

La formación y el trabajo docente a fines de la década del 60 en Argentina: la reconfiguración de una posición y la construcción de una identidad

Natalia Anabel Vuksinic | CICPBA–UNICEN–UNLP
nativuksinic@gmail.com

Resumen

El presente artículo aborda las reconfiguraciones que operan en torno a la identidad docente en un momento histórico particular en la historia de la educación de nuestro país, que se sintetizan en las transformaciones del sistema de formación docente en Argentina: la denominada «terciarización del magisterio».

Dichas reconfiguraciones dieron paso a una reconceptualización sobre el ser docente, tanto desde el campo teórico e intelectual, como desde los organismos internacionales y los propios colectivos docentes.

El objetivo de este trabajo se centra en esa reconceptualización, a partir de abordarla mediante algunas categorías de análisis, con el fin de comprender los nuevos sentidos que se buscan otorgarle a la identidad docente a partir de los cambios en la política pública, en un momento histórico particular.

La tarea de reconstruir la heterogeneidad de sentidos sobre la tarea docente en momentos de reforma educativa implica reconstruir no solo sentidos y disputa de sentidos desde el discurso y la retórica, sino fundamentalmente en sus implicancias y consecuencias prácticas.

Se busca para ello superar la mirada de la historia como estudio del pasado, para considerarla en cambio como estudio del presente, cuyo objeto se constituye en un diálogo continuo entre el presente y el pasado. En este sentido, desde nuestro presente, preguntarnos por estos sentidos construidos y deconstruidos en torno al «ser docente» puede ser el puntapié inicial para comprender muchos de los problemas actuales de la formación y el trabajo de nuestros docentes, que siguen configurando una identidad.

Palabras clave: formación docente, trabajo docente, identidad docente

La formación y el trabajo docente a fines de la década del 60 en Argentina: la reconfiguración de una posición y la construcción de una identidad

The training and the work of teachers at the end of the decade of the 60 in Argentina: the reconfiguration of a position and the construction of an identity

Páginas 143 a 167 en: *del prudente saber y el máximo posible de sabor* | N° 10, 2018 | ISSN: 1515-3576

The training and the work of teachers at the end of the decade of the 60 in Argentina: the reconfiguration of a position and the construction of an identity

Abstract

The present article discusses reconfigurations that operate around the teacher identity in a particular historical moment in the history of the education of our country, that are synthesized in the transformations of the teacher training system in Argentina: the so-called «tertiarization of the magisterium».

These reconfigurations gave way to a reconceptualization of the teacher, both from a theoretical and intellectual, as well as from international agencies and educational groups themselves.

The objective of this work focuses on the reconceptualization, from addressing it through some categories of analysis, in order to understand the new senses that seek to give the teacher identity from the changes in public policy, in a particular historical moment.

The task of rebuilding the heterogeneity of senses on the teaching task in times of educational reform involves rebuilding not only senses and dispute of the senses from the discourse and rhetoric, but primarily on its implications and practical consequences.

It seeks to overcome the gaze of history as a study of the past, to consider it instead as a study of the present, whose object is a continuous dialog between the present and the past. In this sense, from our present, ask why these senses built and deconstructed on the «teacher» can be the starting point for understanding many of the current problems of the formation and the work of our teachers, who continue to configuring an identity.

Keywords: teacher training, educational work, teacher identity

La formación y el trabajo docente a fines de la década del 60 en Argentina: la reconfiguración de una posición y la construcción de una identidad

(...) se los necesitó heroicos para sostener la enseñanza, apóstoles para ganar poco, sanos para garantizar el presentismo, sensibles para ejercer funciones asistenciales, abiertos y flexibles para aceptar toda propuesta que las gestiones políticas quisieron implementar. Los necesitamos ahora lúcidos para que puedan devolverle a la sociedad la parte de responsabilidad que le corresponde en la situación educativa. La formación docente deberá acompañarlos en esa tarea.

DELGADILLO y ALEN en Prólogo de Davini (1995: 11-12)

Introducción

El presente trabajo tiene la intención de abordar la identidad docente y las reconfiguraciones que en ella operan en un momento particular de transformaciones en el sistema de formación docente en Argentina: la denominada «terciarización del magisterio». Dicho proceso de reforma no sólo impactó en la organización de la formación de maestros —pero sobre todo de maestras— de escuela primaria, sino también en las conceptualizaciones que desde lo discursivo nominaban a la tarea docente y cómo ello configuraba prácticas y el propio ejercicio profesional.

Dicha identidad estaba reconceptualizándose desde el campo teórico, desde los organismos internacionales y desde los propios colectivos docentes. A partir de esta reconceptualización se promovieron discusiones en torno a una transición discursiva desde el docente apóstol (maestro) al docente profesional (profesor), y hacia el interior de los debates sobre la «profesionalización», pujas entre corrientes de tipo más profesionalista, que enfatizaban en los aspectos técnicos de la tarea docente, y otras de tipo gremial, que consideraban al docente como un profesional-trabajador, identificándolo como un sector más dentro de la clase trabajadora y/o del movimiento obrero.

Nuestro objetivo es centrarnos en dicha reconceptualización a partir de algunas categorías de análisis, para poder comprender los nuevos sentidos que se buscan otorgarle a la identidad docente a partir de los cambios en la política pública, en un momento histórico particular. En otras palabras, preguntarnos ¿cómo estas discusiones y reconceptualizaciones respecto de la identidad docente se traducen en los cambios de política hacia el sistema de formación docente?

Reconstruir la heterogeneidad de sentidos sobre la tarea docente en momentos de reforma educativa, como en este caso, que transformaron el sistema de formación en un momento dado, implica reconstruir una identidad docente que se sigue construyendo en función de otro/a o de otros/as. Dichas disputas de sentido sobre el «ser docente» no constituyen disputas únicamente retóricas que se resuelven en los discursos, sino que tienen implicancias y efectos prácticos.

