

Aportes para el debate curricular

Trayecto de formación general

2000

Seminario

ROL Y TRABAJO DOCENTE

Alejandra Birgin
Inés Dussel



Índice

1. Orientaciones generales	3
2. Seminario sobre Rol y Trabajo docente: saberes y abordajes	5
a. Primer nudo: transmisión y autoridad cultural	5
b. Segundo nudo: la conformación histórica del rol de enseñante a través de las figuras docentes	8
c. Tercer nudo: la formación social de la docencia	14
3. Índice tentativo de las áreas de contenido	18
Anexo I	
Bibliografía básica sugerida (listado y comentario)	19
Primer nudo: transmisión y autoridad cultural	19
Segundo nudo: la conformación histórica del rol de enseñante a través de las figuras docentes	20
Tercer nudo: la formación social de la docencia	22
Anexo II	
Propuesta de monografías	25
Anexo III	
Propuesta de criterios generales y bibliografía ampliatoria para la formación	27
a. Criterios generales	27
b. Bibliografía ampliatoria	28
1. Para una discusión general sobre el tema formación docente	28
2. Para ampliar la perspectiva histórica sobre la docencia	29
3. Acerca del trabajo docente	29
4. Para el abordaje de la temática de género y enseñanza	30
5. Para analizar las políticas de formación docente (especialmente las curriculares)	30
6. Para una perspectiva sociocultural sobre las transformaciones en los vínculos pedagógicos y la tarea de transmisión	30
7. Acerca de narrativas y memorias en la formación docente	30

1. ORIENTACIONES GENERALES

La propuesta de incluir un área en el currículum sobre Rol y trabajo docente viene a reparar una vieja deuda en la formación docente, que es la de generar espacios y conocimientos sobre la tarea específica de enseñar, sobre las particularidades, dificultades y responsabilidades de los educadores en el Sistema Educativo argentino. Esos saberes eran en general aprendidos en la cotidianidad de la escuela, sobre todo en los primeros años de iniciación a la docencia, y su carácter asistemático e implícito dejaba poco lugar para una reflexión más profunda y crítica sobre las formas y los contenidos de esos aprendizajes, contribuyendo muchas veces a mantener la continuidad de prácticas, evitando ponerlas en cuestión.

Se pueden plantear diferentes alternativas como ejes para definir los contenidos de este seminario vinculadas con las diversas tradiciones y posiciones teórico-políticas en el campo. Por ejemplo, para algunos la docencia debe definirse básicamente como una profesión. Los contenidos del módulo apuntarían en este caso a ubicar las características de la docencia en relación con otras profesiones, la relación con el saber y la autoridad, y los obstáculos que enfrentan los enseñantes para desarrollarse como profesionales. Otros pueden sostener que la docencia es, fundamentalmente, un trabajo, y que debe analizarse siguiendo parámetros que se usan para estudiar otras formas laborales: condiciones de trabajo, lugar en la producción social, regulaciones laborales, organización sindical. Por otra parte, hay quienes optan por una mirada menos sociológica y se preocupan por la definición didáctico-pedagógica de la docencia; los contenidos de este seminario en ese caso incluirían definiciones de enseñanza y aprendizaje, conocimientos específicos a transmitir, y hasta podrían contener consejos prácticos sobre cómo llevar adelante la tarea frente a 35 chicos, o cómo vincularse con las autoridades de la escuela. Todas estas posiciones son plausibles, atendibles y no necesariamente excluyentes. Sin embargo, la propuesta que queremos hacer en este caso se diferencia de estas posturas.

Nuestra propuesta de actividad formativa sobre el trabajo docente intenta proporcionar herramientas y saberes para aprender y reflexionar sobre la complejidad de la tarea de enseñar. Tomando elementos de distintas disciplinas (filosofía, sociología de la cultura, sociología de las profesiones, historia de la educación, pedagogía), nos planteamos algunas preguntas básicas como organizadoras del seminario: ¿Cuál es la especificidad de la tarea docente? ¿Cuáles son las condiciones sociales, políticas y culturales en las que trabajan hoy los docentes? En otros términos, ¿para qué enseñar a principios del siglo XXI? ¿Seremos irremediablemente reemplazados por otros agentes? ¿Cómo recuperar otros sentidos de la tarea de educar? ¿Qué lugar concebimos para la recreación de la enseñanza y para crear pedagogías nuevas?

Un tema central para abordar estos interrogantes son las nociones de transmisión cultural y de autoridad, ejes centrales de la actividad docente. Recuperar el lugar de transmisión y autoridad no implica volver a adoptar los métodos de la pedagogía tradicional, adulto-céntricos y autoritarios. Pero sí involucra enfatizar que los docentes son y deberían ser, ante todo, transmisores de la cultura, en un ámbito específico y particular donde se produce la socialización de las nuevas generaciones en la cultura letrada y donde se construye y reproduce una autoridad cultural determinada. Sin esta transmisión no hay sociedad, no hay inscripción de las nuevas generaciones en los relatos que las preceden y que las habilitan para ocupar sus lugares, otros lugares.

Qué transmitir y cómo transmitirlo son entonces preguntas fundamentales del quehacer de los enseñantes, preguntas cuyas respuestas han ido variando a lo largo de la historia de acuerdo con condiciones políticas, sociales, económicas y culturales, y que seguirán variando con la historia humana, con computadoras o sin ellas. Por eso, proponemos el estudio de los distintos modos y figuras docentes que emergieron en distintas épocas históricas, como formas particulares en las que cada sociedad respondió a estos desafíos. La mirada histórica debería orientar a los estudiantes a entender de dónde vienen prácticas e ideas sobre la docencia que hoy son parte del sentido común, a desnaturalizar lo que se hizo familiar, a considerar su arbitrariedad y contingencia histórica. Este recorrido por la historia podría contribuir a analizar cómo la docencia llegó a constituirse en lo que es hoy (qué tradiciones triunfaron, cuáles se perdieron, qué huellas dejaron) y a construir otros modelos posibles para el futuro que incorporen las nuevas condiciones culturales y sociales. También debería proporcionar herramientas que ayuden a los futuros docentes a reflexionar sobre el presente, el pasado y el futuro de la educación y sobre su propio rol en esta serie histórica.

Por estas razones creemos que es necesario preguntarse por los trayectos formativos, por cómo hemos llegado a ser lo que somos. Y, particularmente, reconstruir el trayecto de la formación como un proceso social y subjetivo. Partimos de considerar la formación docente como una trayectoria del sujeto en el campo de experiencias educativas (como alumno de diversas instituciones escolares y como futuro docente) y también en el campo de experiencias sociales más amplias (la familia, el barrio, la clase social, los grupos de referencia culturales, políticos o religiosos, etc.). Nos preocupa inscribir el trabajo docente en el escenario en que se desarrolla, pensarlo en situación. Esto significa recuperar para el análisis la cotidianidad escolar, la gramática de las escuelas, sus poros y fronteras con otros espacios culturales y sociales. La docencia es un trabajo social que se constituye en el entramado de esas diversas experiencias de los sujetos, escolares y extra-escolares. Por ello, a la hora de pensar qué tipo de docentes estamos formando, es importante reconstruir y revisar esta trayectoria, y analizar qué tipo de transmisión cultural queremos promover. Consideramos que esta meta-reflexión sobre el propio proceso formativo puede aportar también a construir otra mirada sobre los procesos de formación que cada uno de los estudiantes contribuirá a desplegar cuando ocupe la posición de enseñante.

Así delimitado, este seminario busca contribuir a una redefinición de la docencia y de lo educativo-escolar, y a reubicar el valor de la pedagogía para la tarea docente. La pedagogía, para nosotras, no se reduce a ser capaces de usar ciertas técnicas, tests, o didácticas más simples o más sofisticadas. La pedagogía es antes que nada una práctica que reflexiona sobre las formas de transmisión de la cultura, y es la práctica de transmitir misma. Siguiendo a Giroux,¹ creemos que esa práctica debe hacerse responsable de las historias que produce, de las memorias sociales que transmite, y de las imágenes de futuro que autoriza. Por ello creemos que la pedagogía debería concentrarse en reflexionar y en generar prácticas que atiendan básicamente a tres cuestiones: una noción de autoridad democrática, con todo lo problemática que ella sea; la discusión de las tradiciones que nos formaron y de las que queremos legar a otras generaciones (esto es, someter a revisión qué culturas son válidas en esta sociedad, para quiénes, y cuáles creemos que deberían serlo); y la autorización de la acción, esto es, pensar qué acciones autorizamos y cuáles desautorizamos en nuestra práctica cotidiana y pensar procedimientos que permitan "autorizar" otras prácticas tanto de maestros como de alumnos.² Nos pare-

¹ Giroux, Henry (1997). "Doing Cultural Studies in Colleges of Education", en: A Question of discipline. Pedagogy, power and teaching of cultural studies. Editado por Joyce E. Canaan and Debbie Epstein.

² Dussel, Inés y Marcelo Caruso (2000). La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar, Buenos Aires, Santillana.

ce que el desafío que se plantea hoy a la pedagogía es aprender de su propia historia, incorporando las reflexiones sobre la autoridad y la alteridad que se desarrollaron en los últimos años así como sus límites, para replantear la cuestión de la crítica no sólo como posición frente a la sociedad sino también como principio político-pedagógico.

Quizás esto suene difícil y hasta imposible para un curso de formación docente. Es una tarea compleja y que requiere lectura y reflexión sobre la experiencia. Pero es un primer paso comenzar a plantear la centralidad de estas cuestiones para la tarea docente, y redefinir nuestro trabajo y nuestro rol recuperando la reflexión sobre la responsabilidad y la importancia del acto de enseñar.

2. SEMINARIO SOBRE ROL Y TRABAJO DOCENTE: SABERES Y ABORDAJES

En esta sección explicitaremos los nudos que constituyen esta propuesta. Para ello, realizaremos breves desarrollos teóricos que intentan dar cuenta de por qué han sido seleccionados.

a. Primer nudo: transmisión y autoridad cultural

Transmitir la cultura es una de las tareas centrales de la educación y de la escuela. Puede decirse que esta última emerge como institución social especializada cuando la cultura a transmitir se complejiza (por ejemplo, a partir de la aparición de la escritura) y ya no resultan suficientes las formas de transmisión orales entre las generaciones para garantizar la continuidad de la vida social. Surge entonces un ámbito más reglamentado y específico donde esta transmisión se pauta, se estructura, se regula: la institución escolar.

