

Título: Una aproximación histórica a la construcción de las identidades profesionales de los docentes del nivel medio.

Ponente: Lic. Carolina Meschengieser.

IIGG- Becaria CONICET.

meschencaro@yahoo.com.ar

Introducción.

En las últimas décadas asistimos a lo que, para diversos teóricos de las ciencias sociales es la declinación o, al menos, la alteración de los ejes que estructuraron la modernidad con sus impactos y efectos en la reestructuración de las relaciones sociales y en los marcos de regulación colectiva de las identidades sociales constituidas en la época anterior.

Estas transformaciones se tradujeron en una modificación de las relaciones entre Estado y sociedad e impactaron fuertemente en el entramado institucional sobre la que se asentó la modernidad. La escuela fue una de las instituciones centrales de este entramado, encarnación de las principales promesas y proyectos de la modernidad.

La conformación de los modernos Estados Nación fue paralela a la configuración de los sistemas educativos que operaron como uno de los mecanismos centrales de su consolidación, vehiculizando la homogeneización cultural y simbólica, característicos de la construcción de la ciudadanía nacional (Bourdieu, 1966, Tenti Fanfani, 2001). Con este fin, en América Latina, y en particular en nuestro país, el Estado asume, hacia fines del siglo XIX, un fuerte protagonismo en la conformación y expansión de un sistema educativo de masas, sobre todo en lo que hace a la educación básica o elemental (Oszlack, 1985, Puiggrós, 1990). Esta matriz estado céntrica (Cavarozzi, 1997) que coloca al Estado como el principal eje articulador del conjunto de la sociedad, cristaliza el rol que asume en cuanto a la integración e incorporación cultural del conjunto de la población, a través de la organización de un sistema educativo nacional, organizado y sostenido desde el Estado nacional en conformación.

La transformación de las relaciones entre Estado y sociedad mencionada al inicio constituye una tendencia global que, en el contexto de nuestra región, asume características particulares. Esta particularidad está ligada a la profunda crisis fiscal en el marco de la cual, los Estados latinoamericanos emprenden profundas reformas que comprenden la redefinición de sus funciones, esferas y modalidades de intervención vinculadas a la etapa anterior.

Es en este marco de cambios nacionales e internacionales que, en la década del '90 (aunque en algunos países se inicie ya en los años '80), se generalizan en la región un conjunto

medidas impulsadas por los Estados, tendientes a generar transformaciones y nuevas regulaciones en sus sistemas educativos¹.

En nuestro país, las llamadas reformas educativas, se inicia en el año 1991 con la sanción de la Ley de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario² y con la sanción, en 1993, de la Ley Federal de Educación destinada a establecer una nueva regulación del sistema educativo³.

El nivel de educación medio fue uno de los más afectados por los cambios. Su diseño tradicional se vio reestructurado en varios aspectos (cambios curriculares, desplazamiento de las definiciones disciplinarias por áreas curriculares, desmembramiento de su estructura en el tercer ciclo de Educación General Básica y el Polimodal, entre otras). A las dimensiones afectadas directamente por el nuevo marco legal, se suman los desafíos vinculados a la masificación y al ingreso de nuevos públicos escolares en un nivel educativo nacido con una lógica de diferenciación y selección y, sobre todo, los debates en torno identidad del nivel en cuanto a la definición de cuáles debían ser sus funciones, misiones y objetivos.

En el contexto de las políticas de reforma educativa y de los debates generados en torno a ella, el colectivo docente tuvo enorme centralidad⁴. En particular, se cuestionaron las condiciones de trabajo, la obsolescencia de su formación, la rutinización de sus prácticas y tareas, entre otros aspectos.

En particular, para los docentes del nivel medio, las situaciones laborales en las que llevan a cabo sus tareas cotidianas fueron profundamente modificadas. Tomado en cuenta la relación que existe entre las situaciones vividas y las construcciones identitarias, resulta relevante indagar cuáles son los sentidos, tensiones y problemas que atraviesan esas identidades en la actualidad, cuáles son las continuidades o rupturas que pueden identificarse y qué peso han tenido las tradiciones en las resignificaciones y estrategias desplegadas por los docentes para hacer frente a las transformaciones.