Buscando representar un enfoque que supere la mirada de la historia como estudio del pasado, es que aquí se considera como estudio del presente, cuyo objeto se constituye en un diálogo continuo entre el presente y el pasado. En este sentido sostenemos que no hacemos historia sino actualidad, nuestros intereses tienen más que ver con la realidad cotidiana que con el pasado; ya que no somos desenterradores del pasado, anticuarios al decir de Jim Sharpe (1993), sino actores de nuestro tiempo que buceamos en el pasado a partir de preguntas que nos hacemos desde y sobre el presente y para aportar explicaciones al mismo.

Es así que, desde nuestro presente, preguntarnos por estas reconceptualizaciones en torno al «ser docente» puede ser el puntapié inicial para comprender muchos de los problemas actuales de la formación y el trabajo de los docentes, que siguen configurando una identidad.

Nociones sobre formación y trabajo docente: algunas categorías de análisis

Numerosas investigaciones (Fullan, 2002; Vezub, 2007; Vaillant, 2010, 2013) hacen hincapié en la importancia de la docencia y de los y las docentes en las transformaciones educativas que han ido sucediéndose en el tiempo en la

historia de la educación de nuestro país y de la región. Tal como afirma Vezub (2007) cualquiera sea el cambio que se impulse desde las políticas públicas, los y las docentes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea como ejecutores, mediadores de lo planificado por los expertos, o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de dichas transformaciones.

En el presente trabajo queremos reflexionar sobre el lugar del docente en una de las transformaciones más importantes del siglo XX respecto de su formación, pero también de las consecuencias que dichas modificaciones implicaron en la práctica profesional y laboral: la «terciarización».

Comprender el campo de la formación docente puede llevarnos a analizar varias dimensiones que exceden a este trabajo, sin embargo, hay un elemento fundamental que es que el entendimiento sobre el campo de la formación inicial implica necesariamente entender las concepciones que de la docencia se tiene y cómo estas dan forma a distintas políticas educativas en diferentes momentos históricos.

De acuerdo a la concepción de la docencia que se tenga, pueden entenderse diversos modelos de formación docente y, en consecuencia, los mecanismos más adecuados para llevarla a cabo. Así, a lo largo de historia de la educación en Argentina, tal como afirma Navarro (2015: 2), «diferentes han sido las formas de entender los procesos por los cuales se construye, reproduce, y/o se transforma la idea de ser docente». En este sentido indagar sobre las concepciones¹ nos permite entender las construcciones sociales e históricas que se realizan en torno a la formación de los docentes, sea desde los propios proyectos reformistas, desde las instituciones dedicadas a dicha formación y/o desde los mismos docentes que sostienen prácticas formativas.

Dichas concepciones no solo delimitan un modelo de formación inicial sino también el proceso de desarrollo profesional y laboral posterior, que hacen que la relación entre las instancias de formación y el desarrollo posterior del sujeto docente construyan lo que denominamos su «identidad». Esa construcción identitaria se convierte en un proceso que no termina cuando finaliza la formación y que a veces ni siquiera comienza allí. En este sentido, la concepción más tradicional, al referirse a la formación

docente, atribuye a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y a las Universidades, el papel o espacio de la educación y formación, y a las instituciones de desempeño laboral (instituciones educativas), el papel de campo de aplicación de los conocimientos aprendidos. Sin embargo, tal como afirma Davini (1995: 34), esta división no es determinante, ya que la formación es entendida como un «proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional». Dicho comportamiento se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado (o incluso antes, en la construcción del sentido de lo escolar como estudiante) y se desarrolla en el desempeño, en el puesto de trabajo, etc. La formación implica así un «proceso de largo alcance con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes» (Navarro, 2015: 4).

En ese largo proceso, las concepciones que sustentan la docencia delimitan qué docente se quiere formar y para qué, en función de las características que el sistema educativo requiere para su funcionamiento; en otras palabras, en función de los puestos de trabajo que se necesitan cubrir.

Si buscamos superar las miradas tradicionales que separan los espacios de formación inicial y sistemática de aquellos de socialización laboral o desarrollo profesional, inevitablemente debemos articular las concepciones que venimos mencionando respecto de la formación de los docentes en un determinado modelo de país, con aquellas que rodean al campo de estudio del trabajo docente.

Las características de dicho trabajo y la diversidad de contextos en los que el mismo se realiza son fundamentales a la hora de considerar la formación, es decir, a la hora de establecer los saberes y experiencias que se requieren de los docentes en determinados momentos históricos.

Tal como reconstruye Terigi (2011), la docencia es considerada una profesión de características singulares, pero al mismo tiempo cuando uno puntualiza en la conceptualización dentro de este campo complejo y diverso, se hacen visibles importantes diferencias en la caracterización.

En los planteamientos clásicos sobre el trabajo docente, este es definido en términos individuales y evaluado en términos de eficacia individual, lo

que en las últimas décadas se ha asociado al rendimiento de los estudiantes durante su formación, y por ello la necesidad de evaluaciones a través de pruebas estandarizadas.

Dichos planteamientos sobre el trabajo perviven aún hoy en numerosos lineamientos de políticas públicas hacia el sector docente en la región y también en nuestro país. El desempeño docente a partir de su evaluación parece ser tema de agenda en varios momentos del desarrollo histórico de nuestro sistema educativo y es presentado como un factor determinante en el logro de la «calidad» educativa, con esta impronta del enfoque individualista sobre el trabajo.

