

El poder y la autoridad en la escuela

La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia¹

GRACIELA BATALLÁN*

Resumen:

Este trabajo analiza la problemática del poder en la escuela. Se relacionan las concepciones y facultades que los docentes de infancia le atribuyen al poder con aquellas vinculadas con la identidad de su trabajo y a su eventual protagonismo en la transformación escolar en Argentina. Se sostiene la hipótesis de que la reflexión docente sobre este tema expresa hoy un conflicto de difícil resolución, debido al peculiar estatus cívico-político de la niñez en tanto "objeto" del trabajo docente y a la analogía del poder con la violencia y la dominación que prevalece en el sentido común escolar.

Abstract:

This article analyzes the problems of power at school. The concepts that early childhood teachers attribute to power are linked to their ideas regarding the identity of their work and their participation in scholastic change in Argentina. The paper suggests that teachers' reflections on this topic express a conflict with no easy solution, due to the peculiar civic/political status of childhood as the "object" of teaching work, and the common-sense analogy that equates power with violence and domination.

Palabras clave: escuela, trabajo docente, poder, autoridad, infancia.

Key words: school, teaching work, power, authority, early childhood.

* Profesora titular regular del Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Puán 470, Capital Federal, Argentina, ce: grabat@ciudad.com.ar

Introducción

Se considerará al poder, sus nociones de uso y ejercicio habitual entre docentes de infancia, como un “anализador” de los procesos que intervienen en la construcción social de la identidad del trabajo, y cuyos alcances y contenidos se vinculan con la eventual transformación escolar en Argentina. La intención es trascender la problemática organizacional, que liga la noción de poder con las jerarquías del sistema educativo o con la gestión escolar, para desplegar algunos aspectos en que dicha problemática se entrama con la peculiar complejidad de este trabajo.

El concepto de poder incluye un vasto conjunto semántico o arco de significados. Asociado con la violencia, atraviesa prácticas como el dominio, el disciplinamiento y la coerción, pero también se expresa en prácticas como la negociación o los acuerdos entre partes no simétricas. Hace referencia a formas y contenidos respecto de la toma de decisiones que involucran la interacción humana y con la naturaleza. La capacidad explicativa del concepto no es en absoluto unívoca y acompaña el debate teórico contemporáneo sobre el orden social y el papel de los sujetos en su constitución.

Se expondrá el camino de producción de la presente reflexión —enmarcada en un proceso de investigación orientado etnográficamente— desplegando una situación de “campo” que tuvo lugar en la Argentina posdictatorial (1987), a fin de articular su análisis con algunos ejes de dicha discusión teórica. Se pretende, por un lado, realizar un aporte a la “analítica” sobre el poder y la autoridad en el ámbito escolar y, por otro, lograr un nivel explicativo que se aparte de las consideraciones que definen a la escuela simplemente por su papel en la reproducción de las relaciones de dominación.

Pensamos que es posible plantear una perspectiva procesual que permita analizar las determinaciones estructurales —donde se sedimenta la tradición docente— en conexión con la interpretación de los sujetos sobre su trabajo y su accionar y, al mismo tiempo, comprender las relaciones de poder en la escuela en el marco de su especificidad como institución.

Lógicas contrapuestas en la identidad del trabajo

En anteriores trabajos sostuvimos que la característica estructural más general de la labor docente es su pertenencia (mayoritariamente) a la categoría de “funcionarios” del Estado; en ese sentido, y de acuerdo con la clásica distinción conceptual de Marx,² podría ser definido como un trabajo “improductivo”, dado que el Estado dota al trabajo funcionario de legitimidad, su sentido es político, es decir, generado desde “arriba”, y diferente al del intercambio de equivalentes (Batallán y García, 1992b). Esta peculiaridad vuelve natural el hecho de que las orientaciones para la educación, y por lo tanto para el trabajo de los maestros, dependan de las políticas contingentes impulsadas por el Estado, al tiempo que se da como sobrentendido que su función social debe dirigirse hacia la socialización de los niños en las tradiciones y conocimientos que se reconocen como un patrimonio nacional y universal. Tal legado y su incorporación a los contenidos de la función socializadora constituyen la matriz de la subjetividad asociada con dicho trabajo (Batallán y Díaz, 1990).

La dependencia estructural del trabajo deriva en una “lógica burocrática” que permea la cotidianeidad escolar ya que, estatutariamente, “obliga” a los docentes a responder a los mandatos, normas y directivas de la política educacional, independientemente de los cambios, énfasis u orientaciones que presenten estas últimas en términos de gobiernos y periodos históricos. Contradictoriamente con esta lógica, que constriñe a los maestros como subalternos, la especificidad de su tarea responde a una “lógica pedagógica”. Ésta define y autoriza el desempeño del maestro en el marco de parámetros que responden no sólo a la especificidad de la tarea, sino también a renovadas teorías pedagógicas que, de forma creciente, les señalan un accionar autónomo, de apertura y creatividad como condición de la profesionalidad de la actividad (Batallán, 1998).

Por cierto, la orientación política del Estado que reglamenta a la escuela como institución interviene de modo decisivo en la significación que los docentes atribuyen a la noción de *poder*. Siguiendo el sentido que emana de la “lógica burocrática”, la subordinación a la incuestionable autoridad o jerarquía establecida por el sistema se

relativiza según la orientación de las políticas globales. Si en los periodos dictatoriales éstas han contribuido a la visualización de la escuela como una institución incuestionablemente jerárquica, en la democracia se le ha considerado como un espacio de deliberación y acuerdos donde la participación permitiría la realización plena de “la comunidad” escolar. Podría suponerse, por tanto, que los cambios en las políticas educacionales ocurridos en el periodo democrático ofrecen un marco propicio para que los maestros enfatizen las características profesionales de autonomía y libertad, ligadas con el carácter intelectual de su actividad, apartándose así de la subalternidad derivada de su condición de funcionarios del Estado.

