

TRABAJO PUBLICADO en CONCEPTUALIZACIONES DESDE LA PRÁCTICA. TOMO I.  
FALPAG.IMPRESORA GRÁFICA.MONTEVIDEO. OCTUBRE de 2000.

**XIV CONGRESO FLAPAG**  
**Montevideo, 26 al 28 de octubre de 2000**

**TALLERES CON DOCENTES: INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN Y DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN**

Autores: Sautu, R.; Slapak, S.; Luzzi, A.M.; Otero, M.P.; Martínez Mendoza, R.

En diciembre de 1999 se llevaron a cabo tres talleres con docentes, directivos y orientadores escolares de escuelas del Partido de Avellaneda (Prov. De Buenos Aires) a las que concurren niños de hogares pobres y muy pobres<sup>1</sup>; fueron coordinados por un equipo interdisciplinario de sociólogos y psicólogos, en el marco de un estudio sobre “pobreza, violencia y rendimiento escolar”<sup>2</sup>. Cada taller se organizó alrededor de uno de los ejes temáticos acordados: problemas de conducta dentro del ámbito escolar; dificultades de aprendizaje; las relaciones entre la escuela y las familias, particularmente la de los alumnos que tienen problemas de conducta, de aprendizaje o ambos.

Esta ponencia está dividida en dos partes: en la primera se analiza la utilización de talleres de discusión en la investigación científica para el estudio de la construcción colectiva del autoconcepto del rol docente y en la segunda se describe su utilización como dispositivo de intervención.

**Los métodos grupales de investigación**

Desde la perspectiva investigativa, los talleres han sido diseñados equiparándolos a los grupos focalizados, que se utilizan ampliamente en las ciencias sociales para estudiar temas que tratan de la construcción colectiva de modelos culturales, de significados sociales y de “etiquetamientos”, entre otros temas.

---

<sup>1</sup> En diciembre de 1998 se habían organizado dos talleres similares.

En los grupos focalizados los participantes interactúan discutiendo un limitado número de tópicos en forma abierta. El papel del moderador es exclusivamente plantear algunas cuestiones generales que sirvan de disparador de los emergentes del grupo. El número de miembros no debe ser menor de seis ni mayor de doce; el límite inferior debe permitir que se produzcan un número suficiente de intercambios verbales cruzados; el límite superior intenta evitar que el número excesivo atente contra la creación de una atmósfera grupal espontánea (Stewart & Shamdasani, 1990).

Los talleres diseñados para este proyecto de investigación comparten con los grupos focalizados dos rasgos: el papel del moderador y el acotamiento de los tópicos. En cambio, por el número de participantes se aleja de este tipo de estudio.

Desde el punto de vista práctico es difícil organizar talleres en escuelas limitando el número de participantes porque demandaría la realización de sesiones en varios días. Por otra parte, al proyecto le interesaba que los talleres se conformaran como grupos heterogéneos y que reunieran un número moderado de docentes, directivos y orientadores, para observar el grado de consenso o disenso que podía existir entre ellos. La inclusión en cada taller temático fue voluntaria, con lo cual en forma indirecta se pudo observar las diversas preferencias. El taller de problemas de conducta reclutó el mayor número de participantes, seguido por el taller de dificultades de aprendizaje y el de relaciones familiares.

El procedimiento utilizado para analizar los datos es el “Análisis Temático de Datos Cualitativos” que es adecuado a la investigación cuyos datos son textos o entrevistas individuales o grupales. El uso del análisis temático involucra tres etapas: primera, lectura y familiarización con las transcripciones de las entrevistas; en esta etapa puede ser necesario aplicar algún criterio de selección inicial del material, sobre todo cuando se entrevistó a varias personas; en la segunda etapa se desarrollan los temas y elaboran los núcleos temáticos; y en la tercera se organizan y comparan los resultados y evalúan las conclusiones (Sautu, 1999). Esta última etapa cumple el papel de la validación y generalización de conclusiones en los análisis cuantitativos (Boyatzis, 1998: 44).