Por el contrario, otras conceptualizaciones recuperan y reconocen la particularidad y la complejidad del trabajo docente en todas sus dimensiones, sobre todo su carácter político, su naturaleza institucional, las discusiones originarias respecto de su conceptualización (Vázquez y Balduzzi, 2000a) y, por tanto, las luchas y la disputa de sentidos frente a la defensa de la educación pública como derecho y los derechos por tanto de los trabajadores de la educación. Es entonces que esta visión, lejos de constituirse desde una mirada individual del trabajo, supone, como dice Terigi (2011), concebir al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora, en la que el Estado es responsable y garante.

Ahora bien, en el devenir histórico del sistema de formación docente en nuestro país y en las concepciones que los cambios en él han sustentado, la noción de trabajo, así como la de profesionalización o vocación, no fue siempre validada de la misma manera, sino que se ha ido forjando en la construcción identitaria que mencionamos antes.

Diferentes categorías sobrevuelan a la tarea docente a lo largo de la historia; sin embargo, las mismas son significadas de formas muy diversas de acuerdo a los distintos momentos y contextos. Antes de introducir aquellas concepciones con las que se piensa al docente en la década del 60, intentaremos recuperar categorías que creemos son fundamentales para la comprensión de dicho proceso histórico y de reformas en el sistema de formación docente: la posición docente y los procesos de hibridación, y la

configuración de la identidad docente a partir de dichas categorías. De esta manera analizaremos la noción de profesionalización a partir de diversos sentidos sobre la misma que están en disputa.

La categoría de «posición docente», siguiendo a Southwell y Vassiliades (2014: 4), está compuesta por «la circulación de discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, refiriéndose así a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella». En este sentido la construcción de una posición implica diversas formas en que los sujetos docentes se dejan interpelar por otro, u otros, «y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos» (Op. Cit: 5). Ello involucra no solo la dimensión afectiva que introduce Abramovsky (2010) sino fundamentalmente una dimensión ético-política donde se tensionan numerosas y diversas miradas acerca de los problemas en el campo educativo. Entender la categoría de posición desde una perspectiva relacional es entender que el proceso social más amplio es indistinguible del proceso individual —donde lo individual y lo social se entremezclan—, ya que esas diversas miradas conforman una construcción histórica y social que sedimenta en el tiempo y que se rearticula en el presente con nuevos elementos que configuran una nueva formación hegemónica. Esta idea de construcción y sedimentación nos lleva a recuperar la noción de hibridación presente en la categoría de posición docente y que creemos fundamental a los fines de entender el período histórico mencionado. Tal como afirman Southwell y Vassiliades (2014: 12) la posición docente

se compone de articulaciones de distintos elementos, traducciones de otros discursos y tramas que se dan en el marco de mecanismos que han sido denominados de hibridación, los cuales operan movilizándolo y articulando distintas tradiciones y discursos dentro de un ámbito particular (...) promoviendo la configuración de nuevos sentidos. Este despliegue siempre se realiza en condiciones históricas particulares que implican límites y posibilidades a dicha articulación de sentidos.

La hibridación así se desarrolla a partir de un proceso en el que se colocan diversas experiencias, significados y direcciones en relación a lo que estaba disponible anteriormente, por lo que se reconocen y recuperan determinados discursos y se silencian u omiten otros, lo que Williams (2000) denomina «tradición selectiva».

Para el caso de este trabajo, y desde una mirada de larga duración, se debe advertir que en estos mecanismos de hibridación, los discursos que sustentan esta reforma no son, tan solo, producto de un presente sino, fundamentalmente, de un pasado, de la propia configuración histórica del sistema educativo que le imponen las posibilidades y límites y, al mismo tiempo, están atravesados por circunstancias y sucesos no planificados *a priori* que son producto del contexto donde se elaboran y, fundamentalmente, donde se implementan. Por lo tanto, desde la configuración discursiva de esta reforma debemos atender a tres elementos. En primer lugar, a aquellos discursos que provienen de momentos previos, es decir, que se configuran apelando a las tradiciones y significaciones presentes en cada momento histórico, el canon transhistórico (Dibi-Huberman en Carli, 2008). Pero también, en segundo lugar, a aquellos discursos que delimitan un determinado clima de época generando «horizontes colectivos de sentido» (Giovine, 2012) u «horizontes discursivos» (Southwell, 2007) que permiten cristalizar determinados significantes como lo nuevo, lo propio de esa reforma. Finalmente, en tercer lugar, recuperar los aportes de la teoría de la internacionalización y trascender los límites nacionales para pensar en la construcción de «horizontes de referencia internacionales» (Schriewer y Martínez, 2007), desde donde es posible comprender cómo se promueven y se construyen dichas reformas en un marco que permita superar las posibilidades interpretativas que nos ofrece el análisis a nivel nacional.

Estos discursos se presentan como «estándares internacionales» — calidad, eficiencia, terciarización, profesionalización— como aspiraciones que deben alcanzar los sistemas educativos, en este caso respecto del sistema de formación de sus docentes y de las condiciones de su trabajo.

Es así como las políticas públicas en dicho contexto internacional o nacional, constituyen —en una pretensión hegemónica— la articulación de significantes ligados a un sentido asignado desde el Estado o desde los organismos internacionales. Sin embargo, dichas articulaciones nunca son totales, siempre presentan fisuras por las que se cuelan nuevas cargas de sentido que, en palabras de Laclau y Mouffe (1985), nunca terminan de ser fijados a una articulación única y última, lo que convierte este proceso en un espacio de disputa de sentidos. Esto nos lleva a plantear que la categoría de «identidad» desde lo discursivo no la podemos pensar por fuera de su carácter abierto y contingente. Tal como mencionan Southwell y Vassiliades (2014: 15), «las identidades son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas y no pueden dejar de estar en el discurso». Esa dimensión discursiva de la identidad no solo se presenta en la disputa retórica de sus sentidos sino fundamentalmente en los efectos y consecuencias prácticas de los sujetos que se reconocen en ella, en los «efectos epistemológicos», al decir de De Souza Santos (2008), que tienen dichos discursos.