Sin embargo, la orientación de las políticas educativas actuales no puede ser soslayada. La lucha gremial y los debates académicos sobre la escuela como institución igualadora se intensificaron en respuesta a la ejecución de las políticas de ajuste estructural llevadas a cabo, primero, por la administración Reagan en Estados Unidos a mediados de la década de los ochenta y, posteriormente, en otros países de la región. La interpelación civil, en general, y de la comunidad escolar en particular, en favor de la preservación del papel democratizador de la escuela en la sociedad y de la democratización de las mismas relaciones escolares convive con el implacable avance de la privatización educativa, en la modalidad de las empresas administradoras de educación.³ La competitividad abierta por el discurso empresarial para la gestión de las escuelas, así como para la venta del bien educativo con objetivos instrumentales de “éxito” escolar ha configurado dentro de la escuela una democratización controlada que se constriñe, en términos generales, a un “eficientismo participativo” o a una “participación eficiente”. Tal tensión produce una suerte de anomia en el acontecer de la vida diaria escolar, dado que allí se perciben los límites estructurales que el contexto extraescolar impone a la participación genuinamente democrática, así como las barreras que la búsqueda de eficiencia pone al despliegue de formas de consenso y deliberación entre los miembros de la “comunidad escolar”.

Las lógicas contrapuestas que interpelan la identidad del trabajo docente y el sentido histórico y político que asumen en el contexto actual deben, a su vez, ser comprendidas en relación con la particula-

ridad del mundo escolar. Al ser este un “mundo de infancia”, está atravesado por relaciones de tipo familiar-doméstico que crean un particular clima vincular caracterizado por una distribución de cargas emocionales entre los miembros de la institución. La afectividad inherente al trato entre niños y adultos-maestros permite a estos últimos realizar diversas proyecciones acerca de su tarea (en un sentido psicosociológico) que se superimponen a los roles institucionales. Entre éstas destacan las funciones “maternales”, o de cuidado y protección, y las “paternales”, ligadas con la coerción o el disciplinamiento, si bien actualmente es posible reconstruir un significativo grado de dispersión en la asociación de emociones a cada uno de los géneros. La construcción emotiva y doméstica de las relaciones y roles en la cotidianidad escolar no sólo transcurre en las interacciones de los docentes con los niños, sino que también, lo que es más relevante, atraviesa el conjunto de relaciones entre los diferentes adultos implicados.

En virtud de lo anterior, la problemática del poder asociada con el trabajo de los docentes en las escuelas —si bien tiene similitudes con otros trabajos dentro de las instituciones burocráticas— obtiene su particularidad en una compleja amalgama en la que intervienen:

- a) la sedimentación de las tradiciones doctrinarias con respecto a la educación y a la función social asignada a la tarea;
- b) las características estructurales y específicas de la actividad;
- c) los procesos políticos que constituyen el tipo de Estado (los gobiernos) en cada momento histórico, y
- d) las diferentes estrategias que ponen en juego los docentes frente a las políticas contingentes (globales o locales), así como en el ejercicio de roles estamentales y en las interacciones con los pares y los restantes sujetos de la “comunidad escolar” en la vida diaria de la escuela.

Este último plano analítico —el de la acción significativa— permite reflexionar acerca de las nociones habituales y en uso del poder y la autoridad en la escuela, al incorporar material etnográfico. Generado

en el contexto de una investigación participante con maestros, el material etnográfico, al poner en tensión las categorías teóricas con las de sentido, permite documentar la producción de interpretaciones sobre las interacciones cotidianas en la escuela a partir de situaciones problemáticas, como veremos más adelante.

El nudo ciego del poder

La determinación política de este trabajo permite argumentar, justamente, que la reflexión sobre el poder, su posesión, delegación y atributos —si bien atraviesa toda la vida escolar— sólo emerge en situaciones problemáticas de resolución insatisfactoria. El conflicto que significa enlazar los mandatos político-educacionales atribuidos a la escuela con el acontecer de su vida cotidiana, en un mundo de confrontaciones intercambiables e inestables —y en las que el maestro tiene en el aula un espacio de decisión—, implica un “nudo ciego” para que el sector docente se constituya en el sujeto social “clave” de una posible transformación educacional (ver Batallán, 2000, 2002). En efecto, la investigación empírica permite describir analíticamente que, en el contexto de estas orientaciones contradictorias, el viejo sistema de autoridad vertical —que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de éstos sobre los niños— ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas ni políticas.

La dignidad del cargo, su investidura y los avíos que simbolizaban tradicionalmente a la autoridad en la escuela han perdido su condición naturalizada, produciéndose “un conflicto de lenguas”, al decir de Geertz (1987), de incierto desenlace. En el marco de la globalización neoliberal este conflicto toma la forma, no de un choque de culturas (tal como éste se ha entendido clásicamente), sino de una incongruencia de códigos y valores entre las condiciones sociolaborales que permiten realizar la “libertad” del mercado y las condiciones de igualdad y libertad ciudadanas, inherentes al derecho democrático.

De tal manera, si por un lado la dimensión significativa de la vida social se expresa mediante el sentido común que se entreteje en las relaciones

cotidianas, por otro, es posible decir que las formas y códigos compartidos responden a un ordenamiento ideológico con arraigo institucional u “orden consuetudinario” (Rockwell, 1980). Dichas categorías y códigos permiten describir el mundo facilitando, a su vez, el entendimiento mutuo. Esta dimensión no agota la realidad, dado que los resultados inintencionales de la acción constituyen una objetividad que la trasciende, pero se presenta para los actores como “el” mundo posible y legitimado.

Analíticamente, el orden escolar, si bien es producido rutinariamente mediante prácticas cotidianas, también es modificado o alterado por otras prácticas y discursos alternativos que adhieren o pretenden realizar la ideología institucional prometida.⁴ Por lo tanto, conocer la interpretación que tienen los sujetos sobre sus prácticas y su mundo responde al interés por captar el compuesto indivisible de objetividad y subjetividad que conforma la realidad social. Esta premisa amerita exponer algunas precisiones metodológicas con relación al papel del material empírico en el presente ensayo.

