

PEDAGOGÍA

DOCENTES: LA TAREA DE CRUZAR FRONTERAS Y TENDER PUENTES



Introducción | Una relación con la cultura, una autoridad cultural | Método y vocación. Pensar pedagogías para este tiempo | La política y la sociedad constituyendo la tarea | El empleo docente | Una relación con el mundo del trabajo | Conclusiones: los educadores frente a los desafíos del mundo contemporáneo

Autores: Dra. Myriam Southwell (UNLP / CONICET / FLACSO), con la colaboración de la Lic. Silvia Storino | **Coordinación Autoral:** Dra. Myriam Southwell (UNLP / CONICET / FLACSO)

INTRODUCCIÓN



La profesión docente es el resultado de la construcción de una serie de rasgos, funciones y representaciones a lo largo de la historia.

La docencia es hoy un trabajo en el que se centran grandes expectativas y que, a la vez, es frecuentemente puesto en cuestión. En ocasiones, parece ser una profesión en permanente crecimiento; en otras, muchos perciben que su trabajo adquiere características muy distintas de las conocidas. Nos gustaría reflexionar sobre cómo está cambiando el oficio docente, tomando como punto de partida tanto las transformaciones en la estructura del sistema educativo y las nuevas pedagogías como los cambios sociales, culturales y políticos que envuelven a las escuelas. Se nos abre, así, la necesidad de pensar el presente y plantear nuevas pedagogías en diálogo con la sociedad en la que vivimos.

¿Qué sentido tiene hoy enseñar? ¿Qué dilemas presenta la época a la fisonomía más conocida del enseñar? ¿Qué tradicio-

nes pesan sobre ella? ¿Qué aspectos de la sociedad y la cultura contemporáneas revisan y renuevan los rasgos históricos en los que se asentó el enseñar? ¿Qué construcción identitaria se desarrolló y cuáles son las nuevas identidades que se están gestando? ¿Cómo desarrollar una perspectiva renovada para la transmisión intergeneracional que asegure el pasaje de la cultura de adultos a jóvenes? En el texto que sigue nos proponemos abrir estos interrogantes a partir de la síntesis entre algunos rasgos construidos a lo largo de la historia y los dilemas de hoy.

Enseñar es —a riesgo de ser un poco esquemáticos— establecer una relación, es decir, construir una posición que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas sino que sufre alteraciones y busca e inventa respuestas. Esa relación se establece con la cultura, el poder, los

saberes y las formas de su enseñanza; una relación con los otros y lo que ellos generen en uno, con la política y la sociedad, con el mundo del trabajo y las múltiples estrategias que desarrollamos para ubicarnos en él.

Pensar un trabajo docente enriquecido para este tiempo, probablemente implique dejar atrás algunos modelos que ataron la certeza de lo instrumental a una relación autoritaria y empobrecida con el conocimiento. El papel del profesor no puede ser pensado hoy como un rol escrito de antemano. En un sentido similar, será productivo revisar cuánto hemos ganado en las transformaciones que el oficio ha ido desplegando, analizar como productivas incluso algunas incertezas que ponen a prueba nuestro juicio profesional, dotándolo así de mayor autonomía en su vinculación con el conocimiento y con el mundo.

UNA RELACIÓN CON LA CULTURA, UNA AUTORIDAD CULTURAL

Sin lugar a dudas, lo que funda el sentido del trabajo de enseñar es la relación con la cultura, esto es, la relación propia y la que propiciamos para los otros. Cuando hablamos de relación propia, pensamos que antes que docentes somos ciudadanos que nos vinculamos a una sociedad y nos insertamos en ella poniéndonos en diálogo con sus tendencias, sus problemas, sus urgencias, sus dilemas. (Claro está, cuando decimos diálogo no nos referimos a obedecer un mandato inapelable, sino a una práctica que involucra la crítica, el aporte propio, el compromiso, las múltiples perspectivas, la ética, etc.) Pero también es necesario subrayar que a partir de la propia relación habilitamos, facilitamos, abrimos, acompañamos una relación de los otros –fundamentalmente nuestros alumnos y alumnas– con una cultura y una sociedad en las que viven y que les pertenecen. Sobre esas bases, asentamos nuestro trabajo a partir de un sentido que se nutre permanentemente, que genera crecimiento para nosotros como docentes y también a nuestro alrededor.

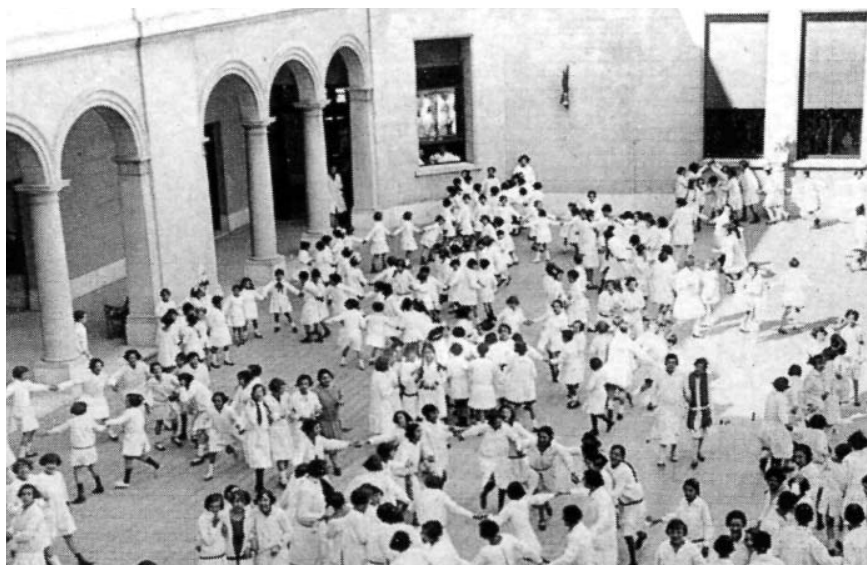
Ahora bien, esta vinculación y sus efectos, ¿son siempre tan cristalinos? Podemos decir que la relación pedagógica es una relación asimétrica –y es necesario que así sea–, porque ambos miembros de la díada no están en igual relación con el saber, las normas, las responsabilidades, los frutos del trabajo, etc. Además, el trabajo de la enseñanza supone una construcción de formas de autoridad: el currículum constituye una autoridad cultural; el Estado y las instituciones donde desarrollamos nuestro trabajo establecen formas de autoridad; el conocimiento científico se constituye en una autoridad; un docente esforzándose por desarrollar puentes que no sólo son con su saber específico sino también con la sociedad en la que vivimos y en la que queremos vivir, construye una autoridad.

¿Qué nos provee la historia sobre este problema? La expansión de la escolarización de masas requirió la formación de un cuerpo profesional que fuera difusor de los nuevos valores del Estado-nación. Esa figura fue absorbiendo también formas de representa-

ción del Estado en una amplia gama de funciones, en competencia con otros actores sociales como las instituciones religiosas o las organizaciones familiares. Se trataba de crear una nueva red institucional local –ya no internacional como la Iglesia–, que ordenara y regulara los intercambios entre las personas en una forma nueva, con nuevos "apóstoles". Se institucionalizó, así, una de las piezas clave de la "maquinaria escolar", la formación de docentes, bajo el imperio del control político del Estado y el control científico de la pedagogía (Diker y Terigi, 1997).

¿Es este el único modo de vinculación que podemos pensar con la cultura y con un orden social y cultural más amplio? ¿Cómo nos posicionamos los adultos, los educadores, facilitadores de esa interrelación con la cultura y con el mundo? ¿Qué claves para entender el mundo estamos enseñando? ¿Qué saberes sobre el presente y perspectivas de futuro les estamos abriendo a nuestros alumnos? Los educadores de las escuelas normales, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, pensaron que la escuela debía civilizar el mundo, formar sujetos nuevos –"ciudadanos letrados"– desconociendo aquello que los individuos traían como experiencia pro-

pia, previa y diferente del mundo escolar. Un ejemplo puede ayudarnos a ilustrar esta idea. La pedagoga mexicana Elsie Rockwell estudió la construcción de cerramientos, verjas y llaves en las escuelas rurales de su país. En esa historia, ella encuentra muchos conflictos entre las comunidades (sobre todo las comunidades indígenas) y el Estado nacional mexicano, por definir de quién era la escuela, quién podía usar ese territorio comunal, y cómo debían incluirse las familias y las culturas locales. A veces, esa pelea llegaba a los tribunales, donde se discutía quién tenía derecho a poseer la llave de la escuela y quién y cuándo podía disponer del uso del espacio común. En este caso, la escuela era "del Estado", entendiéndose a este como un aparato exterior, ajeno, superior, que se declaraba propietario exclusivo de la razón, la fuerza y los intereses de la comunidad, y cuyo máximo representante era la escuela. Esa forma de escuela era entendida como una especie de injerto que venía a "civilizar" esas poblaciones, a incorporarlas a la sociedad nacional con la promesa del bienestar, a costa de expropiar sus territorios, sus saberes y su participación activa.



