PROPUESTA EDUCATIVA

24

ISSN 0327-4829

FLACSO

Políticas didácticas

- *Marcelo Caruso*
- *Axel Rivas*
- *María Raquel Coscarelli*
- *María Elena Larregle*

Entrevista a Stephen Ball

Alternativas y debates

- *Mariano Narodowski y Myrian Andrada*
- *Martin Carnoy*

Artículos y reseñas de investigación

Ediciones
NOVEDADES EDUCATIVAS

La construcción social de la profesionalidad docente

*Ana María Zoppi**

Las preocupaciones y preguntas que me suscitan los modos de implantación de los proyectos de reforma educativa impulsados en el país en los últimos cuarenta años me condujeron a desarrollar una investigación que terminé denominando "La construcción social de la profesionalidad docente".

Partí de observar, en los modos de operación que han instituido y legitimado estos mega-proyectos (el de Reforma Educativa de 1970; el de Transformación Educativa, en la década de los 90), una escena dramática en la que, de modo paradigmático, se encuentran-enfrentan dos ineludibles personajes, dialécticamente complementarios: los **unos**, "técnicos", posicionados fuera de la realidad a ser impactada, pero desplegando sobre ella su lógica racional, instrumental, planificadora, y los **otros**, "docentes", locales, subdesarrollados, dependientes de la ayuda que esperan recibir, conminados a comprometerse en propuestas que no pueden menos que acatar.

Mi intención en este trabajo es reconocer y, en lo posible, recuperar en sus voces a estos "otros" a los que, desde lo que percibimos como un implícito deseo fáustico, se busca "transformar" a través de acciones específicas de capacitación de las que puedan renacer "reconvertidos".

Acoto, entonces, el objeto a la problemática del trabajo docente y, dentro de ella, a las posibilidades, características y contenidos de la «profesionalidad». Afirmamos nuestro interés en la definición de un rasgo que nos parece clave para constituirla: la «autonomía» para operar en el campo específicamente pedagógico

1. La "profesionalidad" más allá del "profesionalismo"

El «profesionalismo» es un concepto que crece y se difunde desde el espacio estatal donde se gestan e implementan las reformas educativas contemporáneas. *"Gran parte de su fuerza se origina fuera del país, en la medida en que es un elemento básico del programa de modernización educativa impulsado por organismos internacionales, tales como la UNESCO, el Banco Mundial y el BID"* (Tenti Fanfani, 1995). Accede de esta manera, a los sistemas escolares, toda una "artillería tecnológica" para ser utilizada por los docentes. Dado que no han intervenido en su elaboración, estos recursos terminan operando como nuevas estrategias de dominación y de control, percibidas por algunos maestros como una situación en la cual su saber y su experiencia no son tenidos en cuenta al asignárseles, de manera restringida, "el rol de ejecutores de propuestas educativas", según registros de nuestra investigación.

Acordamos, entonces, con las ideas de Alliaud-Duschatzky (1992), cuando destaca que estamos frente a *«dos tipos de representaciones: el 'profesionalismo docente', desde el punto de vista tecnicista, y la docencia como 'oficio', en tanto ocupación cuyo aprendizaje y formación se lleva a cabo fundamentalmente en el respectivo lugar de trabajo»*. Por ello, consideramos importante desmitificar la oposición «trabajador/profesional» de la educación, que asocia al profesional con el tecnócrata y al trabajador con el que defiende el mejoramiento de sus condiciones laborales, excluyendo las cuestiones profesionales constitutivas de su propio trabajo. Advierten estas autoras que, por el contrario, integrar la relación «profesional-trabajador» de la educación implica «desmitificar el ideal apostólico», por un lado, pero «recuperar la dimensión de intelectual», por el otro.

Afrontamos, entonces, la tarea de sistematizar una concepción alternativa de «profesionalidad» internándonos por un atajo diferente: no el de las significaciones asignadas a la profesión docente en la historia educacional de nuestro país, sino uno de alcance más general, aunque también perteneciente al campo del análisis sociológico de las profesiones.

2. La autonomía como condición de la profesionalidad

A grandes rasgos, diremos que Max Weber había señalado la importancia de los **«profesionales»** en el nacimiento y desarrollo de la sociedad capitalista moderna, a quienes definió como el *«conjunto de trabajadores intelectuales excelentemente especializados gracias a una intensa preparación»*, poniendo el énfasis en el conocimiento específico, formalmente aprendido y acreditado con un título, diploma o examen.

Un segundo elemento, constitutivo de la definición con el que acuerdan los autores que se refieren a la problemática (Carr y Kemmis, entre otros), añade que **los profesionales trabajan con un alto grado de autonomía** y asumen una responsabilidad específica respecto de los juicios hechos y de los actos cumplidos dentro del ámbito de esa autonomía profesional.

Otros autores, que enfatizan la propuesta del "desarrollo profesional cooperativo", subrayan el protagonismo de los docentes y la necesidad de lograr amplios márgenes de descentralización y autonomía, no individual sino democráticamente compartida, para lo cual se debería lograr la institucionalización de una "cultura colaborativa" en las escuelas.

Aquí también sustento ese eje como definitorio. Sólo así pueden tener sentido y canalización operativa el criterio científico, el compromiso social, el imperativo ético o la acción política. Llamaré, entonces, **«profesionalidad»** a la **capacidad de tomar decisiones pertinentes, significativas y relevantes en el ejercicio de la tarea.** Podemos pensar que es a **través de esta práctica que la «profesionalidad» se expresa, nutrida y sustentada en la consideración consciente y crítica de determinados fundamentos.**

Apoyándonos en esta conducta como un valor en sí misma, podemos evitar la desviación autoritaria de pretender controlar sus contenidos. Su vivencia real en el interior del sistema escolar debería permitir que, a través de la acción de todos sus participantes, se promueva la vitalidad institucional que permita mantener la innovación como resultante permanente de una capacidad instituyente endógena.

Esta concepción corresponde a lo que nosotros consideramos «dimensión política» del currículo, en la medida en que **supone, como condición para cualquier auténtico desarrollo, la modificación de la estructura, las estrategias, las relaciones y los dispositivos de poder instituidos.**

3. Los supuestos previos acerca de la "formación docente"

A modo de supuestos, hemos operado con varias categorías causales en relación con este tema en estos últimos años de desarrollo pedagógico en nuestro país:

a) **Ante todo, hemos creído en la importancia del proceso académico de «formación docente» para producir maestros de calidad.** A pesar de las críticas que éste recibe y ha recibido desde diferentes ángulos, la gran energía político-institucional, puesta al servicio de intentar mejorar esta instancia, es en sí misma un indicador de esta noción subyacente.