En primer lugar, es necesario aclarar que la información analizada fue producida en el marco de un *taller de investigación* con maestros, entendido como un campo “artificial” (por estar construido a partir de una convocatoria explícita dirigida a profesores para investigar su práctica laboral) en una instancia coparticipante dentro de un estudio sobre el trabajo docente y la escuela que incluye otras dimensiones de análisis.⁵ La noción de participación puesta en juego en este encuadre metodológico supone que los criterios interpretativos de los sujetos sobre el mundo que constituyen son recabados e interpretados, en confluencia y en tensión, a partir de las relaciones conceptuales expresadas por la coordinación en el inicio del trabajo del taller. Estas anticipaciones de sentido dibujan el “campo” y lo sobrepasan en tanto entidad fáctica. Es este juego, de inclusión y “plus”, el que permite confrontar los “hallazgos” empíricos con las progresivas interpretaciones y elaboraciones teóricas que se van realizando. Esto significa que las descripciones, clasificaciones, distinciones e interpretaciones de los sujetos, a la vez que provienen del mundo empírico, son deconstruidas en el proceso de coinvestigación, en contraste con las descripciones, clasificaciones, distinciones e interpretaciones de la

investigación general. Al mismo tiempo, el reconocimiento de la singularidad y originalidad de dicho mundo hace posible la reformulación progresiva de los supuestos o hipótesis iniciales, en un proceso en espiral que, según su saturación, se da por terminado.

El desborde disciplinario (juego sobre el poder-autoridad en un escenario ficticio)

Se desarrollará aquí el significado otorgado a la idea de “nudo ciego sobre el poder”, tal como se desprende de un fragmento de una situación de campo referida a la problemática de la disciplina en un *taller de investigación* con maestros.

Desde una perspectiva general, los niños como “objeto” de trabajo y el mandato socializador entregado a los maestros dan la impronta al carácter “formativo” del vínculo pedagógico, en el que la figura del profesor debe encarnar intrínsecamente a la autoridad en forma previa a la misma interacción educativa. De este modo, el mantenimiento del orden, traducido en contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios, se convierte en la tarea principal (manifiesta o implícita) del trabajo de los docentes en el aula.

La situación que se presentará tuvo explícitamente el carácter de un ejercicio proyectivo planteado como un juego libre (o dramatización) dentro del encuadre de trabajo grupal. La constitución del grupo, intencionalmente heterogénea, estaba integrada por docentes de aula y de dirección, varones y mujeres, con diferente antigüedad en la docencia. Con el propósito de ilustrar la modalidad participante del estudio, se incluyeron tres niveles de interpretación a partir de un juego dramático sobre una situación libremente elegida y actuada por un subgrupo de participantes del taller. Sobre este registro inicial se construyeron sucesivas interpretaciones que, a su vez, significan sucesivas “distancias analíticas” respecto del primer material.

La dramatización es concebida aquí como un recurso metodológico acotado a lo que algunos especialistas llaman “dramatización descriptiva” o relato dramatizado de hechos actuales o pasados, realizado en

un escenario ficticio (Martínez Bouquet, 1977; Pavlovsky, 1980).⁶ Esta técnica de representación fue percibida en el desarrollo avanzado del taller como un juego al que los maestros están familiarizados. La coordinación planteó la consigna de “dramatizar una situación problemática de la vida escolar” y los participantes la recibieron jovialmente. Los papeles se distribuyeron voluntariamente entre quienes actuarían y quienes harían un registro de observación de la escena. Los actores (sintomáticamente actrices) destinaron corto tiempo para preparar su actuación. Los restantes participantes del grupo harían el “registro” de la dramatización, y los dos observadores del equipo de investigación documentarían la interacción en su conjunto.

Antes de que los voluntarios prepararan la escena, la coordinación adelantó que luego de la dramatización se intercambiarían opiniones sobre las sensaciones vividas tanto por quienes actuaran, como por los observadores. Se perseguía con ello que el distanciamiento progresivo que se lograra mediante el análisis de lo vivido y lo observado se realizara desde distintos “lugares”, incluidos un adentro y un afuera de la dramatización. En un paso siguiente, se pidió a todos los participantes que a partir de la escena actuada hipotetizaran sobre acontecimientos previos que podrían haberla provocado, como también sobre su posterior resolución.

El tema dramatizado fue un desborde disciplinario en una clase de lectura en la que dos alumnas pelean por un libro al que terminan por destrozar. Los gritos y la discusión no pueden ser controlados por la maestra, quien desesperada busca a la directora para que medie y resuelva la situación. Ésta irrumpe en la sala, pero en vez de reforzar la autoridad de la profesora, la humilla frente a las alumnas por su incapacidad. Lleva a las dos niñas a la dirección y cita a los padres como habitual castigo. Los comentarios de las alumnas dejan entrever la inutilidad de la medida.

Crónica de la dramatización⁷

MAESTRA: Buen día chicos.

[Las alumnas se paran y saludan]

MAESTRA: Vayan sacando el libro, ábranlo en la lectura del barrio.

[Dos alumnas pelean llorando]

MAESTRA: ¡¡¡Se sientan!!! ¡¿Qué pasa?! [grita fuerte].

ALUMNA 1: Yo le rompí el libro a ella [Alumna 2, llora].

[La maestra discute con los alumnos gritando]

MAESTRA: ¿Me pueden contar qué pasó?

[La maestra no tutea a las alumnas. Las alumnas gritan y se empujan, una de ellas actúa en complicidad con la maestra y en contra de sus compañeras (observador)].

MAESTRA: Si esto sigue así voy a llamar a la directora, ¡¡esto se tiene que solucionar de alguna manera!! [sube el tono, casi grita].

[Sale la maestra y vuelve con la directora]

MAESTRA: ¿Le contamos a la señora qué pasó?

DIRECTORA [dirigiéndose a la maestra]: Pero señora Susana, en este grado siempre hay problemas. ¿Me puede contar qué pasó?

[La posición de la directora es altanera, habla pausadamente con los brazos cruzados o con las manos en la cintura (observador)].

[Maestra y alumnas hablan a la vez, la maestra habla con angustia, pareciera que va a llorar (observador)].

DIRECTORA: Bueno, ustedes que son las del problema vengan conmigo, vengan con las libretas de comunicaciones.

ALUMNA 2: Mi mamá no puede venir porque trabaja...

[Salen]

Fin de la dramatización (observador).

La protointerpretación, o el significado experimentado⁸

Los primeros comentarios sobre las sensaciones provocadas por la dramatización expresaron juicios de recriminación hacia la maestra, manifestaciones de identificación con los alumnos y críticas ambiguas en torno al accionar de la directora. En el subgrupo de los participantes-observadores, las opiniones destacaron el “sadismo” y “la venganza” que manifestó la directora delante de los niños, las frases reconocidas como “célebres”, tales como “¡qué raro!”, “¡qué bonito!”, y el límite impuesto por la actitud corporal (en posición rígida y con los brazos cruzados).

La participante que representó a la maestra se sorprendió por el contenido de su actuación y la contradicción entre lo que registra

como su desempeño real y lo actuado, así como entre sus deseos e intenciones y los resultados obtenidos. El común denominador de la interpretación grupal fue la atribución de la culpabilidad a la maestra, y se intentó buscar el origen del conflicto en problemas considerados “naturales” a la interacción infantil: “Una chica provocó a otra, hasta que ésta le rompió el libro. Esta situación no es nueva, siempre sucede... son las que pelean... otra vez el conflicto queda ahí”.

En las situaciones imaginadas como desenlace de la dramatizada “los padres” aparecieron representando distintas actitudes conocidas:

- a) aquellos que defienden a sus hijos y sus propios derechos, exigiendo a la escuela una mediación ecuánime e inmediata en los conflictos;
- b) el que exige que se le pague al hijo el libro destruido;
- c) quien se hace cargo irreflexivamente del problema para evitar pérdidas de tiempo y paga sin discutir, y
- d) la madre que reta a la hija responsabilizándola por la complicación que le trae su mal comportamiento al hacerle gastar dinero y tiempo.

De un modo incipiente y relacionado con la interpretación tajantemente culpabilizadora del “mal manejo” de la maestra, aparecen padres cuestionadores y preocupados por las carencias generales de la escuela. El grupo arriba a un consenso expresando que estas situaciones siempre se resuelven en forma salomónica al responsabilizar a ambas alumnas de la solución, concretamente el pago compartido.

La configuración descriptiva de las diversas interpretaciones

En el encuentro subsiguiente la coordinación entregó una sistematización de lo que, a su juicio, habían sido las líneas de interpretación puestas en cuestión en las opiniones y el debate suscitado.

- 1) El primer intento interpretativo consideró la culpabilidad de la maestra y de la directora, y a los niños como víctimas de una

situación provocada por el “mal manejo” de ambas, especialmente de la primera. La solución naturalmente vinculada con esta interpretación corresponde al desarrollo de estrategias para manejar la disciplina.

- 2) Un siguiente intento, si bien refuerza la línea anterior de interpretación, hace compartir la culpa de la situación a los chicos, quienes “traen problemas de afuera”, sobrepasando las posibilidades de la maestra y de la escuela en general.
- 3) Finalmente, aunque se sigue considerando a las anteriores interpretaciones como las acertadas, se vislumbra “un mar de fondo institucional”. Se relativiza la actuación y se incorpora la reflexión sobre situaciones de injusticia hacia los niños cotidianamente aceptadas, así como críticas al currículum y a las distintas formas didácticas. El aburrimiento es la hipótesis que se ve como causa del conflicto.

Luego de la lectura de los lineamientos de interpretación que según la coordinación, se habían barajado, los comentarios reforzaron la tercera hipótesis: “Lo que pasa es que las alumnas cuestionaban la tarea; ¿nunca estuviste en una clase de lectura? (se dirige a la coordinación). “La maestra hace leer de a uno y los corrige diciendo: no pusiste la coma, no tenés entonación” (utiliza un tono de burla).

Si bien el tema disciplinario dramatizado se situó finalmente cercano al pedagógico, de todos modos mantuvo su escisión respecto de este al acordarse que el problema se resuelve de modos diferentes según los contextos escolares. En este punto surgió la opinión de uno de los directores-participantes, que rechazó la dramatización como una expresión representativa de la realidad escolar.

La polémica o confrontación de perspectivas

“Me pareció una situación artificiosa (enojado), yo nunca lo viví con tanta agresividad... los culpables de esta situación fueron la maestra y la directora”. Esta crítica (dirigida hacia la actuación de su rol y a la aceptación del mismo por los maestros participantes en el taller) defendió la hete-

rogeidad de los desempeños del cargo jerárquico, mostrando la existencia en la escuela de espacios para actuar en forma no burocrática.

Las distintas intervenciones reactualizaron en el taller la polémica maestros *versus* directores. Por ejemplo, la maestra que actuó de directora se dirige al director (real) diciendo:

Yo reconozco que cotidianamente esto pasa... yo en mi vida me encontré con un director que te ayude; por eso, vos dijiste que nunca viste una situación así, yo nunca vi a un director que haga lo contrario a lo que pasó acá.

Por su parte, el director responde de inmediato:

Sí, sí, como director [uno] trata de sacarse de encima al maestro... lo que pasa es que la dirección es la cloaca de la escuela, es como un gran diván, los maestros se quejan de los chicos, los padres de los maestros, los maestros de los directores... uno tiene que hacerse una composición de lugar.

Al producirse un empate entre las interpretaciones culpabilizadoras de la maestra y de los otros sujetos de la escuela, se buscó la causa de la indisciplina en el constreñimiento que imponen a la práctica diaria las planificaciones y los programas, dándose por supuesto que “sin ellos los maestros estarían más libres”.

A pesar de ejemplificar en contrario, la desvalorización del maestro, así como la preocupación por la protección de los niños, continuó prevaleciendo. En general, en el intercambio de opiniones se buscó relativizar la situación en un intento por lograr el consenso y evitar el conflicto. Los comentarios se dirigieron a buscar soluciones y a sostener que este tipo de problemas se resuelve de modos diferentes según los contextos escolares. Sin embargo, este recurso dejó traslucir cierta disconformidad en algunas voces al cierre de la reunión: “Siempre buscamos un culpable”. “Elegimos juzgar en vez de leer”.

Esa consideración vincula los sentimientos de culpa, que acompañaron la reflexión y el análisis posterior a la dramatización, con la

particularidad de la problemática del poder en las interacciones pedagógicas entre maestros y alumnos, las que son traspasadas por las formas de vinculación domésticas o familiares.

La significación cotidiana del trabajo y la problemática del poder-autoridad en la teoría de la dominación

Puede sostenerse que el lugar y la acción de los docentes, constreñidos por el control burocrático del sistema y de la sociedad (que les delega acotadamente la formación de los niños), se vislumbran como centrales en el éxito o el fracaso del objetivo socializador escolar. En la perspectiva del poder como imposición (violencia y coerción), la acción de los docentes —aun cuando se les identifique como parte de una compleja red de asignaciones y atribuciones sostenida por la cadena de mando— es considerada más que como la de expertos pedagogos, como la de los responsables de la ejecución de los “infinitesimales dispositivos de dominación”, tales como la distribución de premios y castigos, y de dictaminadores arbitrarios en las instancias de “examen”, cuyos resultados son la inclusión o exclusión de los niños del sistema educacional.

En efecto, si la relación constitutiva de la escuela es la interacción docente-alumno, en ella el poder es privativo del maestro, dada la asimetría que surge del hecho de que los agentes movilizan recursos diferenciales en sus interacciones. Desde luego, el poder del docente no sólo se vincula con los recursos del conocimiento que puede movilizar en dicha interacción sino también, y como se adelantara, con el hecho de que exhibe un mandato de la sociedad para conducirla.

Sin embargo, desde la perspectiva que los maestros tienen de su propio trabajo, “la dominación” que ejercen sobre los niños les es asignada por los directivos inmediatos quienes, pese a ser también docentes, invisten en el ámbito local de las escuelas el máximo poder que entrega el “sistema” y ejercen su acción sobre los maestros y maestras. Por lo tanto, éstos se autoperciben como el eslabón más débil de la cadena, víctimas y victimarios impotentes.

En el imaginario escolar el “sistema” aparece como la “piedra de toque”, ocupando un lugar omnisciente e incontestable al que los directivos locales apelan frente a las presiones tanto de los docentes, como de los niños y de sus representantes adultos. Tal juego de interacciones en relación con la posesión del poder en la cotidianidad escolar, discurre entre la justificación funcionaria de la “obediencia debida” y “la papa que quema”. Esta ambigüedad —que se expresa en diversas formas de resistencia— se debe a la dificultad de la institución para dar respuesta tanto a los requerimientos de participación democrática, como a las exigencias eficientistas de las políticas neoliberales. El progresivo predominio de estas últimas se manifiesta en el incremento de la competitividad dentro y entre las escuelas.

Puede sostenerse que el sentido común en torno al significado del poder en el ámbito cotidiano escolar no logra apartarse de su connotación represiva o de imposición (de arriba hacia abajo), dado que al funcionamiento vertical de la burocracia de toda institución pública (que exige obediencia al mando, o a las órdenes de los superiores) se agrega el propósito de la misión de la escuela: introducir a las nuevas generaciones en las tradiciones hegemónicamente valoradas. Debido a esta característica, posiblemente, los atributos del poder son vistos “desde abajo”, como privativos de las jerarquías institucionales y, naturalmente, asociados con la arbitrariedad y la violencia simbólica.

El argumento de Foucault (1982) sobre la necesidad de producir una “analítica” del poder que lo reconstruya genéticamente es, indudablemente, una sugerencia fructífera para el estudio de las relaciones en la escuela. Efectivamente, el poder en la vida escolar está presente como un ambiente del cual, como de la atmósfera, no se podría escapar. Su presencia y complejidad permiten considerar la tesis del autor de que tampoco aquí —a pesar, incluso, de la organización burocrática— el poder es “un juego binario de arriba hacia abajo” ejercido por un grupo sobre otro (no tiene “un estado mayor”), tal como sugieren el modelo monárquico-jurídico y el tratamiento clásico que de él se desprende. Su significado va más allá: el poder se conforma por relaciones de fuerza múltiples, “específicas a su dominio”, y en el caso de la escuela, para analizarlo o reconstruirlo, es necesario partir de “focos locales” de poder-saber, en el entendido de que “hay un vaivén

entre formas de sujeción y esquemas de conocimiento” (Foucault, 1993).

Desde luego, la perspectiva “estratégica” para comprender el poder considera la resistencia a la imposición, la cual, consustancial al modelo, tampoco es una y presenta además una distribución irregular. Tales estrategias son particulares y se manifiestan “en un juego de lucha y enfrentamiento incesantes” (Foucault, 1993).

Siguiendo esta perspectiva, la noción de “comunidad educativa” —de uso corriente para denominar a la institución escolar— es coherente con su particularidad, en tanto institución mediadora entre la sociedad civil y el Estado. Si bien está fuertemente orientada por las políticas globales que asignan funciones al trabajo de los maestros y señalan los contenidos y formas que deben aplicar —para lograr lo que se considera una buena socialización de los niños—, sus funciones se difuminan más allá de la especificidad ligada con el aprendizaje de destrezas y habilidades cognitivas, produciendo indefiniciones que predisponen a la confrontación entre los distintos estamentos de la “comunidad” (maestros *versus* padres y apoderados, directores *versus* maestros, etcétera). Podría sostenerse, siguiendo al autor, que el poder se dispersa, se halla en los intersticios de todas las interacciones y circula en relaciones “no estables” (Foucault, 1993).

De ese modo el fenómeno del poder en la escuela se desparramaría y atravesaría los cuerpos y los discursos. Sin embargo, a pesar de la intensidad del argumento foucaultiano, la dialéctica planteada por el modelo queda, a nuestro juicio, anulada a causa del implícito encuadre general de su teoría, que asimila el objetivo final del poder a la dominación, la que se realiza incesantemente —como una profecía autocumplida— más allá de los cambios de distinta índole.

Así, sin negar la contundente argumentación y el desenmascaramiento que aporta la obra foucaultiana, su rechazo a la posibilidad de la verdad frente a los sistemas de poder esteriliza la crítica, puesto que la dominación es siempre su resultado final: “El poder es un campo múltiple y móvil de relaciones de fuerza donde se producen efectos globales, pero no estables de dominación”.⁹

Los enfoques estructuralista-reproductivistas (Althusser) y los postestructuralistas (Foucault) poseen puntos de afinidad. Uno de ellos es el desconocimiento de la eficacia de la acción. El poder, en ambos enfoques, es algo que meramente le ocurre a los agentes, y éstos son el vehículo o el medio de circulación de un poder que escapa absolutamente a su control. En esas teorías no existen recursos conceptuales que permitan establecer el vínculo entre acción y poder. Como lo ha puesto de manifiesto Giddens (1984), el poder es inherente al obrar humano y la acción social significa una intervención en el mundo, la capacidad de “producir una diferencia” en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes. Esto supone una perspectiva donde el poder no es algo que pasa por los agentes o una afección que reciben pasivamente; la acción misma implica poder en cuanto representa una aptitud transformadora. Otro aspecto que comparten ambos enfoques es la identificación de poder y fuerza (o violencia). Para los estructuralistas la ideología es sumisión, sometimiento, inculcación o violencia simbólica. Ciertamente, distinguen el aparato represivo de los aparatos ideológicos pero, al enfatizar el momento de falsedad de la ideología y su funcionamiento material, debilitan considerablemente la distinción (ver Foucault, 1980).

Hacia la construcción del argumento: el poder y la especificidad de las relaciones escolares

Regresando a la hipótesis sobre la compleja amalgama que interviene en la construcción social de la identidad del trabajo docente, se desprende que las categorías de interpretación a las que echan mano los actores del mundo escolar responden a la índole particular de sus relaciones (lógicas privativas de un mundo singular). Desde una perspectiva general, el mandato socializador entregado a los maestros con respecto a los niños, así como la consideración de éstos como “objeto” del trabajo de aquéllos, dota al vínculo pedagógico del carácter “formativo” que da la impronta al trabajo docente. Así, el mantenimiento del orden durante la tarea tiñe el vínculo pedagógico, lo cual se traduce en la preocupación por contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios, puesto que, tradicionalmente, la contención del posible desborde disciplinario es el paso previo a la

enseñanza (o a la instrucción). En la reflexión entre maestros sobre el propio trabajo, dicha contención se convierte en la tarea principal, manifiesta o implícita, del maestro. Correlativamente, como pudo verse en el juego dramático sobre el desborde disciplinario, la reflexión entre maestros sobre la posesión, sostenimiento y conservación de la autoridad y el orden provoca un conflicto de difícil resolución.

Las fuertes prescripciones morales que emanan de la institución educativa, al investir a las funciones docentes de graduaciones de autoridad jerarquizada, contradicen la libre realización vocacional de la tarea, así como la ideología democratizadora de la función (formar hombres libres, creativos y solidarios). Por lo tanto, en el sentido común escolar, el director (indistintamente la directora) asume las características del padre arcaico, al representar el orden autoritario y arbitrario que provoca conjuntamente la rebelión y sumisión (del hijo) consustanciales a los vínculos familiares. En la búsqueda del lugar por el reconocimiento paterno, las interacciones escolares se tiñen de rivalidades entre maestros (hermanos), así como de conductas de resistencia y resentimientos hacia la autoridad inmediata superior (el director para los maestros, el supervisor para los directores, etcétera). En ese marco, la interacción maestro-alumno basada en el vínculo de dependencia resulta en alianzas, o bien en enfrentamientos mutuos. Esa difícil estabilidad necesita apelar, frente al desborde, a la costosa autoridad externa (simbolizada en el padre), restauradora del orden perdido. Sin embargo, dentro de la institucionalidad escolar, la autoridad burocrática (el director o directora) con poder para calificar o descalificar al trabajo y al trabajador conjuntamente, al apoyar al maestro frente a los alumnos, lo humilla por la misma necesidad de su presencia.

El orden asociado con los fuertes significados sensoriales de los símbolos utilizados (que representan la violencia y el caos) son un fotograma en “negativo” del ordenamiento ideológico dominante de la institución, que es ansiado y rechazado de modo ambivalente por los maestros.

La asociación simbólica que el maestro realiza entre el ejercicio de su autoridad (posibilitado por su relativa autonomía en el aula) con la

violencia hacia los niños, a quienes denomina usualmente como “sus” niños, actúa como un impedimento para imaginar la construcción de un orden alternativo que organice la vida escolar. En el marco de los lazos doméstico-familiares que prevalecen en la escuela como institución de infancia, predomina un fuerte sentimiento autocondenatorio en relación con la posesión de poder. Esta podría ser, tal vez, una clave para explicar por qué los docentes aceptan, o toleran, ser los “chivos expiatorios” de las desventuras de la institución escolar.

Aproximación al debate sobre la acción y el poder

En este punto podemos retomar la reflexión teórica sobre el poder desde la perspectiva de Hannah Arendt, que muestra diferencias radicales respecto de las conceptualizaciones tratadas antes. En efecto, en su visión, el poder es parte inseparable de la acción; surge del acuerdo temporal de una pluralidad humana basada en la opinión común y, por eso mismo, se distingue de la violencia. El poder no puede almacenarse, solamente existe como actualidad, y desaparece cuando deja de existir el acuerdo común que le dio origen. Desde esta perspectiva, el poder no puede dejar de ser legítimo, ya que solamente aparece donde se actúa de concierto, y por lo tanto, ante cualquier impugnación, remite a su origen. Por el contrario, la violencia y la fuerza son instrumentales, necesitan de implementos, pueden almacenarse y ser ejercidas por individuos aislados.

Todas las instituciones cobran legitimidad a partir de un acuerdo inicial y, consecuentemente, del poder que las origina, y caen o dejan de tener vigencia cuando este poder es olvidado o revocado por una revolución que, para Arendt, es otro nombre para esa “reunión inicial” en la cual se origina el poder. Siendo así, se podría plantear que la “reunión inicial” o “la opinión común” es un significado compartido a partir del cual se hace posible la crítica inmanente de las instituciones (Adorno y Horkheimer, 1969).

De estas consideraciones se puede derivar un concepto de poder que reúna las siguientes características: *a)* es microfísico, en cuanto toda interacción genera poder específico; *b)* es legítimo, pues se origina en

un acuerdo libremente asumido; *c*) es susceptible de crítica, ya que toda interacción implica relaciones que van más allá o se quedan más acá de dichos acuerdos, abriendo así la posibilidad de transformación de las propias interacciones.

Es posible vincular este sugerente enfoque con la teoría de la acción anteriormente esbozada, en la medida en que permite transitar hacia una explicación que considere a los sujetos, no solamente como concedores prácticos (teóricos prácticos) del mundo social, sino como intérpretes que polemizan entre sí sobre la realidad (ver Giddens, 1984; Batallán y García, 1992a). Esto significa reconsiderar los procesos interpretativos del sentido común en su alteración o modificación, plasmados en las prácticas y discursos alternativos a lo dado, es decir, en su posibilidad de opinión y crítica sobre la ideología institucional prometida.

Por último, nos parece indispensable sumar a la reflexión sobre el poder y la autoridad en la escuela la noción de conocimiento que circula en ella (su producción y distribución), ya que es esta noción la que determina la especificidad de la institución, para cuyo análisis los conceptos de poder y autoridad de la ciencia política no parecen ser apropiados. En efecto, la inherente asimetría en la relación pedagógica escolar, según la concepción del saber y de la infancia prevaleciente (su historicidad y derechos), convierte de hecho a la “comunidad escolar” en un eufemismo: sus actores principales, los niños, no son —tal como lo enunciara Adorno (1973)— sujetos “en pleno derecho” y, por lo tanto, carecen de “legítima” voz.

La característica transicional de la infancia ubica a las interacciones dentro del mundo escolar en una zona de tensiones ambiguas, marcadas por la delegación y asunción de derechos y obligaciones entre representantes de la sociedad civil (padres y apoderados) y el Estado, representado por las autoridades escolares y los docentes, su cara pública en el espacio local. Junto a la característica transicional de la infancia escolarizada, que la desdibuja como sujeto, se agrega una concepción devaluada del conocimiento que circula en la escuela que, al ser equiparado con una información “hecha a la medida” de tales aprendices, debe ser transmitido uniformemente según etapas prefi-

jadas por el sistema educativo. De este modo, los maestros, en vez de ser los responsables de una tarea intelectual, se convierten en los simples ejecutores o transmisores de un saber producido por otros.

Para terminar, sostenemos que la problemática del poder en la particularidad del mundo escolar encierra, por una parte, el reconocimiento de las lógicas contradictorias que constituyen al trabajo docente y, por otra, la aceptación de la complejidad que este asume en su dimensión cotidiana, la que excede desde luego la responsabilidad asignada a este sector de trabajadores. Abrir dentro de la escuela un debate en esta perspectiva puede, sin duda, aportar a la democratización de sus relaciones.

Notas

- ¹ Una versión de este artículo fue presentada en el IX Simposio de Investigación Etnográfica en Educación, llevado a cabo en México en octubre de 2000, bajo el título: “La investidura del cargo. El poder y la autoridad en la escuela” (inédito). Recoge problemáticas y registros de campo de dos investigaciones bajo mi dirección: “El trabajo docente en Argentina. Significación social y lucha gremial” y “La problemática del poder y la autoridad en la escuela primaria. Varones y mujeres en cargos de conducción”, ambas realizadas en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con el auspicio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de dicha universidad. Mi reconocimiento a Liliana Dente, co-coordinadora de la primera investigación, y a Graciela Morgade, co-directora de la segunda, así como a los investigadores y miembros del equipo: Patricia Maddoni, Daniel Suárez, Ana Padawer, Alejandro Arri, Susana Zattara y Gladys Skoumal.
- ² Para la distinción entre trabajo productivo e improductivo y el análisis de sus formas de legitimidad, ver Marx, (1974: 332-349).
- ³ Para una sistematización y los antecedentes de este modelo, ver Pini, M. (2003).
- ⁴ La promesa de las instituciones está dada por su ideología, en tanto contenidos que despiertan la adhesión racional, ya que expresan los principios de igualdad y justicia inscritos en la fundación de la moderni-

dad. La falsedad de la ideología no reside en su contenido, sino en su relación con lo existente, esto es, se encuentra en su “exceso de significado”, que trasciende lo realmente existente. La promesa de las instituciones, en este caso de la escuela, es un deber ser que permite la crítica a lo existente y reclama su legitimidad. Ver Adorno y Horkheimer (1969).

- ⁵ La investigación sobre el trabajo docente y la transformación escolar forma parte de un programa interdisciplinario que se viene desarrollando desde hace más de veinte años y que ha adoptado, de modo predominante, un enfoque histórico-antropológico. Varias de las indagaciones realizadas incluyeron una instancia de coinvestigación: el *taller de investigación*, cuyo encuadre responde a las exigencias de inmersión en los códigos interpretativos de los sujetos de acuerdo con las reglas del trabajo de campo de tradición etnográfica. Dado que *el taller* es una instancia relativamente prolongada de encuentro, *la participación* se construye progresivamente en un proceso dialógico de coinvestigación. Esta propuesta descarta, desde luego, la exotividad ligada a la noción etnográfica de alteridad y supone contextos construidos por ideologías institucionales, susceptibles de interpretaciones polémicas. A su vez, los *talleres* configuran un método de coinvestigación grupal, pues promueven como eje investigativo el progresivo aprendizaje de los participantes respecto de su práctica cotidiana de trabajo y de los determinantes sociopolíticos que la atraviesan.

Esto se torna posible mediante la construcción de una “distancia” epistemológica, construida y contenida *ex profeso* en los encuentros de trabajo en el taller. Se utilizan, desde el punto de vista técnico-operativo, recursos del trabajo grupal (técnicas lúdicas de integración entre los participantes, análisis de los registros textuales de los encuentros, dramatizaciones de situaciones problemáticas, explicitación y señalamiento de aspectos implícitos en la construcción del grupo y el desarrollo del trabajo de indagación); devoluciones descriptivas sobre temáticas y categorías de sentido común acerca del mundo escolar y el trabajo; entrega de información teórica y documental, etcétera. De ese modo, los participantes se van aproximando al conocimiento del “objeto” que constituyen, logran integrar la valoración de la experiencia y las emociones puestas en juego, distinguen la lógica inherente a las distintas miradas, y se alcanzan acuerdos parciales luego de que los conflictos entre interpretaciones han sido desbrozados y sistematizados. Para una aproximación a los fundamentos epistemológicos y teóricos de los talleres de investigación, ver: Batallán, (1984); Batallán, Saleme y García (1986); Batallán y García (1989); Batallán, García y Morgade (1988).

- ⁶ La dramatización es empleada como recurso operativo para acceder al *imaginario*, considerado como un continuo propio de la realidad que opera como estructura intermedia de articulación con las entidades abstractas del pensamiento. Los componentes del *imaginario* poseen una estructura dramática que cuenta con personajes y fuerzas en acción organizadas y es susceptible de ser representada en forma casi siempre visual. Dado que no es posible acceder a sus elementos por medio de una mirada lógica, se recurre para ello a las artes, al psicodrama, al *role playing* etcétera. La observación y el análisis de estas estructuras de existencia concreta permiten inferir las escenas subyacentes, es decir, la representación de lo real que acompaña a la práctica. La producción y realización de ejercicios de representación requieren un compromiso que supera lo perceptivo, razón por la cual su uso como instrumento de investigación y autorreflexión es posible en procesos de interacción que ya han construido un vínculo de confianza. Los afectos y la tensión dinámica que movilizan estas técnicas (oposiciones, valores, conflictos, etc.) resultan una vía privilegiada de acceso al *imaginario*, debido a la correspondencia estructural (dramática) que queda determinada entre éstas y la escena subyacente. Así, desde lo imaginario, comprobamos una vez más que la producción de conocimientos se realiza a través de los afectos y no a pesar de ellos. Ver Batallán *et al.* (1986:42-58). Mi reconocimiento al psicólogo social Guillermo De Carli por sus aportes sobre este punto en el diseño didáctico de los talleres de educadores.
- ⁷ Crónica registrada por los observadores del equipo de investigación.
- ⁸ Tomo de Taylor (1985) la idea de que hay un deslizamiento de la noción de interpretación desde un significado subjetivo (o protointerpretativo) hacia una explicación con sentido: “no hay una completa heterogeneidad de la interpretación respecto a aquello que trata, dada la configuración que permite el lenguaje en el cual el agente vive dichos significados”.
- ⁹ En su brillante ensayo “Foucault sobre la libertad y la verdad”, Charles Taylor encuentra una paradoja en la obra de Foucault en la medida en que sus originales análisis históricos desechan la esperanza que ofrece su crítica. El poder es para Foucault una forma en la que estamos implicados, la que cambia históricamente aunque permanezca en su efecto. En referencia al desarrollo de su argumento, cita un pasaje de *Conocimiento y poder*: “Aún vivimos en la teoría del antiguo poder, entendido en términos de soberanía/obediencia. Pero la realidad que tenemos es la nueva, que debe ser entendida en términos de dominación/sujeción. En teoría política, aún necesitamos cortar la cabeza del rey”. Ver Taylor (1988:88).

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. (1973). "Tabúes en la profesión de enseñar", en *Consignas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Adorno, Th. y M. Horkheimer (1969). "La ideología", en *La sociedad*, Buenos Aires: Proteo.
- Arendt, H. (1970). *Sobre la violencia*, México: Joaquín Mortiz.
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*, Barcelona: Seix Barral.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?*, Barcelona: Paidós.
- Batallán, G. (1983). *Taller de educadores. Capacitación mediante la investigación de la práctica*, Buenos Aires: FLACSO.
- Batallán, G. (1984). *Taller de educadores. Capacitación por la Investigación de la práctica*, serie Documentos e Informes de Investigación, Buenos Aires: FLACSO/PBA.
- Batallán, G. (1998). "¿Puede la docencia ser una profesión? Contradicciones en el marco de una escuela democrática", en *Revista de la Academia*, núm. 3, Santiago de Chile, pp. 123-135.
- Batallán, G. (2000). "Lógicas contradictorias en la definición del trabajo docente. El Cuaderno de Actuación Profesional", en *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 12, pp. 31-55, Buenos Aires.
- Batallán, G. (2002). "Contradictory Logics in the Social Constructions of Teaching in Argentina: An Ethnography of the Notebook of Professional Performance", en Levinson, B. et al. (eds.) *Ethnography and Education Policy Across the Americas*, Connecticut: Praeger Publishers.
- Batallán, G.; Saleme, M. y García J. F. (1986). *El mundo del niño y el aprendizaje escolar. Reformulación del rol docente*, serie Documentos e Informes de Investigación, Buenos Aires: FLACSO/PBA.
- Batallán, G.; García, J. F. y Morgade, G. (1988). "El trabajo docente y su significación en la perspectiva del cambio de la escuela" en *Curso de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*, Rosario: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE/CONICET).

Batallán, G. y García, J. F. (1989). "Trabajo docente, democratización y conocimiento", en *Cuadernos de Antropología Social*, año 1, núm. 2, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Batallán, G. y R. Díaz (1990). "Salvajes, bárbaros y niños. La noción de patrimonio en la escuela primaria", en *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 2, vol. 2, pp. 41-45, Buenos Aires.

Batallán, G. y J. F. García (1992a). "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico", en *Revista Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, año 1, núm. 1, pp. 79-93, Buenos Aires.

Batallán, G. y J. F. García (1992b). "Especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en Alliaud, A. y L. Duschatzky (comps.). *Maestros Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cicourel, A. (2000). "Algunas cuestiones de teoría y método", en Díaz, F. (comp.). *Sociologías de la situación*, Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1982). *Tecnologías del yo*, Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1993). "El método", en *Historia de la sexualidad*, México: Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme.

García, J. F. (1990). "Razón, poder y violencia en la filosofía contemporánea", en García, J. F. (1994) *La racionalidad en política y en ciencias sociales*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, núm. 136, pp. 28-48.

Garfinkel, H. (1996). "¿Qué es la etnometodología?", en *Revista Academia*, núm. 2, pp. 81-109, Santiago de Chile.

Geertz, C. (1987). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*, Cambridge: Polity Press.

Marx, C. (1974). "El trabajo productivo en el sistema", en *Teoría sobre la plusvalía*, tomo I, Buenos Aires: Cartago, 1974.

BATALLÁN G

Martínez Bouquet, C. (1977). *Fundamentos para una teoría del psicodrama*, México: Siglo XXI.

Pavlovsky, E. (1980). *Espacios y creatividad*, Buenos Aires: Búsqueda.

Pini, M. (2003). *Escuelas Charter y empresas. Un discurso que vende*, Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.

Ricoeur, P. (2000). “Acerca de la interpretación”, en *Del texto a la acción*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (1980). “Etnografía y teoría de la investigación educativa”, en *Enfoques. Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*, Bogotá: Universidad Pedagógica.

Taylor, Ch. (1985). “La interpretación y las ciencias del hombre”, en *Philosophy and the Human Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press (hay traducción castellana de Carlota Romero).

Taylor, Ch. (1988). “Foucault, sobre la libertad y la verdad”, en Couzens Hoy, D. (comp.) *Michel Foucault*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Artículo recibido: 8 de abril de 2003

Aceptado: 8 de octubre de 2003