

## Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo

*Myriam Southwell*

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 a las conocidas. Nos gustaría reflexionar sobre cómo está cambiando el oficio docente, tomando como punto de partida las transformaciones que se han producido tanto a la estructura del sistema educativo y las nuevas pedagogías junto a las transformaciones sociales, culturales y políticas 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 tradiciones pesan sobre ellas? ¿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 cuales son las nuevas 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 sintetizar algunos rasgos construidos desde su larga historia hasta los dilemas de hoy.

Enseñar es –a riesgo de ser un poco esquemáticos– establecer una relación, esto es, construir una posición que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas sino una posición que sufre alteraciones y que 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 generan en uno, con la política y la sociedad; con el mundo del trabajo y las múltiples estrategias que desarrollamos para ubicarnos en él. Por ello, este trabajo se compone de cinco partes que presentan brevemente, una primera mirada histórica sobre la construcción del oficio docente, una segunda parte que abarca los vínculos que se establecen con la cultura y con las prescripciones para el oficio, una tercera entrada que analiza las relaciones de la docencia con la política y lo social, una sucinta presentación

de las posiciones construidas con el mundo del trabajo en cuarto lugar. Por último, en quinto lugar, presentaremos algunas conclusiones sobre nuevos dilemas y problemas que se presentan al oficio docente.

## Un poco de historia

La construcción de un determinado rol para la tarea de educar tiene, en nuestro país y en la región, una rica historia de debates y de propuestas. Algunas de esas propuestas alcanzaron mayor institucionalización que otras pero todas fueron construyendo una serie de funciones o componentes de un rol que siguen dando vida al presente. Esas funciones consolidaron también una imagen social acerca de qué es un docente, qué debe esperarse de él y cuáles son sus atributos. La docencia -como tarea y como rol social- es una de esas prácticas sociales que se han sedimentado y cuyos puntos de origen, así como las decisiones que contribuyeron a su conformación, se han ido volviendo menos evidentes.

Como sabemos, existieron escuelas y enseñanza desde muy tempranamente. Por ejemplo, la escuela medieval era -sobre todo- una relación entre un profesor particular y un grupo de estudiantes individualizados, a los que los profesores admitían, al igual que los maestros de los gremios y sus aprendices, sin ubicarlos por niveles. Se trataba de una relación de formación asentada sobre bases individuales; esa individualización era una modalidad tan natural en ese contexto que, por ejemplo, no se partía del supuesto de que todo estudiante estuviese “aprendiendo” lo mismo (Hamilton, 1993). Asimismo, esa relación no suponía que los estudiantes permanecieran en presencia del profesor durante todas las horas lectivas, dado que podían estudiar (memorizar) sus lecciones en cualquier otro lado; tampoco se esperaba que ellos permanecieran en la escuela una vez alcanzadas sus metas educativas. En suma, la escolarización medieval era una formación organizativa laxa que podía abarcar con facilidad a gran número de estudiantes y su aparente laxitud (por ejemplo, el ausentismo o el hecho de que las inscripciones no se correspondieran con la asistencia) no suponía el fracaso de la organización escolar; era una respuesta perfectamente eficiente a las demandas que se le formulaban (Hamilton, 1993).

Pero será la era moderna la que “fabricará” un rol del educador que nos es más conocido. Ese educador va a comenzar a ser concebido en términos más colectivos (un cuerpo de enseñantes) provistos de tecnologías específicas (libros, castigos, silabarios, tarima y puntero, catecismos y manuales, etc.) y de elaborados saberes para transmitir. En ese paso, se le asignará una importancia central al método, entendido como artificio para organizar una determinada racionalidad para

alcanzar ciertos fines. Junto a ello, la pedagogía de J. B. de Lasalle (1651-1719), le agregará a ello la formación de cualidades personales y espirituales que establecían una relación con la vocación y el servicio prestado para los otros. Recordemos que Lasalle concentró buena parte de sus preocupaciones en la educación de niños pobres y desde esa posición estableció elementos para lo que luego sería la consagración de la educación como derecho y el deber de los adultos en relación con niños y jóvenes.

También va a producirse otro paso decisivo durante la Modernidad para la escuela masiva y la formación de las masas de la que nosotros -junto con muchos otros en estos siglos- somos hijos. Se trata de la intervención de Jan Amos Comenius (1592-1670), preocupado por la universalización del mensaje divino, por la lectura de la Biblia y por la moralización de las masas. Desde Comenio comenzó a privilegiarse una única mirada docente que abarcase al conjunto del cuerpo infantil. Su obra programática más importante en el campo de la pedagogía es la “Didáctica Magna” (1632), el libro que funda la didáctica moderna. Así, actividad colectiva, establecimiento de un método construido artificialmente, enseñanza religiosa y vida moral, pueden ser claves para pensar la formación de la docencia moderna.

Durante el siglo XIX argentino, la preocupación por regular, modelar y prescribir la tarea docente estuvo dirigida centralmente al magisterio para la enseñanza primaria. La escuela media y sus docentes tuvieron una historia diferente, ya que ella no fue parte de la enorme “empresa civilizatoria” que buscó hacer masiva la escuela elemental. Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara características de masividad; en general, en los países occidentales la escolarización masiva de los jóvenes se dio en el siglo XX. Para la historia de la escuela primaria argentina, el normalismo constituye uno de los discursos pedagógicos más influyentes dentro del espacio educativo y cultural. Conformado a partir de la experiencia institucional de las Escuelas Normales se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de educadores. El normalismo organizó la institucionalización de la pedagogía a través de normar hasta sus actos más cotidianos, considerando a la escuela como el espacio privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público y posicionando al docente como funcionario, ubicado en el lugar de ser el principal dispensador de los valores que estaban configurando el Estado-Nación que nacía. El Estado argentino intentó constituir por esta vía y por la habilitación para la enseñanza, un cuerpo especializado y homogéneo para dirigir y sostener la expansión escolar. Tal propósito, ataba a la escuela normal como proyecto y dispositivo institucional -a pesar de ser ella, una escuela de nivel post primario- a la escuela primaria común y masiva.