En la articulación de los discursos y las prácticas subjetivas el sujeto es interpelado (Hall, 2003) no solo como sujeto pasible de ser «nombrado» o «convocado» por el discurso, sino como sujeto investido en dicha posición, por lo que más que hablar de la identidad hablamos de procesos de identificación como construcciones abiertas, contingentes, incompletas y dinámicas, en vinculación con la «alteridad» o con lo que Laclau (1990) llama «el afuera constitutivo».

La formación y el trabajo docente en contextos de reforma educativa: la «terciarización» de la formación

Autoras como Puiggrós (1988; 2003), Southwell (2003) y Méndez (2014) coinciden en señalar a la década del 60 como un punto de quiebre fundamental con respecto al campo educativo, ya que el mismo quedó expuesto a los requerimientos del sistema económico, con el objetivo de formar sujetos con capacidades técnicas que permitieran fabricar bienes que anteriormente se importaban. Esto marcó, como expresa Southwell (2003), un viraje en las

corrientes pedagógicas de la región, con la presencia de expresiones de corte tecnocrático, donde la educación pasaba a justificar su función en el modelo social como herramienta para la preparación de recursos humanos. El control ideológico y la utilización de nuevas tecnologías como garantía de modernización se articularon con una noción de «profesionalidad» entendida como eficiencia, vocación y eficacia técnica. La planificación entonces adquirió un lugar central como herramienta para transformar las estructuras educativas a las necesidades del desarrollo (Finkel, 1977) y dentro de este esquema se enfatizó en la formación de docentes capaces de programar y evaluar los aprendizajes en términos de conductas observables y mensurables (Davini, 1995), visualizándose la tarea del docente como una tarea políticamente «neutra».

Es en este escenario que la dictadura del Gral. Onganía (como también la de Levingston y Lanusse) pone en marcha la reforma² integral del sistema educativo, que iniciada a partir de 1968 por decreto, delineaba cambios en todos los niveles educativos del sistema, incluido el universitario. Estas normativas tenían como principal objetivo, tal como señalan Southwell y De Luca (2008), reestructurar el sistema educativo.

Dentro de los aspectos del sistema que se pretendían reestructurar, una de las reformas que se contemplaban fue la «terciarización» del sistema de formación de docentes para la escuela primaria, que hasta dicho momento se mantenía en las escuelas normales nacionales de todo el país. Se elevaron así los estudios para la formación docente al nivel superior, suspendiendo los cursos de magisterio en el nivel secundario y creando para ello los ISFD en el nivel terciario³.

A diferencia de otras medidas, la reforma que propone la creación de instituciones de nivel terciario, dejando atrás el tradicional «magisterio», se implementa y se mantiene con vigencia en el tiempo.

Sin duda una de sus características es el fuerte sustento teórico que enmarcó a esta reforma y que se sostenía desde discursos que abogaban por otorgarle una base científica a la educación, la cualificación técnica, la especialización y el rol de experto que debía adquirir el docente, premisas fundamentales de la concepción tecnocrática⁴.

Los principales argumentos que la sustentan presentan una crítica fuerte al modelo normalista como por ejemplo la excesiva cantidad de maestros que luego no podían insertarse en el mercado de trabajo, la escasa madurez de la edad de graduación, una formación de cuño positivista que ya no era acorde, argumentos que venían instalándose desde la década del 30 pero que en este momento alcanzan un nivel de concreción en política educativa, y se entremezclan y articulan, en el proceso que mencionamos de hibridación, con nuevos discursos, fundamentalmente el de la «profesionalización docente», que si bien se impone, no deja atrás el paradigma del normalismo. Las concepciones en disputa iban delimitando una idea del ser docente, que ya no era pensado como un maestro de la nación, sino que, desde su nueva denominación —profesor de enseñanza elemental— se ponían en juego nuevas concepciones y miradas que van a interpelar no solo su formación sino su práctica profesional y su representación gremial y colectiva.

Discursos en torno a la profesionalización docente

La noción de profesionalización como constitutiva de la identidad y la posición docente es una categoría en disputa en los distintos momentos históricos de nuestro sistema educativo y es constitutiva de un movimiento constante en la elaboración de las políticas públicas hacia la formación docente.

Tal como sostiene Feldfeber (2007: 450-451), «los sentidos que asume la profesionalización constituyen un objeto de lucha y disputa, donde confluyen múltiples actores colectivos e intereses diversos que intentan direccionar las políticas en materia de formación y trabajo docente». Dichas políticas, en el período de reformas que aquí presentamos, estuvieron orientadas, al decir de la autora, por una «racionalidad tecnocrática y una retórica modernizadora». Se impusieron reformas de «arriba hacia abajo», inconsultas e imprevistas, diseñadas externa e internamente por las esferas centrales del gobierno y con escasa participación activa de los sujetos docentes.

La profesionalización no puede pensarse así como un problema técnico puesto que, tal como afirma Tenti (2006), lo que está en juego es la cuestión del control de la autonomía en el trabajo docente, a partir de las transformaciones

en la sociedad y en el propio sistema educativo que ponen en crisis las identidades colectivas de los mismos.

En este proceso de reforma, como en otros, las políticas de profesionalización docente se inspiraron en una racionalidad técnico instrumental tendiendo a proponer mayores dosis de «autonomía» y la «accountability» de los docentes y desplegar al mismo tiempo un conjunto de dispositivos de medición de calidad de los resultados del aprendizaje, evaluaciones de la calidad profesional, etc.