### **La imagen del docente**

---

<sup>2</sup> IT 08 “Pobreza, violencia y rendimiento escolar”. Programación UBACYT 1998-2000. PICT 1626: “Familia, pobreza y rendimiento escolar”; ANPICYT.

El análisis de las transcripciones de la discusión de los talleres dio lugar a la emergencia de una variedad de tópicos vinculados con la escuela, los niños y los propios docentes. El tema seleccionado para esta ponencia es la descripción del rol del docente tal como aparece en las descripciones que ellos mismos hacen de lo que piensan que los padres y otras instituciones opinan de ellos y de la manera cómo los tratan. Es decir, es la “imagen del maestro” que ellos implícita o explícitamente perciben que tienen las familias y otras personas con las que deben interactuar. La investigación sobre autoimagen (self-concept) está vinculada a la autoestima y al autorespeto que comprende el estudio de las creencias acerca de los propios atributos, competencias y logros. Este autoconocimiento y evaluación tiene varias fuentes de sustentación; la más importante se construye en el ámbito de la interacción social y se denomina las “valoraciones reflejadas”. Las personas se ven y evalúan a sí mismas sobre la base del conocimiento o de lo que imaginan acerca de cómo los otros los ven y evalúan; este proceso subjetivo se denomina “looking glass self” porque los otros son utilizados como espejos de uno mismo (Oñate, 1989: 64, citando el concepto de “looking glass self desarrollado por Charles H. Cooley).

La autoestima<sup>3</sup> también depende de la manera como nos comparamos con otros considerados importantes por nosotros y mediante lo que se denomina la autopercepción, que es un mecanismo individual de autointerpretación. Además de estos componentes individuales, un componente fundamental de la autoimagen es la pertenencia e interacción en grupos sociales o colectividades con las cuales nos identificamos.

Aunque los docentes no constituyen un grupo social propiamente dicho la centralidad que en sus vidas tiene el desempeño de su rol permite asumir que han desarrollado creencias, valores modos de comportarse y también concepciones de sí mismos que aparecerán en las discusiones grupales<sup>4</sup>.

La organización de talleres ha tratado de establecer si aparecen en los intercambios verbales, imágenes construidas de sí mismos a partir de las descripciones que los participantes hacen del trato de los padres hacia ellos y de las interpretaciones que ellos (los docentes) hacen de las actitudes y comportamientos de los padres respecto de la escuela.

---

<sup>3</sup> No siempre el auto-concepto y la auto-estima se encuentran altamente asociados. Los resultados de estudios disponibles indican que entre quienes tienen una imagen negativa de si mismos la auto-estima es baja. Lo contrario no siempre sucede (Burns, 1979: 280).

En esta ponencia no se discutirán los resultados del análisis (que se encuentra en curso); sólo se enunciarán los principales emergentes seleccionados a partir de la sistematización de las entrevistas grupales. En primer lugar el sentimiento de impotencia frente a sucesos dentro y fuera de la escuela y en sus relaciones con otras instancias institucionales. Segundo, la pérdida de autoridad, el sentimiento de que sus opiniones, sus órdenes, sus decisiones no son efectivas, es decir no producen resultados, no pueden influir los sucesos. Tercero, el escaso valor que los padres asignan a la escuela y a la tarea docente. Y finalmente, como consecuencia de los anteriores, la imagen de una cinta sinfín en la que se camina, camina y se retorna siempre al mismo lugar.

### **El taller como dispositivo de intervención**

La realización de los talleres con directivos, maestros y personal de los gabinetes de orientación escolar, como tarea de campo de una investigación sobre “pobreza, violencia y rendimiento escolar”, brinda la oportunidad al equipo interdisciplinario de sociólogos y psicólogos de conjugar un recurso metodológico de recolección de datos con la instalación de un dispositivo de intervención.