Archivo General de la Nación

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, los docentes formaban parte de una escuela concebida como un espacio separado del mundo exterior, y caracterizado por el dominio del conocimiento y la racionalidad.



Durante mucho tiempo, el docente fue visto como una figura de autoridad a la que distinguía un manejo privilegiado del saber letrado.

Paradójicamente, la escuela concebida de esa forma también llevó adelante una utopía transformadora que nos legó muchas cosas, algunas muy democráticas y otras con consecuencias menos alentadoras. Dado que se pensaba a la escuela como una institución renovadora y transformadora de la sociedad, no debe sorprendernos que los límites entre el adentro y el afuera estuvieran allí rígidamente marcados, y que el adentro se percibiera como superior al afuera. Por esta razón, surge la idea de un espacio que era propiedad de determinada manifestación cultural —la cultura letrada de cuño europeo— y el injerto en una comunidad que debía "abandonar su naturaleza" para educarse. Trasponer la puerta de la escuela era entrar en "otro mundo", un mundo donde el conocimiento y la racionalidad eran la moneda corriente. El afuera sobre el que se recortó la escuela argentina fue planteado como una fuente de contaminación, una amenaza o un problema. Es cierto que había un mundo mejor al que se miraba, y era el de una Europa idealizada e inexistente, el de las letras, y a veces el de las ciencias. La sospecha sobre lo contemporáneo —el tango, el fútbol, el cine, los

diarios, la democracia—, y sobre los saberes y sujetos que lo anunciaban, fue un elemento que perduró mucho más largamente de lo que persistieron los ecos de Sarmiento y sus discípulos (Dussel y Southwell, 2006).

Esto, por supuesto, generó una forma de autoridad construida en torno a una persona que encarnaba una figura fuerte, de mando. La docencia se pensó como un trabajo individual, personal, en cuya definición los elementos del carácter y la personalidad eran muy influyentes. El docente se definía por un dominio del saber letrado, lo que le otorgaba una autoridad legítima e inapelable para ponerse frente al aula y ser digno de imitar. Además, esta autoridad gozaba de gran prestigio en la sociedad, y sobre esa base se consolidaba una sólida alianza con las familias en pos de la educación de las nuevas generaciones. También hubo otros posicionamientos en la historia de nuestras instituciones. Ernesto Nelson —inspector de enseñanza media en las primeras dos décadas del siglo XX— fue un impulsor de las ideas de John Dewey, a las que vinculó al currículum de la escuela media: introdujo el fútbol, el cine, la prensa y los viajes de estudio como formas educativas tan valiosas

como las disciplinas escolares. Así lo expresaba: "La cultura es un resultado natural del ejercicio de la curiosidad y del interés, siendo realmente milagroso el que no haya sucumbido a consecuencia de los refinamientos de una mal llamada educación, que parece empeñada en hacer odioso todo aprendizaje" (Nelson, 1919: 518).

Hoy, con el declive de las instituciones fuertes se hace imposible demarcar el adentro y el afuera de forma taxativa. No se trata de incorporar todo lo que sucede, o renunciar a que la escuela sea un lugar de mediación y de transformación de los saberes en función de lógicas de más largo plazo que no se agotan ni se definen sólo desde lo inmediato. Pensar el presente no significa ni más ni menos que eso: pensar, reflexionar, decidir cómo los docentes nos ubicamos frente a él y qué selección hacemos de ese presente para transmitir a nuestros alumnos. Educamos para que ellos aprendan a vivir en el mundo, para que tengan más herramientas que los ayuden a ser felices, y para que puedan hacer algo mejor con lo que reciben de nosotros. Ahí es donde cobran sentido las preguntas sobre qué saberes acerca del mundo estamos transmitiendo, con qué actitud nos posicionamos ante ese mundo, y cuáles de sus rasgos ofrecen potencialidades nuevas.

¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de dar claves para interpretar este presente y de no transmitir imágenes de desencanto? ¿Qué opciones habilita, por la vía del acceso a la cultura, para construir la imagen de un mundo distinto a como ha sido en el pasado, y al que vale la pena explorar, con sus misterios, sus deudas y sus rasgos promisorios? ¿Cómo los adultos que trabajamos en la escuela nos podemos constituir en "cruzadores de fronteras" entre épocas, traduciendo, articulando y ayudando a construir referencias nuevas? Si retomamos las cuestiones de la asimetría y la autoridad, probablemente uno de los rasgos más productivos para refundar esas ideas sea un diálogo —con más curiosidad que sospecha— con la cultura contemporánea. Podemos autorizarnos como intérpretes, como puentes que dibujen otros cruces entre las generaciones; la escuela sigue siendo, en efecto, un puente valiosísimo para configurar este y otros mundos posibles.

EL ESCENARIO EDUCATIVO PARA LAS NUEVAS GENERACIONES

¿Qué transmitirles a las nuevas generaciones? ¿Cómo pensar una transmisión emancipadora y no reproductora? En las sociedades teocráticas, la transmisión siempre significaba reproducción; mientras que en las sociedades democráticas, la transmisión implica subversión, creación de un presente y futuro diferentes. En la medida en que pensemos la educación como el surgimiento de una libertad y no como inculcación, educación y democracia estarán vinculadas.

La escuela debe transmitir a los niños, entonces, saberes que los *liguen*, los *desliguen* y los *religuen*. En el primer sentido, es necesario integrar a los niños a nuestro mundo en común, transmitirles saberes que les permitan integrarse a la sociedad (como la lengua, pautas de comportamiento, formación para los oficios), saberes que, en definitiva, los ligen.

En segundo lugar, tenemos que transmitirles saberes que les habiliten modos de escapar a toda forma de influencia, saberes que los *desli-*

guen. ¿De qué modo? El laicismo francés entendía que enseñarles a pensar por sí mismos era una de esas formas. Históricamente, se buscaba escapar de las influencias del pensamiento religioso; hoy, podemos pensar en otros modos de sujeción que están en expansión y de los que es necesario enseñarles a los niños a desligarse: las influencias de los medios de comunicación, los comerciales, las marcas. La educación tiene el rol de promover la liberación de las distintas formas de sujeción del sujeto, de permitirle interrogarse y emanciparse. La emancipación pone en discusión el estatuto del discurso. En este sentido, la transmisión escolar puede permitir al alumno implicarse –articular conocimientos nuevos y ya estabilizados, ser activos– y, al mismo tiempo, desprenderse, separarse, poder tener una mirada crítica.

En un tercer momento, inescindible de los otros dos, los docentes deben transmitirles a los alumnos saberes

que permitan construir la humanidad en el hombre, que inscriban a los niños en un proceso de universalización, que los religuen. Esto implica transmitirles los sentidos de los saberes, darles los medios para perforar el misterio, medios que les permitan encontrar respuestas parciales a cuestiones antropológicas. ¿Cómo? Hablándole al alumno de sus preguntas antropológicas: su lugar en el mundo, su relación con los demás, consigo mismo, sus pulsiones. La clave –y la dificultad– reside en transformar saberes fosilizados en saberes vivientes, para que el alumno se los apropie. Esto permite religar a todos los alumnos, en la reunión de lo íntimo y lo universal, a través de la cultura. Ella es una forma de simbolizar lo interior, donde se conjuga el amor y la libertad.

Philippe Meirieu:
conferencia en "La Mutua",
Ciudad de Buenos Aires,
26 de junio de 2006.

MÉTODO Y VOCACIÓN. PENSAR PEDAGOGÍAS PARA ESTE TIEMPO

En los orígenes de la organización de una carrera profesional para el magisterio, se buscó no dejar librada su práctica a la buena voluntad de los individuos que se desempeñaran en ese papel, y se apuntó a un riguroso proceso de formación para circunscribir su tarea a condiciones precisas. En ese marco, los futuros profesores aprenderían a ocupar "el lugar del que sabe, del que vigila, del que es capaz de contribuir a la producción de saberes en la institución escolar de una manera correcta". Allí es donde surge la profesionalización de la docencia: la escuela deja de ser un asunto estrictamente eclesástico para participar de manera directa del orden público (Narodowski, 1994:

117). Es así como el Estado dio un lugar central a una serie de políticas para sostener la expansión educacional: fundación de escuelas, prescripción de los métodos y enseñanzas considerados válidos, políticas de lectura y del texto escolar, entrega de títulos y certificaciones, control de los modos correctos de ser alumno y de ser docente, entre otras. En ese despliegue de un gobierno escolar, docentes, directivos e inspectores fueron componentes clave para la mediación entre la micropolítica escolar y la política más amplia, en tanto ciudadanos de un momento preciso.

