



**SUBJETIVIDAD Y DISCONTINUIDAD IDENTITARIA:
NARRATIVAS DOCENTES DE LA ARGENTINA DESDE UNA
PERSPECTIVA PSICOSOCIOLÓGICA**

Tesis de grado para optar al título de
Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación

Oscar Gilberto Hernández Salamanca
Autor

Lic. Guillermina Tiramonti
Directora

**Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Sede Académica Argentina
Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación**

Buenos Aires, 31 de Enero 2011

Primero se habla de lo que se hablará, después se habla, y al final se habla de lo que se ha hablado.

ORATORIA CLÁSICA

Resumen

En este trabajo relacionamos el análisis microgenético de un grupo heterogéneo de narraciones autobiográficas docentes, con el análisis macrogenético sobre la narración histórica del magisterio argentino. Adscritos a la teoría narrativa, nos ubicamos en una perspectiva psicosociológica para establecer los elementos que describen la relación subjetividad-identidad docente en su nivel medio de enseñanza. Para ello, recurrimos a un conjunto de investigaciones recientes, entrevistamos a cuatro docentes, y configuramos un marco teórico interdisciplinar como estructura más amplia de análisis. Mediante la relación entre subjetividad e identidad docente, exponemos los vínculos entre los análisis micro y macro genéticos, en tanto narrativas contextualizadas histórica, y educativamente. Al final, desplegamos los conceptos de *sedimentación subjetiva* y de *discontinuidad identitaria* como categorías teóricas derivadas.

Palabras clave: Subjetividad, Identidad, Narrativas, Docentes, Argentina.

Abstract

In this work we relate the microgenetic analysis of a heterogeneous group of autobiographical narratives of teachers, with the macrogenetic analysis on the historical narration of the Argentine's teaching. Based to the narrative theory, we locate ourselves in a perspective psychosociological to establish the elements that describe the relation between subjectivity and identity of the teachers in his average level of education. For it, we resort to a group of recent researches, interview four teachers, and form a interdisciplinar theoretical frame as structure more wide of analysis. By means of the relation between subjectivity and teacher's identity, we expose the links between the analyses micro and macro genetic, while narratives historical and educational. Ultimately, we propose the concepts of subjective sedimentation and of discontinuity identitaria as theoretical derivative categories.

Keywords: Subjectivity, Identity, Narratives; Teachers, Argentine.

Agradecimientos*

En la mitología griega, “las gracias” son un conjunto de tres diosas llamadas *Áglae*, *Eufrósine* y *Talía*, quienes representan en ese orden, la alegría, el encanto, y la belleza. Raramente se concebían de modo separado, y al contrario, “las gracias” era la sensación resultante de su combinación. Con una ponderación distinta, esa misma sensación impulsa este primer apartado. La influencia de *Áglae* sobresale de las otras.

Estos agradecimientos expresan principalmente la alegría que experimenté durante el tiempo que residí en la ciudad de Buenos Aires; de todas las actividades que realicé en ella, incluyendo el cursado de esta maestría, y el agrado de conocer a las personas que conocí. El encanto y la belleza también estuvieron presentes.

Gracias a los docentes participantes por su amabilidad durante el transcurso de las entrevistas. Al Ministerio de Educación de la Argentina y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), cuyo programa de Cooperación Internacional fue la oportunidad para adelantar estudios de postgrado durante dos años como becario de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. A las integrantes del *Grupo Viernes* del área de educación de FLACSO- Argentina, quienes me brindaron un lugar de reconocimiento académico interdisciplinar. A Guillermina Tiramonti por el espacio y generosidad intelectual en su estilo de dirección. A mis compañeros y compañeras de la maestría por la colaboración y desprendimiento en nuestro intercambio cultural. Y por supuesto, gracias a Marcela Vásquez por todo lo demás. Espero que todos podamos disfrutar las bondades de *Áglae* de modo constante.

Dedico este trabajo especialmente a Luis Zibel, Fernando López, Tatiana Amaya, Julio Martel, y Beatriz Martínez, quienes para resumirlo, de ahora en adelante conforman mi familia en la Argentina.

* Cuando se trata de escribir de manera detallada -y esto lo sabe mejor mi amigo y colega O. Morán- cada párrafo es producto de una intensa lucha con las palabras. Estas son escurridizas, toman distintos caminos; y a veces, ni siquiera se dejan dominar. En tal acto nos vamos transformando, esencialmente, en magobrerros.

Índice

	Pág
Presentación.....	6
Introducción.....	8
1. Estructura teórica psicosociológica.....	11
1.1 Doble imagen de una misma transformación.....	11
1.2 Arquitectura relacional entre subjetividad e identidad.....	17
1.3 Márgenes sobre la cuestión docente en la Argentina.....	21
1.4 Narratividad y decantación teórica.....	25
2. Análisis microgenético de las autonarraciones docentes.....	30
2.1 Método.....	30
2.2 Docente 1. Olga.....	32
2.3 Docente 2. Matías.....	39
2.4 Docente 3. Luis.....	48
2.5 Docente 4. Andrea.....	56
2.6 Interpretación integrada.....	65
3. Análisis macrogenético de la narración histórica del magisterio argentino.....	72
3.1 Método.....	72
3.2 Contenidos y usos de conceptos.....	74
3.3 Dominios de la configuración nacional.....	85
3.4 Conflictividad dialógica.....	96
3.5 Interpretación integrada.....	103
4. Sedimentación subjetiva y discontinuidad identitaria docente.....	114
4.1 Aspectos formales.....	115
4.2 Procesos de sedimentación subjetiva.....	118
4.3 Valencias de la discontinuidad identitaria docente.....	124
4.4 Predominios identitarios docentes y ética profesional.....	132
Epílogo.....	139
Bibliografía.....	142

Presentación

Las siguientes páginas condensan la investigación que conforma esta tesis de maestría. Sus contenidos ilustran los momentos que la suscitaron y las decisiones que retrospectivamente establecieron un proceso.

A modo de pseudo prefacio, vale mencionar que esta investigación fue motivada por un trasfondo auto-biográfico-intelectual singular. Este puede ser violentamente sintetizado con la expresión *psico-socio-logía*. No es el término más adecuado, pero permite explicarme. Casi desde el inicio de mi formación académica he estado preguntándome por la escisión entre *lo* individual y *lo* social para comprender o explicar la naturaleza humana. En esa época, esta separación se me presentaba en términos macro disciplinares: la psicología y la sociología. Paralela a mi formación en la primera, con el tiempo logré combinar cierta formación en la segunda. Por esto, cursar una maestría en ciencias sociales, y hacer una tesis desde una *perspectiva psicosociológica*, son eventos derivados de esa “antigua” inquietud.

Como pocos profesionales de la psicología, también he participado en varios grupos académicos interdisciplinares. Recuerdo con afecto al *Observatorio sobre Infancia del Centro de Estudios Sociales* y al *Programa Para el Fortalecimiento de la Capacidad Científica en Educación Básica y Media –RED-*, ambos de la Universidad Nacional de Colombia; y ahora, tengo también presentes las reuniones en el *Grupo Viernes* del Área de Educación de la FLACSO. Toda esta trayectoria me ha permitido enriquecer la lectura intelectual de la división entre el individuo y la sociedad.

Pero en vez de simplificarse, esa lectura se ha hecho más compleja y particular; en especial, cuando se estudian teorías relacionadas, cuando se piensan para el contexto latinoamericano, y cuando surgen contradicciones aparentemente insuperables. Con todo, he logrado construir -lo que creo- es mi propio pensamiento, y en ese sentido, esta tesis debe leerse como un producto de ese estado. Este evento es la cualidad fundamental de una genuina formación académica.

La *psicosociología* entonces, no es un término fundacional ni especializado; solo es un vocablo que permite explicar el trasfondo de esta investigación y el marco teórico al que recurre. Asignarle significados distintos es, en este momento, un acto desmedido que puede generar confusiones innecesarias.

Este trabajo también responde a un proyecto personal de aproximación a las culturas escolares. Antes desde la perspectiva de los estudiantes¹ y ahora desde la perspectiva de los docentes. Salvo contadas excepciones, en el cuerpo teórico de la psicología -y si se quiere de la psicología educacional-, la escuela no es objeto de problematización. En la mayoría de los casos, la psicología académica concibe la escuela como un “escenario de aplicación”, lo cual ha impulsado agudas críticas y ha incrementado el costo para su desarrollo. Es razonable considerar por tanto, que si la psicología establece un diálogo con otras disciplinas e incorpora en distintos grados los saberes que estas proporcionan sobre sus “escenarios de aplicación”, su desarrollo será más factible. Más allá de la especificidad de los objetos de estudio y de la reflexión sobre las actividades interdisciplinarias, pienso que una *problematización* de las culturas escolares vigorizará el ejercicio e investigación psicológica en -y sobre- la institución escolar.

Precisamente, el núcleo de esta investigación, es decir; una comparación entre dos dimensiones ontológicamente divergentes, (individuo/sociedad) genera otros cuidados y retos. Exige justificar la vinculación temporal entre la historia del magisterio con la de algunos de *sus* docentes del presente; implica afrontar las críticas y exaltaciones a la narratividad; requiere una interpelación a las fronteras entre las ciencias sociales; y obliga a tomar posición en el debate sobre la transición hacia una época postmoderna y su impacto en la actividad científica. Si bien parecen demasiados retos, un primer examen indica que todos están entrelazados, y por consiguiente, que constituyen un solo conjunto que será asumido en los razonamientos plasmados en este texto.

Por último, debo confesar que esta investigación fue una experiencia excepcional debido a mi condición como extranjero. Pese a las dificultades, no quise perder la oportunidad de realizar esta actividad en un ámbito cultural distinto. Hacer un trabajo de campo, incluyendo entrevistas a personas “nativas”, es un modo de comprender la cultura de un país, su historia, sus formas de relacionarse, de hablar, de pensar, etc. Este texto fue escrito por “un autor extranjero” y espero que sea leído también bajo esta consideración.

1 Me refiero al trabajo para obtener mi título como psicólogo. Disponible en:<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.phparticulo=ART46018&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v15/n046/pdf/460011.pdf>

Introducción

Los debates acerca de la conformación de las sociedades señalan un conjunto de transformaciones respecto de sí mismas. Sus ecos se difunden ampliamente y en todas direcciones. Lejos de observarse como una moda intelectual, esos debates y sus ecos corresponden a varios cambios ocurridos en el panorama mundial desde finales de los años 70's del siglo anterior, y sin duda, impactaron las ciencias sociales.

Muestra de ello es que a partir de la década de los años 80's, tomaron fuerza las discusiones sobre el tránsito de una época moderna hacia una postmoderna (Lyotard, 1990; Bauman, 2002; Giddens, 1993; Deleuze, 1995; Castel, 2004). En ellas se describe una semi-ruptura que afecta tanto a la constitución amplia de la sociedad como a la vida cotidiana. Sus aspectos más recurrentes son: el paulatino declive de las instituciones sociales, la creciente individualización que da lugar a nuevas formas de interacción (individuales y colectivas) difíciles de caracterizar, y la emergencia de nuevos modos para afrontar la relación humana con el espacio y el tiempo.

Paralelamente, también se intensificaron los cuestionamientos epistemológicos a las categorías conceptuales que las ciencias sociales usaron para auto construirse. El desmoronamiento de los metarelatos que -incluso- legitimaban al estatus de la ciencia, la multiplicación de perspectivas de conocimiento, y el auge de los análisis deconstructivos; fueron algunos aspectos que los impulsaron. Un buen ejemplo son los estudios postcoloniales y culturales que proporcionaron formas distintas para pensar el contexto latinoamericano (Castro-Gómez, 1993; Centeno, 1998; Coronil, 1993; Santos, 2003).

Todas estas discusiones forjaron un caleidoscopio contemporáneo de tendencias intelectuales que diluyen concepciones antes insolubles. En él se distinguen formas de pensamiento moderno y postmoderno, en procura de significar su filiación a los fundamentos tradicionales de las disciplinas. En estos fenómenos existe una doble influencia: entre los aspectos que promueven las mutaciones sociales y la teoría de las ciencias que aspiran a comprenderlas; y entre las consecuencias de esas mutaciones y la ética de la producción científica.

Por supuesto, esos debates y sus ecos impactaron al campo de la educación. Sus reflejos giran en torno a lo que sucede con la institución escolar y en los recursos teóricos para su comprensión. Nuevamente, las posturas son diversas y contienen

concepciones extremas que anuncian su desaparición, y otras, que apoyan su expansión en función de las actuales condiciones socio históricas. Para este trabajo combinamos esos reflejos desde un lugar delimitado. Respecto a lo que sucede con la institución escolar nos centramos en la actividad docente del nivel medio de enseñanza, y respecto a los recursos teóricos para comprenderla, recurrimos a dos categorías tradicionales, que por efecto de lo descrito antes, han cobrado renovado interés: la subjetividad y la identidad.

Estas elecciones no son arbitrarias. La profesión docente cuenta con variadas características y tradiciones de estudio que la convierten en un campo adecuado para indagar simultáneamente diversos aspectos. La carga histórica de la escuela, los propósitos de la educación, la actividad pedagógica, la transformación de las profesiones, los objetivos de la política educativa, y las diferencias generacionales, entre otras; son particularidades que inciden en su práctica, y substancialmente, también son condiciones que operan sobre aquellos que se dedican a ella y sobre aquellos a quienes se encuentra dirigida. El análisis de la subjetividad y de la identidad docente constituye un medio para observar las repercusiones de las transformaciones contemporáneas de la sociedad -y de los modos académicos para estudiarlas- sobre el campo de la educación.

Para efectuar esta observación adoptamos una estrategia que combina dos articulaciones: una *disciplinar* y una *metodológica*. Denominamos la primera como *perspectiva psicosociológica* porque acudimos a parte del cuerpo teórico de ambas disciplinas, para pensar nuestro objeto de estudio como un proceso *psico-social*². La segunda articulación, de tipo *metodológica*, consiste en la comparación de los resultados de dos técnicas: el *análisis documental* de investigaciones relacionadas con la historia del magisterio en la Argentina, y un *estudio de caso múltiple* sobre cuatro experiencias docentes de su nivel medio en el presente³. La articulación disciplinar -focalizada en los conceptos- y su derivada articulación metodológica -focalizada en los datos-, están diseñadas para alcanzar nuestro objetivo principal: *exponer un análisis respecto al uso y contenido de las categorías de la subjetividad y de la identidad docente en el nivel de enseñanza media de la Argentina*.

2 Aunque es cierto que la psicología aborda ámbitos sociales y la sociología, individuales; cada una los reduce a su propio nivel de comprensión. De modo esquemático, nos referimos al debate entre “los individuos que fabrican la sociedad” o “la sociedad que fabrica individuos”.

3 Este estudio no es de tipo histórico en rigor. Más bien, recurre a la noción de historicidad para sustentarse. En el capítulo primero se profundiza en esta distinción.

Este trabajo asimismo, puede ser catalogado en los planos teórico y empírico. No son planos excluyentes pero en nuestro caso son susceptibles de separación. De una parte, porque exponemos algunas argumentaciones eminentemente teóricas, especialmente en el primer capítulo que sustenta la perspectiva psicosociológica y en el capítulo cuarto, donde se despliegan dos conceptos como derivaciones analíticas (*los procesos de sedimentación subjetiva y la discontinuidad identitaria*). Y de otra parte, porque presentamos resultados empíricos a partir de las dos técnicas metodológicas mencionadas, una en el capítulo segundo sobre el estudio de caso múltiple y otra, en el capítulo tercero sobre el análisis documental de las investigaciones sobre la historia del magisterio argentino. Estos resultados empíricos además soportan los despliegues teóricos del capítulo cuarto.

Con respecto a la perspectiva ontológica, en este trabajo acudimos a una estrategia que tiene como plataforma al espacio de significación de la narrativa. Esta puede entenderse como *indicio* de los debates entre modernidad-postmodernidad y como *producto* derivado del cuestionamiento epistemológico de las ciencias sociales. Su auge responde al “giro lingüístico” que incrementó la importancia asignada al lenguaje, tanto en el origen de las acciones como en la construcción e interpretación la realidad (Rorty, 1991). Como veremos, la narratividad es un espacio de significación que facilita hacer las articulaciones mencionadas; de allí que usemos términos como “narración histórica” para referirnos a la historia del magisterio en la Argentina, y “narración autobiográfica” para referirnos los relatos de los docentes participantes.

Cerraremos esta tesis examinando el efecto que los ecos provenientes de las transformaciones sociales y académicas tienen sobre nuestro propio trabajo académico. También nos referiremos a las cualidades de la narratividad en tanto espacio de producción de conocimiento.

1. ESTRUCTURA TEÓRICA PSICOSOCIOLOGICA

El término *psicosociología* no remite a la unión total de las dos disciplinas, ni persigue una cualidad especializadora. Se refiere más bien, a la articulación focalizada en las categorías de la subjetividad y la identidad provenientes de la psicología y la sociología. La focalización está guiada por una afinidad conceptual que se entiende como *la intersección resultante de los intentos que cada disciplina hace en relación con la otra, para llenar su propio vacío ontológico*. Tal como se aprecia en recientes publicaciones, es notable la forma como la psicología acoge conceptos sociológicos para complementarse, y de modo inverso, es notable también el modo como la sociología recurre a la psicología para hacer lo mismo. La tradicional división entre una psicología social psicológica y una sociológica (Moscovici, 1986), los trabajos sobre la microsociología del individuo (Martuccelli, 2007), y la sociología psicológica (Lahire, 2005), son muestras de ello.

El propósito de este capítulo es sustentar esta intersección. Para esto, presentamos una posible relación entre subjetividad e identidad, trazamos los márgenes sobre el ámbito docente que abarcamos, y al final, realizamos una articulación teórica sobre el espacio de significación que proporciona la narratividad.

1.1 Doble imagen de una misma transformación

Los cuestionamientos a las fronteras entre las ciencias sociales, sus intersecciones y las justificaciones de campos multidisciplinarios, son productos de la influencia de las transformaciones sociales recientes, o mejor, de los debates respecto al tránsito de una época moderna hacia una postmoderna. Esto no significa que toda crítica a un estado disciplinar “puro” implique una postura intelectual postmoderna, ni que esos cuestionamientos sean consecuencia directa entre un fenómeno y otro.

Nos referimos más bien, a una distinción similar a la que Hargreaves (1995) propone para explicar cómo su actitud intelectual no es postmoderna pese a que estudia la postmodernidad. En ella se aconseja cierta cautela para no confundir entre una sociología (o una psicología) *del postmodernismo*, con una sociología (o una psicología) *postmoderna*. El criterio de distinción es el grado de certezas conceptuales que cada una mantiene en relación con las transformaciones sociales que busca

comprender. Así, el primer aspecto ostenta mayores certezas que el segundo. Pero sea cual fuere la posición que se ocupe en ese debate, es difícil ignorar el cuestionamiento epistemológico que las ciencias sociales afrontan en razón de las condiciones contemporáneas que se proponen comprender-explicar (Torres, 2006).

Este cuestionamiento también implica revisar la potencia explicativa de los conceptos tradicionales, razón por la cual, se requiere su reconstrucción o la construcción de nuevas categorías analíticas más localizadas y variadas. Con la misma cautela de Hargreaves, para este trabajo asumiremos que para el caso de la psicología y de la sociología, ese cuestionamiento remueve incluso la base de sus propios objetos de estudio. El sujeto para la psicología y la sociedad para la sociología. A este respecto probablemente se nos objetará (y con razón) la extrema simplificación de las dos disciplinas; pero en su defensa, aclaramos que esta responde a un primer filtro teórico. Aunque afirmar las nociones de sujeto y de sociedad descarta algunas corrientes alternativas, el lugar que cada una ocupa en la constitución de su respectivo campo nos facilita argumentar la profundidad del impacto que señalamos.

En la psicología (social y educacional) son frecuentes los trabajos contemporáneos que derivados de su versión social constructivista, se imponen a las concepciones positivistas de su vertiente experimental. Su principio básico es entender los fenómenos psicológicos en función de interacciones y condiciones sociales específicas (Gergen, 1992). La incorporación de aspectos culturales, históricos, lingüísticos, y de relaciones de poder, entre otros, ampliaron el rango de estudio de la psicología y fomentaron su incursión en terrenos ocupados por otras disciplinas. Pero al desmesurar la hipótesis del “giro lingüístico” sobre la autorreflexión del discurso y la narración, parte de esos trabajos privilegiaron la connotación socio relacional del sujeto individual, impulsando de paso, su disolución o su “muerte”:

La búsqueda de construcciones teóricas capaces de dar cuenta de la complejidad de los sujetos sociales, eliminó al sujeto individual, así como a los procesos de constitución de la subjetividad individual, los que pasaron a ser definidos de forma directa desde lo social, como ocurre en el Análisis del Discurso y en la representación del sujeto personal como conjunto de voces que confluyen en un determinado momento (González Rey, 2004: 23).

El problema para la psicología contemporánea reside en la aceptación incondicional o condicionada, de los avances provenientes del giro lingüístico y el constructivismo social. En la actualidad es poco frecuente encontrar autores psicólogos que nieguen esos avances, pero sí son frecuentes las discusiones sobre sus consecuencias para la noción de *sujeto psicológico*. En la anterior cita se muestra el enorme costo

epistemológico que esas posturas han provocado para la psicología, es decir; la casi desaparición de su objeto tradicional de estudio.

Esta discusión se inscribe igualmente en un marco general: como producto de la influencia de los debates sobre el tránsito de una época moderna hacia una postmoderna. Los fenómenos de la individualización y el declive institucional, principalmente, lo favorecen porque inducen a replantear la noción cartesiana del sujeto. Si en vez de aceptar la independencia de la psicología en relación con la filosofía, y en cambio, la comprendemos como el territorio que la misma filosofía creó para debatir el tipo de sujeto que necesitaba el mundo moderno (Blanco, 2001), es posible pensarlo adecuadamente.

El sujeto cartesiano es racional, soberano, y compacto; y por tanto, corresponde a los fundamentos de la modernidad (Rodríguez, 2005). Sin embargo, al desmoronarse paulatinamente aquello para lo cual fue “diseñado”, es decir; para sostener varios metarrelatos, su naturaleza ontológica también se desmorona:

La idea de sujeto estuvo durante mucho tiempo estrechamente ligada a la de un principio superior de inteligibilidad y de orden, y es reportándose a esas concepciones religiosas, filosóficas y políticas del sujeto, que muchos pensadores, del siglo pasado hasta hoy proclaman la muerte del sujeto. Mi punto de vista es el mismo, sólo que de la desaparición de las filosofías del sujeto veo surgir la idea del sujeto personal (Touraine, 1999: 94).

La muerte del sujeto es efecto de la muerte de los grandes relatos que sostenía. No obstante, al final de la cita se formula la muerte de un *tipo* de sujeto que da paso a un *tipo* distinto: el sujeto personal. Justamente, este nuevo tipo de sujeto es aquel que no se define completamente. Tampoco hay acuerdo en si tiene alguna reminiscencia del sujeto cartesiano, o si definitivamente sus rasgos son del todo novedosos. No hablamos de la transición de un sujeto moderno a uno postmoderno, sino al cuestionamiento de su forma (o molde) tradicional y de sus implicaciones para la psicología académica. Por el momento, es claro que los metarrelatos de la época moderna ya no legitiman la concepción cartesiana del *sujeto psicológico*, y que este ahora se legitima por otras vías.

La sociología por su parte, también presenta cuestiones respecto a su tradicional concepto base. Centrados en las recomposiciones contemporáneas de la figura Estado-Nación, varios autores señalan una transición que implica el dilema por reivindicar o no, a la noción de sociedad. Santos (2003) por ejemplo, explica cómo los procesos pluridimensionales de la globalización, y los modos como las personas nos entremezclamos en ellos, fomentan relaciones sociales que la desafían. De igual ma-

nera, De Marinis (2008) plantea una desconversión de lo “social-estado-nacional” para significar la manera como esos procesos globales, junto con la reinención de comunidades (en contraposición a las comunidades premodernas), promueven dinámicas sociales que dificultan apelar a la noción de sociedad como único concepto explicativo.

Algunas posturas más extremas indican un crepúsculo de la sociología (Brunner, 1997) o la conformación de un vacío social (Gatti, 2005), cuya característica común es el desvanecimiento de las propiedades de interdependencia y totalidad de la idea de sociedad:

Basta con esto para ver que al prefijo DES-⁴ se acude con más o menos optimismo, poco importa, para convocar el fantasma que anuncia que la sociedad está en trance de desaparición, que no existen ya los anclajes que le daban seguridad. Es un síntoma: 1) De la percepción general de que un objeto, la sociedad, se vacía de sus antiguos sentidos. 2) De la percepción general de que un objeto, la sociedad, no se llena con sentidos nuevos. 3) Un identificador de los lugares en donde eso sucede, lugares vacíos en los que, sin embargo, existe vida social, aunque sea vida social que los sociólogos perciben y saben que escapa de los sociológico (Gatti, 2005: 188).

Para esta perspectiva, el desvanecimiento es un nuevo lugar de trabajo sociológico. El vacío social representa un sitio que contiene fenómenos difíciles de aprehender cuando se acude a la tradicional noción de sociedad.

Ese debate también se refiere a una contemplación teórica más amplia de la sociedad. De una parte, encontramos los trabajos que caracterizan la emergencia de nuevos tipos: las sociedades de control (Deleuze, 1995) como exacerbación de las sociedades disciplinarias (Foucault, 1976), la sociedad del riesgo (Beck, 1997), la sociedad como tiempo de tribus (Maffesoli, 1990), y la sociedad como desprotección (Castel, 2004); entre otras. Pero ¿realmente se están conceptualizando nuevos tipos de sociedades, o más bien, se está acudiendo a algún aspecto que retenga la disolución del concepto de *sociedad*: ya sea el poder, el riesgo, las tribus, la desprotección, etc.? De otra parte, existen contemplaciones teóricas con mayores aspiraciones porque no solo abarcan la emergencia de otros tipos de sociedades, sino que explicitan todo un cambio de época, o al menos, su radicalización: la condición postmoderna (Lyotard, 1990), la modernidad desbordada (Appadurai, 2001), la modernidad líquida (Bauman, 2002) y la modernidad reflexiva (Giddens, 1993).

4 Des-acralización, des-agregación, des-anclaje, des-aparición, des-apego, des-habitualización, des-orientación, des-afiliación, des-vinculación, des-institucionalización, des-moralización, des-patrimonialización, des-protección, des-territorialización, des-vinculación... (Gatti, 2005: 187).

Ambos grupos de trabajos están relacionados, en especial, cuando se significa la emergencia de nuevos tipos de sociedades como parámetro de una transformación de mayor envergadura. Por consiguiente, los discursos sobre los cambios, sus procesos, y sus contextos, inundan hoy las prácticas investigativas. Sus esferas generales son los exámenes a las consecuencias en el uso del tiempo y espacio sobre la vida cotidiana, a las características de la individualización como corolario del declive institucional, y a la constitución conceptual para comprender el nuevo orden social. El cuestionamiento a la connotación de la sociedad como unidad estructurada -e interconectada- opera también como un soporte a estos discursos y a sus esferas.

Pese a todas estas condiciones cambiantes, algunos autores por el contrario, indican la necesidad de sostener la connotación totalizadora en el concepto de sociedad:

Tenemos que preservar la idea de totalidad que privilegia formas de análisis en las que es posible poner de manifiesto las mediaciones, interrelaciones e interdependencias que configuran y dan fuerza a sistemas políticos y sociales mayores. Necesitamos teorías que articulen y expresen la diferencia, pero también es preciso comprender cómo operan las relaciones en las que se basan las diferencias, como parte de un conjunto más amplio de prácticas sociales, políticas y culturales. (Aronowitz & Giroux, 1991: 70)

Asimismo, Giddens (1993) indica que la expresión “postmodernidad” fue creada para superar la desorientación provocada por la sensación de imposibilidad en la construcción de un saber sistemático sobre la organización social.

En todo caso, pensamos que el problema para la sociología contemporánea está delimitado entre la exigencia -hasta sus límites- del concepto tradicional de sociedad, y el reconocimiento de sus grietas derivadas; no para ocultarlas sino para hacerlas más visibles y usarlas en sus sistemas de comprensión-explicación. Términos y descripciones referentes a la pérdida de centralidad del Estado, la primacía del mercado, la reinención de la comunidad, la emergencia de una nueva estructura de clases, los intentos de homogenización, la radicalización de diferencias, las selecciones culturales, la aparición de entidades de gobierno supraestatales, y las globalizaciones contrahegemónicas, entre otras; constituyen y remiten a este problema en diversa intensidad.

El cuestionamiento a la noción de sociedad y a su capacidad “agrupadora” se inscribe también como producto de la influencia de los debates respecto al tránsito de una época moderna hacia una postmoderna. El diálogo entre las teorías “clásicas” de la sociología, que explican la configuración de la modernidad; con aquellas relativa-

mente recientes que tratan de explicar el cambio, sus procesos, y contextos -y que además deben luchar contra su deslegitimización en tanto saberes científicos-, supone la búsqueda de un lenguaje común.

De otra parte, es adecuado subrayar que el tránsito de una época moderna a una postmoderna no implica la ruptura de una supuesta frontera que las separa. Las distinciones asumidas se encuentran en eventual proceso de consolidación, y en ese sentido, es conveniente asumir como señala Giddens (1993), la sensación de imposibilidad sin renunciar a todas las certezas en un solo acto. También es razonable contextualizar ese tránsito a niveles regionales e históricos.

Para Latinoamérica por ejemplo, estas teorías son pertinentes pero no son suficientes. El análisis se inscribe en la influencia -o en la *no* influencia- de la modernidad sobre su historia y conformación societal. Esto no significa desconocer el carácter violento de la representación del mundo en esas nociones, sino significa reconocerlo y significarlo desde esos términos. Las teorías sobre la modernidad y la postmodernidad presentan limitaciones que desde la perspectiva latinoamericana requieren otros conceptos. Afirmar la pertinencia para el estudio de la región tampoco significa una adhesión acrítica, ni la exclusión de otras formas de sentido de existencia: “Se hace necesario tomar distancia de una lógica según la cual, nuestras sociedades son irremediamente exteriores al proceso de la modernidad y nuestra modernidad sólo puede ser deformación y degradación de la verdadera” (Martín Barbero, 1998: 23)⁵.

Aunque la distinción entre modernidad y postmodernidad es difusa y está edificándose, es posible señalar el proceso de su transformación -o de sus formas radicalizadas: modernidad reflexiva, líquida, avanzada-. Igualmente es factible enunciar su impacto sobre la ciencias sociales; de un lado, porque uno de sus rasgos es la deslegitimización del saber científico, y de otro, porque sus transformaciones sociales intrínsecas han deteriorado la potencia explicativa de sus categorías conceptuales. Los “rescates” y las “muertes”, “fragmentaciones”, “disoluciones” y “desconversiones”, de la noción de sujeto y de la noción de sociedad; entendidas como objetos de estudio y como conceptos cristalizados de la psicología y la sociología, son sus réplicas.

⁵ El tránsito de una época moderna a una postmoderna contiene un alto grado de generalidad y de abstracción, especialmente cuando se afrontan situaciones sociales más localizadas y cuando se le exigen argumentos para comprender eventos más cotidianos (Noel, 2007).

Pero los cuestionamientos a las nociones de sujeto y de sociedad no conforman eventos independientes. Por el contrario, están relacionados en tanto uno se define por el otro. Ya sea en el uso de la metáfora “los individuos fabrican la sociedad” o, “la sociedad como fábrica individuos”, la dicotomía entre individuo y sociedad implica su mutua necesidad explicativa. Si una de las dos “muere” o se “fragmenta”, la otra se comporta como su imagen. Superar la dicotomía obliga al diseño de epistemologías y concepciones divergentes⁶. De cualquier manera, los cuestionamientos ontológicos a las nociones de sujeto y sociedad, representan dos imágenes de una misma transformación: *el tránsito o la radicalización de una época moderna a una postmoderna*.

A este respecto, también surgen algunas posturas conciliadoras. Para la psicología se argumenta que el debate entre modernidad y postmodernidad no fomentó la muerte del sujeto psicológico, sino su *redescripción*, es decir; el paso de su concepción estática a una de tipo relacional y dinámica (Cañón, 2008). En la sociología cobra fuerza una concepción societal fundada en sus resquebrajamientos. La evolución implícita en el uso de términos como diferenciación, segmentación, segregación y fragmentación, para describir dinámicas sociales contemporáneas, señala una resistencia al abandono total de la noción de sociedad, y en cambio, la sostiene adjudicándole connotaciones de heterogeneidad. Otros conceptos como la reinención de comunidades (De Marinis, 2005), y la agudización en el cierre-distancia social (Parkin, 1964), constituyen derivaciones más específicas. Nuevamente, hacemos resonar la psicología y la sociología.

En definitiva, esta tesis se ubica dentro de estas conciliaciones y resonancias. Los cuestionamientos a las nociones de sujeto y sociedad, inducidos por los debates sobre el tránsito de una época moderna a una postmoderna, adquieren el estatus de contexto general. Su forma específica es su incidencia para las categorías de la subjetividad y de la identidad en relación con la actividad docente.

1.2 Arquitectura relacional entre subjetividad e identidad

Es conocida la diversidad de referencias que trascendieron sobre los conceptos de la subjetividad y de la identidad. Esa diversidad abarca extremos que le atribuyen cuali-

⁶ Por ejemplo, los trabajos sobre el pensamiento complejo (Morín, 1998); sobre la lógica social inversa (Tarde, 2002) y sobre la Teoría Actor-Red (Latour, 2005).

dades escencialistas e interioristas, hasta aquellos que aumentan la confusión conceptual. Ante este panorama, optamos por presentar los atributos elementales de cada concepto y por exponer una perspectiva que facilite su relación.

Básicamente, la subjetividad se refiere a los elementos que constituyen las formas de pensamiento sobre nosotros mismos y respecto al mundo. Pero en su dimensión compleja, observamos tres tendencias que aluden distintos modos para comprender su configuración. Cada tendencia otorga un estatus ontológico diferenciado al sujeto y a la sociedad, y por tanto, induce a pensar la subjetividad en distintos contextos epistemológicos.

Las dos primeras tendencias reflejan la dicotomía entre individuo y sociedad. La subjetividad como aquello individual e intrapsíquico es asociada con la hegemonía de la psicología y su análisis en tanto opuesto a lo externo. Es una primera tendencia denominada *determinista psicológica*, porque deja fuera los elementos de la interacción social como factor de su configuración. En contraste, la segunda tendencia es denominada *determinista sociológica* porque incluye y otorga excesivo énfasis a los factores que la determinación psicológica desconoce. Esto no significa que la psicología y la sociología contengan rígidas sistematizaciones para el análisis de la subjetividad; sino que es factible caracterizar sus prevalencias. En la primera tendencia, el sujeto opera en desconexión con su entorno social, y en la segunda, solamente es un receptor sin mayor actividad.

No es común identificar estos determinismos en las actuales investigaciones. El desarrollo de las ciencias sociales ha privilegiado una tercera tendencia, que entiende la configuración subjetiva como una *intersección* entre estos. Es una tendencia problemática porque lejos de simplificarse en su equilibrio, implica superar la dicotomía individuo-sociedad, monitorear la influencia de los contextos histórico-culturales, y reevaluar la actividad de los sujetos en virtud a su experiencia cotidiana. Todo simultáneamente.

Cada disciplina ha traducido esa intersección en circunstancias conceptuales según sus tradiciones. Martuccelli (2007) por ejemplo, propone la *microsociología del individuo*, que critica el modelo del personaje social y denuncia la pérdida de su peso interpretativo en función de su posición en la sociedad; entre otras cosas, debido a la ruptura -ya referida- en la representación unitaria de la sociedad y por la singularización de experiencias individuales. Esto induce la configuración de un *nuevo* mo-

delo de personaje social que simultáneamente soporte la ruptura y responda a la singularización. Pese a ello, Martuccelli (2007) usa la metáfora “la sociedad como fábrica de individuos” que expresa un determinismo sociológico latente -y de paso-, muestra la disputa intelectual con el cuerpo teórico de la psicología.

En vez de profundizar esa disputa, para este trabajo recurrimos a la perspectiva psicológica *histórico-cultural* (Vigotsky, 1998; Rivière, 1991; Werstch, 1993; y Cole, 2003) que contiene elementos afines con algunas teorías sociológicas, dialoga con conceptos de otras disciplinas, y promueve una investigación psicológica más fértil y menos fragmentada⁷.

La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural implica su condición procesual y contradictoria. No se refiere exclusivamente al ámbito individual y busca superar las reminiscencias heredadas de la concepción cartesiana de sujeto. Para ello, indaga en las relaciones y actos de significado (Bruner, 1991) que operan sobre los procesos y experiencias -sociales e individuales- en contextos históricos y culturales específicos. Su énfasis en esa integración requiere asumir un sujeto creador de significados en situaciones cotidianas, esto es; un sujeto que no es sobredeterminado cultural o socialmente, y que ostenta la capacidad de crear recursos propios para pensar -y enfrentar- los espacios simbólicos y concretos en los cuales se desenvuelve. En últimas, la defensa de la capacidad generadora del sujeto ante la influencia social es la condición fundamental que distingue al enfoque histórico-cultural psicológico, entre el universo de propuestas similares del mismo ámbito: “La subjetividad se forma socialmente, pero no es la 'suma objetiva' de lo vivido; representa una producción arbitraria y distorsionada de la experiencia vivida que se produce a partir de un momento real o imaginario, en que un espacio de esa experiencia se carga de emoción y se desdobra en múltiples alternativas simbólicas.” (Díaz & González Rey, 2005: 6).

La tesis central de los enfoques histórico-culturales está en la génesis social del pensamiento y su interiorización⁸. Por tanto, su teoría sobre el sujeto y la subjetividad no conforman solo una aproximación de varias hacia el individuo; sino constitu-

⁷ Tanto la perspectiva histórico-cultural como la social-construccionista referida antes, pertenecen a una misma matriz psicológica, pero tienen distinciones sutiles que no las hacen del todo compatibles. La más destacada es el grado de determinación social en la actividad del sujeto. Menor en la primera que en la segunda.

⁸ La interiorización no se reduce a una copia de la realidad externa. Implica la creación de un espacio interno mediante el conjunto sofisticado, de lo que Vigotsky denominó, como herramientas psicológicas, entendidas de manera amplia como mediaciones semióticas. (Baquero, 1996)

ye su categoría básica, y esta a su vez, abarca otras posibilidades, por ejemplo, la identidad profesional. En esta perspectiva, la identidad se ubica como una noción que simultáneamente exhibe y conforma la subjetividad. Reconocemos aquí una jerarquía que será retomada oportunamente.

En relación con la identidad, hay que aclarar que su avance responde a una transformación que estuvo atravesada por su resquebrajamiento. De ser entendida como una entidad cristalizada, pasó a serlo en función de su relacionalidad, su contingencia y su posicionalidad (Ubach, 1988). Incluso se han propuesto conceptos referidos a la multiplicidad identitaria para responder a su “nuevo” estatus. Para algunos autores influidos por el deconstruccionismo por ejemplo, la identidad es solo “el nombre que le damos a las formas diversas en que somos posicionados por, y nos posicionamos, en las narrativas del pasado” (Hall, 1996: 78). Otros en cambio, privilegian su cualidad relacional ante la imposibilidad de concebirla exclusivamente, como esencia preexistente o como modelo cultural (Cuché, 2002). Pero el grado máximo de su forma no cristalizada es la tesis del “estallido identitario”, que atañe a su crisis como efecto del desvanecimiento de las referencias colectivas (Dubar, 2002). Si no existe un “nosotros” claramente definido, las identidades derivadas se devalúan. Esta hipótesis puede ser discutida en varios planos y contextos, porque a pesar de las diferencias señaladas, este nuevo estatus de la identidad requiere una influencia recíproca entre un sujeto y su espacio simbólico específico.

Ante dichas mutaciones y controversias surge la siguiente cuestión: ¿cómo es posible concebir la identidad como fenómeno dinámico que permite a un individuo su vinculación simbólica en grupos cambiantes, y al mismo tiempo, que asegure su permanencia, también simbólica, en el tiempo?, ¿cómo es posible que no se diluya totalmente? Con este interrogante evocamos tanto la contradicción entre una expectativa identitaria y su construcción efectiva por un sujeto en escenarios disímiles, como su justificación epistemológica. En el despliegue sobre la discontinuidad identitaria, del último capítulo, argumentaremos una propuesta para sintetizar esa contradicción.

Pese a este cuestionamiento, la noción de la identidad presenta un rasgo fundamental que hace factible su relación con la noción de la subjetividad. Es un rasgo compartido porque *tanto la subjetividad como la identidad son categorías conceptuales cuya constitución requiere siempre la relación con el otro*. Esto significa que ambas se configuran a partir de la interacción social, pero con distinciones en la

función que adquiere para cada una. Desde la perspectiva histórico-cultural psicológica, existe entre ellas una jerarquía que indica cómo la subjetividad no se reduce en la identidad, sino que ésta la exhibe y la conforma. De allí por ejemplo, que podamos hacer una distinción ontológica entre la identidad profesional docente -como es el caso de este estudio- y la subjetividad singular, cuando nos referimos al mismo sujeto. En ambas también opera un acto creador atribuido al sujeto, de lo contrario, tanto la subjetividad como la identidad se constituirían como epifenómenos sociales. (González Rey, 2008).

Como ya se dijo, esa capacidad generadora individual de significados implica una tensión con parte de la teoría sociológica. Además de la microsociología del individuo, podemos elegir como representante al concepto de *habitus* (Bourdieu, 1979), porque en él se denota el peso que la estructura social -o la condición social- ejerce en la forma como actuamos y pensamos. Este debate busca la supremacía explicativa de la acción humana; pero en todo caso, la perspectiva histórico-cultural de la psicología, a diferencia de otros enfoques de la misma disciplina, otorga densidad al ámbito social. Lo que en ella se denomina como el *plano intersicológico*, hace referencia al plano social, en cuya dinámica encuentran génesis las funciones psicológicas superiores.

La distinción y arquitectura relacional entre subjetividad e identidad es más que una discusión semántica. Su rasgo común, es decir; la constitución en referencia con el otro, es un puente que sostiene múltiples conexiones analíticas respecto al debate entre psicología y sociología. Los próximos capítulos exponen la ubicación de ese rasgo en la configuración subjetiva e identitaria de la docencia y de los docentes. Como se deduce, esta arquitectura relacional surge a partir de los ecos sobre el tránsito de una época moderna a una postmoderna, y es muestra del cuestionamiento derivado a las nociones de sujeto y sociedad.

1.3 Márgenes sobre la cuestión docente en la Argentina⁹

La actividad docente constituye un campo que permite la indagación simultánea de múltiples aspectos. En su núcleo existen varias particularidades que afectan a quienes se dedican a ella y a quienes se encuentra dirigida. Esto ha impulsado la proliferación

⁹ Este apartado puede leerse también como el “estado del arte” de esta investigación y como un preanuncio de la recopilación sobre la narración histórica del magisterio en la Argentina.

de investigaciones que la abordan desde diversas perspectivas conceptuales, convirtiéndola igualmente, en un ámbito privilegiado para observar sus usos y contenidos.

Es claro el protagonismo de las categorías -subjetividad e identidad- para la producción académica sobre la docencia. Lo que no es tan claro, son sus usos y relaciones. De este modo, una revisión de la potencia y evolución de las categorías conceptuales de la actividad investigativa constituye una vía para enriquecer sus contribuciones. Esta es una pretensión latente para este trabajo y será manifestada en el tercer capítulo. Mientras tanto, exponemos en seguida una elaboración sistemática.