Aportando lo suyo en este tema, por ejemplo, la Reforma del 70 dejó como una de sus consecuencias la ubicación del ciclo de formación de los maestros, no ya en el nivel medio de las consagradas «escuelas normales», sino en el nivel terciario inicialmente universitario (pues fueron universidades, como la de Cuyo o la del Litoral, las que comenzaron a realizar la oferta) y luego, masivamente, no universitario.

Asomó luego, ya a fines de la década del 70, la voz de algunos investigadores que en foros nacionales (por ej., el Primer Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente), empezaron a presentar resultados de trabajos en los que se evidenciaba que, a pesar de los esfuerzos de «modernización» realizados en este incipiente nivel terciario, los maestros allí formados, supuestamente con adecuados recursos teóricos y técnicos, en su desempeño laboral real no podían superar las tradiciones pedagógicas suficientemente arraigadas en el sistema escolar. Asumido esto, emergía con fuerza propia la inquietud de determinar a qué se debía este anclaje en las conductas instituidas que la nueva propuesta no podía desestructurar.

b) Atendimos, entonces, un nuevo **supuesto:** era **el del arraigo de la «cultura escolar», vivido como tal a lo largo de la historia personal, pues, a diferencia de otros profesionales que generalmente inician su contacto con las prácticas laborales cuando se forman, los docentes habrían incorporado los modos de «ser maestros» desde las más tempranas vivencias del rol complementario de «alumnos».**

En este sentido, varias investigaciones (entre ellas: Zeichner y Tabachnik, 1981 y Terhart, 1987, citadas por Davini) llegaron a mostrar que **la formación de los docentes realizada en las instituciones superiores específicas constituye lo que se denomina «empresa de bajo impacto». Ello implica que, partiendo del concepto de socialización profesional, la formación institucional no es una fase decisiva sino una entre otras, condicionada, por un lado, por la escolarización previa de los estudiantes y, por otro lado, fuertemente dominada por la socialización que se realiza en el campo laboral** en el que los graduados se desempeñan.

4. El enfoque y la metodología de esta investigación

Se trata de una investigación que pretende reconocer los factores que intervienen en la configuración de los docentes que se caracterizan por su conducta autónoma en la generación y desarrollo de innovaciones curriculares.

El recurso metodológico utilizado fue el de entrevistas destinadas a obtener, desde el relato de los protagonistas, historias de vida de diez maestros de enseñanza primaria que se desempeñan en San Salvador de Jujuy. Éstos fueron seleccionados teniendo en cuenta que habían sido generadores de innovaciones curriculares promovidas de manera autónoma, desde su propia decisión profesional, en un momento (1993) en que en el sistema escolar no se estaban desarrollando proyectos explícitos de reforma. A las informaciones, aún fragmentarias, que por alguna razón han persistido en los bolsones subjetivos de sus recuerdos, se les integran datos, especialmente los producidos por otras investigaciones de carácter histórico–educativo, para reconstruir algunas tramas orientadas a la interpretación de posibles significados en sus pertinentes contextos socio-culturales.

Ajustándonos al interés particular del estudio centrado en la «profesionalidad», agudizamos nuestra mirada para responder una pregunta: «¿cómo fueron «construidos» en los avatares de nuestra historia, esos docentes capaces de innovar de manera autogestionaria?»

Nos apoyamos, entonces, en el concepto de «construcción social» (pergeñado por Berger y Luckmann), en función del cual podríamos suponer, siguiendo la tradición marxista, que la actividad humana produce, desde la externalización, la cultura; objetiviza ese mundo, ordenándolo como realidad transferible a través del conocimiento y promueve nuevamente su internalización como «verdad objetivamente válida, en el curso de la socialización».

Reconociendo, no obstante, que la simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva no puede ser total, apelamos al concepto de «apropiación» en el sentido que le dio A. Heller.

A diferencia del concepto de socialización, que generalmente supone una acción de la sociedad sobre el individuo, con su resultante inclusión en ella, el análisis de la apropiación se

centra en la acción recíproca entre los sujetos y los diversos ámbitos o integraciones sociales. En cada ámbito institucional, y de manera continua, son determinados sujetos los que se apropian diferencialmente de las cosas, los conocimientos, los usos...

Atento a esto, aquí buscamos desentrañar, desde el relevamiento de la historia social individual, el proceso de construcción de esos rasgos de autonomía en la decisión pedagógica fundamentada, que hemos considerado característicos de la "profesionalidad".

A ese fin, intentamos sostener con coherencia un supuesto básico: a la escuela no se llega desde un vacío cultural ni tampoco se transita por ella como única y restringida experiencia de socialización.

5. Los sujetos emergentes

Al buscar, desde una identificación previa de proyectos declarados como «innovaciones», a los docentes que los sostenían, encontramos que eran mayoritariamente mujeres casadas, de extracción social media/baja, de edades relativamente avanzadas, por lo que constituyen el grupo de maestros más antiguos y experimentados de los que hoy conforman la planta de personal del sistema educativo.

Aquí cabe aclarar las limitaciones derivadas de un estudio realizado con un número reducido de informantes, específicamente en lo relacionado con las posibilidades de generalización. Así, no pretendemos más que sugerir algunas líneas de análisis posibles destacando que, en muchos casos, las trayectorias de estas personas, sus actitudes, sus percepciones, se ajustan bastante a lo estudiado por otros autores en otros contextos.

Al caracterizarlos, nos parece destacable una cuestión: ellos se perciben a sí mismos como portadores de rasgos identitarios particulares, en función de los cuales se distinguen «de los demás», a los que perciben sumidos en la dependencia, la pasividad, el desinterés. Al respecto nos parece especialmente relevante tratar de desentrañar, desde los testimonios recogidos en este trabajo empírico, los criterios en función de los cuales estos maestros han construido y utilizan las categorías de "activo" o "innovador" por oposición a "pasivo" o "desinteresado".

Aluden, al analizar sus prácticas, a que los primeros son capaces, entre otras cosas, de "leer por propia iniciativa, para estar actualizados y perfeccionarse"; trabajar cooperativamente en "planificaciones y proyectos que presentaron ellos"; ejecutar, "llevar el balance" y rever lo que hacen; "respetar y confiar en las personas"; "hacer que el juego entre al grado, y los chicos puedan gozar lo mismo que el maestro"; generar experiencias compartidas por los alumnos de los diferentes grados, etcétera.

Esto se evidencia tanto en los proyectos que han generado como en los enunciados con que se auto-describen y evalúan.

Al mismo tiempo, reconocen claramente que estos rasgos y las conductas derivadas no son coyunturales, no dependen de circunstancias particulares: asumen que fueron así siempre, a lo largo de toda su trayectoria laboral.