Ahora bien, ¿qué queremos decir cuando hablamos de "transmisión"? Para el psicoanalista Jacques Hassoun, la transmisión, al darnos un sentido de continuidad inscribiéndonos en una genealogía pese a nuestra finitud, es lo que diferencia a los seres humanos de los animales. "Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la Historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores. Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos han legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso, de ese conjunto que se extiende desde los hábitos alimentarios a los ideales más elevados, los más sublimes, y que han constituido el patrimonio de quienes nos han precedido."³ La transmisión no es entonces una reproducción idéntica e incesante de lo mismo, sino un acto donde se pasa la cultura, se deja un legado, y donde también aparece algo nuevo. Al contrario de muchos de los sueños de la pedagogía moderna, que quisieron encontrar recetas y métodos que pudieran ser replicables y que garantizaran la producción de los mismos resultados, Hassoun sostiene que una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto, una transmisión que deja aparecer la diferencia, y que permite que la generación siguiente recree ese legado de una forma original y única.⁴

Pese a esta centralidad, la idea de transmisión goza de poco prestigio en la discusión pedagógica actual. Probablemente ello se deba a que la transmisión fue pensada en términos adulto-céntricos y autoritarios, como se ve en la siguiente definición de educación que da Emile Durkheim (sociólogo

³ Hassoun, Jacques (1996). Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires, Ediciones. de la Flor, págs. 15-16.

⁴ Véase también Kaes, René y otros (1996). Transmisión de la vida psíquica entre generaciones, Buenos Aires, Amorrortu.

francés de vasta participación en el sistema educativo, 1858-1917 y que fue pilar de la pedagogía del último siglo: "[La educación] es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y mentales que reclaman de sí la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que él está particularmente destinado."⁵ Tal como la concibe Durkheim, la educación es una relación definida y estructurada por los adultos, en la que los niños (sujetos inmaduros) deben "aprender" el destino social que les está asignado.

Esta definición de la educación implica también una visión particular de la autoridad: quién la ejerce, cómo la ejerce, cuáles son los saberes que se consideran verdaderos en esa transmisión y cuáles son los que quedan excluidos. Durkheim sostenía que la educación debía tender a la formación moral del individuo, promoviendo una cierta regularidad (norma) en la conducta de la gente. Decía el francés: "para cumplir las obligaciones y actuar moralmente [...] es necesario que la persona se constituya de tal manera que sienta que hay una fuerza más allá de él que no depende de sus preferencias personales, y a la que obedece."⁶ Esta figura moral estaba ejemplarmente representada en el maestro de escuela, que debía actuar como si estuviera hablando en nombre de una realidad superior y elevada, y sentirse investido de una fuerza superior a sí mismo. El maestro era quien debía inculcar en los niños ese respeto por la sociedad instituida, mostrándose como una autoridad legítima, justa y necesaria.⁷

Esta concepción del trabajo docente y de la construcción de la autoridad fue también la base desde la cual muchos pedagogos argentinos definieron el perfil de maestros y profesores.⁸ Vinculando esta definición de la autoridad con la de educación ya reseñada, puede argumentarse que Durkheim proponía la construcción de un vínculo pedagógico centrado en el adulto, pensado como "ascendencia moral", tendiente a la conservación de las relaciones sociales instituidas, y en el que la transmisión cultural parecía destinada a no dar lugar a la crítica y la recreación de estos mandatos sino a la aceptación de un legado incuestionable.

La idea de autoridad como "ascendencia moral incuestionable" fue precisamente uno de los ejes del cuestionamiento a las formas de autoridad instituidas que aparecieron en los años '60. La difusión del constructivismo y de las pedagogías psicológicas⁹ extendió ciertos supuestos sobre el aprendizaje y la cultura que aparentemente desafiaban al adulto-centrismo y que proponían en cambio que el adulto/docente fuera "facilitador" y "guía" de procesos de aprendizaje que se darían más o menos espontáneamente en los niños/alumnos. Aún cuando la autoridad seguía siendo ejercida por los pedagogos/adultos (a través de proponer modelos y tipos de desarrollo deseables, comportamientos apropiados e inapropiados, deseos y estéticas, todos ellos actos de autoridad más sutiles pero no menos penetrantes), estas nuevas formas parecieron "difuminar" la autoridad y diluirla en una serie de conductas y objetivos "naturales" y "apropiados a la edad/intereses del niño".

La propagación de estas pedagogías se vio impulsada también por una crisis de las formas de

⁵ Durkheim, E. (1911). "Education", en Buisson, Ferdinand (dir.), Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire. Paris, Librairie Hachette, pág. 532.

⁶ Durkheim, Emile (1997). La educación moral, Buenos Aires, Losada, (segunda edición).

⁷ Una de nosotras trabajó estas ideas con profundidad en otro texto; ver Dussel y Caruso, op.cit.

⁸ Puiggrós, Adriana (1990). Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Buenos Aires, Galerna.

⁹ Tal es la denominación que proponen Julia Varela y Fernando Álvarez Uria (1995) en "Clases sociales, pedagogías y reforma educativa", en su Arqueología de la escuela. Madrid, La Piqueta.

autoridad más generalizada, evidente por ejemplo en los cambios en las relaciones padres-hijos, que cuestionaban el valor de la tradición y que proclamaban el "reinado de lo nuevo" ante el autoritarismo de las relaciones sociales prevalentes.¹⁰ Los movimientos sindicales y estudiantiles, las vanguardias artísticas, las formas de vida comunitarias (como las comunas hippies, por ejemplo), la radicalización política, fueron parte de esta crítica a la autoridad. En la pedagogía, aparecieron movimientos autogestivos, cooperadoras de docentes y experiencias de auto-gobierno de los niños, y comenzaron a propagarse las pedagogías constructivistas y psicologistas. Esta crisis, potenciada años más tarde por la irrupción de las condiciones de vida posmodernas, puso en cuestión la utilidad y la relevancia de la transmisión cultural.

En la teoría social, estos movimientos llevaron a reconceptualizar la autoridad y a reconocer las variadas formas en que se ejerce y los efectos que produce. Por ejemplo, el teórico francés Michel de Certeau señaló que la autoridad es un vínculo social que asume distintas formas: referentes sociales, personajes, criterios, teorías, figuras institucionales.¹¹ La autoridad entonces puede ser ejercida por un texto, una ley, una persona o un grupo. La autoridad es la relación que promueve "obediencia", "respeto", que establece un vínculo asimétrico entre dos sujetos cuya legitimidad es siempre histórica y contingente, relativa a una relación de fuerzas y a una estructura cultural y social particular.

A primera vista, y en el marco de la "crisis de la autoridad" de la que hablamos antes (que cuestionaba las formas tradicionales), pareciera que el establecimiento de una asimetría o de una desigualdad entre los sujetos fuera condenable, y que quizás sea mejor renunciar a ejercer cualquier tipo de autoridad antes que adoptar comportamientos autoritarios. Sin embargo, habría que recordar, como dice Hannah Arendt, que "la educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría si no apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amamos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común."¹²

La educación entonces implica siempre un ejercicio de poder; es un acto de autoridad que conlleva una responsabilidad: la de asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros, introducirlos en otros lenguajes y códigos, y darles herramientas para moverse en el mundo. "Responsabilidad" aquí reemplaza a "mandato", que tiene el rasgo de lo inapelable y lo divino.¹³ La responsabilidad de los educadores no es cumplir mecánicamente con un mandato, sino analizar cuál es la transmisión cultural que debe tener lugar hoy, con qué contenidos, con qué formas de autoridad; y dejar espacio para crear pedagogías nuevas. Transmitir, pero habilitando a los otros para que el legado sea recreado y así se enriquezca el mundo común que habitamos adultos y jóvenes.

Si no es posible renunciar a ejercer la autoridad, porque el acto educativo siempre implica un

¹⁰ Arendt, Hannah (1961). *Between Past and Present. Six exercises in political thought*. Cleveland, Meridian Books; Sarlo, Beatriz, "Política cultural e institución escolar", entrevista con Inés Dussel, *Propuesta Educativa*, Año 6, No. 11, Diciembre de 1994, págs. 43-50.

¹¹ De Certeau, Michel (1987). *La faiblesse de croire, texte établi et présenté par Luce Giard*, Paris, Ed. du Seuil.

¹² Arendt, op.cit., pág. 196; traducción propia.

¹³ Puiggrós, A. e I. Dussel (1996). "Fronteras educativas en el fin de siglo: utopías y distopías en el imaginario pedagógico", en *En los límites de la educación formal: niños y jóvenes de fin de siglo*, ed. por Adriana Puiggrós, Rosario, Homo Sapiens, 1999; Spivak, Gayatri, "Responsabilidad", en *Cultura y Tercer Mundo. Nuevas Identidades y ciudadanías*, ed. por B. González Stephan, Caracas, Nueva Sociedad.

acto de autoridad, sí es importante notar que no todas las formas de autoridad son iguales ni tienen los mismos efectos. Uno de los ejes entonces de la enseñanza debería ser, a nuestro juicio, el ensayo de **formas de autoridad pedagógica más democráticas**, que a la par que transmitan saberes y relatos que den sentido de pertenencia y comunicación a los sujetos y los inscriban en una trama social compartida, también los equipen para la divergencia y la problematización de lo dado.¹⁴ No da lo mismo pensar la autoridad como mandato incuestionable que como acto particular, responsable, que debe justificarse cada día, y que intenta dejar lugar para que el otro enriquezca la transmisión.

Esta construcción es compleja y difícil, y no queremos aquí proponer imágenes romantizadas sobre la tarea de enseñar. Una autoridad más democrática debería hacerse cargo de la opacidad y complejidad del acto pedagógico, abandonando la ilusión de un encuentro armonioso y transparente entre educador y educando en el aula. Hay asimetría, hay divergencias y hay conflictos cuando nos encontramos en el mismo espacio educativo; la cuestión es cómo los convertimos en parte de la riqueza del vínculo pedagógico, que transmite/pasa algo en ambos sentidos, desde/hacia los docentes con sus saberes específicos y sus experiencias de vida, y desde/hacia los alumnos, portadores de saberes, historias, deseos, expectativas, que también enseñan en ese encuentro renovado con lo nuevo.

b. Segundo nudo: la conformación histórica del rol de enseñante a través de las figuras docentes

En el apartado anterior, hicimos referencia al surgimiento de la escuela como institución de transmisión cultural especializada. Es común imaginarnos a los egipcios o a los griegos enseñando en un aula, con un docente al frente, los alumnos sentados en filas, cuya única diferencia con la actualidad es el vestuario, el mobiliario, y las tablillas de madera o de piedra en vez de las hojas de papel. Sin embargo, el "aula" tal como la conocemos en la actualidad es una invención reciente (véase Dussel y Caruso, 2000), como lo es también el docente que se para frente a un grupo de alumnos y recita o toma una lección. Como modos y figuras de enseñanza comunes, aparecieron en los últimos 400 años, y se generalizaron hace sólo dos siglos, o aun menos.