¹ Si bien las medidas adoptadas corresponden a los Estados Nacionales y asumen particularidades en cada país según los diversos diagnósticos locales y las especificidades de sus tradiciones educativas, hay lógicas y tendencias comunes en estas medidas que se corresponden con la recepción de las propuestas y diagnósticos de organismos como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo o la UNESCO que, durante los últimos quince años al menos, fijan la agenda de política educativa de la región.

² Esta ley se instrumenta en el año 1992.

³ Dicha ley fue derogada este año y reemplazada por la nueva Ley Nacional de Educación.

⁴ Dicha centralidad giró en torno a la definición de la cuestión docente como uno de los ejes principales del proyecto de reforma y no a su participación en el diseño de la misma que tendió a ser nula. Una de las carecterísticas del proceso reformista fue su gestación y ejecución “desde arriba”, a partir de la recepción y elaboración que los equipos técnicos y especialistas -convocados por la gestión ministerial- hicieron de las propuestas de los organismos internacionales y de los diagnósticos locales acerca de los déficits del sistema educativo que venían elaborándose desde los ‘80.

En el marco de las preocupaciones descriptas, el presente trabajo se inscribe dentro de un proyecto de investigación más amplio que tiene por objetivo explorar las transformaciones y dinámicas que estructuran las configuraciones identitarias de los docentes del nivel medio en la actualidad en nuestro país.

En esta instancia, nos proponemos dar cuenta del estado del arte de los trabajos que han abordado esta problemática con el propósito de efectuar un balance acerca de cuáles han sido los avances en esta línea de investigación y, si es posible en el estado actual de las producciones sobre el tema, delinear los rasgos de una identidad profesional en la historia de la constitución de este grupo profesional.

La indagación de esta dimensión histórica tiene como propósito aportar elementos que permitan comprender las tensiones y dinámicas actuales que atraviesan la construcción de las identidades de los docentes de nivel medio.

Los orígenes del sistema educativo y la configuración del nivel medio.

Como se ha mencionado en la introducción, es el Estado en conformación quien, desde fines del siglo XIX, asume la tarea de configurar el sistema educativo de masas.

En cuanto al surgimiento de la educación media en nuestro país, desde el punto de vista histórico, puede situarse en el año 1863, fecha en la cual, a partir de un decreto del presidente Mitre, se crean Colegios Nacionales en varias capitales provinciales.

En su ya clásico estudio sobre los orígenes del sistema educativo, Juan Carlos Tedesco da cuenta de las particularidades con las que se estructura el sistema educativo nacional de masas y, en particular, el nivel de educación medio. Como demuestra en su análisis, el sistema educativo en nuestro país surge con una misión específica: el cumplimiento de una función política basada en la homogeneización cultural y en la creación de la ciudadanía nacional. Para el nivel medio en particular, se destaca una tendencia oligárquica. Su misión sería la formación de las élites provinciales bajo características homogéneas e integradas en los valores propios de la élite bonaerense. Por esta razón, a diferencia de las escuelas primarias, los Colegios Nacionales, estaban destinados a los sectores medios y altos urbanos y su formación, marcadamente humanista, de carácter enciclopedista, estaba orientada a seleccionar a quienes podrían continuar estudios universitarios y ocupar cargos en el Estado. Esto explica, también, la tardía diferenciación del nivel medio en ramas asociadas a la formación profesional y técnica (Tedesco, 1986, Dussel, 1997). Los diversos proyectos de diversificación de la educación media fueron resistidos por los sectores medios en expansión que veían en el acceso a una educación de tipo humanista -como la que ofrecían los Colegios

Nacionales- una vía de ascenso social y la posibilidad de presionar para ampliar su participación política.

La oferta de nivel medio se completa, en el período fundacional, con la creación y difusión de las Escuelas Normales. En este caso, su inicio puede situarse en 1871, año en el cual se crea la modélica Escuela Normal de Paraná. La tradición normalista iniciada con esa creación responde a una misión específica, impulsada y sostenida desde el Estado: la creación de un cuerpo de maestros, encargados de ocupar los puestos que la educación de nivel primario, en rápida y sostenida expansión, requería.