6. Algunos hechos relevados por esta investigación

6.1. La «itinerancia»

A juzgar por los datos obtenidos, ninguno de los maestros que hemos entrevistado está hoy en el mismo sitio en el que inició su práctica. Al contrario, lo que hemos encontrado es que han recorrido un largo camino, jalonado por sucesivas estaciones, cuya magnitud se advierte si se toma en consideración que, en los casos analizados, se han llegado a vivir no menos de dos y hasta diez cambios de escuelas.

Al escuchar sus relatos, esto no nos pareció en absoluto sorprendente: era como si el saber que «esto es así» en la vida de los docentes nos hubiera tendido la celada de naturalizar el hecho y dejarnos consustanciados con ese supuesto de «sentido común». Al detenernos, pudimos advertir que, en cambio, no registramos en nuestro pensamiento pedagógico esta idea que, ahora, nos parece fundamental: en general, **la docencia es una profesión de itinerancias.**

A lo cual todavía hay que agregar otro componente: la elección de la escuela en la cual trabajar (sus rasgos, su ubicación, etc.) es, en gran medida, una opción que en líneas generales realizan todos los maestros.

En estos casos, también, a medida que fueron viviendo su profesión, buscaron los intersticios o recursos que el régimen institucional de carrera docente les ofrecía, para decidir sus propios ámbitos de trabajo.

A nuestro juicio, aparece aquí no solamente una conducta personal activa de búsqueda de mejores condiciones cualitativas, que lleva a elegir los ámbitos institucionales de desempeño, aun a costa de la pérdida de condiciones de mayor comodidad (como la cercanía a la vivienda), sino también una apreciación valorativa acerca de las posibilidades de **«aprender en el camino y en el cambio» por la riqueza de experiencias, de desafíos de adaptación y de diversidad de contactos sociales que implica.**

6.2. Los mandatos institucionales y la conducta personal

Atravesado todavía por el mandato social que le dio origen, el sistema escolar en el que estos docentes iniciaron su trabajo seguía funcionando predominantemente según un enfoque pedagógico «normalizador» fuertemente autoritario.

Actuaron como eslabones de esa cadena las figuras vinculadas con la conducción, que parecen haber orientado su intervención fundamentalmente al plano ideológico, de conformación de valores, de modelos de referencia.

Afirmados en una escuela fundamentalmente "normalizadora", los directores parecen haber buscado el mantenimiento del orden y la sumisión acrítica; dando muy escasas evidencias de competencia profesional de carácter técnico y muestras -más escasas aún- de conductas de promoción y facilitación de la decisión docente.

A raíz de lo expuesto, parece observarse que **la conducta que se asume con autonomía y criterio propio y con responsabilidad por sus consecuencias no parece derivarse exclusivamente de la socialización laboral que, en todo caso, los conmina en un sentido opuesto: hacia el orden y la sumisión acrítica.**

Asegurándose en sus propias capacidades, por el contrario, responden a esa exigencia «normalizadora» instalada en el sistema, confrontando abiertamente cuando sienten que sus derechos o sus concepciones son vulneradas. Así, podemos suponer que asumir el conflicto y comprometerse en la búsqueda de una resolución favorable a sus intereses puede significar el reforzamiento de una conciencia de auto-valimiento que, evidentemente, estaba ya presente en el momento en que estos maestros iniciaban su trayectoria laboral.

Atento a estos relatos, otro hecho que nos parece destacable es que, recién iniciadas en su trabajo, estas docentes ya «sabían» la conveniencia de recurrir a «lo escrito» para defenderse de «lo escrito» en las reglamentaciones y formularios, con la clara conciencia de que contar con «documentos» (carpetas, fotocopias) *«adquiere valor*

en las negociaciones con el poder» (Rockwell, 1992).

Las evidencias de confrontación que estas personas recuerdan haber vivido a poco de iniciar su desempeño como maestros nos llevan a pensar que **estos docentes capaces de asumirse profesionalmente van haciéndose conscientes de su capacidad para tomar decisiones y reconocen y utilizan, perfectamente, los intersticios del sistema para desarrollarla.**

Al enfrentarse con las restricciones que la estructura institucional les impone, «ponen a prueba» sus propias capacidades, convicciones y fuerzas para sostenerlas; identifican así los posibles espacios de acción y las reglas de juego para conquistarlos; «exploran» ese territorio llegando a aprovechar sus mismas contradicciones y terminan por contribuir a la construcción de una escuela que no puede menos que contenerlos. Algo así como ir haciéndose «un lugar en ese mundo».

Acudieron entonces a recursos tales como la **búsqueda de gratificación en el vínculo pedagógico establecido con los alumnos**, y la **búsqueda de seguridad en el vínculo de corresponsabilidad asumido con los padres**, entre quienes tratan de conseguir la aceptación de sus propuestas y el apoyo consiguiente, reconociendo valor a estas figuras generalmente periféricas al sistema, con las que logran neutralizar la exclusividad de la autoridad legitimada dentro. Además, tienen como **rasgos comunes significativos** el asumir la **lectura profesional elegida libremente según intereses y necesidades** como conducta habitual de actualización y perfeccionamiento y valorizan y desarrollan el trabajo en **equipos docentes constituidos desde la búsqueda personal de interlocutores** a los que consideran válidos según las posibilidades de aprender que les generen.

6.3. La ideología en la formación académica y los sujetos

Hay cabal constancia de que en sus planes de estudio para la formación docente estos maestros debieron, con seguridad y en primer lugar, estudiar las «teorías pedagógicas».

Considero, en sus testimonios, encontrar fundamentos para sostener que, tal como se transmite, la teoría educativa supuestamente científica dada en los profesorados no es percibida como algo que se relacione con las necesidades sentidas ni con los problemas a ser atendidos por los maestros en la relación con los alumnos.

Aparentemente, esta percepción de «los libros» como distantes de las vivencias de los docentes en sus prácticas puede resultar antagónica con la utilización de la lectura como vía de perfeccionamiento, de la que encontramos diversas e interesantes constancias en otros relatos relevados en esta misma investigación.

Acudir a otras categorías de análisis, en la preocupación por mirar esto más críticamente, nos permitiría ubicar este nudo simbólico en un entramado ideológico que, como tal, oculta las verdaderas causas. A pesar de las declaraciones en contrario, está claro que el lugar reservado a los docentes (esos "otros" que buscan ser transformados por los mega-proyectos) es el de eslabones de ejecución de políticas y de normativas, aun invadiendo el espacio que hubiera debido reservarse a las conductas profesionales. Esta distribución diferencial del poder de pensar y decidir requiere, entre otras cosas, presentar los saberes (en este caso, el de "las teorías" en las que supuestamente deberían fundamentarse las prácticas educativas) como algo que debe ser recitado, o "consumido", antes que analizado reconstructivamente, aplicado, contrastado, discutido, en fin..., asumido como un recurso propio que incremente la idoneidad en la tarea.

Nos podría también conducir a ver la relación con la recepción que los docentes hacen de todo lo que con ese formato se «les baja», se les presenta como su permanente «falta», o se les indica como prescripciones (¿científicas?, ¿burocráticas?, ¿políticas?) legitimadas. Esta manera de pensar y sentir el peso o la distancia del saber académico en el contexto de sus vidas no parece acuñarse exclusivamente cuando ya el maestro frente al grado debe enfrentarse con «el currículo», también representado como libro, según resulta del modelo operativo de las políticas curriculares que en líneas generales ha aplicado el país en estos últimos treinta años. Al contrario, esta idea de que «los libros» no tienen en cuenta la dimensión humanista del trabajo docente, en los testimonios que hemos recogido, parece haber empezado a configurarse en el seno de los mismos institutos de formación, incluidos, de hecho, y de modo evidente, en el enclave cultural de la profesión, donde esta concepción continúa vigente.

A los docentes que, por muchas razones, no pueden menos que sentir **que son permanentemente jaqueados con indicaciones derivadas de saberes "ajenos", los sostiene en una actitud defensiva y espontánea de resistencia, esta creencia en que "son los libros los que no sirven". Allí se produciría, a nuestro juicio, una reducción orientada a concentrar, en la representación de ese sustento material, la imposibilidad de nombrar y, de hecho, develar y denunciar la significación socio-política de que está investido ese objeto. Antes que reconocer que los libros así utilizados son medios de dominación y control, es más tolerable la apreciación de que "no sirven", "pierden de vista lo humano", quizás, la existencia real de los sujetos,** docentes y alumnos que se expresan, sí, "en la mirada", "en las zapatillas que tienen puestas", pero **que, también, reivindican su derecho a decir "no me gusta" o "no quiero" porque quieren ser "personas que son libres de adentro, que no tengan esa cosa del miedo a decir lo que sienten, lo que piensan, lo que creen".**

A partir de lo que estos maestros consideran «valioso» dentro de la formación recibida, podemos ver la contra-cara de este fenómeno, en el área de "Práctica de la Enseñanza".

Parece pertinente suponer que este lugar relevante en la formación que han logrado conquistar los profesores de práctica o residencia, no responde sólo a sus eventuales capacidades o condiciones personales. La importancia central que adquiere el área en el proceso educativo de los futuros maestros parece deberse a factores más estructurales. Así, tal como lo señalan Carr y Kemmis (1988), *«la educación, en sí misma, es una actividad práctica, cuya finalidad consiste en cambiar a los educandos en ciertos sentidos que estimemos convenientes»*, para luego enfatizar, desde una cita de Gauthier, *«los problemas prácticos son problemas acerca de lo que hay que hacer [...]; su solución sólo se halla haciendo algo»*.

Asumiendo esto, tiene otro sentido la figura de estos profesores que, a la manera cabal de los antiguos pedagogos, «acompañan» a sus alumnos en esta instancia que, además, tiene el carácter de un preciso ritual iniciático. Atravesar éste implica, según inferimos de estos testimonios, **obtener la «aprobación» para desempeñarse por parte de los actores principales de la institución de destino:** los mismos estudiantes («uno no sabe cómo se va a desenvolver frente a ellos») y los temidos futuros colegas, «maestros dueños del grado».

Estas personas adoptaron como remanente de esa «formación» las herramientas de carácter procedimental que

les fueron ofrecidas, fundamentalmente en el período de «residencia». Al hacerlo corroboraron su representación de que las prácticas escolares «son» la realidad y ratificaron los patrones ideológicos (normativos, conceptuales, clasificatorios, actitudinales) propios de la cultura que se entreteje en las relaciones institucionales de la escuela.

Anclados en esa misma lógica, los establecimientos de formación no parecen haber ofrecido vivencias que promovieran su autonomía, su capacidad crítica, su criterio independiente ni tampoco recursos teóricos y conceptuales pertinentes que les permitieran mirar el mundo de la vida desde sentidos que no fueran los que ya, casi naturalizados, lo regulaban.

Arribamos aquí a otra constatación que nos parece destacable, pues no es suficientemente reconocida, ni por las prácticas ni por las políticas educacionales: **si asumimos que la formación docente sistemática está enclavada en el campo de las ciencias sociales, no puede sustraerse a las determinaciones ideológicas ni epistemológicas, con que éstas están entramadas y mediatizadas.**

Así, podremos coincidir con muchísimos autores que definen estos conocimientos como *«intrínsecamente ideológicos»* (Demo, 1985) y, en consecuencia afirmar que, **tanto en el proceso de la enseñanza como del aprendizaje, prevalece necesariamente el mundo del sujeto**, sus visiones, valores, presupuestos y teorías, científicas o no, **en su definición de la «realidad» de las prácticas sociales.**

Atender la profesión docente como si ésta pudiera recortarse según un determinado corpus de conocimientos legitimado a priori, sin tener en cuenta las representaciones de los sujetos que en ella se involucran, es evidente resabio positivista en el que se da a los conocimientos y hechos sociales un status ontológico, independiente de la participación y significación humanas.

6.4. Las determinaciones sociales de la elección

A propósito de los procesos que desembocaron en la elección de esta carrera, cabe destacar que, casi en su totalidad, estos maestros son absolutamente conscientes de que no llegaron a ella en función de mágicos llamados, ni predestinaciones, ni siquiera «vocaciones». Antes bien, debieron asumirla pues una serie de condicionamientos económicos y culturales sólo les permitieron esa vía para canalizar la resolución de sus necesidades. Así, algunos encontraron la oferta del magisterio como la única alternativa que se les presentaba a los pobladores rurales o de las pequeñas localidades del interior. Otras creyeron en su momento en el discurso social que empezó a admitir la posibilidad de elegir otras carreras y/o lugares de estudio, pero que mostró su falacia cuando tuvieron que enfrentar el horizonte laboral por problemas económicos y/o familiares antes de poder graduarse y desde la posición de mujeres, no encontrando más oportunidad real que volver al magisterio.

Cabe destacar, sin embargo, que quienes, en el afán de superarse, intentaron otros estudios, se vieron evidentemente enriquecidos por el logro diferencial de otros conocimientos y otras experiencias que incrementaron no sólo los saberes sino también la seguridad personal con que luego enfrentaron el sistema escolar.

Asumir ese «retorno» a la escuela luego de intentar sin poder culminar otros estudios tuvo afectivamente sus ineludibles costos. Avanza, entonces, la racionalización que contribuye a velar la conciencia de esas múltiples determinaciones y se hace casi transparente la apelación a la «vocación finalmente descubierta», como construcción ideológica que justifica la situación.

Advertimos aquí (Bourdieu, 1988) el modo en que, en este caso, parece operar el habitus como *«principio generador de prácticas objetivamente enclasables y, a su vez, sistema de enclasamiento»*. Así podríamos conceptualizar esta coincidencia final entre los lugares que la sociedad distribuye y la aceptación de esos lugares por parte de los mismos agentes.