En relación con la escuela de nivel secundario, partimos del análisis de Inés Dussel que plantea que la creación de los Colegios Nacionales en 1863 constituye el inicio de la enseñanza media en Argentina.<sup>1</sup> Estos colegios tenían como objeto formar grupos locales con capacidad para constituirse en la dirigencia y la alta burocracia de los estados provinciales, y garantizar su adhesión política a la fracción porteña de los grupos dominantes.<sup>2</sup> Ser docente en el Colegio Nacional, era una posición a la que se accedía por tener un capital cultural que -se sobreentendía- era consecuencia de su pertenencia a un sector social acomodado, más que la posesión de un título producto de una carrera docente determinada (Pinkasz, 1992: 65). Este profesor de nivel secundario daba cátedra autónomamente según su propio juicio y tuvo un mayor vínculo con la Universidad. Más tarde su desarrollo se irá asimilando al de las primarias, y -sobre todo a partir de la influencia de los profesores normalistas en las escuelas secundarias- se irán pareciendo a las escuelas primarias en el seguimiento de programas estandarizados y en la adopción de los mismos rituales (distribución de tiempos y espacios, rituales patrióticos y cotidianos, etc.) (Dussel, 2005). En las sumas y restas de esa evolución la docencia fue estableciendo rutinas, formas de autoridad, relación con la norma, disciplina y registros de la actividad -entre otros aspectos- y ello le fue modelando cierto perfil a su tarea, estableciendo modos precisos de la tarea, la autonomía, las relaciones de poder, el capital cultural, las condiciones de trabajo, la preocupación por el otro, etc.

¿Qué sucede con esos rasgos en nuestros días? ¿cómo entran en diálogo con el nuevo mundo que transitamos? ¿Pueden ser un punto de partida que nos consolide o una "pesada mochila"? ¿Nos haremos más fuerte buscando restablecer alguna de las formas del pasado o aprovechando la oportunidad para renovarlas?

### 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 decimos relación propia, estamos pensando que antes que docentes somos ciudadanos que nos insertamos y vinculamos con una sociedad poniéndonos en diálogo con sus tendencias, sus problemas, sus urgencias, sus dilemas. (Claro está,

cuando decimos diálogo no estamos diciendo obedecer un mandato inapelable, sino un diálogo que involucra la crítica, el aporte propio, el compromiso, las múltiples perspectivas, la ética, etc.). Pero también aludíamos a 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 sobre un sentido que se nutre permanentemente, que genera crecimiento propio y a nuestro alrededor.

Ahora bien, esta vinculación y sus efectos ¿es siempre tan cristalina? Podríamos decir que la relación pedagógica es una relación asimétrica -y es necesario que así sea- porque ambos miembros de la diada, no están en igual relación con el saber, las normas, las responsabilidades, los frutos del trabajo, etc. También, el trabajo de la enseñanza supone construcción de formas de autoridad: el curriculum 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, también construye autoridad.

¿Qué nos provee la historia sobre este problema? Como mencionábamos, 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 representación 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, 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 habilitando a nuestros alumnos? Los educadores de las escuelas normales, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, pensaron que la escuela debía civilizar al mundo, formar sujetos nuevos -"ciudadanos letrados"- desconociendo aquello que los sujetos traían como experiencia propia, previa y

1 Hasta entonces los colegios y escuelas profesionales no estaban organizados según la estructura temaria de enseñanza, y formaban parte de la "educación superior".

2 Tedesco, Juan Carlos (1982) Educación y sociedad en la Argentina (1880 - 1900). Centro Editor de América Latina. (p. 66 y ss.). Aquí, Tedesco recurre a las palabras de Mitre quién declaraba que los colegios nacionales debían orientarse a la formación de minorías para ocupar posiciones "desde las cuales se gobierna a los pueblos".

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 a las familias y las culturas locales. A veces, esa pelea llegaba a los tribunales, donde se discutía quién tenía derecho a tener la llave de la escuela y quién y cuándo podía disponer del uso del espacio común. En este caso, la escuela era “del Estado”, entendiendo al Estado como un aparato exterior, ajeno, superior, que se declaraba propietario exclusivo de la razón, la fuerza y los intereses de la comunidad, cuyo máximo representante era la escuela. Esa forma de escuela era entendida como una especie de “injerto” que venía a “civilizar” a esas poblaciones, a incorporarlas a la sociedad nacional con la promesa del bienestar, a costa de expropiarlos de sus territorios, sus saberes y su participación activa.

Paradójicamente, la escuela concebida de esa forma también llevó adelante una utopía transformadora (de la que, como decíamos, somos producto) que nos legó muchas cosas, algunas muy democráticas, y otras con consecuencias menos alentadoras. Uno de los aspectos sobre los que conviene detenerse es la relación con el mundo que se estableció en aquel momento. Dado que se pensaba a la escuela como una institución renovadora y transformadora de la sociedad, no debe sorprendernos que los límites entre el afuera y el adentro de la escuela estuvieran rígidamente marcados, y que el adentro se percibiera como superior al afuera. De allí, 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. Transponer la puerta de la escuela era entrar a “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, los saberes y sujetos que los anunciaban —como el tango, el fútbol, el cine, los diarios, la democracia—, fue un elemento que perduró y permeó la cultura escolar.

Esto, por supuesto generó una forma de autoridad construida en torno a una persona como 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 oficio 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, las que vinculó con el curriculum de la escuela media: introdujo el fútbol, el cine, la prensa y los viajes de estudio como formas educativas tan o más 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, en que el declive de las instituciones fuertes hace imposible demarcar el adentro y 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 nos ubicamos frente a él, y qué selección hacemos de este presente para legar a nuestros alumnos. Conviene destacar que educamos para que nuestros alumnos vivan en el mundo, tengan más herramientas para 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 sobre el mundo estamos transmitiendo, y con qué actitud nos posicionamos frente a él. Si bien frecuentemente nuestro mundo y nuestra época suelen ser mirados con un sentimiento de desasosiego, también es importante recordar que algunos de sus rasgos ofrecen potencialidades nuevas.

¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de dar claves para interpretar este mundo, y de no transmitir imágenes de desencanto? ¿Qué opciones habilita, por la vía del acceso a la cultura, para construir referencias para 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? Retomando las cuestiones de la asimetría y la autoridad, probablemente, uno de los rasgos más productivos para refundar la idea de la asimetría y la autoridad sea un diálogo —con más curiosidad que sospecha— con la cultura contemporánea, y autorizarnos como interpretes y

puentes que dibujen otros cruces entre las generaciones. La escuela sigue siendo un puente valiosísimo para configurar éste y otros mundos posibles.

### 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 librado su rol a la buena voluntad de las/los individuos que se desempeñaran en ese rol, sino que se apuntó a un riguroso proceso de formación para circunscribir su tarea en 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 eclesiástico para participar directamente del orden público (Narodowski, 1994: 117). Es así que 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 gobierno escolar, docentes, directivos e inspectores fueron componentes claves de intermediación entre la micropolítica escolar y la política más amplia en tanto ciudadanos de un momento preciso.

La preocupación —entonces— por el grado de preparación de los docentes, por su situación laboral y por la —todavía— precaria acción estatal en ese territorio de la enseñanza, alcanzó 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, 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 mejores maneras de participar del conocimiento. Sin embargo, no hay nada de natural, esencial o “escrito en piedra” acerca de los mejores modos de enseñar. Recordemos, lo decíamos

antes retomando las palabras de Comenio, el método es un artificio que establece una determinada relación del individuo —tanto de alumnos como docentes— con el conocimiento que aprende y el que prepara para acercarse a otros. Pensemos por ejemplo, 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 consignados, 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, etc.”<sup>3</sup>*

Probablemente, ese nivel de prescripción, nos resultará desmesurado pero nos pone frente a la ocasión de pensar que 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 tenía marcos de referencia más claros? ¿Qué más traía además de la claridad? ¿Es el tipo de formación profesional que puede ponernos 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 posible 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? Ese 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 sobre las disciplinas escolares que mostraba —entre otros aspectos— un fuerte relieve moral que la enseñanza debía perseguir, 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 concentraba en las parti-

3 La Escuela Normal Nacional Mary O. Graham, Obra Escrita en la Celebración de su Cincuentenario, La Plata, 1938, p. 26.

cularidades metodológicas de su rol, 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 cercano a nuestros días, procesos autoritarios como el de la última dictadura militar se asentaron sobre estos rasgos preexistentes a los que le 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, creencias ético-religiosas y 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 y que volvimos a encontrarlas en las concepciones psicológicas restringidas que estaban en la base del desarrollismo tecnocrático y autoritario (Southwell, 2003). Ello representaba 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 reunían las ideas de eficiencia y orden, a través de una propuesta tecnocrático-moralizadora, sobre la base de algunos valores “salvadores” (Kaufmann y Doval, 1999).

En la actualidad, la cuestión de la formación técnica e instrumental ha derivado por otros andariveles. Un aspecto que suele discutirse con frecuencia en relación con la formación de docentes es la cuestión de la vinculación 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 shock– “sentencia” 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/realidad” dictamina y por lo tanto esa es la experiencia ante la cual deben subordinarse los demás saberes. Esta manera de entender la interrelación entre diferentes aprendizajes pueden contribuir a prácticas conservadoras al entender que debe operarse con “la realidad”, entendida ésta como “lo que hay”, desestimulando perspectivas más transformadoras.

El modo de posicionar al docente frente a su tarea, fue invocada y continúa siéndolo bajo el nombre de vocación. La noción de la vocación 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 el libro *El Declive de la Institución* (2006), 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” que alude a lo que se ha llamado el 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 mas o menos ‘fuera del mundo’*” (pg.35). Ese programa institucional tiene, como características centrales, que considera el trabajo sobre el otro como una mediación entre valores universales y los individuos particulares, entiende al trabajo de socialización como una vocación porque se encuentra fundado en valores, y cree que la socialización inculca normas que configuran al individuo y simultáneamente lo vuelven autónomo y libre (Dubet, 2006:22). En el marco del programa institucional, la socialización no solo inscribe cultura en un individuo, también designa una manera peculiar de llevar a cabo ese trabajo sobre los otros. También, existe un programa institucional cuando se conciben los valores “directamente proclives a una actividad específica y profesional de socialización como una vocación, y cuando dicha actividad profesional tiene por objeto producir un individuo socializado y un sujeto autónomo” (Ibidem: 33). La vocación “no afina su legitimidad solamente en su técnica (...) sino también en su adhesión directa a principios más o menos universales” (Ibidem: 41)

Nos hemos detenido en estas tensiones con el propósito de volverlas explícitas porque su conocimiento permite una mejor comprensión de aquello que está en juego en algunas tradiciones que modelan nuestro trabajo y los modos en que nos situamos en las nuevas coordenadas del mundo. 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 rol del profesor no puede ser pensado hoy como un rol escrito de antemano. En un sentido similar, será productivo revisar cuanto hemos ganado en las transformaciones que el oficio ha ido desplegando, pudiendo analizar como productivas algunas incertezas que ponen a prueba nuestro juicio profesional, dotado de mayor autonomía en la vinculación con el conocimiento y con el mundo.

De igual modo, la perdurable noción de vocación, puede ser puesta en diálogo 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 dialogo sensible y autónomo será un terreno productivo para profesoras y profesores munidos de saberes sólidos y –seguramente– heterogéneos. El entramado institucional que proporcionaba un suelo o punto de partida común (aunque no todos tuvieran el mismo acceso) se debilita, pero no implica que por ello se produzca un “vacío”. Aún en el declive 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 –también– ser menos opresivos y más distributivos.

### La política y la sociedad constituyendo la tarea

El mundo y el país en el que vivimos, donde los saberes circulan y la comunicación crea nuevos vínculos, nuestras vidas están atravesadas por la desigualdad y la injusticia; allí, algunas 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 cotidianeidad 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.