El estudio de la profesión docente en la Argentina puede sintetizarse a través de dos grandes grupos de trabajos. El primero incluye los estudios plasmados en *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, realizados por el -IPE- (Tenti, 2005). Sin detenernos en las controversias de la investigación proveniente de los organismos internacionales (Coraggio & Torres, 2007); sus conclusiones refieren un conjunto de proposiciones básicas sobre las transformaciones de la profesión docente: a) la docencia es una ocupación en desarrollo cuantitativo permanente, dada su condición casi ininterrumpida de expansión en comparación con otras ocupaciones, y con un ritmo que sigue al impuesto por los procesos de escolarización; b) junto con esta expansión, se han conservado las regulaciones jurídicas tradicionales que garantizan determinadas condiciones de ingreso, carrera y trabajo docente: selección y ascenso con base en criterios formales, principalmente dentro del sector público escolar; c) el oficio docente posee una heterogeneidad creciente, derivada de la combinación de múltiples factores, entre ellos, los procesos de descentralización de la gestión educativa y la autonomía creciente de las instituciones; d) el cuerpo docente también adquiere grados crecientes de desigualdad, respecto a parámetros como el salario percibido, las condiciones de trabajo y medios simbólicos tales como el prestigio, reconocimiento o estatus ocupacional asociado con su trabajo; e) estos fenómenos están en la base de una serie de consecuencias en el plano de la subjetividad y de las prácticas de los docentes provocando un profundo sentimiento de malestar; y f) en este marco, los sistemas de formación inicial y permanente de docentes, por lo general se caracterizan por un modelo pedagógico e institucional que en varios aspectos están desfasados respecto de la cotidianidad escolar. Cada una de estas *proposiciones básicas*, encierra en sí misma diversos matices.

ces para los países en los cuales se recopiló la información, no obstante, en buena parte aluden directamente al caso argentino.

Justamente, la investigación sobre estos matices en la Argentina constituye el segundo grupo de trabajos. Al igual que el grupo anterior, este segundo grupo resalta las relaciones y consecuencias que las reformas políticas y económicas de la década de los años 90's del siglo pasado, provocaron sobre el trabajo docente en la enseñanza media. Entre sus líneas más destacadas están: a) estudios acerca del *trabajo docente* (Birgin, Duschatzky & Dussel 1998; Birgin, 1999 y 2000; Aparicio, 2005; Davini, 1995 y 2005; Finocchio, 2009) que se apoyan en el recorrido histórico de la configuración del magisterio en la Argentina y buscan comprender las formas por medio de las cuales, se han constituido y se constituyen, los discursos que circulan alrededor de la docencia; b) investigaciones que acuden a los *enfoques autobiográficos* (Alliaud, 2004 y 2005; Fernández & Ramírez, 2007; García & Meschman, 2007; Ojeda, 2008) para escudriñar las particularidades que el ejercicio y socialización profesional ocupan en diversos grupos de docentes. Estos trabajos también acuden a la configuración histórica del magisterio pero se focalizan en las historias individuales de los profesores; y c) estudios que se basan en la *fragmentación del sistema educativo* de la Argentina, (Nicolazzo, 2003; Dussel, 2007; Poliak, 2007; Brito, 2008), cuyo objeto es establecer sus consecuencias y precedentes sobre la actividad docente. En ellos se analizan los sentidos y significados que los sujetos de la docencia expresan sobre sus condiciones y prácticas en ese panorama más amplio.

La arbitrariedad clasificadora de la anterior síntesis puede atenuarse si exponemos el criterio utilizado: *la posición que cada estudio ocupa en relación con la historicidad de la actividad docente*. Para nuestro trabajo, la historicidad resulta fundamental porque es columna de la perspectiva psicosociológica. Sus planteamientos generales son el reconocimiento del lugar de la historia en los procesos sociales contemporáneos, y su incidencia en la configuración de la mente: percepción, pensamiento y acción (Olson, 1997).

Nuestro criterio de clasificación ubica al primer grupo de trabajos y las *suposiciones básicas*, en un estado cristalizado cuya composición se refiere, en gran medida, a una retrospectiva general. En cambio, el segundo grupo se ubica en un espectro particular de acuerdo con su forma de aproximación hacia el proceso histórico del magisterio argentino: los trabajos sobre el *trabajo docente*, hacen de ese proceso

histórico su núcleo; los que recurren a los *enfoques autobiográficos* lo incorporan como una esfera periférica para privilegiar historias singulares; y los estudios relacionados con la *fragmentación del sistema educativo*, interceptan núcleo y periferia para abordar un momento histórico contemporáneo. Pese a todo, la arbitrariedad no se extingue totalmente.

También vale resaltar dos similitudes para todos los estudios reseñados. De una parte, existe una referencia marcada respecto al conjunto de transformaciones que se presentaron a nivel mundial en la década de los años 90's; y de otra, como ya habíamos dicho, existe un uso frecuente de las categorías *subjetividad e identidad docente*. No son similitudes casuales, más bien, existe una relación particular entre ellas. Las mutaciones del tránsito de una época moderna a una postmoderna y el renovado interés por los conceptos tradicionales de la investigación social que les son susceptibles, están conectados por razones más profundas que la contigüidad temporal. Capítulos posteriores exponen algunas de esas razones; por el momento, es razonable afirmar que tanto los debates respecto a las categorías de la subjetividad e identidad, como aquellos que se refieren a la forma en que la actividad docente es afectada, constituyen dos muestras de la conexión.

Asimismo -y según la estrategia adoptada-, el contenido de cada trabajo se convierte en fuente para el análisis documental, y serán detallados en el capítulo tercero. De todos modos, en la mayor parte de ellos, como también en la mayor parte de la literatura especializada, se exhiben las consideraciones del cambio de la identidad docente en función a los cambios sociales y educativos. Se trata de una trilogía cambiante cuyas formas de aprehensión obedecen a distintas propuestas para conectarlas. Un buen ejemplo lo constituye el trabajo de Esteve (2006), quien se apoya en la distinción de los contextos macro, político, y práctico, de los procesos del cambio educativo (Bowe & Ball, 1992) para llevar a cabo un contraste en su velocidad:

La aceleración de cambio social es tan rápida que provoca el siguiente proceso: la sociedad critica a los sistemas educativos por no responder a las nuevas demandas sociales, pero como la capacidad de cambio de los sistemas educativos es más lenta, para cuando comenzamos a responder a las demandas sociales, éstas ya han vuelto a cambiar, justificando de nuevo que la sociedad los critique por no responder a las nuevas demandas sociales. (Esteve, 2006: 26)

Según esta apreciación, la lenta capacidad de cambio de los sistemas educativos es la fuente de sus problemas. Igualmente, esos cambios generan varios elementos que, en niveles macrosociales, político-administrativos, y aúlicos; afectan la identidad docen-

te. Este contraste es una forma entre varias, para entender la multiplicidad de consecuencias y contradicciones que implica aquello que en este trabajo repetimos como el tránsito de una época moderna hacia una postmoderna. Como un “saldo” sociológico se asume esquemáticamente que “los cambios acontecidos en la sociedad y en las condiciones organizacionales del trabajo docente han terminado por poner en crisis las viejas identidades de esta ocupación” (Tenti, 2000: 136). Las investigaciones recientes están ocupadas en la caracterización y explicación de esa crisis. Cada una desde su propia óptica.

La perspectiva para este trabajo combina los cambios sociales e individuales. Para ello, recurrimos al análisis del uso y contenido de las categorías de la subjetividad y de la identidad, siempre que sean referidas a la actividad docente en un contexto específico: el nivel de enseñanza media de la Argentina. Este propósito requiere un espacio de significación conformado por varios atributos que lo hagan factible a través de una vinculación temporal, esto es; la dimensión de la narratividad.

1.4 Narratividad y articulación teórica

Tanto la historicidad como la preocupación por entender la incidencia de la cultura y la historia en la configuración de la mente, son pilares de los enfoques histórico (socio) culturales de la psicología. Entre sus disposiciones están los desarrollos que desde 1980 se han realizado sobre el *pensamiento narrativo* (Bruner, 1988; Gergen, 1996; Werstch, 1998) y su indagación etnográfica. Su conceptualización revela una convergencia entre el uso del lenguaje, la práctica de la memoria, la reivindicación de la historicidad, la reconstrucción de experiencias concretas, y la capacidad cognitiva para edificar de un mundo inteligible. Estos fundamentos son cercanos a los ámbitos filosóficos, sociológicos, y lingüísticos (Ricoeur, 1991 y 1995; Bajtín, 1998; Foucault, 1991; Arfuch, 2005) de los cuales también se nutre.

El pensamiento narrativo adquiere doble connotación para este trabajo: como *medio* de análisis para las autobiografías en el estudio de caso múltiple, y como *forma* de afrontar la historia del magisterio argentino expuesta en los demás estudios. En otras palabras, es una herramienta para afrontar la historia y la autobiografía como producciones narrativas -colectivas e individuales- de subjetividad y de identidad docente.

Para articular los conceptos expuestos antes, acudimos a *la dimensión de la temporalidad*, que además de ser una cualidad inherente a la narratividad, funciona -en distintos grados-, como el común denominador entre varias perspectivas teóricas. En el caso de los debates sobre el tránsito de una época moderna a una postmoderna, o de su radicalización, es conocido el lugar que ocupan los cambios en nuestras relaciones con el espacio y el tiempo. Así, la instantaneidad parece apropiarse de la interacción humana contemporánea.

La temporalidad también permite pensar uno de los conceptos básicos de la sociología: *la acción social*. Entendida como aquella “en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose ésta por su desarrollo” (Weber, 1996: 5); exhibe una orientación que no está sujeta al espacio temporal presente y se refiere igualmente al espacio temporal pasado y futuro. Dentro de ese marco, los *otros* pueden entenderse como un individuo, o como un grupo indeterminado, e incluso, desconocido. Esto es; la acción social es un concepto que ostenta una dimensión temporal latente. Esta latencia es descubierta por medio de lo que Weber (1996) denominó como la *comprensión explicativa*, que se refiere a la captura de las conexiones de sentido que operan en la acción social. Esto solo es posible a través del lenguaje en tanto medio de exhibición del sentido subjetivo.

El lenguaje por tanto, se convierte en expresión de la dimensión de la temporalidad, y en esa lógica, se configura como atributo de la narratividad, razón por la cual, esta ahora puede concebirse como *una recopilación de acciones sociales*. La cualidad de la acción social para trascender el espacio temporal presente o su capacidad para relacionarse, -más no realizarse- con el pasado o con el futuro, la emparenta con el pensamiento narrativo. Esta afirmación apoya la tesis vigotskyana que interpreta al lenguaje como la herramienta psicológica más destacada en virtud de su capacidad para construir y transformar el mundo cultural-simbólico, incluyendo a los otros y a sí mismo. La narratividad se erige como un amplio marco de significación gracias a las extraordinarias cualidades de su “materia prima” principal: el lenguaje.

Todas estas conexiones se explicitan en el concepto de *identidad narrativa*, (Ricoeur, 1991) cuya definición implica, simultáneamente, el alejamiento de la concepción sustancialista del sujeto y el mantenimiento de la posibilidad de auto reconocimiento¹⁰. Esta delimitación se ubica entre la defensa y la disolución total de la con-

¹⁰ La identidad narrativa se refiere también a la identidad de una comunidad. Puede hablarse de una identidad narrativa docente -individual y colectiva-, lo cual, para este trabajo es imprescindible.

cepción cartesiana de sujeto psicológico. El tipo *narrativo* de la identidad es una forma para explicar la contradicción entre una identidad fija, y sus exigencias cambiantes, así como para sustraer con más detalle la temporalidad -con todo lo que ocasiona- de un relato:

Caracterizamos, -la identidad narrativa- en términos dinámicos, por la concurrencia entre una exigencia de concordancia y la admisión de discordancias que, hasta el cierre del relato, ponen en peligro esa identidad. Por concordancia entiendo el principio de orden que vela por lo que Aristóteles llama «disposición de los hechos». Por discordancia entiendo los trastocamientos de fortuna que hacen de la trama una transformación regulada, desde una situación inicial hasta otra terminal. Aplico el término *configuración* a este arte de la composición que media entre la concordancia y la discordancia. Para extender la validez de este concepto de configuración narrativa (...) propongo definir la concordancia discordante, característica de toda composición narrativa, mediante la noción de síntesis de lo heterogéneo (Ricoeur, 1996: 139-140).

La configuración narrativa y su concepto derivado, la *concordancia discordante*, es un avance en el análisis de la narración porque enfatiza el modo como un individuo, o una colectividad, resuelve sus contradicciones y les otorga sentido. En esa línea, es fácil añadir parte del trabajo de Bajtín (1998) sobre la *polifonía del discurso* y su *conflictividad dialógica*. La primera se refiere a la manera como una *voz*, esto es, la perspectiva particular desde donde se realiza un enunciado, condensa múltiples *voces*. Una voz es la combinación de varias voces, lo cual implica que, cuando un sujeto o colectividad enuncia (narra) su propia historia, está enunciando (narrando) implícitamente otras historias, colectivas y singulares. La conflictividad dialógica alude a la función de esa polifonía según sus conflictos y contradicciones, derivadas principalmente de las relaciones de poder que las atraviesan. Ya sea entendida como la *concordancia discordante* o como *el dialogismo*, se privilegia el conflicto sobre la naturalización dentro del espacio de significación de la narratividad. También es un movimiento que favorece su ámbito ético-político (Laclau & Mouffe, 2000).

Es oportuno evocar este ámbito para referirnos a la subjetividad e identidad (docente) porque en los sentidos subjetivos que acompañan a las acciones sociales, se encuentran contenidos sobre prácticas cotidianas, matrices institucionales, configuraciones nacionales, y mecanismos de singularización, entre otros:

El sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quiénes somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos y en particular de aquellas construcciones narrativas en la que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrado y el carácter principal, es decir, de las auto-narraciones o historias personales. Por otra parte esas historias están construidas en relación con las historias que escuchamos y que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen. Por último esas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas (Larrosa, 1996: 25).

El debate primordial se localiza en las formas como son narradas las acciones sociales por un sujeto singular -o por una sociedad-, sobre todo, cuando las nociones de sujeto y de sociedad están transformándose como derivación de las mutaciones sociales contemporáneas; y cuando las categorías conceptuales usadas para dar cuenta de ello, por ejemplo la subjetividad e identidad, están influidas por esos mismos cambios. En otras palabras, referimos un debate que afecta tanto al “objeto” de análisis como a la “forma” de analizarlo.

Según esta doble condición, la participación en este debate requiere un abordaje interdisciplinario. De allí que para este trabajo eligiéramos adoptar una perspectiva psicosociológica, cuya primera traducción es lo denominado antes como la *doble imagen de una misma transformación*. Su segunda traducción es el contraste entre el análisis microgenético de un grupo de autonarraciones biográficas docentes y el análisis macrogenético de la narración histórica del magisterio. Ambas traducciones son hechas mediante un código básico que concibe la configuración de la subjetividad y de la identidad (profesional) como una construcción histórica, esto es; priorizando su historicidad en relación con las matrices culturales y políticas que inciden sobre ellas, en diversos grados y maneras. Pero también es una construcción histórica que otorga espacio a la capacidad creadora del sujeto individual para incidir sobre esas matrices, igualmente, en distintos grados y maneras. Por ahora denominaremos a este conjunto de influencias como *historicidad recíproca entre individuo y sociedad*, pues su discusión será acompañada con el resultado de los análisis que siguen.

Finalmente, también es importante subrayar los ejes transversales de los cuales nos servimos para el diseño de esta estructura interdisciplinar (psicología y sociología) e interconceptual (subjetividad e identidad): *la dimensión de la temporalidad y la necesidad epistemológica de incluir la relación con el otro*, correspondientemente. La intersección de estos dos ejes conforma el criterio fundamental que caracteriza; tanto la afinidad conceptual mencionada al principio del capítulo, es decir, los intentos que cada disciplina hace en relación con la otra para llenar su propio vacío ontológico; como la demanda por una plataforma de significación compuesta por múltiples atributos, es decir, la narratividad. Agregamos otra forma de la misma demanda: “las ciencias sociales deben mostrar que no hay ningún límite empírico a lo que son susceptibles de estudiar, es decir; que no hay objetos más sociológicos, más antropológicos o más históricos que otros, sino que lo esencial reside en el *modo científico*

(sociológico, antropológico, histórico...) de tratamiento del tema” (Lahire, 2005: 144. Cursiva en el original).

La utilidad de una perspectiva psicosociológica queda abierta porque tan sólo constituye una de varias formas para abordar “viejas” cuestiones de las ciencias sociales, específicamente, la manera de estudiar lo social individualizado o lo individual socializado. También queda pendiente establecer el límite de la narratividad como un espacio que puede diluir al sujeto individual, en pos de un culto a la producción discursiva, o a todo aquello que compone *lo* social. En principio, estas cuestiones inconclusas surgen a partir de los ecos del tránsito, o radicalización, de una época moderna hacia una postmoderna, y sobre todo, de su impacto en la actividad académica de las ciencias que aspiran a comprenderlas.

2. ANÁLISIS MICROGENÉTICO DE LAS AUTONARRACIONES DOCENTES

El análisis microgenético de una narración es una técnica que permite describir e interpretar formas, cambios, y contenidos, en una historia contada por un sujeto sobre un tema particular (Diriwächter; Valsiner y Sauck, 2006). Hace parte de una organización jerárquica más amplia, que distingue varios niveles interrelacionados respecto al desarrollo y transformación de la condición humana¹¹. La adaptación del nivel microgenético para el análisis narrativo es adecuado porque hace énfasis en los aspectos de la disonancia discordante (Ricoeur, 1996), esto es; las variaciones de la organización de un sujeto -y su posicionamiento-, cuando narra su experiencia durante el transcurso de una breve entrevista (Gonçalves y Cunha, 2006).

Este capítulo tiene como propósito presentar los contenidos y modos que los participantes usaron para relatar su experiencia docente. Luego de exponer el método utilizado, se muestra cada una de las autonarraciones por separado. Al final, realizamos una interpretación integrada para alimentar la discusión del capítulo cuarto.

2.1 Método

De modo amplio, nos ubicamos en la vertiente cualitativa-interpretativa de la investigación académica. De modo más acotado, nos inscribimos en el análisis narrativo, cuyo propósito fundamental es apreciar la forma como el entrevistado ordena el flujo de la experiencia para darle sentido a las acciones y sucesos de su vida. El enfoque metodológico narrativo “examina la historia contada, analiza cómo se integra, los recursos lingüísticos y culturales que incorpora, y la forma como busca persuadir al escucha de la autenticidad de la historia” (Kohler, 1993: 2).

Como es conocido, la perspectiva cualitativa se caracteriza por una paradoja inherente: pese a que generalmente son pocas las personas que participan en sus estudios, la información que se obtiene es muy amplia (Álvarez-Gayou, 2004). Para el

¹¹ La jerarquía se compone de los niveles: filogenético, macrogenético, ontogenético, mesogenético y microgenético. El criterio de distinción entre cada nivel es el rango de tiempo necesario para observar una transformación. Así, en el nivel filogenético se hace referencia a millones de años, en el macrogenético de algunos siglos o décadas, en el ontogenético de años o meses y en el microgenético de algunas horas o minutos. Cada nivel induce formas de aprehensión particular. Para el caso del nivel microgenético prima la expresión narrativa. En todo caso, no existe un isomorfismo entre cada nivel, más bien, la jerarquía representa una manera sistemática de agrupar la complejidad humana (Diriwächter; Valsiner y Sauck, 2006).

presente análisis, contamos con la participación de cuatro docentes, dos mujeres y dos varones. Todos fueron entrevistados bajo el formato de la *entrevista autobiográfica narrativa* que propicia un relato sobre un aspecto particular. En este caso, los participantes conforman un conjunto heterogéneo de la práctica docente contemporánea en la Argentina. Sus relatos abarcan la trayectoria desde el inicio su formación profesional hasta el momento de la entrevista, es decir; a fines del año 2009. Estos dos criterios se desprenden de las conclusiones de las investigaciones recientes, que informan sobre la fragmentación del sistema educativo y del colectivo docente (Tiramonti, 2004; Poliak, 2007); y sobre el lugar que ocupa la biografía escolar y la socialización profesional en la construcción de la identidad docente (Alliaud, 2004; Brito, 2008).

La heterogeneidad de los participantes corresponde a la fragmentación del colectivo docente y se refleja en la siguiente caracterización esquemática: una docente con 24 años de experiencia vinculada a un colegio de élite; un docente con 14 años de experiencia vinculado a una institución diseñada con nuevos formatos escolares; un docente con 13 años de experiencia vinculado simultáneamente con diversos tipos de escuelas; y una docente con 22 años de experiencia vinculada a dos instituciones en una de las provincias del norte de la república Argentina. Los tres primeros docentes desarrollan su ejercicio profesional en el conurbano bonaerense.

La restricción de la narración al comienzo de la formación profesional y no desde el inicio de las experiencias escolares, es decir; el docente cuando era alumno de la secundaria, responde a la influencia de la biografía escolar sobre la elección profesional y a la pretensión por observar con mayor detalle la trayectoria “formal” docente. No obstante, en todas las autonarraciones hubo referencias directas a los recuerdos estudiantiles, lo cual confirma esa influencia. Varios estudios también coinciden en señalar como aspectos relevantes en la construcción de la identidad docente al núcleo personal involucrado, a las personas y acontecimientos que acercan al rol profesional, las primeras experiencias de las prácticas tuteladas, y al debate entre la inclinación innata o aprendida en su elección. (Ojeda, 2008; Tenti 2005, Terhart, 1987). Al final del capítulo retomaremos estas coincidencias.

A diferencia de las entrevistas semi estructuradas, en la entrevista autobiográfica narrativa no se recomienda el uso de una guía de preguntas cerradas, sino más bien, cierto tipo de preguntas abiertas que faciliten la narración y la profundización

de los relatos (Pries, 1993). En la medida de lo posible, se espera que sea el mismo entrevistado quien asuma la responsabilidad de su propia historia. En nuestro caso y luego de explicar el propósito de la entrevista, iniciamos preguntando la manera como se había llegado al ejercicio de la docencia y solicitamos una descripción de la trayectoria profesional. Las preguntas adicionales tuvieron como propósito profundizar en algunas experiencias y la reconstrucción de esa trayectoria.

Las entrevistas se realizaron fuera de los lugares de trabajo. Se grabaron con previo consentimiento de cada docente, y tuvieron un promedio de duración de 75 minutos. Lo que presentamos en seguida es la forma, los cambios, y los contenidos de cada una de esas narraciones, haciendo énfasis en los atributos singulares respecto a la subjetividad e identidad docente. Cabe subrayar que las interpretaciones que les acompañan no pretenden descalificar las opiniones de cada participante, y que solo representan un primer nivel de abstracción de acuerdo con la teoría difundida en relación a esa actividad. En todo caso, como señala Goodson (2003), “una de las plusvalías que respalda los estudios sobre el trabajo y la vida de los docentes, es que ese tipo de trabajos hace más visible y, por lo tanto más útil, la visión que tienen los docentes sobre su propia actividad” (p. 742). Finalmente aclaramos que los nombres propios, de las escuelas y de algunos lugares, fueron omitidos o se reemplazaron por seudónimos respetando así las convenciones éticas y de confidencialidad de la actividad investigativa.

2.2 Docente 1: Olga

Olga acaba de cumplir 50 años, de los cuales, lleva 24 ejerciendo la profesión docente. Para el momento de la entrevista se encontraba vinculada a un colegio de élite ubicado en la zona norte del conurbano bonaerense; primero enseñando desde hace 19 años la materia de *química* para el nivel secundario, y luego en paralelo desde hace 6, la materia de *matemáticas y ciencias* para el nivel primario. Ese estado laboral actual, que se completa con el reciente cargo asumido en la cátedra *naturales I y su enseñanza*, en un reconocido instituto de formación docente de la ciudad de Buenos Aires, y con la autoría de textos guía de química para estudiantes de niveles secundario y primario; le genera bastante satisfacción, especialmente porque piensa que lo que más le gusta de su profesión es “*encontrarle matices*”. Para ella, “*hay mu-*

chas cosas que se pueden hacer a partir de la docencia, [por ejemplo], alguna vez poder hacer docencia a distancia, tipo virtual”.

Pero esa multiplicidad en el ejercicio de la docencia es el resultado de una trayectoria que fue narrada particularmente desde la casualidad. Por ejemplo, Olga empezó diciendo que ingresó a *“toda la docencia por casualidad, estaba estudiando Ingeniería en la Facultad en la UBA, tenía tercer año de la carrera aprobada, y bueno, tuve un par de materias que tienen que ver con cuestiones muy técnicas que me hicieron dar cuenta que esto no era para mí”*. En ese mismo sentido, también explicó los cambios de lugares de trabajo: *“por casualidad, lo mío fue muy fácil y creo que recién ahora entré a un trabajo porque lo busqué yo. Hasta ahora siempre me llamaron”*. Acudir a la casualidad para otorgar sentido a una autonarración no es un dato menor porque esta particularidad es aquella que Ricoeur (1996) refiere como *discordancia*, esto es; los trastrocamientos de fortuna que hace de la trama una transformación regulada. Esa casualidad puede entenderse también como los beneficios de cierto tipo de capital social (Bourdieu, 2003), y de modo más focalizado, a partir de la forma en que Olga explica cómo *“el mundo de los docentes de química es bastante reducido”*, lo cual genera una red especializada que facilita esa trayectoria.

A propósito, el abandono de sus estudios en la Universidad de Buenos Aires representó un fuerte conflicto con su madre -su padre había fallecido varios años antes-, quien estaba preocupada por perder el prestigio de tener una hija egresada de la UBA, y por las condiciones económicas desfavorables a las cuales se enfrentaría por su elección profesional. Olga relata esa época de la siguiente manera:

Yo terminé el secundario en 1976. En el 77 es cuando ingreso a la Facultad de Ingeniería. Me acuerdo que estaba en cuarto año y yo ya bueno, fue el proceso militar acá en la Argentina, fue el golpe de Estado y a los tres meses ingreso a la Facultad en esa época. Cuando decido dejar la Facultad yo estaba acostumbrada siempre a que había algún alumno, algún chico en el edificio y tenía alguna problema: -bueno vení que yo te explico, te ayudo-. Y ahí empecé a pensar ¿por qué no?. Con una amiga de la Facultad, que también había decidido dejar, empezamos a pensar a ser profesoras, y dije: -voy probar-, probar por probar. En principio la cuestión era para no perder un año, ese fue mi objetivo inicial; hasta que me acomodé, me averigüé y bueno, terminé entrando en el profesorado técnico.

Los años de cursada en el Instituto de Profesorado Técnico los recuerda con mucho agrado. Si bien no estableció fuertes lazos de amistad con sus compañeros, hizo parte de un pequeño grupo cuyos miembros mantienen hoy contacto esporádico, e incluso, han coincidido en varios lugares de trabajo. Lo único que recuerda con desagrado de

esos años son las clases de psicología: “*Estudié Freud de memoria para el final, ¡de memoria! Lo que me habían dictado me lo grabé de memoria porque no había manera, no me entraba, esa era la materia que me parecía un horror y me costaba muchísimo*”. Ahora piensa que con toda la experiencia que tiene según las situaciones que ha vivido podría, si se lo propone, acercarse desde otra perspectiva a ese tipo de contenidos y aprovecharlos más. Luego de esos años, Olga recibió el título como *Profesora en Disciplinas Industriales con Especialidad en Química*.

De ese conjunto de experiencias, corresponden a su espectro profesional aquellas que iniciaron con sus prácticas docentes -como parte final de su formación-, hasta el momento de la entrevista. La forma como Olga organizó su narración estuvo signada por una sucesión de hechos, que igualmente, constituye el fenómeno de la *concordancia* referida por Ricoeur (1996). La residencia que realizó en el tercer año de una secundaria técnica significó una confirmación de su elección vocacional. En ella se sintió muy cómoda y además comenta cómo los estudiantes le manifestaban que se quedase en reemplazo del profesor habitual, quien según le decían “*no les explicaba, y en cambio ella sí*”.

No obstante esa petición, luego de graduarse Olga se vinculó a un colegio ubicado en el barrio de Flores. Llegó allí por una recomendación de una amiga de su madre, y se refiere a este como “*un colegio privado; pero un colegio privado trucho, como decimos acá*”, que mantenía una alta desorganización y que fue cerrado por la expedición de títulos “*truchos*” (falsos). En ese colegio trabajó casi por 6 años, pero recuerda la primera vez que ingresó a una de sus aulas de la siguiente manera: “*Fue muy cómico porque la escuela en la que yo entré era una escuela que, me enteré que la cerraron hace poco, donde la población estudiantil era nada más alejado de lo que me habían enseñado. A mí me habían preparado para el alumno ideal, técnicas para hacer, técnicas de discusión, intercambio de ideas. Y el primer día que entré al aula estaban fumando en el fondo del aula, (risas)*”. Es notable el contraste que Olga relata entre su formación pedagógica, derivada en esa época -año 1986- de la teoría Piagetiana, incluyendo su experiencia como practicante, y su primera práctica profesional propiamente dicha. No existió una anticipación, y en cambio, ella tuvo que diseñar algunas estrategias que estuvieron basadas en la forma de “*construir un buen vínculo con ellos [alumnos]*”.

Olga combinó las horas cátedra que dedicaba a esa escuela con un cargo docente de tiempo parcial, llamado “*ayudante de primera*” en una materia de la Facultad de Ingeniería de la UBA. El titular de esa cátedra era un antiguo profesor suyo del Instituto de Profesorado. Él la estuvo buscando por 4 meses para que ocupara ese cargo porque “*en aquella época en la república Argentina no había teléfonos como hay ahora..., la empresa de teléfonos era estatal, pero no había líneas. Entonces uno se anotaba en un plan y esperaba a que algún día llegara el teléfono, no existían los celulares, con lo cual, no sé cómo este señor logró, a través de quién..., y al final me encontré*”. También, durante los dos últimos años en el colegio de Flores, trabajó como secretaria en un consultorio médico. Es decir; durante un par de años, estuvo vinculada laboralmente a tres lugares -simultáneamente- y con dedicaciones horarias parciales.

Precisamente, un día en ese consultorio médico recibe una llamada de quien ejercía como directora de una escuela en el barrio de Olivos, en donde actualmente trabaja. En ese momento, no sabía cómo esa persona había conseguido su número telefónico. Luego se enteró que el mismo docente que la había buscado para que ocupase el cargo como “*ayudante de primera*” en la UBA, se lo había proporcionado: “[*La directora*] *me llama preguntándome si me interesarían horas en esta escuela, y yo digo: - bueno, ¿de dónde, de dónde sacó mi nombre?-*”. Para Olga, fue altamente significativo el momento cuando asistió a entrevistarse con la directora de esa escuela. Conocer ese sitio implicó un notable impacto emocional:

En aquel momento yo vivía en Palermo, y bueno, más o menos está cerca de Belgrano. Voy al colegio, me entrevistan y me emocioné tanto cuando conocí esa escuela que es donde llevo trabajando ahora casi veinte años... Me encantó la escuela, claro, yo venía de esta escuela de Flores que fumaban, se drogaban, era un desastre. Está bien, yo me llevaba bien con los chicos pero era un horror de escuela y voy a esta escuela: abierta, aireada, aulas con vidrios, es grande, donde hay una puerta de vidrio que uno puede ver adentro. Un tipo de escuela más norteamericana, con lockers en los pasillos; y bueno, veo todo eso..., y me acuerdo que cuando esta directora me presenta a la rectora de la institución, me acuerdo que yo le daba respuestas sumamente escuetas, yo estaba tan emocionada (risas).

Este segundo contraste, ya no respecto a la figura del alumno, sino respecto a la figura institucional, fue el inicio de -como ella dice-, casi 20 años de trabajo en esa escuela. La población a la cual atiende corresponde a sectores sociales de la comunidad judía con altos ingresos económicos, quienes generalmente viven en *countries* o barrios privados de la zona norte del conurbano bonaerense. No se trata de una institución ortodoxa, porque como Olga lo explica, “*es una escuela judía sumamente abierta, sumamente libre, es más, creo que más de la mitad de los docentes somos no*

judíos, o sea los estudiantes sí son judíos, [pero] no está prohibido que vaya un chico no judío al colegio. Cualquier chico puede ir a la escuela, lo que pasa es que tienen que estudiar hebreo o cuestiones que tienen que ver con el judaísmo y es simplemente por eso". Para relativizar sus palabras, podemos decir que en rigor, no es que "cualquier chico pueda ir a esa escuela", ni tampoco que "está explícitamente prohibido". Más bien, podemos pensarlo como un mecanismo latente de selección de la población escolar en sectores sociales de privilegio (Tiramonti & Ziegler, 2008).

Olga ingresó a este colegio como profesora de química en el secundario y bajo la modalidad *hora-cátedra*. Para ese momento ya no estaba vinculada ni al consultorio médico, ni al colegio de Flores, de donde dice "*ni siquiera se enteraron que me había ido*". Es aquí donde empieza una época que implicó un enorme esfuerzo profesional y personal, debido a las condiciones laborales para el magisterio. Éstas fueron relatadas del siguiente modo:

En la Argentina hay muy pocas escuelas que son full time, que tienen docentes full time, en general en media sobre todo, [en] la enseñanza media. A vos te pagan por hora-cátedra dictada frente a un curso, que son horas de cuarenta minutos, vos tenés suponete, tenés cuatro horas cátedra en la escuela de la zona norte; ¡con eso solo no podés vivir! Entonces agarrás cuatro horas acá, cuatro horas allá. Es como nosotros decimos en Argentina, -profesores taxis-, o sea, gente que va de un lado al otro y atraviesa toda la ciudad de Buenos Aires.

La existencia de una forma de condensar y nombrar esas condiciones laborales, esto es; *profesores taxis*, significa un eventual elemento incorporado en tanto contenido de identidad profesional. Para llevar al extremo esa metáfora, y yendo más allá de la analogía referida en relación con el desplazamiento físico; el *profesor taxi* refiere dos cualidades semánticas: el alquiler y la medición del tiempo. Ambas se relacionan con la noción de la instrumentalización y con su correspondiente sentido de la utilidad. En ese orden, la expresión "profesores taxis" representa un nivel más elaborado de la transformación de la actividad docente basada en su utilidad. Por ahora, solamente indicamos esta cuestión como una analogía de auto referencia, que probablemente, facilite develar otros contenidos en relación con la sensación de la utilidad. Al final del capítulo será retomada.

En términos concretos, para Olga dicha situación implicó su vinculación con otras escuelas, bastante diversas y alejadas geográficamente, pero todas pertenecientes al sector privado. Además de su trabajo en la escuela de la zona norte del barrio de Olivos, trabajó en otras tres: una ubicada en la misma zona norte, en el barrio San Isidro; y dos de la zona sur, ubicadas en las localidades de Lomas de Zamora y Ave-

llaneda. En todos los casos, obtuvo esas *horas-cátedra* gracias a la recomendación de alguno de los colegas que trabajaban en su “nueva” escuela. La actividad en esos años, implicaba varios aspectos:

En esa época yo vivía en Lanús, que es zona sur de acá del conurbano; entonces yo de Lanús me iba a hasta Olivos tres veces por semana. Me llevaba mi marido en auto hasta el Subte (metro), tomaba el Subte, [y luego] me iba en tren a Olivos. De ahí me iba a San Isidro y cuando me devolvía de San Isidro, me iba hasta Retiro en tren, que tenía cuarenta minutos de viaje y [luego] una hora de colectivo hasta Lanús. Llegaba destruida. Y los otros dos días no, hacía Lomas de Zamora y Avellaneda que es zona sur, pero igual me cansaba de ir de un lado al otro.

[La población estudiantil era] totalmente distinta porque la escuela de Olivos es una escuela de clase media alta, la escuela de San Isidro también. En la escuela de Olivos los chicos eran de una colectividad judía, la de San Isidro era una escuela católica; la de Avellaneda era una escuela judía también, pero de la colectividad judía de una clase media para abajo; y la escuela de Lomas era una escuela técnica, todos varones, solamente varones, donde habían chicos de clase alta, de clase media, y de clase baja, y muy pobres, chicos muy pobres, había de todo.

Conservando nuestro modo de interpretar la autonarración de Olga, podemos mencionar ahora un tercer contraste. Ya no en la figura del alumno, ni en la institucional; sino respecto al origen social de los estudiantes a los cuales enseñaba. Estos casi 13 años de trabajo simultáneo en varias escuelas representaron el núcleo de la construcción de parte de su identidad profesional porque fue en esta época cuando moldeó, paulatinamente, una estrategia para desempeñar sus actividades cotidianas. Esta estrategia consiste en una imbricación de tres aspectos: la adaptación a las pautas institucionales de cada escuela, el vínculo emocional que despliega con los estudiantes, y la preocupación por ser justa con ellos.

Olga entiende que “*si uno está en una institución es porque acepta, o por lo menos respeta, los lineamientos de la institución*”. También que “*en este tipo de profesión, en donde uno está rodeado de personas, el vínculo afectivo es muy importante, [porque] si uno no puede establecer el vínculo afectivo se hace muy difícil*”; y finalmente, subraya que le ha puesto “*baja nota a alumnos brillantes en una prueba escrita porque se la merecían; y una nota alta a un alumno que se porta mal, porque se lo merecía. O sea, trato de ser justa y creo que los alumnos, sobre todo los adolescentes, perciben esas cosas*”. Estos tres aspectos de su estrategia ostentan como rasgo común, una cualidad dinámica que permite una construcción constante. En otras palabras, la estrategia que conforma su identidad docente no es de tipo estática: la lectura institucional escolar, la dimensión afectiva momentánea con los estudiantes de “turno”, y su auto exigencia por alcanzar justicia en su rol; son aspectos que intrínsecamente requieren una constante renovación en distintos lapsos de tiempo. Para

hacer más sistemática la exposición, en adelante nos referiremos a este hecho como una *estrategia dinámica de identificación*, es decir, una estrategia basada en una constante renovación en virtud a elementos contextuales.

Esa cotidianidad cargada de largos desplazamientos y constantes contrastes, finalizó hace 6 años cuando se produjo una vacante en el nivel primario de su actual escuela. Al principio experimentó algo de temor dada su inexperiencia con estudiantes de menor edad, pero aceptó por el nuevo desafío profesional que esa acción representaba, y por las ventajas económicas que le permitieron dedicarse tan solo a esa institución. Ese tránsito resultó muy interesante para ella:

Primero [lo afronté] con miedo porque yo dije: -¿qué voy a hacer con estos nenes?-. Yo estaba acostumbrada a los chicos de 15, 16 años y yo dije: -bueno, ¿qué voy a hacer con estos chicos, cuando alguno se porte mal, o les tenga que decir algo?- Fue muy interesante porque me decía la directora de primaria que los chicos chiquitos estaban encantadísimos porque por primera vez, una maestra los trataba como chicos grandes. Claro, pero no es porque yo era una genia, sino porque me salía así, porque yo los trataba como trataba a los alumnos más grandes, quedaron encantados.

En esa época, Olga también inició una especialización en *enseñanza de la química*, de la cual, tiene pendiente la entrega de su trabajo final. De ella resalta principalmente la posibilidad de afianzar sus conocimientos sobre las teorías de Vigotsky y Ausubel, que varios años antes había conocido cuando asistió a un curso de perfeccionamiento organizado por el ministerio de educación de la provincia de Buenos Aires.

Los últimos 6 años de su trayectoria profesional han significado la oportunidad para afianzar algunos intereses particulares, como por ejemplo, enseñar a futuros docentes de su misma disciplina, y para dedicarse a la redacción de textos guía para alumnos. No obstante, al final de su narración relató su decisión por organizar mejor su trabajo, o aquella parte que realiza en su casa, luego de una intervención quirúrgica en donde casi fallece: “yo no sé si es que en algún momento cuando uno se descompensa en un quirófano hay algo dando dando vueltas en alguna parte del cerebro de uno, que recibe que estuvo a punto de irse para el otro lado, porque desde ese día yo dije: -no, vamos a empezar a disfrutar un poquito más-, fue como un punto de quiebre”. Olga decidió no trabajar más durante los fines de semana. Ahora los dedica a pasear con su esposo -profesional de la medicina- y a realizar otras actividades que antes no hacía.

Su narración culmina aludiendo a dichas actividades y a las expectativas en su futura jubilación. Olga además se refirió a cuestiones más complejas, sobre los fundamentos de la escuela y de la profesión docente, que serán presentadas en los

próximos capítulos. Sin embargo, para lo que nos ocupa en este análisis microgenético, podemos inferir la combinación de su autonarración como una sucesión cronológica de hechos con varios momentos de fortuna o de casualidad. Aunque esta interpretación está teñida por los fundamentos conceptuales que proporciona la *identidad narrativa* (Ricoeur, 1996), es útil para conectarla con otros niveles de análisis.

En ese sentido, la *concordancia discordante* que compone la configuración de la autonarración de Olga se encuentra impregnada por un auto posicionamiento que evoca la figura de un juez, esto es; un sujeto que tiene autoridad para impartir justicia y que emite sentencias. Es inevitable no pensar aquí en las prácticas de examen y en todo lo que representan como fundamento de la actividad docente, incluida la posición de *sujeto juzgado* que ocupa el estudiante. Puede discutirse en esa metáfora si las condiciones de ese “acto de justicia” son universales y constantes, o si por el contrario, ya no tienen el mismo peso simbólico para todos los involucrados, especialmente, para los jueces y los juzgados: docentes y alumnos.

Del mismo modo, realizamos otra inferencia que sistemáticamente designa la materialización de esa configuración en términos de una *estrategia dinámica de identificación*. Como ya se dijo, dicha estrategia evoca en particular, a los tres contrastes señalados y en general, a los cambios, las formas, y los contenidos de la autonarración de Olga. Es una *estrategia* porque se trata de un proceso regulado por un conjunto de reglas para evaluar su adaptación -o no- a una escuela determinada, y es *dinámica* debido a que en ese proceso, dichas reglas están en constante mutación. Gracias a su combinación, Olga ha logrado sostener su práctica profesional en medio de la heterogeneidad.

Cerramos esta primera exposición mostrando como ella se refiere a sí misma en tanto profesional de la docencia:

Me importa ser justa con los alumnos, me importa mucho que aprendan, que aprendan a pensar. A veces les digo a los más grandes: -no me importa si saben que el átomo de carbono tiene cuatro electrones, me importa que aprendan a pensar. Que puedan decir: -si esto es blanco y esto es negro, ¿qué puedo hacer en el medio para vincular a las dos cosas?--; me interesa más que aprendan a hacer esto, a pensar un poquito y hacer abstracciones y relaciones lógicas, y puntualmente; tratar de ser lo más justa posible.

2.3 Docente 2: Matías

Para el momento de la entrevista, Matías tenía 39 años. A final del año 2004, se vinculó a una de las escuelas de reingreso (ER), que por iniciativa del gobierno de la

ciudad de Buenos Aires, fueron creadas en ese mismo año¹². Esto significó la oportunidad para consolidar los intereses que fue delineando durante sus 14 años de trayectoria profesional, especialmente, por la ocasión de participar en el desarrollo de un proyecto novedoso. Matías recuerda los primeros meses en la ER del siguiente modo: *“Había un clima de mucha mística porque es algo que solo se presenta una vez en la vida, que es participar de lo fundacional. Allí cuando lo fundacional puede tener parte de vos mismo, dejar la marca de uno en esa institución. Entonces eso nos alimentó mucho y nos permitió sostener cosas muy difíciles”*.

