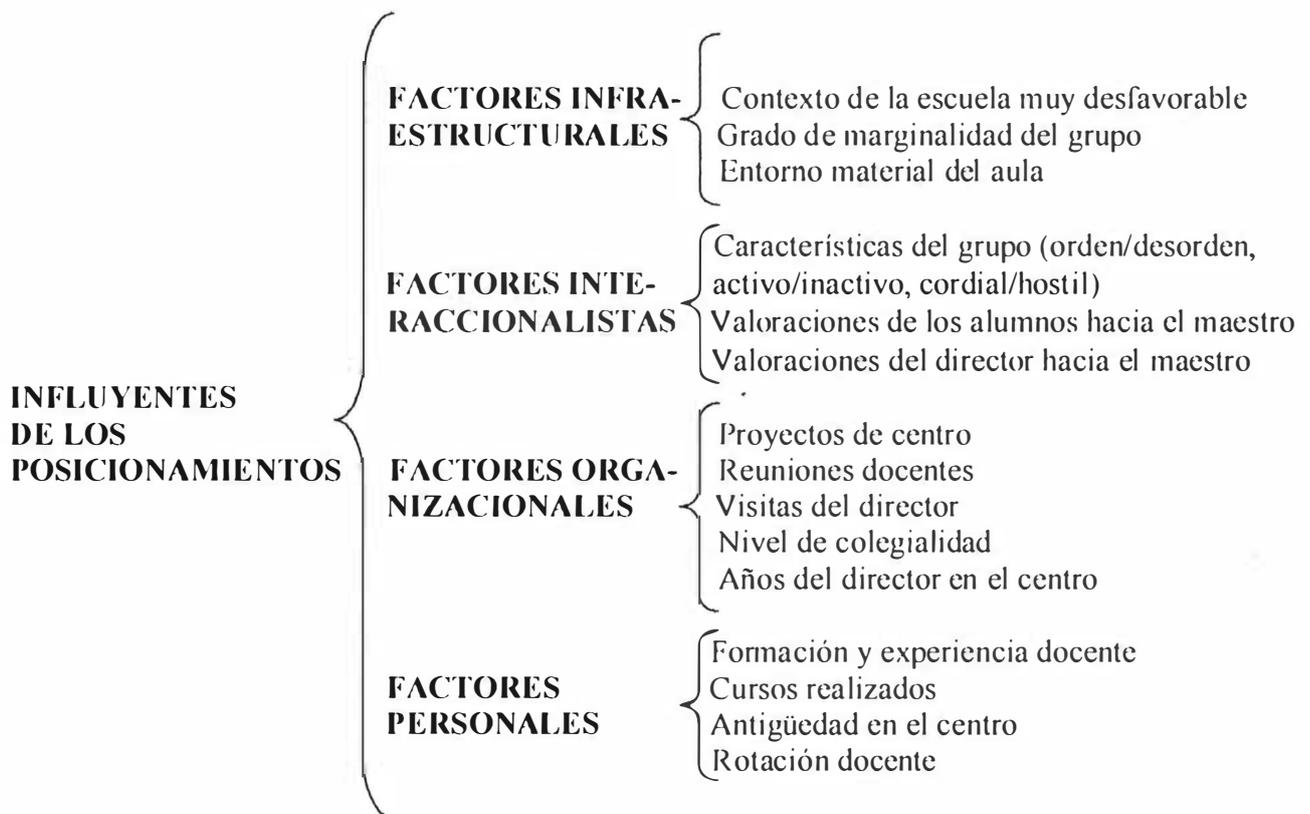
Diferenciándose de este modelo organizacional, en la "escuela familia" el director enfatiza los contactos informales con sus maestros, funcionando no como un líder sino como un amigo o un igual. *"El punto central de las actividades del director no se sitúa en el dominio pedagógico-didáctico, sino en el área social y organizacional"* (Steassens,1991:2). Los maestros en estas escuelas se sienten comprendidos, apoyados y defendidos, y su personalidad y forma de enseñar es respetada en todas las circunstancias.

Por otra parte, el director de la "escuela del vivir-juntos-pero-separados" *"puede ser caracterizado como un director inexistente; vive al margen del funcionamiento escolar diario y tiene poco contacto con los maestros"* (Steassens,1991:7). Este tipo de director casi nunca visita las clases por lo que vive distanciado de la práctica de sus maestros. Lo característico de estas escuelas es que el acento recaiga en el trabajo de cada maestro en su clase.

Incorporando esta perspectiva al marco teórico de esta investigación, pretendemos no solo relevar la incidencia que estos factores tienen sobre el posicionamiento docente, sino también la frecuencia con que aparecen en las escuelas seleccionadas. Si bien no son representativas de la totalidad de las escuelas de contexto desfavorable, sus rasgos pueden resultar relevantes como una primera aproximación a la situación más general.

A partir de la combinación de estas tres perspectivas teóricas y de la incorporación de algunos factores de carácter personal, como la formación y la trayectoria docente (aspectos que Tedesco (1998) resalta como determinantes en el desempeño profesional del maestro), pretendo lograr una explicación de los posicionamientos asumidos por los maestros que conforman la muestra definitiva.

ESQUEMA DE LOS FACTORES INFLUYENTES EN LOS POSICIONAMIENTOS



7. PREGUNTAS, HIPOTESIS Y OBJETIVOS

Se pueden resumir las consideraciones hechas hasta el momento en las siguientes preguntas de investigación:

PREGUNTAS

- ¿Existen distintos posicionamientos entre los maestros de escuelas de contexto sociocultural muy desfavorable?
En caso afirmativo:
- ¿Cuáles son estos posicionamientos?
- ¿Cuáles son los factores fundamentales que inciden en su determinación?

Estas tres preguntas, junto con las hipótesis y los objetivos que planteados a continuación, fueron una guía indispensable a lo largo del proyecto. Contribuyeron a que no perdiera de vista en ningún momento el punto hacia el que me dirigía, tentada por los diversos temas e interrogantes que fueron surgiendo con el desarrollo de la investigación.

A partir de la conceptualización realizada de los distintos términos y de las diversas perspectivas teórica utilizadas se elaboraron las siguientes hipótesis:

HIPOTESIS GENERALES

- H1.** En las escuelas de contexto sociocultural desfavorable los maestros poseen distintas visiones sobre la situación de la Educación Primaria uruguaya, sobre su rol como maestro de esa escuela, sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños (traducidas en expectativas), sobre el control externo que reciben y sobre la utilidad del proyecto de centro. Además, los maestros de estas escuelas utilizan distintas prácticas pedagógicas y se relacionan con la zona y las familias de los niños de diversas formas.
- H2.** Estos posicionamientos diferenciales están determinados por:
- Factores infraestructurales: el contexto sociocultural al que el maestro está enfrentado y el entorno material del aula.
 - Interacciones simbólicas que se dan en el aula y en el centro escolar.
 - Características de la organización.
 - Algunas características personales como la formación filosófico-pedagógica del maestro, su trayectoria docente, y su antigüedad en el centro.

DISCUSION DE LAS HIPOTESIS

- Existe una asociación entre el entorno material del maestro y algunas de sus visiones; entre ellas la visión sobre la situación de la Educación Primaria, sobre la motivación docente y sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños. Algunas de las relaciones posibles son:
 - a) Los maestros que trabajan en escuelas en mal estado, sin suficiente material didáctico, y en salones inapropiados, tienen una visión negativa sobre la situación general de la Educación Primaria actual.
 - b) Los maestros provenientes de escuelas con esas características manifiestan una menor motivación que aquellos que trabajan en escuelas en buen estado, con disponibilidad de material didáctico y en un salón apropiado.
 - c) Las expectativas que los maestros de escuelas con un alto grado de marginalidad depositan en el aprendizaje de los niños son más bajas que las de los maestros con grupos donde los niños con características de marginalidad son menos de la mitad.
- Las características del grupo y el rol que asume el maestro como docente de una escuela de contexto sociocultural muy desfavorable, actúan recíprocamente influyendo una sobre otra.

- También existe un alto grado de asociación entre las valoraciones que los alumnos y el director establecen sobre el maestro, y el rol que este asume. Por ejemplo:
 - a) Un maestro idealizado por sus alumnos como la "maestra mamá", se comportará como tal y tendrá como principal objetivo establecer un vínculo con sus alumnos donde primen los mimos y las palabras cariñosas.
 - b) Un maestro estigmatizado por el director como "el nuevo", se comportará como tal y no establecerá contactos con la zona y las familias de los niños, o por el contrario para romper con el estigma multiplicará las actividades con los padres y las recorridas por el barrio.
- Las características organizacionales inciden en varios de los aspectos del posicionamiento docente, por ejemplo:
 - a) Los maestros de escuelas donde existe un proyecto de centro realizado por todo el equipo docente, y con el que se sienten comprometidos, tienen mayores expectativas en el aprendizaje de los niños.
 - b) Los maestros de escuelas donde el cuerpo docente establece lazos de cooperación y apoyo en un sentido pedagógico-didáctico, coinciden en la visión sobre su rol docente.
 - c) En aquellas escuelas donde el director realice frecuentes visitas con un fin pedagógico-didáctico a los maestros y se realicen frecuentes reuniones del equipo docente, los maestros se posicionarán como "transmisores de conocimientos".
- Las características personales del maestro también inciden en varios de los aspectos de su posicionamiento. Por ejemplo:
 - a) Los maestros con mayor permanencia en el centro establecerán un mayor relacionamiento con los padres de sus alumnos.
 - b) Los maestros de mayor cantidad de años de trabajo docente, manifestarán una menor motivación que los maestros más jóvenes.
- Existe también una hipótesis de base que plantea la incidencia conjunta de los diversos influyentes en la determinación de los posicionamientos. Esta hipótesis no quedará manifiesta de forma explícita, especificándose las relaciones entre los diversos influyentes y aspectos del posicionamiento, sino que quedará abierta a los hallazgos que surjan de la investigación.

OBJETIVOS GENERALES

- Contribuir con la indagación sociológica sobre lo que sucede en el aula.
- Colocar a los maestros en el papel de verdaderos agentes activos del proceso educativo.
- Brindar un aporte indirecto a la teoría de escuelas productoras de conocimiento, mediante la obtención de información acerca de las expectativas del maestro en el aprendizaje, su estabilidad en la escuela y conocimiento del medio, su compromiso y satisfacción con la tarea que realiza, la realización de proyectos y actividades educativas especiales que revelen la existencia de cierta "cultura pedagógica dinámica" en el cuerpo docente de la escuela, y los vínculos que se generen entre los maestros y las familias.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Conocer con profundidad todos los aspectos del posicionamiento, para una muestra estructurada de maestros provenientes de escuelas de contexto sociocultural muy desfavorable.
- Detectar cuáles son los factores predominantes de dichos posicionamientos.
- Lograr una explicación de los posicionamientos hallados, basándose para ello en una fundamentación teórica que combine elementos infraestructurales, interaccionistas simbólicos y organizacionales.

II. METODOLOGIA DE INVESTIGACION

1. ESTRATEGIA DE INVESTIGACION

"La estrategia de investigación es la lógica que organiza el diseño y relevamiento de la información para cumplir con los propósitos sustantivos señalados" (T. Fernández, 1999:25)

1.1. TIPO DE DISEÑO

La definición de la estrategia metodológica requiere volver a discutir los objetivos de investigación, relacionarlos con el "estado del arte" en el tema de estudio para tomar luego decisiones sobre lo que Kish (1995) denomina "criterios de diseño" y "tipos de diseño". Esto implica consideraciones acerca de los tres tipos de validez (externa, interna y de constructo), lo que lleva a una jerarquización necesaria entre los distintos criterios de diseño. Priorizar la aleatorización, la representatividad o el realismo, tiende a producir estudios experimentales, de encuestas por muestreo u observacionales controlados respectivamente.

Los objetivos de esta investigación delimitan un estudio con pretensiones descriptivas y explicativas a la vez. Descriptivas, en la medida que me propongo realizar una descripción detallada de los diferentes componentes o dimensiones del posicionamiento de los maestros seleccionados; y por aspirar, teniendo en cuenta la hipótesis de que existe una diversidad, a construir una tipología final a partir del marco analítico. Es también una investigación con objetivos explicativos en la medida que pretende contar con hallazgos preliminares acerca de las diferencias en los posicionamientos a partir de la incidencia de los "factores influyentes", tanto de los efectos individuales como de su efecto combinado.

Sin embargo, esta investigación se realiza dentro de un campo temático en el que existen pocos antecedentes tanto teóricos como empíricos, por lo que me encuentro avanzando en un "contexto de descubrimiento" más que un "contexto de demostración". En esta situación, por lo tanto, se hace necesaria una completa y detallada descripción del posicionamiento docente de tal forma que los indicadores elaborados permitan construir un concepto solvente (validez de constructo) y útil a la teoría sociológica de las significaciones y prácticas docentes en el aula. Por otro lado, en un "contexto de descubrimiento" no se promueve la búsqueda de datos generalizables o extensibles a la población de referencia (los maestros de escuelas marginales), lo que supondría un diseño que privilegie la validez externa (la representatividad) mediante una investigación de encuestas por muestreo.

Estas dos consideraciones implican ya una jerarquía en la que el criterio de diseño que Kish (1995) denomina "realismo" ocupa el primer lugar y la "representatividad" el tercero. Conviene ahora discutir el problema de la validez interna de la investigación, cuyo "tipo ideal" de diseño sería el experimental con la formación correspondiente de sus grupos de control. Como lo transmiten los objetivos generales explicitados en el séptimo punto del capítulo anterior, lo que se busca mediante esta investigación es contar con determinados casos que detenten ciertas propiedades generales señaladas por la teoría para que mediante esta relación instrumental entre ambos sea posible contrastar el sistema de hipótesis elaborado. Para ello se definió una estrategia de estudio de casos múltiple que permite priorizar en la validez del constructo sin dejar de lado la validez interna de la investigación. Lo primero, porque ese necesario realismo de la medición se consigue únicamente mediante una estrategia observacional en el contexto natural del fenómeno; y lo segundo, porque permite llevar a cabo la replicación de los hallazgos en distintas condiciones o valores de las variables de tratamiento y de control, haciendo posible formular teorías que contengan proposiciones relacionales plausibles y razonables (Kish, 1995:27).

Tomando en cuenta estas cuestiones y considerando además el tiempo y los recursos disponibles se seleccionó el estudio de casos múltiples como la estrategia más adecuada para que las hipótesis y las teorías utilizadas se vieran representadas por varias proposiciones teórico-metodológicas elaboradas preliminarmente como interpretativas de los fenómenos delimitados en las preguntas de investigación.

Para lograr la validez del constructo es fundamental lograr una clara y precisa delimitación de los conceptos teóricos manejados, una exhaustiva operacionalización de los mismos y el empleo de varias técnicas de obtención de la información (Cea D'Ancona,1996). Para ello, elaboré un cuadro con la operacionalización de todos los conceptos manejados (conceptos, dimensiones, variables e indicadores), que se adjunta en el Anexo 1; así como también diversas triangulaciones no solo de técnicas sino también de fuentes y tiempos.

La validez interna se logra mediante la replicación de la información relevada en contextos o áreas distintas delimitadas a partir de la teoría, para hacer posible que el análisis de la relación entre las variables explicativas resulte solvente y relevante. El estricto diseño auxiliar que elaboré para la selección de las escuelas y los casos, controló la existencia diferencial de diversos "factores influyentes", de tal forma que fuera posible una posterior comparación de los posicionamientos resultantes en las distintas situaciones.

1.2. UNIVERSO Y UNIDADES

a) Criterios de selección

La selección de los casos de estudio, se conformó considerando algunos de los factores influyentes de los posicionamientos docentes como variables perturbadoras que eran necesarias controlar. Como se puede recordar, los influyentes tomados en cuenta encuentran su sustento teórico en tres perspectivas independientes pero tratadas aquí como complementarias. Cuento por lo tanto con influyentes contextuales y materiales, interaccionistas, organizacionales y otros de carácter personal. Las variables que se seleccionaron como discriminantes en la elaboración del diseño fueron en su mayoría variables infraestructurales. Tanto los factores interaccionistas como los organizacionales requerían para ser relevados un trabajo en profundidad que no era posible de realizar con anterioridad al trabajo de campo, ya que no existían datos secundarios factibles de ser utilizados como referencia.

Teniendo en cuenta lo antedicho, las variables que se consideraron para construir el diseño auxiliar de esta investigación fueron: el grado de marginalidad del grupo, el estado edilicio de la escuela, la disponibilidad de material didáctico y las condiciones generales del salón de clase (todas ellas variables de carácter infraestructural), a las que agregué la cantidad de años de ejercicio profesional del maestro (factor de índole personal). Las escuelas seleccionadas debían cumplir las siguientes condiciones: tener características distintas en cuanto a los factores contextuales y materiales, y tener todas ellas dos maestros de un determinado nivel con distinta cantidad de años de experiencia docente.

El grado seleccionado para realizar la investigación fue tercer año. Ante la necesidad de limitar la investigación a un solo grado, por razones de presupuesto y tiempo, preferí tomar un grado intermedio para evitar la influencia de la fuerte socialización familiar en los niños de primero, y la incidencia de toda la trayectoria escolar del alumno de los últimos grados. Las mismas razones (presupuesto y tiempo) determinaron que todas las escuelas seleccionadas estuvieran ubicadas en el departamento de Montevideo. Además, al no haber incluido el área geográfica en la que funciona la escuela como uno de los factores influyentes, hacer posible la replicabilidad de los hallazgos controlando esta variable no era necesario para la validación de los mismos.

En conclusión, con este diseño contaría con maestros inmersos en distintos contextos materiales, lo que me posibilitaría controlar luego la influencia que los factores infraestructurales en el posicionamiento docente. Los años de experiencia se controlaron con el mismo fin: conocer si es un factor discriminante del posicionamiento. Los restantes influyentes se relevaron mediante las distintas técnicas de investigación: la entrevista a maestros y directores, y la observación de clase.

b) La selección en el campo

En el mes de marzo de 1998, tras una recorrida por doce de las cuarenta y siete escuelas de contexto muy desfavorable que hay en Montevideo (según datos de la UMRE,1996) y mediante una

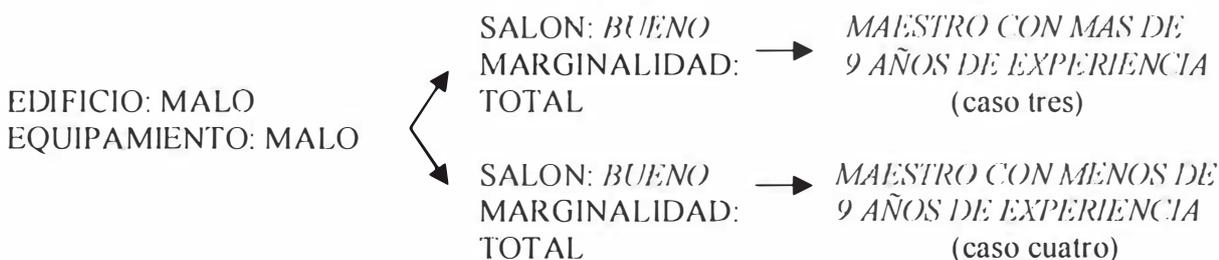
exhaustiva evaluación en cada una de ellas de las condiciones necesarias para su selección, conformé el diseño definitivo.

Intervinieron en la preselección informantes calificados que me señalaron escuelas de contexto sociocultural muy desfavorable con distinto grado de marginalidad y con diferencias edilicias y de equipamiento. Fue necesario recorrerlas con anterioridad a la selección definitiva para corroborar que estas diferencias se mantuvieran y para conocer los años de experiencia docente de los maestros de tercer año (otra de las variables de control). Para que la replicabilidad de los hallazgos fuera posible, el diseño definitivo se conformó con cuatro escuelas con las siguientes características:

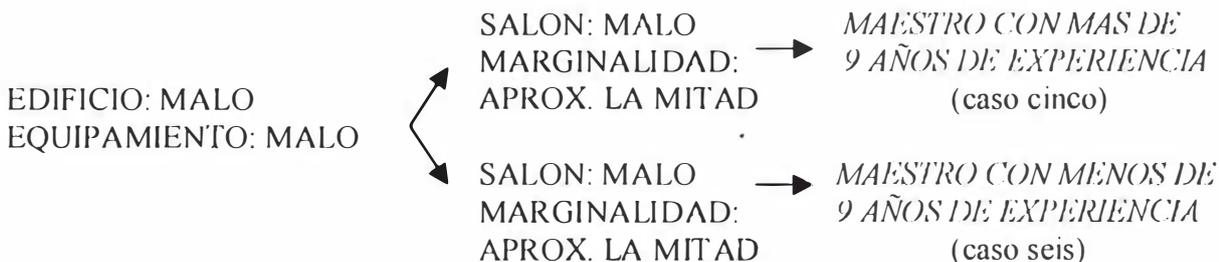
ESCUELA "A":



ESCUELA "B":



ESCUELA "C":



ESCUELA "D":



1.3. TECNICAS, FUENTES Y MEDIDAS DE VALIDEZ

Por tratarse de una investigación que pretende relevar datos mayoritariamente cualitativos, como las visiones, las prácticas pedagógicas y el relacionamiento que tienen los maestros con las familias y la zona (tal como fueron definidos), utilicé la entrevista como técnica principal por ser la que nos permite ahondar más sobre cada tema de interés. Además, al estar realizando un estudio de solamente ocho casos, era necesario poder profundizar en las unidades seleccionadas para lograr una mayor exactitud en las conclusiones más generales.

Se realizaron entrevistas en profundidad semi-estructuradas a los ocho maestros de tercer grado seleccionados, y entrevistas de menor profundidad a los directores de las cuatro escuelas como complemento de validez del discurso del maestro. Mediante la entrevista a los directores se pretendía reducir el error proveniente de los discursos preestablecidos, diferentes a lo que sucede en la realidad, (ver Pautas de Entrevistas en Anexo 4).

Si tomamos en cuenta el abanico de tipos de entrevista que señala Valles (1997) tomando como referencia a Patton, las que realicé tanto a maestros como a directores entrarían en la categoría de "entrevista estandarizada abierta", que se caracteriza por el empleo de un listado de preguntas ordenado y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta (Valles,1997:180). Sin embargo, y como también señala Patton, es posible que durante una entrevista, se mezclen los distintos tipos de entrevista, dependiendo de factores circunstanciales. Siguiendo con el repaso que Valles realiza sobre diversos autores, según la categorización de preguntas que hacen Merton y Kendall teniendo en cuenta su grado de estructuración (Valles,1997:186), mis pautas de entrevista tendrían preguntas desestructuradas, semi-estructuradas y estructuradas, aunque las del segundo tipo son las que predominan. Solo dos o tres preguntas se realizaron del tercer tipo, por ejemplo: "¿Qué plan de estudios cursó?, ¿Cuánto hace que se recibió de docente?, ¿Cuánto que es docente de esta escuela?".

El fin de las observaciones de clase fue relevar los elementos interaccionistas que predominaban en el aula, y aumentar la validez de la información recabada en las entrevistas, fundamentalmente acerca de la visión del maestro sobre el rol docente que ocupa y sobre las prácticas pedagógicas que desarrolla. Como señala Valles, "*el observador no puede contentarse sólo con la información indirecta de los entrevistados o de los documentos*" (Valles,1997:144), es por ello que la búsqueda del realismo y la reconstrucción del significado, indicaron la necesidad de contar con el punto de vista de los sujetos estudiados y de observarlos en su escenario de trabajo. Se realizaron dos observaciones en cada clase, en distintos días de la semana para evitar la incidencia de factores momentáneos sobre el posicionamientos del maestro, (ver Pauta de observación en Anexo 4).