Mirarse como ámbito político no ha sido fácil para la escuela, sólo a partir de permanentes análisis y confluencia de perspectivas se ha podido poner de manifiesto esa cualidad. Contrariamente, el sistema educacional consolidado desde

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

El texto que sigue describe una escena relatada por Beatriz Sarlo (1998), que transcurre en una escuela de la capital, durante la década del 1920:

*Los primeros años que dirigí esa escuela tenía un chico extranjero cada diez chicos argentinos, más o menos; pero muchos de esos chicos argentinos también eran hijos de extranjeros (...) Esos chicos no parecían muy limpios, con el pelo pegoteado, los cuellos sucios, las uñas negras. Yo me dije, esta escuela se me va a llenar de piojos. Lo primero que hay que enseñarle a estos chicos es higiene.*

*Ese primer día, los chicos entraron a clase y yo salí de la escuela. Busqué una peluquería, me acuerdo perfectamente que el dueño se llamaba don Miguel y le pedí que con todos sus útiles de trabajo me acompañara a la escuela (...) En el segundo recreo, cuando los chicos estaban en el patio, empecé a elegirlos uno por uno. Los hice formar a un costado y esperé que tocara la campana y los demás entraran a las aulas. No me acuerdo qué les dije a las maestras. Era un día radiante. Le expliqué al peluquero que quería que les cortara el pelo a todos los chicos que habían quedado en el patio, que el trabajo se hacía bajo mi responsabilidad y que se lo iba a pagar yo misma. Don Miguel trajo una silla de la portería, la puso a un costado a la sombra, e hizo pasar al primer chico. Tenían un susto terrible. Yo les dije entonces que esa escuela iba a ser la escuela modelo del barrio, que teníamos que cuidarla mucho, mantenerla limpia, tanto las aulas como los corredores y los baños. Y que en primer lugar, todos nosotros debíamos venir limpios y prolijos a la escuela y que lo primero que teníamos que tener prolijo era la cabeza porque allí andaban bichos muy asquerosos, que podían traerles enfermedades.*

*En el recreo siguiente, relucían las cabezas rapaditas y a los chicos se les había pasado el susto. Todos iban a recordar cómo los mechones de pelo daban vueltas como pompones esponjosos y huecos sobre las baldosas del patio, al sol, mientras el portero los barría y los chicos pegaban grititos.*

*Cuando lo conté en mi casa, durante el almuerzo, un hermano mío, que ya era abogado me dijo “Sos una audaz. Te podés meter en un lío. Esas cosas no se hacen”. Pero ni esas madres ni esos chicos sabían nada de la*

*higiene y la escuela era el único lugar donde podían aprender algo. Un patio lleno de mechones rubios y morochos es una lección práctica”.*

Esta escena que puede ser leída como un acto muy cotidiano y muy interno a la escuela, llega a ser posible porque esa directora encarna la expresión de ese mandato político civilizador. Esa posición político-pedagógica involucró también una mirada descalificadora sobre cualquier otra expresión cultural por fuera del canon seleccionado para y por la escuela y –con ello– una descalificación de los individuos, tanto los alumnos como sus familias, que aún no habían sido “cultivados” por ese modelo que desarrolló formas muy eficaces y democratizadoras de inclusión social, al costo de dejar fuera de la escuela todo lo que estuviera por fuera del modelo cultural y político que ella encarnaba.

En esta situación se visualiza la presencia de la autoridad estatal en la materialidad de un gesto cotidiano. Esto supuso una determinada relación con ese mandato inapelable, que a la vez hizo posible que ésta y muchos otros educadores accionaran de este modo para lograr lo que consideraban la mejor inclusión social posible para sus alumnos. La eficacia y la naturalización de ese mandato fueron parte –paradojalmente– de un despliegue escolar democratizador que hizo que la Argentina se conformara como una república moderna.

Acercándonos a nuestro tiempo, tenemos muchos más elementos para analizar múltiples situaciones. Volviendo hacia la referencia a la asimetría de la que hablábamos antes, conviene no perder de vista los rasgos éticos y políticos que ella puede encerrar. ¿No será que en ocasiones la asimetría entre quien orienta y quien es orientado hace más borroso el respeto? ¿Cómo hay que ser, como hay que lucir, para que la escuela lo aloje, lo adopte a uno como sujeto digno del derecho a la educación? ¿Puede construirse una relación de enseñanza que tenga una asimetría respecto a los saberes y responsabilidades pero 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 docente no se deslice hacia una mirada de una desigualdad irremediable que no les otorgue ninguna dignidad. ¿Puede haber cuidado sin dignidad del que cuidamos? Marcar este terreno de la decisión implica darle lugar a la pregunta sobre el vínculo entre escuela, ética y justicia, recordando que nadie –estamos hablando tanto de los jóvenes como de los adultos– puede dentro de la escuela poseer menos derechos de los que tiene fuera de ella (Southwell, 2004).

Algo que también es muy sintomático en la escena presentada, es el encapsulamiento de la lógica escolar. Dubet (2006: 104) dice, “Gracias a la República –esos valores que encarnaban– (los docentes) estaban fuera del control de las

autoridades locales, pero a cambio debían dar muestra de una virtud sin fisuras en su vida cotidiana y esa forma de vida era percibida como vocación. Esa vocación se llevaba adelante merced a un trabajo reglamentado, meticulado, disciplinado”. Esto nos hace pensar que la escuela consagró perspectivas, prácticas y métodos que consolidaron un sentido para el “adentro escolar” que se naturalizaron allí pero que resultarían profundamente afectadas si entraran en juego con otras lógicas e instituciones sociales, tales como el derecho, la renovación de la cultura, la autonomía, etc. Sobre este funcionamiento propio de la lógica escolar y sobre la rigidez de la separación entre el adentro y el afuera se ha dicho mucho en la teorización pedagógica. Solo quisiéramos puntualizar aquí, que esta cristalización de una determinada cultura escolar, que tiene sentido y se consolida y conserva allí adentro, pareciera ponerse “de espaldas” o al menos “mirando por arriba del hombro” con actitud de sospecha sobre la sociedad de la que forma parte.