Antes de su emergencia como práctica educativa, ¿cuál era la forma en que se constituía la autoridad pedagógica? ¿Quién asumía la tarea de enseñar, y cómo lo hacía? ¿Qué vínculo tenía con sus alumnos? La historia es larga, tan larga como la de la humanidad. Algunas de las figuras docentes anteriores al maestro de escuela, y que podrían investigarse en el marco del seminario, son: el maestro socrático, el amauta incaico, el magister medieval y el maestro artesano. A modo de ejemplo, señalaremos algunas características de estas dos últimas figuras.

El magister medieval era por lo general un clérigo que enseñaba a sus alumnos en una escuela vinculada a la Iglesia. Tomemos por ejemplo la obra de Hugo de San Víctor (ca. 1100-1142), que les enseñaba a sus discípulos a leer la Biblia y los textos canónicos a través de ir leyendo las páginas y comentando cada una de las líneas (ejercicio que se llamaba "lectio", lección). Las páginas eran consideradas un viñedo con surcos de los que se podían extraer frutos riquísimos.¹⁵ El maestro leía en forma casi cantada: los textos en ese entonces no se separaban, no se puntuaban como en nuestros

¹⁴ Donald, James, "La alfabetización y los límites de la democracia", *Propuesta Educativa*, Año 6, No. 11, Diciembre de 1994, págs. 29-37.

¹⁵ Ivan Illich nota que la palabra latina "página" se usaba para designar cuatro filas de vides puestas juntas en un cuadrado. "Legere" (leer) también se usaba para connotar los actos de "recolectar", "hacer un manojo", "cosechar", "recoger frutos". (Illich, Ivan, *In the Vineyard of the Text. A Commentary to Hugh's Didascalion*, The University of Chicago Press, Chicago & London, 1993, págs. 57-58).

días, sino que eran largas oraciones ininterrumpidas que tenían una armonía al oído más que a la vista. El objetivo era volver a sentir la "luz" perdida después del pecado original, reencontrarse con Dios y con el orden divino. En una época donde el libro era una tecnología cara, no movible (por lo pesada) y de difícil acceso, "leer" era recordar. Los alumnos escuchaban al maestro, y trataban de grabar sus palabras en su memoria. Buena parte de los ejercicios didácticos propuestos por Hugo tienen que ver con reglas mnemotécnicas para ampliar la capacidad de recordar (por ejemplo, retoman la costumbre griega de inventar un palacio con muchas habitaciones, cada una de las cuales "guarda" una serie de saberes, a su vez recordados a través de una figura, un número o un nombre), reglas que además disciplinaban al discípulo y lo acercaban a la vida moral del monje. La autoridad de este maestro era definida tanto por su dominio de las técnicas de lectura y de recitado, como por su desempeño como ejemplo moral de sus alumnos y por su búsqueda de la "edificación" (salvación moral) de su comunidad.

Hacia el siglo XIII, en cambio, leer empieza a ser un fin en sí mismo. La búsqueda de conocimiento factual, de conocimientos sobre el mundo, se separa del encuentro con Dios; se empiezan a dividir el reino de la fe (en la que uno cree) y de la razón (que uno debe fundamentar). Hay por otra parte desarrollos tecnológicos (el libro como objeto portable por ejemplo, la aparición de párrafos y de puntuaciones) y acontecimientos políticos (las Cruzadas entre ellos), que ayudan a que haya menos "magister" como Hugo. Frente a él, el maestro de las universidades y corporaciones empieza a tomar fuerza. Este maestro dicta, da lección, escribe por sí mismo; se comporta como parte de un oficio, con sus prerrogativas, reglas de acceso y de promoción. El modelo es el de los artesanos: los peleteros, los escultores, los herreros, los orfebres, los perfumistas, se organizaban en gremios o asociaciones con una estructura de ingreso y de jerarquías rígida y estipulada mediante contratos o cartas legales. Estas corporaciones graduaban el acceso de nuevos artesanos por medio de un sistema de aprendizaje al servicio de un "maestro" miembro de una categoría superior del gremio, en un proceso que duraba años y que muchas veces además debía pagarse.

Antonio Santoni Rugiu señalaba la equivalencia entre "menester" y "misterio": los maestros eran tales porque poseían las claves secretas de un oficio, con procedimientos y ritos gestionados y custodiados por los iniciados.¹⁶ El artesano se rodea de un halo mágico; cuida y retacea los pormenores que le permiten ejercer su oficio, y así se acerca al astrólogo, al mago, al alquimista que producen prodigiosas transformaciones. El "misterio" con que maneja su saber lo lleva a ocupar una posición de privilegio, y es un arte que se aprende gradualmente y con observación y paciencia, recorriendo todos los escalones del oficio. El arte del artesano "[n]o es una ciencia sino una técnica... Un arte es cualquier actividad racional y oportuna del espíritu aplicado a la fabricación de instrumentos, ya sea materiales, ya sea intelectuales: es una técnica inteligente del hacer."¹⁷ Este "arte" del maestro implica dominar una técnica y saber ponerla en juego en situaciones particulares; es un saber idiosincrático, particular, que debe tener en cuenta múltiples variables y que exige un criterio capaz de distinguir sutilezas y matices.

El maestro de escuela es en el Renacimiento un maestro "corporado", parte de un gremio (generalmente de los escribanos y los notarios) cuyas técnicas de enseñanza eran iguales a las de los otros gremios: iniciación progresiva a un menester secreto, práctica idiosincrática, rituales de acceso y pasaje. También existía el "rector", representante legal de los gremios. No son solamente los nombres los que hemos heredado de esta época; pensemos cuántas veces se habla del maestro artesano y se lo evoca con nostalgia.

¹⁶ Santoni Rugiu, Antonio (1996). *Nostalgia del maestro artesano*, México, D.F., CESU-UNAM/Porrúa, pág. 85.

¹⁷ Le Goff, citado en Santoni Rugiu, 1996: 81.

Sin embargo, el maestro de escuela moderna y el profesor de escuela secundaria reconocen otros antecedentes además del artesanado. La imagen del pastor o del cura y de la acción educativa y de salvación moral que se ejercen sobre un rebaño son igualmente importantes. Esta figura docente recoge algunas prácticas del magister medieval (como la lección y la búsqueda de actuar como ejemplo y edificación comunitaria), aunque las dota de otros sentidos y tecnologías. El aula se organiza como un grupo homogéneo en edades, simultáneamente a la diferenciación de los alumnos según sus logros y capacidades a través de calificar y evaluar sus aprendizajes.¹⁸ El maestro debe ser guía y ejemplo moral para sus alumnos, tener vocación de servicio (casi un sacerdocio), pero también saber su "arte", conocer su menester, dominar los saberes. El maestro es, además, hacia fines del siglo pasado, un funcionario del Estado, miembro de una burocracia pública que debe formar a los ciudadanos, debe educarlos en sus deberes cívicos (no siempre en sus derechos), y obedecer un reglamento y un currículum. El profesor secundario, en cambio, reconoce más antecedentes en la universidad medieval y en el maestro artesano, que da cátedra según su propio juicio y criterio. Más tarde, su desarrollo se irá asimilando, y sobre todo a partir de la influencia de los profesores normalistas en las escuelas secundarias, éstas se irán pareciendo a las escuelas primarias en el seguimiento de programas estandarizados y en la adopción de los mismos rituales (uso del guardapolvo, izar la bandera, etc.).

En la Argentina, la conformación del trabajo docente estuvo influenciada también por tradiciones pedagógicas diversas. En su historia de la estructuración del Sistema Educativo moderno en nuestro país, Adriana Puiggrós diferencia fundamentalmente dos corrientes: los normalizadores y los democrático-radicalizados. Esta autora denomina "normalizadores" a una serie de pedagogos laicos y católicos argentinos que hacia fines del siglo pasado impusieron el modelo pedagógico de la instrucción pública, en la cual "el educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso."¹⁹ Los sujetos populares, los inmigrantes pobres, los gauchos que habían sobrevivido a la leva masiva, los indígenas que habían escapado al exterminio, no eran considerados "confiables": su desarrollo autónomo llevaría a la perpetuación de la barbarie, por lo que se hacía necesario imponerles la cultura "civilizada". Había que civilizar ("normalizar") a la plebe. El nombre de "normalizadores" también se vincula al hecho de que muchos de ellos fueron egresados de las primeras escuelas normales que se fundaron en el país, notablemente de la Escuela Normal de Paraná y de las Escuelas Normales N° 1 y 2 de la Capital Federal.²⁰ Fruto de su actividad profusa, incesante, minuciosa, son los planes de estudio, códigos disciplinarios, edificios escolares, textos pedagógicos, que formarían a buena parte de las maestras y los maestros de este siglo.²¹

La imagen del docente que se fue conformando a través de esta regulación creciente fue la de

¹⁸ Para ver la novedad de este tipo de organización escolar, veamos un ejemplo: el director del Departamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, don Eduardo Costa, en una carta del 8 de julio de 1870 al ministro de Gobierno, Antonio Malaver, pedía autorización para contratar a tres maestras norteamericanas traídas por Sarmiento, que se volvían a su país. Las profesoras proponían establecer dos escuelas de nuevo género, que, según Costa, "no dudo (que) están destinadas a generalizarse entre nosotros: una de las llamadas 'Jardines de Infantes' y la otra 'graduada'." La idea de que los niños deben agruparse en función de sus edades y de sus logros en algunas áreas del conocimiento transformó la estructura de las escuelas, que de tener un solo salón de clase, o varios sin ordenamiento por edades, pasaron a la estructura actual de grados escolares, cada uno en su aula.

¹⁹ Puiggrós, 1990, op.cit., pág. 41.

²⁰ Véase el trabajo de Pablo Pineau sobre la conformación de la docencia: La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible, Buenos Aires, CBC/UBA-Flacso, 1997.