El problema del grado de preparación de los docentes, de su situación laboral y de la

todavía precaria acción estatal en ese territorio de la enseñanza, alcanzó entonces su cauce privilegiado: la prescripción metodológica. Si se lograba establecer y difundir con claridad y precisión cuáles eran las metodologías adecuadas, el progreso escolar parecía estar garantizado. Esto, además, se unía a la preocupación ligada a que ningún aspecto del ejercicio docente quedara fuera de control, para alcanzar una homogeneización cultural y moral puesta en manos de esos funcionarios civilizadores llamados "maestros". Decía Leopoldo Lugones, escritor argentino que además fue inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, en 1910: "[la docencia] no es una profesión liberal [...]"

[sino] una carrera esencialmente burocrática cuya demanda depende de las necesidades del Estado".

Esta forma de construir una relación con la prescripción precisa del método a seguir también establece una relación con la autoridad, con la autonomía profesional ante la serie de aspectos que deben ser considerados al buscar las mejores condiciones para enseñar, para incluir a los otros en las maneras más convenientes de participar del conocimiento. Sin embargo, no hay nada de natural, esencial o "escrito en piedra" acerca de los mejores modos de enseñar. El método no es sino un artificio que establece una determinada relación del individuo –tanto el alumno como el docente– con el conocimiento que aprende o que prepara para acercarse a otros.

Pensemos en el siguiente ejemplo:

Después de esa práctica y a medida que se llegaba a cada conclusión se trasladaba al papel, en el cuaderno de métodos, las síntesis del procedimiento empleado con los sucesivos pasos a seguir. En forma tan segura, al final de la carrera, cada alumna-maestra poseía su Cuaderno de Métodos que registraba los empleados para la enseñanza de cada materia, lacónica pero claramente consigna-

dos, cuaderno guía para la maestra novel que, con sólo consultarlo, tenía la clave para su trabajo diario [...]. Tenemos uno a la vista del año 1894 que contiene desde los consejos de preparación del maestro para su trabajo, determinación precisa de la idea o fin de la lección, resumen de un bosquejo, principios, preparación de lecciones, clase de preguntas, actitud, lenguaje, énfasis, inflexión de la voz y expresión de la cara de la maestra, etcétera (Centro Mary O. Graham, 1938: 26).

Probablemente, este nivel de prescripción nos resultará desmesurado, pero nos pone frente a la ocasión de pensar qué construcción de sujeto con conocimientos, habilidades y toma de decisiones involucra un planteo así. ¿Qué se añora cuando se tiene nostalgia de un tiempo donde la docencia contaba con marcos de referencia más claros? ¿Qué la caracterizaba además de la claridad? ¿Es ese el tipo de formación profesional que puede ubicarnos en las mejores condiciones para nuestro ejercicio crítico frente a la serie de aspectos que deben ser contemplados para diseñar las mejores experiencias de aprendizaje posibles para nuestros alumnos? ¿No se trata la docencia de un trabajo irreductible a técnicas? ¿Cuál es la

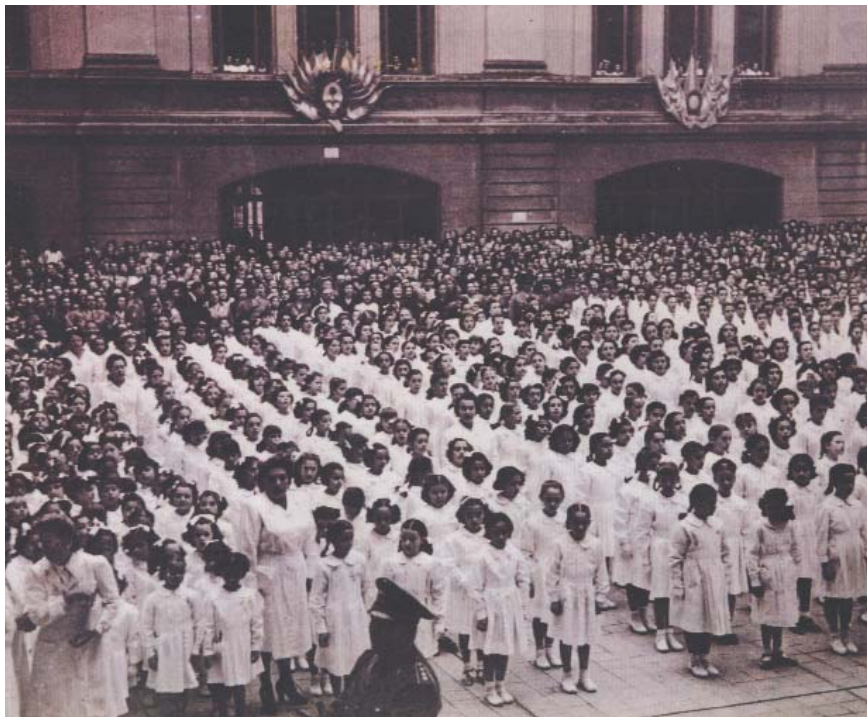
relación entre decisiones metodológicas y decisiones políticas e ideológicas? Aquel modo prescriptivo de operar sobre la realidad educativa sintetiza el pensamiento político y social sobre el cual se basó la escuela moderna. Incluía una mirada particular de las disciplinas escolares que mostraba, entre otros aspectos, un fuerte relieve moral para la enseñanza, una concepción del conocimiento que lo entendía de modo acabado y permanente en el tiempo, y una pretensión de atrapar y "formatear" las diversas complejidades de las realidades educativas.

La producción pedagógica, psicológica y sociológica del siglo XX contribuyó a desarrollar nuevos modelos e intervenciones sobre esos modelos. De este modo, la formación necesaria para el docente se concentró en las particularidades metodológicas de su rol y la comunicación con los alumnos, pero ya no eran igualmente necesarios los conocimientos generales que orientaban las prácticas pedagógicas. Guías e instrucciones para los docentes y minuciosísimas planificaciones empezaron a conformar una "industria" de la educación que ha sido perdurable. Más cerca de nuestros días, procesos autoritarios como el de la última dictadura militar se asentaron sobre aquellos rasgos preexistentes, a los que les sumaron el componente del Estado constructor de terror. El control ideológico y la utilización de nuevas tecnologías como garantía de modernización se articularon con una noción de "profesionalidad" entendida como eficiencia y vocación, con creencias ético-religiosas y con la adhesión al régimen.

Cabe recordar que la escisión entre producción de conocimientos y docencia ha sido uno de los más tenaces esfuerzos de las didácticas positivistas, que reapareció en las concepciones psicológicas restringidas que estaban en la base del desarrollismo tecnocrático y autoritario (Southwell, 2003). Esto representó una continuidad con la concepción restringida de la ciencia social propia de los regímenes autoritarios. En suma, la tarea docente era pensada en un espacio de determinación que reunía las ideas de eficiencia y orden, a través de una propuesta tecnocrático-moralizadora, sobre la base de algunos valores que se pretendían "salvadores" (Kaufmann y Doval, 1999).

En la actualidad, la cuestión de la formación técnica e instrumental ha tomado otros

Museo de las escuelas/UNLU



Hacia mediados del siglo XX, se impuso en la escuela una visión técnico-pedagógica que, frente a las perspectivas humanistas y espiritualistas, vinculó la docencia a la planificación y a un conjunto de aprendizajes instrumentales y técnicas.



Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

La idea de vocación representa, antes que un atributo individual, los efectos de la dinámica social y cultural de un momento histórico determinado sobre la tarea docente.

caminos. Un aspecto que suele discutirse con frecuencia en cuanto a la formación de los docentes es la relación con la práctica. Hay una creencia instalada en el sentido común, según la cual la práctica –en sus diferentes denominaciones– es el momento en que el nuevo docente entra en contacto con "la realidad" y esta es la que –en forma de choque– establece las adecuaciones que esa persona deberá operar sobre su formación. Esta creencia supone, por un lado, una mirada que refuerza la dicotomía entre la aproximación conceptual y la vinculación más empírica. Pero además, lo que allí surge es la idea de que la práctica dictamina, y que por lo tanto esa es la experiencia ante la cual deben subordinarse los demás saberes. Esta manera de entender la interrelación entre diferentes aprendizajes puede contribuir a prácticas conservadoras al entender que sólo debe operarse con "la realidad", entendida esta como "lo que hay", desestimulando así perspectivas más transformadoras.

