

---

**POSICIONES DOCENTES DEL PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA ARGENTINA: UNA MIRADA HISTÓRICA PARA PENSAR EL PRESENTE**

POSIÇÕES DOS PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO NA ARGENTINA: UM OLHAR HISTÓRICO PARA PENSAR O PRESENTE

TEACHING POSITIONS FOR SECONDARY EDUCATION IN ARGENTINA: A HISTORICAL LOOK TO THINK ABOUT THE PRESENT

Pablo Pineau <sup>1</sup>  
Alejandra Birgin <sup>2</sup>**Resumen:**

Mucho se discute hoy acerca de la escuela media. En el centro de esos debates está la tarea de los profesores y su formación. ¿Quiénes eligen formarse y trabajar como profesores de escuela secundaria? ¿Qué traen de nuevo? ¿Qué pasó con el prestigio y la autoridad que supuestamente los rodeaba anteriormente? ¿Qué relación tienen esos cambios con la masificación de la escuela media? ¿Y con las transformaciones socioculturales contemporáneas? Para comprender estas problemáticas actuales, en este escrito buscamos indagar la construcción histórica de la formación de profesores colocando en el centro tanto la tarea como las cuestiones de autorización cultural y las condiciones concretas en las que se desarrolla la tarea. ¿Cuáles son las voces autorizadas para la posición de profesor? ¿Cuáles son desplazadas? ¿Cómo cambian en el tiempo esas posiciones públicas? ¿Qué tradiciones y disputas se hibridizan en esa construcción? Se busca dar cuenta de los cambios que atravesó la tarea y el reconocimiento público de los profesores identificando cuatro *posiciones docentes* en la historia de la escuela secundaria argentina. Especialmente, se utilizan marcas que la experiencia del trabajo docente ha dejado en la literatura, ya sea en forma de memorias o de relatos de ficción, para dar cuenta de las formas más subjetivas que tomaron las posiciones docentes identificadas.

**Palabras clave:** formación de profesores, posición docente, Argentina, escuela secundaria

**Resumo:**

Há muita discussão atualmente sobre o ensino médio. No centro desses debates está a tarefa dos professores e sua formação. Quem escolhe esta formação e trabalhar como professores do ensino secundário? O que trazem de volta? O que aconteceu com o prestígio e a autoridade que supostamente existe em torno dessas práticas? Que relação tem as mudanças com a massificação do ensino médio? E com as transformações sócio-culturais contemporâneas? Para entender esses problemas atuais, no presente trabalho procuramos explorar a constituição histórica da formação dos professores colocando no centro de interesse a tarefa docente (como as questões de autoridade cultural) e as condições concretas em que esta tarefa é executada.

Quais são as vozes autorizadas para o cargo de professor? Quais são substituídas? Como é que essas posições mudam ao longo do tempo? Que tradições e disputas se hibridizam naquela construção? Se procura dar conta das mudanças que passaram pela tarefa e reconhecimento público dos professores, identificando quatro posições de ensino na história do ensino médio na Argentina. Especialmente se utilizam marcas que a experiência de ensino deixou na literatura, seja na forma de relatórios ou memorias de ficção, para explicar as formas mais subjetivas que tomaram as posições de ensino identificadas.

**Palavras-chave:** formação de professores, posição de ensino, Argentina, ensino médio.

**Abstract:**

There is much discussion today about secondary school. In the center of these debates is the task of teachers and their training. Who choose to train themselves and work as teachers in secondary schools? What new things they bring? What happened to the prestige and authority that were supposedly around them before? Which relationships do these changes have with the massification of secondary school? And with contemporary socio-cultural transformations? In order to understand these current problems, in this paper we

---

<sup>1</sup> Universidade de Buenos Aires – Argentina.

<sup>2</sup> Los autores quieren agradecer a José Fargas el trabajo de búsqueda de las fuentes literarias consultadas.

aim to explore the historical construction of teacher training in Argentina, focusing on both the task and issues of cultural authority, as well as the concrete conditions in which the task is performed. Which are the authoritative voices for the position of professor? Which are displaced? How these public positions change over time? Which traditions and disputes hybridize in that construction? We seek to account for the changes that task and public recognition of teachers went through, identifying four *teaching positions* in the history of Argentina secondary school. Especially, trademarks of teaching experience left in literature, whether in the form of reports or fictional stories, to account for the most subjective forms taken by the identified teaching positions.

**Keywords:** teacher training, teaching position, Argentina, Secondary School

La construcción de la Argentina moderna está absolutamente imbricada con la de la educación pública y la docencia, al punto que todo estudio acerca de la construcción de la Nación argentina alude, necesariamente, a la construcción de su sistema educativo. Pero cuando nos adentramos en esos estudios y particularmente en los referidos a la docencia, con encontramos con que docencia y magisterio son asimilados y la particularidad del profesorado (es decir, la denominación que en Argentina se utiliza para referirse a la docencia para el nivel secundario) se diluye<sup>3</sup>. Por eso, son pocas las investigaciones disponibles acerca de la específica historia de la formación de profesores y profesoras en la Argentina.

Nuestra perspectiva no está basada en el progreso y la estabilidad. Por el contrario, nos planteamos aproximarnos a las condiciones históricas, sociales y culturales de producción, circulación y reproducción de la posición de los profesores de escuela media. Para ello, buceamos en qué discursos se habilitaron alrededor de los profesores, que sujetos y saberes fueron autorizados y cuales fueron invisibilizados.

En ese sentido, este artículo recupera la categoría de *posición docente* que desarrollan M. Southwell y A. Vassiliades. Dichos autores sostienen que los sujetos (profesores o maestros) construyen en su trabajo cotidiano posiciones docentes que suponen la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, y la apropiación de la circulación de significados de la discursividad oficial y otros agentes como los medios de comunicación masiva (Vassiliades, 2012).

La categoría de posición docente se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y se refiere a los múltiples modos que los sujetos enseñantes asumen, viven, piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella. Nos interesa particularmente detenernos aquí en dos elementos que estructuran la noción de posición docente: por un lado, que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas (Southwell, 2011). Por el otro, que la posición docente supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan; se trata de sedimentaciones en el tiempo de elementos que se rearticulan en el presente, configurando así nuevas formaciones (Vassiliades, 2012).

Compartimos que las diferentes posiciones no son puras sino que movilizan y articulan diferentes tradiciones y discursos que se hibridan (García Canclini, 1990). Así, las políticas respecto de la docencia, por ejemplo, negocian con huellas, culturas institucionales y prácticas preexistentes.

Por ello, buceamos en la trama de relaciones e intencionalidades formada por discusiones, tensiones y conflictos que atraviesan no solo al campo pedagógico sino los escenarios históricos e institucionales específicos en los que se construye la imagen social de los profesores y profesoras. En ese sentido, este trabajo se plantea indagar la construcción histórica de la formación de profesores colocando en el centro su tarea y las cuestiones de autorización cultural (Bhabha, 2002) que implica. Ella produce visibilidades e invisibilidades, construye límites y determina ausencias. En el caso argentino, además, las políticas de autorización cultural están íntimamente ligadas a las que produjo el Estado aunque no se agotan allí.

¿Cuáles son las voces autorizadas para la posición de profesor? ¿Cuáles son las

<sup>3</sup> A modo de ejemplo, la feminización de la formación docente para nivel primario y secundario, aunque son procesos vinculados, siguieron caminos diferentes.

desplazadas? ¿Cómo cambian en el tiempo esas posiciones públicas? ¿Qué tradiciones y disputas se hibridan en esa construcción? De acuerdo a los planteos presentados, creemos que las cuestiones de autorización cultural de las profesoras y los profesores se imbrican con elementos más generales y estructurales, entre los que destacamos la notable expansión de la escuela media en Argentina a lo largo del siglo XX<sup>4</sup>. Dicha variación no solo significó nuevos puestos de trabajo para los profesores (y nuevas dinámicas laborales), sino que también tuvo implicancias cualitativas en cuestiones vinculadas con las formas con las que los sujetos ocuparon esa tarea en las escuelas, de las que buscaremos dar cuenta en las páginas que siguen.