²¹ Para otra revisión de las tradiciones pedagógicas en la formación docente en nuestro país, véase Davini, M. C. (1996). La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires, Paidós.

una personalidad sin fisuras, representante del Estado o la República, encargado de una misión superior a la que debía abocar todas sus fuerzas y que debía ejercer en nombre de una incuestionable "vocación". Recomendaba otro pedagogo normalizador, Rodolfo Senet: "El profesor tendrá buen cuidado de que toda orden que dé sea cumplida; así es que antes de ordenar, debe pensarlo, y si duda de que su orden será estrictamente cumplida, es lo más conveniente que se abstenga de darla."²² La autoridad que emergía de estas recomendaciones era absoluta, perfecta, indiscutible porque era "científica".

Otro de los rasgos que caracterizó a la docencia fue que nació "generificada". Veamos: para el imaginario social del siglo pasado, el ideal femenino prevaeciente era la maternidad y la familia y su ámbito privilegiado, el hogar. Las mujeres madres debían ser "ángeles del hogar", único lugar simbólico y material de existencia natural y feliz (Nari, 1995). Las salidas decentes para las mujeres eran pocas y todas ellas se vinculaban con el cuidado de los otros en espacios protegidos: la beneficencia, la enfermería, la docencia. Así, el Estado fomentó que la enseñanza a niños pequeños esté en manos de mujeres, señalando continuidades entre la función docente y la función maternal. Se exacerbaron las cualidades femeninas para ese trabajo, poniendo énfasis en la inculcación de hábitos, en la transmisión de valores, en la afectividad.²³ Pero para las mujeres de aquella época también fue una oportunidad de acceso a una educación más prolongada, una apertura al campo intelectual y, sobre todo, una salida al espacio público.

Por supuesto, en nuestro país hubo y hay figuras docentes, hombres y mujeres, que plantean otro vínculo con el saber y otras formas de construcción de la autoridad. Algunas de ellas pueden rastrearse en la obra de Carlos Vergara, de las hermanas Cossettini o de Herminia Brumana.²⁴ Es importante destacar que estas figuras se constituyeron en diálogo, oposición o polémica con las tradiciones reseñadas acerca de quiénes y cómo deben enseñar.

Otra perspectiva interesante para abordar la constitución histórica de las figuras docentes es pensarla junto con la profesionalización de ciertas funciones sociales que se desarrolla en la modernidad, que atravesó diferentes ocupaciones a lo largo de diferentes geografías occidentales. Se trata de una dinámica del mundo del trabajo que se plantea cuando se fragmentan y especializan los saberes y las tareas, que pasan a ser "propiedad" de ciertos grupos.

Como hemos visto, cuando proliferaban los saberes empíricos, éstos eran transmitidos de una generación a otra y no requerían una formación sistemática. Se producía y se aprendía a producir al mismo tiempo, en el mismo espacio, con los mismos agentes (Tenti y Gómez Campo, 1989).²⁵ Con la complejización y la parcelización del saber, se van constituyendo los campos profesionales, se expande el saber racional y se desplaza el viejo saber empírico. Se constituye, así, un "quantum" de conocimientos específicos y delimitados que monopolizan y transmiten ciertos grupos a otros. Ya no se trata del artesanato y los gremios, sino de una transmisión intencionada, en instituciones especialmente diseñadas para ello, sobre una parcela particular del conocimiento. Ya no se accede por nacimiento o patronazgo a las profesiones aprendidas sino que se establece un sistema meritocrático de

²² Senet, R. (1918). *Apuntes de Pedagogía*. Buenos Aires, Cabaut, pág. 129.

²³ Para una ampliación de esta temática, véase Morgade, Graciela (1992), *El determinante de género en el trabajo docente en la escuela primaria*, Buenos Aires, Miño y Dávila; Morgade, Graciela (comp.) (1997), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila; y Yannoulas, Silvia (1996), *Educación, ¿una profesión de mujeres?* Buenos Aires, Kapelusz.

²⁴ Véase el trabajo citado de Adriana Puiggrós (1990), sobre todo la primera parte; Menin, Ovide, "El ensayo de Escuela Serena realizado por las hermanas Cossettini", en *Revista Ensayos y experiencias* N° 21, 1998; Brumana, Herminia (1958). *Obras completas*. Buenos Aires, Amigos de H. Brumana.

²⁵ Tenti, E. y V. Gómez Campos (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

reclutamiento. Estas transformaciones han tenido diferentes lecturas desde la sociología. Haremos aquí un muy breve recorrido por distintas conceptualizaciones sobre la profesionalidad.²⁶

El enfoque estructural-funcionalista es responsable por una parte sustantiva de los debates sobre profesionalidad, incluyendo los que se refieren a la docencia. Desde este enfoque se plantea que las profesiones son mediaciones entre las necesidades individuales y las necesidades de la sociedad y permiten su buen funcionamiento. Parsons entiende los roles profesionales como un subtipo de los roles ocupacionales. Ellos demandan alta competencia técnica, lo cual implica también especificidad de la función fundada en un cuerpo de conocimientos generalizados y sistematizados. En tanto mediaciones, las profesiones son entendidas como neutras. La neutralidad hace que se espere que el profesional se ocupe de un problema objetivo en términos objetivos, científicamente justificables (Parsons, 1966).²⁷

Desde esta matriz estructural-funcionalista, los desarrollos de la sociología de las profesiones se preocupan por describir la funciones de las profesiones en la sociedad y por la construcción del catálogo que defina qué es una profesión y cuáles son los elementos básicos que la caracterizan (saber específico, titulación, organización y control por los pares, servicio altruista, universalismo, autonomía respecto del Estado, vínculo con el cliente, etc.). Esto organiza la polémica entre especialistas: algunos autores sostienen que puede medirse el "grado" de profesionalización; otros, como Etzioni (1969),²⁸ sostienen la división entre profesiones y semiprofesiones.

La docencia es, en esta línea de pensamiento, considerada una semiprofesión, según sostiene una importante literatura. En cierta medida, podría decirse que este enfoque está implícito en el discurso que sostiene que sería necesario "profesionalizar" aquello que aún no reúne los atributos de profesión. Varios son los argumentos sobre la semi-profesión docente: su no independencia respecto del Estado, la falta de control por parte de los pares y las características y duración de la formación. Algunos autores, como Etzioni, sostienen además que la presencia femenina mayoritaria también atenta contra la profesionalización. Otros, como Gimeno Sacristán (1988)²⁹ han hecho hincapié en la no disposición de un corpus delimitado de conocimientos básicos; Terhart (1987),³⁰ en el peso del factor personal en las prácticas docentes (1987).

El enfoque neweberiano aporta otra lectura, poniendo en cuestión la discusión alrededor de la descripción de los rasgos abstractos de una profesión y situándola en el contexto social e histórico del capitalismo avanzado. Uno de los ejes de la discusión son las limitaciones que sufren las profesiones por la dinámica de la burocratización y desde la dominación. Sin embargo, para Weber la burocracia es la forma racional de ejercicio de la dominación en las sociedades modernas para la resolución de los problemas administrativos a gran escala, gracias al saber especializado. Hay una formalización de los saberes y hay una transmisión intencional de esos saberes y desde ahí la burocracia es la organización de los profesionales, opuesta al diletantismo (Weber, 1979).³¹ Sostiene, además, que en las grandes organizaciones burocráticas, la autonomía y el control de los pares –que sería uno de los ras-

²⁶ Para ello, recuperamos la sistematización de Cabrera y Jiménez Jaen (1994) y los aportes de otras corrientes.

²⁷ Parsons, T. (1966). *El sistema social*. Madrid, Revista de Occidente.

²⁸ Etzioni, A. (ed.) (1969). *The semiprofessions and their organization: teachers, nurses, social workers*, Nueva York.

²⁹ Gimeno Sacristán, J., "Profesionalización docente y cambio educativo" en Alliaud y Duschatzky, L. (comps.) (1988). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

³⁰ Terhart, E. (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o qué es lo que forma en la formación del profesorado", en *Revista de Educación* N° 284. Madrid, MEC.

³¹ Weber, M. (1979). *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.

gos de la profesionalización que se establecen desde el estructural funcionalismo— es imposible.

La docencia es, justamente, una de las profesiones más directamente vinculada a la organización burocrática del Estado. Los aportes más importantes de los neoweberianos para pensar el tema de la profesión docente son el cuestionamiento de la neutralidad de la profesión y la contextualización de sus prácticas. Para la formación para la docencia, esto significa específicamente reconocer el peso de las estructuras burocráticas y jerárquicas que atraviesan el sistema educativo en las que el trabajo de enseñar es un trabajo asalariado, de funcionario que ocupa posiciones subordinadas (Cabrera y Jiménez, 1994³²; Batallán y García, 1989³³).

Frente a las teorías que sostienen que el desarrollo de la sociedad y las nuevas tecnologías incrementan el nivel de cualificación requerido para las ocupaciones y las profesiones (sea desde la "teoría del capital humano" o desde la óptica neoweberiana), desde el neomarxismo, Braverman va a sostener que, por el contrario, con el desarrollo del capitalismo monopolista el nivel de destrezas y habilidades requeridas se reduce progresivamente, porque los empleadores utilizan la descualificación de la fuerza de trabajo como un modo de incremento del control (Braverman, 1984.)³⁴ Así, habría una transformación del proceso de trabajo por el uso de nuevos instrumentos de producción, nuevos métodos de control y por el perfeccionamiento de los sistemas de división del trabajo. El trabajo se degrada y las demandas de conocimientos, saberes y competencias requeridas para la mayoría de los puestos de trabajo son cada vez menores, polarizando la cualificación: algunos muy cualificados y otros cada vez menos. Para estos últimos, cada tarea es diseñada, asignada e inspeccionada desde el centro gerencial, con lo cual se incrementa la separación entre concepción y ejecución. Esta distancia creciente funda la descualificación profesional, de la cual deviene la tesis de la proletarización.

En el caso de la docencia, la idea de proletarización aporta para ubicar conceptualmente a los docentes como trabajadores asalariados, pensar el lugar creciente de ejecución en que se los posiciona, el deterioro de las condiciones materiales de trabajo así como de las condiciones simbólicas que regulan su tarea, al perder el control de los fines de su trabajo (Apple, 1987³⁵; Densmore, 1990³⁶). Pero recuperar esta cuestión conceptual acerca del alejamiento de la concepción y el acercamiento cada vez mayor a un trabajo de ejecución no implica necesariamente asimilar al docente al lugar de proletario. Como sostiene Marta Jiménez Jaen, estas teorizaciones se basan en un análisis analógico del trabajo docente respecto del trabajo manual que no reposiciona en el centro la especificidad del trabajo de docencia: se trata de un trabajo intelectual inmerso en relaciones sociales y bienes simbólicos cuyas dinámicas no se reducen a la esfera económica.