El modo de posicionar al docente frente a la tarea que venimos describiendo fue caracterizada –y continúa siendo caracterizada– por la idea de *vocación*. Esta es una idea

querida, cultivada y muy extendida en el campo de la educación. Nos interesa ponerla aquí en un marco más amplio que deje de verla como un atributo individual –frecuentemente como algo con lo que se nace o no– para mirarla en términos más colectivos, como efecto de una dinámica social.

En su libro *El declive de la institución*, el sociólogo François Dubet enmarca el trabajo docente –entre otros trabajos que caracteriza como "trabajo sobre los otros"– en lo que denomina un "programa institucional", expresión que alude al proyecto de la modernidad:

El programa institucional se funda sobre valores, principios, dogmas, mitos, creencias laicas o religiosas pero siempre sagradas, siempre situadas más allá de la evidencia de la tradición o de un mero principio de utilidad social [...] invoca principios o valores que no se presentan como simples reflejos de la comunidad y sus costumbres, se construye sobre un principio universal y más o menos "fuera del mundo" (Dubet, 2006: 35).

Este programa institucional considera el trabajo sobre el otro como una mediación entre valores universales e individuos parti-

culares, entiende el trabajo de socialización como una vocación en tanto se encuentra fundado en valores, y cree que ese trabajo inculca normas que configuran al individuo y simultáneamente lo vuelven autónomo y libre (Dubet, 2006: 22).

La perdurable noción de *vocación*, puede ser puesta en diálogo, a su vez, con nuevos sentidos, identidades y problemas. Mirar la tarea de enseñar nutrida de responsabilidades, saberes diversos y sensibilidad por el mundo y por los otros, nos pone algunos pasos más adelante de una idea de vocación entendida como don personal que remite a restaurar algunos de los modelos más conocidos. Los docentes, "en tanto herederos de una historia, no son custodios de un templo institucional" (Dubet, 2006: 139). Nuestros modos de operar con la realidad son el resultado de un proceso de producción cultural y social que se tramita entre las urgencias, prioridades, dilemas y certidumbres de cada momento histórico. Ese diálogo sensible y autónomo será un terreno productivo para profesoras y profesores nutridos de saberes sólidos y –seguramente– heterogéneos. El entramado institucional que pro-

porcionaba un suelo o punto de partida común se debilita, pero no implica que por ello se produzca un "vacío". Aun en el decli-

ve de las instituciones modernas, no es posible renunciar a la tarea de socialización, una socialización en suelos menos conocidos y

con mayor incertidumbre pero que pueden ser, al mismo tiempo, menos opresivos y más distributivos.

LA POLÍTICA Y LA SOCIEDAD CONSTITUYENDO LA TAREA

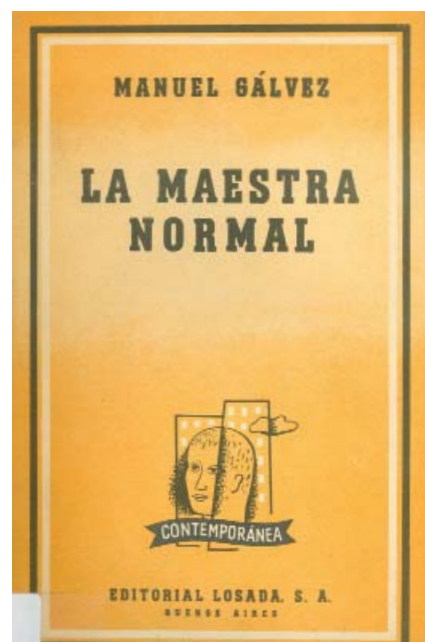
En el mundo y el país en los que vivimos, donde los saberes circulan y la comunicación crea nuevos vínculos, nuestras vidas están atravesadas por la desigualdad y la injusticia; muchas deudas de larga data siguen presentes y otras nuevas muestran el límite de algunos sueños pasados. En ese territorio, volvemos a preguntarnos por el rol político –transformador– de las instituciones que tienen como objeto lo común, lo colectivo, y entre las cuales ubicamos a la escuela. Para nosotros, resulta hoy obvio que la educación y la enseñanza tienen una dimensión política que aloja derechos, que produce sujetos, que favorece u obstaculiza la participación, la democratización y la transformación de las instituciones y la sociedad. Pero ¿cómo se ha llevado la escuela con esta idea?; ¿cuánto de político reconoce en sus actos?; ¿qué ha incluido la formación política de la escuela?; ¿qué cambia al reintroducir el carácter político de la cotidianidad escolar? Nos interesa aquí explorar qué vinculación se establece entre política y trabajo docente, cómo eso incluye perspectivas acerca de quiénes, cómo y para quiénes enseñar en un escenario social y público más amplio.

Pensarse a sí misma como ámbito político no ha sido fácil para la escuela; sólo a partir de permanentes análisis y de la confluencia de perspectivas se ha podido poner de manifiesto esa cualidad. Por el contrario, el sistema educacional consolidado desde fines del siglo XIX había incluido una descripción sobre la escuela y el trabajo docente que los ligaba a la neutralidad y la objetividad como dos de sus pilares centrales (Dussel, 1997: 12). La docencia se había consagrado como una actividad intelectual a la vez que subordinada: las finalidades políticas de su trabajo se resolvían fuera de su alcance; su fortaleza, y la autonomía profesional que le estaba destinada, consis-

tían en robustecer técnica y metodológicamente su trabajo, en procura de alcanzar de modo eficiente la finalidad establecida desde la prescripción estatal.

Cabe preguntarnos aquí cómo tiene que ser, cómo tiene que lucir un individuo para que la escuela lo adopte como sujeto digno del derecho a la educación. ¿Puede construirse una relación de enseñanza entre docente y alumno que presente una asimetría respecto de los saberes y responsabilidades pero que sea de semejanza en los aspectos humanos y ciudadanos? Creemos que sí, y mucho de esto forma parte de los desvelos de quienes hacen cotidianamente nuestras escuelas. Eso implica sostener una mirada cautelosa para que la asimetría de la posición de quien orienta con respecto a quien es orientado no se deslice hacia una desigualdad irremediable que elimine toda dignidad. ¿Puede haber cuidado sin dignidad del que cuidamos? Marcar este terreno implica dar lugar a la pregunta sobre el vínculo entre escuela, ética y justicia, recordando que nadie –ni jóvenes ni adultos– puede dentro de la escuela poseer menos derechos que los que tiene fuera de ella (Southwell, 2004). Este y otros problemas éticos y políticos se ponen en juego cuando buscamos ayudar a los estudiantes a pensar su futuro de manera más esperanzada e integrada a la sociedad. ¿Qué pasa si consideramos, como lo hace la política democrática, que en las sociedades actuales hay pluralidad de actores, cuyos intereses no siempre coinciden? ¿Cuáles pueden ser las implicancias de un diálogo pleno entre la comunidad y la institución, un diálogo de mutuo reconocimiento y participación ampliada? ¿Qué pasa, además, cuando las sociedades son desiguales y la capacidad de hacerse escuchar y de imponer posiciones no es equiparable para ricos y pobres? ¿Cómo se construye allí lo común?

Sabemos que nuestras instituciones, las familias, nuestros alumnos y las comunidades se encuentran en procesos de fragilidad social. Hoy, las experiencias de ser padre o madre, docente, joven o niña están atravesadas por transformaciones muy cruciales, de quiebre y fragmentación. Pero también están bajo condiciones que no son definitivas ni inexorables, que tienen aspectos ambiguos y abiertos, continuamente desafiados. Todos los días, muchas iniciativas y acciones entre familias e instituciones, grupos comunitarios y docentes, distintas instituciones en asociación, familias y organizaciones sociales, muestran diversas posibilidades de intervención y cambio, sin rendirse frente a una perspectiva de crisis como pérdida total o devastación que nos dejaría sin posibilidad de



La maestra normal, de Manuel Gálvez, representa una época en la que los aspirantes al magisterio estaban motivados por la perspectiva de una movilidad social ascendente.

modificar nada. Contrariamente, esas iniciativas y situaciones concretas muestran las posibilidades que brinda el hecho de buscar alianzas para organizar a madres y padres, pensar en organizaciones estatales y comunitarias que puedan sumarse a mejorar el bienestar de la población y crear, en la práctica, otros lazos compartidos, de sostén y dependencia mutua. Quizás en esa cadena de dependencias mutuas pueda articularse una relación más igualitaria, donde los unos necesiten de los otros, de manera que en esa mutua protección pueda funcionar una verdadera sociedad humana.