Estos sentidos que se pretendieron hegemónicos y universales fueron resistidos sobre todo por la oposición generalizada de los sindicatos docentes a estas iniciativas de profesionalización generadas por expertos y técnicos que jugaron un rol relevante en los programas de reforma educativa. Sin embargo, la noción de profesionalización también es discutida al interior de los sindicatos en donde confrontan miradas diferentes.

La identidad constituida en base a la profesión tiende, como apunta Tenti (2006), a reducirse a la cuestión de formación e incorporación de dosis crecientes de conocimiento científico técnico en el trabajo del docente. Y es aquí donde se enfrentan distintas posiciones, intereses y actores colectivos. En la mayoría de los países de América Latina, en la lucha por el contenido de la profesionalización participan tanto los responsables de la gestión de los sistemas educativos (los políticos y los altos funcionarios, asesores y expertos), el personal jerárquico y territorial (los supervisores y directores de establecimientos), el cuerpo de los especialistas, investigadores y formadores de docentes, como los propios sindicatos que expresan al colectivo de los «trabajadores de la educación». En todos los casos, la disputa es por el control de la formación y la definición de los requisitos de acceso y carrera docente, las condiciones de trabajo y las recompensas materiales y simbólicas asociadas. La diferencia de posiciones (político, funcionario, experto, dirigente gremial, etc.) determina diferentes intereses, visiones y estrategias de profesionalización.

En el período de reformas aquí mencionado, más allá del perfil gremial y/o político que asumen los gremios docentes, el recorte analizado en este trabajo visibiliza un momento sustancial en cuanto a la organización sindical.

Si bien desde la década del 40 los gremios docentes comenzaron a afianzar su perfil, esta etapa, como señalan Vázquez y Balduzzi (2000b), los encuentra en un momento de debates y pujas respecto del modelo sindical a asumir. De las numerosas organizaciones gremiales a nivel nacional, las tensiones afloran aquí entre un modelo profesionalista o de profesional liberal, que enfatiza en los aspectos técnicos y la cualificación de la tarea docente, y propone la organización de asociaciones autónomas; y otro gremial, que considera al docente como profesional-trabajador, identificándolo como un sector de la clase trabajadora, y por ende, unificado con esta en sindicatos pertenecientes a una central única de trabajadores.

Desde estos últimos movimientos gremiales comienza a construirse en la década del 70 «un lugar para los docentes al lado del conjunto de los trabajadores asalariados, que cuestionó las visiones idealizadas y románticas de la docencia, reivindicando el derecho a la huelga, a la lucha por la mejora de las condiciones salariales y laborales» (Tedesco y Tenti, 2002: 62).

Esta diferenciación es fundamental porque, por un lado, se anuda con el debate de la profesionalización docente que instala la reforma y, por el otro, con los movimientos sociales que en nuestro país y en América Latina remiten a un docente más comprometido y alejado de los cánones del docente apóstol y/o vocacional.

Numerosos investigadores (Southwell, 2003, 2007; Vázquez y Balduzzi, 2000a, 2000b; Tedesco, 1995, 1998, 1999; Tenti Fanfani, 1988, 1995, 2007; Birgin, 1999, 2000 y Davini, 1995) permiten aproximarse al sentido de la profesionalización que se instala en la década de los 60, bajo la concepción desarrollista y tecnocrática y que discursivamente interpela al modelo docente hasta el momento vigente. Como señalan Southwell y De Luca (2008: 14), «se buscaba enfatizar el carácter profesional del trabajo docente implementando una capacitación específica habilitante en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que garantizaran una labor educativa más eficaz». Esto llevó a que la reforma en la formación docente estuviera cruzada por procesos de racionalización, que hicieron que la profesionalización se vinculara con diversos significantes que terminan

entremezclándose y que van desde el eficientismo técnico a la cualificación y jerarquización de la tarea docente.

Si bien la reforma de la formación docente se concreta, intrínsecamente sufrió las tensiones de matrices contrapuestas que se fueron aggiornando a los requerimientos del sistema económico y el modelo desarrollista que imponen —como expresan Finkel, 1977; Davini, 1995 y Soutwhell, 2003— un nuevo paradigma. Las concepciones espiritualistas de las décadas del 30 al 50 encontraron otros canales de ratificación y se sumaron al modelo «funcionalista» que promovía la eficacia, la planificación, la evaluación y la preparación de recursos humanos. En este contexto los debates por la «profesionalización» intentan poner en tela de juicio la idea de vocación del modelo previo.

Heredera entonces de la neutralidad política y religiosa del normalismo y del funcionario público, la docencia se constituyó en una compleja articulación entre lo vocacional, lo moral y la posición funcionaria. Desde esta amalgama discursiva, el reconocimiento de la docencia como un trabajo tardó en hacerse presente y la identidad se vio reconfigurada por la disputa de sentidos entre el normalismo, lo profesional y lo gremial.

La reforma de la formación docente no solo implicó una transformación institucional, sino que confrontó distintas concepciones sobre el modelo docente. Mientras el discurso de la profesionalización docente era promovido con pretensiones hegemónicas desde los organismos internacionales y el proyecto reformista que llevaba a cabo las transformaciones en el sistema de formación, en las instituciones educativas se recuperaban los sentidos de permanencia que remiten a los principios del normalismo y que separaban los aspectos pedagógicos de aquellos político-gremiales.

En dicho imaginario lo expresado da cuenta de miradas diferentes sobre el «ser docente», que se entrecruzan en una hibridez de discursos entre la profesionalización, el trabajo y la vocación normalista, que tampoco abandonan y que resignifican.