A su vez, utilizaremos en este escrito las marcas que la experiencia del trabajo docente ha dejado en la literatura, ya sea en forma de memorias o de relatos de ficción, para dar cuenta de las formas más subjetivas que tomaron las posiciones docentes identificadas. Al respecto, Jaume Trilla plantea que ese tipo de “narraciones pedagógicas” ofrecen dos posibilidades para pensar la educación: su valor didáctico y su valor gnoseológico. Con el primero se refiere a sus potencialidades para “hacer vivir vicariamente la experiencia educativa real del autor”. La narración, mucho más que el tratado y el ensayo, genera una empatía del lector hacia el autor, quien suele ser también su protagonista. Con el segundo se refiere a que “la narración de lo realizado en forma de experiencia, obliga a un cierto tipo de conceptualización, y por tanto, de reflexión sobre la experiencia. La escritura narrativa es una forma de memorización a ritmo lento que posibilita una revisión también pausada de lo realizado. Además, el pensamiento inductivo del acto narrativo supone atender a algo que es propio de la realidad: el matiz, la diferencia que se resiste al concepto y al código pero que, por ello mismo, obliga a repensar los propios códigos mediante los que el escritor intentaba recordar, expresar y reflexionar la experiencia” (Trilla, 2002, p. 136).

En la búsqueda por historizar la formación de profesoras y profesores, distinguimos cuatro posiciones docentes, íntimamente ligadas a los

cambios que se produjeron no solo en la formación docente sino también en las escuelas medias. A la primera de ellas, surgida a lo largo del siglo XIX, la denominamos “la aristocracia profesoral”, muy vinculada a la función de la formación de las élites modernas que tenía la escuela secundaria. A la segunda, que nace en la primera mitad del siglo XX, la denominamos “los profesores diplomados” como construcción de un colectivo que se identifica por la tenencia de un capital institucionalizado, cuyo obtención se amplía en las clases medias en expansión por entonces. La tercera posición se desarrolla en la segunda mitad de ese siglo, y la denominamos “los profesores como profesionales de la sociedad salarial”, vinculada a la masificación del nivel, a las pautas sociales y derechos que desarrollan los Estados benefactores, a temáticas laborales, como las formas de obtención del puesto de trabajo y las condiciones de su desempeño, y a las modificaciones culturales contemporáneas. Finalmente, la cuarta posición docente se despliega a partir de la década de 1990 –con notorias diferencias entre la etapa neoliberal y la post neoliberal-, y la denominamos “los profesores ante los efectos de la fragmentación educativa” marcada por el acceso de nuevos sectores –en especial, con otras pautas culturales- a la escuela media como alumnos y como profesores.

### **PRIMERA POSICIÓN: LA ARISTOCRACIA PROFESORAL**

Podemos ubicar una primera posición que se presenta después del período independentista y que terminó de consolidarse en las últimas décadas del siglo XIX, cuando los Estados construyeron sus propuestas educativas a partir de reconfigurar las estructuras heredadas de épocas anteriores. Por entonces, los sistemas educativos se dividieron entre la llamada “educación de los comunes” –destinada a toda la población-, y la llamada “educación de los notables” –destinada a la formación de los grupos dirigentes. Así, a lo largo del siglo XIX, la educación secundaria –englobada en la segunda- tuvo como función principal la formación de las élites políticas y burocráticas.

En 1823, Bernardino Rivadavia fundó en Buenos Aires el Colegio de Ciencias Morales a partir de la reestructuración del Colegio de la Unión del Sur que había establecido Pueyrredón

<sup>4</sup> Según los datos de los Censos Nacionales llevados a cabo en los años consignados, mientras en 1914 la tasa neta de escolarización de la escuela media era del 3%, en 1970 llegaba al 35% y recién en 1991 superaba a la mitad de la población en dicha franja etaria (53,1%).

en 1817; en 1849, Justo José de Urquiza fundó el Colegio de Concepción del Uruguay y fue modernizado el antiguo Colegio Monserrat de Córdoba. Estas instituciones tenían una propuesta humanística destinada a la formación política de las élites provinciales y nacionales y a la preparación para la educación universitaria. Eran más seculares que las heredadas de la etapa colonial, sin que ello implicara necesariamente pérdida del peso de la Iglesia en ciertos casos, como en el Colegio Monserrat. Los profesores eran, cada vez más, hombres laicos y extranjeros empleados por los Estados surgentes.

Como parte de la Organización Nacional, Bartolomé Mitre fundó el Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863 sobre las bases del Colegio rivadaviano y con un mayor avance del nivel de secularización. El primer currículum del Colegio Nacional de Buenos Aires se basó en una propuesta elaborada por Amadeo Jacques (1813-1865), un emigrado francés escapado de la represión contra la República de 1848. Combinaba las materias literarias –basadas en las lenguas extranjeras, sobre todo francés y alemán, y el latín– y las disciplinas científicas, como historia natural, matemática y química. Se configuró así un currículum humanista, sobre una base enciclopedista y eurocéntrica. El egresado de escuela secundaria debía saber de todo un poco y de nada mucho. A esto se denominó “cultura general”, lo que dejaría una marca de larga pervivencia posterior: un currículum lo más abarcativo posible, sin profundización ni aplicación directa.

Posteriormente, se fundaron otros colegios similares en las principales capitales provinciales y en otras ciudades importantes, y se abrieron nuevos en la Ciudad de Buenos Aires. De esta forma, se constituyó el Estado nacional como el agente casi exclusivo responsable de este nivel.

En esta etapa fundacional de la enseñanza secundaria todo su funcionamiento era claramente selectivo: era un privilegio para pocos, faltaban aún muchos años para que sea considerado un derecho para todos.

La conformación del profesorado de enseñanza media estuvo muy ligado a los sentidos que tuvo la escuela secundaria en la segunda mitad del s. XIX: los colegios nacionales eran los responsables de la formación de las elites letradas locales. Así, sus primeros profesores eran generalmente funcionarios activamente articulados al proyecto nacional, con una sólida y

heterogénea formación intelectual, preocupada por formar la élite política. En muchos casos se trataba de magistrados, profesionales universitarios e intelectuales sin formación docente específica pero con alto reconocimiento público en su área de desempeño. Valga un ejemplo: en 1905, Horacio Quiroga, ya un escritor reconocido, es nombrado profesor de castellano y literatura en la Escuela Normal Nro 8, a propuesta del reconocidísimo literato Leopoldo Lugones (Jitrik, 1959).

La regulación explícita de quienes estaban habilitados para enseñar en los colegios en principio no fue una preocupación del Estado, probablemente también porque los cuerpos docentes de los colegios nacionales eran renovados anualmente por decreto, atravesados por fidelidades políticas (sobre todo en el interior del país). De esta forma, el ejercicio de la función de profesor de escuela media no exigía acreditación alguna, sino que estaba más ligada al capital en estado incorporado, generalmente heredado, al que se accedía por ser parte de la clase política dirigente, haber alcanzado cierto reconocimiento intelectual y en algunos casos poseer un título universitario. Muchos profesores eran extranjeros que habían sido convocados por las élites locales o adoptados por ellas. Era una “marca de origen” de los sujetos, que no señalaba cambios respecto a las condiciones de las que provenían por nacimiento, sino una de sus confirmaciones. Constituían entonces una “aristocracia” de herencia, que provocaba la admiración de sus alumnos y la identificación con sus pares. En su vínculo con la producción y distribución de la cultura, se consideraban “intelectuales orgánicos” de la alta cultura que desempeñaban la docencia en los colegios de formación de las élites como un agregado de esa condición.