Dialogar acerca del lugar de la justicia y su vínculo con la transmisión de la cultura supone también estar incidiendo en la posición que el docente asume, dándole concreción cotidiana a ese terreno dilemático al que solemos aludir como "lo político". La escuela y el trabajo docente han estado y están siempre tensionados, preocupados por la producción y la reproducción de desigualdad e injusticia. La no naturalización de la injusticia es algo que les toca a las instituciones políticas, entre las que se incluye la escuela. Esto implica no perder de vista que la escuela es un ámbito específico y particular donde se produce la socialización de las nuevas generaciones en la cultura letrada y donde se construye una relación con la cultura y la política no solamente a través de los espacios curriculares destinados a ello, sino además mediante el modo en que la justicia y la ética circulan por los pasillos y por los patios, sin perder de vista las palabras que allí se ponen en juego. Como sabemos, más allá de las prescripciones existentes, la manera en que las formas de la justicia y la protección de niños y adultos entran en juego en la vida escolar encierra una serie de cuestiones que no tienen respuesta prefijada, sino que cobran sentido en el devenir de la práctica en un terreno de decisión que no está previamente cartografiado.

EL EMPLEO DOCENTE

Históricamente, los aspirantes al magisterio provenían de sectores sociales heterogéneos, en general de las primeras generaciones



Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

Las iniciativas y prácticas que se generan entre padres, instituciones, grupos comunitarios y docentes, dan cuenta de las posibilidades de crear lazos sociales transformadores, aun en un contexto de crisis.

de familias que lograban el acceso al nivel medio de enseñanza. Una de las motivaciones fue la perspectiva de una movilidad social ascendente, que impregnaba el imaginario de progreso que se sostuvo durante buena parte del siglo XX. Los docentes fueron el ejemplo del discurso que transmitían: en ellos se encarnaban la posibilidad del ascenso social y la posesión de un capital cultural por medio de la educación. Con el tiempo, otro de los rasgos que distinguieron al trabajo docente fue la estabilidad en el cargo, en el contexto de un país con pleno empleo. Pero ni el pleno empleo ni la expansión de los cargos docentes continúan vigentes. Alejandra Birgin (2000) relata cómo al finalizar el siglo XX el panorama mostraba significativas diferencias: se redujo la heterogeneidad de la población que accedía a las carreras docentes, con un peso creciente de los sectores más empobrecidos.

Confluyendo con la característica anterior, las dinámicas generales del mercado de trabajo regulan los movimientos en el interior del mercado de trabajo docente; el incremento de la precariedad del empleo ha generado motivaciones en relación con el ingreso en la carrera docente, así como el retorno de quienes no ejercían (Birgin, 1999). De este modo, el empleo docente se instaló en una paradoja: por un lado, amenazado por las medidas de ajuste estructural (degradación de los

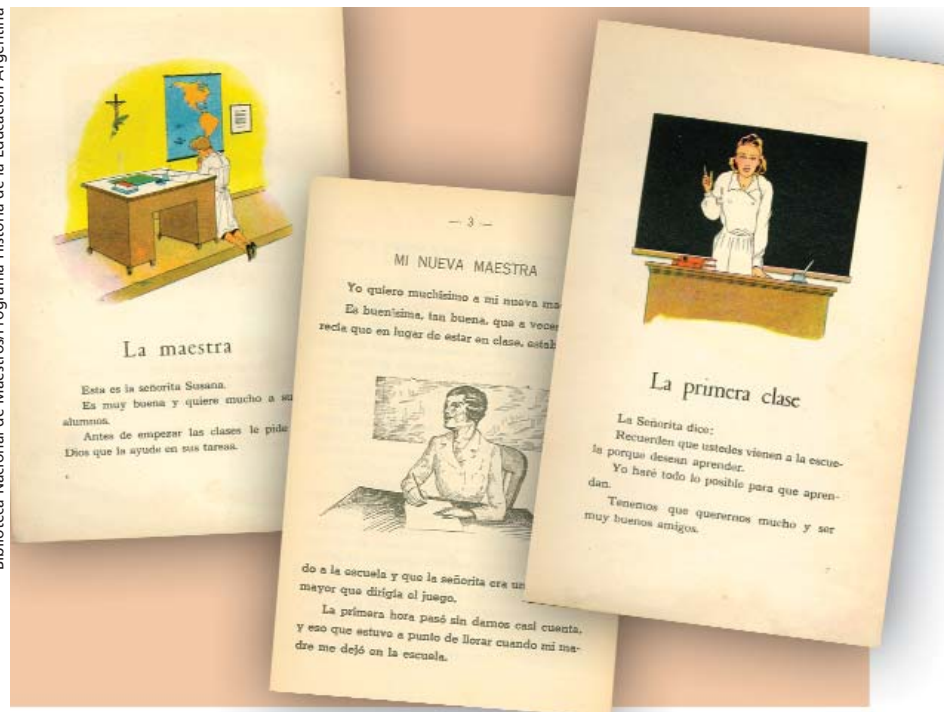
soportes materiales, restricción de cargos, deterioro salarial); por el otro, crecientemente buscado ante la vulnerabilidad producida por el desmoronamiento de la condición salarial y, fundamentalmente, de la protección social que ella incluía. Se configura allí una resignificación de las motivaciones "vocacionales" para la tarea docente (apostolado, voluntarismo, optimismo pedagógico) y su adecuación a los parámetros más generales que caracterizan la opción por cualquier empleo. Por ello, para las perspectivas de los aspirantes a la docencia, el trabajo ocupa un nuevo lugar donde se reacomoda lo vocacional, lo redentor, lo laboral, la enseñanza (Birgin, 1999). La preocupación marcada por la búsqueda de un empleo genera conflictos y rechazos en el interior de la institución formadora, que muchas veces sigue a la espera de un perfil de estudiante para la docencia que ya no existe. Frecuentemente, la valoración de lo que sucede en la escuela y del rol de quienes trabajan en ella se hace desde un peculiar encapsulamiento, y pese a que se reconoce que fuera de las escuelas las dinámicas social, familiar, de género y laboral se han transformado notoriamente, se sigue proponiendo un "deber ser" de la escuela y de los docentes, con la idea de reponer un modelo que se estableció y fue eficaz tiempo atrás. Allí, más que un diálogo entre épocas y prácticas, a la descripción de transformacio-

nes de época parece superimponerse un imperativo que actúa a contrapelo dentro de las instituciones educativas.

En esta situación, las instituciones formadoras se lamentan porque los estudiantes no poseen una "vocación" (a la que consideran indispensable para el ejercicio del rol docente), o porque no cuentan con las disposiciones intelectuales y físicas que se consideran inherentes a la función. Lo que se busca identificar es si el estudiante presenta esas disposiciones o no, pero no si la institución las forma (Birgin, 2000). En muchos casos, en estas instituciones formadoras se construye un discurso alrededor del supuesto déficit que traen los estudiantes, tanto por sus rendimientos académicos como porque se alejan del patrón cultural y social que se considera valioso y pertinente para la docencia. Esto puede devenir discriminación social por lo menos en dos sentidos: por los procesos de estigmatización que se generan y porque se van construyendo nuevos circuitos en función del perfil de docente que se visualiza en los alumnos. A su vez, esa perspectiva se absolutiza en una epistemología academicista que sólo reconoce como conocimientos a aquellos legitimados en el medio escolar y descarta otras formas de conocer, otras oportunidades, otros saberes mediante los cuales los sujetos actúan en la sociedad. Es decir, a partir de rígidas clasificaciones que solamente dan lugar al conocimiento que proviene de la cultura letrada legitimada en el ámbito escolar, los jóvenes son tipificados (Birgin, 2000).

Esta situación acarrea otro problema, que consiste en que estos jóvenes se forman visualizando sólo determinados circuitos del sistema educativo como los ámbitos de trabajo deseables y posibles para ellos. En algunos casos, esto es vivenciado como un modo de "devolver" a la propia localidad las oportunidades recibidas, pugnando por que las fronteras sociales no se configuren en fronteras educativas (Redondo y Thisted, 1999). En otros casos, es el único ámbito donde los estudiantes sienten que la distancia cultural que está en la base del vínculo pedagógico tradicional se mantiene y les hace posible alcanzar una posición de enseñantes. Muchos de ellos no se consideran capacitados para enfrentar otros entornos culturales que anticipan hostiles (Birgin,

Biblioteca Nacional de Maestros/Programa Historia de la Educación Argentina



En nuestro país, la docencia fue representada desde su origen por imágenes ligadas a la abnegación y el sacrificio, como parte de una concepción que veía al maestro como un servidor público.

2002). Se refuerzan, así, la reproducción y la fragmentación sociales, y cae uno de los baluartes de la escuela pública, que era el docente homogéneo e "intercambiable"; se pierde a su vez la dimensión de una escuela que apueste a la construcción de una esfera pública incluyente y plural (Tiramonti, 1997). Ahora bien, esto no sólo sucede a partir de la inequidad distributiva sino también como consecuencia de patrones institucionalizados de interpretación y evaluación que constituyen a alguien como no merecedor de estima, respeto o legitimidad para ocupar determinada posición (Nancy Fraser, citada por Birgin, 2002).