A tal fin, además de las características ya señaladas en la primera parte de este trabajo, cabe consignar que las reuniones en los talleres temáticos tienen una hora y media de duración, previo plenario inicial cuya coordinación está a cargo de la dirección del proyecto de investigación y en el que se resumen los propósitos y las consignas de trabajo. Los talleres, cada uno de ellos coordinado por dos profesionales – un sociólogo y un psicólogo - son seguidos, en plenario, de una exposición sobre un tema pedagógico, a cargo de algún especialista en ciencias de la educación convocado *ad-hoc*. Finalmente, la dirección del proyecto expone las conclusiones, que sintetizan el trabajo de los grupos. Asimismo, *a posteriori*, se entrega a cada participante, un documento de trabajo producido por el equipo interdisciplinario, que incluye una elaboración conceptual del material recogido, ilustrado con referencias textuales provenientes del registro magnetofónico de las reuniones. La distribución de este documento cumple con el propósito de poner a disposición de las

---

<sup>4</sup> Gibaja (1994) en una encuesta sobre las ideas y creencias de los docentes plantea la importancia de estudiar la auto-imagen del rol docente porque ésta influye no sólo sobre sus actitudes y autoestima sino también sobre su desempeño profesional.

escuelas un material que pueden utilizar en actividades futuras que decidan realizar en el marco de los proyectos institucionales de cada una.

La hipótesis que guía el diseño de los talleres es que el cumplimiento de la “función específica” de maestros, directivos y orientadores escolares, y por ende, la “función específica” de la institución escolar, está perturbada por factores exógenos y endógenos; que se requiere una tarea analítica que permita diferenciarlos para luego diseñar cursos de acción específicos; que esta tarea analítica demanda un juicio crítico, que está, muchas veces, perturbado por la emocionalidad resultante de identificaciones proyectivas cruzadas entre los diferentes actores.

El taller, en tanto dispositivo de intervención, tiene como finalidad prioritaria la construcción de un espacio que opere como “espacio mental” para el procesamiento de las identificaciones proyectivas que, en tanto emocionalidad disruptiva dificulta la reflexión y la toma de decisiones que hacen a la preservación y el cumplimiento de la “función específica” de cada uno de los actores involucrados.

Se describen a continuación algunos aspectos de la dinámica de los Talleres, que pudo observarse durante su realización. En términos generales, se registran al comienzo de cada reunión temática, momentos de confusión y de descarga emocional, en los que predominan enojo, fastidio e irritación de los docentes hacia los adultos responsables de los niños, acompañado de acusaciones de negligencia, descuido o indiferencia hacia los hijos y hacia su desempeño escolar.

También se registran quejas por la falta de reconocimiento del lugar del maestro y de su autoridad y competencia, a partir de actitudes y conductas de los padres de reclamo a las autoridades escolares y aún al Consejo de Educación, por dificultades en el aula.

Los relatos sobre estas situaciones están impregnados de un alto nivel de ansiedad persecutoria, que se manifiesta por el uso de un lenguaje empobrecido y en muchas oportunidades inconexo. Se entiende que en la vida cotidiana de la escuela, el alto monto de ansiedad impide la comprensión y fomenta actuaciones agresivas de los maestros hacia los niños, los padres y aún hacia las autoridades escolares, acusadas a su vez de no cumplir con su respectiva “función específica” de orientación y capacitación a los maestros.

En los talleres, es también recurrente este traslado de quejas y acusaciones a las autoridades escolares, quienes a su vez también manifiestan sentirse acosadas por cambios de normativas, planes y sistemas de gestión y porque asimismo, recaen sobre ellas

responsabilidades que las exceden, vinculadas a situaciones sociales de violencia y carencia, que toman a la escuela como objeto de ataque (saqueos, incendios, usurpación de espacio, etc.). Refieren no disponer de tiempo real para ocuparse de las demandas de los maestros y se entiende que en la vida cotidiana de la escuela tampoco cuentan con la tranquilidad y disponibilidad mental como para procesar esas demandas. Por todo ello, las autoridades escolares, a su vez, trasladan reclamos, quejas y demandas a las autoridades educativas y al sistema judicial, quienes tampoco están en condiciones de contener y dar respuestas satisfactorias.

