

Título: Discurso pedagógico y oficial de fines del siglo XX: huellas, marcas y legados del paso por la formación docente a maestros del siglo XXI.

Autora: Sonia Núñez

Instituciones de pertenencia: FFyL-UBA/ Flacso/ IFD Normal 7/ CePA

Eje: Políticas de Formación Docente

Tipo de trabajo: Ponencia

sonianunez@filo.uba.ar

Resumen

Este trabajo presenta una mirada al escenario de la formación docente durante la década de 1990 e indaga la incidencia del discurso pedagógico y oficial en la configuración de la imagen docente, analizando en qué posición ha sido ubicado y de qué modo ha sido interpelado el docente como sujeto de la formación y como destinatario de las políticas de formación docente.

Un recorrido por los discursos pedagógicos y oficial de las *tradiciones en la formación* y de las políticas de formación docente a lo largo del siglo XX permite dar cuenta de la transformación operada en dichos discursos desde la creación del sistema formador e identificar cómo fue interpelado el docente en cada momento, cómo dichos discursos han cargado de sentido al significante “buen docente” y cómo esto incide en la construcción del imaginario social acerca de los buenos docentes.

Este recorrido nos permite reflexionar acerca de las huellas, marcas y los legados, en términos de su peso simbólico, con que cuentan los docentes en ejercicio hoy y los que recibieron durante su formación los estudiantes de los profesorados, con el fin de comprender de qué manera individuos concretos han hecho frente a la tarea de enseñar.

Palabras clave: docentes- discursos- tradiciones- formación- políticas

Discurso pedagógico y oficial de fines del siglo XX: huellas, marcas y legados del paso por la formación docente a maestros del siglo XXI. ¹

1. La configuración de una pedagogía del déficit

Algunos interrogantes que nos abren una puerta de entrada a la reflexión acerca de las huellas, marcas o legados que tanto docentes en ejercicio como estudiantes del profesorado -en su paso por la formación- han recibido en la década de 1990, están vinculados con un discurso oficial y pedagógico que colaboró en la construcción de un imaginario social acerca del docente. ¿Qué ocurrió para que el docente, en el término de un siglo, pasara de ser visto –según lo señalan los discursos oficiales y los de las distintas tradiciones en la formación (Davini, 1995)- como ejemplo moral, sujeto potente, emprendedor, agente civilizador, como factor decisivo y motor para lograr el cambio de la escuela, a ser visto como un sujeto limitado, carente, que necesita ser reconvertido? ¿Cómo se pasó –en el término de un siglo- de un discurso e imaginario social que los consideraba *buenos docentes* a sujetos deficitarios? ¿Cómo pasaron los docentes del elogio social a los reproches de la sociedad? ¿Cómo se pasó de una pedagogía optimista a una pedagogía del déficit? ¿Qué discursos y representaciones sociales acerca del docente operaron en la base de esta transformación? ¿De qué manera esta matriz discursiva deslegitimizante y desautorizante de la figura y rol docente -que durante la década de los noventa y parte de la primera década del nuevo milenio atravesó las prácticas y el paso por la formación inicial de muchos de los que hoy son maestros en ejercicio -ha colaborado en la construcción de un imaginario educativo que presenta una figura estigmatizada del docente como un sujeto desinstrumentado? ¿Cómo lograron los jóvenes docentes construir un puente cultural con las jóvenes generaciones si culturalmente son desacreditados? ¿Cómo han logrado construir autoridad formados bajo la desautorización? Y más ¿cómo han logrado, algunos docentes, construir la imagen de *buenos docentes* con ese legado a cuestas?

2. Los docentes bajo la lupa.

En la década de 1990 en la Argentina, como en muchos países de la región y con una importante presencia y apoyo de los organismos internacionales a través del asesoramiento y financiamiento de programas, se puso en marcha una reforma de corte neoliberal atravesada por la lógica de la eficiencia y de la eficacia y por las exigencias de

¹ Este trabajo forma parte de la investigación llevada adelante en el marco de mi tesis de maestría “La incidencia de las trayectorias de vida en la configuración de los buenos docentes”- Maestría en Cs. Sociales con Orientación en Educación-FLACSO.- Directora de tesis: Dra. Andrea Alliaud.

la competitividad del mercado global, cuyo eje fue la transformación del sistema educativo bajo el supuesto de su mejoramiento. Dos cuestiones atravesaron las discusiones y políticas vertebrales de esta reforma: la transformación del sistema educativo y la transformación de los docentes. (Tedesco, s/f; Serra, 2004)

La transformación del sistema se inició con la sanción de la Ley Federal de Educación (1993) cuya idea fuerza fue la de “educar para la competitividad”. La transformación de los docentes se inicia con los acuerdos respecto de la formación y capacitación docente tratadas en el seno del Consejo Federal de Educación (diciembre 1992) y continúa con la Ley de Educación Superior (24.521/1995), instituyéndose sobre un discurso que esgrimía profesionalización y jerarquización de los docentes y apelaba a la formación docente la necesidad de suministrar competencias técnicas y metodológicas. Uno de los problemas más graves a resolver era sintetizado en la *“desactualización del saber docente casi como el factor principal en la explicación de los bajos resultados escolares”*. (Birgin, 2006: 278). Por su parte, la formación continua también contó con una política nacional de profesionalización de los docentes con la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC). (Serra, 2004).

La capacitación docente fue un dispositivo central en la retórica del cambio vinculado con el fortalecimiento de las competencias y profesionalidad de los docentes. Desde la cabecera central de la RFFDC se realizó la selección de los temas y contenidos de la capacitación. (Serra, 2004) Esta centralización, en un contexto de descentralización, no sólo administrativa y financiera sino también pedagógica, que ponderaba el saber producido por los especialistas y bajo un discurso desautorizante de *“la posición de los docentes con su propio saber”* (Birgin, 2006: 277), sería coherente con el concepto de capacitación como reconversión: *“el docente “no sabe”; el que sabe, “el especialista” debe ocupar un lugar en las definiciones sustantivas”*. (Serra, 2004: 134) Así, bajo el supuesto del fortalecimiento y jerarquización de la profesión docente, las políticas de capacitación docente ocultaban una concepción de capacitación *“como reconversión”* (Serra, 2004), *“como reparadora de las carencias”* (Finocchio, 2001). Y bajo la figura del docente como “capacitando”, se escondía la noción de *“el que no sabe”* (Serra, 2004), colocándolo en una posición de déficit, de desconocimiento, de incompetencia.

Hacia el final de la década, términos como reconversión, acreditación, retitulación, ya habían producido un fuerte impacto entre los docentes, situando a la capacitación como *“la llave para “no quedar afuera” tanto en sentido material (por la exigencia de nuevas credenciales para el puesto de trabajo) como simbólico (para estar “a tono” con las transformaciones)”* (Birgin, 1999: 118). En este contexto la imagen de los docentes, aquella

pedra angular del sistema, se polariza entre dos extremos: culpables o víctimas. “*Culpables*” por ser los responsables de los malos resultados del sistema educativo. “*Víctimas*” de las malas condiciones de trabajo y de las carencias materiales, que desprofesionalizan su trabajo. (Tedesco, s/f; Medrazza y Composto, 2008). En ambos casos, estas representaciones situaban al docente como un sujeto carente, como *un sujeto del déficit*. Para unos porque el docente carece de la capacidad para contribuir a que el sistema obtenga buenos resultados; para otros porque carece de las competencias necesarias para desempeñar su tarea en las nuevas condiciones laborales y materiales.

A lo largo del siglo XX, el paulatino corrimiento de un discurso oficial y pedagógico que embestía a los docentes de autoridad y prestigio hacia un discurso que los cuestiona y desautoriza, junto con el desplazamiento de la posición social de portadores de un saber legítimo a reproductores de un saber producido por otros, fue tejiendo hacia el final del siglo un imaginario educativo que presenta una figura estigmatizada del docente como un “*sujeto despolitizado, inerte y desinstrumentado, que busca protección*”. (Finocchio, 2009: 206). En ese sentido, Miryan Southwell (en De Vita, 2006) sostiene, que “*la reforma de los 90 instaló un discurso público de que los docentes no sabían, lejos de reconocer los saberes que tienen por su conocimiento del sistema y experiencia. Eso contribuyó a una imagen social devaluada del educador para las familias y los chicos*”.

Así con los docentes bajo la lupa y con la sombra de discursos que subrayaban su incompetencia y su carencia, se fue componiendo una imagen social acerca de los docentes como sujetos *limitados, deficitarios, desautorizados*. En esta perspectiva proliferó en el campo académico una abundante producción que acompañó los discursos producidos por los organismos internacionales que resaltaban una *pedagogía del déficit*: los maestros no saben, no poseen los conocimientos necesarios para enseñar, no se comprometen, no trabajan, no planifican, no leen, no escriben, no se forman, desconociéndolos de este modo como “*agentes legítimos y responsables de la tarea de la transmisión cultural*”. (Vezub, 2007)

3. Formados bajo la desautorización

Durante la última década del siglo XX y parte de la primera del nuevo milenio, en medio de un discurso político, social y pedagógico que inhabilita a los docentes y que critica a las prácticas docentes, no obstante una gran cantidad de jóvenes continuó eligiendo la docencia como trabajo.

Durante su paso por la formación inicial en los IFD estos aspirantes a la docencia se formaron bajo una paradoja discursiva. Desde la retórica reformista se consideraba al

docente como un “*actor clave para el proceso de transformación educacional*” (Tedesco, s/f). Desde las instituciones formadoras estos futuros docentes se alejaban del patrón cultural y social que consideraban valioso y pertinente para la docencia. Eran vistos como sujetos deficitarios a los que había que compensar, ya sea por sus bajos rendimientos académicos o porque eran portadores de tradiciones, culturas, experiencias de vida y saberes no reconocidos como legítimos para la enseñanza. (Birgin, 2000) Si a esto se le agrega que en su paso por la formación “*se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer*” (Tedesco, s/f.), los futuros maestros enfrentarían la tarea de transformar la educación desinstrumentados para la acción de enseñar. Esta paradoja atravesó la formación de los docentes durante una buena parte de las últimas dos décadas. Con este panorama, el siglo XXI enfrentaba sus expectativas educacionales: *con sujetos deficitarios que ejercerían una práctica desacreditada.*

Muchos de aquellos aspirantes hoy son maestros. La valoración recibida en su paso por la formación tanto acerca de ellos mismos como *portadores pobres de una cultura pobre*, así como la valoración acerca de las prácticas pedagógicas frecuentes en las escuelas como *prácticas desacreditadas*, constituyen parte de una matriz discursiva que contribuyó a configurar la identidad y la tarea docente de estos maestros que hoy se desempeñan profesionalmente.

Entendiendo que enseñar es tender un puente al alumno para el ingreso a un campo cultural y que el oficio del docente consiste en pensar la construcción de ese puente; que la enseñanza es transmisión y que transmitir consiste, en palabras de Hassoun (1997), en “*ofrecer a las jóvenes generaciones que nos suceden un saber vivir*”; y que para que la transmisión sea posible la construcción de la autoridad docente es fundante, nos preguntamos ¿cómo pueden los jóvenes docentes construir ese puente si culturalmente son desacreditados? Si las referencias a ellos “*son hechas en términos de problema, de falta, de carencia; si (...) son impugnados y presionados en términos de una crisis que afecta el ejercicio de su autoridad*”? (De Vita, 2006), ¿cómo pueden construir autoridad formados bajo la desautorización?, ¿cómo han logrado, algunos maestros enfrentar ese discurso y desarrollar unas prácticas que les permitieron construir- frente a otros colegas, directivos, formadores- una imagen de *buenos docentes*?

A modo de cierre

Finalmente, con la llegada del nuevo siglo la transformación de la formación docente comenzó a ponerse en marcha. En 2001, la Ciudad de Bs. As dio un primer paso definiendo nuevos Lineamientos Curriculares. A pesar del panorama desalentador -de

“puro déficit” (Birgin, 2003)- del escenario de la formación docente instalado en la década de los noventa - en el que se moldeó a una buena parte de los maestros que hoy enfrentan la tarea de enseñar en y para el siglo XXI- muchos jóvenes continuaron eligiendo la docencia y asumieron el oficio haciéndole frente a las huellas que les dejaron, en su paso por la formación, tanto los discursos pedagógico y oficial como el de la opinión pública, e intentan construir un lugar de autoridad. Autoridad diferente a aquella reconocida legítima por su función ordenadora y disciplinadora. Autoridad basada hoy fundamentalmente en un vínculo pedagógico sostenido en la presencia, en la escucha y en el cuidado. (Southwell, Zelmanovich y otros, 2005)

En 2006, la Ley Nacional de Educación dio lugar a nuevas modificaciones curriculares que se pusieron en marcha en 2010. Los futuros maestros se encuentran actualmente transitando su formación bajo esta ley y estos lineamientos curriculares. No se cuenta aún con egresados para recoger voces de su paso por la formación inicial. Tampoco se cuentan con experiencias de investigación que analicen los primeros impactos de estos nuevos cambios. Sin embargo, sostenemos con Feldman (2010), que es posible augurar un tránsito hacia un proceso de renovación de la formación docente argentina.