Pero esa representación como una “consolidación final” estuvo condicionada a un proceso previo de auto interpelación profesional y personal constante. Es decir; ese proceso se constituyó como una dimensión indispensable para enriquecer el significado de la reciente la vinculación a la ER. La autonarración de Matías fue la descripción de ese proceso. Además de exhibir una sucesión cronológica de acontecimientos, y de combinarla con cierto trastrocamiento de fortuna, su configuración narrativa (concordancia discordante), estuvo orientada por una lógica de evolución discursiva y práctica.

Básicamente, esa evolución fue estructurada y presentada por él mismo como una sucesión argumentada de tres momentos: *“yo pasé por tres discursos: el de buena voluntad, ingenuo, el del sacerdote laico, donde lo que uno tiene para dar es amor digamos (risas). Luego pasé a cierta cuestión de compromiso social, aún ingenuo (...), [y luego] me empezó a aparecer como cuestionamiento asociado, la vulneración de los derechos de los pibes. Y ahí paso a ese tercer momento que es la dimensión política”*. Este tránsito estuvo acompañado por experiencias particulares que le proporcionaron espacios de reflexión profunda.

Su narración comienza en el momento cuando decide abandonar la carrera de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Cuando cursaba la mitad del primer año, se retira por la incompatibilidad entre la formación contable que recibió en el secundario y la humanística que en ese momento enfrentaba. Aprovechando el manejo del inglés -que desde los 8 años había estudiado-, comienza a buscar otras posibilidades y para ello, se prepara para presentar el

12 “Las escuelas de reingreso son instituciones de modalidad bachiller enmarcadas en el programa *Deserción Cero*, creadas por la ex-secretaría de educación de la ciudad de Buenos Aires, entre los años 2004-2006, con el propósito de reincorporar a los jóvenes que no se encontraban dentro del nivel secundario” (Arroyo, Nobile, Poliak y Sendón, 2007: 1). Existe mayor información en http://estatico.-buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf

Test of English as a Foreign Language (TOEFL). Por cuestiones económicas coyunturales no logró hacerlo. Sin embargo, este hecho fue el inicio de su acercamiento con la actividad docente porque una de sus profesoras, basada en su propia experiencia, le recomienda cursar el profesorado de inglés. Ella le muestra algunos beneficios adicionales en comparación con los demás profesorados.

Matías se presenta al profesorado de inglés, pero a diferencia del resto de mecanismos de ingreso para estudios superiores en la Argentina, debe presentar un examen clasificatorio para su matrícula. Él relata los hechos de la siguiente manera: “*Dí el examen y quedé por afuera porque bueno, la matrícula es muy pequeña y se entra por puntaje. La verdad que a mí me pegó muy fuerte haber reprobado la evaluación, y dije bueno: -voy a hacer las dos materias pedagógicas de la carrera y el año que viene me vuelvo a presentar al examen y hago las materias de lleno-*”¹³. Las materias pedagógicas eran *Introducción a la filosofía y Expresión oral y escrita*. Un día cuando iba a asistir a la clase de filosofía, se equivocó de aula y en vez de ingresar a esa clase, en el profesorado de inglés, ingresa a la que ofrecía el profesorado de historia. En la autonarración, ese día y los contenidos de esa clase, ocupan un lugar destacado porque marcan su elección profesional, a tal punto, que Matías cambia su intención por cursar el profesorado de inglés por el de historia. De hecho, su título académico es *Profesor de Historia*.

En todo caso, Matías ha combinado la enseñanza del inglés con la enseñanza de la historia. Por ejemplo, su primera experiencia docente se remonta al momento cuando ya estaba matriculado en el profesorado de historia, pero enseñando inglés para el secundario de una escuela pública del centro de Buenos Aires. Esa época resultó fundamental en tanto se enfrentó “*intuitivamente*” -como él lo dice-, a la construcción de la autoridad, y si se quiere, a parte de la configuración de su identidad docente:

Yo tengo 22 años cuando estoy empezando mi carrera y tenía alumnos de 17, o sea, 5 años de edad de diferencia nada más. Y esa construcción de la asimetría, de la autoridad sostenida en el conocimiento, la tuve que construir solo e intuitivamente, porque estaba recién empezando el profesorado. [Por ejemplo] yo me llevaba muy bien con los chicos de cuarto año que tenían 16, 17 años, y un día me hicieron un lío terrible, hicieron un despelote en el aula y yo me lo tomé personal. Me levanté, agarré todo, me enojé, y me fui del aula y me metí en la sala de profesores y me puse a llorar, porque lo sentí como algo personal. Hasta ese punto yo no tenía ningún nivel de formación, ¿entendés?, y una persona me dijo, que paradójicamente me quería ayudar, me dijo: -el aula es tuya, vos no te tenés que ir, se

13 Esta es una posibilidad que ofrece el sistema de educación superior en la Argentina. Se pueden cursar algunas materias de una carrera sin estar oficialmente matriculado, y luego, incorporarlas administrativamente a los planes de estudio correspondientes.

tienen que ir ellos-. Yo se lo agradecí, no lo olvidé más hasta que volví a pensar eso algunos años después.

En general, los años de estudio en el profesorado representaron el descubrimiento y la apropiación de otros niveles de interpretación de la realidad, de los cuales, Matías resalta la dimensión simbólica de la cultura. Estas “tempranas” experiencias docentes constituyeron una ventaja para el momento cuando tuvo que afrontar sus prácticas oficiales como residente del profesorado de historia. En ellas no tuvo mayores complicaciones.

Luego de recibirse como profesor de historia, se vincula a una escuela pública ubicada en el barrio Villa Soldati de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. Él la denomina como “*una escuela municipal con comunidad vulnerada*”, ya que atiende a una población que presenta bajos índices de ingresos económicos y de atención social. En esa escuela enseña inglés para el nivel secundario y luego de un tiempo, combina esas horas trabajando como profesor de historia en otra escuela de un sector llamado “Ciudad Oculta-Villa 15”¹⁴, también de la zona sur¹⁵. Matías recuerda esos años, mitad de la década del 90, como una época difícil para el magisterio dadas las reformas educativas que en ese momento estaban en auge. Pese a ello, sus experiencias en las dos escuelas fueron relatadas con una significación que supera el nivel anecdótico:

La de Ciudad Oculta para mí fue la [escuela] más dura de la trayectoria, quizá por eso renuncié. Cuestiones como ver un alumno salir del aula por la ventana, para mí eso era terrible, hoy no me sorprendería ni me alarma, pero en ese momento era terrible, no sé por qué. Me acuerdo que me pasó con un alumna, ella salió, abrió la ventana y se fue por la ventana. Eso no me había pasado nunca. No me insultó, no me perdió el respeto, no me maltrató, nada. Pero es algo que jamás se me hubiera ocurrido que pasaría, ¿entendés? La directora de la que tanto te hablo, que fue tan positiva en mi recuerdos, es la que decía: -yo no hago gestión, yo hago política-. Y nos decía a los docentes en las reuniones de personal que aprendamos a desdramatizar, que si un pibe no aprende historia en ese año que está cursando, no es una tragedia. Una tragedia es que el hermano del pibe está siendo consumido por el paco (droga), o que a la hermana la mataron o que tiene la madre con alguna enfermedad terminal o que el padre está en cana (cárcel), o quizá, lo cotidiano fuera de la escuela es la tragedia de ese pibe, o de esa piba.

Si lo que ocurre fuera de la escuela es más trágico que lo que ocurre en su interior, significa que esta se convierte en un refugio para ese grupo poblacional. Ese razona-

14 Su verdadero nombre es Barrio General Belgrano, pero comenzó a llamarse así, “Ciudad oculta” a partir del Mundial de Fútbol ‘78. La Dictadura Militar levantó un paredón para ocultar la villa de la vista de los visitantes extranjeros. (<http://www.conviven.org.ar/villa-lugano-2.htm>).

15 En la ciudad de Buenos Aires es común escuchar la expresión “villas de emergencia” o “villas miseria”, que refieren a zonas de asentamientos informales, conformadas principalmente, por la migración interna y externa a lo largo del siglo XX, y por el desfasaje ente el crecimiento industrial y poblacional de la ciudad (Cravino, 2002). De allí se derivan varios neologismos: “villero”, “organizaciones villeras”, etcétera; que circulan también con distintas connotaciones.

miento induce discusiones más profundas y en los siguientes capítulos serán retomadas. Pero en el caso de Matías, esa experiencia en particular significó enfrentarse a las prescripciones tradicionales del ejercicio docente y a la “razón de ser” de la escuela. Del mismo modo, Matías relató otra experiencia más significativa porque en esa ocasión, se enfrentó a la dimensión afectiva de los alumnos de la escuela en Villa Soldati.

Bajo la coordinación de los profesores de educación física, se organizó un campamento de tres días en donde combinaron actividades lúdicas y de cooperación entre docentes y estudiantes. Esas actividades fueron interpretadas por Matías como la atenuación de la asimetría entre docente-estudiante, y simultáneamente, como una oportunidad para apreciar -y ser apreciado por- los estudiantes en dimensiones más personales:

[Los alumnos] te empiezan a contar la historia, y claro: no tienen espacio o no tienen adultos, no tienen ganas, hace mucho tiempo que están sin ganas de nada. Y ahí empieza a circular la palabra, y ahí creo que en la vida de cualquier docente independientemente de la institución, es donde hay un momento fundacional donde uno puede construir sentidos. Si uno está abierto al acercamiento del otro, la mirada del otro y uno se deja mirar por el otro, esa posibilidad fundacional existe siempre. Si yo miro siempre las representaciones y los significados que yo quiero sostener, el desencuentro va a ser continuo. A mí la sensación que me dejó esto fue que bueno, los alumnos no son solamente alumnos, son pibes y muchas veces pibes y pibas que viven en situaciones de desamparo y el único suelo firme es la escuela.

Es llamativo que esta experiencia se desarrolle en torno a la discusión sobre la autoridad docente, pero que se presente *fuera* de la escuela. En cierto sentido, las actividades que se proponen en un campamento se equiparan a las actividades que se realizan en el ámbito familiar. Existe una hipótesis que propone la familiarización de la escuela y la escolarización de la familia (Hunter, 1998); pero en este caso, la familiarización de la escuela y de las relaciones entre docente y estudiante, parecen demostrar mayor peso. Como Matías lo señala, este momento corresponde a la transición de su identidad docente basada en la figura del sacerdote laico, “*que lo único tiene para dar es amor*”, hacia aquella basada en el compromiso social que, igual que en el caso anterior, le parece ingenua. A este respecto Matías añade “*lo primero que genera es esto de querer arreglarle al otro la vida. O te genera impotencia; esto de que yo soy el mesías y después soy un zapato que no pude hacer nada. [También] el dolor porque a veces el nivel de empatía empieza a rozar la cuestión afectiva fuertemente. Yo tuve alumnos que los mataron*”. Esos años representaron una profunda in-

terpelación personal y profesional que lo condujeron a la construcción de otras bases para re-significar su actividad docente.

Como ya se dijo, Matías renunció a la escuela de Ciudad Oculta y continuó vinculado a la de Villa Soldati, en donde llegó a ocupar el cargo de la vicedirección. En una ocasión tomó una suplencia de dos meses en una escuela técnica con una población estudiantil mucho mayor. En ella se sintió incómodo por la excesiva observación de normas y de reglamentos. Para él, ese exceso significa una fuerte “*feudalización*”, es decir; un preludio de eventuales abusos de autoridad o actos de violencia hacia los estudiantes, que en la mayoría de las veces se mantienen ocultos.

El acceso que Matías tuvo a las horas de trabajo, como suplente o titular, se debe a un mecanismo continuo de concursos públicos. Estos son administrados por el gobierno de la ciudad, en una división de 21 distritos escolares agrupados en 8 regiones. Según relata Matías, en la oficina de cada región, principalmente los días sábados, se difunden esas convocatorias y cada aspirante docente, según un rango de puntaje, toma esas horas o cargos. También explicó que la mayoría de esas oportunidades corresponden a la modalidad hora-cátedra. Por esto, un elemento condicionante para participar es la incompatibilidad horaria según la agenda particular de cada docente.

También se difunden convocatorias bajo otras modalidades. En el caso de las ER, se propuso la modalidad de contratación *TP4*, que comprende un paquete de 12 horas, de las cuales, un tercio se destinan a la planificación de las clases y están remuneradas. Para Matías, esa modalidad de contrato representó un aspecto muy atractivo para conectarse al proyecto de las ER. Pero para la mayoría de profesores, existen dos problemas para aceptar esa modalidad. De un lado, la incompatibilidad que se genera para tomar otras horas en otras escuelas, es decir; un aspecto económico, y de otro; la distribución de las 12 horas que implica asistir cuatro días a la semana, es decir; un aspecto ético. Matías añade que esa distribución busca generar “*un profesor que esté presente en la escuela*”. Esta afirmación es profundamente significativa, y al respecto, solo mencionamos por ahora dos amplios interrogantes: ¿no se supone que los profesores están presentes en las escuelas?, y si no es así ¿en dónde están?

Pese a estos problemas, Matías decidió aceptar ese tipo de contrato. Paulatinamente empezó a renunciar a sus otros cargos y logró combinar este contrato inicial de 12 horas como *profesor de historia*, con otro de 4 horas, como *profesor de ética y*

ciudadanía, en la misma ER. Actualmente ocupa también el cargo de la vicedirección. Como ya se dijo, el marco institucional de las ER le permitió desplegar algunos intereses particulares; pero principalmente, él subrayó que esta experiencia indujo el tránsito del segundo momento discursivo y práctico, relacionado con el “*compromiso social ingenuo*”, hacia aquel que resalta “*la dimensión política*” de la actividad docente. La base de ese tránsito reside en el cambio del núcleo de la actividad académica y del vínculo entre el docente-estudiante. De privilegiar el ámbito afectivo, ahora se destaca una perspectiva de vulneración de derechos, incluyendo el de la educación. Para Matías existe una falacia porque es el mismo discurso y práctica docentes los que se encargan de reproducir la supremacía del ámbito afectivo:

La falacia reside en uno, porque vos los ponés [a los alumnos] en ese lugar donde lo académico está basado primero en lo afectivo. [El estudiante dice:] -a vos te estudio porque vos sos bueno conmigo, a ella no le estudio porque es una guacha, una mala mujer-. Entonces, como que ahí se ensucia mucho el tema del trabajo y uno tiene que empezar a pasar de cierta cosa de lo social, todavía teñida de este discurso medio pastoral, de hacer el bien y qué se yo; a poder trabajar discursos [sobre] el resarcimiento del derecho vulnerado del otro. Él necesita un capital cultural, necesita un universo simbólico y material. ¿Qué cuestiones les puedo brindar yo?. [Así] vos empezás a descansar como docente, y decís bueno: -yo soy docente, no soy padre, amigo, obstetra, médico, psiquiatra, no, no, no. Soy el profesor-

De este fragmento de la narración se infieren dos elementos relacionados: descansar de la carga docente implica alejarse de otras funciones no docentes que le fueron paulatinamente atribuidas; pero al tiempo, requiere un acercamiento hacia la perspectiva sobre la vulneración de los derechos humanos. Para el caso particular de Matías, el descanso de la carga docente significa simultáneamente un repliegue (Britto, 2008) y un despliegue. En esa lógica, la contradicción entre repliegue y despliegue se sintetiza por la insuficiencia del contenido del repliegue, que a su vez, origina la necesidad por complementarse mediante el despliegue hacia otros contenidos. Para él por ejemplo, ese acto de despliegue tuvo asiento en la perspectiva de los derechos humanos; pero si se generaliza la hipótesis, es probable que para el caso de otros docentes, ese destino sea distinto. Nuevamente por ahora, solo mencionamos este argumento como anticipo de los próximos capítulos.

La dimensión política de la actividad docente motivó en Matías un conjunto de prácticas que él denominó como “*el armando una red entre la escuela y organizaciones que están por afuera de la escuela*”. Entre ellas hospitales, la defensoría de los derechos de los niños y adolescentes, programas de pasantías laborales y ONG’s, cuyo trabajo se focaliza hacia comunidades socialmente excluidas o marginadas. En

esa práctica, el docente adquiere una faceta como facilitador entre la escuela y esas instituciones. Del estudiante se espera que conozca y aprenda a hacer por sí mismo la gestión de sus derechos. De cierto modo, esta es una forma de distribuir el peso de la carga atribuida a los docentes que atienden a esas poblaciones en una red de instituciones que -se supone- están diseñadas para ello; pero sobre todo, es un modo para que los jóvenes aprendan a concurrir a ellas.

Sin embargo, surge un inconveniente a la hora de enfrentar otros aspectos más cotidianos de la escuela. Son los mismos que habitualmente Matías discute cuando efectúa una reciente actividad a la que fue convocado por el Ministerio de Educación de la Nación: *el programa de capacitación a directivos de escuelas públicas dentro del marco de la nueva ley de educación*¹⁶. Esa discusión y sus aspectos cotidianos en las escuelas, se centran en las consecuencias de la obligatoriedad universal del nivel secundario. Es decir; “*la ley nacional dice: -todos adentro, ahora hay que cursar todos adentro- [Pero] ¿de qué manera?, porque no es de cualquier forma, porque si yo inscribo a todo el mundo y sigo expulsando es una mentira por dentro. El tema es ¿cómo hago para acompañar esa trayectoria? Y vos te encontrás con problemas que son aterradoros*”.

Aquello que Matías considera aterrador es la forma como otros colegas concluyen que ciertos grupos estudiantiles no deberían estar en la escuela, principalmente por su bajo rendimiento académico y porque encuentran que la única razón por la que asisten es el cobro de una beca¹⁷. El argumento de su respuesta está en su experiencia en la ER. Pese a la exigencia por cumplir algunas normas institucionales y a la eventualidad de dedicarse al robo, cuya recompensa económica superaría el monto de la beca; los estudiantes asisten a la escuela incluso en días en los cuales no hay clases. Para él, este hecho implica que el estudiante realmente “*quiere ir a la escuela*” y aunque no haya aprendido los contenidos curriculares, sí aprende “*a ser alumno o sujeto de una institución pública y el año que viene se dedicará a aprender las materias*”.

16 Ley 26.206. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf . El programa de capacitación se compone de tres ejes. El rol del director escolar con respecto a la preservación del derecho de la educación, al cuidado de las trayectorias escolares y a la gestión curricular.

17 Programa de becas de inclusión social del gobierno de la ciudad de Buenos Aires. El estudiante recibe un monto anual equivalente a un salario mínimo en dos cuotas durante el ciclo lectivo. \$1.240 (US \$325).

Aquí aparece un interrogante tradicional. ¿Para qué quiere el joven ir a la escuela? Algunos trabajos hacen visible a la escuela como un espacio juvenil (Weiss, 2009), y su representación social en tanto escenario de construcción de fuertes lazos de amistad (Hernández, 2010). Es probable que los jóvenes de sectores excluidos asistan a la escuela porque esta se convierte en su única institución de socialización juvenil, y también es probable que esta sea una ventaja para que aprendan los contenidos curriculares. De cualquier modo, es indispensable que antes *sean* alumnos. Pero como Matías mismo lo señala, ese “*alumno con ganas de aprender, curioso, un adolescente que te mira tenso buscando respuestas, ya no existe*”. La sensación de surgimiento de un “nuevo” alumno y la obligatoriedad de la enseñanza media, fomentan una discusión y práctica -identitaria- docente compleja, en especial, para aquellos profesores a quienes se les encomienda enseñar a grupos poblacionales antes excluidos de las escuelas.

La narración de Matías culmina explicando la forma como ha asumido recientemente la cátedra *trabajo de campo*, en un profesorado de psicología y ciencias de la educación de un instituto de formación en ese nivel. Es un curso para estudiantes de último año y hace parte de un grupo de materias sobre la aproximación a la realidad docente. En ella básicamente enseña técnicas de entrevistas, y coordina varias prácticas en ese sentido. Es decir; bajo su dirección, los futuros docentes entrevistan a docentes titulados y a estudiantes de niveles secundarios. Esta representa una experiencia gratificante que también le ha permitido pensar y definirse como profesional de la docencia:

Soy un sujeto abierto y esto permite otras cosas. Quizá la única situación que antecede a esa paciencia y a esa apertura es la absoluta certeza de que querés hacer lo que estás haciendo. La convicción, creo que pasa por ahí. No me refiero a una convicción moderna, a esta cosa del sacerdocio laico, sino [a una] más cerca de la práctica política. Pero creo que lo más potente fue la posibilidad de crear institución, crear normativa. Para mí representó la forma más pura, quizá en el sentido idealista de ejercer política (...) El significado de ser docente no solamente es la escisión de lo emocional y el saber. El docente es un todo y no es alguien fragmentado, no solamente saber en el aula y emoción por fuera del aula. Es un ser y un sujeto que muestra todo en el momento que está trabajando, y así mismo puede ver al alumno, que no solamente es fragmentado sino que también es un todo.

Según dijimos al inicio, la “consolidación final” de sus intereses en la ER tuvo como condición previa un recorrido caracterizado por una constante autointerpelación identitaria profesional y personal. La interpelación profesional tuvo eje en la cuestión sobre la autoridad docente, y la personal, sobre la dimensión afectiva del vínculo docente-estudiante. Aunque están separadas, podemos agruparlas bajo la denominación

proceso de identificación autoreflexivo, debido a que se trata en una sucesión de momentos que, en sí mismos, implican cierta evolución o progreso. Es *autoreflexivo* porque aunque han sido inducidos por aspectos de los contextos particulares de trabajo, su interpretación como evolución corresponde a la construcción que Matías ha realizado por sí mismo. La singularidad de la interpretación de las experiencias, que a su vez también son singulares, han delineado su identificación como docente.

Estos elementos constituyen un saldo según el propósito del análisis microgenético y respecto al tinte procesual de su configuración narrativa, esto es; la lógica de evolución y tránsito sobre la cual se organizó. Es un proceso signado por las experiencias asociadas a las características de la población estudiantil con las cuales ha trabajado. Como en el caso de Olga, y el de los próximos docentes; Matías hizo referencia a otros aspectos que luego serán retomados.

2.4 Docente 3: Luis

La actividad profesional de Luis está enmarcada dentro del ámbito literario. Según recuerda, desde muy pequeño empezó ese interés, fundamentalmente por influencia de su abuelo quien pertenecía a algunos círculos artísticos. A él le fue delegada su crianza cuando su padre se casó con otra mujer, tiempo después del fallecimiento de su madre. En el año 1998, Luis se graduó como *Profesor de Literatura* de un instituto de formación docente adscrito a la iglesia católica de la Argentina. Para el momento de la entrevista tenía 37 años.

Combinado con el interés por la literatura, su narración inicia comentando su formación católica asociada con una larga tradición familiar. Lo hace advirtiendo el “*prejuicio por lo católico, [que] es efecto de la formación, pero la verdad que a mí en la práctica me resultó perfecto, no tuve ningún problema*”. Pero también en la práctica, sus convicciones morales derivadas influyeron indirectamente sobre la configuración de su narración y trayectoria. El prejuicio al cual se refiere está relacionado con las divergencias entre una concepción católica de la educación con otras posibilidades del mismo campo. Como otros autores lo han señalado, existe una influencia desde las formas de gobierno pastoral provenientes del cristianismo hacia la génesis de la institución escolar (Hunter, 1998). Esa influencia ha sido fuente de múltiples controversias.

A este respecto, Luis considera que ese prejuicio le ha traído inconvenientes con algunos colegas. Por ejemplo, *“una vez hubo un problema con una chica que subió un video a Internet. Lo había filmado en el colegio, donde se hacía la sexy y yo lo veo y digo: -¡me quiero matar!-. Entonces voy al colegio, lo planteo a mis otros colegas pero ellos no hicieron nada, es como si estuviera hablando de prostitución, que la chica se pueda sacar la ropa en el aula, y los filman y lo suben en Internet y ¿nadie va a hacer nada? Algunos profesores dijeron que yo era fascista porque no estuve de acuerdo y porque hice el reclamo en la junta de docentes, me dijeron fascista y la verdad que me sentí muy agredido”*. Pese a ello, continúa defendiendo sus opiniones.

Su ingreso al Instituto de Profesorado estuvo precedido por otras experiencias de educación superior. Antes de exponerlas, Luis relató que su elección docente se remonta a sus clases del secundario: *“uno de los motivos por los que yo creo soy docente es porque cuando estuve en el secundario me gustó tanto y me sentí tan bien [con] la idea esta de enseñar a los otros, que soy docente por eso. Cada vez que hago clase, traigo un poco de ese recuerdo del pasado”*. Él estudió en un colegio estatal ubicado en el barrio de Caballito que, como pocos, ofrecía en esa época una formación especializada en literatura.

Para continuar cultivando ese interés, Luis inició el ciclo básico común (CBC) para ingresar a la carrera de Letras en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Pero decidió retirarse porque *“a pesar de que la UBA es la más prestigiosa de las universidades a nivel nacional, para mí lo cierto es que no funcionaba. Era un aula con trescientas personas, un día ibas y no tenías clase. Otro día ibas y tenías los partidos políticos, no funcionó”*. Después se matriculó en la Universidad del Salvador, institución de carácter privado en donde estuvo un año y medio. De allí también tuvo que retirarse, esta vez por cuestiones de insuficiencia económica pero luego de establecerse mejor, inició el *Profesorado de Literatura* en el Instituto del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC). *“Empecé ahí y para mí era decir: -bueno, es una cosa muy ordenada, más barata que la facultad privada en general y me garantizaba un margen de que iba a tener clases, que no iba a haber nada que interfiriera con eso-. Y que tenía mucho prestigio, entonces bueno; ahí hice al profesorado”*. Al recibirse de ese programa y luego de unos meses de trabajo, ini-

ció la carrera de *Licenciatura en Letras* en la Universidad Católica Argentina (UCA). Este es un hecho que merece una breve aclaración.

En la Argentina existe una división institucional y académica respecto a las instituciones de educación superior (IES). Se distingue entre IES no universitarias e IES universitarias. Así por ejemplo, se puede diferenciar entre una *licenciatura* en psicología y un *profesorado* de psicología; o como en el caso de la formación académica de Luis, entre la licenciatura y el profesorado en Letras. Los *profesorados* se cursan en institutos de profesorado, y en general, las *licenciaturas* se cursan en instituciones universitarias¹⁸. La diferencia que Luis nos relata se refiere a que “*el profesorado es solamente para enseñar en colegios secundarios, [y] la licenciatura te habilita para dar clases en la Facultad (Universidad)*”. A esto podemos añadir como criterio, la orientación pedagógica o profesionalizante de una misma área de conocimiento. Más que una anécdota, esta división refleja una forma singular de resolver los debates políticos en ese sentido.

El relato de Luis muestra una configuración narrativa que otorga mayor relevancia a la sucesión cronológica de hechos (concordancia), que a los trastrocamientos de fortuna (discordancia). Su relato se fundamenta en la coherencia de las elecciones que, desde su propia perspectiva, ha protagonizado. Él explica en varios momentos el modo como siempre “*hice lo que quería hacer*”, principalmente porque desde los 17 años hasta ahora, vive solo y nadie cuestiona sus decisiones. Observamos que la base de esa coherencia está compuesta por dos aspectos: el interés por la literatura y sus fuertes convicciones éticas.

Por ejemplo, cuando Luis contrasta el marco institucional de la Universidad de Buenos Aires con el de las demás instituciones en las cuales estudió, enfatiza en los inconvenientes prácticos y éticos que se le presentaban en el primer caso:

Yo creo que lo claro era que todos íbamos a estudiar [en el Instituto de Profesorado del CONSUDEC]. En la UBA te ibas y por mi experiencia, las clases a veces no se dan, se interrumpen, hay mucha política. A mí me molestaba eso porque yo cuando hago política lo hago desde lo que yo pienso. Es tremenda la UBA cuando viene época de elecciones, no se puede estar, no se puede estar ahí, entonces no era para mí. Hay gente que te va a dar otro testimonio: -bárbaro, estuvo todo bien-, o que pudo hacer bien la carrera sin conflictos. [Pero] a mí me conflictuaba cuando se suspendían las clases. Yo tenía que estar trabajando todo el día y atravesar toda la ciudad para ir a la Facultad y ¿no tener clase?, ¿viste? O vas y te cambiaron la clase y nadie avisa y después vos buscando en la

18 En Colombia los profesores de niveles primario y bachillerato (secundario) obtienen su título como *Licenciado* en determinada área de conocimiento. Tanto las carreras profesionales y las licenciaturas se cursan en instituciones universitarias. No existen Institutos de Profesorado. Las llamadas Escuelas Normales Superiores (ENS), están en proceso de re-estructuración y su historia muestra una constante re-estructuración normativa y curricular (Calvo, 2006)

Facultad, ¿dónde estaba tu clase, tu curso? Yo me fui por desorganización y a mí en ese sentido me fue bien en el profesorado y en la UCA también.

En este caso, Luis marca su propia distinción según las condiciones a las cuales se encuentra sujeto. Pero son ellas mismas las que le permiten referirse a sí mismo como una persona que “ha hecho lo que quiere”, y las que le proporcionan un marco para sostener la coherencia que señalamos antes. Sin embargo, al ampliar la mirada, discernimos en su modo de narración una capacidad de elección condicionada a los circuitos que institucionalmente se presentan como afines a sus intereses y convicciones. Además Luis explica que, pese a la adscripción católica de las instituciones en donde se formó profesionalmente, en las clases que recibió, no existió ningún tipo de influencia directa desde el catolicismo, exceptuando un conjunto denominado *pensamiento católico*. Para nosotros sin embargo, esta configuración curricular no impide considerar una influencia indirecta.

Además de la distinción entre la UBA y el resto de universidades, él también relató sus primeras experiencias docentes. Cuando cursaba el tercer año del profesorado y por recomendación institucional directa, comenzó a trabajar en un colegio afiliado a la iglesia católica. Luis se refiere a él como “*el colegio de monjas*” y es la institución más sobresaliente de su relato porque es aquella en donde ha desplegado un vínculo ético-afectivo profundo. Pese a otras ofertas, ha conservado ese compromiso laboral hasta el momento de la entrevista. Incluso mencionó que “*al [colegio] de monjas yo no voy a renunciar ni porque me sacrifiquen*”.

Esa primera experiencia consistió en enseñar dos horas a la semana la materia *Lengua y Literatura* en el nivel secundario. También significó un acto de extrema ansiedad porque tuvo que afrontar su propia timidez: “*por cualquier cosa me ponía colorado, era complicado y fue como una golpiza que duró como tres meses (...) Yo dije: -esto es bueno también, que sea difícil, de ver cómo lo resuelvo-. Antes de mí había una chica que se fue llorando del curso por un grupito de varones. La primera clase fue como un shock, como [si ellos estuvieran] diciendo: -Acá no vengas a dar clase porque hacemos llorar a los docentes, ¡cuidado!- y eso en un colegio donde usualmente no habían esos problemas*”. Ese periodo fue significado luego como un entrenamiento previo a su prácticas oficiales cuando estaba terminando el profesorado. En ellas también tuvo inconvenientes, pero esta vez, ya no atribuidos a sí mismo, sino al estilo de trabajo de la docente encargada de su dirección:

Realmente ponen música y no bailan, porque nunca iba a cuestionar nada a la clase, pero me pidió todo. Los chicos [otros compañeros del profesorado] cumplían un paquete horario de dos meses [y] a mí me tuvo seis meses. No le gustaba mi estilo de dar clase; yo tengo una voz que no es una voz fuerte, le molestaba mi voz, me criticaba todo. Me terminó poniendo un 10, pero fue toda la paciencia que yo le tuve. Todo lo que ella me decía yo lo hacía, estuviera de acuerdo o no, pero yo decía: -bueno, una vez me reciba y tenga mi curso, voy a dar clase como a mí me parezca, [por] ahora tengo que hacer como ella me dijo-. Un día me dice: -tenés que hacer globos y poner mensajitos adentro-, y yo: -pero son chicos de 17 años, ¿a usted le parece?-, [me dice:] -sí, les va a gustar- Y no les gustó nada, se mataron de risa.

Estas prácticas fueron realizadas en una escuela estatal. Pero más allá del tinte humorístico en la anécdota, en ella se muestra un aspecto de la identidad docente que en el relato de Luis fue muy recurrente: la autoridad indiscutible de la voz docente y su correspondencia, también indiscutible, de la obediencia estudiantil. En este fragmento de su narración Luis exhibe su sentido respecto a las dos: “*una vez me reciba y tenga mi curso, voy a dar clase como a mí me parezca* (docente), *[por] ahora tengo que hacer como ella me dijo* (estudiante)”. Para el caso de Luis, podemos insinuar que su identidad docente está estrechamente ligada a su identidad estudiantil.

Como se dijo, luego de recibirse como *Profesor de Literatura*, Luis inició su *Licenciatura en Letras*. Mientras tanto continuó trabajando en “el colegio de monjas”, ahora con una mayor carga horaria, y paralelamente, comenzó a ganar concursos públicos docentes en el área de educación para adultos. Él explica esa elección específica en términos prácticos porque es el área con mayor proporción de requerimiento de horas de trabajo. De acuerdo con él, en esa área “*siempre hay horas, siempre hay trabajo*”.

Luis ha sido docente en varios colegios de educación para adultos del conurbano bonaerense y también en uno para adolescentes ubicado en el norte, cerca de la zona de Tigre. Este último lo refiere como “*un colegio de clase alta, donde los chicos te pagan una cuota alta, chicos muy educados, de buena familia. La verdad es que me quedaba muy lejos y el colegio en un momento también me empezó a fallar con los pagos del sueldo. A pesar de que cobraban una fortuna me empezaron a decir: -no, pero no te podemos pagar-, qué sé yo, y bueno, cuando me debían un montón de plata renuncié*”. Del grupo de colegios destinados al secundario para adultos también destaca uno ubicado en el barrio Liniers de la ciudad de Buenos Aires, en donde logró armar un “paquete” de horas que le permiten mantener cierta continuidad.

En resumen, la trayectoria docente de Luis está centrada, desde hace 10 años, en una escuela adscrita a la iglesia católica; y se complementa con variadas experiencias en escuelas medias, incluidas algunas especializadas para adultos. De ellas sobresale la escuela ubicada en Liniers, en donde trabaja desde hace 3 años. Es una composición de una doble cualidad: un elemento constante y varios elementos móviles. Esta condición puede usarse además para representar la dinámica de su identidad docente porque en la narración que despliega de sí mismo, se infiere un fundamento prescriptivo (constante) y varios aspectos cambiantes (móviles).

Para esto basta con observar algunos fragmentos de su narración. En ellos Luis muestra como otorga sentido a los contrastes institucionales, generacionales, y sociales. También se nota el modo como se posiciona a sí mismo en relación con ellos:

El [colegio] de monjas es para una clase pobre, queda en [la zona de] Ciudadela, para una clase baja, donde la formación no tiene que ver con el conocimiento que se da, sino con la educación. Son chicos que tienen muchas problemáticas, tenés una problemática de embarazos tempranos, de promiscuidad, de abusos. Entonces realmente el trabajo a veces tiene que ver más con la formación. O sea, les interesa que los chicos aprendan pero antes les interesa formarlos como buenas personas. Tenés un alto grado de criminalidad en los padres, hay padres presos. La verdad es que a mí me gusta trabajar [allá], me queda lejísimo de mi casa pero me cuesta renunciar. Cada vez que pienso que voy a renunciar me apena, porque hacemos otro [tipo de] trabajo.

Pero ahí [el colegio de la zona norte de Tigre] no había ningún conflicto, por lo menos nada grave. Era muy bien, los chicos inteligentes, muy preparados, era distinta a la forma de bueno..., las familias pretendían educación mejor para sus hijos.

Con adultos se enseña mucho mejor por la razón de que el adulto va a estudiar. Siente que en su momento no lo pudo hacer y es una deuda que tiene consigo mismo. Yo en adultos digo: -mañana leemos una novela-, y la tienen todos leída, es raro que no cumplan con lo que uno les pide. En cambio con los adolescentes no. No leen, es más, [en] mi área son la que más se llevan las materias siempre. Y siempre están buscando el resumen en Internet.

Los enunciados: “la formación no tiene que ver con el conocimiento que se da, sino con la educación”, “les interesa que los chicos aprendan pero antes les interesa formarlos como buenas personas”, “las familias pretendían educación mejor para sus hijos” y “se enseña mucho mejor porque el adulto va a estudiar”; denotan una prescripción moral que contiene una “reminiscencia civilizadora” menos evidente, respecto al propósito de la educación y al acto de la enseñanza. De la “reminiscencia civilizadora” nos ocuparemos en el capítulo cuarto. Sobre la prescripción moral entre tanto, vale resaltar su cualidad constante.

Sabemos que una prescripción implica una relación de varios preceptos. Y en tanto preceptos, significan posiciones casi invariables en el continuo del tiempo. La controversia respecto al contenido de esos significados surge fácilmente. Lo difícil es

desnaturalizarlos para incorporar otras posibilidades. Además, como en la mayoría de las prescripciones, existe un elemento moral latente que opera como un núcleo de difusión de criterios, incluyendo aspectos más amplios asociados a las dinámicas del poder. Hay que tener en cuenta que no estamos operando como jueces de las opiniones de Luis; tan solo subrayamos la potencia de esa prescripción moral dentro de su autonarración y en el proceso de la conformación de su identidad docente.

Pero acompañado de este elemento constante, observamos en la autonarración varios aspectos cambiantes que aunque no ocupan un lugar de privilegio, sí lo complementan haciéndolo sostenible. Por fuerte que sea una prescripción, requiere una capacidad flexible para auto sostenerse. Este evento puede pensarse como una *prescripción contextualizada*, es decir; una prescripción que ostenta una cualidad de mutación respecto al entorno en el cual está obligada a desplegarse. En vez de debilitarse se hace más fuerte porque impone su propio lenguaje o precepto.

Para el caso de la experiencia docente de Luis, podemos apreciarlo cuando, pese a las dificultades, él busca y resalta la utilidad o “*el sentirse útil*” como docente, “*Mis alumnos me dan una actualidad que no la podría tener en otro lado. Cuando yo voy a dar clase con los chicos, es como que me divierto, me mato de risa, trabajamos todos juntos y es como que me dan esa cosa de juventud. Yo creo que cuando me desconecte de los adolescentes ahí es donde yo empiezo a envejecer, esa sería la cuestión. Me da mucho placer y me encanta enseñar algo y ver cuando lo comprenden y lo aplican. Me siento útil*”; y cuando se enfrenta a las condiciones laborales inadecuadas del magisterio: “*El concepto es que uno es docente por vocación. Entonces vos sos docente y si no cobrás: no importa; si no te aumentan el sueldo: no importa. Pero como tu vocación es ser docente podés vivir del aire. Pero vos sos una persona que trabaja, necesitás trabajar para vivir (...), a mí por la vocación no me pagan, a mí me pagan por la hora cátedra, eso implica trabajar y hacer todas las cosas. A mí no me eximen si no pago la luz, me cobran intereses, me cortan la luz y la tengo que pagar. No por ser docente me van a hacer una excepción*”. Las contradicciones entre el malestar en su ejercicio docente y la posibilidad de divertirse en él, así como aquella entre la utilidad de su trabajo y el reclamo de las condiciones laborales; representan la dinámica también conflictiva, entre el fundamento prescriptivo y los elementos móviles de la conformación de su autonarración.

Para sistematizar el análisis microgenético del relato de Luis, denominaremos al conjunto implícito que se viene describiendo como una *regulación prescriptiva de identificación*. Con esa expresión otorgamos significado al modo como se entrelazan y se mantienen las contradicciones expuestas. Es una *regulación* porque el recorrido de las interpretaciones responde a una dimensión (semi) fija que se ajusta a nuevos entornos. Y es de tipo *prescriptiva* debido a que sus contenidos se componen de una serie de preceptos, por ejemplo morales, respecto a las expectativas sobre el mundo -y la educación-. Las regulaciones que Luis relata en su autonarración muestran como sostiene sus opiniones frente a un ambiente -casi siempre- hostil para él.

Desde esa perspectiva de regulación, Luis mencionó algunas opiniones sobre la cuestión que enfrenta en la escuela de Liniers. A varios de sus cursos asisten ciudadanos argentinos y ciudadanos inmigrantes de Bolivia y de Paraguay¹⁹. De un lado afirma *“En realidad el boliviano tiene un español muy puro, hablan bellísimo, usan palabras que nosotros ya hemos dejado de usar. Yo eso siempre lo destaco en el año, sé que hablan guaymará aunque lo esconden porque es vergonzoso para ellos. Entonces cuando yo pesco que entre ellos están hablando, les doy un lugar de privilegio. Entonces les digo que me anoten palabras, que nos enseñen a los compañeros cómo se saluda. O sea yo les doy el lugar”*. Pero por otro lado dice: *“Ahora dan una asignación de \$180 para todas las personas que no trabajan. Yo le pregunto a mis alumnos, -en Liniers tenemos una población de gente de Bolivia, gente trabajadora- y la mayoría son los extranjeros que están cobrando el subsidio. Entonces ¿para quién es esa cosa que te decía, tan revolucionaria según el gobierno? de la asignación familiar por hijo, la están cobrando los extranjeros indocumentados”*²⁰. Es decir; la aparente contradicción se justifica en tanto un núcleo prescriptivo (los extranjeros deben contar con su documentación migratoria actualizada) y su complemento móvil (resaltar sus cualidades lingüísticas y de ética laboral).

De otra parte, en varios momentos de su narración Luis también mencionó la manera como el exceso de trabajo afecta algunas áreas de su vida personal. Principalmente, se refirió al hecho de recorrer largas distancias a través de todo el conurba-

19 El barrio de Liniers se fue conformando como un núcleo de recepción de la población inmigrante proveniente del Estado Plurinacional de Bolivia y de la República del Paraguay.

20 “La asignación universal por hijo para protección social” es un reciente programa implementado por el actual Gobierno Nacional a través del ANSES. Pese a la controversia generada, y según el Ministerio de Educación Argentino, existe un hecho significativo: desde su ejecución, se incrementó en 25% la matrícula para los niveles de primaria y secundaria en gran parte del país.

no bonaerense y a la continuación de los conflictos del trabajo en otros escenarios -o como el lo dice- “*te los llevás a tu casa*”. En todo caso, Luis se define a sí mismo en tanto docente del siguiente modo:

Yo creo que soy muy afectivo, soy muy práctico y en ese sentido soy muy afectivo. A veces me equivoco, a veces llego a la clase mal, a veces me desbordo. Más de una vez me pasó de hacer un comentario que me doy cuenta que el alumno receptiona mal y no fue mi intención agredirlo. Pero yo reconozco mi error y lo hablo. Y sé que más de una vez en eso me puedo equivocar..., pero yo pienso que funciona bien. No soy el mejor docente del mundo, pero que trato de hacer todo lo posible en lo que esté a mi medida.

Su narración termina relatando aspectos sobre su futuro inmediato, la actividad de un par de amigos, y algunos proyectos académicos de formación de postgrado. También comenta algunas publicaciones que ha realizado en el campo de la literatura y en algunos periódicos de la ciudad; pero aclara que el contenido de esos trabajos no tiene relación con la docencia. Como en el caso de los dos docentes anteriores, en las próximas páginas retomaremos otras porciones de su narración. Finalmente, Luis comenta que es constantemente invitado como conferencista en las instituciones en dónde obtuvo sus títulos académicos.