Probablemente sea una buena ocasión para autorizar la palabra docente, la palabra de mujeres y hombres que busquen vincularse de modo nuevo, adulto y profundo a los saberes, a la cultura que se despliega fuera de la escuela, a la sociedad de la que son parte, mas allá de la sospecha, de rígidos preceptos morales y de relaciones autoritarias con el conocimiento. ¿Cuánto nos configuran las tradiciones? ¿Cuántos rasgos invisibles hay de ellas en nuestras perspectivas y decisiones cotidianas? Tal vez sea una suerte de "inconsciente colectivo" que se encuentra en las ins-

tuciones en las que nos formamos y trabajamos. ¿En qué medida estas tradiciones son buenos puntos de partida y en qué medida requieren ser transformadas para desarrollar pedagogías actuales, que nos permitan retomar viejas deudas con la igualdad, con la democracia, con una construcción profesional menos subalterna, con una posición política enriquecida? Por el carácter paradójico, problemático y sin equilibrio inmanente de esta situación, se trata de plantear procesos de interrogación política más que de problemas lógicamente resolubles o caminos técnicamente prefigurados.

UNA RELACIÓN CON EL MUNDO DEL TRABAJO

El trabajo docente se constituyó a partir de la conformación de una fuerza de trabajo económica y disciplinada sobre la base de la subordinación de género en la sociedad del siglo XIX y comienzos del XX. Feminización de la enseñanza, abnegación, sacrificio, entrega, neutralidad, trabajadores/as baratos/as, fueron rasgos propios del origen de la docencia. Cien años después, las característi-

cas del modelo docente que fundó el sistema educativo argentino presentaban importantes cambios. La pretensión de neutralidad resultó quebrada. Los docentes —hasta ese entonces considerados misioneros ascéticos del saber— realizaron durante la segunda mitad del siglo XX un proceso de asunción de su identidad como trabajadores de la educación.

En este contexto, el concepto de *profesionalización docente* ha sido objeto de innumerables debates teóricos y disputas prácticas, particularmente en las últimas décadas. Las reformas educativas latinoamericanas se han incluido en una transformación social y cultural más amplia. En la mayoría de los casos nacionales, la temática del desarrollo había instalado en las décadas del 50 y el 60 una preocupación por la expansión del sistema educativo. Más tarde, la problemática de la debilidad de los regímenes políticos agregó al tema de la expansión el de la formación y consolidación del sujeto político democrático. En años recientes, las transformaciones culturales caracterizadas por el advenimiento de la llamada "sociedad del conocimiento" y sus derivaciones en sociedades profundamente desiguales conformaron una agenda educativa compleja, con yuxtaposición de problemas y temáticas.

En Argentina, desde la década de 1950, coincidiendo con los cambios en el modelo de desarrollo, la consolidación de la sociedad salarial y la difusión del pensamiento económico de la CEPAL —que promulgaba una estrecha relación entre desarrollo educativo y desarrollo económico—, el Estado diseñó nuevas políticas tendientes a regular la tarea de enseñar. En 1958 fue sancionado el Estatuto del Personal Docente Nacional, a partir del cual se reguló el ingreso, ascenso y estabilidad de la carrera docente, se fijó la necesidad de contar con cursos de perfeccionamiento y se definieron criterios para la remuneración salarial. Los dirigentes sindicales entendieron la sanción del Estatuto como un avance en materia de organización gremial por la defensa de los derechos de los docentes. La competencia técnica que les era conferida a los profesores implicaba un desempeño laboral preciso que se oponía a la idea de un apostolado guiado por la vocación. Sin embargo, esta mirada apostólica sobre el propio trabajo ha

conservado una significativa presencia en amplios sectores.

Las referencias al profesional crítico, al profesional eficiente, al profesional autónomo, al profesional democrático, establecen énfasis particulares en los múltiples significados. Si bien la profesionalización de la tarea docente fue uno de los principios más salientes de la política para el sector en el marco de las reformas educativas de la década de 1990, las discusiones acerca del carácter profesional del trabajo de los docentes ya estaban presentes en el contexto de la creación de los sistemas educativos nacionales, como una de las piezas clave que hicieron posible la educación de masas. La identidad profesional de los profesores se definió bajo la tutela del Estado nacional, en un proceso que supuso la consecuente independencia de los intereses propios de las comunidades locales y la definición de cualidades, virtudes y capacidades que debían ajustarse al proyecto nacional (Nóvoa, 2002; Lawn, 2001).

En la década de 1990, la retórica de la profesionalización también supuso una serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo de los docentes, aunque, a diferencia del anterior escenario, las políticas educativas impulsadas no supusieron ya un lugar central para los Estados en esta materia. Por el contrario, la tendencia fue definir nuevas exigencias para su tarea,

en función de incrementar su competencia intelectual y social y, sobre todo, su responsabilidad por la obtención de resultados favorables (Popkewitz y Pereyra, 1994). El uso del concepto de *accountability*, de difícil traducción al castellano, da cuenta de este cambio que, por una parte, define la necesidad de evaluar la tarea de los profesores en términos de "rendir cuentas" de su trabajo (Nóvoa, 2002) y, por otra parte, admite la necesidad de regular los procesos de enseñanza y las identidades de los docentes a fin de conseguir una estandarización profesional y una creciente responsabilización individual (Fenwick, 2003; Burchell, 1996).

Aunque no en forma precisa ni homogénea, las recomendaciones para el sector provenientes de diferentes organismos internacionales dan cuenta de estas nuevas formas de entender el trabajo y la identidad de los docentes. En algunos casos, relacionan estas formas con una mejora en la formación inicial y la capacitación en servicios, con el fin de garantizar una educación de calidad que responda a las nuevas demandas del actual contexto global. En otros casos, las relacionan con la proclama por la dignificación de los docentes ligada a la mejora en las condiciones laborales y a un aumento en sus ingresos. A estas afirmaciones se suman otras que admiten la necesidad de implementar mecanismos de evaluación de la



María Gabriela López Trück

Desde los inicios mismos del Estado nacional, hubo una clara tendencia a la feminización del trabajo docente.

tarea, como una forma de asignación de incentivos monetarios y de ligar los ingresos a una no muy especificada productividad.

Frecuentemente, la profesionalidad está asociada a la defensa de la autonomía, la responsabilidad por el trabajo y el compromiso social con una mejora en la calidad de la enseñanza. Así, el discurso profesionalizante ha buscado prescribir lo que significa ser un "buen docente" como un "constructor de su capacidad" y poseedor de destrezas "no rígidas", o ligadas a la adaptación flexible, como las de ser administrador y gestor organizacional. Por ello, las políticas docentes impulsadas desde ese consenso han encerrado una tendencia para regularizar los procesos de enseñanza y las identidades dentro de la preocupación general por una estandarización profesional y por una instancia de responsabilización.

Las diferentes interpretaciones dadas al término "profesionalización" involucran un proceso de normalización que, a su vez, liga una variedad de presupuestos acerca de disposiciones que deberían formar las competencias de los docentes en tanto profesionales (Popkewitz, 1995). Bajo una pretendida autonomía de los profesores y el aliento a su desarrollo profesional, estas nuevas formas de regulación ligan la libertad otorgada al colectivo docente con su responsabilidad individual por la obtención de resultados. Como sostienen Popkewitz y Pereyra (1994), estos usos remiten a discusiones presentes en el momento de la creación de los sistemas educativos nacionales, es decir, al carácter vocacional o apostólico de la tarea de enseñar y, consecuentemente, a la responsabilidad casi mesiánica del docente con la comunidad. Se conjuga así la ya clásica interpelación por la vocación con la de la profesionalización.

A partir de la consolidación de sociedades de mercado, la responsabilidad por la eficacia y la eficiencia de la tarea docente —de difícil caracterización y cuantificación— ha comenzado a constituir nuevas identidades a las que se les exige capacidad para el trabajo colectivo pero también compromiso individual por los resultados y la calidad de la educación. En un sentido similar, las políticas más frecuentes destinadas a la profesionalización en los últimos años del siglo



En los últimos años, los discursos sobre la profesionalización docente incluyeron la necesidad de la actualización constante.

XX se manifestaron en enunciados destinados al ejercicio individual, a la actualización de cada uno de los docentes, al fortalecimiento de su autonomía y a la gestión del propio riesgo. Algunos investigadores afirman que el individuo está sujeto al riesgo y, a la vez, es sujeto de riesgo, con lo cual se redefinen subjetividades, se redistribuyen costos y responsabilidades, y la persona queda "libre" de administrar su riesgo (Palamidessi, 2003).