Veamos el siguiente ejemplo, que nos permite reconstruir las imágenes sociales y educativas que generaba esta posición. En 1882 Miguel Cané escribió “Juvenilia”. En ella el autor habla de su formación secundaria, o mejor aún, del recuerdo oficial de la escuela media en el Colegio Nacional de Buenos Aires en la década de 1860, creado pocos años antes por el presidente Bartolomé Mitre como parte de su proyecto de construcción de un Estado Nacional fuerte en consonancia con los intereses de una oligarquía pro-capitalista en ascenso. Así describe a Amadeo Jacques, su profesor admirado:

Jacques llegaba indefectiblemente al Colegio a las nueve de la mañana; averiguaba si había faltado algún profesor, y en caso afirmativo, iba a la clase, preguntaba en qué punto del programa nos encontrábamos, pasaba la mano por su vasta frente como para refrescar la memoria, y en seguida, sin vacilación, con un método admirable, nos daba una explicación de química, de física, de matemáticas en todas sus divisiones, aritmética, álgebra, geometría descriptiva o analítica, retórica, historia, literatura, ¡hasta latín! (...).

Debe estar fija en la memoria de mis compañeros aquella admirable conferencia de M. Jacques sobre la composición del aire atmosférico. Hablaba hacía una hora, y ¡fenómeno inaudito en los fastos del Colegio!, al sonar la campana de salida, uno de los alumnos se dirigió arrastrándose hasta la puerta, la cerró para que no entrara el sonido, y por medio de esta estratagema, ayudada por la preocupación de Jacques, tuvimos media hora más de clase. Había venido de buen humor ese día, y su palabra salía fácil, elegante y luminosa (...).

En ciertos momentos se olvidaba, y nos hablaba en francés, que todos entendíamos entonces (...).

Adorábamos a Jacques a pesar de su carácter; jamás faltábamos a sus clases, y nuestro orgullo mayor, que ha persistido hasta hoy, es llamarnos sus discípulos. A más, su historia, conocida por todos nosotros y pintorescamente exagerada, nos hacía ver en él, no sólo un mártir de la libertad, como lo fue en efecto, sino un hombre que había luchado cuerpo a cuerpo con Napoleón, nombre simbólico de la tiranía (Cané, 1882.p. 43, en 1952).

Cané muestra el avance de las ideas seculares y el retroceso de las religiosas, la transición de la cultura hispánica a la francesa como símbolo de distinción, y la formación de una nueva élite letrada más moderna que ocuparía el aparato estatal en breve. Representantes de la alta cultura, las descripciones de los profesores enfatizan características como el “buen gusto”, la “sobriedad” o la erudición, mecanismos de identificación con los alumnos, en la construcción del Estado oligárquico que se desplegaría en las décadas siguientes.

## SEGUNDA POSICIÓN: LOS PROFESORES DIPLOMADOS

Pero desde las primeras décadas del siglo XX, a medida que lentamente se inicia un crecimiento de la educación secundaria por la presión de la nueva clase media urbana, el modelo que venimos de describir empezó a resquebrajarse y los colegios perdieron la función exclusiva de formación de élites. Nuevos sectores sociales – inmigrantes urbanos, primeros asalariados, mujeres, etc., ingresaron a la escuela secundaria, que de a poco dejó de ser una marca de élite para volverse una forma privilegiada de ascenso social en la nueva sociedad moderna. Este ingreso de nuevos sectores no sólo afectó al alumnado, sino también al reclutamiento de los aspirantes a profesores. Esto comienza a alejarlos de su pertenencia (excluyente y originaria) a los miembros masculinos de la oligarquía. Este nuevo grupo obtiene la distinción social no por herencia –como era la mayoría de los casos de la primera posición-, sino mediante su pasaje por el sistema educativo. Para estos nuevos profesores (en términos de Eric Hobsbawm, 1997), el sistema educativo termina de constituirse en “la carrera abierta al talento” de las sociedades modernas basadas en la “igualdad de oportunidades”.

En ese contexto aparecieron los profesorado para el nivel secundario que dieron origen a un “profesorado diplomado” al que accedían como integrantes de la incipiente clase media, y la disputa se constituyó alrededor de qué institución tenía la legitimidad para otorgar el título de profesor. Mientras a la docencia primaria se le exigían saberes pedagógicos desde su formación normalista, no había sucedido lo mismo con quienes trabajaban como profesores: hasta aquí bastaba su reconocimiento como intelectuales o especialistas en una disciplina. Pero en esta época los profesores de secundaria comienzan a consolidarse como un colectivo cuya identidad se construye por la tenencia de un grupo de saberes –cómo enseñar ciertas materias en la escuela media-, y que se certifica por la tenencia de un diploma otorgado por una institución habilitada.

En 1904 se institucionalizó la formación de profesores para la escuela media con la creación de un Seminario Pedagógico, destinado originariamente a capacitar a los graduados universitarios para desempeñarse como

profesores. Al año siguiente ya se organizó como Instituto Nacional de Profesorado Secundario, al que podían ingresar los maestros que querían trabajar en la escuela media. Esta institución convivía –y competía– con las universidades de Buenos Aires y La Plata que, desde 1907 y 1902 respectivamente, asumieron la función de formar profesores de Enseñanza Secundaria en Filosofía y Letras. A los pocos años se produjeron intentos de fusión de INSP con los profesorados universitarios, a los que se opuso terminantemente el primer rector del instituto, W. Keiper. Finalmente, y a diferencia de lo que ocurre en otros países –donde la universidad fue desplazando paulatinamente a los institutos en la formación de profesores–, dichos institutos se mantuvieron y consolidaron su posición.

Así, se enfrentaron los nuevos profesores diplomados y los antiguos profesores universitarios, los "doctores" de la política nacional. Estos dos grupos entrarán en conflicto por la hegemonía en el campo que toma la forma de la legitimidad para el ejercicio de la docencia (Pinkasz, 1992). Varios son los terrenos de disputa. Por un lado, la cuestión de la formación específica: qué vínculo se prescribía entre los docentes y la producción del conocimiento científico, entre la didáctica y el conocimiento disciplinar. La resolución ubicó a los profesores como los encargados de vulgarizar el conocimiento científico, de difundirlo. Y aunque el normalismo perdió la batalla por el monopolio de los títulos para la Enseñanza del nivel medio – la Universidad siguió formando docentes– su influencia no fue menor (Dussel, 1997). Atravesado por el crecimiento del nivel medio y su apertura hacia nuevos sectores sociales, cada vez más el cuerpo docente fue conformado por egresados de las escuelas Normales, que llevaron esa matriz a la escuela media.

La formación que recibían los profesores que pertenecían al primer grupo y los nuevos diplomados eran diferentes: las universidades se concentraban en la formación de profesionales liberales, y cumplían un rol esencial en la generación y socialización de las elites políticas (Buchbinder, 2005)<sup>5</sup>. Con la Reforma

Universitaria, la brecha entre ambas instituciones formadoras de docentes se amplía: en las universidades no sólo se desarrolla el movimiento estudiantil (la Federación Universitaria de estudiantes se había creado en 1908) sino que esos jóvenes disputan y logran participar en la estructura de gobierno universitario. Por otro lado, en las universidades y debatiendo con el auge del profesionalismo y la técnica, la investigación cobra espacio protagónico. Estos cambios impactaron en menor medida en los Institutos del Profesorado que fueron ganados paulatinamente por la reproducción de la matriz de la escuela secundaria que, entre otras cuestiones, mantenía un modo de gobierno que excluía a las y los estudiantes.