Otra perspectiva para pensar las profesiones es la que las concibe como campos estructurados de producción de bienes simbólicos, en la relación saber-poder. En la estructura del campo se manifiesta un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o instituciones comprometidas en la lucha

³² Cabrera, B. y M. Jiménez (1994). "Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado", en Revista Investigación en la Escuela, Nº 22, Sevilla.

³³ Batallán, G. y F. García (1989). "Trabajo docente, democratización y conocimiento" en Cuadernos de Antropología Social, Buenos Aires, UBA - Facultad de Filosofía y Letras.

³⁴ Braverman, H. (1984). Trabajo y capital monopolista, México, Nuestro tiempo.

³⁵ Apple, M. (1987). Educación y poder, Buenos Aires, Paidós/MEC.

³⁶ Densmore, K. (1990). "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente", en Popkewitz, Th. Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica. Universitat de Valencia.

por la posesión y distribución de ese capital específico (Bourdieu, 1976).³⁷ Implica disputas por los límites, por la determinación de cuáles son los conocimientos considerados legítimos, cuáles saberes son subordinados y cuáles son "descartados", por ejemplo, los saberes empíricos, los saberes no oficiales, etcétera.

En ese sentido, la profesionalización del conocimiento otorga autoridad cultural y también autoridad social a través del monopolio de ciertos conocimientos que pasan a ser propiedad de un grupo de expertos dentro de un campo profesional y, por lo tanto, excluyen a otros grupos. El mantenimiento del control del campo se logra a través de la producción y la reproducción de ciertas parcelas del conocimiento, a partir de definiciones que son propiedad de comunidades particulares de expertos (Popkewitz, 1990).³⁸

El discurso de la profesionalización invoca, en verdad, las imágenes más viejas de profesionalización liberal ligadas al status, a la distinción y a la autonomía. Es en este sentido que se produce un encantamiento con las palabras. Así, el profesionalismo aparece como un ideal al que aspiran los individuos. Esta aspiración oscurece las condiciones reales, la sumisión en la estructura, las condiciones semejantes y diferentes a otros trabajos. Por ello, la retórica del profesionalismo aparece como "ideológica", en la medida en que se sube a la escena de la mano de una organización tecnocrática del trabajo. Se oscurecen los debates socioculturales en aras de la eficiencia, se devalúan los ejes intelectuales y éticos del trabajo de enseñar y ese espacio lo ocupan los énfasis técnicos y administrativos (Davini y Birgin, 1998).³⁹

Revisar esas tradiciones y conceptualizaciones acerca del trabajo de enseñar es entonces parte de la tarea que este seminario debería proponer a los futuros docentes. En el apartado siguiente, sugerimos abordar también las tradiciones, pero desde el lugar en que nos constituyen en los procesos singulares de formación.

c. Tercer nudo: la formación social de la docencia

En este nudo, nos interesa dar cuenta centralmente de la cuestión de la trayectoria de formación. Haremos especial hincapié en la gramática escolar como uno de los ámbitos configurantes en esa trayectoria y también en la autonomía que se puede poner en juego en el trabajo de enseñar, en los espacios de libertad que tenemos para hacer cosas distintas a aquellas que heredamos.

Cuando nos preguntamos por la formación, nos preguntamos por cómo un sujeto ha llegado a ser lo que es, por los múltiples recorridos y experiencias que atravesó, por lo que le ha sido transmitido. Como ya señalamos, el enfoque que aquí proponemos es pensar la formación como un camino que se inscribe en determinadas tradiciones y experiencias sociales e individuales. Para este tramo, la pregunta más específica es cómo y dónde nos formamos como docentes. Y esta pregunta no tiene una única respuesta.

Partimos de considerar la formación para la docencia como un proceso complejo, que no sólo incluye la formación en instituciones específicamente diseñadas para ese fin sino que las trasciende ampliamente, al involucrar procesos formativos múltiples que se desarrollan en diversos contextos.

³⁷ Bourdieu, P. (1987). "Los tres estados del capital cultural" en Revista Sociológica N°5, México, UAM-A.

³⁸ Popkewitz, T. (1990). Sociología política de las reformas educativas. Madrid, Morata.

³⁹ Davini, M.C. y Birgin, A. (1998). "Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones", en Souto, Marta (org.) Sistemas y políticas de formación. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras/Novedades Educativas.

Según esta concepción, se habla de la formación docente en tanto proceso social y subjetivo.⁴⁰ Así, en las instituciones formadoras de docentes se brinda un espacio y un tiempo específicos de preparación formal para la docencia que, por supuesto, supera la prescripta en cualquier propuesta curricular. Pero allí ni comienza ni se agota el recorrido formativo.

En realidad, los sujetos tienen distintas trayectorias formativas. Según Bourdieu, la trayectoria es la serie de posiciones que ocupa un sujeto en un campo. Por ejemplo, en nuestro caso: alumno, estudiante de profesorado (practicante-residente), docente ("novato-experto"). El sentido de las posiciones no es fijo sino que se define relacionamente, en vinculación con las otras posiciones.⁴¹

Por estas razones, desde nuestra perspectiva, para pensar la formación de un docente es necesario recuperar su trayectoria en el campo y, a la vez, es imprescindible pensar más allá de los límites que ese campo establece. Si entendemos la docencia como un trabajo social en relación con la transmisión de la cultura, las diferentes experiencias que el sujeto atraviese en esos campos se entrecruzan en el momento de poner en acto la tarea de enseñar. Desde las posiciones que señalamos al comienzo (las que proponen una mirada centralmente didáctica sobre el rol enseñante) se afirma que la formación es el proceso que se desarrolla básicamente en las instituciones formadoras de docentes. En cambio, nosotras compartimos otra posición, que sostiene que se trata de un trayecto más amplio y complejo. Por eso, las experiencias en las que los sujetos establecen diferentes vínculos con la cultura, con los conocimientos, con la política, con las comunidades requieren ser reconocidas, recuperadas, valoradas y analizadas en el proceso formal de formación.

Entre los discursos y experiencias que se entrecruzan en la formación de la identidad docente y que, en general, son poco tematizadas en las instituciones formadoras, tiene un lugar estructurante el género, particularmente en la docencia para el nivel inicial y primario. Hay allí una continuidad con una serie de reglas que aparecen como los contenidos del género femenino (el lugar de la afectividad, el papel moralizador, "la segunda mamá", etcétera).

Justamente, la comprensión de los procesos de formación demanda tener en cuenta esas dinámicas más generales en que se inscriben dichos procesos y su devenir. Algunos autores, como el sociólogo alemán N. Elias, sostienen la necesidad de realizar un trabajo de "distanciamiento" de ciertas prácticas y nociones que nos permita una mejor comprensión de los procesos a los que estamos sometidos como sujetos. Para ello, proponen trabajar en una sociogénesis de nuestros comportamientos actuales, porque al mismo tiempo que esto permitiría cuestionar la naturalización de ciertas conductas, también nos permitiría visualizar cómo nuestros hábitos llevan la marca de las interacciones sociales con el pasado.⁴²

⁴⁰ Véase Popkewitz, Thomas (1988). "Ideología y formación social del profesorado. Profesionalidad e intereses sociales" en Revista de Educación N° 285. España, Ministerio de Educación; y Suárez, Daniel (1994). "Formación docente, currículum e identidad. Aportes para la comprensión crítica de la formación social del magisterio", en Revista Argentina de Educación, Año XII, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

⁴¹ En esta propuesta, cuando recuperamos la perspectiva relacional, lo hacemos en dos sentidos: por un lado, porque pensamos que el sentido de las posiciones que ocupan los sujetos nunca se define autónomamente sino en vinculación con las demás posiciones. Por el otro, porque creemos imprescindible trabajar en las conexiones y mediaciones que se construyen entre la educación y otras esferas de la práctica social.

⁴² Elias, Norbert. Compromiso y distanciamiento (1990). Barcelona, Península. Del mismo autor, también es muy interesante la lectura de "Mozart, sociología de un genio" porque allí Elias construye una biografía del gran músico mostrando cómo su desarrollo individual (como ser humano y como artista) está atravesado por la situación social de la época.

Pensar la propia experiencia escolar desde los modelos incorporados, es recorrer una serie de tópicos: la relación con el conocimiento, el tipo de autoridad que se construía, la relación con las normas, el control del cuerpo, cuestiones de género, etc. Es desandar los habitus⁴³ docentes. Y en este recorrido por la propia historia escolar, el aporte de la narrativa (que retomaremos más adelante) puede tener un lugar central.

El habitus tiene un gran poder generador: no sólo estructura la práctica docente sino también conforma los esquemas de clasificación del mundo, los consumos culturales, etc. Por eso, reconocer el habitus permite distanciarse de lo cotidiano (del presente y del pasado) y con esa distancia reconocer también parte de la historia en la que uno se inscribe, que nos constituye, que tenemos incorporada.

Por otra parte, un recorrido por la propia biografía-experiencia escolar permite un desarrollo de la reflexividad: cuanto más se toma conciencia de lo histórico-social en uno mismo, menos posibilidades de ser actuados por esa exterioridad. En este sentido, no proponemos un ejercicio de autoanálisis sino de socioanálisis, como un espacio donde al sacar a relucir el inconsciente social inscripto en las instituciones y en cada uno, se abre la posibilidad de desfatalizarlo.⁴⁴

Por eso, nos interesa recuperar que el habitus no es un destino, sino que es un sistema abierto de disposiciones que es perdurable pero no inmutable: un nuevo contexto, procesos de reflexión, la apertura de otras posibilidades permiten reorganizar las disposiciones y producir otras prácticas.

Por otra parte, el habitus se construye en las trayectorias escolares y sociales por las que transcurren los sujetos. Aquí tiene particular peso la gramática de la escuela por la que transitó cada uno como estudiante, que tendencialmente es isomórfica tanto respecto de la gramática de la institución formadora como respecto de la gramática de la escuela donde va a ejercer. Es decir, se trata de un continuum que aporta a su naturalización (Birgin, 1988).

Cuando nos referimos a la gramática escolar estamos dando cuenta de un conjunto de normas, formas y reglas que organizan el trabajo de enseñanza, que organizan el significado del trabajo escolar (Tyack y Tobin, 1994).⁴⁵ Al igual que la gramática de la lengua, la de la escuela no necesita ser comprendida conscientemente para funcionar. Por el contrario, su eficacia reside en su naturalización, en su invisibilidad (Bourdieu, 1991). Por eso, creemos que entender cómo surgió esta gramática, esta organización del tiempo y el trabajo escolar, esta separación estricta entre los estudiantes, como parte de qué estrategias y problemas aparecieron, qué usos tuvieron y tienen, y qué efectos causaron, puede abrir el espacio para otra relación con ese pasado, y para asumir nuestra tarea de educadores como una reinención propia de las tradiciones que recibimos, en la que, sin necesidad de volver a inventar la pólvora, tampoco repitamos las mismas estructuras y mandatos.