Se puede resumir lo dicho anteriormente mediante los siguientes esquemas:

TECNICAS:

TECNICAS	FUENTES	CANTIDAD
ENTREVISTA	MAESTRO DE TERCERO	OCHO
ENTREVISTA	DIRECTOR	CUATRO
OBSERVACION	AULA	DIECISEIS

Como señalé en el primer punto de este capítulo, la triangulación de técnicas, fuentes y tiempos es fundamental para lograr la validez interna de una investigación. Las triangulaciones que realicé para lograr la fiabilidad de este estudio fueron las siguientes:

TRIANGULACION:

- DE TECNICAS:

```
graph TD; A[Entrevista al maestro] <--> B[Observaciones de aula]; A --> C[Posicionamientos y sus determinantes]; B --> C;
```
- DE FUENTES:

```
graph TD; A[Entrevista al maestro] <--> B[Entrevista al director]; A --> C[Posicionamientos y sus determinantes]; B --> C;
```
- DE TIEMPO:

```
graph TD; A[Observación de aula en los primeros días de la semana] <--> B[Observación de aula en los últimos días de la semana]; A --> C[Posicionamientos y sus determinantes]; B --> C;
```

2. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA INFORMACION RECABADA MEDIANTE LAS DISTINTAS TECNICAS UTILIZADAS

A) ENTREVISTAS

Como se dijo anteriormente, la técnica principal seleccionada en función de los objetivos planteados, fue la entrevista. Esta técnica permitió lograr una mayor riqueza informativa, intensiva, contextualizada y personalizada; indagar sobre factores no previstos, acceder a información imposible de relevar mediante la observación, y en los casos en que se logró un clima íntimo y cómodo esta resultó ser otra de sus ventajas.

En primera instancia puedo decir que no fue equivocada la decisión de su selección, ya que en la práctica se corroboraron todas las características de esta técnica. De todas formas no todas son ventajas, como toda técnica tiene sus inconvenientes: problemas de confiabilidad y validez, falta de observación directa o participada, carencias de las ventajas de la interacción grupal (Valles, 1997:198). Sobre estos puntos, y sobre otros igual de relevantes hablaré en esta segunda parte del capítulo metodológico, tratando de clarificar todo lo concerniente a los mecanismos por los que obtuve la información que utilicé en el análisis.

Retomando nuevamente a Valles (1997), vemos que algunos de los puntos más importantes para la validez de una entrevista son: a) la selección de los entrevistados más capaces y dispuestos a dar información relevante, b) la selección de los entrevistadores que tengan la mejor relación con el entrevistado y c) la elección del tiempo y lugar más apropiado para la entrevista. Al primer punto no correspondía tomarlo en cuenta, ya que los entrevistados no actuaron como informantes de algún tema particular o general, sino que me interesaba conocer sus visiones y comportamientos respecto a determinados puntos. En este sentido, y utilizando la definición que Weiss hace de "entrevista focalizada", la entrevista que se realizó a los maestros se asemeja a ésta en algún sentido. *"Este es un estilo de entrevista cualitativa dirigido a la obtención de las fuentes cognitivas y emocionales de las reacciones de los entrevistados ante algún suceso. Trata a los entrevistados como sujetos cuya respuesta al suceso es el material a estudio, más que como informantes del suceso mismo"* (Valles, 1997:184-185).

Respecto a la necesidad de seleccionar a los entrevistadores que tuvieran la mejor relación con el entrevistado, no fue posible pues todo el relevamiento estuvo a mi cargo exclusivamente, sin embargo, y como punto a favor, tampoco hubiese sido un punto a tener en cuenta ya que la

disposición inicial manifestada por los maestros y directores, así como su receptividad y disponibilidad fue buena y estimulante desde la entrada al campo.

El contrato de investigación se hizo mediante una carta dirigida al director, donde me presentaba y explicaba los motivos de mi visita. Luego de considerar hasta que punto se debía llegar con la exposición de los objetivos, decidí plantearlos de la siguiente manera:

"(...) Siguiendo mis mayores inquietudes e intereses estoy elaborando un proyecto sobre escuelas de contexto sociocultural muy desfavorable. Al cumplir esta escuela con dichas condiciones, es probable que me acerque a ustedes en los próximos días solicitándoles su valiosa colaboración para el desarrollo exitoso de este emprendimiento. (...)".

El hecho de ser estudiante, y de manifestar interés por las escuelas marginales, fueron factores claves para lograr apoyo y receptividad de los respectivos directores y maestros. El único caso donde fue necesario un proceso de persuasión del maestro para que colaborara, fue en la segunda escuela que indica el diseño (Escuela "B"), con una de las maestras (caso 3). No logré su compromiso para conmigo, y si bien se cumplió con los propósitos de entrevistarla y realizar las observaciones en su clase, considero que lo sintió como una molestia y una pérdida de tiempo. Este caso no hecha atrás la evaluación positiva que se pueda hacer del contrato de investigación realizado con las maestras, ya que con las otras siete el vínculo que se logró fue el esperado. Esto tampoco afectó la validez de la información obtenida en las observaciones, ya que la maestra ignoró mi presencia en el aula, que era justamente lo que se pretendía. Tampoco considero que haya afectado la validez de la entrevista, ya que la falta de motivación y las pocas ganas de querer colaborar son un aspecto más que nos habla del posicionamiento del maestro. Esta entrevista se realizó en condiciones poco propicias: con poco tiempo disponible y en un lugar sumamente ruidoso y poco íntimo. Pero esto se relaciona con el tercer factor que Valles señala dentro de los posibles influyentes de la confiabilidad y validez de la información obtenida.

Respecto al tercer y último punto (la elección del tiempo y lugar más apropiado para realizar la entrevista), se dio la situación ideal con seis de los ocho maestros, a quienes se les realizó la entrevista en la casa, a una hora convenida con anterioridad, y en un clima tranquilo, íntimo y distendido. A los dos maestros de la escuela "B" (casos 3 y 4), la entrevista se les realizó en la escuela. En una de estas entrevistas (caso 4) no considero que esto haya jugado en contra, ya que disponía de una hora y media y nos ubicamos en un salón vacío y tranquilo. El caso de la otra maestra ya fue descrito, a pesar de que se hizo lo posible por evitar que el tiempo y el lugar fueran factores negativos para la entrevista, en este caso no se logró.

El factor tiempo también jugó una mala pasada con la directora de la misma escuela, quién si bien aceptó mi presencia en el centro sin objeciones, no se mostró motivada, ni se puso enteramente a las ordenes como las otras tres directoras. Esta directora postergó varias veces la fecha de la entrevista por no disponer de tiempo, y el día en que la hicimos pidió que fuera corta y se mostraba ansiosa por que terminara. La validez de esta entrevista no es la misma que la de las otras directoras, pues brindó poca información y con un discurso que manifestaba sus intenciones de no comprometerse con nada de lo dicho. Si bien no fue en la cantidad y calidad deseada, se obtuvo información relevante y suficiente acorde al fin de esta entrevista: mecanismo de validación de las entrevistas a las maestras y a las observaciones de aula.

El factor lugar también incidió negativamente en la entrevista a la directora de la escuela "A", ya que no brindaba la intimidad y tranquilidad necesarias. Las interrupciones fueron tantas que casi todas las preguntas fueron respondidas en varias partes. Esto le quita continuidad a la entrevista, y pérdida de calidad de la información, pero estos factores negativos se vieron contrarrestados con el gran interés de la directora por colaborar con la investigación, dando respuestas exhaustivas y comprometidas.

Que haya sido en la escuela "B" donde se dieron los mayores contratiempos, puede servir también como dato relevante, nos podemos preguntar ¿porqué el mismo contrato de investigación no tuvo en esta escuela la misma receptividad que en las otras?, ¿cuáles son las particularidades de este centro que pueden haber incidido negativamente en la disposición de los entrevistados?. Como respuestas tentativas, se puede citar el hecho de que sea una escuela de tiempo completo, donde la

totalidad de la población escolar presenta rasgos de marginalidad, o el hecho de que sea una escuela seguidamente visitada por estudiantes y profesionales provenientes de diversas ramas (psicólogos, asistentes sociales, sociólogos, estudiantes de magisterio, etc.)

B) OBSERVACIONES

Otro de los inconvenientes de la entrevista, y como ya lo señalamos al principio de este punto, es la falta de observación directa o participada de los escenarios naturales en los que se desarrolla la acción rememorada y transmitida por el entrevistado. Fue con el fin de contrarrestar ese inconveniente que se incorporó al diseño la observación de las aulas, para tener de esta forma información con la que triangular la obtenida en las entrevistas, y para ampliar la cantidad y calidad de la información para el análisis. Pero esta técnica también presenta algunos problemas de validez y confiabilidad, y es de ello que hablaré a continuación.

Según la diferenciación que Valles señala (tomando a Junker como referencia) acerca de los distintos roles que un observador participante puede asumir en el trabajo de campo de su investigación, teniendo en cuenta el grado de ocultación o revelación de la actividad de observación y el grado de participación desde la implicación al distanciamiento, el rol que asumí sería del tipo "observador como participante". Esta categoría se caracteriza por una revelación de la actividad de observación y por un predominio de la observación sobre la participación (Valles, 1997: 152-153). Si bien traté de pasar desapercibida durante la observación, y de ubicarme en un lugar del salón que no interfiriera con el habitual desarrollo de la clase, para Valles igual se estaría hablando de observación participante, debido a que se originó una interacción con el maestro, que éste sabía sobre mi rol de observador, y por haber sido inevitable que los niños me ignoraran completamente. Las situaciones que se originaron en los distintos grupos fueron variadas.

Partiendo de la concepción de Kerlinger, que *"la preocupación por la confiabilidad proviene de la necesidad de confiar en la medición"* (Kerlinger, 1998: 458), realizaré una evaluación de la confiabilidad de los datos relevados en las observaciones. Teniendo en cuenta lo que buscaba mediante la utilización de esta técnica, mi rol ideal era el planteado recientemente, pero no fue posible cumplirlo en las dieciséis observaciones que se realizaron. A los ocho maestros les expliqué cual sería mi función en el grupo, diciéndoles que simplemente iba a observar, sin pretender interferir en el desarrollo de la clase, con el fin de conocer la realidad que se estaba estudiando: las escuelas de contexto sociocultural muy desfavorable. Ninguno de los maestros manifestó incomodidad u objeciones ante la solicitud. Los casos que se alejaron más de lo planeado fueron el de una de las maestras de la escuela "A" (caso 2) y uno de la escuela "C" (caso 5). En la primera, lo sucedido fue que la maestra asumió el rol de "amiga", y en ambas observaciones estuvo a mi lado contándome sobre las problemáticas particulares de los niños, o hablando de nada en particular, lo que no me permitió observar con la atención que pretendía, o tomar mayor cantidad de notas. Además, mi presencia se hizo más trascendente que en otros grupos, por lo que se dedujo que el ambiente normal de la clase se vio distorsionado. De todas formas hubo sucesos que se reiteraron en ambas observaciones, y que se corresponden con la entrevista que se le realizó a esta maestra y a la directora, por lo que la información recabada en estas observaciones no pierde su validez, aunque quizás para este caso hubiese sido necesaria una tercera observación, que no se pudo realizar por falta de tiempo. Lo acontecido con la maestra del caso 5 tiene características similares, pero sucedió solo en la primer observación, ya que para la segunda volví a reiterarle a la maestra el rol que pretendía ocupar en la clase, teniendo más resultado la aclaración con esta maestra que con la anterior.

En cuanto a las notas de campo que se realizaron y según la diferenciación que Valles realiza tomando las categorías de Spradley, las que se tomaron entrarían en la categoría de "notas condensadas", que se caracterizan por ser *"tomadas en el momento o inmediatamente después de una sesión de trabajo de campo. Incluyendo todo tipo de apuntes, de lo que el observador ve u oye, pero sin pararse a anotar en detalle todo lo que observa"* (Valles, 1997: 198).

Teniendo en cuenta que esta técnica no era la principal fuente de información, sino que era complementaria de la técnica de entrevista, y que me valí de ella para realizar una triangulación con

la información obtenida por los distintos medios, no considero que los problemas antes descriptos afecten la validez general de la investigación.

CUADROS RESUMEN DE LA INFORMACION RECABADA

ESCUELA "A": (CASOS 1 Y 2)

	CASO 1	CASO 2	DIRECTORA
FECHA DE ENTREVISTA DURACION OBS. GENERALES	Sábado 9 de mayo 1 hora .buena predisposición .sin interrupciones .intimidad	Viernes 8 de mayo 1 hora 10 min. .buena predisposición .sin interrupciones .intimidad	Martes 12 de mayo 45 min. .buena predisposición .constantes interrupciones .intimidad relativa
FECHA DE 1° OBSERVACION HORARIO OBS. GENERALES	Martes 5 de mayo 13:00 a 15:15 .no interacciones con maestra y alumnos .no sucesos extraños	Martes 5 de mayo 15:30 a 17:30 .interacciones con maestra y alumnos .sucesos extraños	
FECHA DE 2° OBSERVACION HORARIO OBS. GENERALES	Jueves 14 de mayo .no interacciones con maestra y alumnos .no sucesos extraños	Jueves 14 de mayo 13:00 a 15:15 .interacciones con maestra y alumnos .no sucesos extraños	

ESCUELA "B": (CASOS 3 Y 4)

	CASO 3	CASO 4	DIRECTORA
FECHA DE ENTREVISTA DURACION OBS. GENERALES	Viernes 22 de mayo 50 min. .mala predisposición .ruidos molestos .poca intimidad	Miércoles 27 de mayo 1 hora 15 min. .buena predisposición .sin interrupciones .intimidad	Viernes 5 de junio 20 min. .mala predisposición .sin interrupciones .intimidad relativa
FECHA DE 1° OBSERVACION HORARIO OBS. GENERALES	Jueves 21 de mayo 8:30 a 11:00 .no interacciones con maestra y alumnos .no sucesos extraños	Miércoles 20 de mayo 8:30 a 11:00 .no interacciones con maestra y alumnos .no sucesos extraños	
FECHA DE 2° OBSERVACION HORARIO OBS. GENERALES	Miércoles 3 de junio 13:00 a 14:30 .no interacciones con maestra, si con alumnos .no sucesos extraños	Viernes 5 de junio 8:30 a 10:15 .no interacciones con maestra y alumnos .no sucesos extraños	

ESCUELA "C": (CASOS 5 Y 6)

	CASO 5	CASO 6	DIRECTORA
FECHA DE ENTREVISTA DURACION OBS. GENERALES	Viernes 5 de junio 1 hora 30 min. .buena predisposición .sin interrupciones .intimidad	Miércoles 10 de junio 1 hora 35 min. .buena predisposición .sin interrupciones .intimidad	Martes 9 de junio 1 hora .buena predisposición .con interrupciones .poca intimidad
FECHA DE 1ª OBSERVACION HORARIO OBS. GENERALES	Jueves 4 de junio 10:45 a 12:15 .interacciones con maestra, no con alumnos .no sucesos extraños	Jueves 4 de junio 8:30 a 10:30 .no interacciones con maestra y alumnos .no sucesos extraños	
FECHA DE 2ª OBSERVACION HORARIO OBS. GENERALES	Viernes 12 de junio 8:30 a 10:30 .no interacciones con maestra y alumnos .no sucesos extraños	Viernes 12 de junio 10:45 a 12:15 .no interacciones con maestra y alumnos .no sucesos extraños	

ESCUELA "D": (CASOS 7 Y 8)

	CASO 7	CASO 8	DIRECTORA
FECHA DE ENTREVISTA DURACION OBS. GENERALES	Jueves 25 de junio 1 hora 15 min. .buena predisposición .sin interrupciones .intimidad	Lunes 22 de junio 1 hora 30 min. .buena predisposición .sin interrupciones .intimidad	Martes 30 de junio 1 hora .buena predisposición .sin interrupciones .intimidad
FECHA DE 1ª OBSERVACION HORARIO OBS. GENERALES	Jueves 18 de junio 11:00 a 12:15 .no interacciones con maestra y alumnos .suceso extraño	Jueves 18 de junio 8:30 a 10:00 .no interacciones con maestra y alumnos .sucesos extraños	
FECHA DE 2ª OBSERVACION HORARIO OBS. GENERALES	Viernes 26 de junio 8:30 a 10:30 .no interacciones con maestra y alumnos .no sucesos extraños	Viernes 26 de junio 10:45 a 12:15 .no interacciones con maestra y alumnos .no sucesos extraños	

3. EL SENTIDO DEL PLAN DE ANALISIS

La información que se recabó consiste en ocho entrevistas a maestros de tercer grado, cuatro entrevistas a directores y dieciséis observaciones de clase correspondientes a ocho grupos. Se generó un archivo para cada una de estas unidades de información, que conforman un total de veintiocho archivos.

Una vez procesada esta información, y tomando como guía las preguntas de investigación y las hipótesis generales, se elaboró el plan de análisis, que como señalan Fernández y Ravela (1997),

se trata de una secuencia de operaciones a realizar y de productos a obtener en el procesamiento de los datos o registros almacenados durante el trabajo de campo. Para poder contrastar, verificar o refutar la red de hipótesis, diseñé cuatro matrices de datos que resumieran y organizaran toda la información recabada mediante las distintas técnicas, (ver modelo de matrices de datos en Anexo 2).

La primer matriz, resume el posicionamiento de cada maestro, ya que se traspasó allí la información relevada desde las distintas técnicas sobre todas las dimensiones que lo conforman. En el caso de las entrevistas, transcribiendo las citas que hacían referencia a ese aspecto, y en el de las observaciones pasando los registros. Fue así, que se completaron ocho matrices, cada una correspondiente al posicionamiento de cada uno de los maestros analizados. Estas matrices fueron construidas artesanalmente por lo que no se incluyen en la guía de anexos. La construcción de estas matrices era indispensable para poder manejar en el posterior análisis, de forma clara y precisa, tanto el posicionamiento global de cada docente como discriminado por sus distintos aspectos.

Mediante el mismo mecanismo con el que se completaron las "Matrices de Posicionamiento", se realizaron las "Matrices de Influyentes", correspondientes al segundo tipo de matriz que se adjunta en el Anexo 2. Estas matrices resumen la información relevada sobre los influyentes del posicionamiento de los ocho maestros, sirviendo como guía para la elaboración de los próximos capítulos.

Las dos matrices finales muestran de forma comparativa el posicionamiento y los influyentes de los ocho casos. Estas "Matrices Resumen" se conformaron tomando como guía el "Cuadro resumen de conceptos, dimensiones, variables e indicadores" que presento en el Anexo 1, el que me permitió volver a los conceptos o dimensiones iniciales a partir de los indicadores que surgían de las matrices individuales.

De esta forma, y habiendo dejado manifiestos todos los pasos que fui dando a lo largo del desarrollo de esta investigación, doy lugar a los tres últimos capítulos de la investigación. Será allí donde aparezcan no solo las respuestas a las preguntas iniciales, sino un amplio marco analítico sugerente de nuevas interrogantes. Siendo tarea conjunta del lector y mía, encontrarles la respuesta.

III. PRESENTACION DE LOS OCHO CASOS Y DE LOS FACTORES INFLUYENTES EN EL POSICIONAMIENTO DE CADA UNO DE ELLOS

Introducción

El diseño auxiliar orientó la selección de cuatro escuelas que agrupaban las siguientes condiciones: escuelas de contexto sociocultural muy desfavorable, con distinto grado de marginalidad, con distinta situación edilicia y de infraestructura, cuyos maestros de tercero tenían distinta cantidad de años de experiencia docente. Los casos finalmente seleccionados, fueron ocho maestros provenientes de escuelas con estas características.

A continuación se presentará cada uno de los casos, situándolo no solo respecto a estos factores, sino también respecto a los otros "factores influyentes" que incorporé para el análisis explicativo del posicionamiento docente. Como ya señalé al desarrollar el marco teórico en el que se sustentó la investigación, se controlaron tanto factores infraestructurales, como interaccionistas, organizacionales y personales para lograr una interpretación satisfactoria de los distintos posicionamientos encontrados.

La presentación de cada uno de los maestros (que consistirá en la descripción de los factores que actúan como posibles influyentes) se realizará por escuelas, ya que el contexto socioeconómico, el estado del edificio y la capacidad locativa, la existencia y disponibilidad de materiales didácticos y todos los factores de carácter organizacional le son comunes a ambos maestros, no así el estado del aula, los factores interaccionistas y las características personales (los años de ejercicio docente, su experiencia de rotación, y su formación profesional).

1. ESCUELA "A" : BUENA INFRAESTRUCTURA Y ALTO GRADO DE MARGINALIDAD

Presentación de los influyentes en los casos 1 y 2

1.1. Influyentes comunes a ambos casos

a) Infraestructurales

Los casos 1 y 2 corresponden a las maestras de la escuela "A", donde más de la mitad del total de los alumnos presenta signos de marginalidad.

En cuanto a lo edilicio, la escuela es catalogada como buena, a pesar de que existe una contradicción entre los registros de las observaciones y la percepción de las maestras, pero no se debe olvidar que los estándares de evaluación de las condiciones materiales del salón y de la escuela que utilizan los maestros es distinta a la utilizada por mí, y sin duda, la opinión de ellos esté directamente sesgada por sus expectativas. Según mis registros todos los salones son amplios e iluminados, hay un gran salón multiuso, cuentan con un Centro de Recursos Audiovisuales (CRA), y con un comedor con capacidad para cuatrocientos niños (que es compartido con una escuela aledaña). Además tienen un gran patio con un sector con juegos.

En lo que respecta al material didáctico, tanto la directora como las maestras coinciden en la suficiencia y buena calidad del mismo, lo que es corroborado en las observaciones.

b) Organizacionales

En cuanto a los factores organizacionales, puedo decir que de las cuatro escuelas seleccionadas esta es la que cuenta con el director con mayor permanencia en el centro ocupando el

¹ Los registros de las observaciones de clase y las citas de las entrevistas a maestras y directoras que llevan a cada una de las categorizaciones que realizo, se pueden ver con mayor profundidad en el Informe Final de Taller (marzo, 1999), en la Biblioteca del Depto. de Sociología.

mismo cargo. Esta directora hace ocho años que se desempeña en el rol de dirección, y este es su tercer año en la escuela.

Dentro de los supuestos teóricos planteados, considero que una escuela con un proyecto de centro bien estructurado, realizado por todos los maestros e implicando un alto grado de compromiso de todo el equipo docente, es el indicador de un pacto organizacional fuerte. Ante la pregunta sobre la existencia o no de algún proyecto de centro se recibieron respuestas diferentes entre las maestras y la directora. Cada una de ellas se refiere a un proyecto distinto, que no cumple con las condiciones de un proyecto de centro. Este defasaje entre las opiniones de las tres entrevistadas y la forma en que manifiestan que se conformaron lo que ellas denominan proyecto, son indicadores importantes de la debilidad que caracteriza el pacto organizacional de esta escuela.

En cuanto a las reuniones docentes, existe una total concordancia entre las tres entrevistadas, quienes coinciden en que las reuniones que realizan son a la hora de la entrada cuando espontáneamente se juntan en la dirección, pero nunca reuniones con fines pedagógico-didácticos.

Otro de los factores organizacionales relevados fue la frecuencia y las características de las visitas del director a los maestros, sobre lo que la directora destaca que si bien la función más importante del director es la técnico-docente, *"del deber al hacer (...)"* dice entre risas. Nos cuenta que a la clase de la maestra del caso 2 (la de menor experiencia docente), fue dos o tres veces, pero "visitas informales", mientras que a la otra maestra a quien como se verá a continuación idealiza como "una maestra sumamente capaz", no la ha visitado nunca.