En estas fracturas y disputas por la titulación específica se originan debates aún hoy vigentes en el campo de la docencia. Al respecto, en sus "Memorias de un normalista pampeano", recuerda Juan Ricardo Nervi sobre las asignaturas pedagógicas:

Los tiempos cambiaron, pero no tanto. Todavía preexiste (y persiste) el criterio de que no hace falta ser docente para hacer docencia. El médico, el abogado, el farmacéutico, el ingeniero, el arquitecto ocupan las cátedras sin perjuicios pedagógicos ni didácticos. Quisiéramos saber si a nosotros, los pedagogos, nos permitirían ejercer la medicina, la abogacía, la ingeniería, la arquitectura sin el correspondiente título habilitante (p.128).

En esta posición, y en forma tendencial, los profesores de secundaria pierden su condición de "intelectuales orgánicos" de la alta cultura para volverse sus "intelectuales subordinados", en tanto difusores de dicha cultura. Sin embargo, se constituyen en los productores de una forma cultural específica, la "cultura pedagógica", formada por los saberes del "cómo enseñar".

Tulio Halperín Donghi, reconocido historiador hijo de profesores, recuerda la siguiente anécdota: hacia fines de los años 30 la vida de sus padres (egresados ambos de la facultad de Filosofía y Letras de la UBA) se estructura en torno a la labor docente en el Colegio Libre de Estudios Superiores y luego en el Instituto del Profesorado. También sostienen una activa militancia dentro de la Liga de Profesorado Diplomado en pos de la enseñanza

<sup>5</sup>Algunas voces ampliaban esta perspectiva. Por ejemplo, Joaquín V. González decía respecto de la UNLP que la Universidad "debía formar docentes para escuelas y colegios, científicos para el desarrollo de las ciencias y las industrias y filósofos para la conducción de la República" (citado por Buchbinder, 2005, p 84)

laica. Desde allí enarbolaron la defensa de los nombramientos de los profesores matriculados, contra las arbitrariedades de las designaciones por el poder político. Para ello “optaron por publicar en sus boletines trimestrales los Decretos que figuraban en el Boletín Oficial con los nombres de los docentes designados, con un cartel que decía VIOLATORIO cuando carecían de título oficial” (Halperín Donghi, 2008, p58).

Esas memorias dan cuenta del proceso de esplendor y ocaso en que se despliega el trabajo de enseñar en la escuela media. También permiten reconstruir el vínculo que tenían con los debates culturales de entonces. Algunos profesores (como los padres de Halperín) participaban en el Colegio Libre de Estudios Superiores, institución que fue fundada por Aníbal Ponce en el 30 junto con Giusti, Ibaguri, Korn, Laclau y que tuvo como objetivo el de contribuir al desarrollo de los estudios superiores. Expandió su área de actividades con conferencias e investigaciones que convocaban a referentes locales y extranjeros plurales. Su público era reclutado en “las filas del sector que hoy llamaríamos progre de la clase media porteña como terreno de encuentro de figuras de las más variadas orientaciones ideológicas dentro de las elites universitarias, políticas y económicas” (Halperín Donghi, 2008, p. 112). El espacio se fue constituyendo también en un lugar de creación de lazos y vida social intensa para sus adherentes y muchas veces dio acogida de los exiliados políticos que llegaban de Europa<sup>6</sup>.

### **TERCERA POSICIÓN: LOS PROFESORES COMO PROFESIONALES DE LA SOCIEDAD SALARIAL**

En la segunda mitad del siglo XX, al calor de la expansión del Estado Benefactor, comenzó a consolidarse una tercera posición docente asociada a los cambios políticos, sociales, culturales y educativos del período. Por un lado, se amplió la masificación de las escuelas medias, que redundó en un incremento de la matrícula de la educación superior. Medidas como la supresión de aranceles, la eliminación de exámenes de ingreso y el establecimiento de becas impulsadas

por los gobiernos peronistas ampliaron la base social del estudiantado tanto de nivel medio como del superior, y ampliaron la demanda de profesores para cubrir los nuevos cargos creados. Progresivamente se fueron incorporando diversas instituciones superiores públicas y privadas a la oferta de formación docente, como las escuelas normales, institutos nacionales de profesorado, institutos provinciales, instituciones superiores de formación técnica, y universidades.

Mientras se mantenía la condición de “diplomado” como la vía privilegiada de acceso a los cargos docentes en la escuela media –aunque por la falta de profesores suficientes se admitía ocupar cargos docentes a profesionales que poseían saberes supuestamente vinculados<sup>7</sup>-, las formas de desempeño del trabajo fueron cada vez más adoptando las pautas de la “sociedad salarial” (Castel, 1977). La docencia secundaria, ya claramente feminizada, terminó de constituirse en una marca de pertenencia o acceso a la clase media (Adamovsky, 2009) y se convirtió en un trabajo estable, seguro y en cierta forma burocratizado que permitía ingresos superiores a los de la mera subsistencia, por lo que garantizaba una buena inserción en los diversos mercados de consumo en expansión. Se terminó de romper así el viejo modelo que establecía que el destino escolar no era más que la manifestación del destino social heredado, abriendo el camino a lo que se dio en llamar la primacía de la “igualdad de oportunidades” (Dubet, 2014).

En 1958, la sanción e implementación de manera definitiva del Estatuto del Docente (Ley 14773) significó un cambio sustantivo en las condiciones de trabajo. Sancionado para regular el vínculo laboral de maestros y profesores con el Estado, implicó un reconocimiento de la autonomía relativa del funcionamiento del sistema educativo respecto de la injerencia del poder político de turno. A partir de entonces, tanto para ingresar a la docencia como para ascender en el escalafón debían valorarse, además de la tenencia del título, aspectos vinculados al saber y el desempeño pedagógico. Si bien esta reglamento estaba claramente centrado en el trabajo docente para el nivel primario, algunas medidas permearon con dicha lógica las regulaciones para

<sup>6</sup> El Colegio se expandió a filiales del interior con su programa de actividades y también hizo fluidos contactos con instituciones chilenas y brasileñas que dieron lugar a visitas recíprocas.

<sup>7</sup> Abogados para dictar historia o formación cívica; arquitectos e ingenieros para dictar matemática o física, bioquímicos para dar biología, etc.

el nivel secundario, como la creación del “profesor por cargo”.

Otro resultado novedoso de la sanción del Estatuto fue el reconocimiento político y jurídico de la representatividad sectorial de las organizaciones sindicales docentes, y su incorporación en los órganos de control vinculados a los procedimientos de selección para el ingreso, ascenso y estabilidad en la carrera laboral. El Estatuto Docente se mantuvo durante los siguientes cincuenta años como referencia del vínculo entre Estado y docencia.

Tras varios intentos de unificación de las organizaciones sindicales, en 1973 se creó la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Los debates en torno a su creación se encontraron marcados por la intensificación de pronunciamientos ideológicos cercanos a los procesos de radicalización política del período. En esta tensión se observa un tránsito de posiciones más afines a las asociaciones profesionales hacia posiciones más cercanas al sindicalismo clásico. Esta situación se manifiesta claramente en la inclusión de la fórmula “trabajadores de la educación” – en vez de “educadores”- en su nombre. Durante la última dictadura militar, la CTERA sufrió el asesinato y secuestro de muchos de sus dirigentes, el exilio de otros, y en general, fue afectada como organización sindical por la ofensiva del gobierno dictatorial a las organizaciones gremiales (intervención, suspensión, etc.).

La expansión del sistema educacional y los procesos de sindicalización docente hacia la segunda mitad del siglo XX pusieron en crisis la hegemonía del componente vocacional, que dejó sus marcas aun hoy activas. La puesta en cuestión de la docencia como vocación es propia de las mutaciones en el programa institucional moderno sobre el que se fundó la escuela (Dubet, 2006). La identidad del maestro o profesor se tornó así posible de ser pensada junto con otras identidades laborales, cuestión que el discurso normalista fundado en la vocación y la realización de una misión obturaba (Birgin, 1999). Desde el ámbito gremial, los sujetos docentes construyeron otras posiciones que prefiguraron elementos alternativos a las impulsadas por el discurso oficial.