A la vez, pensar la gramática escolar es pensar las condiciones de escolarización, en particular pensar la productividad de esas condiciones de escolarización. Porque las condiciones de escolarización no sólo regulan los múltiples aprendizajes de los estudiantes sino también el desempeño docente. Reconocer las restricciones y limitaciones que imponen las condiciones de producción escolar en el cuerpo, en la salud, en la imaginación, en la propuesta pedagógica de los que enseñan puede ser a

⁴³ El habitus es un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que los agentes interiorizan. Son estructuras estructuradas y estructurantes, principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones. El habitus impone un modo de clasificar, experimentar y pensar lo real. El habitus, producto de la historia, produce prácticas individuales y colectivas.

⁴⁴ Bourdieu, Pierre y Loic Wacquant (1995). Respuestas. Por una antropología reflexiva. México, Grijalbo.

⁴⁵ Tyack y Tobin, "The grammar of schooling. Why has it been so hard to change?", en *American Educational Research Journal*, Vol. 31, Number 3.

la vez una vía que habilite la búsqueda de intersticios y de otros recorridos que amplíen los márgenes de trabajo colectivo, de creatividad, de autonomía.

Justamente, uno de los ejes del debate actual y también histórico sobre el trabajo docente ha sido el de su autonomía. Negada, autorizada, insistentemente invocada, la autonomía atravesó los discursos fundacionales de la docencia en la Argentina y es "reciclada" en cada nuevo proceso de cambio que se precie. Discutir este tema en una propuesta formativa es discutir los efectos políticos de las diferentes formas de concebir al docente, es discutir una determinada relación con la norma y con la autoridad (jerárquica, del experto, etc.), y es también discutir la responsabilidad para con los otros.

La docencia de nuestro país nace de la mano de la construcción del Sistema Educativo generado para la construcción de la Nación. Para "los normalizadores", los docentes eran los brazos ejecutores de las políticas del Estado. De eso da cuenta Beatriz Sarlo en un hermoso relato sobre la vida de Rosa del Río, la directora de escuela primaria de comienzos de siglo que se dedicó a cumplir las tareas que le encomendó el Estado, sin poner nunca en cuestión los contenidos ni los valores a transmitir, como fiel funcionaria del Estado.⁴⁶

Durante mucho tiempo, la apuesta del Sistema Educativo y de la formación de docentes ha sido por la homogeneidad, por establecer las fronteras de lo correcto y verdadero, por el control de la lectura de los otros. Mas aún, en la capacitación docente, cuando se concebía al docente como transmisor de la reforma de turno, la obsesión radicaba en cómo formarlo para que haga aquello que los especialistas imaginaron, en la ilusión de una cadena de clonación. Pero esto no es posible, por suerte: siempre se traduce. Y las escuelas son espacios de traducción de, entre otras cuestiones, las políticas públicas.

En relación con la traducción, queremos recuperarla como una metáfora que permite analizar la tarea docente con otra mirada. El trabajo docente exige básicamente leer, y leer es siempre traducir, y toda traducción es producción de novedad de sentido, es re-significación. Como dijo W. Benjamin (en La tarea del traductor), en la lectura, el original siempre se modifica. Toda traducción es una reescritura. En ese sentido, podríamos pensar a los docentes como desplegando permanentemente la tarea de traductores. Traductores de novelas, de currícula, de demandas de los padres, de las noticias del diario, de ordenes burocráticas, etcétera.

Y, al tener en nuestras manos la responsabilidad de trazos de la formación de futuros enseñantes, nos parece importante pensar en la necesidad de formarlos para traducciones más abiertas y más plurales, como espacios de ejercicio de la autonomía.

Ahora bien: esa traducción no se hace en una libertad absoluta. En primer lugar, porque los textos no son neutros. Por el contrario, los textos proponen determinadas configuraciones de sentido, que tienen capacidad de controlar ciertas lecturas, de expulsar algunas y de estimular otras. Pero en el proceso de leer, el lector reescribe ese texto. En segundo lugar, porque el proceso de traducción se inscribe en una determinada geografía o territorio, que también aporta a una determinada configuración de sentidos. En esa dirección es que hace falta reconocer el trabajo docente como situado en una determinada gramática escolar.

La autonomía no es entonces una decisión individual, sino una responsabilidad a ejercer en un debate con diferentes sujetos. La tarea de enseñar implica una determinada responsabilidad social y debe estar sometida a debate y escrutinio público. Eso exige de parte de los docentes opiniones informadas, poder defenderlas públicamente y entrar en diálogo con otras posiciones y opiniones.

En este sentido, es interesante recuperar los aportes de Levinas, quien sostiene que la heterono-

46 Sarlo, Beatriz (1998). La máquina cultural, Buenos Aires, Ariel.

mia puede entenderse como principio de responsabilidad moral para con el otro. Él va a decir que la responsabilidad es un momento constitutivo y fundacional de la subjetividad. Desde allí, la heteronomía no atenta contra la constitución autónoma del sujeto sino que, por el contrario, la hace posible (Melich). Por eso, si buscamos la autonomía lo tenemos que hacer de forma heterónoma, mirando y asumiendo las responsabilidades que están dadas por la presencia del otro singular, concreto, con rostro. Aquí la pregunta es: ¿qué pasa cuando veo el rostro del otro y me tengo que hacer cargo de su sufrimiento? ¿Hay una única forma de hacerlo? Por ejemplo, una situación que atraviesa el trabajo docente y habitualmente es silenciada en la formación es la de las políticas asistenciales: ¿implican pensar en la responsabilidad de una manera igualitaria, o de un modo paternalista? ¿Cómo entra aquí la relación entre responsabilidad y derechos? ¿Cuál es allí el sentido de la escuela? ¿Frente a quién tienen responsabilidad los docentes? ¿Cómo se construye en ese caso la autonomía?

Como ya hemos señalado, a nuestro entender, la autonomía refiere a los márgenes de libertad con que contamos o que peleamos para hacer algo diferente con los mandatos que recibimos. Como plantea Hassoun, somos productos y portadores de una historia no para repetirla o clonarla, sino para hacer con ella otras cosas.

3. ÍNDICE TENTATIVO DE LAS ÁREAS DE CONTENIDO _____

a. La tarea de transmitir y recrear la cultura. Reflexiones conceptuales sobre la transmisión inter-generacional. La cuestión de la autoridad: implicancias filosóficas, políticas y sociológicas de las formas de construcción de la autoridad en la sociedad y en la escuela. La especificidad de la escuela y de los que en ella enseñan en la transmisión de la cultura letrada. La responsabilidad de educar: hacia una ética de la transmisión.

b. Historia del "ser maestro-a". Modos de enseñanza y figuras docentes: el maestro socrático, el amauta incaico, el magister medieval, el maestro artesano, el maestro de la escuela moderna, el docente de nuestras escuelas. El docente como artesano, trabajador y profesional: la conformación histórica de la tarea de enseñar. Las tradiciones pedagógicas en la Argentina y su influencia en la estructuración del rol docente y el vínculo pedagógico. Las cuestiones de género.

c. La formación social de la docencia. La formación como trayectoria: la importancia de la biografía escolar en la constitución de la identidad docente; otras experiencias formativas. Campo y habitus magisterial. El docente en la cotidianidad escolar, la institución escolar y su cultura. La relación con la norma y la autoridad jerárquica: autonomía y heteronomía en el trabajo de enseñar. La dimensión socio-comunitaria del trabajo docente: la relación con los padres, con las comunidades, con otras organizaciones. Asistencialismo y trabajo docente. La transmisión y la responsabilidad de ser docente frente a la comunidad. Algunas particularidades de la tarea de enseñar según nivel.

Primer nudo: transmisión y autoridad cultural

ANTELO, Estanislao (2000). Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes, Buenos Aires, Santillana.

En este libro, Antelo propone una serie de instrucciones sobre el oficio de enseñar, instrucciones que son orientaciones, ofrecimientos, no recetas a clonar, y que apuntan a que podamos "pensar de otro modo" el acto de transmitir. Se revisa la idea de pasaje o transmisión (cap.1), la pedagogía (cap.2), cómo motivar o interesar a los alumnos (cap.3) y la noción de aprendizaje (cap.4). Recomendamos especialmente los capítulos 1 y 3.

DONALD, James. "La alfabetización y los límites de la democracia", Propuesta Educativa, Año 6, N° 11, Diciembre de 1994, págs. 29-37.

El autor revisa la discusión sobre qué debe enseñar la escuela y en qué consiste una alfabetización común para todos a la luz de discusiones políticas y filosóficas contemporáneas. Señala que no hay contenidos ni metodologías asépticas, ya que todo saber contiene valores y propuestas de organización social que conllevan algún grado de injusticia. Concluye sobre la importancia de establecer una autoridad cultural que esté abierta al cuestionamiento y la negociación, y que enseñe instrumentos para traducir entre distintos espacios y propuestas culturales.

DUSSEL, I. y M. CARUSO (2000). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Santillana.

Recomendamos leer el Exordio 2: "La autoridad de la pedagogía", donde se discuten dos teorías sobre la autoridad (la de Max Weber y la de Sigmund Freud) y se revisan las críticas psicocentristas de Rousseau y la Escuela Nueva y el antiautoritarismo de los años 60. También se introducen los debates sobre si es posible o deseable una renuncia a la autoridad.

FILMUS, D. (1993). Para qué sirve la escuela. Buenos Aires, Tesis/Norma Grupo Editor.

Recomendamos especialmente los capítulos de Adriana Puiggrós ("A mí, ¿para qué me sirve la escuela?") y Graciela Frigerio ("¿Se han vuelto inútiles las instituciones educativas?"), que analizan la crisis de la autoridad de la escuela y proporcionan pautas o hipótesis para repensar su función.

HASSOUN, Jacques (1996). Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

La obra de este psicoanalista egipcio es un ensayo sobre la cuestión de la transmisión intergeneracional y sobre qué pasa cuando esta transmisión se corta o se reprime de alguna manera. Analizando casos clínicos y teorías filosóficas, Hassoun aporta una mirada única y conmovedora sobre la continuidad de la memoria y el espacio de libertad que se habilita para las nuevas generaciones.