La dimensión que denomino "nivel de colegialidad del cuerpo docente", la divido en dos categorías, dentro de la que existen distintos grados. Las categorías son, apoyo y cooperación e individualismo y competencia. Los indicadores de la primer categoría serían la planificación conjunta, la comunicación fuera del horario escolar, las reuniones formales e informales y el préstamo de materiales; mientras que los indicadores de la segunda categoría son los contrarios a los expuestos anteriormente.

La percepción que las informantes tienen se acerca más a la primer opción, si bien no hacen mención a los indicadores antes descriptos. Según la maestra del caso 1, *"si bien trabajar en estas escuelas es difícil, la directora es divina y los maestros son bárbaros, entonces nos unimos y nos apoyamos"*. Pero también agrega: *"con mi paralela todavía no hemos hecho nada juntas. Le voy a proponer hacer un periódico, pero nos facilitamos material y estamos un poco en órbita"*. Según la directora *"todos los maestros trabajan bárbaro, dejan todo de sí, se preocupan por los niños que es lo más importante y marchan solos. Aparte hay un clima muy lindo, unas relaciones humanas excelentes que han ido más allá"*. La maestra del caso 2, coherentemente con las otras declaraciones me dice: *"yo me siento cómoda, porque no te están presionando, (...). Todos nos llevamos bien, no hay problemas entre nosotros"*. Teniendo en cuenta los indicadores respectivos, la escuela presenta más rasgos de individualismo entre el equipo docente que de cooperación, ya que la unión y el apoyo del que hablan no se materializa en los hechos, sino que es una sensación causada por el buen vínculo humano, pero no pedagógico.

1.2 Influyentes particulares de cada caso

a) Infraestructurales

Casos 1 y 2:

El salón de los dos grupos es amplio y bien iluminado, contando con un buen mobiliario en cuanto a la cantidad y calidad. Las mesas y sillas donde se ubican los niños son nuevas y suficientes. Asimismo, se observa un buen estado de limpieza y las paredes bien pintadas. Ambos salones tienen una pileta en su interior, lo que las maestras destacan como algo muy positivo.

b) Interaccionistas

Caso 1:

Las diferencias existen sí en los factores interaccionistas y personales. Los primeros los divido en factores de interacciones en el aula y de interacciones en el centro. De las interacciones del aula se distinguen las características del grupo (ordenado/desordenado, activo/inactivo, cordial/hostil), y los estigmas o idealizaciones de los alumnos hacia el docente. El factor interaccionista que relevé del centro son las valoraciones que el director le atribuye al maestro.

El caso 1 se corresponde con un grupo cuyas tres características son positivas, o sea se trata de un grupo ordenado, activo y cordial, lo que fue relevado no solo por las observaciones sino también por las declaraciones de la maestra. Los indicadores relevados mediante observación que llevan a esta categorización, se presentan más abajo en una Matriz de Datos, comparándolos con el caso 2.

Las valoraciones de los alumnos hacia el maestro resultaron difíciles de relevar, ya que se pretendían rescatar desde las observaciones de clase y desde la opinión de la maestra y la directora., pero sin ningún instrumento exclusivo aplicado a los niños. De la categorización inicial en "la autoridad", "la que enseña", "maestra mamá" y "maestra guía y compañera", y considerando los indicadores de cada una de estas categorías, podría decir que esta maestra no está estigmatizada por sus alumnos, sino que las percepciones de los niños entrarían dentro de las idealizaciones, mayoritariamente viéndola como "la maestra guía y compañera". Se pudo observar que los niños la escuchan atentamente, demostrando interés por los temas tratados. Son respetuosos con ella y se callan cuando pide silencio. Se ven alumnos que se acercan a contarle cosas personales y a todos los escucha y les hace algún comentario. Cuando empieza a trabajar ellos se callan solitos y le prestan atención.

También recibe una clara idealización del director, como "la más preparada" (comparándola con la otra maestra de tercero) o la "maestra ideal". La directora realiza una enumeración de sus cualidades ("*reposada, acostumbrada a trabajar en estos medios, paciente*"), a lo que agrega: "*(...) ahora concursó y le fue muy bien, el año pasado fue visitada por la inspectora dos veces y ya está calificada con el excelente*".

Caso 2:

Las interacciones del aula para el caso 2, se manifiestan en un grupo que presenta características de desorden, un bajo grado de actividad, con algunos indicadores de cordialidad pero con otros de hostilidad.

Esta maestra es valorada por sus alumnos como la "maestra mamá", ya que están claramente presentes los indicadores de esta categoría, tanto en las observaciones de clase como en la entrevista a la maestra. En ambas observaciones los niños se acercan a ella permanentemente, ya sea por consultas para los trabajos, como para buscar cariño (abrazándola, sentándosele al lado, haciéndole bromas y provocando charlas informales).

En cuanto a la directora, y a diferencia de sus valoraciones sobre la otra maestra de tercero, deja translucir ciertas estigmatizaciones que se manifiestan en su discurso al marcar las diferencias entre ambas maestras, resaltando las características positivas de la maestra del caso 1 y las negativas de la del caso 2 (menor experiencia docente y de trabajo en este medio, inestabilidad en los cargos y menos paciencia que la maestra del otro tercero).

INDICADORES Y CATEGORIAS DE LAS CARACTERISTICAS DEL GRUPO MEDIANTE TECNICA DE OBSERVACION	
CASO 1	CASO 2
Participación oral levantando la mano, trabajan sentados y callados. (ORDENADO)	Muchos alumnos de pié y permanente murmullo. (DESORDENADO)
Alta participación oral y grado de atención, copian del pizarrón y trabajan rápidamente. (ACTIVO)	Alto porcentaje de niños que no participan. (POCO ACTIVO)
No hay agresiones físicas, sí signos de compañerismo. (CORDIAL)	No hay signos de violencia ni de compañerismo (no se prestan los útiles, etc.) (SEMI-CORDIAL / SEMI- HOSTIL)

c) Personales

Caso 1:

La maestra del caso 1 tiene diez años de experiencia docente, cursó el plan '86 y trabaja en enseñanza pública desde hace tres años. Antes de obtener el título del Instituto Normal trabajaba en un colegio privado como maestra preescolar. Desde que trabaja en enseñanza pública lo hace en la misma escuela. Aún continúa trabajando en el colegio privado, que según nos dice queda en la misma zona que la escuela pública, y presenta características similares en cuanto al contexto sociocultural de los alumnos.

Respecto a su capacitación adicional, este es un caso excepcional entre los ocho maestros analizados, ya que, además de haber realizado varios cursos de psicomotricidad, renovación pedagógica y técnicas de estudio, tiene especialización en el CIEP, cursó un año de la Licenciatura en Educación y actualmente asiste a la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

Caso 2:

Se trata de una maestra que cursó el plan '86, tiene cinco años de experiencia docente, y ha trabajado hasta el momento en seis escuelas, por lo que tiene una basta experiencia de rotación. Respecto a las otras escuelas, cuenta que todas eran de contexto similar al de la actual, donde es el primer año que trabaja.

En cuanto a su formación adicional, hace referencia a que este año comenzó a cursar Facultad de Derecho, pero no menciona cursos de especialización docente.

2. ESCUELA "B" :

POCO ESPACIO ESCOLAR Y MARGINALIDAD TOTAL

Presentación de los influyentes en los casos 3 y 4

2.1. Influyentes comunes a ambos casos

a) Infraestructurales

El contexto socioeconómico de los alumnos pertenecientes a la escuela "B" (casos 3 y 4), no es heterogéneo, o sea, la totalidad de la población de los dos grupos analizados presenta características de marginalidad. Como me dice la directora, los alumnos de esta escuela provienen en su totalidad de asentamientos, teniendo la mayoría de ellos características de "cantegril".

Se trata de una escuela de tiempo completo donde funcionan de jardinera a cuarto año por falta de espacio locativo. El edificio fue construido en el '76, y hasta la fecha no ha tenido ninguna reforma. A mediados del año en que se realizó el trabajo de campo comenzó la construcción de un comedor y dos nuevos salones.

La característica principal del edificio, y por la cual fue catalogado como "malo", es que no cuenta con ningún espacio extra a los salones, los que se encuentran en dos bloques distanciados por varios metros de terreno en estado semi-abandonado, donde se forman grandes barrotes los días de lluvia. Maestros y alumnos desayunan, almuerzan y meriendan en el aula de clase, utilizándola también para cualquier otro tipo de actividad extra curricular. En cuanto al material didáctico, lo catalogo como de nivel medio, ya que si bien aumentó el stock desde el '97 cuando llegó material de MEC AEP, las maestras coinciden en que aún no es suficiente para la población escolar existente.

b) Organizacionales

El director de esta escuela es el primer año que allí ejerce, pero tiene cinco años de experiencia en dirección.

Respecto a la existencia de un proyecto de centro hay una unidad en las opiniones de las tres entrevistadas. Coinciden en que existe un proyecto de centro para elevar la autoestima de los alumnos, pero únicamente la maestra con mayor permanencia en la escuela (caso 4) participó en su conformación, tres años atrás.

Sobre las reuniones docentes tampoco existen contradicciones, ya que las tres dicen reunirse los jueves de 16:00 a 18:30 y que tratan sobre problemáticas generales de la escuela.

En cuanto a la frecuencia y las características de las visitas del director a las maestras, surge una discrepancia en la triangulación entre los distintos discursos. La directora establece la diferenciación entre dos tipos de visitas: *"primero las espontáneas, que son según el problema que surja, sobretodo a hablar con ellos, y después la visita que se hace para trabajar, según el área que quieras centralizar"*. La discrepancia surge en el número de visitas "no espontáneas", que quedaría establecido entre una y tres a cada tercero. Las características de estas visitas parecerían ser el trabajar con los niños más que ver a la maestra trabajar. Las maestras manifiestan una distinta visión sobre la utilidad de estas visitas, ya que mientras para la maestra del caso 4 los aportes son interesantes, la del caso 3 indica que son muy pocos.

En esta escuela aparecen indicadores de las dos categorías que definen el nivel de colegialidad del cuerpo docente (apoyo y cooperación, individualismo y competencia). Las reuniones semanales que se llevan a cabo por ser una escuela de tiempo completo sería uno de los indicadores del primer par de características, además se hace referencia a una planificación anual conjunta. Sin embargo en las reuniones semanales no se discutan temas pedagógicos, sino *"temas generales de la escuela"* o *"problemas y casos concretos"*, como una de las maestras nos dice. Al igual que en el caso anterior se corrobora que en la escuela existe un apoyo humano, y una puesta en común de las problemáticas de cada grupo, lo que hace que los maestros se sientan a gusto, y consideren que el relacionamiento entre los docentes es bueno. Ahora sí, en la parte pedagógica la cooperación es menor, pero no se siente como una carencia importante. Sin embargo, las reuniones semanales, y la planificación anual conjunta, hacen imposible catalogar a este equipo docente como "individualista", por lo que las categorías que le corresponde serían las primeras pero en un bajo grado.

2.2. Influyentes particulares de cada caso

a) Infraestructurales

Casos 3 y 4:

Respecto a los factores que influyen independientemente en cada uno de los casos, el estado del aula, al igual que en la escuela anterior, no discrimina, ya que la situación de ambos salones es similar. A diferencia de lo que se observa en la generalidad edilicia de la escuela, los salones presentan características positivas. Son amplios, iluminados y ventilados, uno de ellos con baño en el salón (caso 4), así como el estado de limpieza es bueno. Los niños se ubican en mesas y sillas, de las que algunas están rotas. Los salones son evaluados también positivamente por ambas maestras.

b) Interaccionistas

Caso 3:

Naturalmente sí se observan diferencias en las interacciones observadas en cada uno de los grupos. La maestra del caso 3 se enfrenta a un grupo desordenado, inactivo y hostil, características cuyos indicadores no solo son observados, sino confirmados por la maestra y la directora. Los indicadores observados se presentan en una Matriz con las mismas características que para los casos anteriores.

Las valorizaciones que los alumnos conforman sobre ella, entrarían en la categoría de estigma, pues la valoran como la maestra "coartadora del escándalo y la diversión", cuyos indicadores son las rebeldías ante llamadas al orden, desobediencias, o por el contrario extrema sumisión y actitudes de temor. En este caso serían los primeros los que están presentes.

Por otra parte, es valorada por la directora, en términos comparativos con la otra maestra de tercero, como la maestra que "*necesita más apoyo*", donde podría estar implícita la estigmatización de "no poder con los niños", pero no hay datos suficientes para considerarla válida.

Caso 4:

De los factores interaccionistas influyentes en el posicionamiento de la maestra del caso 4, destaco que trabaja con un grupo que se comporta de forma ordenada, activa y cordial.

Esta maestra es valorada por sus alumnos, al igual que en el caso 1, como la maestra "guía y compañera" (con indicadores similares a los descriptos para dicha maestra).

La directora, si bien no emite un juicio concreto sobre cada una de las maestras habla de un equipo docente "*sumamente responsable*", y como vimos al analizar el caso anterior, marca algunas diferencias entre ambas maestras, que resaltan una visión más positiva hacia la maestra del caso 4.

INDICADORES Y CATEGORIAS DE LAS CARACTERISTICAS DEL GRUPO MEDIANTE TECNICA DE OBSERVACION	
CASO 3	CASO 4
Alumnos de pié y charlas permanentemente. (DESORDENADO)	Participación oral levantando la mano, trabajan sentados y callados. (ORDENADO)
Alto porcentaje de niños que no participan ni prestan atención a la maestra. (INACTIVO)	Alta participación oral, motivación e interés por las actividades desarrolladas, copian del pizarrón y trabajan rápidamente. (ACTIVO)
Peleas, insultos y amenazas entre los niños. (HOSTIL)	No hay signos de violencia, sí un vínculo amistoso. (CORDIAL)

c) Personales

Caso 3:

La maestra del caso 3 es la de mayor experiencia docente seleccionada en esta escuela. Cursó el plan '74, tiene veinte años de trabajo docente y este es su segundo año en la escuela. Su rotación docente anterior fue por cuatro o cinco escuelas de contexto favorable, habiendo trabajado también varios años en un colegio privado "*bueno en todo sentido*", como la maestra nos dijo.

En sus veinte años de trabajo, ha realizado un solo curso adicional sobre dificultades en el aprendizaje.

Caso 4:

Por el contrario, la maestra del caso 4 tiene ocho años de trabajo docente. Cursó el plan '87 y permanece en la escuela desde el '94, por lo que al momento de realizar la investigación llevaba cinco años de trabajo en la escuela. Anteriormente trabajó en varias escuelas, todas ellas públicas de

contexto socioeconómico favorable. En cuanto a su capacitación adicional, nos cuenta que actualmente está realizando un curso de actualización docente para escuelas de tiempo completo.

3. ESCUELA "C": PRECARIEDAD EDILICIA, SUPERPOBLACION, Y MARGINALIDAD MEDIA

Presentación de los influyentes en los casos 5 y 6

3.1. Influyentes comunes a ambos casos

a) *Infraestructurales*

La población estudiantil de esta escuela proviene de un radio que pasa los límites estipulados, ya que también vienen niños de barrios aledaños, y fundamentalmente de los nuevos asentamientos que se crearon en la zona. Los alumnos con características de marginalidad son aproximadamente la mitad de los niños de la escuela, manteniéndose el porcentaje en las dos clases seleccionadas.

El estado edilicio es catalogado como malo. El edificio principal data de 1941, pero luego de esa fecha tuvo varias reformas. En 1975 se construyó el comedor, en el '86 fueron construidos cuatro nuevos salones, y este año se construyeron otros cuatro para preescolares. Además de esos cambios, desde el '96 funcionan cuatro clases en un anexo ubicado a unos ochenta metros de la escuela. Dicho anexo era el viejo "mercadito" del barrio, y es allí donde funcionan los dos terceros seleccionados para esta investigación. Salones amplios, iluminados y ventilados serían los ocho salones construidos posteriormente, mientras que la escuela ocupa según dice la directora dieciséis salones.

La escuela se encuentra superpoblada: "*los primeros están con cuarenta y tres y cuarenta y cuatro, pero llegaron a tener cuarenta y siete*"; teniendo a la fecha quinientos veintiséis alumnos.

En cuanto al material didáctico, señalan como una carencia importante la falta de un espacio donde los niños puedan ir a ver un video, así como el mal estado de los materiales con que cuentan. Además, la disponibilidad del material didáctico para las maestras de tercer año, quienes se encuentran alejadas del edificio central, no es sencilla, ya que no disponen de material en sus clases.

b) *Organizacionales*

Respecto al primer factor organizacional relevado, este es el caso de un director sin experiencia en el cargo ni conocimiento de la escuela, ya que es su primer año de trabajo desempeñando ese rol y trabajando en esta escuela.

Lo relevado acerca del proyecto de centro actúa como un importante indicador de la debilidad del pacto organizacional que caracteriza a la escuela. Al triangular lo señalado por cada una de las entrevistadas surgen importantes discrepancias. Mientras la directora se refiere a un proyecto para elevar la autoestima en el que participan todas las clases, una maestra desconoce la existencia de algún proyecto y la otra habla de un proyecto de huerta a nivel de los terceros.

La frecuencia y las características de las reuniones docentes apuntan hacia el mismo lado, pues se comprueba que no existe un plan prefijado sobre reuniones docentes, o sea que no se realizan reuniones periódicamente en un horario establecido de antemano, es más, en lo que iba del año no se había realizado ninguna reunión de centro y tampoco para los terceros.

Si bien la directora reconoce la importancia de las visitas a los grupos, dice no haber realizado ninguna a los terceros, no así, visitas espontáneas cuando pasa por estos salones.

La discriminación que realicé entre apoyo/cooperación e individualismo/competencia no pasa por el vínculo humano que haya entre los maestros sino por temas concernientes a la labor escolar (planificación conjunta, reuniones formales e informales, préstamo de material). En esta escuela, si bien la directora y las maestras resaltan el buen vínculo humano, no se perciben en sus discursos indicadores que permitan categorizar al cuerpo docente con el primer par de adjetivos. La directora señala que "*acá el maestro viene feliz, y si viene mal descarga su problemática con el*

vecino de al lado, (...), tiene que estar bien el maestro para que funcione bien la clase, y acá eso se da, la parte humana está muy reforzada". Pero más adelante cuenta que "el encuentro entre los maestros es cuando se van juntos a la parada o cuando llegan temprano, pero el calor humano del equipo docente es lo que me lleva a estar muy cómoda". Todo esto es confirmado en las entrevistas a las maestras.

3.2. Influyentes particulares de cada caso

a) Infraestructurales

Casos 5 y 6:

Nuevamente los salones de ambas maestras son muy similares, por lo que realizaré la descripción conjunta. Estos salones están ubicados en el anexo de la escuela, que funciona en el antiguo "mercadito municipal". Contrastándolos con los indicadores de la pauta que elaboré, puedo decir que son totalmente inapropiados. Son extremadamente chicos para la cantidad de alumnos que tienen, lo que origina que no quede espacio entre las mesas para desplazarse y que los niños para salir de su sitio deban caminar por encima de las otras mesas. Se ubican en bancos varelianos y en mesas y sillas de tamaños variados de las cuales muchas están rotas. Además, no cuentan con material en la clase como lápices y cuadernos. Ambos salones tienen mala iluminación y el estado de limpieza no es bueno.

b) Interaccionalistas

Casos 5 y 6:

Los factores interaccionalistas que influyen en el posicionamiento de los maestros de los casos 5 y 6, presentan similitudes. Ambos grupos son catalogados como desordenados, con un bajo grado de actividad y hostiles. Esta categorización se realizó a partir de las triangulaciones entre las observaciones y las entrevistas a las maestras, triangulaciones que no presentaron discrepancias entre los indicadores relevados por las distintas técnicas sino que los validaron.

También hay similitudes en las valorizaciones que los alumnos hacen sobre las maestras, ya que ambas son idealizadas como "la maestra mamá". Esta categorización surge de observaciones tales como el acercamiento de varios alumnos a las maestras para abrazarlas o sentarse en la falda, tanto en la clase como en el recreo, y charlas informales donde los niños les cuentan cosas personales.

Por otra parte, la directora demuestra tener una visión positiva sobre las dos docentes de tercero, relacionando sus logros con la idealización que manifiesta sobre ambas como "las maestras mamá": "en tercero los grupos han tenido un avance notorio, (...), se lo atribuiría a la labor de la maestra en un noventa por ciento (...). Si el maestro no se compromete y no les da afecto, en eso pensamos exactamente igual, lo que no conseguimos con el afecto no lo conseguimos".

INDICADORES Y CATEGORIAS DE LAS CARACTERISTICAS DEL GRUPO MEDIANTE TECNICA DE OBSERVACION	
CASO 5	CASO 6
Muchos alumnos de pié y permanentes murmullo. (DESORDENADO)	Muchos alumnos de pié, permanente murmullo y algunos gritos. (DESORDENADO)
Participación oral de pocos niños pero mayoritaria en el trabajo escrito. (POCO ACTIVO)	Participación oral de pocos niños pero mayoritaria en el trabajo escrito. (POCO ACTIVO)
No se observan agresiones, pero la maestra dice "el día que fuiste fue como nunca (...)". (HOSTIL)	Peleas e insultos al salir la maestra del salón. (HOSTIL)

c) Personales

Caso 5:

La maestra del caso 5 tiene veintinueve años de experiencia docente, este es su primer año de trabajo en la escuela, ha trabajado en escuelas de diversos contextos y no ha realizado ningún tipo de curso de capacitación docente.

Caso 6:

Para la maestra del caso 6 este es su sexto año de trabajo, habiendo cursado distintos planes por haber abandonado la carrera para retomarla al año siguiente. Este también es su primer año en esta escuela, pero siempre ha trabajado en escuelas de contexto desfavorable, incluidas dos escuelas en el interior. Tampoco ha realizado ningún curso de capacitación docente.

4. ESCUELA "D": AMPLIA PERO EN MAL ESTADO DE CONSERVACION, SUPERPOBLACION Y BAJO GRADO DE MARGINALIDAD

Presentación de los influyentes en los casos 7 y 8

4.1. Influyentes comunes a ambos casos

a) Infraestructurales

El grado de marginalidad de esta escuela es menor al de las escuelas analizadas anteriormente, pero a pesar de ello, la cantidad de alumnos con características de marginalidad hace que sea una escuela de contexto muy desfavorable. En las clases seleccionadas la población con características de marginalidad es menor a la mitad del total de alumnos del grupo.

El estado edilicio es bueno en general, pues es una escuela cómoda y amplia (cuenta con gimnasio, patio interior, comedor y amplios salones), salvando que dos grupos funcionan en los antiguos depósitos de la escuela, espacios inapropiados para la actividad pedagógica. Existe una coincidencia entre la directora y las maestras en que el material didáctico que disponen es bueno y suficiente.

b) Organizacionales

La directora de esta escuela trabaja en ella desde el '80, pero desempeñando este rol desde hace tres años, a pesar de no tener el curso de dirección realizado.

Las tres entrevistadas coinciden en la descripción del proyecto de centro, aunque la relevancia que le otorgan es notoriamente distinta, ya que las maestras de tercero reconocen no haber realizado ninguna actividad sobre el mismo. El proyecto se realizó el año anterior al del trabajo de campo, por lo que ninguna de las maestras seleccionadas participó en su conformación por ser este su primer año en la escuela. El eje temático del proyecto es la producción de textos y la elaboración de un periódico escolar.

Al triangular la información relevada en cada una de las entrevistas sobre las reuniones docentes, surgen diferencias. La conclusión que se saca de estos variados datos es que las reuniones no son todos los meses como dice la directora, pero que sí hubo alguna reunión a principio de año, que la directora en el intento de mejorar la imagen de la escuela extiende a todos los meses, y que la maestra del caso 8 en el afán de hacerla más negativa las ignora.