La identidad docente en cuestión: desafíos desde el presente

El normalismo, como identidad fundante del magisterio en nuestro país, surca, como dice Vezub (2007), en muchas de las prácticas y las formas de organización de las instituciones formadoras actuales; lo que genera, según esta perspectiva, que las instituciones terciarias de formación no terminen de definir su identidad y se encuentren aún en la dualidad de los niveles educativos de pertenencia: secundario o superior, producto de una estructura burocrática de la escuelas normales, ahora como unidades académicas, que sigue vigente⁵.

El proceso de terciarización significó así, en muchos casos, que la formación se elevara de nivel pero que las instituciones siguieran funcionando como las escuelas secundarias que eran cuando emergieron.

Los nuevos sentidos que se articulan en torno al «ser docente» no dejan de estar relacionados con los rasgos que históricamente configuraron su tarea. Por el contrario, algunos creen que es necesario sentar las bases de una nueva identidad y profesionalidad que obligan a redefinir el oficio del docente; sin embargo, esas identidades no se constituyen sobre el vacío, sobre la nada. No se trata de procesos fundacionales que hacen borrón y cuenta nueva, aunque lo pretendan, sino que son redefiniciones que se constituyen mediante desplazamientos y subordinaciones de viejas formaciones y sentimientos (Dussel et. al, 1998), donde se producen nuevas articulaciones.

Es allí donde se presentan espacios que cuestionan los sentidos del normalismo y habilitan otras relaciones con el pasado. Se abren así relecturas de ciertas tradiciones, básicamente una caída del mito vocacional incondicional y una resignificación de la docencia como trabajo y como responsabilidad social (Birgin, 2000).

Estas disputas de sentido que mencionamos en torno a la profesionalización docente se reactualizan en el contexto actual a partir de lo que se visibiliza y lo que no, los discursos que se autorizan y los que son desautorizados tanto desde los organismos internacionales, desde las políticas públicas que se implementan para interpelar a los docentes, desde las propias instituciones formadoras, desde los sindicatos, desde la producción académica, desde la

opinión pública. En esa búsqueda por la profesionalización el sujeto docente es interpelado hoy por aquello que carece, como un sujeto deficitario, como carente de todo lo «imprescindible» para ser docente donde se articulan viejos y nuevos sentidos: vocación, perfil académico, profesionalidad.

Esta versión hegemónica sobre la identidad docente —basada en el des-reconocimiento— es una interpretación parcial, no es total, que no es inocente, sino que como dijimos produce determinados efectos.

Poder pensar la cuestión de los efectos del discurso, que actúan como obstáculo para analizar las complejas causas que producen esta situación en el campo del trabajo docente, puede permitirnos descubrir nuevos sentidos que aún no existen o que no son reconocidos.

Poder desentrañar dichos sentidos hegemónicos permite, como dice Birgin (2000: 19), «crear condiciones de posibilidad para construir otros escenarios» posibles.

Algunas reflexiones iniciales

Uno de los cambios materiales y simbólicos de la reforma de la terciarización fue el de transformar la tradicional carrera de magisterio en un «moderno» Profesorado de Enseñanza Elemental. En esta nueva denominación, y también en su plan de estudios, está en juego no solo la adaptación a la reforma educativa general sino, fundamentalmente, la forma de comprender la tarea del docente. El más fuerte de estos discursos es el de la profesionalización docente. El mismo llegó a nuestro continente de la mano de distintos organismos internacionales y fue recuperado por los actores locales desde diferentes posicionamientos. Aunque hay distintas formas de entenderla, en este contexto se privilegió una mirada de la profesionalización desde la tecnocracia, en donde el docente se convierte en un técnico que ejecuta acciones educativas diseñadas e impuestas desde niveles superiores del sistema.

Esa mirada se enfrentaba por un lado a la posición del docente trabajador, tal y como lo muestra la discusión entre los gremios docentes, pero también a la mirada tradicional del docente «apóstol» en consonancia

con los orígenes de la escuela y la tarea docente. Este maestro «apóstol» denota a la docencia como un «llamado», una vocación a la cual este se entrega y consagra su vida.

Precisamente entre las luchas más fuertes de los sindicatos y gremios se encuentra la desarticulación de esta mirada para poder posicionar las luchas y reclamos en torno al salario, condiciones laborales, etc.

Ahora bien, el tradicional maestro normal, de formación positivista y al servicio de la nación contiene alguno de los elementos que definen a dicho apostolado, especialmente en cuanto a lo incuestionable que fue por muchos años su tarea. Sin embargo, esta reforma avanza sobre esta cuestión al dejar en claro que dicho maestro ya no sirve para brindar la formación necesaria para las necesidades del país en el presente y proyectado a su futuro. Por eso, al hablar de un nuevo maestro, la reforma pone sobre la mesa la concepción del docente profesional, *aggiornado*, formado ahora en un nivel educativo superior y con capacidad de actualizarse y capacitarse posteriormente (aunque no quede claro cómo ni dónde). Se trata de una conformación discursiva donde el profesional está ligado a otros términos como modernización, excelencia, actualización, no solo del docente sino también de todo el sistema educativo, ya que estos serán los principales protagonistas de la reforma.

Algunas de estas cuestiones también están presentes en la mirada de las asociaciones docentes, aunque redefinidas, ya que la concepción del docente profesional no es entendida por la totalidad de los gremios docentes de la misma manera. En la medida en que se organizaran en defensa de sus derechos podrían tomar conciencia de esa identidad. Una identidad que en este momento estaba reclamando cambios, que algunos entendían desde la jerarquización y cualificación de la tarea y otros, desde el compromiso con la sociedad para la que se formaba. Entre estas visiones buceaba el discurso de la profesionalización docente, entremezclado a su vez con un pasado normalista que no se deja atrás, otorgándole así heterogeneidad al discurso lineal de la profesionalización entendida como tecnificación y capacitación para la tarea.