SARLO, Beatriz . "Política cultural e institución escolar", entrevista con Inés Dussel, Propuesta Educativa, Año 6, Nº 11, Diciembre de 1994, págs. 43-50.

La crítica cultural Beatriz Sarlo habla en esta entrevista sobre la escuela como dispositivo de transmisión cultural y la crisis de autoridad que enfrenta en el marco de la "mutación cultural" que tiene lugar en nuestras sociedades contemporáneas. Analiza la relación con otros medios y dinámicas culturales como la televisión y las culturas juveniles.

Segundo nudo: la conformación histórica del rol de enseñante a través de las figuras docentes

BIRGIN, Alejandra (1999). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires, Troquel.

Este libro aborda las condiciones del trabajo docente desde una perspectiva histórica y sociológica. En la primera parte, la autora construye una breve historia de la configuración del trabajo docente en nuestro país ("de profesión libre a profesión de Estado"). En la segunda, problematiza las nuevas regulaciones del trabajo de enseñar, entramándolas con las transformaciones contemporáneas en las dinámicas del Estado, del empleo y del género.

BRUMANA, Herminia (1958). Obras completas. Buenos Aires, Amigos de H. Brumana.

Herminia Brumana (1901-1954) fue una maestra normalista y escritora de cuentos. Su libro "Tizas de colores" (1932, incluido en las Obras completas) contiene numerosas viñetas sobre la vida escolar y opiniones críticas de la autora sobre las formas tradicionales de ejercer la autoridad y de vincularse con la cultura de sus alumnos y de su tiempo. Para Brumana, la "maestra ideal" se caracterizaba por su saber pero por sobre todo por su sensibilidad hacia el sufrimiento de los otros. Aparece una ética de la docencia no definida por reglas burocráticas sino por la responsabilidad ante los demás y ante la sociedad.

MARTINEZ Deolidia y otros (1997). Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela. Buenos Aires, Kapelusz.

Es un libro que, a partir de una investigación realizada en y por CTERA a lo largo de nues-

tro país, aborda la cuestión de la salud física y psíquica de maestras y maestros en la escuela y fuera de ella, muy ligada a las condiciones de trabajo. Para ello, adopta un enfoque integral interdisciplinario tomando aportes del psicoanálisis, de la psicología laboral, de la medicina laboral y de la epidemiología.

MORGADE, G. (comp.) (1998). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Se trata de una interesante compilación que, desde una perspectiva de género, da cuenta de determinaciones y resistencias que atraviesan la historia de la docencia en nuestro país. En particular, sugerimos el capítulo escrito por G. Morgade ("La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos") y el de Dora Barrancos ("Las socialistas y la suplementación de la escuela pública: la Asociación de Bibliotecas y Recreos infantiles"). En el primero, se desarrollan los principales nudos de significación que fundamentaron la feminización cualitativa y cuantitativa de la docencia en nuestro país. En el segundo, se da cuenta de la participación de mujeres socialistas como educadoras en proyectos e instituciones complementarios a la escuela pública.

PINEAU, P. (1997). *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires, CBC/UBA-Flacso.

En su tercer capítulo sobre "Pedagogías y docentes: la conformación de los campos y la constitución de los sujetos", Pineau analiza la historia de la estructuración de la docencia en la Provincia de Buenos Aires y rastrea los modelos del "buen docente" que se constituyeron en parámetros para evaluar a los maestros. La posesión de un saber técnico específico sobre qué es ser docente y cómo vincularse con los alumnos fue conformando un cuerpo docente uniformizado y homogéneo.

PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del Sistema Educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna, especialmente Parte II.

En el tomo I de la Historia de la Educación Argentina, la autora revisa la conformación del sistema educativo nacional a fines del siglo XIX y principios del XX, identificando dos grandes grupos político-pedagógicos: los normalizados y los democrático-radicalizados. Propone una nueva mirada sobre la utopía sarmientina y cuestiona cuáles son los legados que dejaron estas generaciones de pedagogos.⁴⁷

⁴⁷ Para una versión abreviada de este tema, véase el capítulo "La fundación del debate pedagógico" del libro de A. Puiggrós (1996), *Qué pasó en la educación argentina, de la conquista hasta el menemismo*, Buenos Aires, Kapelusz.

SANTONI RUGIU, Antonio (1996). Nostalgia del maestro artesano. México D. F., CESU-UNAM/Porrúa Editorial.

Es un trabajo histórico que estudia la emergencia del modelo del maestro artesano desde el siglo XII hasta el siglo XX. Recomendamos especialmente la lectura de la introducción y el capítulo 1 sobre los orígenes medievales del artesanato. La idea de "menester" u oficio como equivalente a misterio o secreto nos parece sugerente para repensar la transmisión como el pasaje de un "misterio" o saber que nunca es completamente transparente ni completo.

Tercer nudo: la formación social de la docencia

BOURDIEU, P. y L. WACQUANT (1995). Respuestas. Por una antropología reflexiva. México, D. F., Grijalbo.

Se trata de la transcripción de una serie de entrevistas a P. Bourdieu a partir de las cuales hace una revisión de los principales aportes de su teoría sociológica. Así, una serie de conceptos relevantes para la temática de este seminario (como campo, habitus, sentido práctico, trayectoria, socioanálisis) son recorridos de modo claro y actualizado en el texto.

CONTRERAS, José (1997). La autonomía del profesorado. Madrid, Morata.

Se trata de un texto en el que se abordan los principales ejes del debate acerca de la autonomía docente, dando cuenta de los distintos significados que adquiere este término en diferentes discursos, desde la retórica profesionalista hasta el intelectual crítico. Hacia el final, el autor plantea su posición respecto de cuáles serían las claves para la construcción de la "autonomía profesional del profesorado".

HARGREAVES, Andy (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid, Morata.

En este libro, el autor da cuenta de las aceleradas transformaciones contemporáneas (sociales, culturales, etc.) y cómo éstas atraviesan a las escuelas y al trabajo docente. En la tercera parte, sobre la base de investigación empírica, reconstruye distintos tipos de cultura escolar y docente. Aunque escrito en otro contexto, da cuenta de las matrices básicas que atraviesan la gramática escolar en este mundo occidental. Finalmente, aporta elementos para pensar la reestructuración de las escuelas.⁴⁸

⁴⁸ Para una versión abreviada de esta temática, véase Hargreaves, A. y M. Fullan (1999). La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Buenos Aires, Amorrortu, capítulo 3.

REDONDO P. y S. THISTED (1999). "Las escuelas primarias en los márgenes. Realidades y futuros.", en Puiggrós, A. (comp.) En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo. Rosario, Homo Sapiens.

Este artículo da cuenta de una investigación reciente en escuelas de extrema pobreza. Desde un relato con múltiples testimonios, se abordan los mitos construidos acerca de las escuelas en los márgenes. Se cuestionan las concepciones corrientes acerca del asistencialismo y se brindan elementos para pensar y discutir la responsabilidad social de los docentes en estos espacios específicos.

ROCKWELL, E. y R. MERCADO (1986). La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates. Cuadernos de Educación, DIE-Cinvestav-IPN, México.

En este ya clásico texto, las autoras construyen una mirada sobre la realidad cotidiana escolar que busca conocerla y comprenderla más que juzgarla. Son particularmente sugerentes los capítulos en los que se aborda el contenido formativo de la experiencia escolar ("De huellas, vardas y veredas..."), aquel en que encaran las relaciones de la escuela con su entorno ("Una reflexión crítica sobre la relación escuela-comunidad") y aquel en el que se analiza el trabajo docente en su contexto específico, la institución escolar ("El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria").

Dado que el seminario implica un recorrido por bibliografía y temáticas novedosas y heterogéneas, sugerimos que el trabajo final de los participantes consista en una monografía que reflexione sobre alguno de los nudos o temas particulares propuestos.

Algunos ejemplos que proponemos son:

- Un análisis de la noción de transmisión y autoridad en los textos curriculares vigentes.
- Reflexión sobre la propia biografía escolar: cuáles fueron los modelos docentes que dejaron una impronta mayor y por qué; cómo los vemos hoy, a la luz de las reflexiones sobre la autoridad y la responsabilidad docente.
- Discusiones políticas y pedagógicas en torno de la reforma del Estatuto Docente.
- Condiciones de salud de los docentes: enfermedades laborales y estrategias de cura/terapéuticas que pueden implementarse para que la docencia no "enferme".
- La gramática escolar y las condiciones de trabajo de los docentes: su influencia en las formas de enseñanza.
- Imágenes de la docencia en los medios de comunicación. Esto puede ser analizado en determinadas películas, en artículos periodísticos y en programas televisivos donde hay personajes que trabajan de maestros –por ejemplo, Noelia, la maestra que personificaba Gasalla, o Clarita, el personaje de Soledad Silveyra de Campeones–.
- La cuestión de la autonomía del docente: ¿es posible-deseable la autonomía en el trabajo docente? ¿Autonomía respecto de qué? ¿Puedo cambiar la escuela desde mi aula? ¿Vale la pena intentarlo? ¿Qué implica formar a los alumnos y alumnas para la autonomía?
- Debates en torno a la responsabilidad del docente: cómo la definimos, cómo se define socialmente, qué formas de responsabilidad deberían promoverse y de qué manera. Por ejemplo, ¿son las evaluaciones a los docentes una manera de promover mayor responsabilidad o de estandarizar la práctica? ¿Por qué?
- Las políticas asistenciales y el lugar del docente: de las Damas de Beneficencia al Plan Social. ¿Tienen que hacerse responsables los docentes de las condiciones sociales de sus alumnos? ¿Qué lugar tiene el asistencialismo en la escuela? ¿Qué posición le cabe al docente? ¿Qué posición al Estado? ¿Qué posición a la mujer? ¿Qué sujetos-ciudadanos se construyen? ¿Qué lugar hay para pensar el sufrimiento del otro y de uno mismo?
- Mujeres y hombres en el ejercicio de la docencia: un análisis de las relaciones poder-saber a través del género. Un recorrido por algunas figuras históricas (Rosario Vera Peñaloza, Juana Manso, Carlos Vergara) o algunas novelas (La maestra Normal, Boquitas pintadas, etcétera).

a. Criterios generales

- La formación debería orientar a los estudiantes a entender de dónde vienen prácticas e ideas sobre la enseñanza hoy extendidas, a desnaturalizar lo familiar, a considerar su arbitrariedad y contingencia histórica. La enseñanza debería ayudar a comprender que la escuela y la posición docente son formas específicas y particulares en que se estructuró la transmisión de la cultura en nuestra sociedad y que fueron el producto de múltiples luchas y determinaciones. Restituir la novedad histórica de nuestra escuela y nuestras prácticas de enseñanza puede contribuir a ver las huellas y legados de esta emergencia y de estas luchas en las interacciones cotidianas. Por otra parte, es también una forma de dejar de considerar al presente como inevitable, y ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para la educación y la posición del que enseña, interrogando sus dinámicas y sus estructuras para modificarlas.

- A nuestro entender, la formación tendría que proporcionar herramientas que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre el presente, el pasado y el futuro de la educación y sobre su propio rol en esta serie histórica. Estas herramientas incluyen tanto saberes como estrategias intelectuales que los permitan organizar sus aprendizajes e integrar la historia en sus lecturas de lo educativo. Estas estrategias comprenden técnicas tales como la lectura de textos, la investigación en archivos, la realización de entrevistas, y la confección de monografías. La propuesta de enseñar herramientas intelectuales y disciplinarias no contradice la formación generalista, sino que la reubica en términos de para qué se enseña y en qué contextos se enseña. Recuperamos aquí las reflexiones de Pierre Bourdieu sobre la importancia política y social de este tipo de transmisión: "Se sabe que uno de los grandes factores de la diferencia es la maestría desigual, porque se transmite desigualmente (implícita o explícitamente) en la familia, de las técnicas del trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje. (Las madres educadas particularmente) organizan el trabajo, enseñan a los hijos el arte de organizar su trabajo, de organizar su tiempo, les dan los utensilios, los instrumentos, las técnicas de trabajo. (...) Hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, la creación de un índice, la utilización de un fichero, de un banco de datos, de una biblioteca..." (Bourdieu, 1997:170). Creemos que es importante incluir estos contenidos como forma de democratización de la enseñanza, y como medio para configurar una relación con la tarea de enseñar que incorpore procedimientos y produzca rupturas con los saberes previos de los alumnos. Como dice Jerome Bruner, la enseñanza debe poner a quien aprende en contacto con otros mundos posibles, con otros lenguajes y formas de ver el mundo; es ahí donde está su aporte, y no en imitar o reproducir la cultura cotidiana de los estudiantes.

- La formación para la docencia también debería preocuparse por la ampliación de los recursos culturales de los futuros enseñantes. Hace falta pensar la relación del docente con la cultura en términos más amplios que la cultura escolar, aunque sin desvalorizar la cultura letrada que transmite la escuela. No planteamos "atelevisarse" ni hacer seguidismo de los medios de comunicación masiva, pero sí incorporar una noción más amplia de cultura, de producción cultural, que permita entender

que lo que transmitimos es una selección parcial y arbitraria de la cultura, y que permita dar cuenta de por qué elegimos transmitir eso y no otra cosa. A la vez, es necesario apelar a diversidad de materiales para enriquecer la formación cultural de los futuros docentes, incluyendo en la formación experiencias y recorridos más plurales (cine, literatura, etc.) que recuperen vínculos menos didactizados con la cultura.

- En esta dirección, la narrativa y la imaginación literaria no sólo no se oponen a la argumentación racional sino que pueden otorgarle ingredientes muy importantes, como es una postura ética que nos insta a interesarnos por los otros. La reflexión sobre la narrativa tiene el potencial de contribuir al razonamiento público en general y a pensar las cuestiones de la transmisión en particular. En esa dirección, Marta Nussbaum sostiene que la literatura no dirá todo sobre la justicia pero puede ser un puente hacia una visión de la justicia y hacia la realización social de esa visión.⁴⁹

- En particular, nos interesa destacar el lugar de la biografía escolar: no se trata de un "recurso", sino que es parte de lo que ha sido aprendido, de aquello que requiere ser puesto en "contexto" y revisado. La historia escolar de los estudiantes es rica en experiencias, anécdotas, cuadros, desde los cuales se pueden abordar esos aprendizajes generalmente silenciados que han dejado profundas marcas. Aquí nos parece fundamental abordar, además de la reconstrucción de la propia trayectoria escolar, las historias de otros analizando lo común y lo diverso, trabajando la idea de alternatividad. Para ello, recuperamos especialmente el género de las entrevistas⁵⁰ y el de las biografías.⁵¹

- Otro criterio relevante es proporcionar visiones teóricas y conceptuales diversas sobre los temas a trabajar; tratando de vincular los nudos teóricos con la práctica escolar, ya sea a través de análisis de observaciones de clase, recolección de anécdotas presentes o pasadas, discusión de casos, literatura, etc.

b. Bibliografía ampliatoria

A continuación, se presenta un listado inicial de textos que se recomiendan como bibliografía ampliatoria para el seminario, organizado por temáticas.

1. Para una discusión general sobre el tema formación docente

- ARENDT, Hannah. Entre pasado y futuro. Madrid, Península.
- BIRGIN, A. y otras (comp.) (1998). La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias. Buenos Aires, Troquel.

⁴⁹ Nussbaum, M. (1997). Justicia poética. Chile, Andrés Bello.

⁵⁰ Sugerimos para este tema la lectura del libro de Leonor Arfuch, La entrevista, una invención dialógica (Paidós, 1995), donde se aborda la entrevista como una narrativa de la identidad.

⁵¹ En cuanto a las biografías, un libro reciente puede ser muy enriquecedor: se trata de Nadie olvida a un buen maestro de Raúl Cremades (1999), Madrid, Espasa, basado en recuerdos escolares de 30 personalidades de la cultura española.

- DAVINI, M. C. (1991). Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano. Revista Argentina de Educación, N° 15.
- DAVINI, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.
- DIKER, G. y F. TERIGI (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.
- EDELSTEIN, Gloria (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires, Kapelusz.
- FERRY, G. (1990). El trayecto de la formación. México, Paidós.
- GIROUX, Henri (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. Revista Educación, N° 284. Madrid.
- TERHART, E. (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?", en Revista Educación N° 284. Madrid.

2. Para ampliar la perspectiva histórica sobre la docencia

- ALLIAUD, Andrea (1993). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- DIKER, Gabriela. "Saber, control y autonomía" en Frigerio, G. y otros (comp.) (1999). Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- DI LISCIA, M. H. y J. MARISTANY (ed.) (1997). Mujeres y Estado en la Argentina: educación, salud y beneficencia. Buenos Aires, Biblos.
- GVIRTZ, Silvina (1991). Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955). Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- MENIM, Ovide (1995). Coronda en ocre y azul. Rosario, Homo Sapiens.
- PINKASZ, D. "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina", en Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.) (1992). Formación de profesores - Impacto, pasado y presente. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SARLO, Beatriz (1998). La máquina cultural. Buenos Aires, Ariel.

3. Acerca del trabajo docente

- APPLE, Michael (1989). Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación. Barcelona, Paidós/MEC.
- BATALLAN, Graciela y F. GARCÍA (1989). "Trabajo docente, democratización y conocimiento", en Cuadernos de antropología social. Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- DENSMORE, K. "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente", en Popkewitz, T. (comp.) (1990). Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica. Univ. de Valencia.
- EZPELETA, Justa (1988). Las condiciones del trabajo docente en Argentina. Sgo. de Chile, UNESCO.
- GIROUX, Henry (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós/MEC.
- MARTÍNEZ BONAFE, Jaume (1998). Trabajar en la escuela. Profesorados y refirmas en el umbral del siglo XXI. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TENTI, E. y GÓMEZ CAMPOS, V. (1989). Universidad y profesiones. Crisis y alternativas. Buenos Aires, Miño y Dávila.

4. Para el abordaje de la temática de género y enseñanza

- ACKER, Sandra (1997). Género y educación. Reflexiones sobre mujeres, enseñanza y feminismo (Parte 2). Madrid, Narcea.
- GORE, J. M. (1996). Controversias entre las pedagogías. Madrid, Morata.
- KANTOR, Devora (1989). "Acerca de la autoridad docente en el jardín de infantes", en Propuesta Educativa N° 1. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MORGAGE, Graciela (1992). El determinante de género en el trabajo docente en la escuela primaria. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- YANNOULAS, Silvia (1996). Educar: ¿una profesión de mujeres? Buenos Aires, Kapelusz.

5. Para analizar las políticas de formación docente (especialmente las curriculares)

- DAVINI, M. C. (1998). El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- POPKEWITZ, Tom (1994). Modelos de poder y regulación social. Barcelona, Pomares.
- Suárez, Daniel (1998). "Políticas curriculares, prácticas institucionales y formación de maestros", en Revista Espacios en Blanco, UNC.
- SOUTO, Marta (comp.) (1998). Políticas y sistemas de formación. Buenos Aires, Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras.

6. Para una perspectiva sociocultural sobre las transformaciones en los vínculos pedagógicos y la tarea de transmisión

- CARLI, Sandra. "La infancia como construcción social" en Carli, S. (comp.) (1999). De la familia a la escuela. Buenos Aires, Santillana.
- CARUSSO, Marcelo e Inés DUSSEL (1996). De Sarmiento a los Simpsons. Conceptos para pensar la escuela contemporánea. Buenos Aires, Kapelusz.
- FRASER, Nancy (1999). "La justicia social en la era de las 'políticas de identidad': redistribución, reconocimiento y participación", en Revista Apuntes de Investigación N° 2 y 3. Buenos Aires.
- JELIN, Elizabeth (1999). Pan y afectos. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- NARODOWSKI, Mariano (2000). Desencantos y desafíos de la escuela actual. Después de clase. Buenos Aires, Novedades Educativas (especialmente, capítulo 3).
- ORTÍZ, Renato (1998). Los artifices de una cultura mundializada. Colombia, Siglo del Hombre.
- PUIGGRÓS, Adriana (1995). Volver a educar. Buenos Aires, Ariel (especialmente, capítulos 1 y 4).

7. Acerca de narrativas y memorias en la formación docente

- CATANI, Denice y otras. "Historia, memoria e autobiografía", en Catani, D. y otras (org.) (1997). Docencia, Memoria e Genero. Estudos sobre formaçao. San Pablo, Escrituras.
- Kramer, Sonia (1998). Lectura y escritura de maestros. De la práctica de investigación a la práctica de formación, en Propuesta Educativa N°19, Buenos Aires, Novedades Educativas.

- McEwan, Hunter. "Las narrativas en el estudio de la docencia", en McEwan, H. y K. Egan (comps.) (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires, Amorrortu.
- ROBIN, Regine (1996). Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo. Buenos Aires, UBA, Oficina de Publicaciones del CBC.