Dewey nos trae un recordatorio: “*La escuela es, primariamente, una institución social. Siendo la educación un proceso social, la escuela es simplemente aquella forma de vida en comunidad en la que se han concentrado todos los medios más eficaces para llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y utilizar sus propios poderes para fines sociales. La educación es, pues, un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior*”. (John Dewey citado en Revista La Obra, 1931, Año XI, Nro. 196., p. 199). Por supuesto, estos 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 están en procesos de fragilidad social. Hoy, la experiencia de ser “padre” o “madre”, “docente”, “joven” o “niña” está atravesada 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, y son continuamente desafiados. Cotidianamente, muchas iniciativas y acciones entre algunas familias e instituciones, grupos comunitarios y docentes, distintas instituciones en asociación, familias y organizaciones sociales, etc.

muestran muchas posibilidades de intervención y cambio, no rindiéndose frente a una perspectiva de crisis como pérdida total o devastación que nos hubiera dejado sin posibilidad de modificar nada. Contrariamente, esas iniciativas y situaciones concretas muestran las posibilidades que brinda el hecho de buscar alianzas para organizar a madres y padres, y pensar en organizaciones estatales y comunitarias que pueden 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 con los otros: te necesito y me necesitas, y en esa mutua protección es que puede funcionar una 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 con el nombre de lo político. La escuela y el trabajo docente han estado y están siempre tensionados, preocupados por la reproducción y la producción de desigualdad e injusticia. La no naturalización de la injusticia es algo que le toca a las instituciones políticas, entre las que se incluye la escuela. También 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 que la escuela destina para ello, sino por el modo en que la justicia y la ética circula por los pasillos, los patios, en las palabras que se ponen en juego y tantos otros lugares en los que la escuela le da paso a formas específicas de la política, la autoridad y la justicia. Como sabemos, más allá de las prescripciones existentes, el modo en que las formas de la justicia y la protección de niños y adultos entra 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 previa ni completamente cartografiado.

### Lo político, entre la escuela y la patria

Un rasgo más que quisiéramos destacar de la formación política brindada por la escuela es su inclusión en un marco amplio de nacionalidad. La enseñanza de la "Historia Patria" adquirió contornos paradójicos: se convirtió en la historia de naciones inexistentes al proyectar al pasado una nación en construcción, una historia política sin política "ya que se cuenta más como una epopeya patriótica que como un verdadero campo de disputa ente individuos y grupos" (De Privittellio, 1998) y una historia con un peso extraordinario de la definición territorial

acompañada por la enseñanza de la "Geografía Nacional" que soldó la identidad con un territorio y su defensa. La historia fue por muchos años una historia política e institucional, suma de batallas, gestas heroicas y sucesiones de gobiernos. Su enseñanza finalizaba generalmente en la constitución del Estado nacional y nunca ingresaba en los terrenos conflictivos del siglo XX.

Un aspecto particularmente productivo para analizar en nuestro hoy es el relacionado con las identidades vinculadas a una nación y a un territorio. Una primera cosa a mencionar es que los sujetos nunca han sido homogéneos; las identidades homogeneizadas han sido construcciones que debieron ser acompañadas por decisiones ideológicas y por instituciones, políticas estatales, prohibiciones y hasta represiones. Desde los orígenes de la Argentina, la construcción de una identidad implicó desandar otras identidades y eso se hizo con fuerte incidencia de las instituciones. Algunas de las acciones fueron cruentas y excluyentes; a la vez, generaban mecanismos de inclusión social que estimulaban una ciudadanía activa (si, así de paradójal, pero ambas cosas deben integrarse al análisis, aún siendo contradictorias). Las diferentes personas debieron "abandonar" o atenuar su identidad de wichi, correntina, catalán, guaraní, judía polaca, salteño, genovés, peruana, etc. para pasar a ser bastante más argentina o argentino que esas otras identidades previas.

Ante esta tendencia hegemónica, también los educadores construyeron una posición, más o menos condescendiente, mas o menos crítica. Por supuesto, allí se concretaba una acción política y una formación política de la escuela, tanto por lo que enseñaba como por lo que dejaba de enseñar. Vinculada a la revisión de esa perspectiva, Herminia Brumana, una educadora de la provincia de Buenos Aires, planteaba en la década de 1930 otro modo de vincularse con la nacionalidad, diferenciado de las formas ligadas a la exaltación de figuras heroicas: "*Porque desde mi cátedra digo la verdad a mis alumnos y no les declamo que mi país es el mejor del mundo, sino que les señalo sus defectos para que los subsanen. Digo que en mi país hay analfabetos que reclaman escuelas, provincias que tienen enfermos, donde la tuberculosis y el alcoholismo hacen estragos. No digo que mi patria es poderosa. Enseño cómo puede llegar a serlo*" (Brumana, 1958:221).

### ¿Quién puede enseñar?

La referencia anterior nos recordó a quiénes se encomendó la enseñanza política que se ubicaba centralmente en torno a la asignatura "instrucción cívica". En la segunda mitad del siglo XIX se propició que educadores extranjeros fueran los directores de las escuelas secundarias Normales que se fueron creando. La

ntención que encerraba esa disposición era que ellos eran “muestra viva” de los modelos culturales que se buscaban imitar –tanto europeos como estadounidenses– y se aplicaba a los propios educadores extranjeros como los argentinos que se habían formados a su semejanza. En las escuelas normales se disponía que el director o directora tenía la obligación –como carga pública– de dictar la asignatura formación cívica. Esta decisión buscaba establecer una relación más directa y carente de mediaciones, entre modelo cultural y formación moral y política. Asimismo, esa formación iba acompañada de actos escolares que afianzaran el modelo: se celebraba el 4 de julio (por la independencia norteamericana) se celebraban las fiestas Mayas mediante juegos populares en la plaza y otros lugares públicos y una fiesta de especial centralidad era el 23 de abril, día internacional del libro a propósito del fallecimiento de Miguel de Cervantes. He ahí otra muestra del encapsulamiento de la cultura escolar.

Esto cambió rotundamente en los primeros años del siglo XX –particularmente a partir de 1908– cuando se modificó esa tendencia desde allí y hasta nuestros días. Las fiestas patrias, entraron de la plaza y se quedaron para siempre dentro de la escuela. Para eso, en lugar de juegos populares se les imprimió desfiles, símbolos patrios y adoración de pro-hombres de la patria.<sup>4</sup> En esa lógica, se prohibió que la asignatura central de la instrucción cívica estuviera en manos de extranjeros; el civismo y la formación política se volvieron sinónimos de formación patriótica y moral, y por lo tanto era inconcebible que ella estuviera en manos de no-nativos.