Sobre las visitas que el director realiza a las clases también surgen discrepancias en el relevamiento. La directora dice haberle realizado dos visitas a la maestra del caso 7 y "cinco o seis" a la del caso 8 porque "necesitan mucho más, porque es una clase que me preocupa". La primera maestra, si bien reconoce que la directora fue a su clase dos veces, se refiere a dos visitas fugaces por temas concretos, lo que se opone a las características señaladas por la directora. Las discrepancias con la maestra del caso 8 son aún mayores, y la mejor forma de probarlo es con las

propias palabras de la maestra: "esta es una persona con la cual no hay diálogo ninguno, más allá de que ella se saque boleto con la inspectora, y que la inspectora puso que hay diálogo con la directora, eso es mentira, ella entró a mi clase un día a llevarme la planificación y todo el diálogo que hubo fue, ¿por qué no ponés un rotafolio para los problemas de ortografía?, (...), no se sentó, no vio funcionar la clase, no trabajó con la clase, no hizo nada de eso (...)"

Sobre las características del cuerpo docente, y de la triangulación de las entrevistas se obtiene, que a diferencia de lo que la directora decía, el cuerpo docente no se caracteriza por el apoyo y la cooperación, ya que las reuniones y el trabajo conjunto con fines pedagógico-didácticos es mínimo, por no decir inexistente.

4.2. Influyentes particulares de cada caso

a) *Infraestructurales*

Caso 7:

El maestro del séptimo caso ocupa un salón prefabricado, que escapa a las características de la mayoría de los salones de la escuela, pero que a pesar de ello es catalogado como bueno en términos generales. Si bien no es demasiado amplio, cuenta con bancos varelianos en mal estado y el pizarrón es chico, las paredes lucen bien de pintura, el piso en buenas condiciones de limpieza, y tiene un amplio ventanal que lo hace iluminado y ventilado. El aula transmite además una sensación de calidez provocada por las coloridas carteleras que tiene y las estanterías con variados trabajos de los niños.

Caso 8:

El salón que ocupa la maestra del caso 8 es uno de los antiguos depósitos de la escuela, que no han sido acondicionados pero que por la superpoblación escolar igual se lo utiliza con ese fin. Es de forma rectangular, siendo el ancho, varias veces menor al largo, que con la distribución existente de las mesas, vale a modo de ejemplo la metáfora que utilizó la maestra "se sientan tipo ómnibus", ya que los niños están ubicados en dos largas filas. El salón es oscuro, poco ventilado (cuenta con una pequeña ventana y una banderola), las paredes tienen grandes humedades, y el estado general de limpieza de la clase es malo (pisos y paredes sucias) en ambas observaciones. El pizarrón es chico, lo que dificulta la visión de los últimos niños de las filas.

b) *Interaccionistas*

Caso 7:

El grupo con el que trabaja esta maestra se puede caracterizar como ordenado, poco activo y cordial. Los indicadores de las observaciones se pueden ver en la próxima Matriz.

Respecto a las valorizaciones que los alumnos manifiestan hacia el maestro, los indicadores son claros, pues apuntan todos hacia un mismo lado. Todos los niños se dirigen a ella con respeto y no se originan charlas informales. Tampoco se acercan al escritorio a no ser ante sus llamadas, y cuando pide atención todos la escuchan y demuestran interés, pero no se le acercan buscando "mimos", ni los reciben por parte de la maestra. Estos son los indicadores de la valoración "la que enseña".

Las únicas manifestaciones de la directora sobre esta maestra, no permiten decir que sea idealizada o estigmatizado. Aunque pueda parecer que la estigmatiza como "la maestra tradicionalista", a posteriori señala características positivas que invalidan el supuesto de la estigmatización.

Caso 8:

Una de las características del grupo correspondiente al caso 8, es el desorden, pues surge fácilmente ante distracciones de la maestra, finalización de los trabajos, etc.. En cuanto al segundo punto de interés (grado de actividad), en la primer observación todo el grupo demostró interés por la actividad que se desarrollaba (trabajo de forma oral), y al pasar al cuaderno trabajaron de forma

rápida. No ocurrió lo mismo en la segunda observación, que coincidió con un trabajo poco guiado por la maestra, en grupos y después del recreo, donde muchos niños no trabajaban ante la vista del docente quien no les decía nada al respecto. La maestra dice refiriéndose al día de la primer visita que ella estaba "azorada", pues *"nunca trabajan así porque la atención no la puede lograr más de dos minutos"*. Ante la dificultad para caracterizar a este grupo, con los indicadores que dispongo, no puedo evitar recurrir al marco teórico interaccionalista, cuyo postulado principal refiere a la reciprocidad de la influencia, con lo que quiero decir que no solo se deben tratar las características del grupo como determinantes del posicionamiento del maestro, sino considerar que el grado de actividad que el grupo manifiesta está inducido por la forma de trabajo que impulse el maestro y por la motivación que provoque en los alumnos. Con esto se pueden entender estas variantes en las actitudes de los niños, quienes se comportan como un grupo inactivo en la mayoría de las jornadas, pero que ante sucesos particulares demuestran que su actitud puede ser otra. Respecto al último punto, si bien no se presenciaron en las observaciones signos de hostilidad, como peleas o insultos, sí se vieron en algunas visitas anteriores que le había realizado al grupo. Junto con las declaraciones de la maestra, se podría definir a este grupo como hostil.

En cuanto a las valorizaciones que los alumnos hacen sobre su docente, a partir de los registros de las observaciones y de lo que la maestra dice al respecto, puedo decir que recibe una estigmatización por parte de sus alumnos como "la autoridad", o como había llamado a una de las categorías, "coartadora del escándalo y la diversión". No se presenciaron en ninguna de las observaciones charlas informales entre los alumnos y la maestra, solicitud de mimos o un trato cariñoso. Además, la visión que la maestra tiene sobre lo que ella significa para sus alumnos lo manifiesta de la siguiente manera: *"debo significar la represión, me deben ver como la bruja malévola, más allá de la represión no sé, para la mayoría debe pasar por ahí, por la represión personificada"*.

Esta maestra está también fuertemente estigmatizada por la directora como "la maestra incapaz" o "desinteresada". Los siguientes fragmentos de la entrevista a la directora son significativos: *"hay cosas que preocupan desde el punto de vista de la dirección y de inspección, preocupa la relación con los niños, (...), el maestro se cierra, baja la cortina y dice 'yo no formo parte de este rompecabezas, este niño me molesta entonces ni siquiera lo nombro', no estoy feliz de la gestión de la compañera"*, y repite en varias oportunidades que esa clase le preocupa. En una visita informal a la directora me dice: *"todo va en lo que el maestro da; estoy segura que si en este tercero hubiese estado otra maestra hubiese logrado cosas preciosas, porque cuando fue la inspectora trabajaron bárbaro"*.

INDICADORES Y CATEGORIAS DE LAS CARACTERISTICAS DEL GRUPO RELEVADAS MEDIANTE LA OBSERVACION	
CASO 7	CASO 8
Permanecen sentados y en silencio. (ORDENADO)	Alumnos parados, gritos y desorden cuando la maestra se distrae. (DESORDENADO)
Poca participación oral, pero mayoritaria al trabajar en el cuaderno. (POCO ACTIVO)	Poco trabajo oral y en el cuaderno porque la maestra no lo promueve. (INACTIVO)
No hay agresiones físicas ni verbales, se percibe un clima de respeto. (CORDIAL)	Peleas e insultos presenciados en visitas informales. (HOSTIL)

c) Personales

Caso 7:

Este es el sexto año de trabajo para esta maestra, quien se recibió en el '92 habiendo cursado el plan '86. Cursó magisterio en el departamento de Artigas, donde ejerció la profesión hasta el año anterior al trabajo de campo. A su vez, trabajó en dos escuelas rurales, en una de ellas como maestra unidocente, y en dos escuelas urbanas, una de ellas de requerimiento prioritario.

Respecto a su formación adicional dice haber realizado cursillos de educación de matemática y cursos de capacitación rural.

Caso 8:

Esta maestra tiene doce años de trabajo docente. Cursó un plan de tres años durante la dictadura, y a lo largo de su desarrollo profesional ha trabajado en cuatro escuelas además de esta, tres públicas de contexto favorable y durante diez años en un colegio privado.

En cuanto a los cursos realizados luego de obtener su título dice no haber realizado nada más, pues *"me quedé en el colegio y como era colegio privado como que no llegaban todas las cosas. (...), nunca me moví mucho"*.

IV. ANALISIS DESCRIPTIVO DE LOS DISTINTOS POSICIONAMIENTOS DOCENTES

Introducción

A partir de ahora comenzaré a desarrollar las respuestas definitivas a las preguntas que guiaron esta investigación. Como se puede recordar, las dos primeras preguntas eran: ¿existen distintos posicionamientos entre los maestros de escuelas de contexto sociocultural muy desfavorable?, y ante una respuesta afirmativa ¿cuáles son estos posicionamientos?. La "Matriz Resumen del Posicionamiento de los ocho maestros" (ver Anexo 3), demuestra claramente que la respuesta a la primer pregunta es afirmativa, por lo que a continuación pasaré a responder la segunda. Para ello realizaré una descripción sintética y conjunta de lo relevado en cada uno de los aspectos que conforma el posicionamiento de estos ocho docentes.²

1. VISIONES

A) LA REALIDAD EDUCATIVA EN PRIMARIA

Si bien por diferentes motivos, que van desde la falta de interés de las autoridades de Primaria o del centro escolar, o por las características del medio, que para algunos significan la falta de apoyo de los padres y para otros la forma de ser y de actuar de los niños, la visión que por unanimidad tienen estos ocho maestros sobre los aspectos infraestructurales de las escuelas públicas es negativa. Estos aspectos van desde el estado de edificios y aulas y la capacidad locativa, hasta la disponibilidad y calidad de los materiales didácticos disponibles. Estas visiones se reflejan en discursos críticos sobre la situación actual, desacuerdos y descripciones de las carencias que viven o conocen de otras escuelas públicas de Montevideo.

VISIONES SOBRE ASPECTOS INFRAESTRUCTURALES

"Mostramos la inauguración de edificios preciosos mientras otras escuelas se nos caen a pedazos." (caso 1)

"Hay escuelas hermosas. Vos ves los edificios divinos y como se mantiene todo, eso es porque funciona una buena Comisión Fomento, y es medio injusto porque en los barrios carenciados la Comisión Fomento no existe y no tenemos otro apoyo." (caso 4)

"Lo que más afecta son las clases superpobladas, y más en una escuela pública donde encontrás un montón de niños con problemas de aprendizaje (...). Después la remuneración es bajísima y el poco apoyo que hay por parte de las autoridades." (caso 7)

Sobre los aspectos funcionales, y comenzando por las percepciones acerca de sus respectivas formaciones docentes, cabe realizar una diferenciación entre la visión que se manifiesta sobre la formación que los maestros adquieren con el plan '92 y la formación que cada una de ellas tuvo, (proviene de distintos planes, pero ninguna del antes mencionado). Son cinco los maestros que consideran que la actual formación docente es mala, lo que significaría para ellos, insuficiente y alejada de la realidad de estos medios. Sobre la capacitación propia, hay una disminución de la visión negativa, ya que solo dos maestros manifiestan sentir que su formación fue inadecuada, y esta sensación parte de considerar que no fueron preparadas para enfrentarse con contextos carenciados. Estas dos maestras no coinciden sin embargo, en su posicionamiento más general frente a esta situación, ya que para una de ellas (caso 1) igual es posible enfrentar la situación y

² En aquellos casos que el lector desee profundizar sobre algún aspecto de un caso particular lo puede hacer dirigiéndose al cap.IV del Informe Final de Taller de Sociología de la Educación "Profesión docente en escuelas marginales" (marzo, 1999), donde se analiza detalladamente cada aspecto del posicionamiento de cada uno de los ocho maestros.

desempeñar múltiples roles, (provocándole esto cierta satisfacción), mientras que la otra maestra (caso 8), no logra adaptarse ni encuentra la forma de relacionarse con estos niños.

VISIONES SOBRE LA CAPACITACION DOCENTE

"Bajó muchísimo el nivel de capacitación, nos están preparando mediocres. (...) Viven hablando de los equipos multidisciplinarios pero el que está solo es el maestro, que es psicólogo, asistente social, y si puede médico." (caso 1)

"(...) para mi tres años es muy poco, yo lo hice en tres años, además de haberlo hecho bajo la dictadura, había montones de cosas que no son como actualmente. Pienso que sigue siendo pobre. (...) Cuando tu hacés la práctica la hacés en escuelas de Pocitos o de Propios para acá, entonces salís de magisterio y no estás preparada para trabajar con estos elementos. (...) Así como hay especialidad en dificultades motrices e intelectuales, tendría que haber una especialidad en niños con estos problemas, porque no estamos preparadas para tratarlos." (caso 8)

En cuanto a la visión sobre el grado general de motivación de los maestros, se comprueba una total correlación entre estas declaraciones y la motivación propia, por lo que se puede hablar de una u otra indistintamente. Seis de los ocho maestros declaran que la motivación de los docentes es baja, o nula para algunos, actuando como las principales causas los elementos que hacían la visión sobre la situación estructural de las escuelas públicas negativa. Solamente los maestros del caso 1 y 4 manifiestan una alta motivación.

VISIONES SOBRE LA MOTIVACION DOCENTE

BAJA: "La motivación, horrible, es que te desanimás, porque no tenés el apoyo de los padres, (...)." (caso 2)

"El maestro no está motivado, trabaja mucho por poco y no tiene motivación por superarse." (caso 3)

"Pienso que los maestros están desgastados, sobretodo los que tienen unos cuantos años, los muchachos jóvenes sí, pero el hecho es que te enfrentás con un montón de cosas, con un montón de carencias, con situaciones tremendas y con una mala formación." (caso 5)

ALTA: "Los docentes somos vocacionales y trabajamos remotivados por sacar adelante las cosas, pero vamos a la guerra con un escarbadientes." (caso 1)

B) EL ROL QUE OCUPAN COMO DOCENTES

Como primer punto considero necesario dejar en claro que este aspecto del posicionamiento, si bien es una dimensión de las visiones, no se delimita exclusivamente por las autopercepciones del maestro y los significados autoatribuidos sino también por los comportamientos observados. Las acciones observadas en el marco de la dinámica grupal fueron entendidas como una manifestación más de la visión general del maestro acerca del rol que desempeña en esa escuela. Como ya dije, las visiones son entendidas como formas de pensar y sentir que se originan en una situación determinada y suponen una acción.

Este aspecto del posicionamiento docente, resultó de los más relevantes y significativos, ya que en la mayoría de los casos el posicionamiento que el maestro asume en los otros aspectos contemplados está directamente relacionado con el rol que dice asumir como maestro de esa escuela. A su vez, otro dato importante es que se corroboró la predominancia de la asunción de múltiples roles por parte de estos maestros. Es por ello que le daré a esta dimensión de las visiones docentes un tratamiento especial, marcando algunos ejemplos de lo antedicho.

La asociación de los roles asumidos se establece principalmente con las expectativas en el aprendizaje de los alumnos, y con algunas prácticas pedagógicas que llevan a cabo (el criterio de

corrección, la finalidad que le ven a los deberes y las recompensas, sanciones y estímulos que utilizan para con los niños).

A partir de lo que surgió de la interrogante a los maestros acerca del rol que ocupan en esa escuela y comparando sus respuestas con las observaciones, construí tres grandes bloques en los que agrupé a los maestros por similitudes en el rol asumido. Un primer grupo estaría compuesto por los maestros de los casos 2, 5 y 6 que asumen el rol "maternalista" como rol principal, todos ellos complementándolo con un rol de "transmisor de normas y valores". En el próximo recuadro se transcriben algunas citas que reflejan este tipo de autoidentificación.

DOCENTES "MATERNALISTAS"

"Vos sos más la mamá que la maestra. Mi rol tendría que ser enseñarles el programa, no estar machacando siempre que no escupas, no rayes, no pegues; estás más bien en el rol de una mamá. Ellos ven que vos no les pegás, les hablás, que les das cariño y que no importa que tengan piojos y que están mugrientos. (...) Lo que pretendo más que meterles un programa en las cabecitas, es que sean buenas personas, que no te salgan chorros, que las niñas no sean prostitutas, porque es el camino al que van, porque lo viven en la casa. Yo trato de suplir lo que no hicieron en la casa." (caso 2)

"Si me pongo a pensar el papel que juego en la vida de esas criaturas me asusto y no voy a dar más clase, porque me siento sumamente responsable de ellos. Pienso que para ellos es importantísimo porque podés darles afecto y cariño (...). Una costumbre mía es hacerles mimos o caricias, o sentarlos en la falda. A mí me importa más la parte humana, porque un niño que se siente desamparado o que tiene carencias no te puede rendir. (...) Lo fundamental y que lo tengo como parte de los objetivos es la relación humana, porque los problemas de violencia son enormes, y está también toda la parte educativa que les va a dar la posibilidad de pasar a cuarto, pero para mí es mucho más importante el aspecto de convivencia, solidaridad y relacionamiento." (caso 5)

El siguiente grupo estaría compuesto por los docentes en los que el rol "maternalista" no aparece en la autoidentificación ni en las observaciones de clase. En este grupo hay tres tipos de rol asumido: a) el maestro "transmisor de conocimientos y "transmisor de normas y valores" (caso 7), b) el maestro que se define exclusivamente como "transmisor de conocimientos", categorización que es relativizada al triangularlo con los registros de las observaciones (caso 3), c) el maestro que define como el "anti-rol docente" (caso 8).

A continuación presentaré algunas citas que sirven de aproximación a cada uno de estos casos. Hay que tener presente que el último de los roles que entra en este segundo grupo compuesto por maestros que no asumen el rol "maternalista" es el del caso 8, a quien caracterizo con el "anti-rol docente". Los indicadores de este nuevo tipo son la negación de los indicadores de todos los otros roles definidos: "transmisor de conocimientos", "transmisor de valores", "asistencialista", "integrador social" y "maternalista". Con algunos extractos de su discurso se prueba fácilmente lo antedicho, sin olvidar además que las categorizaciones fueron reforzadas por los registros de las observaciones.

DOCENTES "NO MATERNALISTAS"

A) "TRANSMISOR DE CONOCIMIENTOS" Y "TRANSMISOR DE NORMAS Y VALORES":

"La prioridad del maestro es cumplir con lo curricular, tenemos que guiarlos a que se cumplan los objetivos del grado, y aparte enseñarles de higiene, de respeto, entre ellos mismos y con los mayores, hacerles ver que van a crecer y van a tener otros roles. (...) Yo aparte de que sé que ellos necesitan cariño, vos les das un poquito y ellos te agarran todo, entonces yo no soy muy cariñosa con ellos. Si se me acercan a saludarme por supuesto que los saludo, pero no parte de mí." (caso 7)

B) "TRANSMISOR DE CONOCIMIENTOS" (relativizado)

"El rol del maestro es más bien pedagógico, no puede perder su rol de enseñar o crear aprendizajes, no se puede multiplicar el rol docente, porque eso va en desventaja del rendimiento." (caso 3)

C) "ANTI-ROL DOCENTE"

Refiriéndose a las diferencias entre esta escuela y la anterior, señala que: *"el nivel socioeconómico cultural de los niños era común, eran normales, no estos niños marginados que me tienen superada."* Al preguntarle si considera que tiene algún papel que cumplir para la superación de las desventajas de estos niños responde: *"Pienso que sí, pero yo no me siento capaz ni me interesa en lo más mínimo."* Al referirse a un niño que estaba faltando desde hace un tiempo, señala: *"me hace un favor tan grande de no venir a la escuela."* (caso 8)

El tercer y último grupo está integrado por aquellos maestros en los que los roles de "transmisor de conocimientos y competencias" y "transmisor de normas y valores" ocupan el primer lugar con igual importancia, pero se complementan con un rol "maternalista" utilizado como instrumento para llevar a cabo sus otros propósitos. Se trata de los **casos 1 y 4**. El caso 1 asume además el rol de "integrador social", rol con el que también se identifican los casos 6 y 7, pero únicamente en el caso 1 hay una correspondencia entre las percepciones del maestro sobre lo que "debería ser" y "lo que es" realmente.

DOCENTES "TRANSMISORES DE CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS" Y "TRANSMISORES DE NORMAS Y VALORES" COMPLEMENTADO CON UN ROL "MATERNALISTA"

"La función del maestro es ayudar a pensar más allá de leer y escribir, ayudar a razonar como el eje. (...) Me encanta y trato de romperme toda en mi trabajo, y por la escuela. Me siento útil, esas cosas que ves en los gurisas como el cambio de conducta, que se respeten más, que no hay golpes, vienen más limpios. Son pequeñas cositas que se van superando." (caso 1)

"Vos estás para enseñar, para transmitir conocimientos, para educar. (...), Pero acá nuestro rol no es el de educar solo, somos todo. Vos estás con todas las antenitas paradas, te pasás hablando de los peligros de la calle, que hay determinadas horas para salir, aconsejándolos, hablando con ellos todo el tiempo. (...) Vos ves que son niños que están sumamente tensionados como para que vos puedas enseñarles a sumar o restar, tenés primero que trabajar todos sus aspectos para llegar después a lo que vos querés. Ellos esperan que les resuelvas determinados problemas, que los aconsejes, y si un día no lo hacés lo esperan, esperan tus consejos, tus palabras, entonces simplemente docente no podés ser." (caso 4)

A manera de resumen, puedo decir que son cuatro los maestros que se autoidentifican con el rol de "transmisor de conocimientos" (casos 1, 3, 4 y 7), de los cuales uno se correspondería más con un "transmisor de competencias": *"hay que ayudarlos a pensar, (...), ayudarlos a razonar como el eje"* (caso 1). En otros dos de estos cuatro casos no existe una correlación entre el rol de "transmisor de conocimientos" que se asigna el docente y las expectativas que deposita en el aprendizaje de conocimientos o competencias de los niños, ya que son bajas para ambos (casos 3 y 4). Estos dos casos corresponden a la escuela "B", donde la población con características de marginalidad es la totalidad. El caso 3 es a su vez relativizado al triangular las declaraciones de la maestra con las observaciones, donde si bien se ve que predomina en la clase el desarrollo del programa curricular (indicador de esta categoría), no se utiliza ningún tipo de estímulo para provocar mejores aprendizajes, lo que sí sucede en los otros tres casos. Concluyo a partir de estos datos, que el rol de "transmisor de conocimientos o competencias" no ocupa un papel importante para la mayoría de los maestros de escuelas de contexto desfavorable seleccionados.

A continuación daré dos ejemplos de las relaciones que se dan entre el rol y otros aspectos del posicionamiento docente. El caso 1 es el ejemplo más claro, ya que el posicionamiento de este maestro manifiesta una fuerte coherencia interna. Se puede observar la correlación que existe entre su rol, las expectativas que deposita en el aprendizaje de los niños, algunas de sus prácticas pedagógicas y el relacionamiento que establece con la cultura local. Cabe resaltar que este es el caso de una maestra con una alta capacitación profesional extra a su título docente, lo que juega a favor de esta coherencia interna. Los roles principales que asume, serían como ya se dijo el de "transmisor de valores" y "transmisor de competencias", acompañado con un rol de "integrador

social" y dejando translucir vetas de un rol "maternalista". Esto se acompaña de altas expectativas tanto en el aprendizaje de competencias como de normas y valores. La maestra genera un clima en el aula de cordialidad y respeto mutuo, predominando un trato con los alumnos que denota protección, estímulo y ternura. Además, si bien considera que no es necesaria una recompensa ante los logros de los niños, sí es necesario un estímulo constante. Acorde a su rol de "integradora social", esta maestra conoce la zona, cita a reuniones de padres cada dos meses, y si bien en el momento de haber realizado la entrevista (nueve de mayo) aún no había realizado ninguna actividad de aprendizaje con los padres, cuenta que lo ha hecho en otras oportunidades en esta misma escuela.