A su vez, en el contexto de la guerra fría, los Organismos Internacionales fueron ocupándose cada vez más del diseño y armado de las políticas educativas y culturales.

Recomendaciones, misiones, informes, acciones, financiamientos y propuestas de la UNESCO, la UNICEF, la CEPAL, la ALPRO o la OEA se volvieron elementos comunes del debate pedagógico argentino, y fueron orientadores de las políticas concretas. El avance de las tendencias tecnicistas a partir de la década de 1960 introdujo la “división técnica del trabajo escolar” separando a los planificadores-técnicos de los docentes, quienes debían bajar a la práctica, de manera simplificada y aplicable, el currículum prescripto organizado alrededor de objetivos de conducta. Se amplió por entonces la distancia entre producción de conocimiento y docencia. De esta forma, los profesores quedaron ubicados en una posición subordinada respecto a la “cultura pedagógica”, de la que habían sido productores principales en posiciones previas. Esto se vio fortalecido por el pasaje al nivel terciario de la formación docente para el nivel primario en 1969.

Para algunos docentes de entonces, el trabajo en la escuela media –además de seguro y estable-, se volvió una tarea repetitiva, monótona y burocrática, y comenzó a perder el reconocimiento social y cultural del que gozaba en épocas anteriores. El mantenimiento de ciertas pautas históricas en la escuela secundaria –como los planes de estudio, las pautas administrativas y los rituales asociados a la evaluación- que podían repetirse sin mayores variaciones convocaban a la realización de las mismas acciones todos los años.

En esta etapa comenzó a romperse el vínculo de identificación entre alumnos adolescentes y profesores. Estos dejaron de ser la figura a la cual admirar, para pasar a ser un modelo al cual oponerse. El incipiente “rock nacional” y la “canción de protesta” abonaban esta situación y clamaban por su modificación. Charly García, en su adolescencia, cantaba:

Y tuve muchos maestros de que aprender,  
Solo conocían su ciencia y el deber,  
Nadie se animó a decir una verdad,

Todo estaba muy bien,  
Sí sabía la lección  
de historia, de inglés o de amor.  
Siempre fue igual mi profesor  
siempre tuvo la razón.

Por todos esos motivos, la docencia también fue en muchos casos una actividad “menor” de ciertos sujetos, ejercida durante la juventud en

busca de mejores horizontes, un seguro económico de profesionales liberales, o una actividad para las mujeres con ciertas inquietudes. Así lo decía el propio Halperín Donghi, aludiendo a los años cercanos a 1946:

Quando me preparaba a buscar un nuevo rumbo ya la docencia, que para mis padres había tenido un lugar central en su proyecto de futuro, no lo tenía igualmente para mí y veía en ella poco más que un medio entre otros para ganarme la vida (p. 181).

Junto a esto, cabe agregar que muchos docentes se sumaron a las impugnaciones culturales contemporáneas que cuestionaban tanto las matrices tradicionales previas como la avanzada tecnocrática. Desde estas posiciones, jaquearon el autoritarismo y la vinculación cosificada con el saber enseñado, y propusieron nuevas prácticas que recuperan la palabra de los alumnos y relaciones más críticas y productivas con los conocimientos que tensaban la matriz selectiva fundacional.

La literatura de la época da cuenta de esta situación generalmente más en tono de denuncia que de propuesta. Hebe Uhart –docente en ejercicio–, en su cuento “Danielito y los filósofos” relata una mesa de examen de Filosofía en una escuela secundaria. Mientras toman el escrito, los dos profesores conversan acerca de sus vacaciones (uno a Europa, otro a EEUU). En la mesa se presentaron tres alumnos. Dos aprueban. El tercero es Daniel, al que ya habían aplazado tres veces en la materia.

Buen – dijo la profesora Lene-. No te voy a meter en honduras porque no sos para eso. Estas aprobado.

Lo dijo con voz del más profundo desprecio.

Habitualmente, cuando se le dice a un chico que está aprobado, va corriendo a comunicarlo al comité de apoyo que lo espera afuera. Cosa curiosa, Danielito no se movía de ahí, estaba quieto, parado, mirando a uno y otro. (...)

Danielito dijo entonces algo inesperado, siempre con su voz monocorde:

-La verdad es que yo a los filósofos no los entiendo. Yo comprendo las cosas como a mí me parece, como yo pienso, de otra manera.

La profesora Lene no registró el pensamiento de Danielito porque estaba haciendo la planilla resumen. Sin escuchar, le dijo:

-Vaya, vaya a su casa. Su madre lo debe estar esperando atormentada. Hay que ver lo que es la angustia de una madre cuando su hijo da examen. Lo apruebo por su madre (p 116-117).

Quizás un punto de bisagra en la historia de cómo son visualizados públicamente los docentes sea el prolongado plan de lucha que llevo adelante CTERA en 1988. Como culminación de una huelga de 42 días por la unificación salarial en todo el país, se concretó una importante movilización denominada “Marcha Blanca” en referencia a los guardapolvos que portaban sus integrantes, que concitó amplio apoyo de la opinión pública. Fue un acontecimiento que marcó otro de los elementos identitarios de esta organización sindical: su capacidad y preocupación por instalar temas de política educativa en la agenda pública, lo que la constituyó en una voz autorizada e inevitable en los debates sobre política educativa.

#### **CUARTA POSICIÓN: LOS PROFESORES ANTE LOS EFECTOS DE LA FRAGMENTACIÓN EDUCATIVA<sup>8</sup>**

Esta cuarta posición de los profesores se ubica en un período de importantes transformaciones económicas, sociales y culturales que involucran de modo directo a las escuelas y sus docentes. En Argentina, las últimas dos décadas estuvieron atravesadas por la disputa entre la hegemonía neoliberal y la construcción del post neoliberalismo que tiene infinidad de matices (Sader, 2008). Actualmente, en otro contexto regional, nuevas posiciones docentes se construyen con las profundas marcas que dejó la hegemonía neoliberal que fragmentó a la sociedad y al sistema educativo.

A partir de 1990, el neoliberalismo abrió una nueva etapa del proceso de masificación del nivel medio y de la expansión del nivel superior

<sup>8</sup> A diferencia de las otras posiciones, ésta involucra al presente en mayor medida ya que se trata de un periodo por el que estamos transitando. Por eso, procuramos escribirlo resguardando aún más la provisoria del análisis.

(tanto universitario como terciario)<sup>9</sup> de la que la contención social de los sectores en proceso de exclusión no fue ajena. En el siglo XXI, con el retorno a la concepción de la educación como derecho, la obligatoriedad de la escuela secundaria sancionada por Ley Nacional en 2006 consolidó dicho nivel y amplió fuertemente la demanda de profesoras y profesores.

Como hemos señalado, en 1970 en Argentina se definió la inserción definitiva de la formación docente en el nivel superior, que hasta entonces estaba conformada por distintas organizaciones, culturas, tradiciones institucionales y básicamente académicas. Al comenzar la década de los 90, la estructura del subsistema de formación docente presentaba un panorama sumamente diverso con distintos tipos de instituciones que formaban al magisterio y al profesorado. A través de reformas y de la sanción de leyes educacionales (que siguieron las orientaciones impulsadas por organismos financieros multilaterales de crédito como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial con eje en la reestructuración del papel del Estado y de las políticas públicas), se construyó un nuevo paradigma para la educación que se tradujo en una reforma educativa que transformó, entre otras, la estructura del sistema educativo con la consiguiente alteración de las titulaciones y el trabajo docente.