De modo preliminar, es posible arriesgar que, entre tanta duda y desconfianza, uno de los desafíos de las políticas y de las prácticas de formación docente actuales es romper con el anquilosado discurso deslegitimador de la imagen de los docentes, recuperando la confianza en ellos y comenzando a construir nuevos discursos –en los espacios de discusión de los IFD, en el campo académico y en el discurso oficial- que los reposicionen social y pedagógicamente en la tarea que tienen a su cargo. No se intenta desconocer la realidad educativa en cuanto al perfil de los estudiantes que ingresan a las carreras docentes, ni dejar librado a la voluntades individuales la construcción de nuevos discursos, sino por el contrario se piensa que la formulación de políticas de formación de formadores y la formulación de políticas integrales –pedagógicas, sociales y culturales- para la docencia y futuros docentes que pongan en valor otros recorridos o experiencias no escolares, pueden ser un camino que permita la construcción de nuevas identidades docentes *“no desde su “debe” sino desde su “haber” social, cultural, educativo, político, etc, que permita reconocer, comprender y rescatar sus experiencias, derechos y saberes para desde allí pensar una eficaz y relevante propuesta pedagógica de formación a partir de los alumnos reales y no de los ideales”* (Birgin, 2003: 3) Y en este sentido el Estado como “productor de futuro”, entendemos, debe asumir un rol principal.

Bibliografía

Alliaud, A. (2003) La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Tesis de doctorado. Disponible en biblioteca de IICE- F.F y L.-UBA

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

Birgin, A. (2000): "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", disponible en:

http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Docencia como trabajo Birgin.pdf

Birgin, A; y otros (2003): Docentes con raros peinados nuevos. El perfil de los estudiantes de primer año de las carreras de formación docente de la CABA. Direc.de Educ Sup, Esc. de Capacitación-CePa, Direc.de Inv.Disponible en:

<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/encform2003final>

Birgin, A. (2006) Pensar la formación docente en nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp..) Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI, Buenos Aires.

Davini, C. y Alliaud, A. (1995): Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Tomo I. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires

Davini, C. (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós, Bs.As.

De Vita, G. (2006) El Docente y la autoridad. En artículo "Ser maestros en el siglo XXI". Revista Portal Educativo. DGCE- Pcia.de Buenos Aires. Dirección de Comunicación y prensa. Tercer siglo. Año 1, Número 2, noviembre.diciembre 2006.

Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparaimprimir/ser docente en el siglo 21.pdf>

Finocchio, S. (2001): "Buenos docentes, buena enseñanza", en El Monitor de la Educación, Revista del MECyT de la Nación; Año 2, número 2, Buenos Aires.

Finocchio, S. (2009): La escuela en la historia argentina. Edhasa. Buenos Aires.

Feldman, D. (2010): Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica Gral. MEN, InFoD.

HCN (2005): Ley de Financiamiento Educativo 26075.

HCN (2006): Ley de Educación Nacional, 26206

GCBA (2001): Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para el Nivel Primario

Hassoun, J. (1997): Los contrabandistas de la memoria. Edic. De La Flor, Buenos Aires.

Litwin, E. (2001): "La formación docente hoy", en El Monitor de la Educación, Revista del MECyT de la Nación; Año 2, número 2, Buenos Aires.

Mezzadra, F. y Composto, C. (2008): Políticas para la docencia. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. Serie "Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial". Doc. N° 5, CIPPEC, Bs.As.

- MEN (2007):** Lineamientos curriculares nacionales para la Formación Docente Inicial.
- Serra, J.C.** (2004): El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Southwell, M., Zelmanovich, P.** y otros (2005): Cuidar enseñando. Dossier. En Revista El Monitor de la Educación, MECyT de la Nación, N°4, 5ta época, Buenos Aires.
- Southwell, M.** (2006): De apóstoles a trabajadores de la educación. Entrevista en artículo "Ser maestros en el siglo XXI" Revista Portal Educativo. DGCE- Pcia.de Buenos Aires. Dirección de Comunicación y prensa. Tercer siglo. Año 1, Número 2, nov-dic.2006. Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparaimprimir/ser_docente_en_el_siglo_21.pdf
- Tedesco, J.** (s/f): Profesionalización y capacitación docente. IPPE-UNESCO,(mimeo) Buenos Aires, disponible en [http:// www. iipe-buenosaires.org.ar/documentos](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos).
- Vezub, Lea** (2007): "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad", en Revista de Currículum y formación del Profesorado, N° 11, Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/^recipro/rev111ART2.pdf>