El otro ejemplo que utilizaré para demostrar la relación que se produce entre el rol docente y otros aspectos del posicionamiento, será dado por el maestro del caso 8, cuyo rol es diametralmente opuesto al maestro del caso 1. Este es el maestro que definí con el "anti-rol docente", por no realizar ninguna de las actividades propias de las otras categorías ni identificarse con ninguna de ellas. A su vez deposita nulas expectativas en el aprendizaje de sus alumnos, tanto de normas y valores como de competencias. No realiza ningún tipo de estímulo para promover el aprendizaje sino lo que denomino como anti-estímulos (amenazas con echarlos de la escuela y comentarios delante de los niños como *"los terceros no tendrían que participar en el festival, es insalubre para nosotras, ellos demuestran lo que son todo el tiempo"*). En cuanto a la finalidad que le atribuye a los deberes, dice que no busca con ellos ningún logro. El relacionamiento con la cultura local consiste en los contactos que tiene con los padres que cita por mala conducta o con aquellos que se acercan espontáneamente, de quienes dice percibir un fuerte control que le provoca molestia.

C) EXPECTATIVAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Las expectativas que los maestros depositan en el aprendizaje de los niños están íntimamente relacionadas con el rol que desempeñan dicho maestro. Resumiendo la información relevada, se puede decir que de los ocho casos analizados, cuatro depositan altas expectativas en la adquisición de normas y valores, correspondiéndose este tipo de expectativas con maestros que asumen el rol de "transmisor de valores" (casos 1, 4, 5, 7).

En cuanto a las expectativas en el aprendizaje de competencias o conocimientos, las maestras que manifiestan altas expectativas son quienes consideran que una de sus funciones principales es justamente la de transmitir competencias o conocimientos (casos 1 y 7). Existe por lo tanto en la mayoría de los casos una correlación entre el rol y las expectativas, por lo que los resultados de esta dimensión (solo dos maestros con altas expectativas en la adquisición de competencias o conocimientos), son otra manifestación de la escasez del rol de "transmisor de conocimientos o competencias" en los maestros de escuelas de contexto muy desfavorable.

EXPECTATIVAS EN EL APRENDIZAJE DE CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS

- A) ALTAS: *"Son super inteligentes; sus capacidades se ven disminuidas muchas veces porque tienen la pancita vacía, porque pasan frío (...), pero son niños muy capaces, se pueden superar."* (caso 1)
- B) NULAS: *"Espero que adquieran ciertos conocimientos básicos, para que puedan funcionar en la sociedad, o como personas, sin grandes expectativas, pero al menos un mínimo exigible."* (caso 3)

D) CONTROL EXTERNO QUE RECIBEN

Este aspecto está subdividido en las visiones sobre el director, el inspector y los padres. Respecto al **director** hay una concordancia entre siete de los ocho maestros, coincidiendo en que la relación que tienen con él les provoca agrado, siendo en todos los casos un control débil a pesar de que algunos de ellos lo perciban como un control fuerte. Los indicadores que consideré para determinar el grado de control ejercido por el director fueron la cantidad de visitas realizadas al maestro y las libertades o imposiciones pedagógicas que establece. Las pocas visitas realizadas por

los directores y las libertades pedagógicas que imperan en todos los casos, hacen que caracterice el control ejercido por los directores como débil. Apareció en estos siete casos, sin embargo, otro indicador que no se tenía en cuenta: el apoyo que perciben los maestros por parte del director. Es esta sensación la que provoca que en algunos de los casos se perciba el control del director como fuerte, pero siempre quede manifiesto que provoca agrado y no molestias o desacuerdos, así como tampoco manifestaciones que hagan alusión a preferir o considerar que el vínculo con el director sea otro. El caso que escapa a esta constante es el de la maestra del **caso 8**, quien manifiesta un fuerte rechazo frente al vínculo que entabla con el director.

La visión que tienen los maestros sobre el control que ejerce el **inspector** es también coincidente en su mayoría, excluyendo al maestro del **caso 1**, quien considera que los aportes que los inspectores le han realizado en sus visitas han sido de utilidad para su futuro desarrollo docente. Los restantes siete maestros poseen una visión negativa respecto al inspector que se manifiesta en considerar inútiles los aportes del mismo, y alejados de la realidad de la clase y las posibilidades del maestro. Varios son los que describen las visitas del inspector como fiscalizadoras, lo que provoca molestias y desacuerdos. A diferencia de lo que ocurre con el director, en la mayoría de los casos se concibe al vínculo ideal con el inspector, muy alejado de la realidad.

Respecto a la visión sobre el control que ejercen los **padres** también predominan las coincidencias entre los ocho casos analizados. Aquellos maestros que perciben un fuerte control por parte de algunos padres (todos, menos los casos 3 y 4, correspondientes a la escuela "B"), manifiestan molestia ante estos hechos, aunque contradictoriamente, varios de estos maestros dicen considerar que el vínculo con los padres debería ser más fuerte. Aquí se manifiesta la diferencia entre "el ser" y el "deber ser" que tuve la precaución de controlar en la entrevista. El discurso de los maestros pretende transmitir un ideal que no es el que se lleva a cabo. Si bien por un lado, en todos aquellos casos donde el control de los padres es débil (poca concurrencia a la escuela y pocos reclamos al maestro), los maestros dicen pretender un vínculo más frecuente, surge paralelamente en sus discursos la molestia ante los aislados casos de visitas o imposiciones. La visión sobre el control que ejercen los padres está íntimamente relacionada con el relacionamiento que establecen estos maestros con la cultura local (aspecto que analizaré más adelante).

E) *PROYECTOS DE CENTRO*

En ninguna de las cuatro escuelas existe un sólido proyecto de centro, teniendo en cuenta su real definición.

Un proyecto educativo institucional *"apunta a identificar, explicitar, comprender y transformar los diferentes ámbitos y procesos de la vida institucional. (...) Es la herramienta esencial de la gestión, en la medida en que permite que las prácticas pedagógicas sean el resultado de una acción deliberada y conscientemente planificada por los actores institucionales (...)"* (Lugo,1990:25). Además, el proyecto de centro *"ha de ser el fruto del consenso de toda la comunidad escolar (...). Asimismo será posible que todos los miembros de la comunidad asuman como suyo el proyecto y lo tengan como pauta en la realización del trabajo que le corresponda a cada uno"* (Pozner,1995:76).

Las características de los proyectos de las escuelas seleccionadas, se vieron en el capítulo anterior al analizar los factores organizacionales influyentes en el posicionamiento docente. Ahora interesa conocer la visión que los maestros tienen sobre el proyecto que existe en la escuela (sea o no de centro), y la actitud que toman como consecuencia de esa visión.

Como se dijo al comienzo de este punto, y considerando entre otras cosas lo dicho por Pozner (que todos los miembros de la escuela deben tomar el proyecto como pauta para el desarrollo de su trabajo), las visiones de estos maestros reflejan lo que se probará más adelante, la inexistencia de un proyecto en cada una de estas organizaciones escolares.

En una de las escuelas ambas maestras dicen no recordar o conocer ningún proyecto de centro (Escuela "C": **casos 5 y 6**), por lo que su actitud al respecto es inactiva. *"Es una vergüenza pero no sé cuál es, lo conversé pero no me acuerdo"* (caso 5); *" (...), por lo menos a mi no me llegó ningún proyecto escuela"* (caso 6).

En otra de las escuelas las maestras reconocen la existencia de un proyecto pero ambas coinciden en no verle utilidad, por lo que no es incorporado a su trabajo cotidiano (Escuela "D": **casos 7 y 8**). "*(...) Es viable, pero la relevancia en mi grupo no se la veo, y el proyecto para que se cumpla tiene que ser relevante y viable a la vez*" (caso 7); "*(...), aportes ninguno, si no se ha llevado a cabo todavía*" (caso 8).

En las dos escuelas restantes las opiniones de los maestros están desencontradas. Son dos los maestros que al mismo tiempo reconocen la utilidad del proyecto existente y asumen una actitud comprometida con el mismo, pero estos maestros provienen de dos escuelas distintas (Escuela "A": **caso 1** y Escuela "B": **caso 4**). La maestra del caso 1 se coloca en una postura activa y dispuesta a trabajar por el cumplimiento de lo que ella denomina "proyectos", a pesar de que no se vean resultados notorios y que según dice sea difícil llevarlos a la práctica. "*El año pasado empezamos con el del patio, (...), desgasta, pero bueno hay que seguir*" (caso 1). La maestra del caso 4 señala los logros del proyecto sobre la autoestima que funciona en la escuela desde hace varios años, "*(...), abocándonos a ese proyecto desde hace tres años la autoestima se elevó, el niño está dispuesto a trabajar y si se equivoca le puede salir mejor*" (caso 3).

Por su parte, los casos 2 y 3 (Escuela "A" y "B" respectivamente) reconocen la existencia de un proyecto en su escuela pero no le encuentran utilidad o no lo aplican a su práctica cotidiana.

2. PRACTICAS PEDAGOGICAS

La selección de las dimensiones que se relevaron bajo la denominación de prácticas pedagógicas se realizó tomando en cuenta dos criterios. Primeramente la facilidad de su relevamiento, que no implicara conocimientos teórico-prácticos especializados sobre pedagogía (área en la que no tengo conocimientos específicos), y en segundo lugar la posibilidad de determinar tendencias de actualización y renovación docente, así como relaciones entre el rol, las expectativas y algunas de estas prácticas pedagógicas. Siguiendo esta línea presentaré descriptiva y conjuntamente, los resultados del análisis de estos aspectos del posicionamiento docente: las prácticas pedagógicas.

El estilo de corrección, la finalidad de las tareas domiciliarias y los agrupamientos con sus tres variantes (la forma de trabajo individual o grupal, la ubicación espontánea o predeterminada de los niños en la clase y la distribución de los bancos o mesas al interior del aula), serían las variables que permiten una aproximación al grado de actualización o afinidad del docente con las tendencias más actuales.

El criterio de corrección, las recompensas, sanciones y estímulos utilizados por los maestros y las medidas que toman ante las faltas reiteradas de un niño, serían aquellas variables que contribuyen con la categorización del rol docente por manifestar una clara correlación con esta dimensión, así como también con las expectativas en el aprendizaje.

a) *¿Tradicionalismo o actualización?*

Respecto al primer grupo de variables, predominan en los ocho casos los indicadores de un estilo pedagógico más tradicionalista. La corrección con notas exclusiva o mayoritariamente, el trabajo de forma individual sin incluir actividades grupales, la designación por parte del docente de los lugares que ocupan los niños, son prácticas llevadas a cabo por las maestras de los **casos 2, 3, 6, 7 y 8**; apareciendo además en los casos 3, 7 y 8 una distribución tradicional de las mesas o bancos (formando filas), y en los casos 2 y 6 la consideración de la tarea domiciliaria como un medio de ejercitación de lo aprendido en clase.

De los casos restantes (1, 4 y 5), los **casos 1 y 4** serían aquellos en donde se perciben menor cantidad de prácticas tradicionalistas, ya que mientras el maestro del **caso 5** trabaja exclusivamente de forma individual, los otros dos incluyen actividades grupales. En las otras variables estos tres maestros se comportan de igual forma: corrección con juicios mayoritaria o exclusivamente, mandar deberes para generar hábitos de responsabilidad, permitir la ubicación espontánea de los niños y la distribución variada de las mesas.

b) *Prácticas Pedagógicas y rol docente*

En el relevamiento de las restantes prácticas pedagógicas nuevamente aparecen posicionamientos variados. En cuanto al criterio que los maestros emplean a la hora de corregir un trabajo o poner la nota en el carné, son cinco los que consideran que es necesario contemplar las individualidades, por lo que utilizan distintos criterios. Sirve como ejemplo esta cita de la maestra del **caso 4**: *"son muy susceptibles, un BR para un niño que tiene la autoestima baja es horrible, (...), entonces ahí pongo juicios, cuando el trabajo no me gustó, le pongo puedo hacerlo mejor, estoy segura que va a funcionar, y ese tipo de cosas. (...) Algunos niños van madurando y pueden aceptar una nota mala, vos vas probando"*.

De los otros tres casos, en uno no se pudo relevar su criterio de corrección. Las otras dos maestras que no contemplan las individualidades a la hora de corregir, utilizando el mismo criterio con todos sus alumnos, son la maestra del **caso 3**, quien se definía como "transmisora de conocimientos exclusivamente" (rol que es relativizado porque no se complementa con las expectativas en el aprendizaje y con algunas de las prácticas pedagógicas que utiliza, como la inexistencia de estímulos para promover el aprendizaje), y la maestra que caractericé con el "anti-rol docente" (**caso 8**).

La variable denominada recompensas, sanciones y estímulos estaba inicialmente compuesta por las dos primeras categorías, pero dada la frecuencia con que aparecieron en las entrevistas y observaciones los mecanismos empleados como estímulo y la trascendencia que los maestros le otorgan, lo incorporé como una categoría más, relevante a la hora de interpretar el posicionamiento global del maestro.

En cuanto a las recompensas, tres de los ocho maestros dicen no emplear ningún mecanismo, pero cabe diferenciar los argumentos que emplean. El maestro del **caso 1** dice que no utiliza recompensas, porque *"el niño debe aprender que en la vida no siempre se recibe una recompensa cuando se hacen las cosas bien"*, pero sí utiliza estímulos permanentemente, tanto verbales como escritos. Las otras dos maestras que no utilizan recompensas son las mismas que no contemplan las diferencias a la hora de corregir y cuyo rol docente tiene las particularidades ya descriptas (**casos 3 y 8**).

Las otras cinco maestras, y acorde al rol que asumen de "maestra mamá", emplean recompensas tales como leerles un cuento, realizar juegos, hacer dibujos, jugar al fútbol, mostrarles un video. En un caso extremo, donde el rol "maternalista" es claramente el predominante, la maestra dice que si bien aún no lo ha hecho, puede emplear también como recompensa ante buenos comportamientos, el llevar caramelos a la clase para regalárselos a los niños (**caso 2**). Las sanciones que emplea esta maestra responden también al rol que asume, ya que así como recompensa, también sanciona a sus alumnos *"tal como un padre lo hace con sus hijos"*.

Son seis los maestros que utilizan sanciones para con sus alumnos, dentro de las cuales las más frecuentes son sacarles el recreo, ponerlos de pié, rezongarlos durante largos ratos, mandarlos a la dirección, llamar a los padres o comunicar a la casa, cambiarlos de lugar y variadas amenazas, que van desde mandar más deberes hasta echarlos de la escuela, (la última utilizada por la maestra del **caso 8**). Los dos casos que no emplean ningún tipo de sanción (**casos 1 y 4**), corresponden a las dos maestras que asumen un rol de "transmisoras de valores" y "conocimientos y competencias", ayudado por un rol accesorio "maternalista". Ambas maestras son también quienes utilizan mayor cantidad de estímulos para promover el aprendizaje y la buena conducta, fundamentalmente estímulos verbales, pero complementados con estímulos escritos mediante juicios y notas.

En cuanto a los estímulos aplicados, ya dije lo que sucede en cuatro casos (en dos no aparece ningún tipo de estímulo mientras que en los otros son variados y frecuentes). De los cuatro casos restantes, en dos se utilizan solo las notas como mecanismo de motivación y estímulo (**casos 2 y 7**), y en los otros dos se emplean estímulos exclusivamente verbales (**casos 5 y 6**).

En la última de las prácticas relevadas (las medidas ante las faltas de los niños), son las maestras del **caso 1 y 4** las únicas que tratan de averiguar por sus medios que sucede con los alumnos que no asisten, fundamentalmente preguntándole a los compañeros. La maestra del **caso 1** es la única que manifiesta haber ido ante alguna de estas situaciones a la casa del niño. El resto de las maestras avisa a la dirección, encargándose allí del problema. La excepción sería la maestra del

caso 8. quien no toma ninguna medida, pues como ella dice: "me hacen un favor tan grande cuando no vienen".

3. RELACIONAMIENTO CON LA CULTURA LOCAL

Como se podrá ver a continuación, el planteo que Schiefelbein realiza sobre lo que acontece en las escuelas de contexto desfavorable en cuanto al relacionamiento que los maestros logran con la cultura local, coincide plenamente con lo relevado en estos ocho casos. "Los maestros no disponen de tiempo extra para conversar o visitar las familias, no incluyen a los padres en las experiencias de aprendizaje y no usan elementos de la vida familiar en su actividad. Esto crea una barrera efectiva entre la escuela y el hogar que impide coordinar esfuerzos entre ambos" (Schiefelbein, 1994:6).

A) CONTACTOS CON LAS FAMILIAS

En la totalidad de los casos se da un relacionamiento muy débil con los padres, originado fundamentalmente cuando estos se acercan por iniciativa propia a la escuela, lo que sucede muy esporádicamente, salvo casos excepcionales. El mecanismo que los maestros utilizan para ponerse en contacto con los padres en siete de los ocho casos, es mandar una esquela o un comunicado, citándolos sólo en casos de mala conducta, a no ser en el caso 1 donde la maestra dice realizar reuniones de padres cada dos meses, a pesar de que la asistencia sea mínima.

CONTACTOS CON LAS FAMILIAS

" (...) Siempre llamo a reunión de padres, cada dos meses, pero vos citás a un padre y no viene, (...)". (caso 1)

"Es muy poca la relación que tengo con las familias de los niños. (...) Generalmente uso la carta, evito ir a la casa de alguno". (caso 2)

"Hay algunos padres que los tengo que llamar, pero son muy pocos, porque me inclino más por el niño, porque sabés que atrás no tenés mucho respaldo, entonces el llamar no, son ellos que se acercan". (caso 4)

B) CONOCIMIENTO DE LA ZONA Y SUS MAYORES PROBLEMÁTICAS

Sólo dos maestras dicen haber recorrido el barrio y los hogares de los niños (casos 1 y 4), que corresponden (como se verá al relacionar los posicionamientos con los influyentes) a las maestras que llevan mayor cantidad de años en la escuela, y que son justamente las dos maestras que he venido diferenciando del resto de los casos en diversos puntos: rol docente, visión ante el proyecto de centro, estilo de corrección, recompensas y sanciones y agrupamientos.

Las problemáticas que aparecen en las distintas escuelas no difieren unas de otras, por lo que se puede decir que en mayor o menor medida los problemas que las maestras perciben son los mismos en las cuatro escuelas: agresividad (señalado por cuatro maestras), desempleo (cuatro), abandono o desprotección de los hijos (tres), mala vivienda (dos), o están quienes no realizan una identificación de problemas concretos y resumen la problemática en "pobreza" o "carencias económicas" (tres casos). Por las respuestas de los maestros no se logran identificar diferentes problemáticas entre los distintos barrios. ¿Será que todas las zonas carenciadas comparten las problemáticas sin tener un problema principal que los caracterice?, o es que el desconocimiento en profundidad que los maestros tienen del barrio donde se encuentra la escuela, los lleva a enumerar los problemas más generales y comunes de estas zonas sin lograr un abstracción de la situación de ese barrio en particular. Solamente la maestra del caso 1 realiza una descripción más profunda de la zona, señalando otras problemáticas como la automarginación y la inseguridad en la proyección de un futuro determinado.

C) INCLUSIÓN DE LOS PADRES EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

En ninguno de los ocho casos el maestro había realizado al momento de la entrevista alguna actividad de aprendizaje incluyendo a los padres de los alumnos. Algunos dicen haberlo realizado otros años. Los casos 1 y 4 señalan que años anteriores en esta misma escuela (hace más de un año que trabajan allí) realizaron actividades con los padres.

Resumen

De esta descripción general del posicionamientos de los ocho casos analizados, se puede concluir que existen distintos posicionamientos entre los maestros de escuelas de contexto muy desfavorable, pero que no se diferencian en todos los aspectos que lo componen, o sea, que comparten algunas visiones, prácticas pedagógicas o el relacionamiento que generan con la cultura local.

Respecto a las visiones, se pudo ver que los maestros no difieren sobre la situación actual de las escuelas públicas en cuanto a lo infraestructural (estado de edificios, capacidad locativa y disponibilidad de materiales didácticos).

El otro aspecto en el que no aparecen diferencias sustanciales es en la percepción sobre el control que ejerce el director y la sensación que esto provoca en los maestros, ya que todos coinciden en que el débil control por parte del director provoca agrado. También es mayoritaria la visión negativa sobre el inspector, salvo un caso. Asimismo, tampoco discrepan en la visión sobre el control de los padres, pues en todos aquellos casos donde se percibe un control fuerte, esto provoca molestia y desaprobación en los maestros.

En términos generales se puede decir que en los aspectos donde se involucra a las familias de los niños y a la comunidad local hay una mayoritaria coincidencia entre los maestros. En un solo caso se efectúan reuniones de padres más allá de la reunión que todos los maestros realizan a principios de año, y los contactos son principalmente por iniciativa de los padres (lo que sucede muy esporádicamente), o cuando los maestros los citan por problemas de conducta. Además, ninguno de los maestros había realizado a la fecha de la entrevista alguna actividad de aprendizaje con los padres, lo que es un indicador importante ya que más allá de que algún maestro realizara más adelante este tipo de actividad, no sería con una frecuencia importante como para que cambiara de forma significativa el vínculo que establece con las familias.

Si se repasan aquellos aspectos en los que los maestros coinciden, se constata que todos ellos son factores que se alejan de lo que Staessens plantea como factores necesarios en un maestro de una escuela del tipo "organización profesional". Como desarrollaré más adelante, al analizar los factores de la organización que influyen en el posicionamiento docente, este modelo de escuela se caracteriza por maestros motivados, con una autoimagen profesional dinámica, donde el estudio continuo juega un papel importante. Además cuentan con un "director-arquitecto" que ejerce un fuerte control sobre los maestros, ya que *"prefiere las posibles tensiones o conflictos antes que renunciar a su punto de vista"*, dedicándole la mayor parte del tiempo a la actividad pedagógico-didáctica (Staessens,1991:4). Contrariamente a estas características, predominan en esta investigación los maestros desmotivados. Una de sus causas es la visión negativa que tienen sobre la situación de Primaria, sistema del que son miembros.

Respecto a la visión sobre el control del director (según lo relevado en estos ocho casos), sería necesario para hacer de la escuela una "organización profesional", modificar el agrado que provoca la lejanía del director a la clase, o el agrado que provoca el apoyo humano por parte del director siempre que no involucre imposiciones del tipo pedagógico-didáctico. Como señalan Frigerio y Poggi *"un estilo de desempeño de la conducción que integre la dimensión pedagógico-didáctica requiere trabajar previamente con el equipo docente, (...), hacerlo con una consigna clara y construir un estilo de intercambio que permita modificar la "mala imagen" que la presencia del directivo en el aula tiene para algunos maestros"* (Frigerio y Poggi,1995:76).

En todos los otros aspectos del posicionamiento docente sí existen diferenciaciones: visiones sobre la capacitación y motivación docente, el rol que desempeñan como maestros de escuelas de

contexto muy desfavorable, las expectativas que depositan en el proceso de aprendizaje, el proyecto de centro, las recompensas, sanciones y estímulos aplicados, los agrupamientos y las medidas ante las faltas.

Como ya se dijo, estas diferencias no se correlacionan exclusivamente con la escuela en la que está situado el maestro. Con esto quiero decir que una misma escuela no se corresponde necesariamente con posicionamientos similares. Por el contrario, una vez descritas las visiones, prácticas pedagógicas y formas de relacionamiento con la cultura local de estos ocho maestros, se puede intuir que para lograr una explicación profunda de los mismos es necesario contemplar aspectos que traspasen las fronteras de lo contextual y material. Para ello, debemos realizar un análisis detenido de cada aspecto del posicionamiento docente buscando las relaciones con los distintos influyentes relevados.