2.5 Docente 4: Andrea

La Argentina es una república federal con una división político administrativa de 23 provincias descentralizadas y su capital federal. Entre ellas existe una creciente desigualdad social que ha repercutido dentro del sistema escolar nacional y provincial (Dussel, 1997). Esta distinción fue la base principal sobre la cual se construyó la narración de Andrea, quien con sus 22 años de experiencia docente ha recorrido esos matices. De una parte, porque ha desarrollado su actividad profesional en la provincia de Entre Ríos, de donde es oriunda, y de otra; porque tuvo la oportunidad de especializarse académicamente en la ciudad de Buenos Aires y en la República del Uruguay.

Para el momento de la entrevista, Andrea tenía 45 años. Estaba vinculada como asesora pedagógica en el nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Paraná (Entre Ríos) y a la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) como docente en un Instituto de Profesorado adjunto. En su autonarración se observa una división entre la teoría y la práctica de la actividad docente. Con distintas tonalidades, esa escisión se presentó durante todo el transcurso de su relato. Pero antes de expo-

nerlos con más detalle, Andrea comenzó describiendo los conflictos que tuvo con su padre cuando terminó el secundario y se enfrentó con sus expectativas profesionales.

El padre de Andrea tenía todo preparado para que ella siguiera una carrera como contadora. Comenta incluso que inició estudios como *perito mercantil* en un instituto particular, y que trabajó durante 3 años como asistente contable en una empresa privada en la ciudad de Paraná. La contradicción entre lo que deseaba su padre y sus expectativas en el mundo de la docencia, se centraban en la diferencias de las retribuciones económicas que cada circuito profesional ofrecía.

Pese a que su padre no la apoyó, Andrea comenzó a estudiar el *Profesorado de Matemáticas*, del que tuvo que retirarse luego de un año. De ese período recuerda la profesora de la materia de filosofía y lo que significó descubrir esos contenidos, porque le ofrecieron un nuevo horizonte para pensar sus intereses. De este profesorado se retiró debido a problemas de insuficiencia económica, pero en vez de optar por otro campo profesional, Andrea buscó una solución dentro del mismo:

Necesitaba el sustento económico y pensé que con el profesorado de primaria en 2 años, [y] con la práctica medio año más, ya tenía trabajo. Así que bueno, dejé el de matemáticas, lo hice hasta diciembre; es más, aprobé algunas materias. Álgebra había aprobado y filosofía obviamente con Liby. Hice los 2 años y medio de primaria velozmente, recuerdo que algunos amigos me gastaban, me tocó cursar con..., todavía quedaban los resabios del servicio militar. Por ejemplo, teníamos a una rectora del Instituto Nacional de Enseñanza Superior del Paraná, que te perseguía porque no podías ir de pantalón a la cursada, era terrible, me hacía volver a mi casa y cambiarme y ponerme pollera, era re autoritaria. Después de los 2 años y medio me recibí, todo bien, bárbaro, y empecé a trabajar. O sea trabajaba de mañana, me levantaba 5 de la mañana, trabajaba hasta las 12 y en la otra empresa llevaba la contabilidad y tenía obra social. Y después de ahí, me enganché en una suplencia larga en la primera escuela que trabajé en primaria: República del Brasil.

El *Profesorado de primaria* le permitió a Andrea iniciar el despliegue de sus expectativas profesionales sin tener que depender directamente del sustento económico de su padre. De los años de cursada en ese profesorado recuerda especialmente a su profesora de pedagogía a la que se refiere como una “*docente muy humana con los alumnos y nosotros la queríamos mucho a ella*”.

Desde esa experiencia inicial, Andrea exhibe la división señalada antes: “*Vos aprendés la teoría pero en realidad, la escuela es otra realidad. La realidad escolar es que realmente tenés un pibe con las problemáticas sociales con que viene el chico. La realidad de que los colegas se tratan de juntar como para que la cosa funcione pero a veces no se logra*”. Aquí también se comienza a insinuar las características de las poblaciones estudiantiles con las cuales ella ha trabajado. Estas fueron resumidas del siguiente modo: “*Yo me hice a nivel laboral en contextos difíciles. No fue en*

la escuela privada con todos los chicos bien bañaditos, bien vestiditos, bien quietitos, bien disciplinaditos. No, ¡yo me fui al contexto real!".

Relativizando las palabras de Andrea, el uso del adjetivo "real" para significar el contexto difícil, no implica que un contexto no difícil, esto es; el que se presenta en las escuelas privadas, no sea real también. Más bien pensamos que ese uso responde a la distinción que Andrea hace en relación con lo que ha implicado su experiencia docente frente a la de sus colegas que atienden a otros sectores estudiantiles. Esa adjetivación marca una posición de sí misma frente a su profesión y a su configuración narrativa.

Al tiempo que se encontraba vinculada como profesora de primaria y como asistente contable en una empresa privada, Andrea inició sus estudios en el *Profesorado de Filosofía, Psicología y Pedagogía*, en el aquel entonces, Instituto Superior de Profesorado de Paraná. Ella explica que esa institución ha sido objeto de varias transformaciones curriculares y organizacionales según las legislaciones -provinciales y nacionales- durante el transcurso de los años. De ser el "Instituto Superior de Profesorado de Paraná", que dependía de la Nación, pasó a denominarse "Instituto Superior de Enseñanza del Paraná", dependiente de la provincia de Entre Ríos, y luego se anexó a lo que actualmente se conoce como la UADER. Esas transformaciones son muestra de los modelos de administración respecto a las políticas educativas de cada momento y a la relación entre el Estado Nacional y las Jurisdicciones Provinciales.

Por cuestiones asociadas a los concursos públicos docentes, Andrea tuvo que dejar la escuela de República del Brasil y buscar otro cargo. Se vinculó en una escuela de *"otro barrio muy humilde, que se llama Héroes de Malvinas"*. Aunque ingresó como suplente en la materia de *ciencias sociales*, luego de un tiempo logró titularizarla en otro curso. Sin embargo, recuerda que ese hecho fue posible gracias a la ayuda de una colega con mayor experiencia, quien le dijo: *"-Mirá Andrea, el cargo ese queda vacante, es tuyo porque la dueña se jubiló, y a vos no te dijeron nada, porque se lo quieren dejar a otra persona. Pero es tu derecho legal. [Por el orden de méritos] te corresponde a vos, así que vos en el primer día de clase te presentás en el horario que corresponde-"*.

Siendo titular de esa materia, Andrea enfrentó varias experiencias fundamentales. Por ejemplo, recuerda que ese era *"un curso muy difícil, al que nadie quería porque era el peor de la escuela"*, y que los primeros meses fueron muy complica-

dos: “Era fatal, habían chicos de sexto grado que tenían 16 años, eran más altos que yo (risas). A mí lo que me ayudó es lo que yo estaba estudiando, yo iba al profesorado de filosofía, psicología y pedagogía. A mí me había ido bien en las clases de psicología, y entonces dije: -bueno, irme no me voy a ir porque es mi curso: ya titularicé. ¿Echarlos?, no los voy a echar porque son los alumnos que tengo, eran los únicos que tenía-. Y bueno, entré a buscarle la vuelta”. La forma como ella se enfrentó a esa situación se convirtió en una impronta respecto a su experiencia e identidad docente. Ese hecho puede observarse como un proceso compuesto por varios elementos:

Tenían muchos problemas pedagógicos: no sabían leer, no escribían numeración, o sea; lo mínimo que te sabe un pibe de segundo grado ellos no lo sabían, estaban en sexto y eran chicos de 16 años. Sabían mucho de calle, de vida, pero poco de aprendizaje escolar. Era muy difícil llevarlos para el lado del aprendizaje escolar, con todas las malas experiencias que ya habían tenido con las suplentes que estaban una semana y se iban, no los aguantaban, hacían barbaridades dentro del curso. Yo me daba la vuelta y se agarraban los testículos y hacían cosas obscenas, eran broncas todos los días. Entonces yo empecé a ver ¿qué les gusta, qué?: el fútbol. A mí no me gusta, pero bueno yo dije: -voy a tratar de buscar experiencias positivas para cambiarles la imagen de sí mismos-. Entonces los anoté en un inter colegial que organizaba otra escuela secundaria. Mi objetivo era otro: había que lograr que estos pibes mínimamente se disciplinen como para poder trabajar la pedagogía (...). A la semana siguiente después de feriado, los hice pasar en un izamiento de bandera, les dieron un aplauso, y los pibes todavía no habían cambiado mucho pero la verdad se sintieron un poco extraño, ¿no?, era la primera vez que los aplaudían.

Del relato de Andrea, interpretamos que el proceso para lograr un cambio favorable en la cotidianidad del aula presenta dos supuestos básicos y un objetivo concreto. Los supuestos son: a) abrir un espacio de transición entre su estado actual y el estado deseado, y b) configurar ese espacio según los intereses de los estudiantes y en virtud de la representación emocional de sí mismos. El objetivo concreto es alcanzar el estado deseado, es decir; constituir las condiciones mínimas para llevar a cabo una acción pedagógica. Esta es una triple relación que contiene varias representaciones sobre el propósito de la escuela y la educación. También es un planteamiento con un alto grado implícito de dificultad.

Pero apoyándose en otras actividades complementarias, Andrea logró avances significativos. Entre ellas sobresale un campamento que realizó en compañía de otras colegas y de otros cursos. Este básicamente consistía en un conjunto de actividades lúdicas que realizaron durante dos días, en un lugar por ella denominado como de “turismo social”. De varias posibilidades, Andrea destaca en su relato la organización que alcanzaron entre todos, incluyendo el cumplimiento de los horarios para las actividades. Pero además de eso, Andrea empieza a centrarse, -no solo en esa activi-

dad, sino en el resto de su autonarración-, en la “*calidad del vínculo*” como un aspecto imprescindible para una práctica docente comprometida, y si se quiere, posible.

Esta experiencia remite a un debate que deseamos resaltar. Se trata del problema de la *educabilidad* entendida en principio como “la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos, en situaciones definidas” (Baquero, 2001: 72). No optamos por una definición clásica que entiende la educabilidad como la capacidad de aprender de los sujetos. Aquí en cambio, enfatizamos las condiciones en las cuales opera esa acción pedagógica, y especialmente, en las que ejercen los docentes que atienden poblaciones como las que Andrea relata. Dicho en otras palabras, las condiciones de la educabilidad no solamente operan sobre los “destinatarios” de la educación, sino también sobre sus “promotores”.

Ante esa situación surge como medio alternativo, el fortalecimiento del vínculo emocional entre docente y estudiante. El razonamiento es polémico y requiere mayor discusión, pero por ahora puede ser expuesto de la siguiente manera: Aunque el vínculo afectivo docente-estudiante siempre ha existido, en los últimos años se ha fortalecido porque se ha significado, por parte de docentes y estudiantes, como el medio adecuado para suplir las condiciones insuficientes de educabilidad. Si bien esas condiciones de educabilidad son distintas según cada contexto socio-económico; la insuficiencia presenta tal variación, que convierten a dicho vínculo en un aspecto imprescindible en todo contexto.

Para el caso particular de la experiencia de Andrea, este razonamiento se ajusta a la configuración de su narración porque su contenido exhibe como parte de un núcleo identitario docente, al vínculo emocional entre docente y estudiante. Ese componente es tan potente que incluso lo presenta de ese modo a los estudiantes del profesorado donde actualmente trabaja: “*Yo les digo a ellos que lo importante es el vínculo [porque] en el vínculo está el poder. Pero el tema es cómo usás el poder, ¿no? Se usa es para que el chico aprenda; no es ni para vos, ni para ser masoquista, ni para buscar el placer de manejarlo al otro. Es algo que implica el tema ético. Yo les decía: -es muy delicado pero es muy importante; cuando vos lográs el vínculo el alumno hace lo que vos querés-*”. Como ya se dijo, Andrea ubica esa condición en la di-

mención puramente práctica de la actividad docente. Y sin desaparecer totalmente, la dimensión teórica se ubica en segundo plano.

Los avances que logró Andrea en ese curso fueron descritos como resultado de la acción pedagógica, principalmente en las habilidades de lecto-escritura y de razonamiento lógico-matemático. Más que un logro profesional, ese evento y esa época son representados como un triunfo personal. Ella comenta cómo en algunas ocasiones se encuentra con esos ex-alumnos y le agradecen por su cercanía en la escuela. Pero también relata que esos avances no repercutieron lo suficiente debido al desfase entre el recorrido escolar de los estudiantes y los contenidos que se supone debían manejar. Cuando los recibió, tuvo que enseñarles contenidos y habilidades que se supone ya manejaban y cuando pasaron al siguiente curso, ese proceso se rompió porque sus colegas continuaron con los contenidos y habilidades prescritas. Dice Andrea: *“Yo ahí aprendí que si vos querés hacer algo nuevo en la escuela, hay que hacer un plan estratégico con los colegas y primero tenés que conciéntizarlos que si se arma un proyecto, es [para] que todos nos unamos, de lo contrario, se pierde el esfuerzo”*.

Al finalizar el profesorado de filosofía, psicología y pedagogía, Andrea se retiró de esa escuela porque gana un concurso docente en el mismo Instituto de Profesorado en donde se recibió. Es el mismo instituto que luego se anexaría a la UADER. También por concurso público, ingresa a una escuela secundaria en donde enseña la materia *Fundamentos Teóricos del Mundo del Trabajo*. El cambio de nivel, de primaria a secundaria, le obliga a replantear algunas prácticas. La más destacada, es exhibir un poco más de firmeza con los estudiantes: *“Mirá lo que me hacían [los alumnos]: yo cruzaba y se apostaban a cada lado, y yo pasaba por el medio y me decían ellos: -¿va a dar clase?, ¿está segura que quiere ir a dar clase?-. Me querían amedrentar y yo decía: -¡y vamos todos adentro!-, yo no me dejaba”*. También se encontró con nuevas prácticas de parte de los estudiantes, sobre todo, el hecho de que se acerquen y le comenten detalles de su vida personal:

Ellos te cuentan, tenés chicos que tienen una madre que por ejemplo están en medio de tanta problemática económica que mirá lo siguiente: era amiga con uno, se supone que con el que se enamoró; después resulta que este la deja, deja los chicos pequeños. Se va a la miércoles y resulta que ella no tiene laburo, ni estudio. Así que a buscar a ver si se enganchan con otro, para ver si este otro se hace cargo de los chicos de su anterior pareja, y a su vez, [este] le hace otros chicos más. Llega a un punto que tiene 7 u 8 pibes y son mujeres solas porque los vagos se van.

Esas nuevas prácticas fueron constituyendo su pensamiento respecto al propósito de la escuela para los sectores marginales: “ayudarle al alumno a pensar que eso se puede cambiar y a que salgan [de la escuela] con un proyecto”. Sustentando esa apreciación, subraya las condiciones cotidianas en las cuales viven la mayoría de los alumnos: “Viven todos amontonados en una pieza, comen salteado, viven de vender cartones, verduras, diarios. Se levantan [a las] 5 de la mañana. Yo prefiero que me digan que eran felices conmigo y aprendían, son dos cosas que pueden ir unidas. Si vos te los proponés como docente se puede, en cambio si vos te pensás que ser docente es ser amargado y torturador; yo no coincido con eso”; “me parece que aprender no es tener una vida de miércoles en la escuela, de por sí ya la tienen afuera de la escuela”. Es decir; las nuevas prácticas, de los estudiantes y de sí misma, producto del tránsito desde el nivel de la primaria a la secundaria, se significaron desde el mismo ámbito del vínculo afectivo docente-estudiante, pero adquirieron un matiz particular sobre el cuidado y la protección frente al contexto extra escolar y al futuro de los estudiantes. De ese modo es compatible “aprender y ser feliz en la escuela”.

A este respecto, Andrea relata una experiencia interesante. Ella tuvo la oportunidad de hacer una *Especialización en Pedagogía* en la Universidad de Concepción del Uruguay, y en el momento de la entrevista, se encontraba cursando una *Maestría en Educación* en una universidad estatal con sede en Buenos Aires. En una clase de la maestría, discute con una reconocida investigadora del campo de la educación. Andrea sostenía -y sostiene-, que los docentes tienen un alto grado de influencia sobre la representación emocional que los estudiantes poseen de sí mismos (autoestima); mientras que la investigadora por el contrario, niega la afirmación argumentando que ese tipo de efecto ya no corresponde a la práctica contemporánea docente. Aunque ninguna cedió a sus propias convicciones, Andrea explica la percepción de su profesora diciendo: “Y entonces pensé : -es que [ella] nunca dio clase en una primaria o en un secundario-”. Y cuando se lo comentó a su hermano, que también es docente en una escuela privada de la ciudad de Paraná, le respondió: “- ¡ché!, decile [a la investigadora] que venga a trabajar en esta escuela-”. Esta anécdota evoca la discusión sobre la relación y legitimación de saberes dentro del campo de la educación. Esto es; “la tendencia predominante a convertir al docente como ejecutor, reduciendo sus posibilidades de intervenir en el control de los fines y

en los modos de ejecución de la actividad profesional” (Pinkasz: 1992: 81). Llevando al límite la reducción, podemos incluir la restricción de pensar y construir conocimiento sobre -y desde- su propia actividad.

Pese a la discusión con la investigadora, esa noción del docente como ejecutor y su correlativa jerarquía entre la producción de saberes dentro del campo de la educación, se encuentra incorporada en la autonarración de Andrea. Esta se hace explícita cuando formula los motivos en sus aspiraciones de formación académica de postgrado: *“A mí me gusta escuchar a los más importantes porque me imagino que, bueno la receta no me la van a dar porque las recetas no existen, pero sí quiero saber qué opinan de ciertas cuestiones. [Además] mucha de esta gente [los investigadores-docentes de los postgrados en educación] trabaja en esas cuestiones. Es gente que organiza planes de estudio, que después llegan a las escuelas y los docentes somos los que tenemos que implementarlos día a día”*. El hecho de que esa noción esté incorporada como un rasgo de su identidad profesional, no significa que su incursión en el ámbito de la producción académica sobre la educación y la gestión institucional no sea fructífera. Al contrario, Andrea considera, cada vez con más fundamentos, que los docentes tienen una tarea pendiente para pensar por sí mismos sus propias cuestiones.

Otro aspecto que surgió de su debate con la investigadora fue la distinción entre las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires y las de las provincias, en este caso, las de la provincia de Entre Ríos. Esa diferencia está centrada en la cantidad de recursos económicos destinados a las escuelas y a su distribución según la estratificación social. Sobre el primer aspecto, Andrea relata que la desigualdad de los recursos económicos induce mayores dificultades para los docentes de la ciudad de Paraná, quienes entre otras cosas, deben reunir dinero para comprar algunos implementos de las escuelas, o soportan la época de invierno sin calefacción en las aulas. Sobre el segundo, explica que debido a las mayores diferencias entre clases sociales, la escuela pública en la ciudad de Buenos Aires está focalizada a los sectores más pobres; mientras que en la ciudad de Paraná, la escuela pública está más abierta a otras capas sociales. De todos modos, esa comparación contiene un reclamo ante la desigualdad en las condiciones de trabajo, así comenta también, que si un docente de Buenos Aires va a trabajar en una escuela de Paraná *“simplemente, se muere de tristeza”*.

Para finalizar su narración, Andrea resaltó su perseverancia ante todas las condiciones adversas. Con base en sus 22 años de trayectoria se define a sí misma como una docente “*luchadora*” y que se encuentra “*casada con la escuela*”. Eso ha implicado dejar en un segundo plano otros intereses no profesionales, como por ejemplo, conformar una familia. Y aunque no se arrepiente de su elección: “[*si*] *yo me muero y vuelvo a nacer: haría lo mismo y también lo disfrutaría. Le tenés que buscar la vuelta por distintos lados*”, advierte que a veces este “*ha sido un matrimonio muy cruel y difícil*”. Andrea además mencionó otros significados en su relato, que serán retomados más adelante, y algunos detalles respecto a su interés por doctorarse en el campo de la educación y al modo para enfrentar su jubilación.

La configuración de la narración (disonancia discordante) de Andrea puede apreciarse como un núcleo dinámico tripartito: la afectividad, la perseverancia, y el privilegio de la práctica sobre la teoría pedagógica. Esa relación dinámica se observa en el siguiente fragmento de su narración:

Yo cuando voy a trabajar no puedo decir: -hoy soy constructivista, mañana soy crítica, pasado mañana conductista-, no, yo creo que son un combo. Y en algunos casos tienen que ver también tal vez con la personalidad, es todo un conjunto. Lo que pasa es que uno trata de ver si lo que yo tengo para ofrecer sirve en realidad o no sirve, si funciona. Ahí tenés al docente reflexivo, hay profesores que hacen investigación sobre sus propias prácticas, no sé si a nivel de hacer entrevistas o encuestas, pero se hace con relación a los resultados que van teniendo los alumnos en la marcha. Si aprende o no aprenden, si les cuesta. Como volver otra vez a pensar a repasar, dar más explicaciones, partiendo de que a veces los pibes no te leen nada en la casa.

Esto es; “*tiene que ver más con la personalidad*” (afectividad); “*como volver otra vez a pensar, a repasar, dar más explicaciones*” (perseverancia), y “*yo creo que son un combo*”, (privilegio de la práctica sobre la teoría pedagógica). Un núcleo solo adquiere una cualidad dinámica si no es compacto y sus partes conservan una relación recíproca. En esta sistematización; la afectividad, la perseverancia, y el privilegio de la práctica, fueron constituidas recíprocamente a partir de todas las vicisitudes que Andrea tuvo que resolver.

Desde la perspectiva microgenética, esto finalmente nos permite inferir una *Equilibración recíproca de identificación*. Observamos que la dinámica interna de ese núcleo identitario se convierte en una relación constante -y necesaria- para conservar simultáneamente en operación a los tres aspectos. Se trata de una *equilibración* porque es un proceso que busca el complemento de los factores que componen el núcleo identitario, y es *recíproca* debido a que entre ellos no existe una marcada jerarquía, razón por la cual, se presenta una mutua influencia. Parafraseando el relato

de Andrea, consideramos que ese equilibrio, que se renueva constantemente, le ha permitido construir su identidad docente y la de la escuela. Además, como ella misma lo admite, ese evento le ha hecho posible *“durante más de 20 años, soportar y disfrutar su matrimonio, cruel y difícil, con la escuela”*.

2.6 Interpretación integrada

Expusimos por separado cada una de las autonarraciones docentes. Además de resaltar su singularidad, realizamos una primera abstracción interpretativa a partir de cada configuración narrativa. Con miras a la fundamentación de los conceptos que propondremos en capítulo cuarto, presentamos en este último apartado una breve recopilación para generar un nuevo nivel de argumentación.

Recordemos como significamos cada configuración narrativa: “Estrategia dinámica de identificación” (Olga); “Proceso de identificación autoreflexivo” (Matías); “Regulación prescriptiva de identificación” (Luis); y “Equilibración recíproca de identificación” (Andrea). No se trata de una tipología identificatoria. Cada una de las expresiones busca sintetizar, y en lo posible caracterizar, las experiencias y sentidos particulares de cada docente.

Haciendo una comparación, podemos afirmar que las cuatro configuraciones se asemejan en tanto representan un evento que pese a constituirse a través del tiempo, no es totalmente continuo. Cada configuración mantiene una continuidad intermitente o discontinua, porque son una muestra simultánea de una identidad docente que no se cristaliza ni se diluye del todo. Como se expuso, cada relato constituye una historia particular, con hechos y sentidos particulares, y es constituida por una significación realizada desde el presente, gracias a las cualidades de la narratividad. Pero como el mismo término evoca, esa discontinuidad no presenta el mismo grado de densidad para cada configuración identitaria.

Si reducimos sistemáticamente esta idea en una línea simbólica, tendremos como extremos: (-) discontinuidad y (+) discontinuidad. Más cerca del polo negativo ubicaríamos a la “Regulación prescriptiva” y a la “Equilibración recíproca”; y más cerca del polo positivo a la “Estrategia dinámica” y al “Proceso autoreflexivo”. Si pensáramos en una continuidad no intermitente, por ejemplo, Olga no hubiese aceptado trabajar en escuelas que no fuesen similares a aquella ubicada en la zona

del Tigre; Matías seguiría yendo a llorar cada vez que los estudiantes no le hiciesen caso; Luis solo hubiese trabajado en escuelas adscritas a la iglesia católica, y Andrea hubiese sucumbido ante las dificultades que tuvo que afrontar. De igual modo, podemos extrapolar los extremos descritos a la contradicción entre la identidad docente ideal (menos discontinuidad), y la identidad docente cotidiana (más discontinuidad).

Pero el argumento resiste mayor complejidad. Conceder la *discontinuidad* al proceso de la construcción de la identidad, implica reconocer dos aspectos que influyen sobre ella. De una parte, la singularidad de cada sujeto para crear por sí mismo los límites y contenidos de la frontera entre continuidad-discontinuidad identitaria; y de otra; la existencia de algunos acontecimientos que definen esa cualidad discontinua. En todas las autonarraciones se observa por lo menos un evento con una fuerte carga afectiva que incide sobre la capacidad generadora de sentidos. Olga nos comentó cuando visitó por primera vez la escuela de élite; Matías sobre un campamento organizado en compañía de alumnos y colegas; Luis sobre el hecho de recibir fuertes críticas respecto a sus apreciaciones, y Andrea sobre los avances significativos que logró en un curso difícil. Estos pueden comprenderse como momentos de interrupción en un supuesto continuo de identificación.

Pero, ¿significa esto que es adecuado generar ese tipo de espacios, vale decir, espacios de reflexión sobre las dimensiones emocionales, durante la formación y práctica profesional de los docentes? Es apresurado afirmarlo con total certeza. Lo que sí es seguro, es la necesidad de profundizar sobre un estudio de las emociones en la enseñanza que las problematizen como esferas de creación simbólica. No solo lo mencionamos en función de la exposición que referimos, sino por la sensación, también generalizada en las cuatro autonarraciones, respecto al reconocimiento social y al auto reconocimiento de la utilidad del ejercicio de la docencia.

Es sabido que las condiciones laborales, producidas en el marco de la implementación de políticas educativas que conciben la educación como una mercancía, han incitado ese panorama. Pero también, dentro de ese panorama se han realizado estudios y propuestas que realzan la culpabilidad como una característica clave de la identidad docente (Hargreaves, 1995). Desde una perspectiva psicoanalítica, Pérez (2005) por ejemplo escribe: “este proceso de culpabilización/victimización al que recurren los docentes debería ser interpretado como un mecanismo de defensa colectivo en respuesta a las condiciones de trabajo desfavorables en las que se desempeña”

(p. 7), y desde la psicología experimental norteamericana aplicada al campo de la salud, se clasifica a la enseñanza como una de las profesiones más vulnerables dentro de un síndrome denominado *burn out* (estar quemado); o “al estado de fatiga o frustración que se produce por la dedicación a una causa, forma de vida o relación, que no produce el esperado refuerzo” (Freudenberger, 1974: 162).

Aunque la interpretación derivada del psicoanálisis es más compleja que la del síndrome del *burn out* -cuya nominación además es poco original-, pensamos que las dos son parciales porque la primera está excesivamente centrada en el ámbito social y la segunda en el ámbito individual. Diagnosticar la práctica docente desde una perspectiva psico-clínica significa conservar, en otro nivel, ese mismo hecho. Es decir, reducir patológica e individualmente la práctica pedagógica. Y recurrir al inconsciente colectivo supondría, siguiendo a Jung (2002), una especie de “arquetipo de la docencia” difundido entre todos ellos²¹. Desde la psicología histórico-cultural en cambio, ese “arquetipo” se representa en dependencia de su génesis histórica, tanto colectiva como individual, y en relación a un contexto cultural y singular más concreto. Esto es; existen otras formas dentro de la psicología para entender las emociones asociadas a la culpabilidad-victimización, incluyendo su comprensión como espacio de creación simbólica.

También en rigor, ninguno de los cuatro docentes participantes manifestó una sensación de fracaso en relación con la trayectoria de su vida general, y en cambio, todos dijeron que volverían a elegir la profesión docente. Si bien se nos puede acusar ingenuidad diciéndonos que ese tipo de sentidos son secretos y no se exteriorizan en una autonarración, los hechos y la perspectiva específica para este trabajo sustentan lo que exponemos, e incitan su comparación con entrevistas a personas que abandonaron la profesión y a otro tipo de análisis. Como se dijo, lo que sí fue explícito es la sensación sobre el reconocimiento social y el auto reconocimiento de la utilidad del ejercicio de la docencia. Este puede ser analizado desde la culpabilidad, ya no desde una perspectiva clínica, sino desde una perspectiva que como en nuestro caso, está privilegiando los procesos de identificación.

La culpabilidad implica la *atribución a alguien* de un hecho reprobable y la utilidad está relacionada con el beneficio que se hace *hacia alguien*. Si un sujeto no se

21 “A semejanza de los instintos, los modelos de pensamiento colectivo de la mente humana son innatos y hereditarios. Funcionan, cuando surge la ocasión, con la misma forma aproximada en todos nosotros”. (Jung, 2002: 75)

siente útil es porque piensa que no está beneficiando a nadie, y si además, esto lo interpreta como un hecho reprobable, entonces se siente culpable porque no está siendo útil como se supone debería serlo. Las emociones generan -y son generadas- a partir de espacios simbólicos. Es precisamente en esta afirmación, sobre todo: “lo interpreta como un hecho reprobable” y “como se supone debería serlo”, en donde encontramos el eje decisivo de la discusión.

Sabemos bien que no hay identidad sin contexto y que esos contextos son cada vez más disímiles, incluso, dentro de un mismo ámbito; pero ¿por qué persisten similitudes pese a esas diferencias? O formulándolo según los objetivos de este trabajo, ¿por qué pese a las distinciones de los contextos institucionales y socio económicos, en los cuales cada docente desplegó su trayectoria, se exhiben como contenidos similares: la sensación de la utilidad, y la sensación de reconocimiento social? Nuevamente, la respuesta inicia en los fragmentos de nuestra afirmación anterior, “lo interpreta como un hecho reprobable” y “como se supone debería serlo”.

En efecto, pese a la capacidad generadora autónoma de sentidos de cada sujeto, existe una limitación que es proporcionada por los componentes de las matrices socio culturales (Garretón, 2002; Grimson, 2007). Esto indica que la interpretación “como un hecho reprobable” responde a una matriz sociocultural -docente- que resulta de un proceso histórico, -que en el próximo capítulo discutiremos-, y del mismo modo, “como se supone debería serlo” no es más que la forma prescrita de esa interpretación. Por tanto, las matrices culturales adquieren una forma prescrita (discursiva), para cada época particular, para cada colectivo (magisterio) singular y para cada sujeto (docente) concreto. Otra vez, nos referimos a la distancia entre la imagen idealizada o prescrita de lo que debería ser un docente y la imagen singular que se construye del sí mismo docente a partir de una trayectoria específica.

Según nuestras inferencias, el modo como cada sujeto modula esta distancia alimenta y sustenta la discusión que dejamos abierta en el capítulo precedente, sobre la doble propiedad de la identidad profesional (docente) para no cristalizarse ni diluirse, en el transcurso del tiempo, lo cual a su vez, permite la “metabolización” de los factores contextuales cambiantes. Dicho de otra manera, la identidad como un fenómeno discontinuo. En este panorama es más difícil comprender las similitudes que las diferencias.

Pero, continuando con las similitudes, ya no en la dimensión abstracta de la configuración de la identidad narrativa, sino en la dimensión de sus contenidos, podemos señalar varios aspectos interesantes. Los cuatro docentes iniciaron estudios en un campo alejado del ámbito docente: Olga en la ingeniería, Matías en la ciencia política, Luis en la literatura y Andrea en la contaduría. Obviamente no estamos haciendo una generalización, pero ese hecho se inscribe en el debate entre la docencia como una vocación innata o aprendida. Las interpretaciones se dividen. Olga, Luis y Andrea, afirmaron que antes de dejar la facultad ya tenían gusto por enseñar a sus compañeros, mientras que Matías lo fue construyendo intuitivamente. No obstante él mismo señala: *“yo en ese momento estaba parado creo que en el mismo lugar en el que estamos parados todos los docentes cuando empezamos la carrera, que es, el enamoramiento con la materia; [pero] mirada como la materia de la secundaria”*. La balanza se inclina para respaldar la cualidad innata de la docencia.

Ante esta conclusión, presentamos una objeción desde la narratividad y más precisamente, desde el hecho de la concordancia discordante. En una autonarración se efectúa un proceso semiótico en relación con las acciones sociales que condiciona, desde el presente, la significación del pasado. Como la concordancia discordante implica la conexión de acciones sociales dentro de una pretensión de coherencia o de validez, la producción de la autonarración implica la selección y contextualización de los eventos más representativos para la historia que se narra. Es decir; no existen vocaciones innatas (yo nací para esto), sino que esos enunciados se nos muestran como ilusiones construidas por las cualidades del mismo pensamiento narrativo, incluyendo la recopilación singular de acciones sociales. ¿Cómo se podría justificar la inclinación innata de una profesión (psicología) en un contexto en donde esa profesión no se ha desarrollado (siglo XIV)? Además, las autonarraciones operan como historias relatadas hacia nosotros mismos para comprender el mundo y nuestro lugar en él (Bruner, 1988). En definitiva, se aprende a justificar la cualidad innata de las profesiones (docencia).

En ese mismo sentido, en las cuatro autonarraciones aparecen varios docentes significativos -casi modelos-, de la época de formación académica y en las primeras prácticas docentes supervisadas. Estos también influyeron sobre el proceso de identificación. Asimismo se significa, de forma más destacada en el caso de Andrea y de Luis, la aproximación al conocimiento filosófico como un impulso hacia su elección

docente. Estos hechos coinciden en general con lo que concluyen la mayoría de estudios biográficos sobre la profesión de la enseñanza (Ojeda, 2008; Tenti 2005, Terhart, 1987); esto es; los aspectos relevantes en la construcción de la identidad docente: el núcleo personal involucrado -que en nuestro caso ha sido representado como la subjetividad-; las personas y acontecimientos que acercan al rol profesional, incluyendo las primeras prácticas -que en nuestro caso han sido representados como aspectos componentes de la discontinuidad identitaria-; y al debate entre la inclinación innata o aprendida de la vocación, -que fue objetada desde las cualidades de la narratividad-.

Este paralelo para nombrar fenómenos similares, indica un cambio de perspectiva conceptual y epistemológica. Además de la modificación semántica que se expone, se está fundamentando embrionariamente una perspectiva psicosociológica respecto a la comprensión ontológica de la subjetividad y de la identidad docente. Esos cambios a su vez sustentan otras posibilidades de lecturas. En el próximo capítulo las complementaremos.

Pero antes de finalizar, es conveniente realzar un elemento que ha sido omitido a propósito y otro que fue desplazado para el capítulo cuarto. El primero es la referencia que cada docente hizo sobre la representación de la historia del magisterio, y el segundo es la reseña a las instituciones en las que cada uno adelantó su formación y su trayectoria profesional (institutos de profesorado, universidades y escuelas). Vimos por ejemplo, cómo los tres docentes del conurbano bonaerense ingresaron y dejaron, por distintas razones, sus estudios en la Universidad de Buenos Aires, y cómo la actividad profesional y la formación de Andrea estuvo anclada a una misma institución (que además se transformó varias veces a partir de la relación entre el Estado Nacional y la Jurisdicción provincial). La omisión y el desplazamiento favorecen su aparición en los próximos capítulos. Como anticipo, diremos solamente que la “remiscencia civilizadora” que mencionamos en la configuración de la autonarración de Luis, es un término que antecede a un argumento que se desplegará en el capítulo cuarto, en relación con la *sedimentación subjetiva*.

En síntesis, la interpretación integrada del análisis microgenético de las autonarraciones docentes muestra una profunda singularidad que, sin embargo, presenta aspectos comunes. En vez de comprender esas similitudes como una continuidad identitaria, las proponemos como una discontinuidad identitaria. De ese modo, es po-

sible entender la forma como pese a las notables diferencias en los recorridos biográfico-profesionales de cada docente, se siga aceptando una única identidad dinámica, que permite la adhesión simbólica a un colectivo cambiante, pero que no se diluye a través del tiempo. Esto facilita pensar en los contenidos de esa identidad docente (malestar, primeras prácticas, reconocimiento de la utilidad, satisfacción, vínculos afectivos, maestros significativos, culpabilidad, victimización, vocación, condiciones inadecuadas de trabajo, etc.) en un contexto social también cambiante, e inscrito dentro de los debates sobre el tránsito entre una época moderna y una postmoderna (incluyendo su impacto sobre las ciencias sociales, por ejemplo, entender las emociones humanas en un plano simbólico).

Este razonamiento además, se encuentra cercano a lo que Foucault (1996), desde otra perspectiva afin, denominó como las *tecnologías de sistemas de signos* y las *tecnologías del yo*, cuyas configuraciones proporcionan matrices de razón práctica:

A modo de contextualización, debemos comprender cuatro tipos principales de estas [tecnologías], y que cada una de ellas representa una matriz de razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.(p. 48-49)

Terminamos formulando dos interrogantes. El primero en relación con la noción de sujeto: ¿qué sucedería si hipotéticamente se hiciera un violento intercambio en los lugares de trabajo entre los cuatros docentes? (es decir; Olga en la ciudad de Paraná; Matías en “el colegio de monjas”; Luis en la escuela de reingreso; y Andrea en la escuela de élite? Y el segundo, en relación con la noción de sociedad: ¿necesariamente las categorías conceptuales tienen que construirse dentro de un presupuesto de continuidad?

3. ANÁLISIS MACROGENÉTICO DE LA NARRACIÓN HISTÓRICA DEL MAGISTERIO ARGENTINO ²²

El análisis macrogenético de una narración es una técnica documental que permite describir e interpretar formas, cambios, y contenidos, en la historia de un colectivo particular (Diriwächter; Valsiner y Sauck, 2006). De igual forma que el nivel de análisis microgenético, este corresponde a una jerarquía más amplia de interpretación de los fenómenos sociales (Ver nota al pie No. 11). Un análisis macrogenético distingue entre las transformaciones y los contenidos de los aspectos socioculturales que circulan en la historia de un grupo determinado. A través de él, es posible realizar una lectura intencionada sobre una historia amplia.

En el presente trabajo, esta intención corresponde a la observación de los contenidos y usos de los conceptos de la subjetividad e identidad docentes en la narración histórica del magisterio argentino, y más acotadamente, en la especificidad respecto al nivel medio. Además contiene la elección por aproximarnos a la historia en tanto un tipo particular de narración. En ella se reconoce que el mismo relato narrativo constituye la configuración del tiempo histórico (Ricoeur, 1991), e igualmente, que a través de ella es posible discernir una *identidad narrativa colectiva*.

En este capítulo nos proponemos presentar sistemáticamente los resultados de la revisión documental de un conjunto de investigaciones que exhiben -en diverso grado y alcance-, una narración sobre la historia general del magisterio argentino. En primer lugar, mostramos el método que utilizamos para ello. Luego exhibimos los usos y contenidos de los conceptos de la identidad y subjetividad docentes en esos trabajos, las referencias que en esa narración se hacen según las propiedades de la configuración nacional de la Argentina, y algunas divergencias al interior sobre esta historia. En último lugar, cerramos este capítulo con una interpretación integrada, que a su vez, alimentará la discusión en el capítulo cuarto.

3.1 Método

La revisión documental se afilia a las técnicas de los análisis de contenido. Esta es una forma para investigar la naturaleza de un discurso particular, así como para de-

²² El desarrollo de este capítulo fue posible gracias a la colaboración del historiador argentino -y compañero de estudios- Martín Acri, a quien manifiesto mi agradecimiento.

cantar las convergencias y divergencias entre varias versiones de una misma cuestión. En otras palabras, “este tipo de investigación parte de la información existente en un área exclusiva del saber, y busca dialogar con la masa documental consultada y sistematizada (...) ya que en ellos subyacen vacíos, tendencias investigativas, metodologías, fortalezas teóricas y miradas o tratamientos saturados que podrían verse de otra manera” (Herrera y cols, 2005: 11).

El análisis documental entonces, puede definirse como “la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (Krippendorff, 1980: 28). Los datos retomados corresponden a un conjunto de 22 trabajos (9 artículos publicados en revistas académicas especializadas, 9 capítulos de libros sobre el tema y 4 tesis de postgrado), que fueron recopilados usando un cruce de tres criterios: a) que presentaran el uso de las categorías de la subjetividad o identidad docentes, b) que estuvieran acotadas al estudio de la escuela media, y c) que exhibieran, en algún grado, el recorrido histórico del magisterio argentino. Además del propósito de este trabajo, el contexto de aplicación corresponde a la forma particular de su historicidad, esto es; la reflexión en torno a los hechos pasados (Portales, 2006), y en nuestra opinión, a la reflexión que se extiende hasta el modo como esos hechos pasados son incorporados y resignificados desde el presente.

Es importante mencionar que ante la ausencia de un solo trabajo, explícito y general, sobre la historia del magisterio argentino, el término *narración histórica del magisterio*, es usado como una decantación intencionada de varias *narraciones históricas* sobre él, algunas más detalladas o más generales que otras. Igualmente, es necesario recordar que si bien recurrimos a la noción de la historicidad, no estamos realizando un estudio histórico en rigor, y en cambio, incluimos algunos de ellos como “insumos” para la producción de los próximos párrafos.

A este respecto, deseamos señalar que la organización de los siguientes apartados refleja en sí misma la regularidad discursiva presente en la narración histórica del magisterio. Así, tanto los usos de los conceptos, como el papel del Estado, y las divergencias en las narraciones; constituyen tres dimensiones en cuyo seno pueden comprenderse las transformaciones, y sobre todo, la forma como ellas fueron significadas durante el devenir histórico del magisterio. Finalmente, aclaramos que es probable que nuestro rango de búsqueda en las bases de datos, electrónicas y bibliográficas

cas, no haya incluido otros trabajos importantes. No obstante, en los que fueron incluidos puede leerse una variedad de tradiciones y posiciones que facilitan la reconstrucción de un panorama general sobre la historia del magisterio en la Argentina.

3.2 Contenidos y usos de conceptos

Para presentar los contenidos y usos de los conceptos de la subjetividad e identidad docentes en la narración histórica del magisterio argentino, optamos por establecer *cuatro facetas narrativas* que agrupan la mayoría de sus alusiones: su génesis, las periodizaciones, las transformaciones recientes, y su historicidad. Estas facetas también pueden descifrarse como los aspectos que mayor atención y frecuencia tienen en los textos consultados.

En relación con la *génesis* del magisterio argentino, ligada a la expansión de su sistema escolar moderno, existen varios consensos. El más significativo es la representación sobre ese origen, cuya estimación fundamenta la existencia de una fuerte impronta de identificación. En la siguiente cita podemos apreciar su naturaleza:

La impronta de los discursos fundacionales en la identidad profesional de los docentes ha sido subrayada por varios estudios (Popkewitz, 1996; Lerena, 1987; Davini, 1995). La constitución inicial de la profesión es, según estos autores, una de las dinámicas más potentes en la formación de las identidades, en tanto va conformando un cuerpo de actitudes y saberes que se transmiten de generación en generación, tanto como parte de la historia escolar de los futuros docentes como de la socialización institucional posterior al pasaje de los profesorados y escuelas normales (Birgin, Duschatzky y Dussel, 1998: 25).