En 1992 se profundizaron medidas descentralizadoras (iniciadas en la dictadura de 1976) cuando se transfirieron los Institutos de Formación Docente (ISFD) a las provincias, alterando su forma de dependencia histórica específica del Estado Nacional. Había constituido una novedad en 1985 que para los ISFD y los Institutos Técnicos Terciarios se había creado una Dirección específica, la de Educación Superior<sup>10</sup>. Sin embargo, con la transferencia (casi una década

después) pasaron a depender de las mismas áreas que, en las provincias, atienden a las escuelas secundarias. Esto marcó a las instituciones de formación docente no solo en términos burocrático-administrativos sino que se fortaleció una gramática institucional más cercana a la de las instituciones para las que formaban, lo que algunos estudios denominaron “isomorfismo de la formación” (Braslavsky y Birgin, 1992; Davini, 1995) proveniente del diseño organizacional normalista.

Por otro lado, como parte de la reforma educativa volvió a desplegarse una formación continua con una renovada impronta tecnocrática - que había experimentado su primer momento durante el desarrollismo-, con una agenda ligada a la formación disciplinar y a la “gestión específica” asociada a la racionalización de los recursos. Esta oferta, con “alto consumo” por parte de docentes, implicó el despliegue de un gran mercado de cursos de formación. La capacitación se tornó una necesidad para la conservación del puesto de trabajo en el marco de modificaciones laborales que exigían cursos que permitieran “no quedar afuera” (Birgin, 1999)<sup>11</sup>, lo que dio lugar a una especie de “bulimia de puntaje”, motivada por el sostenimiento laboral.

Quisiéramos tomar aquí un ejemplo paradigmático de lo que sucedió con la formación de profesores (inicial y continua) en ese periodo en la Provincia de Buenos Aires: allí, la reforma transformó la estructura del sistema educativo imponiendo 9 años de Educación General Básica. Los últimos dos tomaban los primeros dos años de la anterior escuela secundaria. ¿Quién debía estar a cargo de enseñar en esos tres años (en el tercer ciclo de la EGB), en un tiempo de expansión de la matrícula escolar? Se promovió que los maestros se “reciclaran” en profesores: realizando un curso (muchas veces semipresencial) obtenían el título de profesores que los habilitaba para ello. Así, ante el riesgo de perder su puesto de trabajo, muchos maestros se convirtieron rápidamente en

<sup>9</sup> La Tasa de escolarización de la población del sistema superior de la Argentina de 20 a 24 años de edad así lo indica: la tasa bruta universitaria en 2001 era del 17% y la tasa bruta de educación superior era de 51%. En el 2010 la primera era del 21, 1% y la segunda el 72,4%. Fuente: *Anuarios de Estadísticas Universitarias de la Argentina de 2002, 2005, 2008 y 2010*. Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>10</sup> Desde la década de 1950, se verifica un incremento de la cantidad de establecimientos de nivel medio, y en menor medida superior, bajo dependencia provincial, que complejizó la hegemonía que hasta entonces había tenido el Estado nacional al respecto.

<sup>11</sup> Disputando estas formas hegemónicas, se desplegaron algunas experiencias alternativas de formación docente que serían recuperadas y potenciadas por las políticas públicas de la década siguiente: el Centro de Pedagogías de Anticipación, nueva denominación que asumió la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, que pensó a la formación en servicio como espacio de experimentación de nuevas propuestas (Pineau, 2012), y la Escuela de Capacitación e Investigación Marina Vilte de la CTERA, destinada a la formación pedagógica y sindical de los docentes agremiados.

profesores, lo cual los habilitó a futuro a trabajar en toda la escuela secundaria. De este modo, hoy trabajan como profesores en la escuela secundaria docentes formados como maestros y que posteriormente hicieron una breve formación que los tituló como profesores.

Los tiempos de la reforma educativa fueron tiempos de deterioro de las condiciones de trabajo docente tanto en términos materiales como simbólicos, según muestra el ejemplo de las políticas de “reciclaje” docente reseñadas más arriba. De la mano del ajuste y precarización del trabajo estable asalariado en su conjunto, se produjo un cambio profundo en los modos de regulación del trabajo de enseñar. Se puso el acento en nuevas formas de control y “estímulo” a los docentes. Inspirados en iniciativas desplegadas por los organismos internacionales, se planteó la definición de nuevos criterios para la carrera laboral de los docentes y de mecanismos de acreditación, así como la definición de estándares a nivel nacional e internacional (Llach, Montoya y Roldán, 2000). La implementación relativa de estas propuestas (que no por ello pasaron sin dejar marcas en los sujetos y en las instituciones) está profundamente ligada a la disputa que encabezaron los gremios docentes argentinos.

Durante la década de 1990, en el contexto de la reforma neoliberal, la CTERA se posicionó políticamente como un sindicato fuertemente opositor, y desarrolló un discurso público antagónico a las reformas estructurales que se llevaron a cabo con la descentralización, que afectaba a las escuelas secundarias y a los institutos de nivel terciario. Con ello, todas las relaciones laborales docentes quedaron en manos de las gestiones provinciales haciendo más complejos los procesos de negociación, acuerdo o confrontación en el orden nacional. Entre otras consecuencias, esta transferencia cristalizó la posibilidad de que los docentes de las distintas provincias argentinas percibieran salarios diferentes. A la base de la descentralización y transferencia de servicios estaba la búsqueda por la dispersión de los conflictos que fueron muy severos a lo largo de toda la década.

Un hito de la conflictividad docente de este período fue la llamada “Carpa Blanca”, que consistió en la instalación de un grupo de docentes de todo el país que realizaban ayuno frente al parlamento y que se renovaba periódicamente. La carpa fue visitada por casi 3 millones de personas. La protesta culminó a 1003 días de su instalación,

cuando se promulgó una Ley de Financiamiento Educativo. La Carpa Blanca tuvo el sentido de “nacionalizar” las protestas docentes con una modalidad original, diferente de las formas tradicionales de confrontación como las huelgas y movilizaciones, y le permitió a CTERA mostrarse públicamente como un actor de la política educativa, con capacidad para catalizar distinto tipo de demandas sociales. Esta medida alcanzó un gran impacto en la opinión pública y sumó múltiples adhesiones, sobre todo del campo cultural e intelectual.

Ahora bien, mientras las condiciones de trabajo docente eran objeto de grandes disputas, la matrícula y las instituciones de formación docente se incrementaban. Si bien este proceso es parte de la expansión del nivel superior, tuvo particularidades, tradiciones y problemáticas específicas. En estas dos décadas se crearon más de 20 universidades públicas que tienen desde su mandato fundacional una función de fuerte articulación al territorio (lo cual incluye, en la mayoría de los casos, carreras de formación de profesores). Por otro lado, se incrementa el número de instituciones no universitarias que forman docentes a lo largo de todo el país, muchas veces con un origen marcado por criterios clientelares. La contrapartida fue el impulso de procesos de acreditación (financiados por el BID) para regular el conjunto de las instituciones formadoras de docentes y cerrar aquellas que no cumplían con las exigencias que estableció la reforma, depositando en cada una de ellas la responsabilidad por su (in)cumplimiento.

El crecimiento de los sistemas educativos que supera el esperado vegetativamente demandó más cantidad de docentes, específicamente en el nivel inicial y medio, que son los de mayor expansión<sup>12</sup> por lo que formarse para estos niveles era (y es) casi garantía de ocupación. Distintas investigaciones dan cuenta que desde principios de los '90 y con vaivenes según la situación del mercado de empleo y el tipo de institución (profesorado, universidad), crece y se heterogeneiza la matrícula de las instituciones que forman profesores, mostrando la incorporación de jóvenes de sectores sociales anteriormente excluidos del nivel de enseñanza superior y, específicamente, del trabajo docente. Nuevos rostros y nuevas procedencias traen los nuevos

<sup>12</sup> Según los Censos Nacionales Docentes, entre 1994 y 2004 el número de docentes se incrementó en un 25,8%

estudiantes que pueblan hoy las escuelas secundarias y las instituciones que forman profesores, sean ISFD o Universidades. Ingresan así a la docencia sectores que constituyen la primera generación de su familia que llegan al nivel medio y/o superior (Birgin, 2000; Pineau y Birgin, 2007; Gluz, 2011; Charosky, 2013).