V. INFLUYENTES Y POSICIONAMIENTOS: ANALISIS RELACIONAL

Introducción

En este capítulo introduciré los factores denominados "influyentes de los posicionamientos", con el fin de responder la tercer pregunta de investigación: ¿cuáles son los factores fundamentales que inciden en la determinación de los posicionamientos?. Encuentro conveniente recordar, que para alcanzar una explicación válida y profunda se utilizaron tres perspectivas teóricas que si bien pueden parecer contradictorias, actúan desde mi concepción de forma complementaria. Lo que busco mediante la combinación de diversas teorías es no forzar la investigación a un marco teórico restringido, sino por el contrario dejar abierta la posibilidad de que las explicaciones surjan de distintas vertientes. Se tomaron en cuenta una perspectiva materialista, interaccionalista simbólica y una tercera cuya focalización principal es el marco organizacional.

Una vez realizada la conceptualización y operacionalización de las dimensiones pertinentes a cada uno de los enfoques mencionados, se las relevó mediante las mismas técnicas con las que obtuve los posicionamientos de los distintos maestros. En el capítulo III se realizó la descripción detallada de todos los influyentes para cada uno de los ocho casos, habiendo construido luego la "Matriz Resumen de los Influyentes", (ver en Anexo 3). Lo mismo se realizó en el capítulo IV con el posicionamiento de los ocho maestros, realizándose la descripción de todos los aspectos de su posicionamiento y a posteriori la "Matriz Resumen de los Posicionamientos", (ver en Anexo 3). A partir de esta información, realicé el cruce de las dos matrices resumen (Posicionamientos e Influyentes), para obtener así las conclusiones sobre cuáles son los factores que inciden en la determinación del posicionamiento de los ocho maestros seleccionados y cuál es el sentido de dicha influencia.

Primeramente se establecerán relaciones abarcando únicamente los factores influyentes correspondientes a un mismo enfoque teórico. Se constatará mediante la replicabilidad de los hallazgos en las distintas condiciones infraestructurales (controladas mediante el diseño), interaccionalistas, organizacionales y personales en que se presentes los distintos influyentes, la influencia particular de los mismos. Luego, en el punto 2 y 3 de este mismo capítulo analizaré el efecto conjunto de los diversos influyentes sobre los posicionamientos resultantes. Se presentarán mediante una tipología que resuma los influyentes discriminantes y asociados con cada "tipo de posicionamiento" (punto 2). El punto 3, correspondiente a las reflexiones finales, retomará las tipologías para dar una respuesta final a las preguntas de investigación y dejar manifiesto de forma clara y precisa el logro de los objetivos propuestos.

1. EFECTOS DE LOS DISTINTOS INFLUYENTES EN LOS ASPECTOS DEL POSICIONAMIENTO

El orden en que se presentarán los factores influyentes para analizar su influencia sobre los distintos aspectos del posicionamiento, se corresponde con el orden que asumieron en la "Matriz Resumen de Influyentes".

Se manejarán de forma conjunta las variables que conforman cada perspectiva teórica, ya que sería erróneo pensar en una incidencia lineal y exclusiva de un solo aspecto sobre el posicionamiento del maestro

No se puede olvidar tampoco que esto es un estudio de casos múltiples, por lo que las conclusiones sacadas se referirán exclusivamente a los ocho casos seleccionados, no queriendo decir con esto que no sirvan como un análisis previo o sugeridor de lo que acontece a nivel macro.

1.1. Factores infraestructurales

Desde la perspectiva materialista, *"las actividades del profesor (maestro), han de ser entendidas, (...), en los términos de un modelo más amplio de relaciones económicas y sociales de*

la estructura social de la cual el profesor y la escuela son solo una parte" (Apple, 1979:81). Quiero decir con ello que la actividad docente (incluyendo en actividad docente todos los aspectos del posicionamiento de un maestro), se sitúa dentro de un marco de relaciones materiales, (de las que destaco el entorno material del aula, lo que consideran los maestros como problemas importantes para centrarse en ellos, y la relación entre la escuela y el sector económico de la sociedad), que determinan con frecuencia lo que sucede en las aulas.

El criterio de selección de las escuelas tomó como guía fundamentalmente aspectos infraestructurales (contexto de la escuela, grado de marginalidad del grupo y características edilicias de la escuela y el aula), más un aspecto de carácter personal del docente (la cantidad de años que se desempeña como maestro). Las causas de esto fueron primeramente los intereses específicos de la investigación: conocer como se posicionan los maestros frente a la marginalidad; y en segundo orden, la fácil accesibilidad de esta información comparativamente con los aspectos de carácter interaccional u organizacional. A su vez fue posible controlar a través del diseño los factores antes mencionados.

Considerando que desde esta perspectiva teórica los posicionamientos de los maestros estarían condicionados por el contexto sociocultural en el que se encuentra la escuela, el hecho de haber seleccionado cuatro escuelas de contexto muy desfavorable debería implicar la inexistencia de diferencias entre los posicionamientos de los maestros de dichas escuelas. Es por ello que decidí tomar escuelas con distinto grado de marginalidad, con el fin de ver si los maestros realizan la abstracción necesaria, para detectar esta diferencia y por lo tanto posicionarse de forma diferencial. O por el contrario, si la existencia de cierto número de alumnos con características de marginalidad provocan el mismo efecto en los maestros que si el total de los niños presentara estas características.

A partir de la replicabilidad de los datos en distintas situaciones, surge que el grado de marginalidad de los niños del grupo no discrimina ninguno de los aspectos del posicionamiento del maestro. Si la escuela se encuentra en un contexto socioeconómico muy desfavorable, no importa a los efectos del maestro la proporción de alumnos con características de marginalidad, ya que la heterogeneidad del alumnado provoca efectos similares que la maximización de niños con esas características. En las escuelas de menor grado de marginalidad (escuelas "C" y "D": casos 5, 6, 7 y 8), si bien por un lado los maestros manifiestan la heterogeneidad del grupo, en la mayor parte de la entrevista no diferencian a unos niños de otros, llevando la problemática de algunos a términos generalizadores, posicionándose por lo tanto acorde a las características de los niños con características de marginalidad. El caso más claro es el de la maestra del caso 8 (proveniente de una escuela donde menos de la mitad de los alumnos presenta esos rasgos), quién, hablando de los niños con características de marginalidad dice "*no sé si es que son tantos o sobresalen tanto que parecen un millón*".

A raíz del planteo que realiza Bernstein (1971) sobre la incidencia que las condiciones materiales de la escuela tienen en las expectativas del maestro, incorporé a las dimensiones infraestructurales, las características edilicias de la escuela, del salón de clase y la disponibilidad de materiales didácticos. Este fue otro de los criterios que tuve en cuenta en la elaboración del diseño, pues seleccioné, escuelas con distintas características en estos aspectos. La descripción de cada una de ellas ya fue realizada y se puede repasar en la "Matriz Resumen de los Influyentes" (Anexo 3). Se manejaban algunas hipótesis referidas a la influencia de las condiciones materiales de la escuela en el posicionamiento del maestro. Una de ellas era la incidencia positiva que una buena escuela, y un buen salón de clases tenía en la visión del maestro sobre de la situación actual de Primaria, hipótesis que queda descartada. Como se vio en el capítulo anterior la visión de los maestros en este aspecto es coincidente, manifestando todos ellos una visión negativa sobre la situación de las escuelas públicas.

Otra de las hipótesis específicas, rescatando nuevamente el planteo de Bernstein, se refería a la incidencia que las condiciones materiales de la escuela ejercen sobre las expectativas que el maestro deposita en el aprendizaje de los alumnos y en su motivación general. Si se observan las "Matrices resumen" (Anexo 3), se puede ver que si bien son únicamente dos las maestras que depositan altas expectativas en el aprendizaje tanto de normas y valores como de conocimientos y competencias, ambas provienen de una escuela buena en lo edilicio, con buena disposición de material didáctico y con un salón en buenas condiciones. También son dos las maestras que

manifiestan una alta motivación, y ambas ocupan salones amplios, iluminados, ventilados y cálidos. Si bien esta hipótesis parecería adquirir una validez tentativa, hay otros datos que jugarían en su contra, ya que tenemos el caso de otros dos maestros con buenos salones (aunque solo uno de ellos pertenece también a una buena escuela), que no depositan altas expectativas en el aprendizaje de sus alumnos y que manifiestan estar desmotivados. Es aquí cuando se corrobora la utilidad de teorías complementarias, ya que es imposible pensar en la unicausalidad del posicionamiento de un maestro. Quedará explícito más adelante que la situación edilicia de la escuela y el salón de clase es uno de los factores junto con otros que iré desarrollando a lo largo de este capítulo, que favorecen al maestro en cuanto a su motivación y sus expectativas, pero no el único.

Un hecho importante de resaltar a la hora de analizar la incidencia que la estructura social y económica ejerce sobre el posicionamiento de los maestros, está relacionado con el concepto de "educación compensatoria" que define Bernstein. Siguiendo con su idea sobre la importancia de las condiciones materiales de la escuela, dice lo siguiente: *"ofrecemos a muchos niños de nivel primario y secundario, escuelas materialmente adecuadas y una plantilla de profesores inestables, y además hay pocos profesores dispuestos a dar clase en estas condiciones. La presión sobre estos profesores produce fatiga y enfermedad y no es infrecuente encontrar profesores que tienen que enfrentarse con clases que duplican el número de niños. Al mismo tiempo la escuela crea canales, los cuales clara o solapadamente disminuyen las expectativas y motivaciones de los profesores y de los alumnos. (...) El concepto de "educación compensatoria" sirve para evitar dirigir la atención a la organización interna y al contexto educativo de la escuela, y centrar nuestra atención en las familias y en los niños. (...) Implica que la familia, y por lo tanto el niño, carece de algo"* (Bernstein,1971:195-196). Este supuesto teórico es confirmado en los casos de esta investigación, donde surge que seis de los ocho maestros consideran que tienen un papel que cumplir en la superación de las desventajas de estos niños etiquetados por los maestros como *"privados culturalmente"*, usando la terminología bernsteniana. Este papel pasa principalmente por el rol "transmisor de normas y valores" y el rol "maternalista". Los objetivos que se buscan al asumir dichos roles, quedan claros con lo que plantea una de las maestras: *"lo que yo trato es que salgan buenas personas, tratar de suplir lo que no hace otra, lo que no hacen en la casa"* (caso 2). *"Si ponemos a los niños la etiqueta 'de privados culturalmente' se extrae la consecuencia que los padres son inadecuados, las expresiones espontáneas de su cultura, sus imágenes y representaciones simbólicas son de un valor y significación reducidos. Los profesores (maestros), depositarán escasas expectativas en el aprendizaje de los niños, expectativas que los niños sin duda cumplirán"* (Bernstein,1971:196).

Los condicionantes que Bernstein señala como propiciatorios para la "educación compensatoria" se corresponden con la realidad analizada. Todas las maestras tienen una visión negativa de la situación de las escuelas públicas, tanto las que la viven a diario como las que no; en seis de los ocho casos las clases están superpobladas. Además, y como indicarán las próximas relaciones que se establezcan entre los influyentes y los posicionamientos, predomina en estas escuelas una alta rotación docente, por lo que los maestros no se establecen y arraigan a una escuela, salvo algunos casos concretos. La inexistencia de canales motivadores dentro de las organizaciones escolares es otro aspecto de los que señala Bernstein que aparece en todos los casos. Pero esto será analizado con detención al arribar a los factores organizacionales.

1.2. Factores interaccionistas

Desde una perspectiva interaccionista, los aportes de un análisis objetivo de las condiciones materiales de escolarización serían relativizadas. Pero al haber tomado como punto de partida que *" (...) el mundo cotidiano al que todos nos enfrentamos diariamente como profesores, investigadores, padres, hijos, etc., no está estructurado simplemente por lenguaje y significado, por nuestras interacciones simbólicas cara a cara y por nuestras construcciones sociales continuadas, sino también por los modos y fuerzas de producción material y por el sistema de dominación relacionado de algún modo con la realidad material y su control"* (Apple,1979:184), incluí en los factores influyentes los aspectos infraestructurales que ya fueron analizados.

Pero como bien señala Apple, el mundo de la educación también es el resultado de los procesos creativos de interpretación y de las interacciones simbólicas cara a cara que producen construcciones sociales continuadas. Incluyendo algunos factores de exclusivo corte interaccional se busca rescatar la influencia que ejercen sobre algunos aspectos del posicionamiento docente los modelos de interacción que dominan el aula y el centro escolar, o con otras palabras, como las construcciones sociales e individuales que se conforman a partir de las interacciones cara a cara entre el maestro y sus alumnos u otros miembros del equipo docente, inciden en su posicionamiento.

El primer punto que necesito dejar en claro, es que no se debe olvidar al analizar la incidencia de los factores interaccionistas en el posicionamiento docente, que la influencia es bilateral, o sea, que existe una influencia recíproca entre las características de los alumnos, sus valoraciones y las del director sobre el maestro y algunas de las visiones y prácticas pedagógicas que dicho maestro asuma.

Una de las hipótesis específicas que surgió tomando en cuenta estos factores se refería a la correlación entre el rol docente y las características del grupo (ordenado/desordenado, activo/inactivo, cordial/hostil). A partir del cruzamiento de los datos de las "Matrices Resumen", vemos que la asociación entre ambos aspectos es clara y concisa, surgiendo de ello algunas conclusiones significativas. El sentido de la relación es difícil de interpretar, pero recordando el supuesto de influencia bilateral, no me detendré en intentar determinar el peso de cada influencia. Para facilitar la comprensión de lo antedicho presentaré a continuación el cruzamiento de rol docente con las características del grupo en un cuadro de doble entrada. En las columnas se ubican los distintos tipos de rol docente que surgieron de los ocho casos, y en las filas las características de los grupos observados con sus tres dimensiones. En el cruzamiento aparecerá la cantidad de grupos con ambos atributos.

RELACION ENTRE LAS CARACTERISTICAS DEL GRUPO Y EL ROL QUE ASUME EL MAESTRO

CAR DEL GRUPO	ROL DOCENTE			
	TRANS. DE VALORES TRANS. DE COMPEIEN	TRANS. DE VALORES TRANS. DE CONOCIM	MATERNALISTA TRANS. DE VALORES	TRANS. DE CONOCIM Y ANTI-ROL DOCENTE
ORDENADO + ACTIVO + CORDIAL +	2	0	0	0
ORDENADO + POCO ACTIVO +/- CORDIAL +	0	1	0	0
DESORDENADO - POCO ACTIVO +/- HOSTIL/SEMI-HOSTIL +/-	0	0	3	0
DESORDENADO - INACTIVO - HOSTIL -	0	0	0	2

De este cuadro surgen varias cosas, una de ellas es que los grupos que poseen las tres características positivas, se relacionan exclusivamente con aquellos maestros que asumen un rol múltiple, donde la "transmisión de conocimientos" y "de valores" es lo primordial pero complementado con ciertos rasgos de un rol "maternalista". Por el contrario, los grupos cuyas tres categorizaciones son negativas, aparecen exclusivamente en dos casos. El uno de ellos el maestro asume un único rol (el de "transmisor de conocimientos") sin dejar aparecer ninguna veta de

"maternalismo" o "transmisión de valores", y en el otro el maestro no manifiesta ninguno de los indicadores de los roles que se manejaban, por lo que se lo denominó el "anti-rol docente".

Solamente un grupo más, por lo que se llegaría a un total de tres de los ocho grupos, se comporta como un grupo ordenado y cordial, pero este grupo es caracterizado como poco activo, y se corresponde con aquella maestra que asume como únicos roles los de transmitir "normas y valores", y "conocimientos". Así como predominan entre los casos analizados los maestros que asumen un rol "maternalista" y de "transmisión de valores", también predominan los grupos desordenados, poco activos y con signos de hostilidad o semi-hostilidad, pues como vemos en el cuadro, son tres los grupos con estas características.

La correspondencia entre las características del grupo y el rol que asume el maestro es total. No se encuentra en estos ocho casos ningún grupo con similares características a otro pero cuyos maestros manifiesten distintas visiones sobre su rol como maestro de ese grupo, o lo que es lo mismo maestros que asuman un mismo rol docente y tengan grupos con distintas características. Cabe señalar aquí las apreciaciones que Goffman rescata de Mead: *"lo que el individuo debe ser para sí mismo no es algo que se ha inventado él. Es lo que sus otros importantes han llegado a entender que debe ser él, lo que han llegado a tratarle como si fuera, y la forma en que, en consecuencia, debe tratarse él como si fuera si ha de relacionarse con las relaciones de ellos con él"* (Goffman, 1971:277).

Respecto al rol "maternalista" (predominante entre los maestros seleccionados), se observa que tiene una respuesta positiva del grupo solo en aquellos casos que es utilizado como un complemento para hacer viable el rol principal de "transmisión de normas y valores" y "conocimientos y competencias". Ahora bien, en aquellos casos donde el rol "maternalista" es en sí mismo el rol principal, o sea donde los maestros consideran que su función primordial es darle a los niños el cariño que no reciben en sus casas, mimarlos y crear un vínculo similar al de una madre con un hijo, esto se corresponde con grupos desordenados y con ciertos indicadores de hostilidad, y aunque si bien son grupos que no pueden ser catalogados como inactivos, tampoco entrarían en la categoría opuesta. Surge a raíz de esto la siguiente interrogante: ¿es indispensable en las escuelas de contexto desfavorable que los maestros asuman un rol maternalista como instrumento para lograr buenos aprendizajes y la adquisición por parte de los niños de ciertas normas y valores?

Podría parecer a partir de lo expuesto, que se ha encontrado la receta para que un grupo se comporte de forma positiva en los tres aspectos, o que se ha descubierto cuáles son los condicionantes para que un maestro asuma determinado rol, pero sería un gran error realizar esta interpretación. Los factores que influyen en la composición del rol docente son variados, y se irán descubriendo al unificar las distintas perspectivas teóricas. De igual forma, debo decir que las características de un grupo no están determinadas exclusivamente por el rol que asume el maestro, sino que también están afectadas por otras variables que no intentaré explicar porque no es el fin de esta investigación.

Otra de las hipótesis que surgía del marco teórico interaccionista se refería a la relación entre los estigmas e idealizaciones que los alumnos le atribuyen al maestro y el rol que este asume. Nuevamente se manifiesta una asociación total entre las percepciones de los alumnos y el rol docente.

Antes de adentrarme en este análisis, para el que también elaboré un cuadro de doble entrada a los efectos de hacer más clara la presentación de los datos, considero conveniente recordar el significado que le fue atribuido a los conceptos de "estigma" e "idealización", los cuales fueron utilizados según la definición que realiza Goffman. El concepto de "estigma" lo utilicé para hacer referencia a todos aquellos atributos desacreditadores que un maestro recibe ya sea de parte de los alumnos o del director del centro. Los maestros, por medio de las relaciones de interacción cara a cara con estos sujetos, toman conciencia de la percepción que generan en quienes lo rodean, y responden a esto de cierta forma, siendo mi objetivo relevar los mecanismos por los cuales la persona estigmatizada o idealizada responde a esta situación. El concepto de idealización está equiparado a lo que Goffman denomina "símbolos de prestigio", los que se contraponen a los símbolos de estigma. Así como estos últimos disminuyen la valorización que se elabora sobre el individuo, las idealizaciones producen el efecto contrario (Goffman, 1963).

Al introducir estos conceptos pretendo ver como el maestro a partir de los estigmas o idealizaciones que existen sobre él conforma su identidad siendo una de sus manifestaciones el rol que desempeña como docente. *"La identidad social y personal forman parte, ante todo, de las expectativas y definiciones que tienen otras personas respecto del individuo cuya identidad se cuestiona"* (Goffman, 1963:126).

A partir de estas consideraciones se elaboró la hipótesis antes planteada sobre la correlación entre las valorizaciones que alumnos y director hagan del maestro y el rol que este asume como docente de esa escuela. Dicha hipótesis adquiere validez según los ocho casos analizados. A continuación presentaré el cruzamiento entre el rol que desempeñan los maestros y las valorizaciones de los alumnos.

RELACION ENTRE LAS VALORIZACIONES DE LOS ALUMNOS Y EL ROL QUE ASUME EL MAESTRO

VALORACIONES DE LOS ALUMNOS	ROL DOCENTE			
	TRANS DE VALORES TRANS DE COMPET. MATERNALISTA	TRANS DE CONOCIM TRANS DE VALORES	MATERNALISTA	TRANS DE CONOCIM O ANTI-ROL DOCENTE
GUIA Y COMPAÑERA	2	0	0	0
LA QUE ENSEÑA	0	1	0	0
MAESTRA MAMA	0	0	3	0
LA AUTORIDAD COARTADORA DE LA DIVERSION	0	0	0	2

De este cuadro surgen las mismas conclusiones de alta asociación que en el cuadro anterior (características del grupo/rol docente). Cada estigma o idealización se corresponde con un solo tipo de rol docente, o sea, con maestros que coinciden en su visión sobre el rol que desempeñan como maestros de una escuela de contexto muy desfavorable. Son significativas las palabras de Goffman: *"el individuo construye una imagen de sí a partir de los mismos elementos con los que los demás construyen al principio la identificación personal y social de aquel"* (Goffman, 1963:127).

Antes de pasar al análisis detallado del cuadro anterior cabe la siguiente acotación: todas las categorías de estigmas e idealizaciones ya fueron definidas en su momento, si se desea recordar lo que implica cada una de ellas se puede recurrir al "Cuadro resumen de los conceptos, dimensiones, variables e indicadores" en el Anexo 1. Las valorizaciones de los alumnos fueron relevadas fundamentalmente a través de observaciones en clase, y algunas declaraciones de las maestras.

En aquellos grupos donde los alumnos manifiestan una idealización de su maestra como "guía y compañera", la maestra asume un rol principal de "transmisora de conocimientos o competencias" y "normas y valores" acompañado de un rol "maternalista" que hace posible, a entender de las dos maestras de esta categoría, el logro de sus objetivos principales.

Los tres grupos que idealizan a su maestra como la "maestra mamá", reciben a cambio un maestro cuyo rol principal es justamente un rol "maternalista", que va acompañado en algunos casos de un rol de "transmisor de valores" o "asistencialista". Recordando que toda interacción es bidireccional, se podría decir también que en aquellos casos donde el maestro se posiciona como "la madre de sus alumnos", recibe a cambio la idealización de los mismos como una "maestra mamá".

La maestra que ocupa un rol múltiple de "transmisora de conocimientos" y "normas y valores", recibe una valoración de sus alumnos acorde a su rol, ya que no aparecen en este grupo indicadores de alguna otra categoría que no sea "la maestra que enseña".

Por último, podemos decir que solo en dos casos aparecen claros indicadores de un maestro estigmatizado por sus alumnos, y es en los casos 3 y 8, roles que ya he analizado detenidamente y que están asociados con una estigmatización por parte de los niños que puede ser definida como la

maestra "coartadora de la diversión" o la maestra "autoritarista". Resultan interesantes las apreciaciones que realizan Montcusí y Sala al respecto: *"cuando la relación que se establece entre maestro-alumno y alumno-alumno se basa en la imposición, la fuerza, el miedo, la obediencia a la autoridad, hablamos de una relación de autoritarismo, (...). Cuando en la relación maestro-alumno el primero ejerce la autoridad por la vía del consentimiento, porque tiene una experiencia, porque es un experto en ciertas disciplinas, porque tiene una concepción del mundo e intenta que el niño crezca y vaya adquiriendo capacidad de crítica y elección, la relación no es de autoritarismo sino de autoridad, que permite discutir, llegar a acuerdos, negociar"*.