De este modo, en la etapa fundacional, dentro del nivel medio se recortan dos modalidades diferentes, el Colegio Nacional y la Escuela Normal, cuyas funciones y objetivos son también de distinta naturaleza.

Más allá de la matriz elitista con la que se configura el nivel medio en nuestro país, la consolidación y expansión de los sectores medios determinó el fracaso de los intentos limitacionistas en el acceso a la educación secundaria y redundó en la progresiva expansión del nivel.

La constitución de un cuerpo de profesores para el nivel medio.

La política estatal de universalizar la escuela moderna implica también la implementación de una política sistemática de formación de un cuerpo de especialistas, dotados de saberes específicos (Varela y Álvarez Uría, 1991), que pueda estar a cargo de los procesos educativos. La organización del Estado, de los sistemas educativos modernos y de los cuerpos docentes son procesos paralelos y relacionados.

Sin embargo, mientras la tarea de constituir un cuerpo magisterial destinado a la educación primaria, con un perfil profesional específico signado por la matriz normalista, definido y regulado por y desde el Estado, es resuelto rápida y decididamente desde fines del siglo XIX, la constitución de un cuerpo de profesores específicamente destinado al nivel medio o secundario aparece como una construcción más difusa y tardía.

Un dato que llama la atención es la escasez de trabajos de investigaciones que aborden, desde una perspectiva histórica el proceso de constitución de este cuerpo profesional en oposición a lo que sucede con la producción de conocimientos en torno a la construcción histórica del magisterio⁵.

⁵ En este caso, hay un número importante de trabajos entre los que se destacan los de Alliaud (1993), Davini (1995), Feldfeber (1996)

El trabajo más relevante que se pudo ubicar en relación a la constitución histórica del cuerpo de docentes para el nivel medio es la investigación elaborada por Daniel Pinkasz (1989).

En su trabajo, Pinkasz aborda el período histórico comprendido entre 1930 y 1945 y se focaliza, básicamente, en la formación pedagógica de los docentes del nivel.

Varias son las cuestiones que permite situar esta investigación. En principio, la recién mencionada respecto de la ausencia trabajos históricos sobre el tema, también mencionada por el autor y que, a más de quince años de la publicación de su trabajo no parece haberse subsanado.

Una segunda cuestión que permite situar este trabajo es que, a diferencia de lo que sucede en el nivel primario, el nivel medio no posee una instancia de formación específica para sus propios docentes. En sentido más estricto, de las dos modalidades que constituyen el nivel, el Colegio Nacional y la Escuela Normal, lo dicho es cierto básicamente para la primera de las modalidades. Como indican los datos acerca de las titulaciones que poseen los docentes que ejercen cargos en el magisterio, éste recluta sus docentes mayoritariamente entre sus egresados.

Por su parte, los Colegios Nacionales, cubren sus cargos docentes con egresados universitarios (mayoritariamente de las carreras de ingeniería, abogacía y medicina) que no poseen formación específica para la docencia y menos aún, para un nivel educativo específico.

Los Colegios Nacionales y las Escuelas Normales van configurándose como dos circuitos distintos con ámbitos de reclutamiento docente claramente diferenciados.

Esta inespecificidad en la definición de una identidad y un campo profesional específico para los docentes de enseñanza media se expresa en las disputas del período entre los “normalistas” y los “universitarios” por la apropiación del campo profesional (Dussel, 1997).

Otro hecho relevante como indicador de la menor estructuración del campo profesional de enseñanza de nivel medio es la ausencia de legislación específica que regule este nivel en su período fundacional.

J. Ion elabora una conceptualización acerca de la identidad profesional que puede ser útil para pensar los aportes del trabajo de Pinkasz. Sostiene que la construcción de una identidad profesional “les permite a los miembros de una misma profesión reconocerse a sí mismos como tales y manifiesta su especificidad hacia el exterior. Por lo tanto, las identidades profesionales ejercen un papel doble: por un lado, el de unificar y, por el otro, el de permitir un reconocimiento externo. (...). Por último, dichas identidades se forjan dentro de las mismas instituciones de formación, se alimentan de la cultura del oficio y se legitiman y consolidan en

el seno de las organizaciones de defensa y de representación colectiva” (citado en: Lang, 2006, pág. 87). En este sentido, es claro que, dada la inexistencia de instancias de formación específicas para los docentes del nivel de educación medio en el período fundacional, no sólo no es posible plantear existencia de un perfil claramente definido para estos docentes, como indica Pinksz, sino que tampoco es posible plantear la construcción de una identidad profesional que, como indicaría el concepto elaborado por Ion, comprende aunque excede la instancia formativa.