Estos docentes se vieron acosados por la presión, encarnada en sus propias familias, de las fuerzas conservadoras de la sociedad que legitiman las relaciones de género en las que es subalterno el lugar de la mujer. Afirmándose en la idea de que su misión es «criar hijos», «educar hijos», sólo se admite por extensión la salida laboral hacia el magisterio. Agregaremos, al respecto, que el único contenido explícito con el que hemos encontrado asociada la «vocación» en estos casos es, precisamente, el valor de «estar con los chicos», dado que «se puede hacer tanto con ellos».

Ahora bien, me parece necesario destacar que esta situación, generalizada ya prácticamente en todo el mundo y que no es cuestionada por los propios docentes, puede admitir lecturas más atentas.

Ajustándonos a los límites impuestos a este trabajo podemos, por ejemplo, destacar que hacer algo «con» los chicos es bien diferente a hacerlo «por» los chicos: se trata, por un lado, de una tarea común percibida desde una horizontalidad que permite reconocer una perspectiva más democrática y, por otro, de un hacer «entre», de una labor inter-personal y, por ende, inter-subjetiva, de la que, como dijimos antes, los maestros caracterizados por su profesionalidad obtienen gratificación y también una base diferente para posicionarse frente al poder unilateral de la institución que también los conmina.

Me parece necesario considerar el significativo esfuerzo que realizan para trascender su posición de mujeres pasivas o víctimas de sus circunstancias históricas y admitir (Sandoval Flores, 1992) que se trata de *«recuperar una mujer docente que, si bien está inmersa en su problemática, mitos, estereotipos y contradicciones, puede imprimir a sus prácticas un contenido transformador»*. A los testimonios y evidencias recogidas, se suma su propio reconocimiento de que, a través de la docencia, encontraron una alternativa «liberadora» no sólo como solución económica y de enriquecimiento cultural, sino como apertura a un mundo diferente, más secular que el de las estructuras familiares y religiosas de su entorno social.

6.5. Historia escolar: un modelo que se ratifica ¿o rectifica?

Al elaborar estas ideas, tuve la tentación de agregar un subtítulo que explicitara la tensión fundamental en que, creo, se juega esta historia recorrida por docentes capaces de actuar con autonomía. Destacaré, entonces, lo que sin esperarlo he encontrado: **la lucha invisible que desarrollan contra los fantasmas de la exclusión y la violencia, a los que han estado expuestas a lo largo de sus propias trayectorias de vida.**

Me estoy refiriendo a sus **enfrentamientos con el autoritarismo del sistema** escolar en que trabajan; al **enfrentamiento con la desvalorización social** y las tradiciones que sostienen las relaciones de género **y, aun, al enfrentamiento con la violencia**, incluso corporal, vivida como algo consustancial a la escolaridad, **durante sus propias biografías de estudiantes.**

Sus declaraciones evidencian que existían maestros capaces de agredir, que esa conducta era desarrollada con impunidad dentro de la escuela y, aún

más, tolerada y hasta promovida por las propias familias.

También, que esta situación puede y, finalmente, es legitimada por «razones que la justifican", **haciéndose cargo del enunciado ideológico que desplaza la responsabilidad a las víctimas** («por algo ha sido»), con las significaciones con que se han llevado a cabo hasta genocidios en nuestra historia. En este trabajo, lo que nos parece realmente relevante es haber encontrado esos «algos» que aparentemente la escuela puede sancionar: por un lado, «ser de aprendizaje lento», pero, por otro, «no ser tranquilos» = obedientes, sumisos.

Allí estos maestros aprendieron que las conductas diferentes o independientes son infracciones dentro del sistema, pero, también, supieron resistir, enunciando con claridad: *«No sé si a veces las situaciones me dejan, pero siempre me he sentido libre»* (Alba), o *«Cuando quería hacer lo que quería hacer, lo hice, aun durante el Proceso»* (Rubén).

En un claro juego de oposiciones básicas, con el que opera nuestro universo simbólico, esta cara del «mal» está contrarrestada por la del «bien», personificado en las figuras de otros maestros: dulces, cariñosos, continentes, capaces de ofrecer el miramiento de la ternura, con el que se da seguridad sin apropiarse de las personas.

Antagonistas para neutralizar la fuerza de la violencia, seguramente, notamos que los docentes que se recuerdan con valoraciones positivas son los que han podido dar más afecto. Notamos también que **no se han registrado como importantes los docentes que han podido actuar de manera efectiva sobre otros ejes del ejercicio profesional: ni los que han sido eficientes en la distribución de conocimientos, ni los que han demostrado solvencia en sus conocimientos científicos o pedagógicos, ni los que han evidenciado seguridad personal o pensamiento independiente...**

A partir de los testimonios recogidos, por otra parte, he podido advertir que, en su vida cotidiana, **la escuela ya va operando la orientación, la selección y hasta el entrenamiento inicial de quienes luego consagrará como docentes,** desplegando un arco de significados según el cual, fundamentalmente, **lo que se necesita para ser maestro es** tener habilidades para interpretar y manejar conocimientos necesarios, relacionarlos entre sí y **transmitirlos con claridad por medio de la «explicación».** A grandes rasgos, **todo el que pueda comunicar de manera comprensible e interesante un determinado contenido** (aun cuando no lo domine previamente, pues se puede «preparar el tema» para la ocasión) **está ya habilitado, informalmente, para el ejercicio de la enseñanza.** A raíz de esto, «enseñan» mientras son estudiantes, «enseñan» antes de haber estudiado específicamente para profesionalizarse.

Con esto podemos tener nuevos elementos para interpretar por qué la formación docente, como ciclo de capacitación especializado, es una empresa de bajo impacto y por qué quienes sienten (como en estos casos) que pueden ser idóneos para la tarea no se someten demasiado a esa influencia, sostenidos, quizás, por su propia conciencia de capacidad que los lleva a actuar, también, de manera independiente.

Además, podemos advertir algunas otras cuestiones significativas:

- A todos los que hemos transitado la escolaridad **nos sobran referencias empíricas de qué hace y cómo hace una maestra,** de tal manera que **ese papel es algo que finalmente termina descargado de secretos.**
- A partir de esto, constatamos también que, al cumplir esta función de socialización secundaria (Berger y Luckmann, 1968), **los agentes socializadores son varios y, en consecuencia, desde la clara percepción de roles que se juegan de manera intermitente e intercambiable, dejan a quienes los van aprendiendo la sensación de que caben diferencias y matices personales en ese desempeño.**
- **Además de haber incorporado, con los recursos más cotidianos del «observar» y del «imitar», un amplio repertorio de conductas posibles,** aún válidas para la resolución de éstas o similares situaciones, **se internalizan, desarrollan y construyen criterios, a su vez, propios y compartidos, para «saber» y, en consecuencia, juzgar qué es lo más adecuado o más válido.** Por ejemplo: **«hacer cualquier cosa para que los estudiantes aprendan», como un mandato que legitimaría cualquier desviación en las conductas prototípicas y, por ende, la innovación como alternativa.**
- A esto se agrega, nos parece, también la **auto-percepción de sus capacidades** como «estudiantes»: al fin agobiados por las presiones del «disciplinamiento» que incluyen tanto la violencia simbólica como la física, **estas personas saben, finalmente, que pueden «acomodarse» a la escuela, pero también advierten que pueden sostener, frente a esto, al menos una relativa conciencia autónoma que los posiciona en el lugar de la discusión y, eventualmente, del cambio.**
- **Afrontan, entonces, las contradicciones de la ideología que muy claramente les mostró y les inculcó la escuela,** como institución que anticipa lo que la sociedad global «es» y exige: **aún los nutre, por ejemplo, la creencia en la «esencialidad» de los valores y la dificultad complementaria para mirar las prácticas desde perspectivas más críticas y desmitificadoras.**

Aun cabe destacar la idea que, al encontrarnos con estas historias (sólo creíbles cuando logramos develar lo oculto y penetrar en el entramado menos «confesable» de la sociedad), fuimos pergeñando: **asumir una perspectiva de vida y de trabajo diferente a la que estas personas tuvieron sólo es posible a través de actitudes y conductas que contengan algún componente de «reparación». La manera en que estos maestros actúan hoy,** con la explícita apreciación de que *"menos mal que esos modelos (de disciplina rígida, una especie de regimiento) ya no existen..., se acabaron"*, **evidencia un cambio relevante si se tienen en cuenta la violencia y el fantasma de la exclusión que signaron estas biografías, seguramente parecidas a muchas otras en el contexto fuertemente autoritario de nuestra cultura.**

Aceptar la escuela, nos parece, puede ser una consecuencia de un movimiento previo: el de «ser aceptados» por ella. Acordarnos de esto nos parece fundamental, porque a una sociedad que impone la escolarización como exigencia legitimada jurídicamente la sostiene una construcción simbólica previa y complementaria: si no se pasa por la escuela, no se es nadie, con lo cual la expectativa y, al mismo tiempo, condena, es el quedar expuesto al «no-lugar» de la exclusión o de la esclavitud. Advertimos, entonces, que **la escuela sí puede configurarse y cumplir con la «función materna» que se le reconoce, en la medida en que funciona como una suerte de útero del que se saldrá a la luz cuando, cumplido su mandato, pueda suponerse que se ha «conformado» una persona con las condiciones que la sociedad exige para reconocerlo como un miembro no marginal (o, al menos, no tan marginal) de ella.**

«Absorber» la vida de la infancia es, entonces, una estrategia que podría permitirnos entender ese «estar en todo lo de los chicos», más preocupados por la transmisión de valores y normas que por conocimientos de otra naturaleza. Con esto se podría vincular, entonces, esa consustanciación ideológica tan profunda que lleva aun hoy a tolerar y justificar conductas que, también en función de esos valores, deberían ser más condenadas.

Afirmados en historias personales de escolarización muy autoritarias, estos docentes enfrentan aparentemente la necesidad de su reparación. **El modelo «disciplinador» es un componente que se mantiene aún en la base de su conciencia y, en alguna medida, opera dialécticamente como un complemento necesario. Su «intención innovadora» se afianza en una suerte de diálogo e interacción permanente con esa representación que reaparece como una dimensión de posibilidad que debe ser rechazada.** Entonces puede desencadenarse la apropiación de la imagen del «buen maestro», dispuesto a comprometerse por una sociedad y una escuela, en relación con esos referentes, mejor.

6.6. Los "habitus de clase" y la tarea pedagógica familiar

En general, estos docentes pertenecen a familias obreras o de clase media baja, que tuvieron condiciones básicas de seguridad económica al quedar incorporadas a los procesos de desarrollo de la industria nacional que se vivieron en nuestro país después de la Segunda Guerra.

A grandes rasgos, este sector social estaba constituido por población de origen rural que estaba iniciando su radicación en centros urbanos de distinta magnitud, redistribuida por las nuevas estrategias de orden económico-social que el peronismo había contribuido a desarrollar.

Al pretender adentrarnos en sus sistemas de creencias y significaciones, advertimos que las nuevas oportunidades y exigencias de un desempeño social más activo iban de la mano de una representación de la educación como vía eficaz y legítima para promover y acompañar las expectativas de movilidad social que sostenía de manera congruente el conjunto de la sociedad.

Allí, entonces, cabe este valor socialmente reconocido al capital cultural, que orientaba el interés hacia la lectura, como vía fundamental para su incremento; hacia el «conocimiento», como una de las armas más poderosas para la transformación de la sociedad y de las personas; hacia la búsqueda de información a través de los nuevos medios que la distribuían: la radio, las revistas técnicas, las enciclopedias que empezaban a entrar a los hogares, hasta impregnar la conversación cotidiana, que parece haber quedado así convertida en una vía más para la circulación de saberes que, a su vez, estimulaban la curiosidad, y los intereses y habilidades intelectuales permanentemente desafiados.

A la medida de este contexto, la educación formal también es fuertemente demandada por todos los sectores sociales que sentían con ella mejorar sus posicionamientos sociales y la oferta se extendía hasta cubrir las necesidades de los adultos que, años atrás, habían visto truncas sus oportunidades de escolarización.

Aludir a esta historia de la vida cotidiana preservada en la memoria de sus protagonistas, sin destacar que la «libertad» era sentida como un contenido educativo fundamental, sería una falta grave en nuestro intento de analizarla.

En sus testimonios encontramos evidencias de que los padres de estas personas, que llegaron a tener un desempeño social activo, eran también claros portadores de un pensamiento independiente con el que se movían abiertamente en las confrontaciones políticas de su época, aun a costa de sufrir todas las represalias que su autonomía generaba.