También fueron relevadas las valoraciones del director sobre el maestro, las que corroboraron lo dicho en el análisis de los otros factores interaccionistas. Esto significa que la mayoría de los maestros responde coherentemente a la valorización que el director manifiesta sobre él. A diferencia de las relaciones analizadas anteriormente, la correlación entre las valorizaciones del director y el rol que asume el maestro no es exacta, pudiéndose deber a dos hechos. En primer lugar a que el vínculo que se establece entre el director y los maestros es menor al que el maestro establece con sus alumnos, manifestándose aún en algunos casos donde el maestro o el director ingresaron este año al centro escolar cierto desconocimiento sobre el otro. La otra causa de la menor correlación que existe entre el rol docente y las valorizaciones del director, está dada porque el relevamiento de este dato resultó más complejo que el de las valorizaciones de los alumnos, para lo que contaba con las observaciones de clase. En uno de los casos no fue posible obtener información sobre esta variable.

De todas formas surgen coincidencias relevantes si comparamos la valorización del director con el rol que asume el maestro. Los casos 1 y 4, correspondientes a los maestros idealizados por sus alumnos como la maestra "guía y compañera", reciben también por parte de la directora una idealización, para el primer caso se manifiesta como "la maestra ideal", y en el segundo caso "la maestra responsable". En los casos 5 y 6, la directora idealiza a ambas maestras como las "maestras mamá", coincidentemente con la idealización que reciben de sus alumnos y con el rol que ocupan en primer orden. El caso 8, recibe una fuerte estigmatización de la directora, como la maestra "desinteresada e incapaz", a lo que la maestra responde estigmatizando a la directora, como ya vimos en el análisis de este caso. De los dos casos restantes (3 y 7), uno no se pudo relevar y en el otro la directora manifiesta una valorización neutral sobre la maestra, o sea no la estigmatiza ni idealiza. Con esto se comprueba una vez más que la información que le llega al maestro sobre las valorizaciones que sobre él se crean, actúan como un importante influyente en la conformación de su rol como docente de esa escuela. *"La identidad del yo nos permite considerar que siente el individuo con relación al estigma (o idealización) y a su manejo, y nos lleva a prestar una atención especial a la información que recibe con respecto a estas cuestiones"* (Goffman,1963:127).

1.3. Factores organizacionales

La perspectiva organizacional se incluyó al marco teórico a partir del supuesto que plantea Báez de la Fe. *"Los individuos adaptan sus comportamientos, actitudes y creencias al contexto social en el que se desenvuelven; en este sentido, el ambiente de centro orienta la construcción de significados y creencias socialmente deseables, a la vez que ofrece razones aceptables para la acción de profesores y alumnos"* (Báez de la Fe,1994:107). Algunos elementos de la gestión escolar, definida como *"el conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa"* (Pozner,1995:70-71), serían aspectos importantes de lo que Báez de la Fe denomina "ambiente de centro". En función de esto se definieron algunas dimensiones que permitieran conocer el clima organizacional así como algunas características de la institución escolar que pudieran incidir en el posicionamiento del maestro: la existencia o no de un proyecto de centro, la frecuencia y las características de las visitas del director a las clases y de las reuniones docentes, el nivel de colegialidad del cuerpo docente, y por último la cantidad de años que lleva el director en la institución.

A partir del análisis de las características organizacionales de las cuatro escuelas, y del posicionamiento de los ocho maestros, surge a simple vista que no existe una relación directa entre

estos. Si esta relación existiera, se debería manifestar en similares posicionamientos dentro de un mismo centro educativo, diferenciándose estos a su vez, de los posicionamientos de los maestros de otras escuelas. Quizás no sea correcto hablar de la inexistencia de una relación, ya que la diversidad de visiones y práctica pedagógicas dentro de una misma escuela, son un indicador de las características del pacto organizacional que domina la escuela, el que favorable o negativamente incide en el desarrollo de las actividades dentro del aula.

Al repasar el planteo de Bernstein, cuando se refería a los factores que propiciaban la educación compensatoria, surge que a los factores infraestructurales (malas condiciones edilicias de la escuela, superpoblación, poca disponibilidad de recursos didácticos), agregaba que *"al mismo tiempo la escuela crea canales que clara o solapadamente disminuyen las expectativas y motivaciones de los profesores y de los alumnos (...), con lo que se cierra un círculo vicioso con un resultado muy determinado"* (Bernstein,1971:195). Como ya fue explicado, el concepto de "educación compensatoria" se refiere a que los docentes centran su atención en las familias y en los niños, a quienes los estigmatiza como "carentes de algo", evitando de esta forma dirigir la atención a la organización interna y al contexto educativo de la escuela (Bernstein,1971).

Tomando como referencia la investigación de Staessens (1991), quien define tres modelos culturales de centros escolares ("la escuela como organización profesional", "la escuela-familia", y "la escuela del vivir-juntos-pero-separados"), se comprueba que todas las características correspondientes al primer modelo no aparecen en ninguna de las escuelas seleccionadas. Estas características se pueden resumir usando palabras de la propia Staessens, *"la escuela tiene una tarea, una misión y es usada para pensar en términos de: "¿quiénes somos nosotros?", "¿cuál es la imagen de nuestra escuela?", "¿qué queremos?". Más aún, no es solo una meta activa sino también colectiva. El acuerdo entre los maestros es muy fuerte"* (Staessens,1991:5). Los datos relevados sobre el proyecto de centro, las reuniones docentes, las visitas del director y las características del vínculo entre los distintos maestros, son un claro indicador de que ninguna de estas cuatro escuelas podría ser definida como una "organización profesional", a pesar que los directores buscan mediante su discurso brindar la imagen de una escuela más acorde a este modelo que lo demostrado por la realidad.

Presentaré a continuación un cuadro que resume los factores organizacionales relevados en cada una de las cuatro escuelas, con el fin de que se vea claramente lo que estoy exponiendo. A diferencia de los cuadros anteriores, los que se organizaron como cuadros de doble entrada para ver la correlación entre un factor influyente y un aspecto del posicionamiento del maestro, en este cuadro no se incluirá ningún aspecto de los posicionamientos. Esto no es necesario porque la influencia se manifiesta en la sustancial discrepancia que existe en algunas de las visiones y prácticas pedagógicas de los maestros de una misma escuela, y en algunas características predominantes entre los distintos posicionamientos, como la desmotivación, las bajas expectativas que se depositan en el aprendizaje de los niños y el casi nulo relacionamiento que los maestros establecen con la cultura local, todos ellos significativos indicadores de la debilidad del pacto organizacional que caracteriza a estos centros educativos.

El cuadro lo formaré exclusivamente con las categorías positivas (que según la teoría de "escuelas eficaces" favorecen la calidad de la educación) de cada una de las variables organizacionales. Se puede realizar una doble lectura, primeramente por las distintas dimensiones tenidas en cuenta, viendo así en cuantas de las cuatro escuelas analizadas se da esa característica, y como una segunda opción conocer con cuantas características positivas de las seis incluidas en este cuadro cuenta cada escuela.

CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONALES EXISTENTES EN CADA UNA DE LAS ESCUELAS

	ESCUELA "A" (CASOS 1 Y 2)	ESCUELA "B" (CASOS 3 Y 4)	ESCUELA "C" (CASOS 5 Y 6)	ESCUELA "D" (CASOS 7 Y 8)	TOTAL
DIRECTOR CON MAS DE UN AÑO EN EL CENTRO	SI	NO	NO	SI	2
PROYECTO: CONCORDANCIA EN SU DEFINICION	NO	SI	NO	SI	2
PARTICIP. DE AMBOS MAESTROS	NO	NO	NO	NO	0
UNA O MAS REUNIONES DOCENTES AL MES, FUERA DEL HORARIO ESCOLAR (NO ESPONTANEAS)	NO	SI	NO	NO	1
VISITAS DEL DIRECTOR CON UN FIN PEDAGÓGICO-DIDACTICO	NO	NO	NO	NO	0
APOYO Y COOPERACION ENTRE EL CUERPO DOCENTE	NO	NO	NO	NO	0
TOTAL	1	2	0	2	

Los números son significativos. Como indican los totales por fila que ninguno de estos factores se lleva a cabo en más de dos escuelas, predominando los que no aparecen en ninguna (participación de ambos maestros en un proyecto de centro, visitas del director con un fin pedagógico-didáctico, apoyo y cooperación entre el cuerpo docente). Otro dato significativo es que ninguna escuela cuenta con más de dos de las seis características manejadas (totales por columna), habiendo una escuela (escuela "C": casos 5 y 6), que carece de todos estos aspectos y otra que solo cuenta con un director con más de un año en el centro (escuela "A": casos 1 y 2).

Respecto a la existencia o no de un "proyecto de centro", ya se vio en el capítulo anterior al analizar las visiones de los maestros sobre la utilidad del proyecto de esa escuela, que si bien en algunos casos los maestros o directores se refieren a un proyecto, ninguno de estos cumple con las características que define Pozner (1995:76) tomando las declaraciones de Luis Otano: *"el proyecto educativo de un centro escolar público ha de ser el fruto del consenso de toda la comunidad escolar. (...) El consenso social es la forma de que el pluralismo no se vea impedido por la fuerza de un grupo mayoritario y que, en lugar de la confrontación, se trabaje por la vía de la participación y la colaboración. Asimismo será posible que todos los miembros de la comunidad asuman como suyo el proyecto y lo tengan como pauta en la realización del trabajo que le corresponda a cada uno"*.

Como muestra el cuadro (y con mayor profundidad la Matriz Resumen de los Influyentes en el Anexo 3), solo en dos escuelas tanto los maestros como el director coinciden en las características del proyecto existente, pero en ninguna de ellas ambos maestros asumen como suyo el proyecto teniéndolo como pauta para su trabajo cotidiano. En las otras dos escuelas las contradicciones que surgen entre los discursos de las distintas entrevistadas son una prueba aun más contundente de que no existe un proyecto de centro con las características mencionadas. La falta de compromiso que manifiestan algunos maestros con el proyecto existente, se explica por el hecho de no haber participado en su conformación, factor fundamental para promover una actitud activa frente al mismo. Esta influencia se corrobora en esta investigación, ya que únicamente aquellos maestros que participaron en lo que ellos entienden "un proyecto", manifiestan un compromiso con el mismo tomándolo como referente de su actividad docente.

Ahora bien, la argumentación acerca de la inexistencia de un proyecto de centro en cada una de estas escuelas no pasa solamente por el hecho de no haber sido elaborados consensualmente por todo el equipo docente actual, o por la falta de compromiso que manifiestan algunos maestros, sino

porque un proyecto *"implica la consideración de diferentes elementos, tanto aquellos correspondientes a la propia dinámica, historia y cultura institucional, como a las vinculaciones entre la escuela, las familias y las instituciones comunitaria"* (Lugo:25). Estos ingredientes no aparecen en ninguno de los dos casos donde maestros y director hablan de un mismo proyecto, y es por ello que la debilidad del pacto organizacional de estas escuelas es un influyente más del débil relacionamiento que los ocho maestros entablan con la cultura local.

En cuanto a las reuniones docentes, los datos relevados son otro indicador de la debilidad del pacto organizacional que caracteriza a estos centros educativos. Solamente en la escuela de tiempo completo, que corresponde a la escuela "B" (casos 3 y 4), los maestros se reúnen frecuentemente fuera del horario de clase y durante un tiempo prolongado. En las otras tres escuelas no se realizan reuniones con una frecuencia gradual, sino que predominan las conversaciones informales y espontáneas entre el director y los maestros en horarios inadecuados como la hora de entrada o del recreo. Estos indicadores propician sin embargo, una sensación de amistad y compañerismo que conlleva a la visión que manifiestan todos los maestros de agrado con el vínculo que se establece entre los miembros del equipo docente.

La información relevada sobre las visitas que los directores realizan a los maestros en su clase, también dan la pauta de un modelo de escuelas donde lo humano prima sobre lo pedagógico-didáctico. Si bien la mayoría de los directores entrevistados reconocen la importancia de las visitas a las aulas, y la importancia del desempeño de la actividad técnico-docente, *"del deber al hacer ..."* (como nos dice uno de los directores), hay una gran distancia. Atribuyéndole a las pocas o nulas visitas causas como la falta de tiempo por la obligación de realizar otras tareas de carácter administrativo o de funcionamiento general de la escuela (trato con proveedores, atención de padres, etc.), o causas como el conocimiento del buen desempeño de los maestros, que provocan comentarios como *"yo se que aunque no vaya no dejan de funcionar"*, los directores logran la justificación necesaria para la distancia que se produce entre "el deber y el hacer". El tipo de visitas que predominan son las visitas espontáneas, por problemas de conducta, a charlar con los niños, o en aquellos casos donde se realiza una visita planificada, las características son, "mirar la planificación", "brindar apoyo" o "trabajar con los niños". Todos estos indicadores actúan como importantes influyentes en la visión que los maestros coincidentemente plantean sobre el débil control que reciben del director, y al mismo tiempo el agrado y el acuerdo que esto les provoca.

Si prestamos atención al nivel de colegialidad del cuerpo docente de estas cuatro escuelas, vemos la similitud que manifiestan en la forma de relacionarse, y en la percepción que esto genera. A pesar de que en todos los casos los maestros manifiestan estar de acuerdo con el vínculo que se establece entre los distintos miembros del equipo docente, catalogándolo como *"un muy buen clima humano"*, estas características no coinciden con los indicadores de "apoyo y cooperación", ya que estos últimos se refieren fundamentalmente al apoyo y la cooperación en los aspectos pedagógico-didácticos.

Todo lo descripto anteriormente sobre el clima organizacional que predomina en estas escuelas, coincide con el modelo de "escuela-familia" que define Staessens. En este modelo cultural de escuela, los contactos espontáneos se consideran más importantes y más valiosos que las estructuras, los maestros tienen una visión del director como una persona que está siempre a disposición, que los defiende y apoya. Por su parte, el director tiene gran confianza en el maestro como individuo y piensa que su personalidad y su forma de enseñar tiene que ser respetada. Además, estas escuelas expresan cierta clase de cordialidad, ternura y afecto por los niños. La comunicación y cooperación de los maestros está basada en contactos informales, y no existe en general un contacto sobre aspectos pedagógicos-didácticos. Los maestros consideran muy positivo el clima de la escuela y se sienten a gusto trabajando allí (Staessens,1991). El modelo de Staessens no se cumple totalmente, ya que otros aspectos que ella señala como propios de la "escuela-familia", no aparecen en ninguna de estas escuelas. Nos referimos al compromiso con la vida sociocultural de la localidad, que como ya vimos no caracteriza a las escuelas de contexto muy desfavorable (al menos en los cuatro centros educativos seleccionados).

En todas estas escuelas (aunque en menor medida en la escuela "B": casos 3 y 4) aparecen como he ido señalando en los capítulos anteriores, algunas contradicciones importantes entre las declaraciones de la directora y las de las maestras, por lo que, siguiendo con la tipología de

Staessens, esto se relacionaría con algunas características del tercer modelo: la escuela del "vivir-juntos-pero-separados". El alto compromiso con la vida sociocultural del barrio, "meta consensual" de las "escuelas-familia", tampoco aparece en ninguna de las escuelas seleccionadas. Tampoco aparece ninguna otra "meta consensual". Si bien, en todas predomina un buen vínculo humano entre el equipo docente, y existe el apoyo en un sentido no pedagógico, los maestros están desinformados acerca del trabajo de los otros docentes, se interesan principalmente en su propia clase y predomina la falta de una orientación común, lo que *"no impide que los maestros considerados individualmente tengan una meta, de hecho, lo característico de este grupo de escuelas es que el acento recaiga en el trabajo de cada maestro en su clase"* (Staessens, 1991:8).

El primer factor organizacional que indica el cuadro se refiere a la cantidad de años que el director ejerce en esa escuela, actuando como otro indicador de la alta rotación docente que predomina en las escuelas de contexto muy desfavorable. Este sería otro de los factores que juega negativamente para que la escuela se conforme como una "organización profesional".

1.4. Factores personales

Otra de las hipótesis específicas, sostenía que algunos aspectos particulares de los maestros, como su formación y experiencia docente, la antigüedad en el centro y la experiencia vivida en otras escuelas, son factores que determinan la práctica profesional y por lo tanto su posicionamiento dentro de la escuela. Rodríguez Mansilla (1991), desde una perspectiva organizacional, resaltaría la importancia de estos factores, ya que *"(...), las personas que aportan su trabajo a la organización, deben hacerlo desde la perspectiva parcial que les permite su rol dentro de esta. Todo su comportamiento adicional, es decir, todo aquello que recuerde los otros ámbitos del quehacer de la persona constituye el entorno interno del sistema organizacional"* (Rodríguez Mansilla, 1991:11).

Uno de los criterios de selección de los casos empleado, fue que la escuela tuviera dos maestros de tercer grado con distinta experiencia docente, midiéndola por la cantidad de años que se desempeña con ese rol. La hipótesis que planteaba la relación entre la cantidad de años de trabajo docente y algunos aspectos del posicionamiento como la motivación, el rol, o algunas prácticas pedagógicas, queda refutada a partir del análisis de estos ocho casos, ya que no se ve ninguna constante entre los maestros con similar cantidad de años de trabajo docente.

No ocurre lo mismo con otros factores relevados, como la rotación docente y la permanencia en el actual centro escolar, donde sí se constatan similitudes entre maestros con características similares. Una de estas correlaciones se da entre la permanencia del maestro en el centro y el conocimiento que manifiesta tener de la zona. Los casos 1 y 4, correspondientes a los maestros con más de dos años en esa escuela, son los únicos casos que demuestran tener un mayor conocimiento de la zona y manifiestan haberla recorrido. Tomando en cuenta la investigación de Vandenberghe (1991) sería uno de los cuatro elementos necesarios para que la escuela como organización, logre una meta consensual, o lo que él llama una "visión". *"La visión comprende varios elementos de la escuela, como son las normas de buena educación, la calidad individual de los maestros, la calidad del equipo y la forma en que la escuela interactúa con la comunidad local"* (Vandenberghe, 1991:11). Si bien sería necesario implementar mayores mecanismos de contacto con la familia de los niños, el conocimiento de la zona es un paso importante en las escuelas de contexto muy desfavorable.

También se encontró una asociación entre la permanencia del maestro en la escuela y la motivación y compromiso que manifiesta con el proyecto de centro que identifica, más allá de que no sea tal. Son nuevamente las maestras de los casos 1 y 4 las únicas que manifiestan una alta motivación docente y una visión positiva sobre el proyecto al igual que una actitud activa ante el mismo.

Respecto a la rotación docente, se constata con estos ocho casos la alta rotación que caracteriza a las escuelas de contexto desfavorable, salvo casos particulares. De los cuatro maestros con menos de diez años de experiencia (dos con cinco años, uno con siete y uno con ocho), en tres casos el número de escuelas que el maestro ha recorrido supera la cantidad de años de trabajo, (ver Matriz Resumen de Influyentes en Anexo 3).

Se relevó no solo la cantidad de escuelas por las que pasó el maestro sino también las características de estas escuelas. En este punto se encuentra una semejanza entre dos de los casos analizados (casos 3 y 8), correspondientes a maestras que tienen más de veinte años de trabajo, que viven en esta escuela su primer experiencia de trabajo en un contexto desfavorable y con menos de dos años de trabajo en ese centro. Estas maestras coinciden en algunas características de su rol docente. El caso 3 corresponde a una maestra que se define exclusivamente como "transmisora de conocimientos", lo que es relativizado al analizar las expectativas que deposita en el aprendizaje de los niños y en los mecanismos de estímulo que utiliza, pues en ambos aspectos se manifiesta negativamente. El caso 8 corresponde a la maestra categorizada con el "anti-rol docente", quien tampoco deposita expectativas en el aprendizaje de los niños, no utiliza ningún mecanismo de estímulo y se autodefine como incapaz y desinteresada en lograr algún objetivo con sus alumnos.

En cuanto a la capacitación adicional que tienen estos maestros, y resumiendo lo que ya se describió de forma individual en el capítulo III, hay cuatro maestros que nunca realizaron un curso o cursillo de actualización relacionado con su profesión (uno de ellos está cursando 1º año de Facultad de derecho), otros tres realizaron o están realizando un curso determinado (dificultades de aprendizaje, capacitación rural, actualización docente para escuelas de tiempo completo), y una maestra que resulta la excepción dentro de estos ocho casos, quién además de estar cursando una carrera universitaria, realizó variados cursillos (psicomotricidad, renovación pedagógica, técnicas de estudio) y otro tipo de estudios adicionales. Este último caso corresponde a la maestra del caso 1, y es quien manifiesta mayor cantidad de visiones positivas (motivación docente, expectativas en el aprendizaje, acuerdo con el director, visión positiva sobre el inspector, actitud activa ante el proyecto), una concepción pedagógica de tendencia constructivista (corrección con juicios, variados estímulos, trabajo individual y grupal, ubicación espontánea de los niños y distribución variada de las mesas), siendo además quien más se relaciona con la cultura local (conocimiento de la zona, recorrido del barrio y visitas a los hogares, reuniones frecuentes con padres).

2. TIPOLOGIAS

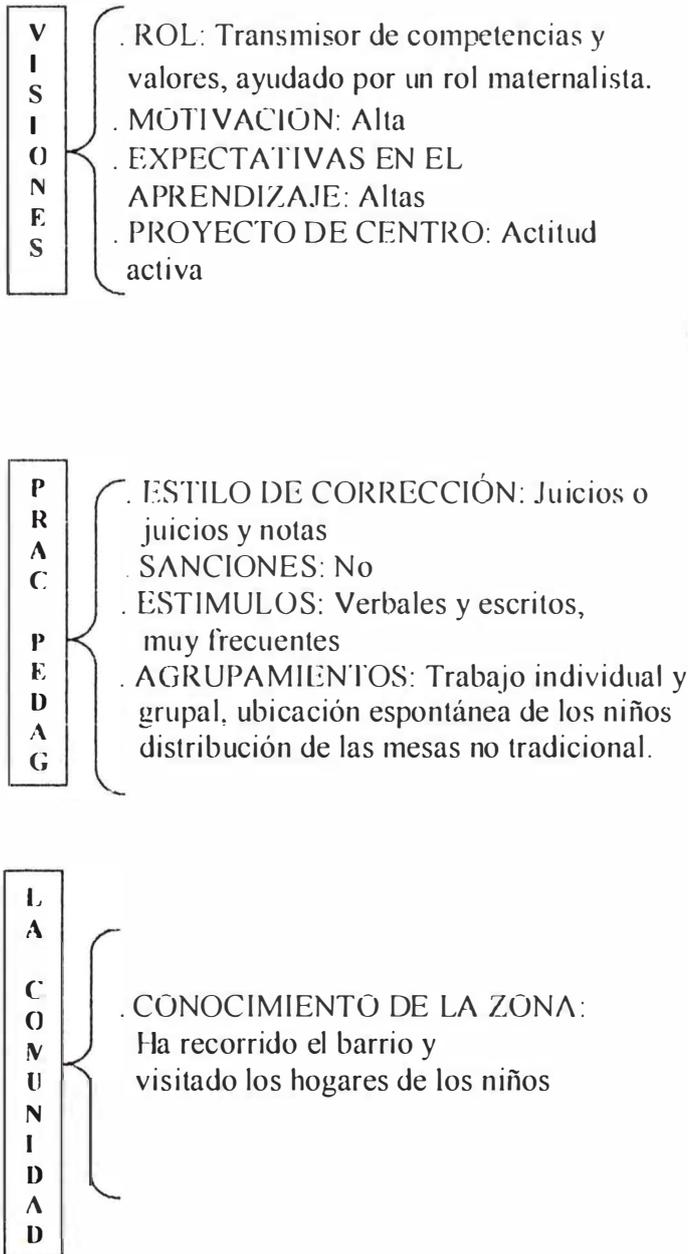
A modo de resumir todo lo manejado en esta segunda parte del capítulo de análisis comparativo, esbozaré un modelo de cuatro tipos de posicionamientos, cada uno de ellos con sus factores influyentes. Lograr establecer una tipología de los posicionamientos de los maestros de escuelas de contexto sociocultural muy desfavorable, era uno de los productos que esperaba obtener a partir de esta investigación.