Eso plantea la pregunta ¿quién puede y quien no puede enseñar? ¿qué disposiciones son necesarias para ejercer el rol? Decíamos al comenzar este texto que la docencia es hoy una tarea mirada con fuertes demandas y, a la vez, objeto de cuestionamientos. Frecuentemente, sobrevuela o subyace el cuestionamiento de cómo debe ser un buen docente en aquello que son cualidades más personales o individuales. En el pasado, como sabemos, esto estaba estrictamente sometido a control y establecía una relación de subordinación y acriticidad que impregnó durante mucho tiempo el trabajo de enseñar. Con el normalismo hubo una muy significativa ampliación de los sectores sociales que fueron incorporados en esta dinámica de formación; los sectores bajos y medios y la población femenina –en particular– encontraron una importante vía de incorporación a una formación más allá de la instrucción básica con un significativo mejoramiento del acceso al capital cultural así como al mundo del trabajo. La “otra cara” de ese progreso fue

la construcción de un lugar subordinado en la jerarquía cultural, que acompañó el proceso de subordinación de los sectores populares en los terrenos económico y social. De este modo, estas características con las que nació la docencia argentina constituyeron ejes configuradores no sólo al interior del campo pedagógico sino también fuera de él: construyó una imagen social y política del educador.

¿Como se actualiza esta cuestión en nuestros días? Históricamente, los aspirantes al magisterio provenían de sectores sociales heterogéneos, formado por las primeras generaciones de familias que lograban el acceso al nivel medio de enseñanza. Una de las motivaciones fue la perspectiva de la movilidad social ascendente, que impregnaba el imaginario de progreso propio de la época. Los docentes fueron el ejemplo del discurso que encarnaban: la posibilidad del ascenso social y la posesión de un capital cultural por medio de la educación. Con el tiempo, además, uno de los rasgos que distinguió al empleo 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 como en la finalización del 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 al interior del mercado de trabajo docente; el incremento de la precariedad del empleo ha generado motivaciones en relación al ingreso en la carrera docente así como el retorno de quienes no ejercían (Birgin, 1999). Así, 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, es un empleo crecientemente buscado ante la vulnerabilidad social 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, el enseñar (Birgin, 1999). La preocupación marcada por la búsqueda de un empleo genera conflictos y rechazos al interior de la institución formadora, que muchas veces sigue a la espera de un perfil de estudiante para la docencia que ya no es. Quizás por esta interpelación fallida, el mandato normalizador no logra eficacia (Birgin, 2000). Frecuentemente, valorar lo que sucede en la escuela y el rol de quienes

4 En 1908 se consagró a nivel nacional el 15 de junio como “Fiesta del Libro” a propósito de un concurso literario organizado por el Consejo Nacional de Mujeres

trabajan en ella se hace desde ese peculiar encapsulamiento que hemos estado mencionando y pese a que se reconoce que —fuera de las escuelas— las dinámicas social, familiar, de género y laboral se han transformado notoriamente, al proponer el “deber ser” de la escuela y los docentes parecería volver a dominar un tiempo pasado, se propone un deber ser que reponga un modelo que perteneció y fue eficaz tiempo atrás. Allí, más que un diálogo entre épocas y prácticas, a la descripción de transformaciones de época, parece sobreimprimirse un deber ser que actúe “a contrapelo” dentro de las instituciones educativas.

En esta situación, las instituciones formadoras reclaman a los estudiantes el no poseer una “vocación” que consideran indispensable para el ejercicio del rol docente, o no poseer las disposiciones —intelectuales y físicas— que se consideran inherentes a la función. Lo que se intenta identificar es si el estudiante las presenta o no, no si la institución formadora, las forma (Birgin, 2000). En muchos casos, en las instituciones formadoras frente al ingreso de estos grupos, se construye un discurso alrededor de la noción del “déficit” que traen estos estudiantes tanto por sus rendimientos académicos como porque se alejan del patrón cultural y social que la institución formadora considera valioso y pertinente para la docencia. Estos nuevos alumnos en las instituciones de formación docente, lo que podría considerarse una tendencia potencialmente democratizadora, 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 ellos. En este punto, no desconocemos las dificultades propias de estos grupos, pero en las opiniones más generalizadas esto se absolutiza desde una epistemología academicista que sólo reconoce como conocimientos a los legitimados en el medio escolar y descarta otros saberes, otras formas de conocer, otras oportunidades mediante los cuales estos sujetos actúan en la sociedad. Es decir, estos jóvenes son tipificados, a partir de rígidas clasificaciones que sólo otorgan categoría de “conocimiento” a los que provienen de la cultura letrada legitimada en el ámbito escolar. (Birgin, 2002).

Esto acarrea otro problema que es 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 su localidad las oportunidades recibidas pugnando porque las fronteras sociales no se configuren fronteras educativas (Redondo y Thisted, 1999). En otros, porque es el único ámbito donde sienten que la distancia cultural que está a la base del vínculo pedagógico tradicional se mantiene y les hace posible su posición de enseñantes. Muchos de ellos no se sienten capacitados para “enfrentar” otros entor-

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

Prescripciones morales, una vinculación instrumental, estrecha y disciplinada con la cultura, una sujeción a la autoridad estatal y una adhesión incondicional a la función política asignada, configuraron la docencia desde el momento de su nacimiento. La escasa autonomía de la que disponían las mujeres en relación a asuntos políticos (por ejemplo no pudieron votar hasta 1947), jurídicos (no podían realizar operaciones financieras sin autorización de su padre o marido, por ejemplo) y públicos en general, fortalecieron el carácter subalterno que se les asignó. También, hubo una denodada, difícil y creciente lucha para modificar este rol asignado a la mujer que dio frutos una vez avanzado el siglo XX.