De este fragmento, inducimos dos usos de la categoría de la identidad docente: Por un lado, como una forma de aprehensión ontológica de varios aspectos -sociales, históricos y educativos-, particulares de ese momento histórico, esto es; la impronta de identificación; y por otro, como una cualidad de su trasmisión en contextos institucionales. En este hecho, la identidad docente es usada como una *forma* para aprehender el pasado y como un *medio* para su transmisión en el tiempo.

Sobre el contenido de esa impronta se ha recurrido a varias abstracciones, las cuales sin embargo, se refieren a un aspecto común: la influencia -pedagógica y social- normalizadora, moralizante y disciplinadora. Ya sea en el caso de la “matriz normalista” (Birgin, Duschatzky y Dussel, 1998), de la “tradición normalizadora-disciplinadora” (Davini, 1995), o de la “invención de los docentes como agentes civilizatorios” (Finocchio, 2009), entre otros posibles modelos; *la impronta identificato-*

ria coincide en comprender al docente como un representante-funcionario del Estado. Su propósito era sostener la expansión escolar nacional desde mediados del siglo XIX.

De igual manera, en otros trabajos (Birgin, 1999; Puiggrós, 1992) se señala al pensamiento político y pedagógico de Sarmiento, presidente de la República Argentina entre 1868 y 1874, como el responsable del sentido docente de esa impronta. Entre otros aspectos, este pensamiento (plasmando en la obra *El Facundo* de 1845) determina una dicotomía entre la civilización y la barbarie, la cual a su vez, se ha convertido en una estructura constante en la transmisión de la identidad del magisterio en la Argentina.

Respecto a la segunda faceta narrativa, esto es; las *periodizaciones* a las cuales se ha sometido la historia magisterial, encontramos varias diferencias. Esta distinción en relación con la génesis no debe extrañar porque esta representa un solo momento histórico, mientras que la periodización implica una variedad de épocas, cada una prisionera de su propia versión. Aunque en todos los trabajos consultados existe cierta linealidad para presentar la historia del magisterio, esto es; como un relato con principio y fin; ubicamos dos que delimitan con claridad algunos periodos formales.

Uno es el trabajo (ya reseñado) titulado *Las invenciones de la Docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)* (Finocchio, 2009). En él se acude al concepto de la *invención* para leer la historia del magisterio a través de las producciones de la prensa educativa. La invención se explica como “un proceso en el que tienen lugar central los sujetos, reconociendo por tanto el lugar protagónico que ocupan en las elecciones que efectúan y los saberes que producen al expresar creencias, gustos y preferencias a partir de contornos recortados, en principio, por género y generación” (Finocchio, 2009: 42). La autora distingue cuatro períodos en la historia general del magisterio, cada uno con su propia invención de la docencia, según sus atributos específicos.

El primer período corresponde a la génesis del colectivo, y como se mencionó, a *la invención de los docentes como agentes civilizatorios*. Este se ubica temporalmente en la segunda mitad del siglo XIX, cuando se pretendía homogeneizar la población con base en el progreso social asignado a la actividad educativa. El acto civilizador promovía la inclusión en una nueva comunidad, vale decir, la comunidad civilizada, en donde se igualaba la tarea del maestro y la del sacerdote gracias a su

cualidad como sujetos morales. En su respectivo campo, cada uno legitimaba esa inclusión.

El segundo periodo está signado a *la invención de los docentes como hacedores de la nación*. En estrecha relación con la anterior invención, esta ya no se orienta a la formación moral -o del carácter-, sino a la construcción de la patria. Es así como durante la primera mitad del siglo XX, los docentes estaban encargados de transmitir la nacionalidad a sus alumnos. Lo hicieron mediante su propia convicción y a través de la promoción de rituales escolares basados en esa premisa. El tercer período corresponde con *la invención de los docentes como sujetos amorosos*, que si bien estuvo más ligada con el nivel primario, tuvo implicaciones en el nivel secundario. Esta invención, ubicada temporalmente entre los años 1950-1980, identificaba a los docentes como los responsables de potenciar las capacidades naturales de los niños. Para alcanzar este propósito, se requería de un adulto/docente que fuese comprensivo, humilde, indulgente, y benévolo, con el niño/estudiante. Su correspondencia con el nivel secundario reside en la identificación del docente como un adulto que debe apoyar emocionalmente al joven/adulto.

El último periodo que la autora propone es *la invención de los docentes como sujetos resignados*, a un lugar que los excluye de su protagonismo en el acto educativo. Como efecto de la progresiva psicologización de la cultura escolar, de las reformas políticas y educativas promovidas por los organismos internacionales, y por los discursos provenientes desde los medios de comunicación; la tarea docente contemporánea se muestra en general como desproporcionada y cuasi-imposible, incluso, para los mismos docentes. De esta manera, el docente se (auto) identifica como una víctima en busca de algún refugio para salvaguardarse.

El otro trabajo que delimita eventos formales es el titulado *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Davini, 1995). En este se realiza una periodización menos temporal y más discursiva sobre la historia del magisterio argentino. Para ello, se distinguen previamente los conceptos sobre las *tradiciones* y las *tendencias* de formación docente. Las primeras se definen como “configuraciones de pensamiento y de acción, que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas, y a la conciencia de los sujetos*. (cursiva en el original)” (Davini, 1995). Esta noción indica la permanencia de esas tradiciones pese a la distancia temporal entre su origen y el pre-

sente. Esta relación es notable porque, fundamentalmente, se resalta la transmisión de las configuraciones de pensamiento y acción en el acto de la formación docente. Pero frente a esas tradiciones más consolidadas, se rescatan también algunas *tendencias de formación docente*. Aunque estas son igualmente configuraciones de pensamiento y de acción en esa actividad, no se encuentran respaldadas con algún grado significativo de institucionalización. En ese sentido, la autora sugiere comprenderlas como alternativas o -como resistencias-, ante la potencia de las tradiciones de formación.

Las tres tradiciones señaladas en este trabajo son: *la normalizadora/disciplinadora, la académica, y la eficientista*. La primera se refiere al modelo moralizante y socializador de lo que *debe ser* un buen maestro. Esta prescripción, asociada con la *génesis* del magisterio, está fusionada también al carácter civilizador de la expansión de los sistemas escolares. De esta tradición se induce una identidad docente afín al modelo del *funcionario estatal*, pero que difiere al de la auto representación del docente como trabajador cultural. La segunda tradición es la académica. Esta se caracteriza porque otorga mayor peso a la formación disciplinar de la materia que el docente enseña que a su formación pedagógica. Con apoyo en el pensamiento positivista, la debilitación pedagógica se justifica porque se concibe como una práctica de sentido común, y por tanto, de innecesaria formación. En el origen de esta tradición se encuentra una lucha por la legitimación de la formación docente entre las universidades y los institutos, así como entre sus correspondientes grupos poblacionales de atención. Como resultado, la tradición académica promueve la configuración de una identidad docente marcada por *la reproducción de conocimientos*. La pretensión de la rigurosidad disciplinar derivó hacia su instrumentalización. El docente entonces fue relegado a esa posición reproductora dentro de una jerarquía más amplia de funcionarios y expertos pedagógicos.

La tercera tradición de formación que se propone en este trabajo es *la eficientista*. Esta fomenta una identidad del docente como un *técnico* que responde a lineamientos cuasi-empresariales derivados de la racionalidad sobre el “despegue económico”. Bajo esta tradición, se generaron nuevas divisiones técnicas en el trabajo docente, y también, nuevas prácticas relacionadas con la planeación de su actividad. Tanto la actividad como la identidad docentes quedaron aún más relegadas a una zona en la que no existe injerencia directa sobre su trabajo cotidiano, fundamen-

talmente, porque se entiende que el docente no se encuentra destinado -ni preparado- para ello.

Como se señaló, además de las tres tradiciones de formación, la autora indica dos grupos de *tendencias de formación docente*, que operan como procesos de pensamientos y de acciones menos potentes. El primer grupo es la *pedagogía crítico-social*. En ella, el docente ocupa un rol como *mediador* que contextualiza críticamente los contenidos de las asignaturas. El segundo grupo es la *pedagogía crítico-hermenéutica*, en cuyo seno se cuestiona profundamente las prácticas tradicionales al interior de la escuela, incluyendo las formas de actividad e identidad docentes.

En las tendencias de formación operan configuraciones identitarias docentes que no corresponden totalmente a las propuestas desde las tradiciones institucionalizadas. No obstante, la autora subraya que tanto las tradiciones como las tendencias se funden en el ejercicio cotidiano, y además, que todas presentan bases comunes que permiten pensarlas en una perspectiva más amplia. Dos son estos aspectos comunes. El primero es el *fundamento prescriptivo* de la actividad e identidad docentes, que imposibilita una mirada más integral de su ejercicio profesional y de sí mismos. El segundo es lo que la autora denomina una *epistemología espontánea*, que sostiene la actividad docente contemporánea como resultado de la imbricación entre el instrumentalismo del saber y su utilidad para el progreso.

Como se observa, la faceta sobre las *periodizaciones* de la historia del magisterio muestra distinciones según los criterios con que se hacen, pero sobre todo, exhiben diferencias en el uso y comprensión de las nociones de la subjetividad e identidad docentes. En el caso de las *invenciones de la docencia* (Finocchio, 2009), se privilegia la capacidad creadora de los sujetos en tanto principales responsables de la configuración de su propia subjetividad e identidad docentes. Esto no implica desconocer los aspectos sociales y educativos que en ese proceso tienen lugar, más bien, significa el resultado de una elección epistemológica que trae al primer plano la actividad creadora de los sujetos, en este caso, de los sujetos de la docencia.

Con las *tradiciones de formación docente* (Davini, 1995) sucede casi lo contrario, es decir; se privilegian los aspectos sociales y educativos sobre los aspectos más singulares en la producción de la subjetividad e identidad docentes durante la historia del magisterio. Este contraste resalta que *tanto los contenidos como los límites acerca de la subjetividad e identidad docentes, se derivan directamente del modo*

como se construyen los parámetros para su uso. Como veremos oportunamente, esos parámetros también tienen una semejanza directa con los debates contemporáneos sobre las ciencias sociales.

En otro trabajo relacionado, aunque alejado de la pretensión de la periodización, encontramos una síntesis que se asocia con los contenidos expuestos sobre la subjetividad e identidad docentes. Además de señalar una imagen del docente como un *técnico*, cuya actividad estaba ligada con el movimiento desarrollista instaurado a fines de los años 60's, se menciona la posibilidad por “recordar otras imágenes a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo, a las que se ha analizado en la teorización reciente, que aluden a los roles diferentes que se les ha encomendado a los maestros.” (Southwell, 1995). Entre ellas, la autora presenta otras cuatro imágenes y sus contenidos:

El apóstol emerge como la figura del verdadero “sacerdocio”, la representación propia del racionalismo y el liberalismo que vieron en la educación la salida de todos los males de la sociedad (...). *El trabajador de la educación*, una concepción que nace en junto con las asociaciones gremiales docentes, con el propósito de superar la dicotomía entre el trabajador intelectual y el trabajador manual (...). *El intelectual transformador*, [o la] imagen del docente como investigador, indagador de su propia práctica aportada -en particular- por la pedagogía crítica (...). *El nuevo apostolado* El discurso político del neoliberalismo latinoamericano parecería propiciar una nueva imagen apostólica del docente, no ya la de un sacerdocio laico, sino la de un sujeto sobre el que recaen responsabilidades que antes cumplía el Estado -Cursiva en el original- (Southwell, 1995: 14).

Estas cinco imágenes de los docentes, que en este trabajo aluden a los roles encomendados a través de su historia, también pueden sumarse como otra forma distinta en el uso y contenidos de las nociones de la subjetividad e identidad docentes. Si asumimos al rol social como la expectativa que el resto de la sociedad tiene en relación con sus protagonistas, podemos afirmar que cada una de las anteriores imágenes se deriva de la postura macrosocial -ya que dependen de la función general o colectiva-, que se esperaba cumplieren los docentes de acuerdo con las condiciones de cada época particular.

Un simple ejercicio comparativo nos permite cerrar la exposición de esta faceta narrativa. Observemos en el siguiente esquema las diferencias que se presentan cuando se asumen distintos modos para estudiar un mismo fenómeno, esto es; la subjetividad e identidad docentes a través de la narración histórica del magisterio argentino:

Finocchio (2009)	Davini (1995)	Southwell (1995)
Agentes civilizatorios Hacedores de la Nación Sujetos amorosos Sujetos resignados	Funcionario Estatal Reproductor de conocimientos Técnico Mediador	Apóstol Trabajador de la educación Intelectual Técnico Nuevo Apóstol

Más allá de los adjetivos y sustantivos utilizados para designar cada particularidad del colectivo, nos interesa subrayar que exceptuando el momento de la génesis del magisterio (agentes civilizatorios, funcionario estatal y apóstol), el resto de la trayectoria está sujeta a distintas formas de periodización-conceptualización.

Aunque se podría especular con el agrupamiento de nociones similares, por ejemplo, [hacedores de la nación, reproductor de conocimientos], o [sujetos resignados, técnicos, nuevo apostolado], no es nuestro propósito decantar una sola versión sobre el uso y los contenidos de las nociones sobre la subjetividad e identidad docentes. Al contrario, con este capítulo buscamos enfatizar en la multiplicidad de formas, y especialmente, en sus implicaciones para el estudio de la historia del colectivo, el uso de los conceptos, y la forma como se interpretan los movimientos contemporáneos sobre la cuestión docente.

Las invenciones, tradiciones, tendencias, e imágenes según los roles sociales asignados, conforman un extraordinario acopio epistemológico para otorgar densidad al debate sobre la subjetividad e identidad docentes. En ellas se encuentra una plataforma que condiciona el uso y los contenidos de ambas nociones, y por consiguiente, también condicionan las interpretaciones más recientes sobre sus configuraciones y transformaciones.

Respecto a este último particular postulamos una tercera faceta narrativa. Se trata de la denuncia y significación de las *transformaciones recientes* en la subjetividad e identidad docentes. En sí misma, esta faceta es una coincidencia que varios trabajos presentan de acuerdo con las profundas mutaciones sociales y educativas que tuvieron lugar en la Argentina a partir de la década de los años 90's, entre ellas, la imposición de las reformas impulsadas bajo la racionalidad neoliberal, y la consecuente crisis económica e institucional del año 2001.

En la revisión de varios estudios derivados, se leen conceptos que implícitamente tienen una línea evolutiva: la diferenciación, la segmentación, la segregación, y la fragmentación. De menor a mayor grado, cada uno se refiere a la disminución de

la interrelación entre los elementos del sistema educativo (escuelas, institutos de formación docente, ofertas, demandas, zonas geográficas, entidades estatales y privadas de regulación, etc.). Asociados con la faceta narrativa sobre la transformación, este grupo de trabajos, se convierten en una colección de investigaciones sobre el impacto y la paulatina ruptura del sistema educativo, incluyendo por supuesto, a la actividad docente.

Pero lo más destacado de estos estudios, es la argumentación e interpretación de los cambios. De una parte, están los trabajos titulados *Profesores en (la) crisis. Duelos por identidades que no son* (Nicolazzo, 2003) y *Los profesores y la escuela secundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue* (Brito, 2008). En ellos apreciamos narraciones sobre la historia del magisterio y de sus cambios recientes ligada estrechamente con el pasado. Es decir; tanto el *duelo* por las identidades docentes que ya no existen, como el efecto del *repliegue* identitario en la actividad docente, corresponden al uso e interpretación particular gracias a la comparación con sus condiciones pasadas.

Por otra parte, y en franco contraste, se encuentran los trabajos titulados *Más allá de la crisis: Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria en Argentina* (Dussel, 2007), y *¿Fragmentación educativa en el campo docente? Un estudio en la escuela media de la ciudad de Buenos Aires* (Poliak, 2007). En estos se realizan narraciones de la historia del magisterio y de sus cambios recientes, ligadas con el futuro. En distinto grado, ambos trabajos resaltan la continuidad de algunos contenidos de la identidad docente pese a los fuertes cambios que padece. Por tanto, sus interpretaciones derivadas sobre la *transformación* de la identidad docente (Dussel, 2007) y los *circuitos diferenciados de conformación identitaria* (Poliak, 2007), implican nociones que, lejos de desconocer completamente sus orígenes, significan el presente, no como una crisis sino como una transición.

Mientras la crisis denota una mutación cuya incertidumbre es tan profunda que no asegura la continuidad del objeto que padece la crisis, la transición denota una mutación que además de asegurar la continuidad del objeto de la transición, requiere un esfuerzo por lograr estabilizar el cambio en un nuevo estado futuro. La transición acepta los cambios y la crisis los resiste. Para el caso de la escuela y de la actividad e identidad docentes, esto significa representar los fenómenos contemporáneos según *la crisis de la escuela*, (la resistencia de la escuela a esos cambios), o *según la transi-*

ción de la escuela, (la aceptación de los cambios en la escuela). Los debates por supuesto, se presentan en las condiciones desde donde se impulsen esos cambios, en la negociación de los elementos que se transformarán, y en los que se conservarán durante el desarrollo de la transición. Al final del capítulo presentaremos una forma particular para designar la transición y la crisis en la escuela secundaria.

En todo caso, es notable el modo como la faceta narrativa sobre las transformaciones recientes en el colectivo docente se orienta por su tipo de temporalidad. Esto equivale a plantear los siguientes interrogantes: ¿nos narramos a nosotros mismos (colectivo docente) según nuestro pasado o según nuestro porvenir?, o ¿pensamos nuestro presente (colectivo docente) según nuestro pasado o según nuestro porvenir? Sea cual sea su respuesta, el aspecto relevante a la altura de esta tesis es la resonancia de las orientaciones en el tiempo sobre los contenidos y usos de las nociones de subjetividad e identidad docentes.

A partir de esta dimensión sobre la temporalidad, delimitamos nuestra cuarta y última faceta narrativa. Nos referimos a la faceta narrativa sobre la *historicidad*, que como lo venimos exponiendo desde el principio, es una noción que nos permite pensar en el pasado, y fundamentalmente, en la forma como se incorporan y se significan en -y desde- el presente. A este respecto vamos a referirnos brevemente a los trabajos que ya han sido reseñados, e incluiremos otros que solo hasta ahora serán presentados.

Además de las investigaciones que dieron lugar a las facetas narrativas sobre la génesis del magisterio, su periodización, y sus transformaciones recientes; existe otro grupo de estudios que también recurren -aunque de modo periférico-, a la narración histórica del magisterio para contextualizarse. Estos trabajos, que pueden agruparse genéricamente como estudios sobre las *autobiografías docentes*, proponen restricciones y ampliaciones. Las primeras se realizan sobre las dimensiones estrictamente escolares de los docentes, por ejemplo, en los trabajos: *La autobiografía escolar en relación con el rol docente* (García & Meschman, 2007) y, *Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales* (Ojeda, 2008). Las ampliaciones incluyen dimensiones personales de la configuración de la identidad docente, por ejemplo, el trabajo titulado *Los relatos de las experiencias escolares en la formación docente* (Fernández & Ramírez, 2007).

En estos polos, en donde el uso de la noción de la identidad docente responde a la inclusión o exclusión de los contextos y experiencias extra escolares de los docentes, se presentan también distintos contenidos y conclusiones. De una parte se defiende que la subjetividad e identidad docentes responden a los modelos (docentes) internalizados cuando eran alumnos, esto es; los profesores tienden a reproducir esos modelos en su ejercicio profesional. Pero por otra, se afirma que la subjetividad e identidad docentes se configuran más allá de los contextos escolares, es decir; la práctica y subjetividad de los profesores se conforman en otros contextos, vale decir, familiares, de relaciones de amistad, institucionales, etc.

Como se observa, la diferencia radica en el uso de la noción de la identidad, ya que entender la configuración de la identidad docente como un hecho restringido -o no restringido- a las fronteras de la escuela implica obtener distintos contenidos. Aquí podemos inferir otras preguntas; ¿el docente solo es docente dentro de la escuela?, ¿el docente es su práctica profesional?, y ¿en qué se convierte el docente cuando está fuera de la escuela? Estos interrogantes, y sus eventuales respuestas, pueden ser abordados gracias al contenido de otro documento sobre autobiografías docentes. Se trata de uno, que a nuestro juicio, también resulta fundamental para esta tesis.

Nos referimos al trabajo titulado *La biografía escolar en el desempeño de los docentes* (Alliaud, 2004), que difiere de los anteriores porque, además de tomar como base de reflexión a la autobiografía docente, incluye de modo más directo la historia social de la profesión:

Ambas instancias no están dissociadas una de la otra. La trayectoria biográfica no está divorciada de la historia social de la profesión, ya que la historia colectiva se produce y transmite en determinadas condiciones de existencia. La historia colectiva se va a producir y a reproducir en las escuelas. La institución escolar constituye el lugar común por el que todos los docentes pasaron cuando fueron alumnos y al que todos vuelven siendo maestros. (Alliaud, 2004: 10)

En la cita se resalta el “matrimonio” entre la trayectoria biográfica de un docente en particular y la historia general de la profesión. Se trata de un matrimonio condicionado por las instituciones y los espacios que facilitan la transmisión -y construcción-, de ambos “cónyuges”. Sobre esta relación regresaremos en el próximo capítulo, mientras tanto, nos proponemos mostrar la incidencia de la faceta narrativa sobre la historicidad en la narración histórica del magisterio.

Según habíamos propuesto en el primer capítulo, y más precisamente, en el apartado denominado *márgenes sobre la cuestión docente en la Argentina*, el grupo

de trabajos seleccionados para revisar el tratamiento de las nociones de la subjetividad e identidad docentes a través de la historia del magisterio, se subdividía en tres grupos: los estudios sobre el trabajo docente, los enfoques autobiográficos, y los alusivos a la fragmentación del sistema educativo. Si se observa con detenimiento, es posible discernir una construcción característica de la identidad docente para cada uno.

De esta manera, en los estudios sobre el trabajo docente -que hacen de la historia general del magisterio su núcleo-, se proponen identidades docentes más densas y estáticas (tradiciones, imágenes, matrices, roles, etc.); en los estudios basados en los enfoques autobiográficos -que incluyen periféricamente esa historia general-, se plantean contenidos identitarios más flexibles y menos cristalizados (alternativas, nuevas tendencias, auto-reflexiones, etc.); y en los estudios que asumen la fragmentación del sistema educativo -en donde se hace una intersección, núcleo-periferia para ubicar la historia general del magisterio-, igualmente encontramos contenidos identitarios que corresponden a la intersección entre las cualidades densas-flexibles, y estáticas-no/cristalizadas de la identidad docente (tránsitos, transformaciones, etc.). Con esta asociación proponemos una relación entre el nivel epistemológico de la faceta narrativa sobre la historicidad y el de la identidad. Desde esta perspectiva entonces, podemos plantear que los contenidos específicos de la identidad docente se legitiman de acuerdo con la forma particular en la incorporación de la historicidad. En ese sentido, *un mayor peso asignado a la historia general del magisterio deriva en una identidad docente más estática y viceversa.*

La faceta narrativa sobre la historicidad, que presenta un ribete epistemológico sobresaliente, obedece a la ponderación asignada a la historia general del magisterio. En ese orden, una mayor ponderación histórica en el uso y contenidos de la subjetividad e identidad docentes deriva en una interpretación que busca la reivindicación de las condiciones pasadas, y de modo inverso, una menor ponderación de esa historia abre la posibilidad para formular alternativas futuras.

Las cuatro facetas narrativas propuestas para la exposición del uso y contenidos de las nociones de la subjetividad e identidad docentes en la narración histórica del magisterio argentino, indican una relación con sus diversas interpretaciones y formas de conceptualización. Con la faceta narrativa sobre la génesis del magisterio se ha constituido una base sólida desde donde se producen varias comparaciones; con

la faceta sobre las periodizaciones -que obedece a la multiplicidad de observaciones-, se constituyen secuencias para significar la evolución del colectivo docente; con la faceta narrativa sobre las transformaciones recientes -ubicadas desde la década de los años 90's hasta hoy-, se caracteriza el impacto de los cambios sociales y educativos sobre la actividad docente; y finalmente, con la faceta narrativa sobre la historicidad, se distinguen las propiedades de la configuración de la subjetividad e identidad docentes.

También hay que tener en cuenta que a pesar de la distinción en cuatro facetas narrativas, los usos y los contenidos de la subjetividad e identidad docentes en la narración histórica del magisterio argentino muestran un saldo común: su conexión particular con el tiempo. Mientras que unas versiones de esa narración buscan la reivindicación del pasado, otras en cambio, apuestan por el futuro. Con miras a introducir una discusión que será desarrollada más adelante, mencionaremos por ahora que estos dos extremos se asocian *parcialmente* con las posiciones derivadas del liberalismo y el populismo, en tanto formas de pensamiento político. En todo caso, existen matices que permiten concebir las dos versiones como extremos de una línea continua.

Estos razonamientos -que en principio exhiben una conexión abstracta con el grupo de investigaciones consultadas-, cobran sentido práctico si también se asocian con los debates contemporáneos sobre la cuestión docente. Esta intención, (que será parte del próximo capítulo) merece especial atención porque constituye el eje sobre las condiciones futuras de la escuela y de la misma actividad docente. Otras dimensiones deducidas en el análisis macrogenético de la narración histórica del magisterio argentino otorgan mayor profundidad.

3.3 Dominios de la configuración nacional

La relación entre una configuración nacional específica, entendida como el proceso histórico mediante el cual se constituyen los rasgos políticos y culturales singulares de un Estado (Grimson, 2007), y la conformación de identidades colectivas o individuales, tiene fundamento en la concepción del Estado como el marco que instaaura fronteras, distinciones, y condiciones de posibilidad en determinado lapso socio-temporal. Según Cuché (2002), “Con la edificación de los Estados-Naciones moder-

nos, la identidad se volvió un asunto de Estado. [y por tanto] El Estado se convirtió en el gerente de la identidad para lo cual se instauran reglamentos y controles” (p. 113).

Estos reglamentos y controles obedecen igualmente a las particularidades de cada Estado, y en distinto modo, constituyen indirectamente algunas cualidades del pensamiento y conducta de la mayoría de sus habitantes. Para el caso del análisis macrogenético de la narración histórica del magisterio argentino, notamos el lugar sobresaliente que ocupa el Estado, sobre todo, si tenemos en cuenta que la docencia, a diferencia de otras profesiones y actividades, fue concebida en función de la consolidación del Estado moderno (Alliaud, 1995).

Pero antes de presentar los aspectos que se refieren al papel del Estado en la narración histórica del magisterio argentino, creemos necesario exponer brevemente dos conceptos, cuya asociación, es su base. En primer término, encontramos la misma noción de la *configuración nacional*. Este es un concepto que encierra a otros conceptos, y en cierto sentido, también condensa algunos debates concernientes a los enfoques sobre la nación -o a su concepción como cultura o identidad-. Entre ellos se destaca el enfoque experiencialista, porque a diferencia de otros, implica un análisis de corte histórico en tanto permite pensar la configuración nacional en términos de *sedimentaciones históricas*. (Elias, 1993; Grimson, 2007).

De allí se infiere que la historia genera sus propias condiciones históricas, es decir; cuando se discuten los procesos históricos no solo se aluden a las esferas simbólicas o imaginadas, sino igualmente, a los hechos concretos que paulatinamente se sedimentan, y que conforman una plataforma “pre-figuradora” de aquello que luego se construye sobre ella. Aunque en este enfoque se vislumbra una concepción evolucionista respecto al desarrollo histórico -como si la historia fuese una evolución *sucesiva* de hechos-; la noción de la sedimentación proporciona un espacio para conectarlos parcialmente, esto es; mediante una evolución *sedimentada* de hechos.

El segundo concepto es la *matriz sociopolítica*, que afin la configuración nacional, se refiere a las particularidades históricas de la relación entre el Estado, los regímenes políticos, y la sociedad civil (Garretón, 2002). Esta matriz funciona como un marco de constitución de sujetos-actores sociales, que a su vez, la construyen e interactúan con ella. Se trata de una relación de influencia mutua, que en vez de simplificarse, se complejiza debido a su multitud de conexiones. Para una observación

amplia como la propuesta en un análisis macrogenético, las matrices sociopolíticas son una forma excepcional para aprehender -en lo posible- las diferencias en el devenir histórico de un colectivo en una organización estatal.

En ese sentido, es factible comprender las matrices sociopolíticas como una síntesis de las configuraciones nacionales. También es probable encarar la narración histórica del magisterio en la Argentina como una evolución sedimentada de hechos -y de discursos sobre esos hechos- que responde a las particularidades de su propia configuración nacional. Para sistematizar su exposición, presentamos en seguida dos vertientes que recopilan igualmente dos formas de sedimentación histórica: *la vertiente sobre las instituciones educativas* y *la vertiente sobre la dicotomía entre civilización y barbarie*. Cabe aclarar que aunque estas dos aproximaciones guardan relación entre sí, se han discriminado porque en los estudios revisados generalmente se privilegia una perspectiva sobre la otra.

En *la vertiente sobre las instituciones educativas* encontramos una narración que subraya la sedimentación histórica de la conformación del Estado, las entidades encargadas de la administración educativa, los centros de formación docente, y las escuelas de varios niveles. Así por ejemplo, sobresale el ensamble entre la misma génesis del magisterio y la aparición de las instituciones creadas para su regulación. Observemos la siguiente cita:

El magisterio como grupo social nace con la creación y desarrollo del sistema de educación primario y las escuelas normales (Alliaud, 1993). Sin embargo, el trabajo de enseñar existía previamente, aunque de forma más heterogénea y menos normada. Los maestros y maestras laicas desarrollaban un trabajo más autónomo en la gestión de la enseñanza y en lo pedagógico, donde lo que se controlaba desde los cabildos como desde la sociedad misma era la posesión de una moral recta. Los enseñantes laicos no respondían a las pautas de la iglesia (Birgin, 1997: 8).

De allí se deduce el comienzo de la narración histórica del magisterio con el de las instituciones encargadas de su gestión. Aunque esta es una afirmación poco novedosa, es valioso retomarla para subrayar que la institucionalidad, esto es; una forma de existencia humana inventada con una intención manifiesta, ha condicionado el curso y las posibilidades de la actividad docente. En otras palabras -y para decirlo con “moderada exageración”-, no solo en la actividad docente, que es aquella de la cual nos estamos ocupando en esta tesis sino en otras actividades, nos encontramos atrapados en las paredes de las instituciones. En la actualidad, esa discusión está centrada

en el grado de fortaleza, la (in) visibilidad, la porosidad, y la mutación de esos muros.

En esta cita además, se señala un rasgo que según otras investigaciones ya mencionadas caracteriza al colectivo docente: la heterogeneidad. Por ahora solo plantearemos la siguiente cuestión: ¿si antes de su institucionalización, la actividad de la enseñanza se entendía como “más heterogénea y menos normada”, por qué en la actualidad vuelve a aparecer su heterogeneidad? Una eventual respuesta -basada en la lógica- nos ofrecería dos caminos: la institucionalidad se está desvaneciendo o las normas que la sustentaban no tienen la misma potencia de regulación sobre los sujetos. En esa dirección, surge otra cuestión más pretenciosa: ¿existe un ciclo: [heterogeneidad/no-institucionalización], [homogeneidad/institucionalización], [heterogeneidad/no-institucionalización]? De cualquier modo, es evidente que las propiedades de la institucionalidad afectan la condición subjetiva -e identitaria-, de los colectivos que la conforman.

Pero también son importantes las implicaciones del contenido de la institucionalidad en las prácticas y los discursos que las sostienen. Para las instituciones educativas, esa relación se entiende de la siguiente manera: “El origen del magisterio en la Argentina puede explicarse por la confluencia de dos grandes factores: 1- La creación y expansión del sistema nacional de enseñanza, [y] 2- La conformación del campo de los saberes pedagógicos, con el surgimiento de la Pedagogía como 'Ciencia' de la educación.” (Alliaud, 1995: 3). Esto significa que, además de la estructura administrativa propia de la institucionalidad, en los procesos de su sedimentación histórica se encuentran las formas de difusión y adopción de una concepción particular de la educación, las cuales a su vez, se desprenden de los postulados -más amplios-, sobre la representación del mundo.

En el apartado anterior, *usos y contenidos de los conceptos sobre la subjetividad e identidad docentes en la narración histórica del magisterio*, pueden apreciarse con más detalle las principales referencias sobre la difusión y adopción de la concepción educativa. Su complemento se halla en las instituciones -o figuras fundamentales- que se presentan en la narración histórica de varios estudios. Sin olvidar la diferencia entre los orígenes del colectivo docente de los niveles primario y secundario de la Argentina (Pinkasz, 1992), en los documentos revisados se presentan varias

instituciones significativas que responden -en mayor o menor medida-, al espíritu que les dio origen y a las transformaciones históricas que en ellas se reflejan.

Desde la creación de los *Colegios Nacionales* a finales del siglo XIX, cuya intención era la formación de cuadros para la administración pública (Tedesco, 1993), -y por tanto, funcionaban como instituciones de selección-; hasta la reciente proclamación de la obligatoriedad del nivel medio escolar en la Argentina, pasando por la creación de escuelas e institutos de carácter privado -que operan según las regulaciones del cuasi mercado educativo-; podemos distinguir algunas figuras institucionales recurrentes en la narración histórica de su magisterio.

Además de la figura del *Colegio Nacional*, encontramos las figuras de la *Escuela Normal*, el *Instituto Superior de Profesorado*, y el *Profesorado en las Universidades*. Luego de la paulatina conversión de la escuela normal hacia una instancia de formación docente -o de algunas profesiones comerciales-, y de la especialización de los institutos superiores y de los profesorados en las universidades; el panorama institucional se complejiza gracias a las disputas por la auto legitimación. Así, distintos grupos docentes afines a cada formato institucional, buscaron la supremacía en el ejercicio -y discurso- adecuado de la docencia (Pinkasz, 1992).

La convergencia de varias figuras institucionales en torno a la formación del profesorado, permite al lector no argentino comprender la diversidad de centros de formación y niveles de titulación que funciona en su sistema educativo. De igual manera, esta convergencia y sus transformaciones materializan una característica de la misma configuración del magisterio: *la sedimentación histórica presente en la dimensión institucional*. Algunas referencias indirectas pueden leerse en varios trabajos recientes. La siguiente cita es un buen ejemplo:

Hasta el año 2002, (año de realización de esta investigación) el sistema [educativo] fue conformándose en distintas etapas en las que se fueron creando las instituciones, de diferente procedencia y modalidad. Como en otras jurisdicciones del país, las escuelas creadas en distintos momentos se fueron superponiendo, como una suerte de 'capas'. De sus diferentes orígenes deviene una coexistencia de planes de estudio, dependencias y también diferentes modalidades de acceso a la docencia (Poliak, 2007: 49).

La superposición mediante la conformación de capas, que define la coexistencia de varios aspectos contemporáneos, es una referencia indirecta a la sedimentación histórica de la configuración del magisterio en su vertiente institucional. En este proceso, también pueden enumerarse los cambios de la legislación sobre la centralización o descentralización de la administración del sector educativo, la expansión y conse-

cuente demanda sobre el ingreso en el nivel medio de enseñanza, y el paulatino surgimiento de otras instituciones de formación docente para ese nivel.

Aunque sus detalles no participan del análisis macrogenético sobre la narración histórica del magisterio, sus referencias y aspectos institucionales son fundamentales porque funcionan como “zonas de anclaje”, en cuyo seno se urden las historias individuales y sociales de la docencia (profesor y magisterio). En todas las narraciones autobiográficas de los docentes participantes en esta tesis, se incluyeron referencias directas a las instituciones educativas, revelando así, su papel protagónico en la misma estructura narrativa.

En este panorama, podemos afirmar que las instituciones del sector educativo simbolizan formas materiales que *contienen* la historia educativa. La historia de las instituciones educativas es la historia del sector educativo en dos sentidos: como producto de la configuración histórica general y como lugares configuradores de historias individuales. La aparición de las instituciones dentro de la narración histórica del magisterio es una forma sedimentada de aquello que denominamos como su vertiente institucional. De allí que la institucionalización de la actividad docente, y sus transformaciones en el tiempo, constituyan una doble fuente para reflexionar sobre su sentido e interpretaciones.

En relación con *la vertiente sobre la dicotomía entre civilización y barbarie*, podemos mencionar varios aspectos. Aunque es una doble figura originada en el pensamiento de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), especialmente reflejada en su obra *El Facundo* (1845); también ha sido utilizada por varios autores con el propósito de caracterizar los principales momentos históricos de la nación. La publicación más representativa en ese sentido tiene por título *El dilema argentino. Civilización o Barbarie* (Svampa, 2000), en donde se realzan las mutaciones -políticas y culturales- de esa dicotomía en su historia. Como aclara su autora, aunque esta no es una estructura que abarca toda la dimensión de la configuración nacional argentina, es una forma adecuada para aproximarse a ella.

La dicotomía entre civilización y barbarie puede homologarse con varias dicotomías presentes en la narración histórica del magisterio argentino. Desde la génesis del sistema educativo nacional hasta sus modificaciones contemporáneas, se pueden establecer extremos, que igual que en la imagen civilización-barbarie, funcionan como formas de legitimación y exclusión. También existe otra razón para justificar la

vertiente sobre la dicotomía civilización-barbarie en la narración histórica del magisterio. Se trata de la influencia que tuvo el pensamiento de Sarmiento sobre los políticos y educadores argentinos de finales del siglo XIX y comienzos del XX (Puiggrós, 1992). Dos citas de un trabajo consultado nos permiten apreciarlo:

Sarmiento creyó posible que la implantación pedagógica constituiría a los nuevos sujetos sociales y políticos: maestros y políticos vinculados en la educación básica por una relación de instrucción, conformarían un sujeto pedagógico capaz de transformar el modo de vida de los argentinos. Esta herencia sarmientina aún está presente en los discursos y prácticas escolares, casi independientemente del nivel de enseñanza (Nicolazzo; 2003: 39)

La sociedad argentina, para Sarmiento, estaba constituida por tres grupos bien diferenciados e interpelados de modos distintos: a) **Los sectores “americanos”**, compuestos por los aborígenes no integrados. Estos sujetos ni siquiera formaban parte de la barbarie. No había forma de redimirlos; b) **Los grupos bárbaros**, compuestos por los sectores rurales, los gauchos, los “indios amigos”, los sectores urbanos “pobres e incultos”, y los migrantes internos. Podrían participar del progreso, puesto que podían redimirse mediante procesos civilizatorios; c) **Los grupos civilizados**, compuestos por los sectores urbanos “cultos y de buena posición” (en especial en Buenos Aires), y los inmigrantes del norte de Europa o Estados Unidos. Estos sujetos tenían la misión de civilizar a la barbarie, mediante instancias específicas y mediante la socialización espontánea. La estrategia política por excelencia para civilizar a la barbarie fue un sistema educativo que fue combinando elementos del sistema educativo de los Estados Unidos y de Francia: El sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal -Negrilla en el original- (Nicolazzo, 2003: 76. Tomado de Pineau, 1997).

Puede observarse que el grupo civilizado tenía el propósito de “civilizar” al grupo de bárbaros “civilizables”, pero simultáneamente, reconocía su incapacidad para hacerlo con el grupo de bárbaros “incivilizables”. Además se suponía que ese propósito se alcanzaría -en gran parte- gracias a la acción educativa. En el siguiente apartado discutiremos las condiciones instauradas para pertenecer a la civilización. Por ahora, nos detendremos para enfatizar en la significación que -a través de tiempo y en la esfera educativa-, tuvieron el bárbaro y civilizado; lugares que fueron ocupados por otros sujetos.

Asumiendo que la imagen civilización-barbarie tiene ribetes identitarios, y por tanto, funciona como una matriz de identificación, ubicamos varias connotaciones para el campo educativo. Fundamentalmente nos referimos a las díadas asociadas con las representaciones: adulto-niño, profesor-alumno, conocimiento-ignorancia, y redentor-redimido. En todas opera una acción que -en distintos grados-, alude a la estructura entre la civilización y la barbarie, pero además, edifican díadas identitarias cuyos componentes se construyen en relación recíproca. De este modo, no es posible la conformación de la figura del adulto sin la conformación paralela de la figura del niño, ni la del profesor sin la del alumno, etc. Esta necesidad mutua es extremadamente relevante porque implica una acción sustentada en la exclusión, esto es; la

conformación de *nosotros* a partir de la conformación de *ellos*. La cuestión de fondo es aquella concerniente a los sentidos y significados otorgados, material y simbólicamente, al sujeto civilizado y al sujeto bárbaro. En últimas, se trata de una cuestión ideológica:

Esto [el panorama ideológico] ha interpelado históricamente a la docencia como la función destinada a combatir la barbarie, nombre que las clases hegemónicas usaron para designar a distintos sujetos sociales según las distintas épocas históricas: el interior, el gaucho, las montoneras, los salvajes, los extranjeros, los anarquistas y socialistas, los adversarios políticos, los cabecitas negras, los villeros, los terroristas, los subversivos, los y las homosexuales. (Díaz, 2001: 44).

Además de mostrar la transformación histórica que en la Argentina tuvo (tiene) la dicotomía civilización-barbarie; en la obra antes referida se subraya la continuidad de esa imagen pese a sus transformaciones (Svampa, 2000). De acuerdo con la autora, este fenómeno es posible gracias a la doble lógica que opera en ella: la exclusión y la convivencia: “En otras palabras, la lógica de exclusión apunta a iluminar las diferencias de esencia existentes entre la civilización y la barbarie; la segunda [la lógica de convivencia] valoriza las diferencias de grado” (Svampa, 2000: 47).

Esta continuidad es notable para el caso de la narración histórica del magisterio argentino porque en ella se justifica la vertiente sobre la civilización y la barbarie en su sedimentación histórica. Sin embargo, esta también es una *continuidad parcial* porque, como se nota, existen transformaciones que indican su parcialidad. Lo que continúa es la estructura (civilización-barbarie); lo que se transforma es su contenido (sentidos y significados). Este hecho, estudiado en amplitud por Ricoeur (1991; 1995) en su distinción entre mismidad e ipseidad identitaria, es denominado por nosotros como *discontinuidad*. En ese sentido, los trabajos consultados exponen -no necesariamente con la misma articulación- lo que en ellos se entiende como las continuidades y las rupturas en la actividad e identidad docentes:

La apuesta fuerte a la escuela y a sus posibilidades (tal vez restos de una ilusión) es un elemento que unifica a la mayor parte de los profesores entrevistados. Pareciera que no se trata sólo de una creencia en que para sus estudiantes es mejor estar que no estar; sino que en la escuela -como institución social- se juega el futuro de los chicos y su tarea como docentes allí cobra sentido. La ilusión, para los profesores entrevistados, no ha caído: en ella sostienen su esfuerzo y su tarea pedagógica. (Poliak, 2007; 106).

Luego de haber recorrido la trayectoria [social e histórica] de la profesión podemos sostener que en ningún momento los docentes gozaron de una formación que les permita tomar decisiones autónomas y responsabilizarse de su quehacer. Desde los orígenes de la actividad, el maestro ejecutó planes y programas que -más abiertos o más cerrados- fueron elaborados y definidos por otros (...). Lo que parece haber variado sustancialmente es el reconocimiento social dispensado por la sociedad hacia el maestro. Actualmente, y debido a cambios producidos en la producción y circulación de saberes -a través de la masificación escolar, y en las

últimas décadas, a través de los medios- la figura del docente como referente cultural se ha ido desdibujando. (Alliaud, 1995: 7).