¿Cómo contrasta esta retórica con el cotidiano trabajo de enseñar? Frente a las recomendaciones y prescripciones a favor de este tipo de profesionalismo, los docentes debieron llevar a cabo su tarea en contextos cada vez más desfavorables, producto de las mismas políticas económicas que postulaban su responsabilidad aludiendo a su compromiso en la consecución de una educación de calidad. La evaluación de los docentes, los incentivos ligados a los resultados obtenidos y la diferencia salarial según el desempeño son respuestas individuales frente a una situación que implica aspectos colectivos y condiciones socioeconómicas más allá del desempeño de un profesor aislado.

Como sabemos, la reformas llevadas a cabo durante los años noventa tuvieron también importantes resistencias. En líneas generales puede decirse que se pusieron en discusión los proyectos de profesionalización docente, que suponían una mejora salarial condicionada por la reforma del Estatuto y las condiciones de trabajo. Los dirigentes sindicales se opusieron a este proyecto por entenderlo como un programa de ajuste y flexibilización laboral para el sector. Así, intervinieron en el debate sobre la profesionalización poniendo las condiciones laborales en el centro de la discusión. En este sentido, muchas expresiones sindicales no toman distancia de aspectos relevantes como la actualización y la capacitación, pero plantean para éstas un marco de protección y mejoramiento de condiciones para que el docente pueda participar de esas instancias en una mejor situación en lo referente a disponibilidad horaria, estado de salud, etcétera.

El siglo XXI ha traído otros enfoques sobre estos problemas. En los últimos años se fue construyendo otra perspectiva que busca imbricar la formación con la carrera, esto es, construir una perspectiva de desarrollo

profesional que comience con la formación inicial y continúe con el enriquecimiento de saberes de la experiencia, buscando situar al docente como voz autorizada a través de la recreación de la herencia cultural y del fortalecimiento de sus vínculos con la política y con el mundo contemporáneo.

Las palabras actúan para ligar una variedad de presupuestos sobre lo que es socialmente apropiado y sobre cómo un individuo debe comprender su propia competencia en acciones futuras. Aunque nunca es un asunto monolítico, si uno es considerado

"profesional" ello involucra conjuntos particulares de disposiciones sobre cómo se debe hablar, pensar, actuar y "ver". De este modo, la profesionalización constituye una interpelación que construye al docente profesional no sólo como modelo, sino como reivindicación de una tradición siempre existente. Sobre este campo se teje, entonces, una variedad de posiciones que son objeto de disputa: el docente profesional es responsable primario de la calidad educativa; el docente profesional requiere de condiciones de trabajo acordes a su estatus; el docente

profesional es producto de una mejora de la formación; el docente profesional no sólo remite a un conjunto de saberes sino a condiciones personales. Se trata de un campo de significados que a la vez funciona como mecanismo de regulación. En la medida en que la perspectiva de la profesionalización se va asociando de manera predominante a alguno o algunos de los significados posibles, las políticas adoptadas en consecuencia establecen una norma, una trayectoria deseable, una serie de condiciones ideales que caracterizan al docente profesional.

CONCLUSIONES: LOS EDUCADORES FRENTE A LOS DESAFÍOS DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

¿Cuáles serán las principales características de un docente que actúe como puente —cruzando fronteras entre generaciones y entre épocas y saberes—, como intérprete y traductor entre vivencias y tiempos diferentes? Hemos hecho referencia a que el trabajo docente, como práctica especializada y referente de transmisión cultural, ha sido, y es, objeto de interpelación por su inscripción en escenarios atravesados por profundas e inéditas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales. Quisiéramos —para cerrar— puntualizar brevemente dos aspectos: los dilemas que plantean la fragmentación y la igualación social al trabajo docente, y la potencialidad de la tarea de transmisión de los/as profesores/as y maestros/as en este nuevo tiempo, con las nuevas generaciones.

La situación caracterizada por acelerados cambios, precarización y débiles apoyos, junto a la alta fragmentación y exclusión social y la configuración de nuevas subjetividades, pone frecuentemente en cuestión la potencialidad de la escuela —y del trabajo docente— como espacio privilegiado de traspaso del orden cultural. El sistema educativo argentino abrazó una idea de igualdad que generó un gran crecimiento y movilidad social para amplios sectores; a la vez, como efecto del mismo proceso, construyó una concepción de igualdad homogeneizante y autoritaria que dejó fuera de consideración muchos aspectos humanos,

culturales y políticos. Para esto, la posición que se construyó para el docente, mano eficaz de esa imposición, tuvo mucho que ver con el desarrollo efectivo de esa escuela que se llamaba "común y pública", y que entendía lo común y lo público de maneras que hoy se hace necesario problematizar y ampliar. Como hemos afirmado en otro trabajo, la igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin

por eso convalidar la desigualdad y la injusticia. Observar lo que aprenden los chicos y construir pronósticos desde una posición preocupada por generar igualdad para que accedan al patrimonio cultural que les pertenece por derecho, o —a diferencia de esto— pensar que hay condiciones de partida que los inhabilitan, construye claras posiciones determinantes acerca del éxito o fracaso y, por lo tanto, acerca del futuro que se les augura. Este dilema se hace más agudo en la medida en que se endurecen



Puentes Escolares/Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

Los docentes llevan a cabo su tarea en contextos muchas veces desfavorables.

las condiciones económicas y sociales de niños y jóvenes, lo que hace que se consolide la presunción sobre la imposibilidad de una buena experiencia educativa. Que haya sujetos que puedan educarse depende de lo que hagamos con ellos en la escuela, no sólo de lo que hagan la familia o la sociedad: depende de cómo los recibamos y los alojemos en una institución que los considere iguales, con iguales derechos a ser educados y a aprender (Dussel y Southwell, 2004).

Además, esta dimensión nos pone frente a la pregunta acerca de los alcances y los límites del trabajo docente y de la acción escolar. Retomemos algunos conceptos que hemos usado: *autoridad, tradición, mandato, renovación, autorización*. ¿Sobre qué bases pensar la autoridad y la potencialidad de nuestro trabajo como docentes? Hannah Arendt recuerda que la palabra "autoridad" proviene de *auctoritas*, que remite a *augere* (aumentar) y a *actor* (autor, fundador). En el contexto del Imperio Romano, los ancianos, el Senado o los *patres* eran acreedores de una autoridad sustentada en la tradición de sus antecesores. Así, la autoridad de los vivos no estaba entre los vivos, sino entre los ancestros del pasado. De acuerdo con Arendt, esta auto-

ridad sustentada en la tradición se ha esfumado en el mundo moderno y, por lo tanto, la tradición no es el fundamento del poder político, entendido como el juego entre hombres libres e iguales. En términos de una autoridad pedagógica, estos planteos brindan la posibilidad de preguntarse por la fuente de su potencia y su significado. ¿Sobre qué se sustenta la autoridad de los maestros y los profesores cuando la tradición ya no parece ser la fuente de la autoridad política? ¿De qué forma se puede hacer conocer el mundo y transmitir la tradición a los "recién llegados"? ¿Cómo se genera la autoridad del maestro?

En este sentido, conviene hacer una distinción entre tradición y mandato. Este último se relaciona con la aceptación y el cumplimiento. En la tradición, en cambio, hay rasgos en los cuales reconocerse, y es así como se renueva un vínculo de autoridad respecto del presente y del futuro. La experiencia que se transmite y se deja a otros es también una suma de pasado y autoridad; es sabiduría recogida de la vida que se transfiere a los nuevos para que la hagan suya. Esa autoridad de la tradición puede construir posiciones conservadoras, renovadoras o críticas, y es a través de ese gesto,

de cualquiera de esas posiciones, que se la vuelve propia. Esto implica que la tradición es centralmente una transmisión de concepciones, de una mirada del mundo que encierra valores y les da sentido a las instituciones. Dentro de ellas, modela también posiciones para los individuos; allí, entonces, la tradición es transmisión para que otros la hagan suya al renovarla.