En el contexto de la expansión, se observa también que un número importante de jóvenes que asisten a los IFD lo hacen porque es la única alternativa de continuar estudios superiores en las localidades en que viven (Birgin, Vassiliades 2013). En este marco, la especialidad por la que optan está limitada por la oferta cercana existente. El crecimiento matricular está atravesado, así, por estas dinámicas restrictivas en términos territoriales y por las propuestas formativas que estos estudiantes tienen a su alcance (Terigi, 2011).

Quizás una de las consecuencias más fuertes de la década neoliberal tiene que ver con la alteración de un rasgo que estaba en el corazón del sistema educativo argentino asociado a su uniformidad. Aunque la formación de docentes para la escuela secundaria no tuvo una configuración homogénea, las y los profesores estaban (y se reconocían) habilitados para trabajar en cualquier institución, más allá de donde se habían formado (Birgin, 2000). Los 90 (aquella década neoliberal sólidamente asentada sobre los efectos de la última dictadura militar argentina) desarticulaban el lugar que sostenía el Estado como organizador de las relaciones sociales. En ese marco, también produjeron rupturas tanto en términos simbólicos como en términos fácticos que consolidaron dinámicas de fragmentación social, cultural y educativa que han atravesado a la sociedad y también al sector docente en su formación y en su ejercicio (Birgin, 1999; Poliak 2009; Ziegler, 2012). Dentro de estos cambios, se destaca el incremento del sector privado, con reglas propias de contratación y desempeño de las tareas más cercanas al mundo empresarial.

Por un lado, esto dio lugar a una mayor vinculación de los docentes con sus instituciones concretas, lo que permitió un mayor reconocimiento local. Distintas investigaciones que analizan las trayectorias de jóvenes profesores dan cuenta que, por exclusiones y autoexclusiones físicas o simbólicas, quienes parten de una situación de desventaja social tienden a permanecer en el circuito de origen (Charovsky, 2013).

Walter Lezcano, en su novela "Los mantenidos" narra (a partir de elementos autobiográficos) la historia de Sebastián, un joven de sectores populares que habita en el Gran Buenos Aires y decide, algunos años después de terminar su escuela secundaria y -mientras trabaja como albañil- estudiar para ser profesor de Lengua y Literatura, una opción que le abre otras posibilidades de vida. Los primeros días de ingreso al profesorado están marcados por la emoción que le provoca los mundos que se abren a partir de la formación que allí espera recibir, y la comprobación de que el espacio que encuentra no parece distanciarse del entorno del que proviene. Así lo relata:

A mediados de febrero empezaba el curso de ingreso. Unos días antes yo estaba preocupado por la ropa. No quería ir al profesorado siempre con el mismo jean y la única camisa presentable que tenía (...) Llevaba bajo el brazo, y con cierto orgullo, un cuaderno anillado de 80 hojas rayadas y una Bic azul metida en los anillos. Busque el salón que me tocaba pero me perdí porque no había ningún cartel ni nada parecido. Esa escuela tenía adornos infantiles, corazones, afiches mal escritos, eran lo único que decoraba las paredes y las puertas de los salones (...) Salvo nosotros, no había nada adulto en todo el colegio. (...)

Eran casi todas mujeres, solo tres varones desentonábamos con el paisaje del curso. Trataba de escuchar lo que decía la profesora, una señora grande, con la voz y el cuerpo frágil (...) Mire a mis otras compañeras. Había poca juventud. El salón estaba copado por personas mayores que seguramente tendrían sus vidas a medio terminar, como si fueran una casa prefabricada soñando tener una loza o unos ladrillos en las paredes para resistir mejor (p. 80).

Traemos este relato entre muchos otros porque alude a un agudo e intenso debate que se instaló en la agenda política y social desde los 90 y que mantiene hoy su vigencia: la llegada al profesorado de nuevos sectores sociales, con trayectorias escolares, tradiciones y capital cultural diferente al que predominaba en los momentos anteriores abonó un discurso que instaló a esta novedad como una de las causas del

deterioro de la “calidad del sistema educativo”, especialmente de su escuela media.

Así, se construyó como tema nodal en la agenda de debates la cuestión de los nuevos docentes (o aspirantes a serlo). Ciertas perspectivas y organismos se detienen en dar cuenta quienes son los nuevos jóvenes que acceden a estudios docentes y los describen desde sus carencias y déficits. Desde allí, se insiste en la importancia de construir dispositivos de selección de los aspirantes a la docencia y reclutarlos entre los sectores mejor formados de la población (UNESCO, 2012). En el fondo, lo que se sostiene es que las condiciones para la docencia son previas al ingreso en las instituciones formadoras.

Por otro lado, se fortaleció una mirada melancólica ante el “prestigio perdido” plagada de malestar y desasosiego. La literatura también da cuenta de esas posiciones permeadas por el discurso hegemónico que muestra un docente resignado, que ha perdido la autoridad y el reconocimiento de otrora, y que no se encuentra preparado para ejercer su tarea en determinadas condiciones concretas. En este caso traemos una reciente novela de Gonzalo Santos (2013), también profesor de lengua, que publica un libro sobre su experiencia en las escuelas secundarias bonaerenses. Sin tapujos ni metáforas relata sus vivencias, padecimientos y desencantos, con posiciones permeadas de preconceptos, discriminación y el racismo. Planteado como una crónica, sus relatos comienzan con su experiencia como alumno en un profesorado de la Provincia de Buenos Aires y las decepciones por la formación recibida y continúan con su trabajo de profesor en escuelas del conurbano. Al respecto, dice Santos:

Con el primer año las cosas fueron mal desde el principio. Durante las primeras clases yo intentaba ser riguroso, y creo que lo he logrado, pero con el tiempo me cuesta sostenerlo. (...) Todos los alumnos, en este caso, eran problemáticos. No había uno, dos, tres o cuatro: eran todos. Aunque sí había tres que habían superado el límite, en el hipotético caso de que lo hubiera” (p. 124).

“El daño colateral y paradójico del sistema progre de inclusión es que es el sistema más exclusivo que existe para quienes quieren aprender (p. 127).

Para cerrar este apartado, vale la pena recordar que los cambios no se sobreimprimen sobre un vacío, sino que tienen que negociar con tradiciones y prácticas con las que se construyen híbridos (Dussel, Tiramonti y Birgin, 2001). Cada reforma educativa recrea nuevas y viejas disputas y pugnas por la definición social de los valores y lleva consigo discursos y representaciones que se articulan para producir nuevas autorizaciones y desautorizaciones (Birgin 2013). En un terreno en el que el discurso neoliberal ha dejado fuertes marcas, en la última década comenzaron a desplegarse políticas que cuestionan sus postulados, produciendo articulaciones nuevas y en algunos casos paradójicas, que se proponen, junto a la reconstrucción de un tejido común, el reconocimiento local, y cuyo efectos se verán en el futuro.

## A MODO DE CONCLUSIONES

En este trabajo partimos de la categoría “posición docente” como una forma de relación con la cultura y con los otros que incorpora un conjunto de dimensiones y problemas abordados por la bibliografía especializada en el campo de estudios del trabajo docente. Identificamos cuatro de ellas en una serie histórica ligada específicamente a quienes enseñaron y enseñan en la escuela secundaria. Una inicial “aristocracia profesoral” elitista, androcéntrica y restringida, que dio lugar a un “profesorado diplomado” y abrió el acceso a nuevos sectores en la primera mitad del siglo XX. En su segunda mitad se consolidaron nuevas formas de inclusión garantizadas el Estado benefactor y “la sociedad salarial” en un contexto de renovación y debate cultural. Finalmente, en las últimas décadas, bajo los efectos de la “fragmentación social” y los profundos cambios socio-culturales, se construyeron otras formas de desempeño. Estos cambios no solamente afectaron las variables estructurales y laborales, sino también las lógicas de funcionamiento de las instituciones de formación, la subjetividad de los profesores y el desarrollo concreto de su tarea.