La forma como se presentan los aspectos que han perdurado, así como aquellos que se han transformado en la identidad docente colectiva, cuestiona el juicio de su configuración presente. Pero más relevantes son los tipos de narración usados para argumentar las “aparentes dicotomías”, o la discontinuidad entre la exclusión y la convivencia. En otras palabras, nos referimos a los amplios sistemas de pensamiento, por ejemplo, aquellos anclados en la modernidad o la postmodernidad, que sostienen opiniones e interpretaciones más puntuales. Esta relación propicia pensar nuevas formas de exclusión-inclusión (con su correspondiente justificación) social, histórica, y educativa.

Como se aprecia en las dos citas precedentes -y entre varias posibilidades-, el sentido que los docentes le otorgan a la escuela es una continuidad; mientras que el reconocimiento social de los docentes es una transformación. Y en medio de ambos, se encuentran las variaciones de la función y concepción del Estado. Estas se reflejan en el alcance de las políticas públicas en educación; de ahí que las principales transformaciones históricas de algunos contenidos de la subjetividad e identidad docentes se promovieron a partir de los cambios en su orientación.

En la narración histórica del magisterio es frecuente encontrar ese tipo de referencias, especialmente cuando el Estado argentino fue objeto de lineamientos que incidieron en las condiciones laborales, materiales, y simbólicas de esa actividad. Pensemos solo en las épocas del impulso al Estado de bienestar, la influencia del movimiento peronista, las dictaduras militares y en la implantación del Estado neoliberal. A pesar de que estos son periodos disímiles -cada uno con rasgos particulares en sus políticas públicas en educación-, en la narración histórica del magisterio se observa una continuidad en la identidad docente relacionada con su *carácter misional*. La faceta discontinua, por supuesto, está engendrada en el sentido y alcance de la “misión de turno”. En esa dirección, una pregunta válida para futuros estudios más puntuales, será la cuestión por la misión (misioneros y guías) de la actividad e identidad docente en cada período.

Las actuales continuidades y rupturas en los contenidos de la identidad docente colectiva implican profundas reflexiones. Este doble hecho, que nosotros sintetizamos en uno, esto es; la *discontinuidad de esa identidad*, es una forma para

comprenderla como producto de la sedimentación histórica. Con la discontinuidad también proponemos una interpretación de las rupturas como creaciones, o por lo menos, la posibilidad de ubicar las transformaciones identitarias en relación con el futuro (creación) y no solamente con el pasado (ruptura-crisis). Como resultado, tenemos preguntas ineludibles en el presente: ¿La transformación de qué y hacia qué?, y ¿es posible pensar la crisis de un modo no trágico? Al final del capítulo expondremos posibles respuestas.

En semejante horizonte, la vertiente sobre la dicotomía entre civilización y barbarie en la narración histórica del magisterio argentino, conforma una estructura en cuyo espacio tiene lugar la sedimentación histórica de la docencia. Las variaciones en sus contenidos, exclusiones, convivencias, y sobre todo, en las pugnas por ocupar y relegar a los otros hasta ciertos lugares, son fuerzas que pese a su potencia no lograron derribar la figura del profesor. Esto se debe básicamente, a que en todas la épocas existe una misión histórica que cumplir, y por supuesto, alguien que *tiene* que hacerlo.

Las vertientes sobre las instituciones educativas y sobre la dicotomía civilización-barbarie, son dos formas para sistematizar parte de la exposición sobre el análisis macrogenético de la narración histórica del magisterio argentino. Como se puede deducir, son dos aspectos imbricados que reflejan, tanto las matrices sociopolíticas como las sedimentaciones históricas de la configuración nacional argentina. Si bien existen varios elementos que escapan a nuestra sistematización -y que además no están cubiertos por el propósito de esta tesis-, hay otra condición narrativa, recurrente y relevante, que aparece en conexión con su configuración nacional.

Se trata de la (auto) proclamación sobre la singularidad de la nación Argentina respecto a los demás países de la región latinoamericana. Del grupo disponible de citas en los textos revisados, elegimos dos “muestras representativas”:

A diferencia de otros países de América Latina, que se constituyeron como sociedades fragmentadas, con sectores medios débiles y profundas exclusiones, en Argentina la estructura social mostraba movilidad y en el imaginario social había una creencia fundacional en una ‘sociedad igualitaria’. Argentina se caracterizó por la conformación de un sistema educativo único, que mantenía formalmente abierta la posibilidad de acceso de todos los sectores sociales a los niveles más altos del sistema. (Birgin, 2000: 10).

Como señalamos, junto con la sociedad de fomento y el club, la escuela fue una de las instituciones barriales pensadas -como los parques- para cubrir todo el territorio urbano (Golerik, 1998). Por esa razón, se crean escuelas primarias en todo el país y en los distritos de la Ciudad de Buenos Aires; y de ese modo la escuela pública le da a la Argentina un lugar de excepción en América Latina. (Poliak, 2007: 41).

Esta distinción, que en cierto grado corresponde a la actual condición docente de la mayoría de países latinoamericanos, incluyendo la Argentina (Miñana, 2006; Nuñez, 2002; Tenti, 2005), puede interpretarse de distintas maneras. Podría suponerse por ejemplo, que el fenómeno cuasi novedoso en el sistema educativo argentino, es decir; su fragmentación, hace parte del recorrido histórico -e incluso de la génesis- de los sistemas educativos de otros países de la región. También es legítimo proponer otras dos cuestiones.

De una parte, preguntarnos por la correspondencia entre la sociedad igualitaria imaginada y las condiciones pasadas de la Argentina; y de otra, por la representación unificada del resto de Latinoamérica. En el primer caso, evocamos la alternativa del “efecto invisibilizador” que ocultaba la fragmentación social argentina en su pasado, debido entre varias razones, a la excesiva ponderación de la Ciudad de Buenos Aires frente al panorama nacional (Díaz, 2001). En cuanto al desconocimiento de los matices de los demás países latinoamericanos, solo podemos especular con un “efecto intencional” que permite justificar su propia singularidad, o de modo más probable, entenderlo como producto de la incidencia de la figura del extranjero sobre su configuración nacional. Es decir; la interpelación de la identidad nacional argentina provocada por varias oleadas de inmigrantes (Ferrás, 2006).

Desde el lugar creado por la (auto) proclamación de la singularidad argentina, incluyendo su sistema educativo, se interpretan las consecuencias de sus recientes golpes sociales y económicos. El uso de términos como la “latinoamericanización” de sus ciudades, y el “reconocimiento” de sus raíces africanas o aborígenes, son dos ejemplos destacados. La ruptura que desde la óptica argentina se presentó comenzando el siglo XXI, ha sido tan profunda que pareciese les hubiese despertado de una ilusión sostenida -o exagerada- como nación europea y “crisol de razas”:

Ser argentino designaba tres cualidades vinculadas con derechos, capacidades y posibilidades: ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado. Eso formaba lo que podemos llamar una identidad nacional; su manifestación discursiva podía incurrir en el orgullo de pertenencia y también en el desprecio y el sentimiento de superioridad respecto de América Latina, región de la que, por racismo y autosuficiencia, los argentinos nunca se sintieron parte, a excepción de la lealtad que despertó Cuba (...) Ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo asegurado: el triángulo de la identidad se quebró (...). Hay situaciones que son moralmente inaceptables. Las diferencias económicas y culturales fundan [hoy] dos naciones que ya tienen poco en común. ¿Qué paso y cómo nos pasó a nosotros? (Sarlo, 2001: 5-7).

Los efectos de la “nueva” realidad argentina también se imponen sobre su sistema educativo, y por consiguiente, en sus escuelas, y en la actividad e identidad de sus

docentes. Las “dos naciones” reseñadas en la cita, profundizan igualmente sus diferencias internas, razón por la cual, es probable que la (auto) proclamación de su singularidad y su mirada al resto de la región latinoamericana se modifiquen paulatinamente. Si sumamos este hecho con las vertientes sobre las instituciones educativas y sobre la dicotomía civilización-barbarie, obtenemos un registro contemporáneo de la sedimentación histórica de la Argentina. Este a su vez, conforma un conglomerado de producción de sentidos, significados, y lugares, respecto a sus condiciones sociales y educativas.

Los dominios de la configuración nacional, que abarcan varias épocas con sus correspondientes concepciones sobre el sentido, alcance, y propósito de la actividad docente, presentan dos formas en la narración histórica del magisterio argentino. Por un lado está la vertiente sobre las instituciones educativas, que se refiere a la presencia material y simbólica de los espacios -y figuras- que históricamente reconocemos como escuelas, centros de formación docente, y entidades encargadas de la gestión educativa. Por otro lado se ubica la vertiente sobre la dicotomía entre la civilización y la barbarie, que se centra en la discontinuidad, o al hecho simultáneo en la conservación de su estructura y en las modificaciones de sus contenidos simbólicos.

Ambas vertientes, que en la narración histórica del magisterio reflejan las matrices sociopolíticas argentinas, brindan sus propiedades en el proceso de la configuración de la identidad y subjetividad docentes -colectivas e individuales-. Su transmisión socio histórica general y su individualización particular, se combinan en la sedimentación -también general y particular- de lo que significa la identidad docente dentro de un marco mutante denominado Estado-Nación. En ese proceso sin embargo, se presentan varias oposiciones.

3.4 Conflictividad dialógica

En el primer capítulo habíamos dicho que las configuraciones narrativas señalan sus propias contradicciones, y que estas se aprehenden por medio de la *concordancia discordante* (Ricoeur, 1995). En vez de concebirse como resoluciones consensuadas, se caracterizan por la imposición de unos intereses sobre otros. También se dijo que las nociones sobre la *polifonía del discurso* y su *conflictividad dialógica* (Bajtín, 1998) conforman sus rostros. Con la primera nos aproximamos a la multiplicidad de

una narración, es decir; la manera como una voz condensa varias voces; y con la segunda logramos comprender su funcionamiento en las narraciones, en especial, según las relaciones de poder que las atraviesan.

En los trabajos consultados para el análisis macrogenético de la narración histórica del magisterio argentino se leen y escuchan múltiples voces. Algunas son más potentes o tienen mayor resonancia que otras. Asimismo, se encuentran voces que reclaman ser escuchadas luego de un largo periodo de silencio. El conglomerado de voces en la historia del magisterio está compuesto, entre otras, por las voces de los gobernantes de turno, de los investigadores especializados, de los docentes, y por las provenientes de sus sindicatos.

Paradójicamente, las voces que menos resuenan en la narración histórica del magisterio son las docentes. Las que lo hacen con más fuerza son las de los investigadores académicos. Este hecho, que puede entenderse como una especialización de cada actividad, también es una consecuencia del lugar que ocupan los profesores en la organización de la producción del conocimiento pedagógico y educativo (Viñao, 2002). En el conjunto de documentos consultados ubicamos cuatro trabajos (3 provenientes del ámbito académico sobre educación, y 1 del ámbito docente sindical), que estudian algunas de sus contradicciones más sobresalientes.

El primero es el trabajo titulado *La identidad del trabajo docente: entre los mandatos fundacionales y las nuevas formas de interpelaciones al “para qué” de la escuela* (Díaz, 2001). En él se realza el conflicto en el espacio cultural, simbólico y material, de los pueblos indígenas dentro del sistema educativo argentino. Este es un proceso violento caracterizado por su negación cultural, o en el mejor de los casos, por su integración subordinada:

La escuela ha sido un enclave para estos procesos, habida cuenta de la necesidad de nacionalizar al Estado como “argentino” y ocupar efectivamente los territorios de la Patagonia que casi hasta promediar el siglo [XIX] giraban geopolíticamente tras los Andes: a la escuela iban (o eran obligados a ir) los “indios” a nacionalizarse y a aprender (si fuera el caso) a manejarse con los códigos del Estado y la “civilización”, para poder incorporarse a las estancias, obrajes, minas, oficinas administrativas del Estado, o inclusive al ejército y la policía (Díaz, 2001: 31).

Con esta cita se aprecia la exclusión que determinados grupos “no civilizables” sufrieron a partir las matrices fundacionales -antes reseñadas- sobre el sentido de la escuela y del magisterio como profesión de Estado. Y si no fueron excluidos, se incluyeron subordinadamente al conjunto gracias a su condición como “civilizables”.

El acto excluyente ha sido tan poderoso, que para la mayor parte de no argentinos -o para algunos turistas-, el estereotipo del ciudadano argentino ni siquiera concibe “la posibilidad de existencia” de grupos relacionados con los pueblos originarios y afrodescendientes (Ocoró, 2010).

Desde esta perspectiva, tanto los rituales escolares como la identidad del trabajo docente sufren interpelaciones de acuerdo con narraciones diferentes a la oficial. En este caso, la resolución derivada de este conflicto (concordancia discordante y polifonía del discurso) ha adquirido formas multiculturales que funcionan, en ocasiones, como discursos basados en la tolerancia de las diferencias. No obstante, el autor de este trabajo advierte contra ese tipo de tolerancia, básicamente, porque esta sigue argumentándose de acuerdo con las condiciones que se establecieron para pertenecer a la civilización, esto es; comprender “la cultura aborigen (y otras excluidas) como algo tolerable a incluir dentro de la “argentinidad” (Díaz, 2001: 66). Visto desde la óptica de los grupos históricamente excluidos -y desde aquella de los grupos que se han incorporado al sistema escolar-, se puede formular la siguiente pregunta: ¿quién ha tolerado a quién?

Otro conflicto que participa en la narración histórica del magisterio está plasmado en el trabajo *Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos* (Pinkasz, 1992). Desde una perspectiva centrada en la noción del campo docente (Bourdieu, 2000), en este trabajo se muestran las pugnas, internas y externas, implicadas en su legitimación. Las primeras se refieren al reconocimiento que los grupos docentes consolidados hacen de los nuevos grupos, y las segundas a la intervención del Estado sobre esa actividad. Ambas pugnas problematizan la configuración del colectivo docente más allá de la concepción evolutiva hacia su profesionalización, y en cambio, realzan su enfrentamiento -y el modo como cada grupo implicado lo narra- a través de la historia. Si bien este estudio se ubica temporalmente en el primer cuarto del siglo XX, época en la cual sucedieron importantes modificaciones, el autor enlaza los problemas contemporáneos del nivel secundario con los rasgos que moldearon su génesis.

Tal como se indica en este evento, además de los dos circuitos dominantes de finales del siglo XIX (el Bachillerato-Universidad y la Normal-Escuela primaria), que ya delineaban las diferencias entre los niveles secundario y primario, se conformaron otros terrenos de formación docente. En ellos se engendró la lucha por la

supremacía en el campo. Esta disputa consistía en la legitimación del ejercicio de la enseñanza a través del capital cultural de cada grupo:

Lo que está en juego es el conflicto entre dos “estados” de capital cultural diferentes. En efecto, el diploma es un capital cultural en estado “institucionalizado” que no existía como tal y por tanto no era requisito para el ejercicio legítimo de la ocupación de profesor de escuela secundaria, según había sido concebida en el modelo original. En este modelo alcanzaba con la posesión del capital cultural en estado “incorporado”, al que se accedía por pertenecer a la clase política argentina (...) Lo que se discute entonces es una nueva legitimidad apoyada en una formación específica que reemplaza el origen de clase. La primera la tienen los profesores “diplomados”, la segunda los antiguos profesores universitarios, los “doctores” de la política nacional (Pinkasz, 1992: 67)

El trasfondo de este conflicto es la expansión de la escuela media en función de la expansión de la clase media argentina. Las demandas de este grupo social en los espacios docentes y estudiantiles correspondientes, indujeron importantes modificaciones en su sentido. Lo que muestra este conflicto es la relación entre los intereses de clase y la actividad docente en la escuela media. Por tanto, la pregunta derivada sobre quiénes y cómo son los docentes del nivel medio, ha estado en vigencia desde el origen del magisterio.

De igual manera, la intervención del Estado en el magisterio, casi siempre materializada en la discusión sobre el estatuto docente, es reseñada por el autor como la influencia externa en la constitución de ese campo. En ella se busca delimitar la frontera, definición, e influencia de la actividad docente. Para ilustrarlo, reproducimos una de las citas usadas en este trabajo -y que corresponde a un debate parlamentario de 1958-:

Se trata de la conducta personal del maestro: no solo de la conducta en el aula sino también en la vida diaria. Y nosotros que estamos haciendo del maestro (...) un personaje misional, una especie de apóstol (...) pretendemos también que el maestro tenga una conducta personal que constituya un ejemplo para sus discípulos, una conducta personal en la calle y en su vida diaria, que no disminuya y menoscabe en ninguna medida, la lección que dicta en el aula (Sr. Casella Piñeiro, diputado de Buenos Aires, Unión Cívica Radical del Pueblo) (Citado en Pinkasz, 1992: 75).

Con la cita también se deduce la discusión reciente sobre las dimensiones personales de los docentes, y en particular, su ponderación en el conjunto de dimensiones identitarias de un sujeto que se dedica a ella. Como se dijo en la exposición de la vertiente sobre las instituciones, el rol del Estado ha sido fundamental para la configuración del magisterio debido a su incidencia sobre la composición de la identidad -colectiva e individual- docente.

En la narración histórica del magisterio, los conflictos derivados de las influencias internas y externas provocaron la convivencia de distintas modalidades de

formación docente, y la constitución de espacios de discusión política. Pese a esto, se observa también que ese debate ha sido desigual porque las voces contrarias a la oficial tienen menos resonancia, y porque la imposición de concepciones en las políticas educativas ha sido una característica de algunos periodos en la historia argentina. También se han mantenido los criterios -ideológicos y de clase- que permiten diferenciar la formación y procedencia de los docentes de la escuela media. Todos estos rasgos corresponden a la creciente heterogeneidad y desigualdad -o diferenciación vertical- dentro del colectivo docente en la enseñanza secundaria (Tenti, 2005). Sin embargo, la delimitación del campo magisterial en virtud de la disposición del capital cultural institucionalizado -o incorporado- adquiere hoy nuevos matices.

El tercer documento que muestra los conflictos presentes en la narración histórica del magisterio es *El "caso Vergara". Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo Argentino* (Terigi, 1991). En él se exhibe la experiencia de Carlos N. Vergara, profesor de la Escuela Normal Mixta de Mercedes (Buenos Aires), entre 1887 y 1890. El sentido de su recuperación se lee en la siguiente cita:

Siempre es interesante la recuperación de fragmentos del pasado marginados de la historia tradicional o insuficientemente conocidos. Pero aquí no nos mueve solamente un afán de recuperación, por muy valioso que éste pueda ser: sostenemos que las formas alternativas de la política o de la cultura no deben analizarse como propuestas fallidas sino como "rasgos indicativos de lo que en la práctica ha tenido que actuar en el proceso hegemónico con la finalidad de ejercer su control" (Raymond, s/f: 135), como formas que han tenido un efecto significativo en el propio proceso hegemónico (Terigi, 1991: 227).

Según como lo interpretamos, esta experiencia fue recuperada historiográficamente porque su marginación permite comprender la supremacía hegemónica que la marginó. Básicamente, la actividad del profesor Vergara estuvo guiada por la implantación de reformas pedagógicas, didácticas, y políticas en la práctica docente. Entre ellas figuran la erradicación de los castigos disciplinarios -propios de la época- aplicados a alumnos; la participación de estudiantes y padres de familia en decisiones estratégicas de la escuela; y la introducción de formas de estudio que interpelaran los libros de texto.

Según informa la autora, este tipo de iniciativas provocaron fuertes reacciones, en especial, provenientes de algunos periódicos locales adscritos a sectores tradicionales. En razón de sus presiones, estos lograron la destitución del profesor Vergara y la de algunos de sus colaboradores más cercanos. En su versión más profunda, la re-

forma realizada en Mercedes, “constituye un conjunto de propuestas atentatorias contra la construcción de un sujeto pedagógico homogéneo” (Terigi, 1991: 245).

También es importante señalar -igual que lo hace la autora de este trabajo-, que la destitución o exclusión de Carlos N. Vergara del sistema educativo no es solo un acto represivo. Esta obedece también a la capacidad del poder para aprovechar el discurso que le es contrario. De esta manera, las críticas a la hegemonía son un fenómeno necesario en su definición y legitimación; y en consecuencia, también para justificar sus actos de exclusión. Sin las críticas, la hegemonía tiene dificultades para establecer lo que debe marginar.

Al ser excluido de la narración histórica del magisterio, el “caso Vergara” ejemplifica la invisibilización de las experiencias colaterales en la conformación del colectivo docente. Aunque es probable que existan otras experiencias o voces silenciadas, este caso nutre la discusión contemporánea sobre el lugar que ocupan los docentes que realizan algún tipo de reforma. Frente a las diferencias en las condiciones sociales y educativas en las que vivió Carlos Vergara, sobresale una estructura común con la época actual, es decir; las prescripciones de la práctica e identidad docentes, y el beneficio que obtienen los sectores del poder a partir de las críticas que reciben.

En la narración histórica del magisterio argentino, la resolución de este conflicto estuvo orientada a su relegación. Asimismo, es probable que cuando este tipo de experiencias no fuesen excluidas, hubiesen sido asimiladas en la narración oficial bajo sentidos distintos, por ejemplo, en calidad de anécdotas o de exhibiciones sobre lo que no debería ocurrir. La tergiversación también es otra posibilidad. En todo caso, ambas posibilidades suponen varias intenciones (difíciles de develar) en la forma como se ha narrado la historia del magisterio.

El último trabajo que vamos a referenciar en este apartado proviene del sindicalismo magisterial²³. Este texto, titulado *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: 30 años de estudios del trabajo docente* (Martínez, 2001), es una recopilación histórica centrada en el surgimiento, constitución, y posicionamiento del docente como trabajador de la educación. Para ello, se proponen tres núcleos de reflexión: el sufrimiento de los docentes, el proceso de su trabajo, y el sentido de la escuela. El aspecto común entre ellos es la denuncia por el grado diferencial de invisibilización de las condiciones materiales y simbólicas en las cuales desempeñan su

23 Trabajo realizado en el Instituto de Investigaciones Pedagógicas “María Vilte” adscrito a la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina. CTERA.

trabajo la mayoría de los docentes. Así por ejemplo, el documento muestra los índices -nacionales e internacionales- sobre la salud ocupacional del magisterio, y el impacto que las políticas educativas neoliberales han tenido sobre la escuela y enseñanza.

También se argumenta el sufrimiento de los docentes en función de la imposibilidad para realizar en la escuela aquello prescripto por otras instancias, se realza el debate sobre la profesionalización o proletarización del magisterio, y se cuestiona el privilegio de la racionalidad mercantil en el funcionamiento de la escuela pública. La autora retoma estas circunstancias para construir un problema entendido como “la subjetividad del trabajador de la educación y su relación con la construcción política de la escuela” (Martínez, 2001: 9). Este a su vez, favorece el análisis crítico de la emergente división social del trabajo, caracterizada por la instrumentalización de saberes y sujetos. El documento concluye mostrando un panorama para debatir sus implicaciones a corto y mediano plazo:

Las definiciones de competencias y de rasgos de carácter necesarios para sobrevivir en esta nueva relación social o división social del trabajo mundializada, anticipan un áspero debate con nuevos lenguajes y espacios- en la construcción histórica de un sujeto popular. Superar o resistir la fragmentación en la que vivimos, las profundas e intolerables desigualdades, fortalecer defensas sanas y útiles para tolerarlas sin autodestruirse psíquicamente, son estrategias contrahegemónicas en esta relación: sistema educativo-mercado de trabajo a futuro, tal como nos involucra actualmente (Martínez, 2001: 37).

Este trabajo es un ejemplo del pensamiento sindical docente. En él se exhiben sus preocupaciones, e igualmente, representa una porción de su voz dentro del conglomerado de voces de la narración histórica del magisterio en la Argentina. Su circulación facilita el resurgimiento de algunos aspectos excluidos de las versiones históricas oficiales. Como su autora lo indica, estos problemas cotidianos de la subjetividad e identidad docentes fueron sistemáticamente negados -u olvidados- en pos de los discursos relacionados con las identidades tradicionales. Así como se espera que un apóstol renuncie por vocación a denunciar su malestar, se espera que el docente desista -también por vocación- de problematizar su diario vivir.

El conflicto entre las voces docentes sindicales y las demás voces de la narración histórica del magisterio argentino ha existido desde mediados del siglo XX. Su resolución ha cobrado diversas formas que se ubican, desde su incorporación condicionada -o estigmatizada-, hasta la creación de espacios contrahegemónicos para reescribir esa historia. En este horizonte vale preguntarse por la distinción entre la

historia de los sindicatos docentes, la historia del sindicalismo docente *en* la configuración general de ese campo, y por la historia del magisterio desde la óptica de sus sindicatos. Aunque esta distinción escapa al propósito de esta tesis, queda claro que parte de la militancia docente se ubica en el terreno de su propia historia.

Los cuatro trabajos presentados muestran la multiplicidad de voces presentes -y en cierto sentido, también las ausentes- en la narración histórica del magisterio argentino. Sus exclusiones e incorporaciones subordinadas exhiben las intenciones subyacentes en su configuración narrativa, entre otros aspectos, porque los contenidos que están fuera de las fronteras definen parte de los que están dentro. El lugar de los pueblos originarios o afrodescendientes en el sistema educativo, la disputa por el reconocimiento de nuevos grupos sociales docentes, el sitio destinado a los reformadores no oficiales, y los espacios apropiados por los sindicatos del magisterio; constituyen sendos ejemplos de la dimensión política en la configuración narrativa de una cadena de sucesos con sus respectivas interpretaciones.

Si como afirma Ricoeur (1991), somos lo que nos narramos, la historia del colectivo docente es una pugna por registrar y transmitir las propias versiones (o las nuevas “retroproyecciones”) del pasado. En definitiva, la historia narrada del magisterio ostenta una línea que busca defender la construcción homogénea de sujetos, así como delimitar lo que se espera *deben* realizar los docentes en su labor (misión). Pero detrás de cada interpretación narrativa se ubican otras narrativas más generales, -quizá meta narrativas-, que les imprimen sentidos. En ese orden, la modernidad y la postmodernidad pueden ser concebidas como *mega matrices que generan interpretaciones narrativas más particulares*. Por consiguiente, el debate sobre su tránsito se convierte en la contradicción que ahora tenemos que “resolver” para continuar narrándonos a nosotros mismos.

3.5 Interpretación integrada

Tras dos siglos de la conformación de la mayoría de los Estados Latinoamericanos, incluyendo a la Argentina, vuelven a plantearse algunos interrogantes tradicionales. Uno de ellos está relacionado con los sentidos de la educación, la escuela media, y la actividad docente. Aunque celebrar la fundación del Estado significa celebrar la gé-

nesis, el objetivo, y el impacto del sistema educativo; en ella también se cuestiona su rol contemporáneo.

A través del ejercicio que conforma este capítulo, esto es; un análisis macrogenético de la narración histórica del magisterio, plantearemos algunas consideraciones para el caso de la Argentina. En los tres apartados anteriores expusimos sistemáticamente una aproximación a ellas. Con el primero, centrado en los *usos y contenidos de los conceptos de la subjetividad e identidad docentes* de ese relato, establecimos cuatro facetas narrativas que los agrupaban. En el segundo, que privilegiaba una mirada política y cultural en la incidencia del Estado sobre la organización del sistema educativo, es decir; *los dominios de la configuración nacional*, codificamos dos vertientes entrelazadas respecto a los procesos de sedimentación histórica. Y con el tercero, donde nos referimos a los conflictos que participan de la narración histórica del magisterio, enunciamos algunas voces que no gozaron de la misma resonancia que otras, o que fueron incorporadas de manera subordinada. En ese orden, la presente interpretación integrada representa un contraste entre estas tres aproximaciones, que como ya se dijo, por sí mismas reflejan las estructura del análisis macrogenético.

El aspecto más destacado es la manifestación de una paradoja aparente: *Tanto la subjetividad como la identidad docentes presentes en la narración histórica del magisterio, corresponden a un ejercicio simultáneo de diferenciación y de vinculación*. Según se había mostrado, la conexión entre los conceptos de la subjetividad y de la identidad se produce gracias a su alusión compartida de la relación con el otro para auto construirse. Ya sea en su dimensión social (colectiva) o individual (singular), la subjetividad e identidad docentes se configuran en relación con el otro.

Si pensamos en la subjetividad e identidad docentes colectivas, ese “otro” está representado por los colectivos no docentes, y de modo similar, cuando se piensa en la subjetividad e identidad docentes individuales, el “otro” corresponde a los demás. La diferenciación y vinculación del colectivo docente a la que nos referimos, conforma un proceso recíproco -con dos aristas-, compuesto por varios momentos: la construcción de una frontera, los criterios de su permeabilidad, y los mecanismos internos de regulación. En otras palabras, la diferenciación y vinculación es la manera como el colectivo docente adquiere cualidades *por sí mismo* en un entorno general.

Los criterios de permeabilidad son las prescripciones sobre lo que debe estar dentro o fuera del colectivo (aquello que define *lo que es* y *lo que no es* un docente).

Estos tienen mutaciones en el tiempo de acuerdo con las condiciones de cada época. Los mecanismos internos de regulación son los aspectos que validan los “nuevos” componentes que ingresan por la frontera, o que invalidan los “antiguos”. Su funcionamiento motiva la expulsión o el reconocimiento de los sentidos que circulan en el espectro de la docencia.

Lo nuevo y lo antiguo se enfrentan según los criterios de la permeabilidad, y en ese sentido, podemos responder aquella inquietud señalada en varios trabajos consultados: ¿Cómo es posible seguir hablando de un *solo colectivo docente* pese a las fuertes transformaciones históricas que ha sufrido? Al comprender la heterogeneidad como el rasgo homogéneo que caracteriza al colectivo docente contemporáneo, o llevando la inferencia al extremo, al entender la fragmentación del colectivo como su dimensión de unidad; se facilita el reconocimiento *simultáneo* de sus aspectos cambiantes y de los que han permanecido en el tiempo. Es como si tomáramos dos fotografías -una de cada cara de una misma moneda-, y las observáramos juntas. En vez de tener una apreciación parcial de la moneda, tendríamos una perspectiva, -si no completa-, más global.

Si como lo indica la narración histórica del magisterio, en el interior del colectivo docente se han venido presentando mutaciones casi dicotómicas, por ejemplo; de la homogeneidad a la heterogeneidad, de la unidad a la fragmentación, de la regulación Estatal a la regulación mercantil, del rol docente como agente civilizatorio a su resignación; todas dentro de las transformaciones sociales -y reformas educativas- de cada época, es razonable pensar entonces en “viejas y nuevas” representaciones identitarias de la docencia:

Las reformas educativas y los cambios profundos que experimentaron las principales dimensiones (económicas, sociales, culturales, políticas, etc.) de las sociedades latinoamericanas durante los últimos 15 años ejercen una profunda transformación de las características objetivas y subjetivas típicas de esta vieja categoría social [ser docente]. Sin embargo más allá de las hipótesis, poco es lo que se sabe acerca de estos cambios. Por ello es frecuente que todavía prevalezcan visiones y representaciones de la docencia, tanto a nivel social como entre los propios protagonistas, que no se corresponden con la realidad actual sino con el estado anterior de este oficio. (Tenti, 2005: 13)

No obstante, esta lógica puede cuestionarse con dos razones. De una parte, por la forma diferencial como se han interpretado las transformaciones, esto es; en referencia a los aspectos históricos que condicionan la significación del pasado en el presente (historicidad); y de otra, por la visibilización de algunos conflictos, es decir; por la posibilidad de resistencia frente a algunas de esas transformaciones, o por lo menos y

en este caso, de la participación de los docentes en el debate de su actividad. Dicho de otra manera, tanto lo “viejo” como lo “nuevo” no son calificaciones ingenuas, por el contrario, son producciones teñidas de intenciones, más o menos ocultas, que se basan en otros sistemas de pensamiento más generales (concepciones sobre el mundo y la educación). Pese a ello, igualmente es valioso preguntarse por los rasgos identitarios “antiguos” en las “nuevas” identificaciones, así como por la permanencia de estructuras que resisten los cambios:

Si la historia es arquetípicamente resultado del comportamiento de las sociedades en el tiempo, lo propio de la historiografía será, en consecuencia, el análisis de los estados temporales, cuyos dos extremos son la *permanencia* (duración), y el *cambio*. El reflejo del cambio constituye la historia, aunque el cambio mismo *no* es la historia. La historiografía es la ciencia especial de la *cantidad* de cambio social observable. -Cursiva en el original- (Aróstegui, 2001).

Al observar la legitimación de las diferenciaciones y vínculos en los contenidos de la subjetividad e identidad docentes en la narración histórica del magisterio argentino, -la construcción de su frontera, permeabilidad y mecanismos internos-, identificamos permanencias y modificaciones. Entre los aspectos que perduraron están las condiciones de la faceta narrativa sobre su génesis, y los elementos de la vertiente de la sedimentación histórica sobre la dicotomía civilización-barbarie. Como ya señalamos, términos propuestos por algunos autores, como por ejemplo, la marca de nacimiento (Pinkasz, 1992), la matriz fundacional (Birgin, 1998), y la tradición normalizadora-disciplinadora (Davini, 1995), capturan la influencia de la génesis del magisterio sobre el resto de su historia. Asimismo, la dicotomía civilización-barbarie, también ligada a la génesis, se ha mantenido gracias a capacidad para “atrapar” la particularidad de cada época.

Sin embargo, en ambos aspectos encontramos al *carácter misional* como la cualidad común que conformó -y conforma- la subjetividad e identidad docentes. La cuestión histórica se orienta a la distancia que esa misión fue tomando respecto a su ribete pastoral, y a la adquisición de otros indicios de redención (Hunter, 1998). La actual inclusión social que tiene lugar en escenarios escolares de contextos desfavorecidos, puede apreciarse como una acción basada en esos nuevos indicios redentores.

Los aspectos que se han transformado en la narración histórica del magisterio argentino -y que superan en número a los precedentes-, son: la faceta narrativa sobre las periodizaciones (distintas maneras de clasificarlas), la faceta narrativa sobre las

interpretaciones de las transformaciones recientes (el impacto del mercado sobre el Estado); la vertiente sobre las instituciones educativas en la sedimentación histórica del magisterio (modelos de gestión y relación entre ellas); y la incorporación diferencial de múltiples voces en esa narración. Aunque es cierto que las perspectivas conceptuales e ideológicas definen la representación de esas mutaciones, estas también aluden a su relación con el tiempo. De esa manera, y mediante la faceta narrativa de la historicidad, que nos permitió establecer ubicaciones temporales con respecto al pasado (Nicolazzo, 2003; Brito, 2008) y al futuro (Dussel, 2007; Poliak, 2007), relativizamos los términos *crisis* y *transición* como cualidades de la escuela media y de la subjetividad e identidad docentes correspondientes.

La crisis resulta de una mirada nostálgica por recuperar un estado glorioso pasado; la transición implica una mirada hacia el futuro con el ánimo de enfrentar desafíos presentes inéditos. En cierto sentido, también es probable colocar en tela de juicio el carácter *glorioso* del pasado en la Argentina -o la forma como fue narrado-. Este hecho puede ser alimentado con la autoproclamación de su singularidad con relación al contexto latinoamericano, y con la sensación resultante de las agudas crisis económicas y sociales que recientemente se experimentaron (Sarlo, 2001). La distinción fundamental entre una cualificación de las condiciones contemporáneas de la escuela argentina en términos de crisis o de transición está en la aceptación y afrontamiento de sus desafíos.

Pero la crisis y la transición ostentan mayor complejidad. Al decantar todos los trabajos consultados para el análisis macrogenético de la narración histórica del magisterio argentino, obtenemos dos *meta narrativas*, cada una posicionada en distinto modo frente al debate entre la modernidad y la postmodernidad. Se trata de dos formas que se contraponen -y se disputan- la interpretación de la historia de la Argentina. En un extremo se ubica aquella meta narrativa permeada por el liberalismo, esto es; la doctrina política que defiende el individualismo como ejercicio *particular* de la ciudadanía; y en el otro, se encuentra una meta narrativa asociada al populismo, es decir; la corriente política que critica el poder *centralizado* de las élites. Mientras que el liberalismo tiene como base al Estado de derecho (con sus tradicionales divisiones), el populismo cuestiona las imposiciones que ese “formato” genera.

Si nos ubicamos en la perspectiva liberal, que tiene lugar en las condiciones de la modernidad -por ejemplo, la certeza y orden-, reaccionaríamos con nostalgia ante

las transformaciones contemporáneas que inciden sobre la escuela y sus docentes. Por lo tanto, buscaríamos estrategias que nos permitieran recuperar aquello que se ha “perdido” (no necesariamente con exactitud, sino conservando sus estructuras fundamentales). Dos citas de un mismo autor nos permiten considerarlo:

En la Argentina se están deteriorando las condiciones de educabilidad de los alumnos. No se trata sólo de cambiar la oferta educativa, ni de tener mejores maestros, mejores planes de estudios o mejores equipamientos -cuestiones fundamentales- sino de que haya políticas que garanticen un mínimo de equidad social para que la educación sea exitosa. La educación es un factor de equidad social. Esto nadie lo discute y ha sido ampliamente demostrado. Sin embargo, esa posibilidad de éxito educativo debe empezar a funcionar a partir de un umbral mínimo; cualquier oferta educativa que esté por debajo de dicho umbral va a fracasar (Tedesco, 2003: 5)

El maestro de hoy ya no es el portador del conocimiento ni del modelo dominante. Antes existía un modelo a transmitir y el docente era el representante de ese modelo: el maestro portaba simbólicamente al Estado-nación. Hoy estamos en una situación más compleja, donde se acepta la coexistencia de modelos diferentes y el maestro debe estar dotado de una capacidad mayor de escuchar y de convencer. Estamos ante una situación donde se aprecia una crisis en la idea misma de transmisión cultural (Tedesco, 2006: 17).

Tanto el umbral mínimo que garantiza el éxito escolar como la mayor capacidad de escucha y convencimiento para el docente, son reclamos para revitalizar el sentido moderno de la escuela y la docencia. En este caso, la crisis significa el abandono a las promesas que sostienen ese tipo específico de sentido.

En contraste, si nos ubicamos en la perspectiva populista, cuyas premisas encontraron repercusión en las características de la posmodernidad -entre ellas, la instantaneidad y la relativización de saberes-, estaríamos formulando tácticas que consolidaran algunas transformaciones en los docentes y la escuela. En consecuencia, la nostalgia sería relegada parcialmente por el optimismo hacia el futuro. La vertiente sobre la dicotomía civilización-barbarie, los conflictos que negaron algunas identidades no oficiales, y la pretensión de homogenización a través del sistema educativo, son aspectos que se derivan de esta macro narrativa. En este panorama, la crisis no significa un evento trágico, más bien, una posibilidad para replantear cuestiones tradicionales.

Para ilustrar mejor esta particularidad, es adecuado acudir al concepto de crisis (orgánica) que A. Gramsci (1978) propone en su obra. Como es sabido, la crisis para él se produce cuando la élite dirigente pierde su hegemonía -ideológica, política, y cultural- en la sociedad, razón por la cual, se debilita su capacidad para crear consensos. En general, el sentido gramsciano de la crisis se sitúa como la antesala de una construcción alternativa, y por tanto, más que una catástrofe significa ex-

pectativa. Aunque no se sabe con seguridad lo que vendrá, es definitivo que algo distinto surgirá. Esta forma particular de concebir la crisis es afín a la meta narrativa derivada del pensamiento populista, y se distancia de la meta narrativa asociada al pensamiento liberal. De esta manera, la crisis de la escuela media y de la identidad docente, obtiene igualmente dos connotaciones: el lamento por su derrumbe y el optimismo característico de las re-fundaciones.

Pero la transición también cobra una connotación singular. Nos referimos a la pregunta -ya formulada antes-, sobre la transición ¿de qué y hacia qué? Para nosotros, la transición de la escuela media implica tanto la conservación de su capacidad para realizar una trasmisión cultural como la modificación de los medios tradicionales que se han empleado para hacerlo. Teniendo en cuenta el desfase que existe entre las actuales condiciones socio históricas y aquellas que le dieron origen, incluyendo el cambio de su orientación (escuela para unos a través de la selección – escuela para todos a través de la inclusión); se evidencia un ejercicio por su sintonización. Pero no se trata de su ajuste con la tendencia *neoliberal*, que en sí misma es una versión de la racionalidad selectiva, sino de su articulación con las producciones contemporáneas de la cultura y subjetividad. La modificación -o transición- *estructural* de la escuela media implica esfuerzos orientados, por ejemplo, a la incorporación de formatos pedagógicos distintos a los basadas en el propósito de la selección. Sin duda, esta “innovación” y este tránsito incidirán con gran fuerza en la identidad docente (y la de los alumnos).

La contradicción entre liberalismo y populismo tiene réplicas en la interpretación de la crisis y transición de la escuela de hoy. Estas a su vez, se apoyan en las matrices que proporcionan la modernidad y la postmodernidad, correspondientemente. Pese a ello, es imprudente por ahora concebir una escuela media *postmoderna*, porque sumado a la frontera difusa entre una época y otra, su institucionalidad persiste con nuevas cualidades. Desde la perspectiva populista, que identifica al liberalismo con la modernidad, se critica la empresa civilizadora estatal -y escolar- que negó otras posibilidades. Y como se deduce, el pensamiento liberal clama por la restauración de los rasgos de la modernidad que dieron nacimiento a la escuela. En todo caso, en los documentos revisados para el análisis macrogenético del magisterio argentino prevalecen las significaciones históricas afines a las corrientes populistas.

El debate sobre la crisis y transición de la escuela media encuentra conexión con el pasado y futuro. Estas repercuten en las instituciones y en los sujetos que están en ellas, y por tanto, la crisis y transición de la subjetividad e identidad docentes también adquieren importancia. Las interpretaciones que los mismos profesores realizan de ellas están influenciadas por los pensamientos liberal y populista, los cuales a su vez, son transmitidos parcialmente en sus centros de formación. A condición del mejoramiento en los entornos de trabajo, se esperaría que la discusión pedagógica genuina surgiera de acuerdo con las propiedades contemporáneas. Sin embargo, es conocido que estas pretensiones se definen en espacios políticos de negociación, ¿existe la voluntad política para hacerlo?

Sobre la dicotomía entre populismo y liberalismo tenemos un comentario final. Las afirmaciones que realizamos en los párrafos precedentes obedecen a una esquematización binaria que en principio desconoce truncamientos y posiciones intermedias. Es decir, ni todo el populismo engendra *mecánicamente* una sensación de transición con relación al futuro, ni todo el liberalismo hace lo mismo respecto al sentido de la crisis y al pasado. Es más, existen trabajos que no pueden ser clasificados con claridad en alguna corriente. En nuestra defensa, podemos representar las asociaciones planteadas como *tendencias* político educativas, que si bien no agotan la interpretación, nos han permitido alcanzar el propósito de esta tesis. Seguramente las objeciones a este particular incentivarán otros interrogantes.

Por otra parte, también cabe resaltar la forma notable como la historiografía sobre la enseñanza ha recurrido a los conceptos de la subjetividad e identidad docentes, posiblemente, debido a su enorme difusión en las ciencias sociales y a sus capacidades ontológicas para aprehender varios aspectos (sociales, educativos e individuales) de manera simultánea. Todos los trabajos consultados mostraron sus discusiones teóricas más sobresalientes, entre ellas; su determinación social o individual, su grado de estabilidad o flexibilidad, sus mecanismos de regulación, y la discusión respecto a su desaparición o estallido (Hall, 1996; Dubar, 2002). Esto es resultado de las transformaciones sociales recientes, agrupadas en los debates sobre el tránsito de una época moderna hacia una postmoderna, y de su impacto sobre las ciencias sociales. La contradicción derivada consiste en conservar la noción de la identidad en medio de la avalancha de cambios contemporáneos.

Cuando esta contradicción se afronta desde una postura dialéctica puede ser sintetizada en la discontinuidad identitaria, es decir; *una zona de sentido que permite sugerir al mismo tiempo la constancia de las estructuras y la modificación de sus sentidos*. Aunque el próximo capítulo está completamente dedicado a esta cuestión, podemos decir mientras tanto que para el caso de la narración histórica del magisterio argentino, esta discontinuidad identitaria (docente) se comienza a percibir en la permanencia y transformación simultánea de sus cualidades. Como se dijo, los elementos que se han transformado superan en número a los que han permanecido, pero estos últimos poseen mayor potencia cualitativa. Esto les permite permanecer, como estructuras que metabolizan en diversos sentidos -y según sus condiciones-, a los elementos que se transforman. Así, podemos comprender la influencia de la matriz fundacional -o los rasgos que dieron origen al sistema educativo nacional argentino y a su identidad docente-, sobre el resto de su configuración histórica y sus representaciones derivadas.

Aquí se empieza a develar una disposición que relaciona la sedimentación histórica en la narración del magisterio con su discontinuidad identitaria subyacente. Así como en la sedimentación se edifica una plataforma que *precondiciona* sus sucesivas construcciones, en la discontinuidad existe una estructura que también *precondiciona* sus posteriores incorporaciones. Decimos que “precondiciona” -y no que “condiciona”- porque en ambos casos es posible contar con nuevos elementos, de lo contrario, la reproducción histórica e identitaria sería total. Así, la aparente paradoja mencionada al principio, entre diferenciación y vinculación, se resuelve en la sedimentación histórica y la discontinuidad identitaria de la narración histórica del magisterio argentino. El funcionamiento simultáneo de la diferenciación de *otras* identidades, y la vinculación con las *semejantes*, es lo que conserva la noción de la identidad ante los cambios.

Aunque este razonamiento nos acerca a la semiótica, entendida como el estudio de los signos y significados en la vida social (Parret, 1990), también se ajusta al pensamiento narrativo en tanto recopilación de acciones sociales, es decir; al hecho de pensar la transmisión *parcial* del pasado con relación al futuro (Larrosa, 1996). En ese sentido, la temporalidad se erige como una dimensión narrativa y subjetiva central:

Por un lado, las experiencias pasadas, sean rutinas inertes o acontecimientos extraordinarios, nos fijan los objetivos que ambicionamos. Por el otro, expuestos a un futuro inédito, somos

llevados a buscar en el pasado las lecciones que ayuden a comprenderlo. Y soñamos entonces con estar por encima de esa tensión; no fuera del tiempo, sino pudiendo seleccionar qué pasado asumimos y qué futuro nace de cero. Pero no podemos escapar al fuego cruzado. Lo que puedo llegar a ser, siempre lleva la impronta de lo que he llegado a ser. No solo el pasado echa sombras, también el mañana. Son las fuerzas que nos inhiben a imaginar lo nuevo, otro mundo, una vida diferente, un futuro mejor. (Lechner, 2002: 9)

Buscamos disipar las sombras del pasado y del futuro cuando nos narramos a nosotros mismos, del mismo modo como los colectivos -en este caso el docente-, son narrados en relación con ellos mismos.

En síntesis, la interpretación integrada del análisis macrogenético de la narración histórica del magisterio argentino nos permite unir en una sola dimensión, *la discontinuidad identitaria*, dos procesos opuestos: las continuidades y las rupturas presentes en su historia identitaria. Este concepto también abarca los debates sobre la permanencia y el cambio derivados de la historiografía y la noción de la identidad. La influencia de la matriz fundacional del magisterio sobre el resto de su narración, y la estructura de la dicotomía civilización-barbarie son los principales aspectos que han permanecido. Los que se han transformado son más numerosos y están asociados con las periodizaciones de la narración, la organización institucional educativa, y con la incorporación subordinada de otras voces en la narración oficial. Entre ellos sin embargo, surge un rasgo identitario que los enlaza: *su carácter misional*.

Como ya se dijo, el traspaso de una misión con cualidades apostólicas hacia una con nuevas propiedades redentoras es un asunto actual de discusión. Pero si en la narración histórica del magisterio es factible referir una especie de *trasmisión de una herencia identitaria docente*, esta debe comprenderse parcialmente gracias a su doble capacidad para admitir modificaciones y conservar tradiciones.

La reformulación de interrogantes habituales sobre la educación, la escuela media, y los docentes, obedece tanto a la particularidad de la configuración nacional de la Argentina como a su faceta narrativa respecto a la historicidad (la reflexión de la incorporación y re-significación de los hechos pasados desde el presente). En ese sentido, el liberalismo y el populismo funcionan como dos bases diferenciadas de interpretación, las cuales a su vez, responden a las “mega” matrices provenientes de la modernidad y la postmodernidad. Pero cabe recordar, como lo subraya Lewkowicz (1996) que “el concepto de historicidad tiene mucha fuerza, una fuerza tal vez excesiva para su pobre andamiaje conceptual” (p. 1). Esto significa que una caracteriza-

ción de las formas de historicidad en una narración exhibe más inconvenientes que aciertos.

Entre estos inconvenientes surgen ahora los interrogantes sobre la transmisión parcial de la identidad docente, la oposición entre su cualidad social e individual, y en especial, sobre la manera como la subjetividad e identidad docentes colectivas se asientan en un solo sujeto docente; es decir, el proceso que permite ver lo social individualizado (Lahire, 2005) -o según nuestra elección-, el beneficio explícito de una perspectiva psicosociológica. De acuerdo a nuestras posibilidades, estas cuestiones serán enfocadas en seguida.

4. SEDIMENTACIÓN SUBJETIVA Y DISCONTINUIDAD IDENTITARIA DOCENTE

Una afirmación tan cotidiana como abstracta es aquella que dice: *la identidad de los docentes se construye social, política, e históricamente*. Sin embargo, existe un vacío entre estas tres dimensiones y la singularidad identitaria de cada profesor. Las transformaciones sociales recientes, agrupadas genéricamente en el debate sobre el tránsito de una época moderna hacia una postmoderna -y su impacto en las ciencias sociales-, han ocasionado un doble efecto que se relaciona con este. Nosotros lo reseñamos como un debate que afecta tanto al *objeto* de análisis como a la *forma* de analizarlo, esto es; que incide tanto en la *naturaleza* de la subjetividad e identidad docentes, como a los *conceptos* que se han usado para su estudio.

También mencionamos que esa doble incidencia abre planteamientos interdisciplinarios e interconceptuales. Por esto acudimos a parte de la sociología y de la psicología para analizar la subjetividad e identidad docentes; y realizamos un análisis microgenético -cerca a la tradición psicológica-, para observar la experiencia de cuatro docentes; y un análisis macrogenético -cerca a la tradición sociológica-, para comprender algunos aspectos en la historia del magisterio argentino. Todo esto dentro de la articulación ontológica que nos brinda la narratividad.

En este capítulo, vamos a vincular estos dos análisis mediante un nuevo nivel de abstracción interpretativa²⁴. Para mostrar las conclusiones de este estudio, presentamos dos conceptos psicosociológicos derivados: *la sedimentación subjetiva* y *la discontinuidad identitaria*. Aunque ambos serán “aplicados” a nuestro objeto de estudio, esto es; la docencia en la escuela media argentina, existe una alta probabilidad para que sean “aplicados” a otros campos. El aspecto decisivo que orienta esta *aplicabilidad* es la forma como un sujeto se enfrenta a la historia de una actividad que desempeña.

Para esto, el capítulo continúa con la exposición de los aspectos formales que sostienen la vinculación mencionada, y con el planteamiento conceptual sobre la sedimentación subjetiva y la discontinuidad identitaria docente. Finalizamos con una discusión de los predominios, subjetivos e identitarios, en la dimensión ética de la docencia.

24 Se trata de la vinculación de las dos *interpretaciones integradas* de cada capítulo precedente.

4.1 Aspectos formales

La asociación de aspectos ontológicos que se oponen y se complementan de manera simultánea es muy problemática. Este es el caso de *lo social* (macrogénesis) y *lo individual* (microgénesis), en especial, cuando sabemos que su tradición histórica se caracteriza por divisiones inter e intra disciplinarias. Por esta razón, propusimos a la *narratividad* (identidad narrativa, pensamiento narrativo, autonarraciones, narración histórica, etc.) como una plataforma que gracias a sus cualidades, facilita su vínculo. En ella también se aprecia el privilegio del lenguaje humano en la constitución de la realidad social y en los procesos psicológicos.

Con miras a resaltar la importancia de la *narratividad* para el propósito de este capítulo, en seguida recordamos los argumentos expuestos en el apartado titulado *Narratividad y articulación teórica* del capítulo primero. Según la estructura general de esta tesis, estos ahora van a funcionar como los “puentes argumentativos” que unen los ámbitos micro y macro genéticos precedentes.

En primer término encontramos la *dimensión de la temporalidad*, que además de constituirse en un aspecto inherente a la *narratividad*, es un denominador común de varias tradiciones conceptuales y de razonamiento. Pensemos en todo lo que el tiempo y el espacio representan para la cotidianidad humana, la filosofía, y las ciencias. En ellas, se establece que el tiempo y el espacio son epicentros imprescindibles de diversas reflexiones, incluidas aquellas referentes a *lo social individualizado* y *lo individual socializado*, y en consecuencia, la dimensión de la temporalidad adquiere una condición destacada para su estudio.

Pero hay que tener en cuenta que no se trata de una temporalidad reducida al enlace presente entre el pasado y el futuro, sino que además, enlaza *lo social* y *lo individual* según su cualidad lingüístico narrativa. En otras palabras, la dimensión de la temporalidad abarca la relación humana con el tiempo y el espacio, siempre que se acuda al lenguaje como mediador. Así por ejemplo, cuando nombramos algo -o a nosotros mismos-, nombramos las características sociales y psicológicas que les -y nos- constituyen.

En segundo término, establecimos la *necesidad epistemológica de incluir la relación con el otro* como un aspecto común a nuestros fundamentos interdisciplinar (psicología y sociología) e interconceptual (subjetividad e identidad). Si analizamos

el tipo de relación que se plantea -mínimo- entre dos personas, sin importar otras propiedades más profundas, deducimos que en ella se presenta de forma simultánea *lo social* y *lo individual*. Incluso, hay autores que formulan al pensamiento como un modo de relación social consigo mismo (Cole & Engeström, 1993). Todo esto incrementa la *necesidad epistemológica sobre el otro* para la construcción de los sistemas disciplinares y conceptuales.

A este respecto ya se mencionaron algunas perspectivas psicológicas, como la histórico-cultural, y otras sociológicas, como la sociología psicológica; que comparten el cuestionamiento a la escisión entre la sociedad y el individuo. Sin embargo, esta necesidad epistemológica también encuentra sustento en los principios de la lógica clásica, es decir; los principios de la *identidad, contradicción y tercero excluido*. En ellos se indica que dado que una cosa es idéntica a sí misma, se requiere de *otra cosa* para establecer completamente su distinción (Ibarra, 1994). Para definir a una cosa se necesita de otra para poder hacerlo. La otredad en tanto derivación ontológica de la lógica, es una noción que condensa *lo social* y *lo individual* debido a que *el otro* acompaña al *sí mismo* y el *sí mismo* acompaña al *otro*. (Aquí, “el otro” hace las veces de la dimensión social, y el “sí mismo” las de la dimensión individual). De este modo, cuando referimos la dimensión individual estamos refiriendo la dimensión social -y viceversa-, y por consiguiente, también se manifiesta esa necesidad epistemológica particular.

Pero además de los dos argumentos que recordamos, hay otro que se les suma y que puede leerse también como una conclusión de este trabajo. Se trata del *dominio institucional*. Como habíamos mostrado, las instituciones que componen al sector educativo simbolizan formas materiales que contienen la historia educativa. Son producto de la configuración histórica general y configuran las historias particulares de sus “habitantes” temporales. Esta doble condición (su conformación histórico-social y su capacidad para conformar biografías), ubica a la dinámica de las instituciones como un argumento destacado en la justificación del vínculo entre los ámbitos sociales e individuales, o macrosociales y microsociales. Cuando se estudia una institución se estudia *lo social* que la conformó y *lo individual* que conforma.

Sobre este particular, es conocida la tesis sobre el *declive institucional* que señala el deterioro de la capacidad de las instituciones en la configuración de la subjetividad (Dubet, 2005). No obstante, esta hipótesis se relativiza si en vez de un declive,

el deterioro se significa como producto de una transformación institucional, o como señal del surgimiento de formas inéditas de institucionalidad. Aunque no es propósito de este trabajo profundizar en ello, nuestros análisis precedentes muestran que tanto en las autonarraciones biográficas como en la narración histórica del magisterio, las instituciones educativas (escuela, centros de formación docente y ministerios de educación) estuvieron presentes como columnas de apoyo. Este aspecto es solo anunciado por ahora y se desarrollará con más detalle en el siguiente apartado.

En definitiva, los “puentes argumentativos” que justifican el vínculo entre el ámbito social y el ámbito individual para el análisis de la subjetividad e identidad docentes en el nivel medio de enseñanza de la Argentina son: *la dimensión de la temporalidad, la necesidad epistemológica para incluir la relación con el otro, y el dominio institucional*. Estos se encuentran entrelazados mediante las cualidades de significación de la narratividad. En lo que sigue se realiza un ejercicio interpretativo -y constructivo- que combina estos “puentes” con el resultado de los dos análisis precedentes y su discusiones pertinentes.

Pero antes de la interpretación, hay que hacer notar la forma como será expuesta. De múltiples opciones, elegimos una presentación de tipo conceptual, es decir; mostrando dos definiciones que obedecen a las combinaciones señaladas: la articulaciones disciplinar (psicología y sociología) y metodológica (análisis micro y macro genéticos), y nuestros resultados. En la siguiente cita, extraída de la lógica hegeliana, puede apreciarse la orientación usada en la construcción de los dos conceptos:

El concepto de la cosa y su realidad se mueven a la par, parecidas a dos asíntotas que se aproximan constantemente la una a la otra, pero que, sin embargo, nunca coinciden. Esta diferencia entre ambos es, precisamente, la diferencia debido a la cual el concepto no es la realidad directa e inmediata y la realidad no es el concepto directo de la misma. Por tal motivo de que el concepto posee la naturaleza básica del concepto y que, por consiguiente, no coincide de un modo directo e inmediato con la realidad, de la cual se le debe abstraer primeramente, por tal motivo es siempre, y a pesar de todo, más que una ficción. (Hegel, 1971: 45)

Nos referimos a *la contradicción*, que es la estructura de conocimiento por excelencia de la dialéctica. Además de los “puentes argumentativos” de la vinculación esperada, los aspectos formales que acompañan a la sedimentación subjetiva y a la discontinuidad identitaria docente corresponden a la legitimación de la *unidad de los contrarios* (Ibarra, 1994). En otras palabras, los conceptos que se exponen en seguida son producto de esa clase particular de unidad. Comprender los ámbitos sociales e

individuales -o a los niveles macro y micro genéticos- como una unidad de contrarios, nos permite analizarlos desde un panorama más heterogéneo.

Sin el objetivo de hacer una apología del pensamiento hegeliano, cuyas críticas y bondades reconocemos, presentamos ahora nuestras dos categorías conceptuales derivadas en esta tesis.

4.2 Procesos de la sedimentación subjetiva

La sedimentación subjetiva es *la forma como un sujeto incorpora, indirecta y diferencialmente, el discurso histórico sobre una actividad particular (docencia). Esta le permite construir sentidos sobre esa actividad, y de sí mismo, en función de su práctica*. Si bien en la psicología existen numerosas formas para entender este mismo hecho, por ejemplo, las obras de Freud (1979) y Lacan (1989), quienes consolidaron -con diferencias- una teoría de la naturaleza latente del sujeto, la popularizada teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961), y la homologación entre el procesamiento computacional y la cognición humana (Bruner, 1991); con la definición de la sedimentación subjetiva se vinculan simultáneamente los aspectos sociales e individuales en función de la historicidad y del lenguaje. La diferencia entre esta y las demás, es la revitalización de la *historicidad* como objeto de estudio psicológico. La historicidad es el atributo fundamental de los procesos de la sedimentación subjetiva.

Cuando se entiende la configuración de la subjetividad y de la identidad profesional como una construcción histórica -general y particular-, por ejemplo, la historia del magisterio y la historia da un solo docente, se otorga una capacidad creadora al sujeto individual para incidir en las matrices culturales y políticas de las cuales hace parte. Esta cualidad, que fue referida antes como la *historicidad recíproca entre individuo y sociedad*, es condición para el tipo de incorporación al que hace referencia la sedimentación subjetiva. Dicho de otra manera, la sedimentación subjetiva tiene su génesis en la historicidad recíproca entre el individuo y la sociedad²⁵.

Pero nótese que en la definición del comienzo se afirma que la sedimentación subjetiva es un proceso indirecto y diferencial. Indirecto, porque la configuración de la subjetividad no se agota en los procesos de la sedimentación; y diferencial, porque está condicionada a la posición que un sujeto ocupa, y en la que es ubicado, en el

²⁵ Ver página 28.

discurso histórico de una actividad particular. En el caso que se plantea en esta tesis, nos referimos a las configuraciones subjetivas de los docentes -y de otros sujetos relacionados directamente con el campo educativo-, a la forma como se posicionan dentro del discurso histórico sobre la docencia, y al modo como ese mismo discurso los ubica en el presente. Se trata de una pugna constante entre la auto y la hetero identificación (cómo me defino a mí mismo y cómo me definen los demás). Con el propósito de ilustrar esta afirmación, mostramos en seguida algunas porciones, un tanto extensas, extraídas de las autonarraciones biográficas de los docentes participantes:

Cuando yo tenía doce o trece años, y estaba en la escuela, mi profesora de secundaria era de una clase media, media alta, que eran en general mujeres de profesionales, mujeres que eran casadas pero les gustaba [la profesión], pero no era el sueldo importante en la casa. Con el paso de los años, por lo menos en este país la docencia fue quedando cada vez más rezagada y relegada, no solo en el prestigio de la gente en general sino en lo económico, y se depreció la profesión en todo sentido. La profesión se venía depreciando bastante y yo creo que está todo relacionado más que nada en lo económico, cuando a medida en que empiezan a caer los sueldos docentes a nivel del Estado y nivel en general. La ecuación es muy fácil para las personas: -te pagan poco, no valés nada-, es mi sensación y bueno, y se empezó a depreciar a punto tal, que a veces se escucha le gente protestar en los medios de comunicación diciendo: -Ay, los docentes de qué se quejan, para qué piden aumento de sueldo si tienen tres meses de vacaciones-, ese es uno de los argumentos que yo escucho a veces y yo digo: -no, no tenemos tres meses de vacaciones, empecemos en que tenemos Enero, y además nuestro trabajo es tan desgastante, es un trabajo desgastante que realmente no merece tener un mes de vacaciones solamente no alcanza (Olga)

No apelo a esto de la libertad de cátedra porque a veces el docente cierra y en nombre de la libertad de cátedra hace un ejercicio feudal terrible, ¿no? Pero digo, me parece que el docente no tiene que reproducir, también tiene que empezar a producir sentidos, en una escuela recién creada es más fácil..., no sé si más fácil, es más interesante y es posible, tenés más margen de posibilidad, proponerte crear un sentido que en una escuela antigua, gigante, donde lo que tenés son mandatos. Y cambiar prácticas significaría repensar todo el mandato histórico que a veces tiene más de cien años de las escuelas más antiguas de la ciudad, que generalmente tienen dos mil alumnos ponele, y tienen no sé..., ciento cincuenta docentes, ¿cómo hacés para sentarte, detenerte, pensar, resignificar, deconstruir estos mandatos y construir un sentido nuevo?, es muy difícil, en una escuela de pequeña escala, la posibilidad de encuentro es distinta (Matías)

Habían unos modelos de docentes que eran del normalismo, de lo que fue el normalismo a nivel nacional y a nivel provincial. Hay una profesora que ya falleció, que yo guardo un recuerdo muy lindo de ella, que es Micaela, ella fue la directora del nivel inicial del jardín de infantes de la Escuela Normal de Paraná, y cuando le llegó la jubilación no la podían sacar porque no se quería ir; era una señorita grande. Yo no me comparo con los maestros normalistas, son cosas distintas, conceptos distintos, épocas distintas, pero me casé con la escuela, es indudable, me duró más que mi relación de pareja (risas) (Andrea)

Pero vos sos una persona que trabaja, necesitás trabajar para vivir, entonces que el Estado me pague un mal sueldo porque ¡como mi vocación es ser docente!. Con cinco mil pesos por mes y yo doy en un colegio solo, y doy las mejores clases de mi vida, pero a mí por la vocación no me pagan, a mí me pagan por la hora cátedra, eso implica trabajar y hacer todas las cosas. Siempre en el imaginario de la gente, ¿no?, dicen: -Ah, qué profesor interesado, qué paro, no le da clases a los alumnos-, ¿no?; -y ¿por qué pide aumento? Y -para qué es docente si los docentes siempre ganan poco- y bueno, la verdad es que los docentes trabajamos como todos, necesitás plata, para pagar tus cuentas, a mí no me eximen si no pago la luz, me cobran intereses, me cortan la luz y la tengo que pagar; no por ser docente me van a hacer una excepción (Luis)

Además de la pugna observada entre la auto y la hetero identificación, estos fragmentos son muestras de la multitud de expresiones que cada participante refirió en su narración, sobre el discurso histórico de la docencia en la Argentina. Así por ejemplo, se observa la insistencia de Olga en la depreciación social y económica de la enseñanza respecto a su recuerdo estudiantil y con las críticas que provienen de sectores no docentes; la interpelación de Matías frente a la libertad de cátedra -uno de los bastiones tradicionales de la docencia-, debido al saldo de su propia experiencia en escuelas de distinta antigüedad; la distancia que toma Andrea en relación al normalismo para justificar su distinción como profesora, -y que luego acorta para justificar su compromiso profesional-; y el cuestionamiento de Luis a la vocación -uno de los rasgos identitarios más fuertes de la docencia-, para legitimar su protesta contra sus actuales condiciones laborales y las voces que critican a los docentes en esa área.

La contradicción (pugna) entre la auto y la hetero identificación es producto de la forma individual como se incorpora el discurso histórico sobre la docencia. Aunque se han mostrado solo unos fragmentos, este evento fue constante en las autonarraciones biográficas de los docentes. En el auto despliegue de la subjetividad docente es inevitable eludir el discurso histórico sobre la docencia. De esta forma se comprende tanto la singularidad subjetiva de cada docente, como las regularidades, también subjetivas, que se observan entre ellos.

Según como lo estamos presentando, esa singularidad resulta de los procesos de la sedimentación subjetiva, entre ellos; las mediaciones institucionales, la capacidad individual para generar sentidos subjetivos particulares, las experiencias concretas de cada sujeto en el desarrollo de su actividad, y el grado de influencia de las matrices socioculturales sobre cada quien. Mientras que las mediaciones institucionales y las matrices socioculturales, incrementan la heterogeneidad de la transmisión generacional de la historia colectiva del magisterio y de la escuela media; la capacidad para generar sentidos subjetivos individuales y las experiencias ligadas con la actividad docente, favorecen la heterogeneidad las historias particulares. Es una doble heterogeneidad cuyas implicaciones funden procesos sociales y psicológicos en la interpretación de la historia general e individual (la historia de *mi* profesión y *mi* historia como docente).

En relación con las mediaciones institucionales nos referimos al modo como una institución educativa (escuela, centro de formación docente, universidad, etc.) promueve, transmite, construye, y reproduce el discurso histórico sobre el magisterio. Es sabido que una institución adquiere un *perfil institucional* que influye (in) directamente sobre quienes hacen parte de ella; no es igual ser egresado del instituto de formación docente X que del Y. Sin embargo, esta no es una distinción suficientemente cuestionada por los mismos egresados, de tal manera, que poco cuestionamos la influencia que una institución educativa tiene sobre nosotros mismos, o sobre la configuración de nuestra subjetividad respecto a una determinada actividad. Este problema gana mayores dimensiones cuando se adiciona la hipótesis -mencionada antes-, sobre el declive institucional.

Según las autonarraciones de los docentes participantes en este estudio, la mediación institucional continúa siendo eficaz. Esta es una condición particular que responde a las propiedades de las mismas instituciones educativas, esto es; a que parte de la naturaleza de una institución de formación docente es la transmisión de esa misma profesión (la docencia se enseña a través de la docencia). Como se presentó en la *vertiente institucional* de la narración histórica del magisterio, es como si una institución de este tipo se estuviese transmitiendo a sí misma. Estas consideraciones indican que las instituciones de formación docente, encerradas en sí mismas, tienden a reproducir sus orígenes.

Para aclarar estas deducciones, recordemos por ejemplo la presencia de la Universidad de Buenos Aires en las autonarraciones de los tres docentes que trabajan en el conurbano bonaerense: para Luis como referencia para justificar la elección de otra universidad (él la encontró muy desordenada y “politizada”); para Matías como medio de contraste para su futuro campo profesional (él comenzó estudiando contaduría y luego se cambió a la carrera de historia); y para Olga como una oportunidad para establecer su especificidad docente (ella estudiaba ingeniería y se interesó después por las técnicas). En el caso de Andrea, de la provincia de Entre Ríos, también ubicamos a la Universidad Autónoma de Entre Ríos -UADER- como un referente narrativo destacado (ella estudió y se desempeña actualmente como docente en esa misma institución).

Asimismo, hallamos otras instituciones que incidieron con más fuerza en la definición identitaria de los participantes: Luis en el Instituto del Consejo Superior de

Educación Católica (CONSUDEC), Matías en el Profesorado Joaquín V. González, Olga en el Instituto de Profesorado Técnico, y Andrea en el Instituto Superior de Enseñanza de Paraná. Aunque sea obvio que un docente se refiera a su sitio de formación en su autobiografía profesional, esto también constituye un indicador fundamental. La tradición, los objetivos, y en general, *la razón de ser* de cada institución, conforma un marco (institucional) en donde cada uno de ellos estuvo moviéndose, quizá atrapados o interpelados. En definitiva, cada docente interpretó e incorporó la historia del magisterio según la mediación institucional correspondiente, y a su vez, esta mediación estuvo condicionada por las matrices sociales y culturales más amplias.

Por lo que se refiere a la capacidad para crear sentidos y a las experiencias que cada docente enfrenta en el ejercicio de su actividad, hay que señalar que ambos son procesos que justifican la variación individual. De lo contrario, todos los egresados de una misma institución de formación coincidirían en una misma subjetividad. Aunque su detalle fue expuesto en el capítulo segundo, cabe destacar los aspectos afectivos que operan en la práctica docente, la modulación de la distancia entre la imagen idealizada (prescrita) y la construida (por sí mismo), y el grado de interpelación profesional que cada docente realiza en el tiempo. Al ser combinados entre ellos e -insistimos- con los marcos provenientes de la mediación institucional y las matrices socioculturales, obtenemos una sistematización de la *sedimentación subjetiva*. El “cruce” de la incorporación de la historia general del magisterio con la interpretación singular de la historia profesional es condición para poder hablar de Luis, Matías, Olga, y Andrea como docentes. Esto igualmente les permite -a ellos- hablarse a sí mismos como sujetos dedicados a esa actividad.

A este respecto, es importante resaltar otro rasgo. Se trata de la *reminiscencia civilizadora*, o la presencia indirecta que adquiere la dicotomía civilización/barbarie en las narraciones contemporáneas sobre la docencia. Como se había señalado en el capítulo anterior, esta imagen ha sido parte fundamental de la cultura política Argentina, especialmente de su sistema educativo (Svampa, 2000). En la autonarración de Luis -cuya formación profesional estuvo cercana al pensamiento católico-, vimos algunas afirmaciones que contenían (in) directamente una acción civilizadora en el acto educativo. Otros enunciados provenientes de las demás autonarraciones, también muestran este tipo de contenido:

¿Qué puedo hacer como docente además de enseñarle?, ¿cuál es la dimensión política?: Generar conciencia de lo político en este plano de la ciudadanía, de la gestión de derechos y eso se logra

armando una red entre la escuela y organizaciones que están por afuera de la escuela (...) vos sos un gestor en todo caso de ciertos movimientos que el pibe cuando termine el colegio estará en condiciones de poder gestar solo, o sea lograr el tema de la autonomía. (Matías)

Si vos tenés un alumno que viene de un contexto social desfavorecido económicamente y que le tocan muchísimas cosas feas, duras de la vida, y vos ¿no lo ayudás a pensar que se puede cambiar?, -¡se queda ahí!-, y mi interés en la escuela es que no se quede ahí, y hay muchos que se van, pero se van con el título secundario y con un proyecto, y eso a mí me parece valioso de la escuela. (Andrea)

La escuela hay que empezar a entenderla más como una función social más que educativa, sacando bueno, las escuelas privadas como las que yo trabajo donde los chicos provienen de familias que además los educan. Yo estoy pensando en los chicos de las escuelas estatales, los chicos que están en lugares muy humildes, los chicos que viven en villas de emergencia. Esos chicos que a veces no tienen contención familiar; a veces no tienen un marco en la familia, porque el padre está ausente, o la madre a lo mejor es sostén única y trabaja todo el tiempo, ahora viven en la villa y ven de repente cuadros de drogadicción, de alcoholismo, de violencia permanente, y bueno, en vez de estar en la calle también viendo ese tipo de cosas pueden estar en el colegio. Hace unos años que en Argentina la escuela se transformó en un lugar más social que educativo, o sea que es más amplio el espacio de la escuela. (Olga)

Estos fragmentos muestran diferentes versiones de la reminiscencia civilizadora en el discurso educativo. El relato de Matías en relación con la gestión inter institucional, el de Andrea sobre la organización del futuro de los alumnos, y el de Olga orientado hacia la función social de la escuela para ciertos sectores. En cada uno de ellos, tanto la civilización como la barbarie adquieren distintas connotaciones que no obstante, comparten entre sí el afán por mejorar una condición presente. Para Luis, la civilización equivale a ser una persona moralmente *buen*a; para Matías, a ser una persona políticamente *ciudadana*; para Andrea, a ser una persona organizadamente *proyectada*; y para Olga, a ser una persona socialmente *incluida*. Desde luego, la barbarie está constituida por lo opuesto de cada caso, e igualmente, cada versión incorporada de la historia social del magisterio es producto de la adopción -o combinación- de alguna de sus posturas generales.

Pero estos fragmentos también exhiben un ejemplo inmejorable de los procesos de la sedimentación subjetiva. Por un lado, porque muestran el cruce señalado entre la historia general de la profesión y la historia particular de cada docente, y por el otro, porque la singularidad de cada versión responde a la combinación entre la mediación institucional y la capacidad individual para crear sentidos. Tanto la historia general de la profesión docente como la historia individual de un solo docente (ambas sedimentadas en una autonarración), se funden y complementan en la expresión subjetiva de la narración autobiográfica de cada participante. No hay historias

biográficas sin historias colectivas, ni hay historias colectivas sin historias biográficas.

En resumen, con esta tesis constatamos que la marca de nacimiento (Pinkasz, 1992), -o la matriz fundacional (Birgin, 1998), o la tradición normalizadora-disciplinadora (Davini, 1995), o la dicotomía civilización/barbarie (Svampa, 2000)-, se encuentra presente en las autobiografías de los docentes participantes. Sin embargo, su presencia no es igual en todas, y por el contrario, ha adquirido significados y niveles diferenciados de incorporación. Estas distinciones, que desde una perspectiva psicossociológica corresponden a los procesos de sedimentación subjetiva, son resultado de la imbricación de la dimensión de la temporalidad, la necesidad de incluir al otro en la definición de sí mismo, la mediación institucional, y la capacidad individual para crear sentidos.

Ante esto, emergen interrogantes sobre la potencia y cristalización de esa marca de nacimiento, o ¿cómo es posible que esa representación haya perdurado por tanto tiempo y haya influenciado a tantas personas? En el siguiente apartado sugerimos una respuesta.

4.3 Valencias de la discontinuidad identitaria docente

La discontinuidad identitaria docente es *el hecho simultáneo que se presenta entre el cambio y la constancia de los rasgos que permiten identificar al y a la docente. Esta a su vez, presenta dos valencias: Una respecto a sus contenidos (o los sentidos asociados con la docencia) y otra, respecto a sus formas (o el modo como epistemológicamente se distingue el concepto de identidad)*. Con este concepto además afrontamos la posibilidad de seguir siendo los mismos pese a que ya no somos los mismos (Ricoeur, 1996), es decir; la contradicción entre la transformación y la innovación en la identidad colectiva y singular docente.

Con la *valencia de la discontinuidad en los sentidos de la docencia*, nos referimos a los rasgos identitarios que permanecen y a los que se transforman en el transcurso del tiempo. Puesto que la permanencia y la transformación se presentan en niveles sociales e individuales (historia colectiva y biografía docentes), se pueden establecer elementos de discontinuidad identitaria diferenciados.

Respecto a la historia colectiva de la profesión, vale recordar aquellos que ya fueron expuestos en el análisis macrogenético de la narración histórica del magisterio. Entre los rasgos que permanecen se encuentran la influencia de la génesis del magisterio, la dicotomía civilización/barbarie, y el carácter misional de la docencia. Entre los que se han transformado están el prestigio social, la regulación del Estado, y la representación unificada del cuerpo docente. Esta oposición cobra sentido en la interpretación de las tradiciones y tendencias de formación docente, en donde se enfrentan formas institucionalizadas y no institucionalizadas de transmitir la docencia (Davini, 1995). Pero también adquiere significado siempre que se comprenda como un reflejo de las limitaciones de sus orígenes, esto es; la discontinuidad identitaria de la historia colectiva del magisterio en tanto efecto de las condiciones contemporáneas (para cada época) en que la docencia -y la escuela media- se desarrolla. Sobre esta inferencia regresaremos más adelante.

En relación con la discontinuidad identitaria en las biografías docentes, cuyos detalles fueron presentados en el análisis microgenético de cada autonarración de los participantes, también cabe recordar algunas características. De una parte, vimos el modo como pese a la singularidad de cada relato, todos coincidían en la “intermitencia” de los procesos de identificación con la profesión, es decir; la manera como cada docente exhibía y omitía algunas cualidades profesionales de acuerdo con su contexto -también singular- de trabajo. Y por otra, se evidenció la forma como la modulación entre la imagen idealizada del docente (prescripción histórica y política) y la imagen construida por sí mismo (colección de experiencias cotidianas), operaba como una forma de expresión subjetiva generando sensaciones de malestar, culpabilidad, esperanza, etc.

Sin olvidar las propiedades materiales en las cuales cada docente tiene que desempeñarse, por ejemplo, aquellas agrupadas en la condición del “profesor taxi” o de las relacionadas con el entorno socio económico de las escuelas; estas cualidades pueden interpretarse como un repliegue-despliegue identitario y no solamente como un repliegue (Brito, 2008). Así, mientras que el repliegue es una defensa que los docentes hacen de su trabajo -y de sí mismos- mediante la revitalización de sus rasgos identitarios tradicionales, con el repliegue-despliegue se adicionan los rasgos identitarios no tradicionales. Esta dinámica permite incorporar nuevos perfiles docentes cuyos anclajes se definen en el destino escogido para el despliegue identitario. En

otras palabras, si las cualidades tradicionales -o prescritas- se mantienen en la identidad docente, es porque estas legitiman la adopción de las cualidades no tradicionales (soy un docente que se diferencia de los otros docentes). El repliegue identitario representa un solo momento del proceso de identificación profesional contemporáneo dado que su complemento requiere de otro momento: el despliegue.

En ese sentido, cobra relevancia la investigación de los contenidos sobre los cuales se están desplegando las identidades -individuales y colectivas- docentes, estableciendo por ejemplo, si estos operan como refugios, apoyos, excusas, innovaciones, etc. Si bien este es un objetivo que no hace parte de este trabajo, presentamos una hipótesis relacionada que también nos sirve para apoyar la lógica de la discontinuidad identitaria. En un estudio de corte psicológico (Abraham, 1998), cuyo objetivo fue comprender la diversidad de modalidades en la identidad profesional de los profesores, se señalan dos niveles identitarios -el ideal y el real- que en varios aspectos se contraponen. A este respecto, la autora escribe: “Puede plantearse la hipótesis de que el sí mismo idealizado protege al docente de sentir el verdadero sí mismo humillado (...) De este modo, la apropiación de la 'bella identidad', en extremo positiva, se vuelve una necesidad, una coraza para mantener la estima del yo depreciado” (Abraham, 1998: 13). Como conclusión -casi terapéutica-, la autora recomienda la reafirmación de la identidad real, es decir; su conocimiento y aceptación con miras a la sobrevivencia del rol docente en medio de los procesos de desestructuración y recomposiciones sociales.

Aunque desde esta perspectiva se ubican los nuevos despliegues identitarios como objetos de humillación y depreciación, se pueden explorar otras alternativas. Según nuestros análisis precedentes, no es del todo cierto que los rasgos identitarios no tradicionales (o reales) sean *únicamente* una muestra de humillaciones. Así por ejemplo, la dimensión política que Matías ha encontrado para su función docente, las formas distintas de hacer docencia que Olga encontró con el tiempo (autoría de libros de texto), los proyectos pedagógicos interdisciplinarios que Andrea ha realizado pese a las dificultades, y la enseñanza con adultos que ha protagonizado Luis; muestran *otras facetas* de la enseñanza que no se narran en términos de depreciación.

Por el contrario, estas actividades constituyen motivaciones, o si se quiere, nuevos desafíos para una práctica colmada de dificultades. Es probable que ante la hegemonía de los discursos contemporáneos que reducen la práctica docente al *malestar* o

a la *victimización*, se estén soslayando otros rasgos identitarios relacionados. El conocimiento y la aceptación de las identidades *reales* -como se propone en el estudio- son tan necesarios para el mismo docente (y su colectivo) como para las instituciones encargadas de la gestión educativa. ¿Qué cosas hacen los docentes que no se ajustan a lo que todos esperamos de ellos?, y ¿cómo podemos apreciarlas?

Estos interrogantes son un índice de la discontinuidad identitaria. Para cada docente en particular, esta es una búsqueda de sentido para su actividad respecto a las condiciones de trabajo. Para el colectivo docente, cuya heterogeneidad es cada vez más profunda, esta es una contradicción entre la tradición y la incorporación de nuevas formas de ser docente. La modulación entre esas dos dimensiones son transformaciones cualitativas -y periféricas- que paulatinamente ganan espacio en la representación cristalizada de la identidad docente. En todo caso, -y en coherencia con los procesos de la sedimentación subjetiva-, la discontinuidad de sentidos colectivos e individuales se funden en las autonarraciones biográficas, especialmente, en aquellas expresiones que interpelan las bases tradicionales de la identidad docente:

Los alumnos en un campamento te dicen cosas que en un aula a vos no te las dicen y ahí empecé a entender la realidad de ellos y el desfasaje de esa realidad con mis representaciones, qué es un alumno, qué es la escuela, qué soy yo como docente, qué son ellos como jóvenes, además de alumnos, porque uno tiene internalizado el binomio adolescente alumno, cultura juvenil igual a cultura escolar y hoy sabemos que no es así, ese binomio no es solamente se da como regla, y ahí empecé como a pensar ciertas cuestiones (Matías)

Bajó la exigencia, o sea uno tiene que aprobar a la larga, lo terminás aprobando [al alumno] más allá de que haya estudiado o no; para mí es grave, bajó la exigencia. También tiene que ver la posición de la familia frente a la educación, antes las familias, es como que si [lo que] el profesor les decía era correcto, ahora vos tenés a los padres que te empiezan a cuestionar porque no aprueba el alumno, yo les digo que su hijo no estudia, escucha música, no lee, no trabaja y dicen: -no, eso es mentira, no puede ser, mi hijo no me dice eso-, entonces cambió la mirada sobre el docente, antes era más respetado y ahora vos sos un empleado que estás en un colchón tirado solamente esperando a que te paguen la cuota, como la chica que limpia la casa, y que estás en el colegio seguro porque estás, por decir; en un colegio del Estado y dicen: -ah, vos tenés algo en contra del alumno-, y no lo querés enfrentar por que se calentó, esa sería la postura [las familias] (Luis)

Hay determinadas cuestiones que tienen que ver con valores, [y] que los chicos las perciben. Los chicos saben perfectamente si el docente es chanta [es decir] el docente que puede ser demagogo, que soy amiga de ustedes pero que no hace nada, que no prepara las clases, regala notas, ellos lo perciben, perciben a aquel docente que de repente los maltrata o que disfruta, porque hay docentes que disfrutaban poniendo un uno, los chicos perciben todo. (Olga)

Hay otros [docentes] que no han conocido bien una escuela y no pueden trabajar muy bien. Tengo diferencias con ellos. Por ejemplo Freire, descontextualizan la teoría, de la década del sesenta, de lo que le tocó vivir a Freire, de lo que hoy es el 2009, de las escuelas de la provincia de Entreríos, entonces, como que yo veo ¿viste?, que como que les falta sustento, y cuando yo hablo me miran con un odio (risas). Pero me olvidé de contar algo, yo tengo un discurso armado desde mí recorrido, no es lo mismo leerlo a Freire y tener un recorrido docente, que leerlo solo y nada más, ¿entendés?... (Andrea)

La identidad docente apoyada en el aula, la exigencia académica, la enseñanza y la experiencia, correspondientemente; empiezan a agrietarse, no para diluirse o estallarse, sino para hacer posible el paso a otras prácticas e identificaciones docentes. Si estas corresponden -o no- a las esperadas o deseadas, constituye otro debate. Con todo, en ellas se perciben rasgos atribuibles a la discontinuidad identitaria en la valencia sobre los sentidos de la docencia, esencialmente, porque muestran la contradicción entre la unión de las diferentes épocas del magisterio y la distancia que en la actualidad algunos docentes toman respecto a ella. Quizá en todas las épocas los docentes se han alejado de su correspondiente carga histórica, y este evento a su vez, constituye la historia del magisterio que conocemos hoy. Si esta inferencia es cierta, significaría que la discontinuidad identitaria ha sido continua.

Precisamente, esta última particularidad permite introducir la segunda valencia de la discontinuidad identitaria. Si con la anterior se referenciaron los cambios y permanencias simultáneos de los sentidos asociados con la docencia, esto es; sus *contenidos*, con esta nueva valencia se señalan las transformaciones y permanencias epistemológicas del concepto de la identidad; es decir, sus *formas*. Asimismo, esta valencia funciona como el “telón de fondo” de la discontinuidad de los rasgos identitarios, y por tanto, puede verse como una consecuencia y una causa. Consecuencia debido a que las expresiones empíricas de la identidad docente adquieren hoy modos no tradicionales, y causa porque gracias a la flexibilidad epistemológica derivada de los debates en las ciencias sociales, estas pueden aprehenderse. Sin duda, esta flexibilidad siempre está en la retaguardia de las mutaciones empíricas.

Como se mostró en el primer capítulo, el cambio más acentuado en el concepto de la identidad ha sido el incremento de su cualidad relacional, es decir; el paso de ser comprendida como una entidad cristalizada (algo dado), a ser entendida como un acto en permanente configuración (algo construido). Si se observa en detalle, las huellas de este cambio pueden apreciarse en la evolución de los estudios sobre la identidad docente, sobre todo, en la búsqueda de los aspectos ubicados *por fuera* de las aulas -y de la escuela- que influyen en ese tipo de identidad. El cambio epistemológico en el concepto general de la identidad ha provocado un aumento en las zonas de sentido (González Rey, 1997) para comprender la particularidad identitaria. Los límites de la identidad se han expandido y se han vuelto difusos.

Para el caso de la identidad docente este hecho cobra varios matices importantes. En primer lugar, está el cuestionamiento a las fronteras de la escuela y de las aulas -que ya implican profundos debates en la psicología y sociología educacionales- respecto a los rasgos, que como se dijo, *están por fuera* de ellas y que inciden en la conformación de la identidad docente. En varios trabajos reseñados en el capítulo tercero, se observaron análisis que incluían por ejemplo dimensiones personales, (conformación familiar, aficiones, problemas de salud, medios de consumo); cualidades afectivas (satisfacciones, temores, resentimientos); recuerdos de la época estudiantil (modelos docentes, historial académico); y tipos de filiación política (sindicalismo, militancia). Estos aspectos que ahora adquieren ribetes identitarios casi independientes, -identidad docente *política*, o identidad docente *afectiva*, etc.- conforman un conglomerado especializado cuyas bondades están por definirse. En algunos casos pareciese que esta(s) identidad(es) se alejan demasiado de la práctica pedagógica en tanto eje de la actividad docente.

En segundo lugar, encontramos una legitimación de la vinculación simbólica de un sujeto concreto en escenarios -también simbólicos- disímiles. El hecho que una persona se piense a sí misma como un docente que se ha transformado durante el ejercicio de su actividad, y sobre todo, que explique desde el presente esos cambios en términos cualitativos; implica un nivel de significación que otorga validez ontológica e independencia a su voz docente. Si antes se investigaba *a* los docentes únicamente para comprender las razones por las cuales “desobedecían” los lineamientos de la política educativa (Hernández, 2004), con el tiempo aparecieron estudios que *junto a* los docentes, y en diverso grado, buscaron recopilar sus experiencias para comprender su cotidianidad. En las autonarraciones de los participantes en este trabajo, sobresale la diversidad de escenarios en los cuales cada uno de ellos desempeña su labor, y en ese sentido, es notable la forma como se construyen vínculos simbólicos con sí mismos y con cada escenario distinto (escuelas, institutos de enseñanza, etc.). Más que interpretarse como contradicciones o anomalías, estas formas diferenciales que cada sujeto muestra en su ejercicio profesional, constituyen formas empíricas de la identidad docente de nuestra época.

Estos dos matices, producto de las transformaciones epistemológicas del concepto de la identidad, también marcan los rasgos que se mantienen en ella. Hace dos párrafos suponíamos la práctica pedagógica como eje de la identidad docente, y en

esta interpretación, casi naturalizada, se encuentra implícita una propiedad permanente. Salvo algunos detalles y excepciones, los comportamientos básicos en el acto de la enseñanza son los mismos desde hace tiempo: una persona de pie delante de otras, hablando, indicando, mostrando, y estas; sentadas, escuchando (o fingiendo), escribiendo, y tal vez soportando. Lo que sostiene esos comportamientos -llámese gramática o formato escolar-, es tan fuerte que escapa al cuestionamiento identitario docente, e incluso, es difícil imaginar un ejercicio profesional totalmente alejado de él. ¿Hasta qué punto *es* docencia por ejemplo, escribir un libro de texto, hacer tutorías virtuales, o realizar pseudo-consejerías emocionales extra aulas, todo en el nivel medio de enseñanza? Este un debate abierto que sin embargo, responde a un rasgo que permanece pese a las transformaciones, esto es; el docente está para enseñar, para explicar, y para hacer comprender a los alumnos.

La otra cualidad epistemológica que permanece en la categoría de la identidad docente es su heteroregulación. Es decir, pese al terreno que han ganado los postulados provenientes de algunas corrientes psicológicas sobre la construcción individual de la identidad, se nota la supremacía conceptual de otras instancias para explicarla. Además de funcionar como un hecho que condiciona a los mismos docentes, quienes están casi condenados a la subordinación institucional e intelectual frente a otros especialistas y entidades de la educación; esta heteroregulación niega gran parte de su subjetividad e identidad. No es común escuchar sobre identidades idealizadas para los sociólogos, los antropólogos, o los motoristas, y si fuese el caso, no tienen el mismo peso que el de la identidad idealizada para los docentes. Esto exhibe una propiedad recurrente en todas las épocas del magisterio, incluyendo su génesis, y por consiguiente, hace parte de la forma como se estudia. En los dos análisis precedentes (micro y macro genéticos) pueden encontrarse varios ejemplos de esta supremacía.

En conjunto, los aspectos que denotan la valencia sobre las formas en la discontinuidad identitaria docente son: la inclusión de cualidades identitarias que no se limitan al contexto escolar, la legitimación de la diversidad como propiedades simbólicas dinámicas, la fortaleza de los formatos de la enseñanza, y la heteroregulación de los rasgos fundamentales de la identidad docente. Los dos primeros representan sus transformaciones y los dos restantes sus mutaciones. Recurriendo una vez más a la validez de la contradicción, estos aspectos combinados producen una red conceptual para comprender la creciente heterogeneidad del colectivo docente. De

esta manera, la evolución de los estudios sobre la identidad docente, o si se quiere, sobre la docencia en la escuela media en general, constituyen indicadores del uso epistemológico de esa categoría. Así por ejemplo, recientes publicaciones como la titulada *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (Abramowski, 2010), entre otras, conforman una muestra que en coherencia con esta valencia, abren nuevas franjas de investigación.

Las dos valencias de la discontinuidad identitaria docente (contenidos y formas) corresponden a un mismo concepto. Sin embargo, se han separado con el propósito de mostrar su relación con los debates derivados del tránsito de una época moderna hacia una postmoderna, y fundamentalmente, para asociarlo con el cuestionamiento a las categorías tradicionales de las ciencias sociales. Nótese la forma como ambas valencias se imbrican en las discusiones contemporáneas sobre las nociones de sujeto y sociedad: en los *contenidos* respecto a la determinación histórica o individual -o la manera como lo social de individualiza y lo individual se socializa-, y en las *formas* respecto al impacto de las condiciones empíricas de hoy sobre las ciencias sociales -en Latinoamérica-.

Aunque por supuesto esos debates continúan abiertos, con este trabajo manifestamos un ejemplo de sus consecuencias. Con la interpelación de la categoría de la identidad docente realizada en otros estudios, en la narración histórica del magisterio argentino, y en las autonarraciones de los docentes participantes en esta tesis, se ha confirmado la necesidad por recurrir a planteamientos epistemológicos que respondan -o lo intenten- a la multiplicidad social e individual contemporánea. En este panorama, la potencia de las propiedades identitarias docentes, que se manifiesta en la transmisión a lo largo de varias generaciones -y que ha influenciado a tantas personas-, ha sido posible gracias a la continuidad de la discontinuidad, es decir; a la cualidad de la identidad docente que convierte la heterogeneidad en homogeneidad.

Dicho de otra manera, la potencia de la identidad docente en el transcurso del tiempo y sobre varias generaciones de profesores, reside en la concesión de un espacio mínimo de individualidad, que en apariencia se muestra como máximo, pero que en sí mismo oculta la supremacía de la prescripción sobre la creación. El hallazgo de la fragmentación en el colectivo docente obedece a la debilitación del espejismo.

En síntesis, la discontinuidad identitaria docente engendra una serie de contradicciones que pugnan -simultáneamente- por la transformación y la constancia de di-

versos rasgos identitarios asociados con la enseñanza. Su potencia a lo largo del tiempo se fundamenta en la ilusión de la individualidad y en su prescripción histórica latente. En ese sentido, es válido preguntarse entonces si la identidad docente contemporánea responde a nuevos contenidos en viejos moldes o, a viejos contenidos en nuevos moldes.

4.4 Predominios identitarios y ética profesional docente

En este último apartado del capítulo (y de la tesis) se aducen algunas reflexiones derivadas de todo lo anterior. Recordemos una vez más, que los conceptos de *la sedimentación subjetiva* y *la discontinuidad identitaria docente*, operan en este texto como un modo predeterminado para agrupar nuestras conclusiones generales. Por tanto, las afirmaciones que siguen pueden entenderse como “los comentarios adicionales”, y en buena medida, corresponden a interpretaciones más particulares.

Estas reflexiones obedecen a las eventuales implicaciones que tienen los contenidos, las formas, la historia social, y la historia individual de la subjetividad e identidad docentes -tal como se concibieron en este trabajo-, sobre la constitución e interpretaciones de la escuela secundaria. Como es sabido, este nivel del sistema educativo es (tal vez) el que más demandas de modificación ha recibido, y por tanto, su dinámica reciente afecta a todos los que la conforman. En este grupo se encuentran por supuesto los docentes, quienes en diverso grado de protagonismo, han sido responsabilizados, abandonados, victimizados, rescatados, posicionados, etc. Pese a ello, la práctica de la enseñanza persiste en medio de las dificultades derivadas de las transformaciones sociales, económicas, y políticas iniciadas hace algunas décadas, pero con una exigencia cada vez más asfixiante. Recurriendo al esquema básico propuesto por Freud (1979), es como si estuviésemos sobre explotando una manifestación interminable del “superyó docente”.

Para comenzar hay que resaltar la existencia de predominios identitarios docentes, tanto en el transcurso de la historia de la profesión como en la historia individual de un solo docente. Como se mostró en el análisis macrogenético de la narración histórica del magisterio argentino, en cada época se combinaron varias circunstancias que favorecieron la imposición de algunos rasgos subjetivos e identitarios -sobre otros- asociados con la actividad docente. El proceso que comenzó con la difusión de

una identidad docente oficial, engendrada en el Estado, fue adquiriendo varios matices que con el tiempo, también convergieron en un solo espacio: El mercado. Aunque esta polarización es incompleta, ya que solo esclarece la supremacía de un extremo sobre el otro, muestra la pérdida de la centralidad del Estado en la configuración de la Nación, así como sus consecuencias para la conformación identitaria docente -y de la escuela media- en la actualidad.

En ese sentido, es factible referir términos como identidades docentes hegemónicas, periféricas, excluidas, anuladas, impuestas, etc., es decir; todas aquellas expresiones resultantes en el ejercicio del poder. A este respecto cabe señalar además que en virtud de los cambios de los escenarios en los cuales tiene lugar el poder y el control -o aquellos agrupados en la sociología como el tránsito de sociedades disciplinarias a las de control- (Foucault, 1976, Deleuze, 1995), también se han presentado variaciones en la configuración de las identidades docentes. Pero esto no significa que las instituciones de formación docente, o las mismas escuelas como lugares de trabajo, hayan perdido completamente su capacidad para configurar este tipo de subjetividad, si no que esta empieza a librarse paralelamente en otros lugares. Así por ejemplo, las publicaciones pedagógicas seriadas, los manuales pseudo psicológicos de autoayuda, los cursos permanentes de formación profesoral, las difusiones de los resultados de la investigación educativa realizada por especialistas, y -como olvidarlo-, los medios de comunicación, entre otros, son espacios en donde los docentes también encuentran oportunidades para identificarse.

En el nivel microgenético también se pueden apreciar estos predominios. La distinción frente al predominio identitario macrogenético estriba en que esta pugna tiene como escenario el *sí mismo* de cada docente y adquiere una cualidad que los obliga a “ser ellos mismos” con menos apoyo institucional (Sennet, 2000; Robles, 1999) (¿cuál es el apoyo institucional de un “profesor taxi?”). En este predominio identitario más individual, sobresalen confrontaciones emocionales, profesionales, y cognitivas, que en relación consigo mismo, obliga a cada docente a entablar un “diálogo” con el grupo de identidades históricas (hegemónicas, relegadas, anuladas, etc.). Aquí nuevamente es factible referir términos de resistencias, adopciones, resignaciones, recomposiciones, etc. identitarias, frente a la carga histórica de la profesión y a sus modelos de transmisión.

En este panorama, la cuestión es el grado de capacidad creadora genuina que realmente se le concede a cada docente. Si esa capacidad se encuentra restringida a la generación de sentidos singulares frente a las experiencias concretas del ejercicio profesional, podemos percibir entonces la influencia limitante de la estructura escolar. Pero, si por el contrario, observamos innovaciones pedagógicas (en el sentido estricto del término) en el desempeño de la enseñanza y en la gestión institucional, se estará abriendo un espacio para su transformación. Con excepción de Matías, quien se encuentra vinculado a una escuela que experimenta con nuevos formatos escolares (las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires), los demás participantes en este estudio encontraron dificultades para implementar otros proyectos pedagógicos no tradicionales. Esto indica que por ahora, la cristalización de la distribución del tiempo y del espacio en la escuela, incluyendo las prescripciones hacia sus actores, está vigente.

Pero adyacente a los predomios identitarios macro y micro genéticos, existe otra particularidad fundamental. Se trata de la *pluralidad* identitaria docente, que en nuestro caso, se refiere a la manifestación superficial de la combinación de la sedimentación subjetiva y de la discontinuidad identitaria. Recurramos al ejemplo de las viejas ilusiones ópticas para explicarlo. Como es conocido, una ilusión óptica es un asunto perceptivo que se define por la posición, lejanía o cercanía, de un observador en relación a una imagen particular. De esta forma, una cosa -desde lejos- puede aparentar algo que -desde cerca- es otra. En sí misma, no hay una imagen “verdadera” porque es relativizada por la posición de la observación, pero la conciencia de esas apariencias resulta útil para comprender todo en conjunto. En el caso de la identidad docente -y según la posición adoptada en esta tesis-, la dinámica identitaria docente contemporánea es *desde lejos* una pluralidad de posturas, (imbricación de predomios socio-históricos, y dialogo individual con ellos), pero *desde cerca* es el resultado de la suma entre la sedimentación subjetiva y la discontinuidad identitaria docentes.

La pluralidad identitaria docente puede notarse por ejemplo, en la distancia que existe entre los organismos nacionales e internacionales de gestión de políticas educativas y las posturas de la mayoría de asociaciones de profesores. Con la regulación del mercado sobre el nivel medio de enseñanza, y el moldeamiento de la realidad escolar en formas de eficiencia, eficacia, competencia, etc., se le asigna a los docentes un espacio plural que oculta (y en cierta medida legítima) desigualdades. Mien-

tras algunos docentes incorporan los sentidos, emociones, y significados provenientes de esos discursos, otros los resisten, se auto censuran, o simplemente, se desinteresan. Sin contar las diferencias en las condiciones materiales de trabajo, la heterogeneidad creciente del colectivo docente es mucho más que la defendida pluralidad individual; es más bien, el resultado de la pugna entre su antigüedad y su novedad.

En ese sentido, la combinación entre la sedimentación subjetiva y la discontinuidad identitaria docente conforma un espacio en donde cohabitan las tradiciones, transformaciones, alternativas, contradicciones, y expectativas en relación con la actividad profesoral. Para el caso del nivel secundario, se suman además las discusiones respecto a su propia identidad. En la contienda por la supremacía, nuestra investigación confirma la ventaja -recortada- que tienen las tradiciones y los formatos clásicos de la escuela y la identidad docente sobre sus eventuales transformaciones e innovaciones. Podemos sostener la erosión de las tradiciones de la identidad docente y de la escuela secundaria en relación con la transmisión de sí (y en sí) mismas. Aunque sus consecuencias están por definirse, es importante reconocer las huellas de su erosión porque estas sin duda ofrecen pistas invaluable para -por lo menos- debatir su futuro.

De igual manera, tanto los predomios identitarios -macro y micro genéticos- como su pluralidad superficial adquieren una polarización respecto a la interpretación general de la historia argentina. Como se mostró en el capítulo tercero, la disputa entre las corrientes políticas derivadas del populismo y liberalismo, ha sido una constante por la lectura hegemónica de su pasado. *De forma sistemática*, mientras las primeras se muestran optimistas respecto al futuro y critican los contenidos de la modernidad en virtud de su fuerte connotación excluyente (por ejemplo acerca de la dicotomía entre la civilización y la barbarie); las corrientes liberales por el contrario, buscan directa e indirectamente su recuperación bajo el supuesto de su *necesidad*, y por tanto, la nostalgia participa de su repertorio socio emocional. Esta distinción, bastante *extrema*, es el “corazón” de la discusión en torno a varios ámbitos, incluyendo la identidad/sentido de la escuela media y de la actividad docente correspondiente.

Para ilustrarlo, veamos las últimas porciones de las entrevistas a los participantes incluidas en esta tesis. Pese a la diferencia -ya expuesta- en sus posturas, los si-

güentes fragmentos muestran el impacto cotidiano de las contradicciones recuperadas a lo largo de este estudio:

[Las personas que ahora están ingresando a la docencia son] en general, gente de clase media para abajo, digamos hay mucha gente que está, te vuelvo a repetir, es gente muy humilde que está eligiendo esta profesión y no sé si lo hacen realmente por vocación o porque les da una cierta estabilidad a un ingreso mínimo y a una obra social, que quizá en otras profesiones u oficios no lo pueden tener; hay toda una expectativa de bueno: -voy a ganar un dinero que no es muy importante pero lo tengo todos los meses seguro, tengo aguinaldo, tengo vacaciones y tengo una cobertura médica, tengo jubilación-, ¿no?... (Olga)

¿Cómo podés construir un conocimiento en los alumnos cuando un docente va por tres meses?, cambia el docente por dos meses, ¿viste?, desde el Estado no hay una voluntad ni siquiera de que el docente tenga todas sus clases en el mismo colegio, es una confusión, falta un proyecto a largo plazo, no hay políticas sobre eso, es como una carrera de postas, hay que alcanzar metas pero solo en las elecciones, no hay una proyección a diez años o veinte años, aquí como que cambia el gobierno, cambia el color y empieza todo de nuevo... Por ejemplo, cada colegio tiene una modalidad ¿ves?, no hay tampoco un criterio unificado para todos los colegios, en unos ya terminé de dar clase, en otros hasta mediados de este mes, como sigan las cosas así, mejor abramos un kiosquito y vendamos los títulos, porque el tipo de políticas educativas está cayendo en un absurdo por reducir al mínimo la exigencia académica... (Luis)

Se comentó un libro que me pareció interesante, que un maestro les enseña a los alumnos algo que él no sabe enseñar, como el tema del idioma ¿viste?, que tenían que leer una novela en un idioma que el maestro no lo sabía y los alumnos tampoco y al final lo aprendieron todos, eso me parece re valioso porque deja un espacio para el alumno y no necesariamente todo depende de la intencionalidad del docente de enseñarla; a parte me parece importante dejar ese espacio de definición porque ahí entra bueno, lo original de tu alumno, que todos tenemos de original, ¿no cierto?, osea vos no le podés limitar el futuro a un pibe, no le podés limitar los intereses, no le podés limitar la personalidad, los deseos, los sueños, eso pertenece al mundo de él, lo tenés que respetar... (Andrea)

Formarse como docente es declararse hijo de la modernidad me parece, es apostar a la escuela, pero la formación en una formación enciclopédica a veces, es cambio de disociado..., las materias troncales disciplinares de la historia con articularse con las pedagógicas, yo te hablo desde lo pedagógico, cuando se habla de la escuela secundaria se habla de una escuela moderna, con un Estado presente, con un alumno con ganas de aprender, curiosos, con un adolescente que te mira tenso buscando respuestas, cuando vas dar las prácticas: -andá a buscar ese alumno porque no existe-, porque el Estado tampoco te brinda las condiciones materiales para poder trabajar como corresponde, estábamos en la década del noventa, en el neoliberalismo pleno, el quiebre se dio muy fuerte... (Matías)

¿Vocación o ingreso mínimo?, ¿permanencia o baja exigencia académica?, ¿enseñanza u originalidad al alumno?, ¿escuela y alumnos modernos o postmodernos? Todas contraposiciones que en sí mismas constituyen ejemplos del diagnóstico actual sobre la crisis o la transición del campo educativo general, así como de la interpretación derivada y transmitida desde la sistematización sobre las corrientes populistas o liberales.

En conjunto, todos estos elementos, esto es; los predominios identitarios (macro y micro genéticos), su pluralidad, y especialmente, las propiedades derivadas de la sedimentación subjetiva y de la discontinuidad identitaria docente, sientan las bases para una discusión *simétrica* de fondo respecto a la ética la profesión. Ante el

desfase que la escuela media contemporánea protagoniza en relación con su génesis y las demandas socio culturales que a ella (y en ella) se realizan, los docentes continúan ocupando un lugar clave para su eventual transformación. El problema es si ese *tipo* de lugar también se refleja en la discusión. Al respecto podemos señalar aquello que viene repitiéndose en otros trabajos relacionados: El mejoramiento sustancial de las condiciones materiales de trabajo del colectivo docente, la inclusión de espacios de reflexión social (respecto a la historia social de la profesión) e individual (respecto a la historia singular de la elección de esa actividad) en los programas de formación, y la apuesta por formas pedagógicas que recauden manifestaciones culturales destacadas.

Pero una ética profesional docente acorde con las actuales circunstancias debe lidiar, inevitablemente, por la adhesión a los aspectos que se están erosionando o por la construcción de una opción casi totalmente distinta. Aunque lo segundo es más difícil que lo primero, puesto que requiere renunciar a muchas certezas, el despliegue genuino del derecho a la educación parece situarse como su núcleo imprescindible (o su punto de partida). A menos que existan posiciones “conciliadoras” que tengan por objeto la eventual transición -evitando así una ruptura brusca-, las posturas mediadoras sobre la escuela secundaria y sus docentes pueden ser perjudiciales en tanto postergan decisiones que desde hace décadas se vienen reclamando. Para el colectivo (fragmentado, heterogéneo, victimizado, agotado, relegado, comprometido, etc.) docente este hecho representa un desafío porque implica un acuerdo mínimo generalizado. Al respecto, y por ahora, solo nos atrevemos a recomendar a los docentes (un poco ingenuamente) que se escuchen entre ellos mismos, de lo contrario, continuarán a merced de lo que otros dicen sobre ellos, o a lo que otros dicen sobre lo que ellos dicen. ¿Tal vez esta es una posición cómoda?

Para concluir, estimamos conveniente resaltar el carácter psicosociológico de este trabajo. Con la forma como un sujeto incorpora, indirecta y diferencialmente, el discurso histórico sobre una actividad particular (docencia), y con el hecho simultáneo que se presenta entre el cambio y la constancia de los rasgos que permiten identificar al docente; se propone enriquecer tanto los aspectos sociales e individuales que hacen parte de la enseñanza, como el reconocimiento de las alternativas (explícitas y latentes) que dan forma a su presente. Si como se dijo, la historia social de la profesión no puede separarse de las trayectorias biográficas de los docentes (Alliaud,

2004), ¿por qué no hacer más evidentes, para todos, las circunstancias que impiden esa separación? Y si la Argentina es una nación que busca consolidar la obligatoriedad de su nivel medio de enseñanza, ¿por qué no aprovechar la coyuntura para deliberar sobre la naturaleza de su actividad docente? En definitiva, el conocimiento de las condiciones pasadas que ajustaron el presente, y el conocimiento de las condiciones del presente que procuran ajustar el futuro, son pre condiciones para formular otras posibilidades. Es probable que las futuras narraciones macro y micro genéticas ofrezcan respuestas concretas; después de todo, hoy suponemos que la identidad de los docentes se construye social, política, histórica, e individualmente.

Epílogo

Las anteriores páginas muestran el recorrido que dio origen a esta tesis. En conjunto exhiben un formato que de acuerdo con el fundamento de las narraciones, puede ser aprehendido de varias formas. Es decir, su lógica depende -en parte- de la forma y del tipo de lectura que se haga de ella, y por tanto, dejamos un espacio al lector para que él mismo la *haga* coherente.

A este respecto vale mencionar, siguiendo a Bruner (1988), que la narrativa no es sólo una metodología, sino una forma de construir realidad. Para nuestro caso, esa realidad tuvo asiento en una ontología que buscó acoplar varios aspectos divergentes: la escisión entre individuo y sociedad, la incorporación del pasado y del futuro en el presente, parte de la psicología y de la sociología, la distinción entre el concepto de la subjetividad y el de la identidad, y el debate sobre el tránsito entre una época moderna y una postmoderna. Todos en un solo proyecto.

Tanto la separación de estos elementos como el intento por unificarlos, reflejan el efecto de los ecos provenientes de las transformaciones sociales y académicas recientes, sobre nuestro trabajo. Si se quiere, esta tesis es producto de los debates contemporáneos que se derivan ellos, y en ese sentido, nos ubicamos en medio de arduas cuestiones. Es probable que el factor más álgido sea el que comprende la producción conceptual heterogénea. Es decir, aquella que tiene como propósito aprehender los rasgos -también heterogéneos- de las manifestaciones empíricas correspondientes al campo de las ciencias sociales.

Como lo decidimos en este trabajo, las conclusiones fueron presentadas bajo esa consideración, razón por la cual, dedicamos el último capítulo a la exposición de las categorías de la *sedimentación subjetiva* y de la *discontinuidad identitaria docente*. Su esencia heterogénea responde a dos sentidos: el interdisciplinario (psicología y sociología), y el epistemológico (individuo y sociedad). Es seguro que este doble evento genere abundantes críticas, pero en vez de interpretarlas como obstáculos, desde ahora las pensamos como indicadores de “buen rumbo”. En medio de la creciente mercantilización e instrumentalización de la producción del conocimiento científico, creemos -por lo menos- saludable explorar otras opciones, en especial, en una instancia como la formación de postgrado.

A este respecto también es importante subrayar las posibilidades que ofrecen las ciencias sociales para el desarrollo de la psicología. Como es sabido, la psicología es una disciplina que a diferencia de otras, aún no encuentra un claro espacio para identificarse a sí misma. Los intentos por ubicarla dentro de las ciencias naturales, sociales, o humanas, han provocado una mayor separación interna. En esta tesis -y en esta maestría- apostamos por su localización *dentro* de las ciencias sociales, y en consecuencia, notamos su dificultad y expectativas.

La dificultad se evidencia en la laboriosidad que implicó cursar una maestría en ciencias sociales y en la realización de esta tesis final. Las expectativas se enmarcan en las múltiples interpelaciones que desde las demás ciencias sociales se pueden hacer a la psicología. Pese a ello, el saldo es favorable porque -desde mi óptica- la ruta futura más fácil no es “abandonar” el ámbito de trabajo psicológico, sino por el contrario, “profundizar” en él. El potencial de la psicología dentro de las ciencias sociales está parcialmente inexplorado.

Otro aspecto sobresaliente en esta tesis estuvo constituido por la reflexión en torno a la dimensión temporal. Retomando la conocida frase de Gramsci (1978) sobre la definición de la crisis orgánica: *lo viejo no muere y lo nuevo no puede todavía nacer*, podemos afirmar que la sedimentación subjetiva y la discontinuidad identitaria son nociones afines a ella. En estas se encarnan al mismo tiempo las permanencias -lo viejo- y las transformaciones -lo nuevo- en cuanto a la identidad docente. A este respecto están por definirse las razones que eventualmente impiden la consolidación de la transformación, la vía de las transiciones, y la superación de la crisis.

Para el caso de la escuela media y su actividad docente, estas situaciones adquieren propiedades significativas. Aunque es complicado establecer una sola forma para expresar el conjunto de particularidades que en la actualidad las afectan, es claro que existe una pugna respecto a sus identidades, protagonizada por varios sectores. Si la escuela media *únicamente* se convierte en un sitio de contención socio emocional, y si sus docentes se transforman *únicamente* en facilitadores -casi emulando algunas prácticas tradicionales propias de trabajadores sociales o psicólogos-, su sentido como espacio de transmisión cultural probablemente se relegará. En contraste, existe la posibilidad por rescatar otros “fenómenos”, quizá invisibles para nosotros, de lo que acontece hoy con las escuelas, sus docentes, y sus alumnos.

Acerca de la narratividad también debemos destacar que todo lo anterior fue posible gracias a sus cualidades. Sin permitir que sus exaltaciones oculten sus limitaciones, en ella identificamos algunos inconvenientes. El más notable es el riesgo por reducir la subjetividad humana a la producción narrativa. Como resguardo acudimos a la noción de la *identidad narrativa* (Ricoeur, 1991), que alude a un tipo específico de subjetividad, pero que en sí misma no agota su producción. Por esto es razonable defender otras formas de investigación y conceptualización sobre ese campo. En el futuro se difundirán algunas alternativas.

Finalmente hay que señalar que pese al intento por superar las dicotomías más recurrentes en este trabajo, no logramos hacerlo *completamente*. Esto indica que continuamos atrapados en las barreras que nos imponen el lenguaje, las actuales condiciones académicas, y las matrices derivadas de la modernidad. No obstante, este evento también marca cierto optimismo por seguir explorando en ese ámbito, el mismo que con ocasión de esta tesis, fue ejemplificado con la denominación *perspectiva psicosociológica*.

Bibliografía

- Abraham, A. (1998). La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes. En *Revista del Instituto de investigaciones en ciencias de la educación*. Vol VII. No. 13. pp. 10-14. Universidad de Buenos Aires.
- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires. Paidós.
- Alliaud, A. (1995). *Historias encontradas de la docencia de la Argentina. Entrevista*. Documento electrónico. Consultado el 05/06/2009. Disponible en www.infancia.nerd.org.ar/antesdeayer
- (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Tesis de Doctorado en Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- (2005). La escuela y los docentes, ¿eterno retorno o constante permanencia?. En *Cuadernos de Pedagogía de Rosario*. No 12, Vol 7. Universidad de Rosario.
- Álvarez-Gayou, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Paidós.
- Aparicio, P. (2005). Los jóvenes y los retos de la inclusión educativa y laboral en la Argentina a partir de la década de los 90: Causas, dinámicas y consecuencias. En *Revista electrónica de Investigación Educativa*. No. 1, Vol, 10. Consultado el 05/06/2009. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-aporicio.html>
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada*. México D.F. FCE.
- Arfuch, L. (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires. Prometeo.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern Education*. University of Minnesota Press. Minneapolis.
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica : teoría y método*. Barcelona. Crítica.
- Arroyo, M. & Otros. (2007). Escuelas de reingreso. Análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado. *Ponencia en cuartas jornadas de jóvenes investigadores*. Instituto Gino Germani. Buenos Aires.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires. Aique.
- (2001). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuaderno de Pedagogía de Rosario*. Año IV. No 9. pp 71-85. Universidad de Rosario.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1997). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Paidós.
- Birgin, A. (1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar. Vocación, Estado y Mercado en la configuración de la docencia*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Buenos Aires. FLACSO Argentina.
- (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires. Troquel Educación.
- (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili, & G. Frigotto, (Comp.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires. CLACSO – Asdi.
- Birgin, A. Duschatzky, S. & Dussel, I. (1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de identidad. En *Revista Propuesta Educativa*, No. 9, Vol 19. Buenos Aires. FLACSO.
- Blanco, F. (2001). Objetos en acción. En Rosas R. (Ed). *La mente reconsiderada. Un homenaje a Ángel Rivière*. Santiago de Chile. Psyché.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociales du jugement*. París. Minuit.
- (2000). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid. Popular.
- (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bowe, R. & Ball, S. (1992). *Reforming Education and Changing Schools*. Londres. Routledge and Kegan Paul.

- Brito, A. (2008). *Los profesores y la escuela secundaria hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Buenos Aires. FLACSO Argentina.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona. Gedisa.
- (1991). *Actos de Significado*. Madrid. Alianza.
- Bruner, J. (1997). Sobre el crepúsculo de la sociología y el comienzo de otras narrativas. Ponencia presentada en la celebración del 40 aniversario de la FLACSO. En *Revista Crítica Cultural, Santiago de Chile*. Consultado el 23-04-09. Disponible en <http://mt.educarchile.cl/archives/Crepusculo.pdf>.
- Calvo, G. (2006). *La formación de los docentes en Colombia. Un estudio diagnóstico*. Documento electrónico. Consultado en 12/05/2009. Disponible en http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf
- Cañón, O. (2008). Las huellas del sujeto en narrativas de autores construccionistas. En *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*. No. 2, Vol 4, pp 245-257. Universidad Santo Tomás. Bogotá.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires. Manantial.
- Castro-Gómez, S. (1993). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invencción del otro”. En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO.
- Centeno, M. (1998). The disciplinary society in Latin America. En: Centeno, M. & López-Alves, F. (Eds.). *The Other Mirror. Grand Theory Through the Lens of Latin America*. Princeton NJ. Princeton UP.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid. Morata.
- Coraggio, J. & Torres, R. (2007). *La Educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En *Salomon, G. (Ed.) Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Coronil, F. (1993). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO.
- Cravino, M. (2002). Las transformaciones en la identidad villera. En *Cuadernos de Antropología Social*. No 15. pp 29-47. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.
- Cuché, D. (2002). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires. Nueva visión.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- (2005). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Informe final. Buenos Aires. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Educación de la Nación.
- De Marinis, P. (2005). 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). En *Papeles del CEIC*. No 15, (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva), Universidad del País Vasco, España. Consultado el 23/07/09. Disponible en <http://www.ehu.es/CEIC/Papeles/15.pdf>
- (2008). Comunidade, globalização e educação: um ensaio sobre a desconstrução do social-estado. En *Pró-posições, Revista de la Facultad de Educación de la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)*. No. 3, Vol. 19, Campinas. Brasil.
- Deleuze, G. (1995). Post-scriptum sobre las sociedades del control. En *Gilles D. Conversaciones 1972-1990*. Valencia. Pretextos.
- Díaz, R. (2001). La identidad del trabajo docente: entre los mandatos fundacionales y las nuevas interpelaciones al “para qué” de la escuela. En *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

- Díaz, A. & González, F. (2005). Subjetividad: Una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano. En *Universitas Psychologica*, No 4, pp.373-383. Bogotá. Universidad Javeriana.
- Diriwächter, R., & Valsiner, J. (2006). Qualitative developmental research methods in their historical and epistemological contexts. En *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. 7,(1). Consultado el 10/11/2008. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona. Bellaterra.
- Dubet, F. (2005). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Buenos Aires. Gedisa.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires. Eudeba.
- (2007). *Más allá de la crisis: Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria en Argentina*. Buenos Aires. Manantial.
- Eliás, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos en la condición docente. En Tenti, E. (Comp.) *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, IIIPE, OSDE. Siglo XXI.
- Fernández, M. & Ramírez, P. (2007). Los relatos de las experiencias escolares en la formación docente. En *Revista Iberoamericana de educación*. No 2, Vol ,14. Buenos Aires. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ferrás, G. (2006). *Querellas de afiliación: nacionales y extranjeros: la mirada sobre el extranjero en el clima del Centenario*. Tesis de Maestría en Sociología y Ciencia Política. Buenos Aires. FLACSO.
- Finocchio, S. (2009). Las invenciones de la Docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados) .En *Revista Propuesta Educativa*. No 31. Buenos Aires. FLACSO.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México. Siglo XXI.
- (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona. Paidós.
- (1991). La Gubernamentalidad. En AA.VV., *Espacios de Poder*, Madrid. La Piqueta.
- Freud, S. (1979). *Introducción al psicoanálisis*. Madrid. Alianza.
- Freudenberg, H. (1974). Staff burnout. En *Journal of Social Issues*, No. 30, 159-164. N.Y.
- García, L. & Meschman, C. (2007). La autobiografía escolar en relación con la construcción del rol docente. En *Memorias del Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Comahue.
- Garretón, M. (2002). *Política y sociedad entre dos épocas. América Latina en el cambio de siglo*. Rosario. Homo Sapiens.
- Gatti, G. (2005). La teoría sociológica visita el vacío social (o de las tensas relaciones entre la sociología y un objeto que le rehuye). En Ariño, A. (Ed.). *Las encrucijadas de la diversidad cultural*. Madrid. CIS.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado*. Barcelona. Paidós.
- (1996). *La auto-narración en la vida social: Realidades y relaciones*. Barcelona. Paidós.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza.
- Gonçalves, M. & Cunha, C. (2006). Re-autoría, imaginação e mudança. En *Psychologica*, 41, 151-167. SP.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y Subjetividad*. México. Pueblo y Educación.
- (2004). *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*, Petrópolis, Brasil. Vozes.

- (2008). Subjetividad social, sujeto, y representaciones sociales. En *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*. No 2, Vol. 4, pp. 225-243. Universidad Santo Tomás. Bogotá.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8. No 19. pp. 733-758. México.
- Gramsci, A. (1978). *Selection from prison notebook*. London. Lawrence & Wishart.
- Grimson, A. (2007). *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires. Edhasa.
- Hall, S. (1996). Who needs identity?. En Hall, S & Du Gay, P. (Eds.) *Questions of Cultural Identity*. London. Sage.
- Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- Hegel, G. (1971) *Fenomenología del espíritu*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, L. (2004). La investigación sobre la docencia (prefacio). En Goodson, I. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona. Octaedro.
- Hernández, O. (2010) El sentido de la escuela. Análisis de las Representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. XV. No. 46. pp 945-967. México.
- Herrera, M. y cols. (2005). *La construcción de la cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hunter, I. (1998). *Repensando la escuela*. Barcelona. Pomares.
- Ibarra, C. (1994). *Elementos fundamentales de lógica*. México. Alhambra.
- Jung, C. (2002). *Obra Completa volumen 9/I: Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Madrid. Trotta.
- Kohler, C. (1993). *Narrative Analysis*, California. Sage.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis and introduction methodology*. London. Sage.
- Lacan, J. (1989). *Las paradojas de la identificación*. Buenos Aires. Paidós.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (2000). Posición de sujeto y antagonismo. En *Ardite Benjamín. El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas. Nueva Sociedad.
- Lahire, B. (2005). De la teoría del *Habitus* a una sociología psicológica. En Lahire B. (Comp.) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Larrosa, J. (1996). *Narrativa, Identidad y Desidentificación en la experiencia de la lectura. Estudio sobre literatura y formación*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Latour, B. (2005). *Re-assembling the social. An introduction to Actor-Network Theory*. Oxford. Oxford University Press.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile. LOM.
- Lewkowicz, I. (1996). ¿A qué llamamos historicidad? *Conferencia en el Centro de Altos Estudios en Psicoanálisis (CEAP)*. Buenos Aires. Documento electrónico. Consultado el 23/09/2009. Disponible en <http://www.estudiolwz.com.ar>
- Liotard, J. (1990). La condición postmoderna. Informe sobre el saber. México. Rei.
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona. Icaria.
- Martín Barbero, J. (1998). Modernidades y destiempos latinoamericanos. En *Nómadas*. No. 8, pp. 20-34. Universidad Central. Bogotá.
- Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa. Treinta años de estudio del trabajo docente*. Ponencia en el LASA. Washington.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires. Losada.
- Miñana, C. (2006). *Entre el Estado y el Mercado. La construcción de lo público en la escuela Colombiana: 1994-2005*. Tesis de Doctorado en Antropología Social y Cultural. Departamento de Antropología Cultural e Historia de América y África. Universidad de Barcelona.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Huemul.

- (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. México. Paidós.
- Nicolazzo, M. (2003). *Profesores en (la) crisis. Duelos por identidades que no son*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Buenos Aires. FLACSO.
- Noel, G. (2007). *Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos*. Tesis de Doctorado. Buenos Aires. IDES/UNGS.
- Núñez, I. (2002). La formación de docentes. Notas históricas. En *Avalos B. Profesores de Chile: Historia de un proyecto*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación.
- Ocoró, A. (2010). Los negros en los actos escolares del 25 de Mayo. En *El monitor de la educación*. No 21. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo cuándo y con quienes adquiere su condición de profesor? En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. No 2, Vol 10. Consultado el 05/06/2009. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>
- Olson, D. (1997). La escritura y la mente. En *J. Wertsch; P. del Rio & A. Álvarez. La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Infancia y aprendizaje.
- Parkin, F. (1964). *El cierre Social como exclusión en Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid. Morata.
- Parret, H. (1990). *Semiótica y pragmática*. Buenos Aires. Edicial.
- Pérez, A. (2005). *Hagamos de la escuela nuestro lugar: relato de una experiencia para reverter el fracaso escolar en la enseñanza media*. Corrientes. Arg. Centro de Estudios Sociales.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En *Braslavsky, C. y Birgin, A. (Comp.) Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Poliak, N. (2007). *¿Fragmentación educativa en el campo docente? Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Buenos Aires. FLACSO.
- Portales, G. (2007) Sistema e historicidad en la Filosofía del Espíritu de Hegel. Cuestiones preliminares. En *Revista Philpsosphica*. No 31. pp 55-63. Instituto de filosofía Pontificia Universidad de Valparaíso.
- Puiggrós, A. (1992). Sujetos, Disciplina y Curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino. En *Tomo 1 Serie: Historia de la Educación en la Argentina*. Buenos Aires. Galerna.
- Ricoeur, P. (1991). Narrative identity. En *D. Wood (Ed.). On Paul Ricoeur: Narrative and interpretation*. London. Routledge.
- (1995). *Tiempo y narración: Vol. I, Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado*. México. Siglo XXI.
- (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid. Siglo XXI.
- Rivière, A. (1991). *Objetos con Mente*. Madrid. Alianza.
- Robles, F. (1999). *Los sujetos y la cotidianidad: Elementos para una microsociología de lo contemporáneo*. Concepción, Chile. Sociedad Hoy.
- Rodríguez, U. (2005). El concepto de sujeto en Aristóteles y Descartes. En *Aparte Rei: Revista de Filosofía*. No. 35, pp 12-24. Barcelona.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona. Paidós.
- Santos, B. (2003). *La caída del Ángelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá. ILSA.
- Pries, L. (1993). *Biografía y sociedad: Un enfoque integrativo e interdisciplinario*. Anuario de El Colegio de Puebla. Puebla de.
- Sarlo, B. (2002). Ser Argentino: ya nada será igual. En *Jesús Martín-Barbero (Coord.). Imaginarios de Nación: Pensar en medio de la tormenta*. Ministerio Colombiano de Cultura. Bogotá.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona. Anagrama.

- Southwell, M. (1995). Historia y formación docente. En *Revista del IICE*. IV. 7. pp- 10-16. Universidad de Buenos Aires.
- Svampa, M. (2000). *El dilema argentino. Entre la civilización y la Barbarie*. Buenos Aires. Taurus.
- Tarde, G. (2002). *Fragmento de una historia futura*. Barcelona. Abraxas.
- Tedesco, J. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina:1880-1945*. Buenos Aires. Solar.
- (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Buenos Aires. IIPE.
- (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. En *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, N°. 1. Documento electrónico. Consultado el 01/12/2010. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>.
- Tenti, F. (2000). *Profesionalización docente: Consideraciones sociológicas*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que se forma en la formación del profesorado? En *Revista de Educación*. 284. Madrid.
- Terigi, F. (1991). El caso Vergara: producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino. En *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Galerna.
- Tiramonti, G. (2004). (Comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires. Manantial.
- Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires. Paidós.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. En *Revista Colombiana de Educación*. No. 50, pp 85-101. Bogotá.
- Touraine, A. (1999). *¿Podremos vivir juntos, iguales y diferentes?* Petrópolis, Brasil. Vozes.
- Ubach, T. (1988). Psicología social crítica y postmodernidad. Implicancias para las identidades construidas bajo la racionalidad moderna. En *Revista Anthropos Psicología Social. Una visión crítica e histórica*. No. 177, pp 45-57. Barcelona.
- Vigotsky, L. (1998). *La formación de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas*. Buenos Aires. Paidós.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid. Morata.
- Weber, M. (1996). *Economía y sociedad*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. En *Revista Propuesta Educativa*. No. 32. Buenos Aires. FLACSO.
- Werstch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.
- (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.