El reconocimiento del despliegue histórico que hemos presentado y los rasgos que se han consolidado y sobrevivido con mucha perdurabilidad tiene la intención de ponerla a disposición para reconocerla y vivificarla. Probablemente sea una buena ocasión para autorizar la palabra docente, de mujeres y hombres vinculándose de modo nuevo, adulto y profundo con los saberes, con la cultura que se despliega fuera de la escuela, con 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 un “inconsciente colectivo” que está en las instituciones en las que nos formamos y trabajamos. ¿En qué medida son buenos puntos de partida y en qué medida requieren ser transformadas para desarrollar pedagogías para este tiempo, que nos permitan retomar viejas deudas con la desigualdad, con la democracia, con una construcción profesional con menos subalternidad, con una posición política enriquecida? Justamente por su carácter paradójico, problemático y sin equilibrio inmanente es que se trata de procesos de interrogación política, y no de problemas lógicamente resolubles o caminos técnicamente prefigurados.

## Una relación con el mundo del trabajo

Hemos hecho referencia ya a la feminización del trabajo docente (fundamentalmente el de nivel primario) y 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, abnegación, sacrificio, entrega, neutralidad, “trabajadore/as barato/as”, fueron rasgos propios del origen de la docencia. Cien años después, las características del modelo docente fundante del Sistema Educativo Argentino presentaba 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.

Detengámonos brevemente en una noción que viene siendo mencionada en el transcurso de este capítulo y que, como hemos visto, tiene tanto tiempo de existencia como el trabajo de los educadores. 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 “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 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 claves 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. Contrariamente, la tendencia fue definir nuevas exigencias para su tarea, en dirección a incrementar su competencia intelectual y social y sobre todo, su responsabilidad por la obtención de resultados favorables (Popkewitz; Pereyra, 1994). El uso del concepto “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, 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, lo relacionan con una mejora en la formación inicial y la capacitación en servicio con el fin de garantizar una educación de calidad que responda a las nuevas demandas del actual contexto global. Otros, lo relacionan con la proclama por la dignificación de los docentes ligada a la mejora en las condiciones laborales y un aumento en sus ingresos. A estas afirmaciones se suman otras que admiten la necesidad de implementar mecanismos de evaluación de la tarea, como una forma de asignación de incentivos monetarios y de ligar los ingresos a una no muy especificada productividad. Frecuentemente, profesionalidad está asociada

a la defensa de su autonomía, la responsabilidad por su trabajo y su compromiso social con una mejora en la calidad de la enseñanza. Así, ese 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 de los docentes dentro de una preocupación general de una estandarización profesional y responsabilización.

Trascendiendo las diferentes interpretaciones dadas al término “profesionalización”, todas involucran un proceso de normalización que, a su vez, ligan 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 sostiene Popkewitz y Pereyra (1994), estos usos remiten a discusiones presentes en momentos 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 la ya clásica interpelación por la vocación con la de 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/o cuantificación – ha comenzado a *performar* nuevas identidades a las que se le exige la capacidad para el trabajo colectivo pero la responsabilidad individual por los resultados y la calidad de la educación.<sup>5</sup> En un sentido similar, las políticas más frecuentes destinadas a la profesionalización en los últimos años del siglo XX fueron enunciados destinados al ejercicio individual, a la actualización de cada uno de los docentes, al fortalecimiento de su autonomía y la gestión del propio riesgo. Palamidessi afirma que el individuo está sujeto al riesgo y, a la vez, es sujeto de riesgo. Se redefinen subjetividades, se redistribuyen costos y responsabilidades. 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, las reformas llevadas a cabo durante los años 90 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 a 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 fuertemente a las condiciones laborales en el centro de la discusión; en esta operación se carga con nuevos componentes a la cuestión de la profesionalización, ya no solo pensada en términos de capacitación o actualización, flexibilización e individualización. 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 relevantes para que el docente pueda participar de esas instancias en mejores condiciones en lo referente a disponibilidad horaria, condiciones de salud, etc.

El nuevo siglo –el XXI– ha traído otros enfoques sobre estos problemas. En los últimos años ha ido construyéndose otra perspectiva que busca imbricar la formación con la carrera. Esto es, construir una perspectiva de desarrollo profesional docente que comienza con la formación inicial, y continua 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 el fortalecimiento de sus vínculos con la política y 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 monolítico, si uno es considerado ‘profesional’, ello involucra conjuntos particulares de disposiciones sobre cómo se debe hablar, pensar, actuar y ‘ver’. Es así que la profesionalización docente constituye una interpelación que instituye al docente profesional no solo 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:

<sup>5</sup> Nos hemos extendido en este análisis en el siguiente artículo: Southwell Myriam, “Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales” en Anuario de la SAHE Nro. 8, ISSN 1669-8568, Buenos Aires, 2007.

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 solo 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.

### Educadores frente a los desafíos del mundo contemporáneo

¿Cuáles serán las principales características para una relación docente como puente, cruzando fronteras entre generaciones y entre épocas y saberes, como intérprete y traductor entre vivencias y tiempos diferentes? Hemos estado haciendo 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 plantea la fragmentación y la igualación social al trabajo docente y la potencialidad de la tarea de transmisión de los y las profesores y maestra/os 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 pasaje del orden cultural. Como hemos presentado brevemente aquí 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 la eficacia de esa escuela. Esa escuela, que se llamaba común y pública, entendía a lo común y público de ciertas 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. El mirar 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 inhabilita, construye claras posiciones determinantes acerca del éxito o fracaso, y por lo tanto en el futuro que se les augura. Este dilema se hace más agudo en la medida en que se endurecen 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 pueden educarse depende de lo que hagamos con ellos en la escuela, no solo lo que haga 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 de nuestro trabajo docente y 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 sostiene que la palabra autoridad proviene de *auktoritas*, que remite a *augere* —aumentar— y a *auktor* —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, en el mundo moderno esta autoridad sustentada en la tradición se ha esfumado y, por 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 las profesoras 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; el mandato se relaciona con la aceptación y cumplimiento. En la tradición, en cambio, hay rasgos en los cuales reconocerse y, así, se renueva un vínculo de autoridad respecto del presente y del futuro. La experiencia que se transmite y se lega a otros es, también, pasado más autoridad; es sabiduría recogida de la vida y que se transmite a los nuevos para que la hagan suya. Esa autoridad de la tradición puede construir posiciones conservadoras o renovadoras o críticas y, a través de ese gesto, de cualquiera de esas posiciones, se la vuelve propia. Esto implica que la tradición es centralmente una transmisión de concepciones, de una mirada del mundo que

encierra valores y le 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.