Como ya lo han demostrado varios trabajos, en Argentina la relación entre cultura política y sistema educativo es muy profunda. Desde sus orígenes a mediados del siglo XIX y en su despliegue en el siglo XX, la escuela buscó integrar disciplinadamente a la mayoría de la población dentro de la república en expansión, a

la vez que funcionó como instancia de legitimación y formación de los grupos gobernantes. La matriz moderna que vincula ciudadanía y cultura letrada, alfabetización y soberanía popular tejó profundamente la historia de la nación y dio lugar a fuertes conflictos y debates.

Por un lado, esto impactó en las formas en que la docencia se constituyó y se constituye en una profesión “de Estado” (Birgin, 1999), estableciendo con éste múltiples y dinámicos vínculos que se despliegan sobre el refuerzo, la reformulación y la resistencia a las pautas y coordenadas para el trabajo docente definidas estatalmente por un Estado que también se fue modificando.

Por otro, estas posiciones no se presentan sólo en el pasado, sino que tienen un peso decisivo en las actuales prácticas de formación. Argentina atraviesa hoy no sin contradicciones un proceso de reconstrucción de su tejido institucional y de la legitimidad de las políticas públicas después del vendaval de los '90, la escuela secundaria y la formación de sus profesores y profesoras están en el corazón de dicha compleja tarea. A diferencia del magisterio, la pertenencia de la formación de profesores al Nivel Superior no había estado mayormente cuestionada desde su fundación. Pero hoy ni las instituciones ni sus estudiantes son las mismas<sup>13</sup>, en un contexto en el que la disputa universidad-profesorado no está saldada. Lo que estructuró este debate –ya señalado en la segunda posición– subsiste y convive atravesado por nuevas tensiones. El conjunto de la educación superior hoy está marcada por una población estudiantil de una procedencia sociocultural y educativa diferente a la “tradicional” esperada, y por una diversificación y reconfiguración institucional ligada inevitablemente a la expansión en marcha. Entre las transformaciones que atraviesan al conjunto del Nivel Superior, los estudiantes de primera generación se incorporan de modo inédito a los estudios superiores. No hay aún investigaciones disponibles que muestren que estos cambios afectan de modo particular a la formación docente, atrayendo específicamente a

determinados sectores sociales a ella. Sin embargo, desde los 90 hay que señalar la productividad discursiva de los organismos internacionales y su potente intervención en las agendas educativas nombrando a los docentes por lo que ya no son, por todo aquello de lo que carecen y necesitan para su tarea. No ha sido inocuo este discurso para la construcción de la posición pública de los profesores para erigir una autoridad que autorice.

Es posible pensar que se están construyendo en la Argentina “nuevas posiciones docentes” del profesor/a de enseñanza secundaria, en herencia, oposición, continuidad y novedad con las que aquí hemos presentado. Consideramos que su reconocimiento puede aportar a la generación de políticas en presente y a futuro que construyen una escuela más justa y plural para todos nuestros jóvenes.

#### Referências:

- ADAMOVSKY, Ezequiel (2009), *Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión, 1919-2003*, Buenos Aires, Planeta.
- BHABHA, Homi (2002), *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial.
- BIRGIN, Alejandra (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Troquel.
- BIRGIN, Alejandra (2000), “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”, en GENTILI, Pablo y FRIGOTTO, Gaudêncio (comps.), *La Ciudadanía Negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, CLACSO.
- BIRGIN, Alejandra (2006), “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo”, en TERIGI, Flavia (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE – Siglo XXI.
- BIRGIN, Alejandra (2013), Informe Argentina. Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente en el MERCOSUR. Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM), Universidad Nacional de San Martín.
- BIRGIN, Alejandra y PINEAU, Pablo (1999), “Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente”, *Cuadernos de educación*, año 1, núm. 2, Buenos Aires.
- BUCHBINDER, Pablo (2005), *Historia de las Universidades Argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.

<sup>13</sup> Cabe recordar que en Argentina el acceso a la Educación Superior estatal es libre y gratuito desde la década del 50, más allá de algunas interrupciones durante las dictaduras militares.

- CANÉ, Miguel (1882), *Juvenilia*, (Edición consultada: (1952) *Juvenilia y otras páginas argentinas*, Buenos Aires, Espasa-Calpe).
- CASTEL, Robert (1977), *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós.
- CHAROVSKY, María Magdalena, (2013), “La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires”, Tesis de Maestría, Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, inédita.
- DUBET, François. *Repensar la justicia social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2014.
- \_\_\_\_\_. *El declive de la institución*, Barcelona, Gedisa, 2006.
- DUSSEL, Inés. *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*, Buenos Aires, FLACSO - Oficina de Publicaciones del CBC, 1997.
- DUSSEL, Inés, TIRAMONTI, Guillermina y BIRGIN, Alejandra. *Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina*, en TIRAMONTI, Guillermina, *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires, FLACSO – Temas Grupo Editorial, 2001.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor . *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Méjico, Grijalbo, 1990.
- GLUZ, Nora. *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2011.
- HALPERÍN DONGHI, Tulio. *Son Memorias*, Buenos Aires, siglo XXI, 2008.
- HOBSBAWM, Eric. *La era de la revolución, 1789 – 1848*, Buenos Aires, Crítica, 1997.
- JITRIK, Noé. *Horacio Quiroga: una obra de experiencia y riesgo*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, Ministerio de Educación y Justicia, 1959.
- LEZCANO, Walter. *Los Mantenedos*, Buenos Aires, Editorial Funesina, 2011.
- LLACH, Juan José, MONTOYA, Silvia y ROLDÁN, Flavia *Educación para todos*, Buenos Aires, Distal, 2000.
- NERVI, Juan Ricardo (2011), “Memorias de un normalista pampeano”, *Revista Praxis Educativa*, vol XV, núm. 15, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Disponible en <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n15a15nervi.pdf>
- PINKASZ, Daniel. Orígenes del profesorado secundario en Argentina: tensiones y conflictos. In: BRASLAVSKY, Cecilia y BIRGIN, Alejandra (comps.), *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, FLACSO - Miño y Dávila, 1992.
- POLIAK, Nadina. Fragmentación educativa en el campo docente: acerca de criterios de selección de profesores en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones, núm. 19, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2009.
- SADER, Emir. *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO – Instituto de Estudios y Formación de la CTA, 2008.
- SANTOS, Gonzalo. *En las escuelas. Una excursión a los colegios públicos del Gran Buenos Aires*, Buenos Aires, Santiago Arcos editor, 2013.
- SOUTHWELL, Myriam. Trabajo docente y demandas sociales: casos de investigación desde el análisis político del discurso. Conferencia presentada en The Four World Curriculum Studies Conference, Rio de Janeiro, 5 de Julio, 2011.
- TRILLA, Jaume. *Pedagogías Narrativas*. In: *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*, Barcelona, Laertes, 2002.
- UHART, Hebe. *La luz de un nuevo día*, Buenos Aires, CEAL, 1983.
- UNESCO. *Global Education Digest 2010. Comparing education statistics across the world*, Montreal, 2012.
- VASSILIADES, Alejandro. *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, 2012.
- ZIEGLER, Sandra y GESSAGHI, Victoria (comps.). *Formación de las élites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*, Buenos Aires, Manantial-FLACSO, 2012.