Aquí podemos, entonces, encontrar sentido a la siguiente afirmación de Erikson (1971): *«Los estudios comparativos del entrenamiento infantil nos han convencido de que, en último análisis, la clase y el grado del sentimiento de autonomía que los padres son capaces de otorgar a sus hijos pequeños dependen de la dignidad y del sentimiento de independencia personal que emana de sus propias vidas [...]. El sentimiento de confianza del infante es el reflejo de la fe de los padres; de manera semejante, el sentimiento de autonomía es el reflejo de la dignidad de los padres como seres autónomos».*

A través de nuestro material empírico, creemos haber encontrado pistas para suponer que estos docentes encontraron en sus vidas:

- **figuras paternas muy fuertes, exigentes pero, al mismo tiempo, proveedoras de seguridad personal y de un modelo de personas interesadas y competentes** para desempeñarse en su medio, **al punto tal de transmitir que su conducta**, en última instancia, **estaba signada por la libertad;**
- **figuras maternas que aparecen eclipsadas y opacadas**, sumidas en las limitaciones del ama de casa con una actividad social casi insignificante, **consolidando con su conducta las relaciones de género socialmente establecidas;**
- **figuras «docentes» que tenían una fuerte presencia en el ámbito doméstico**, al que transferían, incluso, algunos rituales de la escuela («tomar la lección", por ejemplo), **que actuaron como nexos muy importantes para abrir (a través de la práctica interesada y placentera de la lectura)** los horizontes al conocimiento, **asumidas por mujeres** (hermanas, tías) **que parecen investirse de los atributos reservados en ese contexto a los varones:** por ejemplo, son **capaces de trabajar y gozar, al mismo tiempo**, transgrediendo las pautas paternas a las cuales las «madres» se someten;
- **«relaciones pedagógicas» incorporadas naturalmente en la vida cotidiana** y que, por el **mayor grado de libertad y democratización** con que se planteaban (hijas «enseñando» a los padres, hermanos mayores a los menores, etc.), resultaban, de hecho, aún más agradables y gratificantes que las mismas vivencias de la escolarización, signada (como vimos en el ítem anterior) por un evidente autoritarismo;
- **acercamientos tempranos a la conducta altamente placentera y gratificante de «sentir curiosidad» y buscar con autonomía los medios para satisfacerla como experiencias de valor pedagógico fundamental, en la medida en que significan canalizaciones del interés epistemológico desencadenadas en relación con las mismas figuras paternas, legitimantes de las representaciones básicas de la realidad.**

A través de estas apreciaciones, creemos haber encontrado elementos que pueden evidenciar que la "construcción social de la profesionalidad docente" ya se estaba iniciando en estas primeras etapas de socialización primaria. Aún más, parece corroborarse que estos habitus -generados como consecuencia de las acciones pedagógicas más tempranas, desarrolladas en el medio familiar específicamente- tienen tanta fuerza de inculcación (Berger y Luckman, Bourdieu) que condicionan y "filtran" las experiencias educacionales posteriores.

Avanzando audazmente en algunas lecturas posibles, podríamos decir aquí

que aquel «sujeto pedagógico» impuesto por la escuela (Puiggrós, 1984), sostenido en su constitución por la obediencia, tenía un correlato diferente en vínculos también pedagógicos, pero distintos, en el modelo de enseñanza-aprendizaje vivido en el interior de los hogares. Acuñados en este enclave, las nociones, acciones y valores asociables al "progreso", la "libertad", el "conocimiento", la autonomía para posicionarse, la "dignidad" asumida desde el propio saber y hacer como derecho propio, son marcas y enseñanzas que se tuvieron no sólo desde el discurso sino desde las prácticas, desde "lo social hecho cuerpo", desde una incorporación de valores (el de la "educación", entre ellos) que era vivida con la fuerza afectiva y social de las iniciales experiencias de representación del mundo.

Aquí nos parece fundamental **destacar la importancia de un contexto socio-económico-cultural que alentaba las expectativas de mejora social, depositándolas en la educación como una vía privilegiada. Así, el «tener aspiraciones» y «luchar para superarse» fueron dos contenidos ideacionales significativos en las vidas cotidianas de las familias, asociadas cabalmente con posibilidades de logro.**

7. Al final: algunos nuevos y viejos desafíos

Aludir a estas configuraciones y tendencias precozmente construidas y a su persistencia y emergencia en conductas que no son precisamente las establecidas por el sistema escolar en su operatoria institucionalizada, nos lleva a re-encontrarnos con una cuestión que habíamos dejado pendiente: nuestra opinión acerca de si este accionar docente, al que hemos definido como «profesionalidad», entre otros rasgos, fundamentalmente, por el ejercicio de la autonomía para decidir y desarrollar prácticas pedagógicas fundamentadas, es «alternativo» dentro del sistema y, en segundo lugar, si puede caracterizarse como «resistencia».

Nos parece destacable el hecho de que estos mismos maestros reconozcan con tanta claridad, dentro del sistema y en relación con el colectivo docente, sus diferencias y sus rasgos identitarios particulares que los llevan, en sus propios términos, a sentirse, muchas veces, «solos» y «ridículos». Anularlas sería una operación idealista que nos podría conducir a la trampa de reivindicar la categoría «docente» como un todo sociológicamente indiferenciado. A partir de allí, quedar atrapados por otro velo: el de no advertir, como creemos haber podido hacerlo aquí, que esa diferencia también fue la consecuencia de una producción social, en la que determinadas condiciones materiales fueron significadas, también de determinadas maneras, por determinados sectores de la sociedad.

Aquí encontraríamos las bases desde dónde parece operar, al menos, una vía de resistencia dentro del sistema escolar; que nos permite reconocerlo efectivamente como un «sitio de lucha en torno a diversos órdenes de representación» (Aronowitz y Giroux, 1987). Asimilándose a la noción gramsciana de que los intelectuales representan una categoría social y no una clase, estos autores se interrogan acerca de cómo podría considerarse a los educadores en términos de su visión política, la naturaleza de su discurso y las funciones pedagógicas que realizan, estructurando, para ello, cuatro categorías posibles: intelectuales transformadores, críticos, acomodaticios y hegemónicos. Asoman entonces, a nuestro juicio, en los casos que hemos analizado, algunos rasgos según los cuales no hay una intención explícita de hacer lo pedagógico más político (no están interesados en participar en movimientos sociales más generalizados, ni siquiera gremiales), pero sí, probablemente, una tendencia a hacer lo político más pedagógico, en el sentido de *«emplear formas pedagógicas que traten a los alumnos como agentes, que problematicen el conocimiento, utilicen el diálogo y den contenido al conocimiento, haciéndolo crítico y, en última instancia, emancipador»*.

Atento a esto, al menos en estas circunstancias de nuestra historia, no podríamos decir que estén actuando como alternativas dentro de las unidades del sistema escolar, fuerzas sociales que se propongan conscientemente la «transformación», en el sentido de distribución de poder que estamos utilizando. Sí podríamos decir que, **al menos en el campo del currículo, estamos frente a la presencia de docentes que son intelectuales críticos.**

Avanzando en nuestra intención de comprender sus sistemas de significación, hemos podido observar que los contiene y los sostiene una matriz ideacional con la que ideológicamente se invistió al sistema escolar desde sus orígenes, en los que, con el mandato fundacional de «integrar una nación», debió esforzarse para convocar a todos los sectores sociales a su seno. Acunándose en uno de los sentidos fundamentales de la «escuela pública» argentina, se generó y desarrolló algo que nos atrevemos a denominar aquí como PRINCIPIO ÉTICO de la INCLUSIÓN. Aun cuando sabemos que, en una sociedad de clases, la escuela no puede menos que servir a su reproducción económica y cultural, no podemos dejar de reconocer que, entre nosotros, sí llegó a contribuir, junto a políticas de expansión distributiva, a una mayor democratización cultural, social y política.

Estos maestros saben que, en sus propias historias, el fantasma de la exclusión pudo ser alejado por posibilidades de movilidad que en sus trayectorias personales les ofreció la escuela. Cabe recordar al respecto, el aporte de investigaciones (Assael, Edwards y otros, 1989) que han encontrado la existencia de un "discurso ideal" -sostenido igualmente por docentes, padres y estudiantes-, en el cual la escuela es la institución que permite proteger del "afuera" (simbolizado en "la calle" como expresión de lo malo) y encauzar el "adentro" de la sociedad, a través de la interiorización de la normatividad social por parte de los sectores populares.

A eso podría deberse, probablemente, la **facilidad para identificarse con ese principio de la inclusión, a cuyo servicio estos maestros ponen, efectivamente, su subjetividad. Afirmándose en él, es más esperable su identificación con la necesidad de recibir, apoyar y reparar en proyectos que contengan a la gente, que su posibilidad de consonar con proyectos en los que perciban que habrá quienes, aun ellos, puedan quedar excluidos.** A grandes rasgos, ésa es una de las explícitas razones de la lucha activa que lleva a cabo hoy el campo gremial docente.

Ajustándose a las inquietudes que motivaron este trabajo nos queda, todavía, una cuestión pendiente: ¿cuál es el sentido o cuáles son los contenidos, en nuestro ámbito, de la profesionalidad docente asumida desde la autonomía?

Acorde con lo anterior, **nos parece que los valores y las conductas son los de la democratización y la tolerancia, frente a la fuerza hegemónica del autoritarismo en la sociedad y en la escuela, vivido explícitamente como antagonista.** Acudiendo a su propia experiencia, para no reproducirla, estos maestros resisten desde sus prácticas: la sociedad en su conjunto, aun con sus contradicciones, les dio elementos para saber que éste no tiene por qué ser aceptado.

Estos maestros, que se auto-perciben como diferentes y a los que hemos caracterizado como innovadores, juegan de una manera también autónoma su relación con los megaproyectos impuestos desde las políticas educativas. Ante ellos, pueden actuar de modo indiferente y hasta descalificante, pues su propia memoria histórica les sirve para saber que *"siempre se está iniciando el camino del cambio, situación que es vivida por el docente sin compromiso alguno, pues su saber y su experiencia no son tenidos en cuenta"*, o para advertir que *"las reformas se hacen como los gobernantes de turno quieren: uno puede aceptarlas o no ..., esquivarlas o no..., porque, en última instancia, 'yo hago lo que yo pienso'"*. Aparecen, también, situaciones que son vividas como "violentas" en la medida en que estas propuestas de transformación siguen significando la imposición de arbitrarios culturales sin que interese la capacidad diferencial que puedan tener estos "otros", vistos más como sujetos de inculcación que como actores sociales competentes.

Aclaramos aquí, para despejar eventuales equívocos, que esto no significa desconocer la necesaria existencia y hasta la incidencia fundamental de las políticas públicas en el entramado de todas las historias sociales. Advertimos antes, por ejemplo, la fuerza del principio ético de inclusión generado por proyectos de interés distributivo en la configuración de las subjetividades y los valores sociales.

Al contrario, lo que hemos encontrado, dentro de los intersticios de la vida en las escuelas, es, en todo caso, el modo en que se juegan las resistencias frente a la imposición autoritaria.

Al respecto, cabe destacar que es este tema de la imposición normativa el que debería ser más develado, pues su presencia se desliza tanto en el imaginario faústico de los megaproyectos que se arrogan para sí el poder de las transformaciones, como en las mismas prácticas de formación docente pensadas, antes y ahora (con su correlato de actualización o capacitación continuas) como las determinantes de una "profesionalización" buscada sin que se tomen en consideración la multiplicidad de factores que, mucho antes de su vigencia, actuaron ya en la configuración de las futuras conciencias y acciones docentes desde el complejo y fundante territorio de las prácticas sociales.

Aludimos con esto a **hechos como los relevados y que parecen demostrarnos que los habitus generados por la socialización primaria son fecundos y persistentes y, en relación con ellos, es una sociedad interesada en apropiarse, distribuir y producir conocimientos como valores que coadyuvan efectivamente a la mejora de las condiciones de vida, la cuna en la que ya se empieza a gestar la "profesionalidad" docente como atributo cualitativo del desempeño y no como mandato sustantivante de perspectivas «prescriptas» para el ejercicio de estos roles.**

* Licenciada en Pedagogía y Magister en Antropología Social; profesora titular ordinaria de Teoría y Desarrollo del Curriculum en la Universidad Nacional de Jujuy; asesora de programas de desarrollo curricular en diversas jurisdicciones; directora de proyectos de investigación (SPU -cat.II); docente de las Maestrías en Docencia Universitaria y en Educación por el Arte (UNaM); directora de la Unidad de Investigación «Educación, actores sociales y contexto regional» (UNJu).

BIBLIOGRAFÍA

Alliaud y Duschatzky; «Introducción». En: *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

Aronowitz y Giroux, «La enseñanza y el rol del intelectual transformador». En: Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros: formación...*, ob. citada.

Assael, Edwars y otros, *Alumnos, padres y maestros: la representación de la escuela*, Santiago de Chile, PIIE, 1989.

Berger y Luckman, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

Bourdieu, Pierre, *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988.

Carr y Kemmis, *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, Barcelona, 1988.

Davini, María Cristina, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

Demo, Pedro, *Investigación participante; mito y realidad*, Buenos Aires, Kapelusz, 1985.

Erikson, Erik, *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Paidós, 1971.

Frigerio, Poggi y Tiramonti, *Las instituciones educativas: cara y ceca*, Buenos Aires, Troquel, 1992.

Heller, Agnes, *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*, México, Enlace-Grijalbo, 1970.

Puiggrós, Adriana, *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna, 1984.

Rockwell, Elsie, «Los usos magisteriales de la lengua escrita», en revista *Nueva Antropología*, vol. XII, Nº 42, México, 1992.

Sandoval Flores, Etelvina, «Condición femenina, valoración social y auto-valoración del trabajo docente». En: revista *Nueva Antropología*, vol. XII, Nº 42.

Tenti Fanfani, Emilio, «Una carrera con obstáculos, la profesionalización docente». En: *Revista del IICE-UBA*, año IV, Nº 7, Buenos Aires, 1995.