Pero 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 seguirán variando con la historia humana. El recorrido histórico que reseñamos en este capítulo buscaba evidenciar que es necesario inscribir el trabajo docente en el escenario en que se desarrolla. La docencia es un trabajo social que se constituye en el entramado de esas diversas experiencias - escolares y extra-escolares- 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 y también el diálogo con las nuevas generaciones, con problemas clásicos y otros nuevos y con herramientas que tienen experiencia, que han sido revisadas y 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 permitan incluir la novedad de situaciones, la pluralidad de infancias, adolescencias y juventudes y el acompañamiento de situaciones inéditas. Esto, sin lugar a dudas, es una tarea compleja que requiere formación y reflexión sobre la experiencia. Para ello, es necesario reconocer la centralidad de algunas cuestiones para la tarea docente, redefinir nuestro trabajo y nuestro rol, a través de recuperar la responsabilidad y la importancia del oficio de enseñar.

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

“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”.

Eduardo Galeano

“Ventana de la Memoria (I), en *Las palabras andantes*”

La obra mejor se entrega, y en eso hay enseñanza, entrega y responsabilidad. Pero también ese gesto inaugura un camino nuevo que será distinto del anterior, que modelará quien lo protagoniza recorriéndolo con luz nueva. Y sobre este modo de concebir el trabajo docente como un modo de legar a los otros, la mejor obra, nos dice mucho la siguiente afirmación de 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, 1954/ 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. Aún 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 específica 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 estos procesos. Para que aquello que se nos evidenció en crisis, que nos resultó insuficiente o improductivo, resulte 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 no se trata de un mandato inapelable; contrariamente, 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 conocer al mundo, interpretarlo y darlo a conocer, brindarlo como un puente, ayudando a cruzar fronteras en una relación mediada que liga y también habilita para la renovación, construye

responsabilidades –micro y macro, individuales, colectivas e institucionales- en la construcción de una posición con otros y con nuestro tiempo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARENDETT, Hannah. (1996/1956) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Península, Barcelona.
- BIRGIN, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Editorial Troquel, Buenos Aires.
- BIRGIN, Alejandra, (2002) "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", CLACSO, Buenos Aires.
- BIRGIN A., DUSSEL I., TIRAMONTI G. (1998) in Popkewitz Th., ed., *Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, SUNY Press, Albany, New York.
- BRUMANA, Herminia (1958) "Soy más Argentina" en *Obras Completas*, Editorial Claridad, Buenos Aires.
- BURCHELL, Graham (1996) "Liberal government and techniques of the self", in Barry, Andrew; Osborne, Thomas; Rose, Nikolas (ed.) *Foucault and political reason*, Chicago, The University of Chicago Press.
- COMENIO, Jan. A. (1971). *Didáctica magna*, Edit. Porrúa S.A. México.
- DIKER, Gabriela y TERIGI Flavia, (1997) *La formación de maestros y profesores : hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires.
- DUSSEL, Inés (1997). *Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863 – 1920)*. FLACSO. Ediciones del CBC, Buenos Aires.
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M., (2004) "La escuela y la igualdad: renovar la apuesta", *El Monitor de la Educación*. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Año I Quinta Época, No. 1, Buenos Aires.
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, Myriam, (2006) "La escuela en el mundo. Claves para pensar pedagogías para este tiempo", *El Monitor de la Educación*. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Año III Quinta Época, No. 8, Buenos Aires.
- FENWICK, Tara (2003) "The 'good' teacher in a neo-liberal risk society: a Foucaultian analysis of professional growth plans", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 35, n° 3.
- FOUCAULT Michel , (1990). *Tecnologías el yo y otros textos afines*, Barcelona, Piados.
- GVIRTZ, Silvina (1994) "Los estatutos y la configuración del docente como profesional", Serie de Documentos e Informes de Investigación, n° 169, FLACSO, Buenos Aires.
- HAMILTON, David (1993) "Orígenes de los términos educativos clase y currículum", en Revista Iberoamericana de Educación N° 1, Estado y Educación.
- KAUFMANN Carolina – DOVAL Delfina, (1999) *Paternalismos pedagógicos*, (Rosario: Laborde Editor.
- LAWN, Martin (2001) "Os Professores e a Fabricação de Identidades", en *Currículo sem Fronteiras*, vol. 1, n° 2.
- LUGONES, L. (1910) *Didáctica*, Buenos Aires, Otero y Cia.
- NARODOWSKI, M., (1994) *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, ed. Aique.
- NELSON, Ernesto, (1919) *Nuestros males universitarios*, s/d.
- NÓVOA, Antonio (2002) *Formação de professores e trabalho pedagógico*, Lisboa, EDUCA.
- PALAMIDESSI, Mariano (2003) "Sindicatos Docentes y Gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la Reforma Educativa en América Latina", Documento n° 28, PREAL.

- PINKASZ, Daniel (1992) "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos", en BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (comp.) *Formación de profesores. Impacto pasado y presente*, Buenos Aires Miño y Dávila Ed./FLACSO.
- POPKEWIZ, Thomas; PEREYRA, Miguel (1994) "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 POPKEWIZ, Thomas (comp.) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- POPKEWITZ, Thomas (1995) "La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente", en *Propuesta Educativa*, año 6, n° 13.
- ROCKWELL, Elsie, (2005) "Walls, Fences and Keys: the enclosure of rural indigenous schools", en *Materiales of Schooling. Design, Technology, Objects, Routines*, editado por Martin Lawrie e Ian Grosvenor, Symposium Books, Oxford.
- SARLO, Beatriz (1998). "Cabezas rapadas y cintas argentinas" en *La máquina cultural: maestras traductores y vanguardistas*, Edit. Ariel, Bs. As.
- SOUTHWELL, Myriam, "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)", en A. Puiggrós (Dedición.) *Historia de la Educación en Argentina*, Tomo VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina, (Buenos Aires: Galerna, 1997).
- SOUTHWELL, Myriam (dir.) (2003) "Profesionalización docente: políticas y nominaciones", Proyecto de Políticas Educativas Comparadas, FLACSO – UEPC, Buenos Aires, mimeo.