El mundo en el que vivimos posee difíciles condiciones de vida pero también promisorios horizontes nuevos, potencialidades y posibilidades que abren otras ventanas hacia nuestro presente y nuestro futuro. Qué transmitir, por qué y cómo, son preguntas fundamentales del quehacer de los enseñantes, preguntas cuyas respuestas han ido variando a lo largo de la historia de acuerdo a condiciones políticas, sociales, económicas y culturales, que a su vez seguirán variando con la historia humana. La docencia es un trabajo social que se constituye en el entramado de diversas experiencias —escolares y extraescolares—, y ese diálogo con la cultura de su tiempo es central para los puentes que los docentes habilitan para sus alumnos. Este es el nuevo suelo en el que puede nutrirse nuestro trabajo —además de hacerlo en el diálogo con las nuevas generaciones—, con problemas clásicos, con otros nuevos, y con herramientas que tienen experiencia, que han sido revisadas pero que a la vez tienen una potencialidad renovada. Se hará necesario recurrir a nuevas preguntas, a hacer visible lo oculto y permitirse entrar en contradicción con el origen de las prácticas docentes para incluir nuevas miradas que contemplen la novedad de situaciones, la pluralidad de infancias, adolescencias y juventudes que caracterizan nuestro tiempo, y estar preparados además para acompañar circunstancias hasta ahora inéditas. Esto, sin lugar a dudas, es una tarea compleja que requiere formación y reflexión acerca de la experiencia. Para ello es necesario reconocer la centralidad de algunas cuestiones en la tarea docente, y redefinir nuestro trabajo y nuestro papel por medio de la recuperación de la responsabilidad y la importancia del oficio de enseñar.

El escritor Eduardo Galeano provee una imagen que siempre me ha resultado muy iluminadora para pensar la posición que construyen los docentes:

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología



El trabajo docente se construye en un entramado de experiencias que establecen diálogos con el universo de los alumnos.



El monitor de la educación

La docencia implica siempre una instancia que se constituye en relación con otros y con el propio presente.

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla (Galeano, 1993).

La mejor obra se entrega, y en ese traspaso hay enseñanza y responsabilidad. Pero también ese gesto inaugura un camino nuevo que será distinto del anterior, y al que dará forma quien lo protagonice recorriéndolo con luz nueva. Sobre esta manera de concebir el trabajo docente como un modo de legar a los otros la mejor obra, nos dice mucho la siguiente afirmación de la filósofa Hannah Arendt:

Como el niño no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; [...] los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo

fuera distinto. En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de autoridad. [...] La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos [...] (Arendt, 1996: 201).

Recuperar el protagonismo de quienes componemos las instituciones no significa dejar de reconocer el papel privilegiado de quienes dirigen, administran y gobiernan en la organización de la producción y reproducción cultural de la sociedad. Aun sin renunciar al lugar de peso que le cabe al Estado en esto, la perspectiva que buscamos abrir tiene presente que la acción educativa es propia de espacios que tienen particularidades específicas. Involucra la relación entre los intereses de los distintos actores grupales e individuales que intervienen en cada uno de los procesos. Desde esta concepción, la ampliación de las oportunidades educativas para todos los chicos y chicas de las escuelas y la propia selección de valores, conocimientos y habilidades que se enseñan no dependen sólo de

la voluntad oficial. Las instituciones, a través de sus muchos actores (maestros, alumnos, equipos técnicos, padres, gremios, etc.) dejan de ser meras reproductoras para transformarse en productoras, creadoras y recreadoras de aquellos procesos. De esta manera, aquello que en el marco institucional entró en crisis, que resultó insuficiente o improductivo, puede ser renovado.

¿Qué es, entonces, enseñar? Podemos concluir que es un trabajo profesional que posee una tradición en la cual se respalda pero a la que puede revisar porque entiende que no se trata de un mandato inapelable. Por el contrario, la docencia toma esa tradición para renovarla, y en esa renovación cultural se autoriza. La potencialidad que adquiere su voz autorizada puede residir en la necesidad de investigar el mundo, de interpretarlo y darlo a conocer. Se trata, en definitiva, de brindar ese conocimiento como un puente, ayudando a cruzar fronteras en una relación mediada que liga y también habilita para la renovación, que genera responsabilidades —micro y macro, individuales, colectivas e institucionales— en la construcción de una posición con otros y con nuestro tiempo.

Bibliografía

- Arendt, Hannah: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, 1996.
- Birgin, Alejandra: *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel, 1999.
- : "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", Buenos Aires, CLACSO, 2000.
- Birgin, A., Dussel, I., Tiramonti, G.: "Decentralization and Recentralization in the Argentine Educational Reform: Reshaping Educational Policies in the '90s", en Andreas Kazamias y Thomas Popkewitz (eds.), *Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, Nueva York, SUNY Press, 2000.
- Brumana, Herminia: "Soy más Argentina", en *Obras Completas*, Buenos Aires, Editorial Claridad, 1958.
- Burchell, Graham: "Liberal government and techniques of the self", en Andrew Barry, Thomas Osborne y Nikolas Rose (eds.), *Foucault and political reason*, Chicago, The University of Chicago Press, 1996.
- Centro Mary O. Graham: *La Escuela Normal Nacional Mary O. Graham de La Plata. Obra escrita en celebración de su cincuentenario*, La Plata, Centro Mary O. Graham, 1938.
- Comenio, Jan A.: *Didáctica magna*, México, Porrúa, 1971.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia: *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Dubet, François: *El declive de la institución*, Barcelona, Gedisa, 2006.
- Dussel, Inés: *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, FLACSO-Ediciones del CBC, 1997.
- : "Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas", en Juan Carlos Tedesco (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2005.
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam: "La escuela y la igualdad: renovar la apuesta", en *El monitor de la educación*, 5º Época, N° 1, octubre de 2004.
- : "La escuela en el mundo. Claves para pensar pedagogías para este tiempo", *El monitor de la educación*, 5º Época, N° 8, julio/agosto de 2006.
- Fenwick, Tara: "The 'good' teacher in a neo-liberal risk society: a Foucaultian analysis of professional growth plans", en *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 35, N° 3, 2003.
- Foucault, Michel: *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós, 1990.
- Galeano, Eduardo: "Ventana de la Memoria (I)", en *Las palabras andantes*, México, Siglo XXI, 1993.
- Gvirtz, Silvina: *Los estatutos y la configuración del docente como profesional*, Serie de Documentos e Informes de Investigación, N° 169, Buenos Aires, FLACSO, 1994.
- Hamilton, David: "Orígenes de los términos educativos *clase* y *currículum*", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 1, 1993.
- Kaufmann, Carolina y Doval, Delfina: *Paternalismos pedagógicos*, Rosario, Laborde Editor, 1999.
- Lawn, Martin: "Os Professores e a Fabricação de Identidades", en *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 1, N° 2, 2001.
- Lugones, Leopoldo: *Didáctica*, Buenos Aires, Otero y Cía, 1910.
- Narodowski, Mariano: *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- Nelson, Ernesto: *Nuestros males universitarios: la universidad en la cultura, la sociedad y la moral*, Buenos Aires, El Ateneo, 1919.
- Nóvoa, Antonio: *Formação de professores e trabalho pedagógico*, Lisboa, EDUCA, 2002.
- Palamidessi, Mariano: "Sindicatos, docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa en América Latina", Documento de trabajo N° 28, REAL, diciembre de 2003.
- Pinkasz, Daniel: "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos", en C. Braslavsky y A. Birgin (comps.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, FLACSO-Miño y Dávila, 1992.
- Popkewitz, Thomas: "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente", en *Propuesta Educativa*, Año 6, N° 13, 1995.
- Popkewitz, Thomas y Pereyra, Miguel: "Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa", en Thomas Popkewitz (comp.), *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1994.
- Redondo, Patricia y Thisted, Sofia: "Las escuelas primarias 'en los márgenes'. Realidades y futuro", en Adriana Puiggrós (comp.), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 1999.
- Rockwell, Elsie: "Walls, Fences and Keys: the enclosure of rural indigenous schools", en Martin Lawn e Ian Grosvenor, *Materials of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, Oxford, Symposium Books, 2005.
- Southwell, Myriam: "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratism (1955-1976)", en Adriana Puiggrós, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina. Historia de la educación argentina VIII*, Buenos Aires, Galerna, 1997.
- : "Profesionalización docente: políticas y nominaciones", Proyecto de Políticas Educativas Comparadas, FLACSO-UEPC, Buenos Aires, mimeo, 2003.
- : "La escuela y la construcción de la legitimidad", en *El monitor de la educación*, 5º Época, N° 2, noviembre de 2004.
- Tedesco, Juan Carlos: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1982.
- Tiramonti, Guillermina: "Los imperativos de las políticas educativas de los 90", en *Propuesta Educativa*, Año 8, N° 17, 1997.



Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus
Secretario de Educación, Lic. Juan Carlos Tedesco
Subsecretaria de Equidad y Calidad, Lic. Alejandra Birgin
Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente,
 Lic. Laura Pitman

Coordinadora del Área de Desarrollo Profesional Docente, Lic. Silvia Storino
 Coordinadora del Programa de Capacitación Explora, Lic. Viviana Celso
 Coordinación editorial,
 Lic. Rafael Blanco

Edición, Lic. Germán Conde
 Diseño y diagramación,
 DG María Eugenia Más
 Corrección, Lic. Paola Pereira
 Documentación,
 María Celeste Iglesias

www.me.gov.ar/curriform