De esta manera la irrupción de esta reforma puso en evidencia la necesidad de interpelar la identidad docente. Así el docente «apóstol», el «maestro normal», y otras figuras que anidaban en ella, son cuestionadas desde el discurso político que posiciona en el centro de sus argumentos la necesidad de profesionalizar su tarea. Por otro lado, los gremios, impulsados por el contexto internacional y las reformas introducidas por el gobierno, aprovecharon la oportunidad para organizarse e introducir la discusión sobre la identidad docente y la valoración social de su tarea. Aquí también primó el discurso de la profesionalización, aunque con otro sentido, como expusimos anteriormente.

De una u otra forma, desde la reforma, o a partir de ella, se generaron las condiciones de posibilidad para poner en tela de juicio un ideal docente cuestionado tanto por el gobierno como por los gremios y desde allí abrir la puerta a una discusión aún no saldada sobre la identidad docente. Trabajadores, profesionales, técnicos, son adjetivos que sobrevuelan al docente y se alternan al momento de pensarlo y definirlo.

Esta alternancia, al mismo tiempo, conduce al surgimiento de nuevos sentidos y a la redefinición de los ya existentes en relación a una identidad que sigue definiéndose continuamente conforme a los cambios e interpelaciones del contexto, pero también a las transformaciones de su propia práctica. Una práctica que necesita hoy reconocer el lugar de los sujetos desde la potencialidad que, como dice Redondo (2004), conforman identidades en movimiento en situaciones extremadamente adversas. La articulación de los discursos y las prácticas necesita aquí y ahora reconstruirse a partir del reconocimiento de otras posibilidades, de otros sentidos no dichos, no visibles, no nombrados.

Notas

1. Entendemos aquí por concepciones, a partir del análisis de Navarro (2015), a aquellas construcciones sociales que, en vinculación con el contexto histórico, dan sentido a las prácticas de los sujetos, en este caso a las prácticas docentes, reuniendo sentidos, creencias, pensamientos e ideas elaborados a partir de intereses comunes que son socialmente válidos.
2. Entendemos por reforma educativa una «alteración fundamental de las políticas educativas nacionales que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum, al profesorado —formación, selección o evaluación— y a la evaluación del sistema educativo» (Viñao, 2002: 73).
3. Vale aclarar que los Institutos Superiores ya existían desde hacía 20 años en la provincia y en Nación, desde comienzos de siglo para algunas carreras docentes. El mejor ejemplo de ello es el Instituto Superior de Profesorado. Sin embargo, la reforma de la terciarización aquí analizada se aplicó para las carreras docentes orientadas al nivel primario (magisterio) que aún se formaban en la educación media, afectando fundamentalmente a las Escuelas Normales Nacionales. Se puede afirmar que la terciarización implicó un hito histórico porque definitivamente todas las carreras docentes, pese a las marchas y contramarchas incluso en la década del 80 con la aplicación del MEB (Maestro de Enseñanza Básica), elevaron su formación a la educación superior.
4. No obstante, dicha reforma no se dio de una manera lineal ni homogénea, sino que transitó por diversos períodos que definimos como diferentes etapas de la misma, que van desde el cierre y la supresión en 1968 a la reimplantación en la gestión Malek en 1972 (Vuksinic, 2015).
5. Es necesario contextualizar esta afirmación en el período previo a la creación del INFOD a nivel nacional. Si bien es cierto que probablemente hay rasgos de normalismo en las instituciones concretas, el desmantelamiento del discurso —otro discurso en este caso, un discurso político— (como por ejemplo el de los diseños curriculares para la formación en la Provincia de Buenos Aires) ha sido relevante. En cuanto al funcionamiento institucional, es notoria la fragmentación entre instituciones.

Bibliografía

- ABRAMOWSKI, Ana (2010). *Maneras de querer*. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós (Selección).
- BIRGIN, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar*. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel.
- (2000). «La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión». En: Gentili, Pablo y Gaudêncio Frigotto (comps). *La ciudadanía*

negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: Ed. CLACSO, 221-240. ISBN 950-9231-53-3.

CARLI, Sandra (2008). «La universidad: tiempo, destiempo y contratiempo». En: Panel de cierre de las *XV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación*. Salta. 31 de octubre de 2008.

DAVINI, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, Inés; Alejandra Birgin y Guillermina Tiramonti (1998). «Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina». Revista *Estudios del Currículum*, Vol. 1, Nro. 2, Barcelona: Pomares–Corredor.

FELDFEBER, Myriam (2007). «La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina». *Educ. Soc.*, Vol. 28, Nro. 99, 444-465, maio/ago. 2007. Campinas.

FINKEL, Sara et al. (1977). *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen.

FULLAN, Michael (2002). *Las fuerzas del cambio*. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal.

GIOVINE, Renata (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial. ISBN: 978-987-558-242-2.

HALL, Stuart (2003). «Introducción: ¿Quién necesita identidad?». En: Hall, Stuart y Paul Du Gay (comps). *Cuestiones de identidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 13-39. ISBN 950-518-654-1.

LACLAU, Ernesto (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Madrid: Siglo XXI.

MÉNDEZ, Jorgelina (2014). *De intelectuales a expertos. Las ciencias de la educación en la renovación de las ciencias sociales*. El caso del Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Argentina, décadas del 60 y 70. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Quilmes (Mimeo).

NAVARRO, Marcelo Gastón Jorge (2015). «Cómo entender la formación docente. Concepciones y perspectivas en Argentina». En: *MOVIMENTO* - Revista de educação FEUFF-PPGEUFF, Año 2, Nro. 2, 1-21. Río de Janeiro: Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. ISSN 2359-3296.

PUIGGRÓS, Adriana (1988). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.

——— (2003). «Normalismo, Espiritualismo y Educación». En: Puiggrós, Adriana
——— (2003). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna, 27- 104. ISBN: 9789505563654.

REDONDO, Patricia (2004). *Escuelas y pobreza*. Entre el desasosiego y la obstinación, Buenos Aires: Ed. Paidós.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2008). *Conocer desde el Sur*. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO.

SCHRIEWER Jürgen y Carlos Martínez Valle (2007). «¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática?: el discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo xx». En: *Revista de educación*, (343), mayo-agosto 2007, 531-557. Madrid.

SHARPE, Jim (1993). «Historia desde abajo». En: Burke, Peter (comp.). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Ed. Alianza Universidad, 38-58. ISBN: 84-206-2765-8.

SOUTHWELL, Myriam (2003). «Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado de espiritualismo y el tecnocratismo». En: Puiggrós, Adriana (dir.). *Historia de la Educación en Argentina*. Tomo VIII, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna, 105-155. ISBN: 9789505563654.

——— (2007). «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.

SOUTHWELL, Myriam y Romina De Luca (2008). «La descentralización antes de la descentralización: políticas educativas durante el gobierno de Onganía». En: *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 375-389. Universidad Nacional de Rosario. ISSN 1851 6297.

SOUTHWELL, Myriam y Alejandro Vassiliades (2014). «El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas». En: *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI, Nº 11, diciembre de 2014, 1-25. General Pico, La Pampa: Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. ISSN: 1668-4753.

TEDESCO, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. 2ª ed. Biblioteca Dimensión Argentina. Buenos Aires: Solar.

——— (1995). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.

—— (1998). «Profesores de Enseñanza Secundaria: papel de futuro». En: Díez-Hochleitner, Ricardo. *Aprender para el futuro: La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana, 170-210.

—— (1999). «Fortalecimiento del rol de los docentes». En: Ávalos, Beatrice y María Eugenia Nordenflycht (1999). *La formación de profesores. Perspectiva y experiencias*. Chile: Ediciones Santillana. ISBN: 9561504391.

TEDESCO, Juan Carlos y Emilio Tenti Fanfani (2002). «Nuevos maestros para nuevos estudiantes». En: AA.VV. *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. San Marino. Buenos Aires: PREAL-BID, 67-96.

TENTI FANFANI, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*. México D.F: Ed. Pax México-Césarman.

—— (1995). «Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente». En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (IICE-UBA), Año IV, N° 7, diciembre de 1995, 17-25. Buenos Aires: Miño y Dávila.

—— (2006). «Profesionalización docente: consideraciones sociológicas». En: Tenti Fanfani, Emilio (comp.). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 119-142.

—— [en línea] (2007). «Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente». En: *Educação & Sociedade*. Vol. 28, N°. 99. Mayo-agosto. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Disponible en: <http://www.cedes.unicamp.br>, 335-353. ISSN: 0101-7330. Campinas, Brasil.

Terigi, Flavia [en línea] (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Buenos Aires: INFD. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109613/06.%20APORTES%20PEDAG%3C%93GICOS%20A%20LA%20REFORMULACI%3C%93N%20DE%20LA%20FORMACI%3C%93N%20I.pdf?sequence=1>

VAILLANT, Denise [en línea] (2010). «Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores». En: *Estudios Pedagógicos*, Vol. 91, Nro. 229, 543-561, set./dez. Brasília. Disponible en: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1748/1368>

—— [en línea] (2013). «Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas». En: *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. Madrid: UNED-SEEC. Disponible en: http://denisevaillant.net/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf

VÁZQUEZ, Silvia Andrea y Juan Balduzzi (2000a). *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973 Historia de CTERA*. Instituto de Investigaciones Pedagógicas «Marina Viste», Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

——— (2000b). *Las luchas por la unidad sindical docente: hacia la formación de la CTERA (1957-1973)*. Trabajo de ponencia. Buenos Aires.

VEZUB, Lea [en línea] (2007). «La formación y el desarrollo profesional docente ante los nuevos desafíos de la escolaridad». En: *Profesorado*. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol. 11, Nro. 1, 1-23. ISSN 1989-639X. España: Universidad de Granada. Disponible en: <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41837/23863>

VIÑAO FRAGO, Antonio (2002). *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y Cambios*. España: Ed. Morata.

VUKSINIC, Natalia (2015). *Lógicas en torno a la «terciarización» de la formación docente: la Escuela Normal de Tandil (1968-1972)*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Tandil, Bs. As.

WILLIAMS, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Homo Sociologicus. Península.

Datos de autor

Natalia Anabel Vuksinic | Argentina

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH, UNCPBA).
Doctoranda en Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP). Becaria doctoral de
la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires
(CICPBA). Ayudante diplomada interina del Departamento de Educación, área
Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad
Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Núcleo de Estudios
Educativos y Sociales (NEES).

E-mail: nativuksinic@gmail.com

Acerca del artículo

El presente artículo es producto del trabajo que la autora viene llevando a
cabo en el marco de la realización de su tesis doctoral, y de las reflexiones y
análisis que le proporcionó el seminario de Posgrado «Problemas y Debates
en torno a la Formación y el Trabajo Docente: Agendas de investigación en
el campo educativo», dictado por los Prof. Alejandro Vassiliades y Gabriela
Marano, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata, en el año 2017.

Fecha de recepción: 12/03/2018

Fecha de aceptación: 09/05/2018