De hecho, los elementos abordados por el estudio, resultan insuficientes para dar cuenta de la construcción de una identidad profesional para este grupo en el período posterior cuando estas instancias se vayan configurando.

Los primeros títulos de Profesor de Enseñanza Secundaria serán expedidos por el Instituto Superior del Profesorado Secundario (ISPS)⁶. En el año 1917 se crearán nueve especialidades de profesorado distintas. Aquello que caracteriza a los planes de estudio de esos profesorados a partir de 1922 y más marcadamente con la modificación del plan del año 1926 es un aumento de las horas de dedicación para todos los profesorados. Otra característica relevante es el incremento de las horas de formación destinadas a los contenidos de las materias específicas de la disciplina elegida y una disminución, en términos absolutos y relativos, de las horas destinadas a la formación pedagógica. Estos planes de estudio se mantendrán casi sin modificaciones al menos hasta 1945.

Este rasgo de lo que se considera el cuerpo de saberes específicos relevantes para los docentes de educación media, más centrados en los contenidos disciplinares específicos que en la formación pedagógica constituye un elemento de peso en la tradición y en la constitución de sus identidades profesionales⁷.

No se registra en el trabajo de Pinkasz, ni en otras bibliografías a las que se haya podido acceder, un detalle de cuál es la normativa que regula el acceso a los cargos en esta etapa ni quien la controla. Si bien es esperable que la progresiva institucionalización de la formación

⁶ Los antecedentes del ISPS los constituyen Seminarios Pedagógicos que se dictaban desde 1904 a los graduados universitarios para “transformarlos” en profesores por medio del entrenamiento pedagógico. Desde 1911, se dictarán también Cursos del Profesorado de Enseñanza Secundaria para bachilleres pero, en este caso, además de la formación pedagógica habrá asignaturas destinadas a la formación en contenidos de las materias específicas que formaban parte de los programas de los Colegios Nacionales.

⁷ Según un estudio publicado por Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997), la formación de docentes para el nivel medio continúa manteniendo esta característica. Este hecho, resulta relevante para pensar las tensiones actuales de las identidades profesionales, sobre todo a la luz de los cambios en curriculares y de estructura que implicó el rediseño de la LFE sancionada en 1993 y derogada este año.

de los docentes del nivel haya estado acompañada por la estructuración de las pautas de acceso a los cargos, la estructuración y la regulación de las carreras o la construcción progresiva de instancias de representación de los nuevos grupos, aún no se ha podido sistematizar siendo ésta una de las líneas de trabajo en las me propongo avanzar.

El inconveniente de dar cuenta sólo de la evolución en la construcción de una instancia de formación específica para los docentes que ejercerán en este nivel y de las características de los planes de estudio, es no avanzar sobre un conjunto de elementos que permitirían comprender la emergencia de una identidad profesional definida. Entre las dimensiones no abordadas podemos mencionar el desarrollo de organizaciones de representación gremial, el detalle de regulaciones y normativas legales que regulan el ejercicio de la docencia en ese nivel, la evolución de los sectores sociales de reclutamiento de los docentes, etc. Por supuesto, estos aspectos no remiten a falencias de la investigación mencionada (que necesariamente se propone un objetivo acotado) sino a lo llamativo que resulta la inexistencia de trabajos de investigación que reconstruyan estos aspectos relevantes para la conformación del cuerpo de profesores del nivel medio. Este hecho se destaca, sobre todo, en contraste con los muchos estudios que sí indagan la construcción del cuerpo magisterial.

Algunas conclusiones y e hipótesis de trabajo.

Vincent Lang observa que las identidades profesionales son construcciones sociales que se remodelan constantemente a lo largo de la historia para definir tanto la misión como la posición del grupo profesional.