Cabe recordar que esta tipología surge del análisis de ocho casos concretos provenientes de cuatro escuelas de contexto muy desfavorable, por lo que no se puede negar la existencia de otros tipos de posicionamientos que no estén contemplados entre estos cuatro modelos.

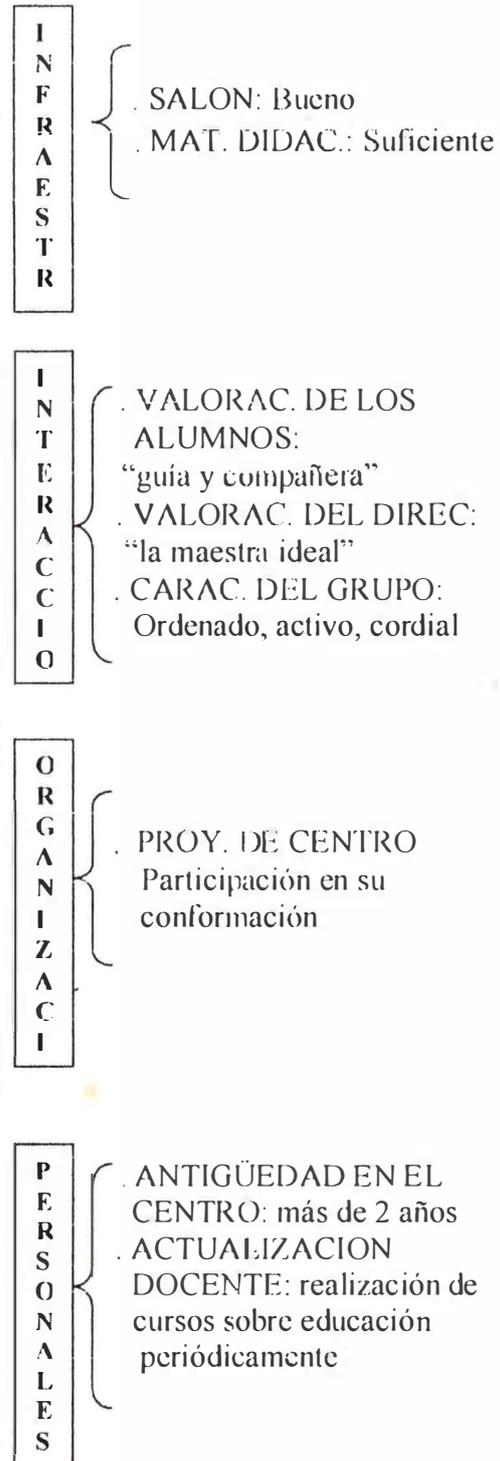
1º TIPO: MAESTROS "ACTUALIZADOS, MOTIVADOS Y COMPROMETIDOS"

Casos 1 y 4

POSICIONAMIENTO:



INFLUYENTES:



2º TIPO: MAESTROS "MAMA"

Casos 2, 5 y 6

POSICIONAMIENTO:

VISIONES

- . ROL: Maternalista.
- . MOTIVACION: Baja
- . EXPECTATIVAS EN EL APRENDIZAJE: Bajas
- . PROYECTO DE CENTRO: Actitud pasiva

PRAC PEDAG

- . ESTILO DE CORRECCIÓN: Variado
- . RECOMPENSAS: Si
- . SANCIONES: Si
- . ESTIMULOS: Verbales o escritos, frecuentes.
- . AGRUPAMIENTOS: Trabajo individual.

LA COMUNIDAD

- . CONOCIMIENTO DE:
LA ZONA: No ha recorrido el barrio ni visitado los hogares de los niños.

INFLUYENTES:

INFRAESTRU

- . ESCUELA O SALON: en mal estado

INTERACCIO

- . VALOR DE LOS ALUM: "maestra mamá"
- . VALORIC. DEL DIREC.: "maestra mamá"
- . CARAC. DEL GRUPO: Desordenado, inactivo o poco activo, hostil.

ORGANIZACI

- . PROY. DE CENTRO: no existe

PERSONALES

- . ROTACION: excesiva
- . ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO: menos de 2 años
- . ACTUALIZACION DOCENTE: no realiza cursos sobre educación periódicamente.

3º TIPO: MAESTROS "TRADICIONALISTAS"

Caso 7

POSICIONAMIENTO:

VISIONES

- . ROL: Transmisor de conocimientos y valores.
- . MOTIVACION: Baja
- . EXPECTATIVAS EN EL APRENDIZAJE: Altas
- . PROYECTO DE CENTRO: Actitud pasiva

PRACTIC PEDAG

- . ESTILO DE CORRECCIÓN: Notas
- . RECOMPENSAS: Si
- . SANCIONES: Si
- . ESTIMULOS: Escritos, escasos.
- . AGRUPAMIENTOS: Trabajo individual, ubicación forzada de los niños, distribución tradicional de los bancos.

LACOMUNIDAD

- . CONOCIMIENTO DE LA ZONA: No ha recorrido el barrio ni visitado los hogares de los niños.

INFLUYENTES:

INFRAESTRU

- . ESTADO DE LA ESCUELA O SALON: indistinto

INTERACCIO

- . VALOR. DE LOS ALUM: "la que enseña"
- . VALORIC. DEL DIREC.: "neutral"
- . CARAC. DEL GRUPO: Ordenado, poco activo, cordial.

ORGANIZACI

- . PROY. DE CENTRO: no participó en su conformación

PERSONALES

- . ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO: menos de 2 años
- . ACTUALIZACION DOCENTE: no realiza cursos sobre educación periódicamente.

4º TIPO: MAESTROS "DESPROFESIONALIZADOS"

Casos 3 y 8

POSICIONAMIENTO:

VISIONES

- . ROL: Transmisor de conocimientos o "anti-rol docente"
- . MOTIVACION: Baja
- . EXPECTATIVAS EN EL APRENDIZAJE: Bajas
- . PROYECTO DE CENTRO: Actitud pasiva

PRAC PEDAG

- . ESTILO DE CORRECCION: Notas
- . RECOMPENSAS: No
- . SANCIONES: Si
- . ESTIMULOS: No, (anti-estímulos).
- . AGRUPAMIENTOS: Trabajo individual, ubicación forzada de los niños, distribución tradicional de los bancos.

LA COMUNIDAD

- . CONOCIMIENTO DE LA ZONA: No ha recorrido el barrio ni visitado los hogares de los niños.

INFLUYENTES:

INFRAESTRU

- . ESCUELA O SALON: en mal estado.

INTERACCIO

- . VALOR. DE LOS ALUM: "autoritarista"
- . VALORIC. DEL DIREC: "desinteresada, incapaz" o "la que necesita más apoyo"
- . CARAC. DEL GRUPO: Desordenado, inactivo, hostil.

ORGANIZACI

- . PROY. DE CENTRO: no participó en su conformación

PERSONALES

- . ROTACION: Escuelas de buen contexto o privadas
- . ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO: menos de 2 años
- . ACTUALIZACION DOCENTE: no realiza cursos sobre educación periódicamente.

3. REFLEXIONES FINALES

Para finalizar este trabajo monográfico, presentaré a modo de síntesis las conclusiones principales que fueron surgiendo del marco analítico y el sustento empírico, tomando como guía los objetivos generales y específicos propuestos en el primer capítulo.

Objetivos generales:

- Contribuir con la indagación sociológica sobre lo que sucede en el aula.
- Colocar a los maestros en el papel de verdaderos agentes activos del proceso educativo.
- Brindar un aporte indirecto a la teoría de escuelas productoras de conocimiento mediante la información relevada acerca de los factores que la caracterizan.

Objetivos específicos:

- Conocer en profundidad todos los aspectos definidos del posicionamiento docente, para una muestra estructurada de ocho maestros de tercer grado provenientes de escuelas de contexto socio-cultural muy desfavorable.
- Detectar cuáles son los factores predominantes en dichos posicionamientos.
- Lograr una explicación de los posicionamientos resultantes, basándome en una fundamentación teórica que combine tanto elementos infraestructurales, interaccionistas simbólicos, como organizacionales.

a) Factores predominantes en los posicionamientos docentes

Las respuestas a las preguntas de investigación me permitieron llegar a los objetivos específicos, por lo que comenzaré desarrollando las conclusiones obtenidas al respecto.

Como primer punto, es importante resaltar que surgieron del análisis realizado, diferencias entre los posicionamientos de estos ocho maestros. A pesar de ello, algunos aspectos resultaron más frecuentes, habiendo incluso, otros donde la coincidencia fue total.

A partir de la información obtenida y del marco analítico, resulta que son varios los aspectos predominante entre los maestros seleccionados. Entre estos, están las visiones negativas sobre las condiciones materiales de Primaria y sobre la formación docente actual, primando también la baja motivación laboral. La asunción de múltiples roles, donde la función "maternalista" o "transmisora de valores" ocupa un lugar principal, es frecuente, así como también predominan las bajas expectativas en el aprendizaje de conocimientos o competencias por parte de los niños.

Las prácticas pedagógicas tradicionalistas (corrección con notas exclusivamente, el trabajo individual, la ubicación forzada de los alumnos) son las más utilizadas por estos maestros. Y por último, respecto al relacionamiento que los docentes entablan con la cultura local, es generalizada la escasez de vínculos entre los padres y el maestro, y la falta de canales generados por el maestro para promoverlos.

b) Influyentes de los aspectos predominantes

Los principales factores que influyen en uno u otro de los aspectos que se repiten en varios de estos posicionamientos, surgen a partir de la conjunción de diversas teorías. Dentro de los factores infraestructurales, el contexto sociocultural desfavorable de la escuela y las características de marginalidad de los niños, las malas condiciones del aula, (acentuándose la influencia cuando las condiciones generales de la escuela también son negativas), son factores que influyen en la composición de posicionamientos donde priman los aspectos antes citados.

Desde un enfoque interaccionista, surge la correspondencia entre los grupos desordenados, inactivos o poco activos y hostiles, y los maestros que asumen los roles mencionados ("maternalista" y "transmisor de valores"). Los grupos con estas características también se relacionan con aquellos maestros cuyo rol, si bien no es predominante en estos ocho casos, está asociado con una baja motivación, pocas expectativas en el aprendizaje y prácticas pedagógicas tradicionalistas, ("anti-rol docente" y "transmisor de conocimientos exclusivamente"). Las

valorizaciones que establecen los niños sobre el maestro también están relacionadas directamente con el rol que asume.

Dentro de las características a nivel organizacional, que el director ejerza su cargo en la escuela por primera vez, que no exista un proyecto conformado por todo el equipo docente con el que ambos maestros se sientan comprometidos tomándolo como guía de su trabajo cotidiano, son otros de los factores que se asocian con algunos de los aspectos predominantes. Asimismo, se constata la influencia de la inexistencia de visitas del director a las clases con un fin pedagógico-didáctico y el individualismo pedagógico que caracteriza al cuerpo docente de estos cuatro centros educativos (a pesar de que prime un buen vínculo humano).

Las dimensiones mencionadas del posicionamiento docente se asocian también con algunas de las características personales (mayoritarias también) relevadas en cada uno de los maestros: alta rotación y falta de capacitación y actualización docente.

c) ¿Futuro desalentador?, o ...

Pasando ahora a los objetivos más generales y habiendo realizado esta rápida recopilación de los aspectos predominantes en los posicionamientos de los ocho maestros seleccionados con sus respectivos factores influyentes, las primeras conclusiones que surgen no serían alentadoras en cuanto a las posibilidades de que el número de escuelas eficaces provenientes de estos contextos aumente a corto plazo. Partiendo de las cuatro características que el informe de CEPAL destaca como necesarias para que una escuela opere en la producción de aprendizajes satisfactorios, y contrastándolos con lo que sucede en las cuatro escuelas analizadas en esta investigación, las vetas de optimismo parecen reducirse.

Los factores que caracterizan a las escuelas eficaces son: *"a) la personalidad del director y su capacidad de liderazgo pedagógico y comunitario, b) la experiencia del maestro del grupo, su estabilidad en la escuela, y conocimiento del medio, su compromiso y satisfacción con la tarea, c) la realización de proyectos y actividades educativas especiales que revelan la existencia de cierta "cultura pedagógica dinámica" en el cuerpo docente de la escuela, d) la existencia de vínculos significativos entre la escuela y las familias y el apoyo de éstas a la actividad escolar"* (CEPAL, 1993:17).

La ausencia de un director con capacidad de liderazgo pedagógico se constata a través de varias dimensiones, entre las que se destacan la frecuencia y características de las visitas del director a las clases y de las reuniones docentes.

La existencia de escuelas cuyos docentes manifiesten alta estabilidad laboral, conocimiento del medio, compromiso y satisfacción profesional (punto 2), también queda descartada a partir de las constataciones de la alta rotación que caracteriza a la escuela de contexto desfavorable, el bajo conocimiento que de la zona tienen estos maestros y la mayoritaria desmotivación.

La inexistencia de "cierta cultura pedagógica dinámica" se constata a partir de las discrepancias que surgen en las manifestaciones de maestros y directores sobre las características del "proyectos de centro" y sobre las actividades que realizan para llevarlo adelante, así como también por individualismo pedagógico que prima en todos los equipos docentes.

Las declaraciones de los docentes dejan translucir la escasez de vínculos entre la escuela y las familias y el poco apoyo que estas brindan a la labor escolar. Esto estaría mostrando la debilidad del último aspecto señalado por CEPAL.

A partir de esto, y teniendo en cuenta los estudios de Vandenbergue (1991) y Steassens (1991), se puede concluir que la ausencia de los puntos señalados por CEPAL (1993) como característicos de las escuelas eficaces, serían fuertes determinantes de la falta de una visión consensual entre los maestros y el director de una escuela. Esto se manifiesta en los diferentes posicionamientos relevados, principalmente en los distintos roles que asumen los maestros (incluso los que provienen de un mismo centro escolar), en las bajas expectativas que depositan en el aprendizaje de los niños (aspecto predominante), y en las distintas prácticas pedagógicas que utilizan, (mayoritariamente prácticas tradicionalistas).

La falta de una visión consensual, como se he venido diciendo, es uno de los determinantes de la existencia de distintos posicionamientos entre los maestros de un mismo centro. Este hecho

actúa como ratificante de uno de los supuestos de partida, donde se argumentaba la importancia de entender a los maestros como verdaderos agentes activos del proceso educativo, hecho por el cual resulta fundamental hacer visibles las opiniones, pensamientos y creencias que influyen en su comportamiento, y por lo tanto en la calidad del proceso educativo. Dicho con otras palabras, al no existir en las distintas escuelas canales que promuevan la conformación de una "high vision" (según terminología de Vandenbergue,1991), la que implicaría una meta consensual que conforme la cultura escolar, no existe en los maestros una reflexión sobre la escuela. Por lo tanto, lo que acontece en el aula es un indicador a tener en cuenta para conocer como se posicionan los maestros.

d) Posibilidades de eficacia

Del análisis individual del posicionamiento de los ocho maestros, surgen similitudes entre algunos casos que estarían transmitiendo la posibilidad de que existan a pesar de los factores organizacionales negativos y de la visión generalizada sobre la mala situación de la Educación Primaria, maestros cuyo posicionamiento contribuiría a la eficacia del proceso educativo.

Si realizo una transposición de los factores de escuelas eficaces al nivel del aula, la permanencia del maestro en el centro, el conocimiento en profundidad de su grupo y de las características de la zona, el compromiso con la escuela, más allá de que esta no tenga cierta "cultura pedagógica dinámica", su alta motivación docente, la asunción de un rol donde prima la transmisión de competencias, conocimientos y normas y valores, apoyado por un rol maternalista que le permite generar un vínculo propicio para llevar a cabo sus otros objetivos, el trabajar en grupo y utilizando variados estímulos para promover el aprendizaje, serían algunos de los factores que contribuirían a la producción de conocimientos en grupos de tercero de escuelas de contexto sociocultural muy desfavorable. Las características enumeradas anteriormente coinciden con el primer tipo de posicionamiento, denominado "Maestros actualizados, motivados y comprometidos".

Según el análisis de estos casos, este tipo de posicionamiento estaría influenciado por algunos factores de carácter infreestructural, como las buenas condiciones del aula donde el maestro desarrolla su actividad docente (amplitud, iluminación, ventilación, y calidez del ambiente) y la alta disponibilidad de material didáctico. Los factores interaccionistas que contribuyen son las valoraciones positivas que el maestro recibe tanto de sus alumnos como del director, las que se traducen en idealizaciones: para los primeros de maestra "guía y compañera" y para el directivo de "maestra ideal". Dentro de los factores organizacionales, haber participado en la construcción de algún proyecto de centro, es uno de los factores que aparece como influyente en el compromiso que la maestra manifiesta con la escuela en general y con su labor docente en particular, mientras que de los factores personales se resalta la permanencia en el centro y la extensión de su formación docente mediante cursos o cursillos de perfeccionamiento.

e) Nuevas puertas para la investigación educativa

Antes de cerrar estas páginas, deseo dejar manifiesta mi gratificante recompensa al haber podido contribuir con la investigación educativa que apunta al conocimiento práctico, o sea, al aporte para el mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro país.

Debo agregar además, que esta investigación es sólo el comienzo de un proyecto más amplio que implica la profundización de las cuestiones aquí planteadas. Una nueva puerta queda abierta para extender el relevamiento de los "posicionamientos docentes" a las escuelas de contexto favorable, para poder contrastar los hallazgos y a partir de las diferencias brindar un nuevo aporte a quienes destacan la influencia de los factores contextuales.

Otra área de interés, se genera a partir de una de las dimensiones del posicionamiento docente que resultó más significativa: "el rol que desempeñan los maestros de escuelas de contexto muy desfavorable". A partir de este punto surgen varias preguntas. ¿Cuál de los "tipos de rol" relevados predomina entre los maestros de escuelas con estas características? y ¿qué otros "tipos de rol" asumen los maestros de estas escuelas? serían algunas de las preguntas disparadoras.

Por último, un punto que quedó pendiente en esta investigación: conocer la relación entre los distintos "tipos de posicionamiento" y los resultados académicos de los niños. Este estudio sería indispensable para establecer la incidencia de los distintos posicionamientos en los aprendizajes de los niños.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael

1971, Ideología y Currículum, Ediciones Akal, 1986, Madrid.

BAEZ DE LA FE, Fernando

1994, "El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa", en Revista iberoamericana de Educación N°4, Madrid.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas

1968, La construcción social de la realidad, Amorroutu Editores, 1993, Buenos Aires.

BERNSTEIN, Basil

1971, Clases códigos y control. Ediciones Akal, 1989, Madrid.

BERNSTEIN, Basil

1990, La estructura del discurso pedagógico. Ediciones Morata, 1993, Madrid.

BONAI, Xavier

1998, Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas, Editorial Paidós, 1998, Madrid.

CEA D'ANCONA, Maria Angeles

1996, Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social. Editorial Lavel S.A., España.

CEPAL

1991, Qué aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay, Oficina de Montevideo.

CEPAL

1993, Escuelas productoras de conocimiento en los contextos socioculturales más desfavorables, Oficina de Montevideo.

COULON, Alain

1993, Etnometodología y educación, Editorial Paidós Educador, 1995, Barcelona.

EDWARDS, Verónica

1991, El concepto de calidad de la educación, UNESCO/OREALC.

FERNANDEZ, Tabaré

1999, Análisis organizacional en educación, Departamento de Sociología, D.T. N°46, Montevideo.

FERNANDEZ, Tabaré & RAVELA, Pedro

1997, Metodología de investigación social para educadores (Glosario), Multicopiado ANEP-CODICEN, Montevideo.

FRIGERIO, Graciela & POGGI, Margarita

1995, La institución educativa. Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Capítulo: "La dimensión pedagógico didáctica", Editorial Troquel, Buenos Aires.

GILARDI, Franco

1999, Crisis y perspectivas de la profesión docente, Editorial Gedisa, 1993, Barcelona.

GIMENO SACRISTAN & PEREZ GOMEZ

1992, Comprender y transformar la enseñanza, ediciones Morata, Madrid.

GOFFMAN, Erving

1959, La presentación de la persona en la vida cotidiana, Amorroutu Editores, 1994, Buenos Aires.

GOFFMAN, Erving

1963, Estigma: La identidad deteriorada, Amorroutu Editores, 1993, Buenos Aires.

- GOFFMAN, Erving
1971, Relaciones en público, Alianza Editorial, 1979, Madrid.
- GYSLING, Jacqueline
1992, Profesores y currículum. Un estudio cualitativo. CIDE, Santiago.
- HARGREAVES, Andy
1978, "The Significance of Classrooms Coping Strategies", Londres.
- HARGREAVES, Andy
1994, Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos cambia el profesorado). Ediciones Morata, 1996, Madrid
- KERLINGER, Fred
1988, Investigación del comportamiento. Editorial Graf América, 1992, México.
- KISHI, Leslie
1995, Diseño estadístico para la investigación. Editado en el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Madrid.
- LUGO, María Teresa
1996, "Gestión por proyecto: del proyecto educativo institucional al proyecto educativo de supervisión", en Novedades Educativas N°71, Buenos Aires.
- MECAEP/ANEP/BIRF
1999, Estudio de los factores institucionales y pedagógicos que inciden en los aprendizajes en Escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay, editorial ANEP, Montevideo.
- MONTCUSI, Rita & SALA, Carmen
"La vida cotidiana en el aula", en Cuadernos de pedagogía N°183.
- POZNER, Pilar
1995, El directivo como gestor de aprendizajes escolares, Capítulo 3: "La gestión escolar", editorial Aique, Buenos Aires
- RODRIGUEZ MANSILLA, Darío
1991, Gestión organizacional. Elementos para su estudio, Editorial PROCORP, Centro de Extensión de la Universidad Católica de Chile, 1995, Santiago.
- SCHIEFELBEIN, Ernesto
1994, "Estrategias para elevar la calidad de la educación", en La educación año XXXVIII N°117, Editorial OEA, Washington.
- STAESSENS, Katrien
1991, "La cultura profesional de escuelas primarias innovadoras". Nueve estudios de caso. Tres modelos culturales.
- TEDESCO, Juan Carlos
1999, Paradigmas, reformas y maestros. Editorial QueEduca / FUM-TEP, Montevideo.
- TYLER, William
1988, Organización escolar: Una perspectiva sociológica. Ediciones Morata, 1991, Madrid.
- UMRE/MECAEP/ANEP
1996, Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6tos. años de Enseñanza Primaria - 1996. Editorial ANEP, Montevideo.
- UMRE/MECAEP/ANEP
1997, Segundo Informe Público. Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática. 6tos. Años de Enseñanza Primaria - 1996. Editorial ANEP, Montevideo.
- UNDURRAGA, Consuelo & MARIN, Cristóbal
1992, Tendencias de la investigación educacional en América Latina, CIDE, Santiago.
- VALLÉS, Miguel
1997, Técnicas Cualitativas de investigación Social: reflexión metodológica y práctica profesional", Editorial Síntesis, Madrid.

VANDENBERGHE, Roland

1991, Vision as a core component in school culture, Symposium: Professional Culture in Schools: types and processes, Chicago.

YIN, Robert

1989, Case Study Research. Design and Methods, Sage Publications, London.