En los talleres asimismo se registra que los orientadores escolares, seguramente como recurso defensivo, suelen recluirse en sus gabinetes para evaluar situaciones individuales problemáticas, estrechándose de este modo el cumplimiento de su “función específica”.

En síntesis, se observa un constante desplazamiento de reclamos, quejas y demandas entre los distintos actores y el resultado es un incremento de ansiedad persecutoria y de vivencias de impotencia que, en la vida cotidiana, se expresan en actuaciones cada vez más severas (expulsiones o sanciones a los alumnos, traslados de personal, etc.) que dificultan la asunción de la responsabilidad y perturban el cumplimiento de la “función específica” de cada uno de los actores. Al respecto, llama la atención en los talleres, que la expresión de emocionalidad desbordada se manifiesta también en formas discursivas a partir de las cuales resulta muy difícil diferenciar la especificidad de los roles.

Como consecuencia de los climas emocionales descritos, se traslada asimismo a los coordinadores de los Talleres la presión para encontrar “soluciones”, en una actitud de acentuada dependencia, que implica una pérdida temporaria del juicio crítico. La función de los coordinadores es, entonces, la de transformar estos “grupos de supuesto básico” en grupos de trabajo (Bion, 1959) y es en tal sentido que se entiende que los talleres son utilizados como dispositivos de intervención.

Al respecto, se observa que es posible lograr momentos de la dinámica grupal de predominio de una mayor capacidad de autoobservación, de juicio crítico, de intercambio de experiencias, expresado en un lenguaje acorde con la formación de los actores y utilizando formas discursivas que facilitan la diferenciación de roles, esto es, con un mayor nivel de especificidad, que transforma la evacuación de identificaciones proyectivas en comunicación.

La alternancia entre momentos regresivos (ansiedades paranoides) y “evolucionados” (ansiedades depresivas) da lugar al inicio de la oportunidad de “volver a pensar” y, consecuentemente, al inicio en el diseño de estrategias tendentes a generar en la escuela espacios de comunicación e intercambio entre los actores a los fines, no meramente de encontrar “soluciones” sino de construir continuidades que permitan contener el efecto disruptivo de situaciones sociales, grupales e individuales, que suelen usar la escuela como un lugar para la descarga; que permitan que la escuela sea un “continente” para el procesamiento mental y la búsqueda de acciones que rescaten la función específica de “enseñar” y “aprender”.

La experiencia del equipo de sociólogos y psicólogos indica que la conjunción de actividades de investigación y de dispositivos de intervención se enriquece con la perspectiva interdisciplinaria, la que requiere, a su vez, que cada disciplina rescate y preserve también su especificidad.

### **Referencias**

- Bion, W (1959): *Experiencias en grupos*. Buenos Aires. Paidós.
- Boyatzis, R.E. (1998) *Transforming Qualitative Information. The Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publications.
- Burns, R.B. (1979) *The Self Concept. Theory, Measurement, Development and Behaviour*. Londres, Longman Group Limited.
- Cooley, Ch. (1902): *Human Nature and the Social Order*, New York: Ch. Scribner`s son.
- Gibaja, R.E. (1994) “La imagen del rol docente”, en Gibaja, R. & Eichelbaum de Babini A.M. (comp.) *La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: ed. La Colmena.
- Oñate, M. (1989) *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Sautu, R. (1999) “Estilos y prácticas de la investigación biográfica”, en Sautu, R. (comp.) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los actores*. Buenos Aires: Fundación Editorial de Belgrano.
- Stewart, D.W. & Shamdasani, P.N. (1990) *Focus Groups. Theory and Practice*, Thousand Oaks Ca.: Sage Publications.