En este sentido, no contamos con estudios que permitan dar cuenta de estas dimensiones de la constitución de la identidad profesional de los profesores de enseñanza media en el momento fundacional.

El estudio de Pinkasz se aboca a dar cuenta de la formación recibida por los docentes que ocupan cargos en el nivel secundario. Si bien se trata de un aspecto central, no agota ni explica en forma exclusiva la construcción de la identidad profesional de este grupo.

La noción de profesión y de identidad profesional para la actividad docente constituye una fuente de conflicto que continúa teniendo centralidad en la agenda de debate de políticas como en el campo académico. Varias son las dimensiones que atraviesan la imposibilidad de cerrar un acuerdo en torno a esta definición.

En primer lugar, deberíamos citar los aportes de la sociología de las profesiones. En términos generales, estos abordajes suponen una definición normativa en la cual subyace el modelo de las profesiones liberales. Frente a este modelo, la escasa autonomía relativa que presentan los

docentes, en tanto funcionarios del estado, ha permitido clasificar a esta actividad como una semi-profesión.

Una perspectiva más adecuada resultaría pensar las identidades profesionales de estos grupos como producto de transacciones construidas por diversos agentes (el Estado y el diseño de políticas, las asociaciones gremiales, los propios actores, etc.) en momentos históricos concretos.

Si tomamos como referencia esta perspectiva, una de las primeras cuestiones que se pueden situar al realizar una revisión de los trabajos producidos en el campo educativo y, particularmente en relación a la bibliografía que refiere a los docentes, es una fuerte producción de estudios vinculados a la consolidación de la profesión docente en el momento de su constitución y una escasa producción de estudios que aborden la crisis o las transformaciones de esas identidades en el contexto de los cambios actuales.

Una segunda cuestión que merece puntualizarse es que, cuando se trata de los docentes del nivel medio o secundario, esta producción bibliográfica es escasa no sólo a la hora de dar cuenta de la crisis o las transformaciones que sufre la identidad profesional docente sino que, tampoco abundan los trabajos que permitan comprender los perfiles y rasgos que esta identidad en el momento de constitución de estos cuerpos docentes en la etapa de constitución de estos sistemas a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

Ante la ausencia de trabajos que indaguen, en una dimensión histórica, de manera integrada las diversas dimensiones que hacen a la definición de una identidad profesional para los docentes de media y a la luz de las tensiones y los cambios que las múltiples transformaciones de este nivel impondrían en la definición de las identidades docentes, consideramos relevante desarrollar, en una próxima etapa, algunas de las líneas no trabajadas hasta aquí con el porpósito de identificar y desarrollar con mayor profundidad los rasgos identitarios de los profesores de nivel medio en nuestro país que nos permita situar, comparativamente, continuidades y transformaciones respecto a las lógicas que funcionaron en el momento de su constitución..

Bibliografía.

- Alliaud, A. (1993), *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, tomos I y II, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre, “Espíritus de Estado”, en: *Revista Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales, nº8, abril de 1966, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1995), *La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos*, Serie Documentos de Investigación nº196, FLACSO, Sede Argentina.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires.
- Cavarozzi, M. (1997), *Autoritarismo y democracia: 1955-1996. La transición del Estado al Mercado en la Argentina*, Ed. Ariel, Buenos Aires.
- Dussel, I. (1997), *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Oficina de Publicaciones del CBC, UBA-FLACSO, Buenos Aires.
- Feldfeber, M. (1996), *Las políticas de formación docente en los orígenes del sistema educativo*, Mimeo, Buenos Aires.
- Lang, V. (2006), “La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos”, en: Tenti Fanfani, E. (comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, IIPE-UNESCO, FUNDACIÓN OSDE, Siglo Vientinuno Editores, Buenos Aires.
- Pinkasz, D. (1989), *La formación pedagógica de los docentes de enseñanza media. Argentina 1930-1945*, FLACSO/CONICET

Tedesco, J.C. (1986), *Educación y sociedad en Argentina 1880-1945*, Solar, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2001), *Sociología de la educación*, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

----- “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente”, en: *IICE, Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación*, Año IV, No. 7 , Diciembre de 1995, Buenos Aires.

Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991), *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid.