

I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria. II Jornadas Provinciales de Geografía, Ciencias Sociales y Educación (Neuquén). Instituto de Formación Docente Continua - Luis Beltrán, Luis Beltrán, Río Negro, 2013.

Los mandatos originarios de la docencia de Escuela Secundaria en la definición de las identidades de los profesores del nivel. Una aproximación a la cuestión a partir de estudios de casos.

Ferrarino, Cecilia.

Cita:

Ferrarino, Cecilia (2013). *Los mandatos originarios de la docencia de Escuela Secundaria en la definición de las identidades de los profesores del nivel. Una aproximación a la cuestión a partir de estudios de casos. I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria. II Jornadas Provinciales de Geografía, Ciencias Sociales y Educación (Neuquén). Instituto de Formación Docente Continua - Luis Beltrán, Luis Beltrán, Río Negro.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/i.jornadas.norpatagonicas/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eZc2/mAh>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Los mandatos originarios de la docencia de Escuela Secundaria en la definición de las identidades de los profesores del nivel. Una aproximación a la cuestión a partir de estudios de casos

Ferrarino, Cecilia

Resumen:

Este escrito pretende mostrar algunas aproximaciones en torno al estudio de las identidades profesionales de los docentes de escuela secundaria.

Se tomará como eje de análisis la historia de la conformación de este grupo profesoral y se ponderará el peso que tiene esta dimensión en la definición del *sí mismo docente* de los profesores entrevistados, en el marco de una investigación en desarrollo desde el año 2012.

Se trata de un estudio de carácter exploratorio y el texto presentará avances o conclusiones provisionales al momento de finalización del trabajo de campo.

Palabras claves:

Identidades profesoriales- docentes de Escuela Secundaria- historia de la profesión

A modo de introducción. El sentido de este escrito:

Este trabajo propone la reflexión acerca del devenir histórico de la docencia de nivel secundario, entendiendo a esta cuestión como estructurante de las identidades profesoras. En este sentido, en una primera parte, se explorarán aquellos hitos centrales que nos permiten entender desde el presente el oficio de enseñar, sus características, sus compromisos, analizar cómo se conformó la cultura o las culturas escolares, en particular, las culturas profesoras (Arroyo y Poliak, 2010). En la segunda parte del trabajo, se presentarán algunas voces con la intención de constatar continuidades y rupturas respecto a los mandatos originarios para los profesores del nivel.

Creemos que esta indagación histórica nos permitirá comprender el proceso de sedimentación mediante el cual se fueron constituyendo las identidades docentes; y, de este modo, *“nos posibilitará (...) entender y desnaturalizar muchas de las concepciones y prácticas que guían nuestro quehacer cotidiano, habilitándonos a imaginar otros futuros posibles”* (Arroyo y Poliak, 2010).

Re- visión histórica de la docencia de nivel secundario

La huella de la impronta fundacional al amparo estatal opera como fuerte punto de referencia para pensar las identidades docentes en tanto que maestros y profesores se constituyeron como funcionarios del Estado. Sin embargo, Alejandra Birgin (1999: 28) agrega algunas notas particulares:

Los rasgos del funcionariado que caracterizaron a la docencia primaria fueron diferentes en los profesores de enseñanza media. Éstos, en sus orígenes, eran funcionarios activamente articulados al proyecto nacional, preocupados por formar la elite política local. En muchos casos se trató de magistrados, profesionales, personal jerárquico del sistema de educación primaria, donde lo vacacional adquirió otro sentido, más vinculado con el aporte al desarrollo de la clase política, de la cual muchos de ellos fueron miembros.

La especificidad del profesorado del nivel medio residió, en sus orígenes, en la centralidad del conocimiento disciplinar. La designación de profesores por especialidades claramente delimitadas funcionó como principio de reclutamiento y definición de puestos de trabajo; lo que se vincula con un modo particular de transmisión de conocimiento, escolástico y enciclopedista, propio del curriculum humanista que triunfó como modelo hegemónico.

En la educación secundaria, como afirma Terigi (2012) la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un “*trípode de hierro*”, patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar.

La matriz elitista también permeó la identidad de los profesores como un rasgo diferencial: mientras que la escuela primaria era la encargada de incluir a todos normalizando; la escuela media, suponía la existencia de un tipo particular de alumno y excluía, como parte de su función, a aquellos que no respondían a este ideal. Por lo tanto, el docente de nivel medio no tenía la misión civilizatoria y de formación para la ciudadanía (Arroyo y Poliak, 2010) que constatamos respecto a la docencia de nivel primario.

Birgin agrega que, mientras que el magisterio es una actividad en la que el proceso de profesionalización se confunde con el de estatización, quienes enseñan en el secundario están sometidos a otras dinámicas de definición profesional y legitimación.

Es así que desde los inicios se conformaron dos circuitos diferenciados de formación y actuación profesional: “*en los Colegios Nacionales predominaban los titulados universitarios y en las Normales trabajaban prioritariamente los egresados del mismo circuito (maestros y profesores Normales)*” (Birgin, 1999: 34).

En las primeras décadas del siglo XX, asociado a la expansión de la matrícula de la escuela secundaria, este modelo de formación/ reclutamiento de docentes para el nivel comienza a resquebrajarse: aparecen los profesorados para el nivel secundario que dieron origen al “*profesorado diplomado*”, y la disputa se centró en relación a quién o qué institución tenía la legitimidad para otorgar el título de profesor.

Analizando la cuestión desde otro lugar, afirmamos que a lo largo de la historia de la docencia pueden identificarse diferentes modelos que se sucedieron, se superpusieron, se fueron sedimentando. María Cristina Davini (1995) describe algunas tradiciones docentes que se plasmaron en las prácticas de enseñanza, en distintos momentos históricos, aunque algunos de sus elementos perduran hasta nuestros días y forman parte de las identidades profesionales contemporáneas.

La primera figura se ubica en el origen de la escuela secundaria: el “*docente enseñante*”. Remite a una tradición más cercana a la tradición académica que a la pedagógica, y se diferencia de la tradición normalista de la escuela primaria básica. Una derivación de esta figura también tiene que ver con la separación entre

producción y reproducción del saber (científico), donde el docente se ocuparía solo de esto último.

La segunda tradición que presenta Davini es la del “*docente técnico*”, en el marco de la denominada tradición eficientista, bajo la égida del desarrollismo de los años 60 en la mayor parte de los países de la región. En ésta se trataba de tecnificar la enseñanza sobre la base de una racionalidad técnica, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. La labor del profesor-técnico “*consistiría en ‘bajar a la práctica’, de manera simplificada, el curriculum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos*” (Davini, 1995: 37). Además, con la hegemonía de un saber racional e instrumental durante la expansión de la tradición eficientista “*se consolidó definitivamente la separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza por un lado, y el sistema de control burocrático sobre la escuela, por otro. El mandato ahora ya no es del Estado solamente, sino también del saber experto en manos de los técnicos*” (Arroyo y Poliak, 2010).

Simultáneamente, a partir de los años 50, surge la figura del “*docente trabajador*”. En Argentina, esto se articula con los movimientos más amplios de organización de los trabajadores. Esta tradición, inscribe a los docentes dentro del campo de reivindicación de derechos, entre ellos: salarios, condiciones de trabajo, etc. La discusión política entra así a la docencia, pero sin incidir en las decisiones sobre los fines de la educación. Desde esta perspectiva, comienza a discutirse la idea de apostolado y sacrificio propio del docente vocacional.

Si bien estas concepciones vienen de tradiciones diferentes, y se definen una en oposición a la otras, actualmente, en las prácticas individuales, podemos observarlas articuladas. Siguiendo a Arroyo y Poliak (2010), decimos que “*hoy pareciera que los docentes pueden referirse a los aspectos vocacionales de su tarea, pero no por ello dejar de reclamar o hacer notar las dificultades en su condición de trabajadores*”; por lo cual, al intentar dar cuenta de la configuración identitaria de la docencia de nivel secundario -a partir de los sentidos que ha asumido y le han adjudicado-, es necesario considerar los rasgos que perduran y se amalgaman a partir del peso de la historia, generando ciertas predisposiciones en la definición de sí mismo de los profesores.

Algunas voces

En este apartado compartiremos voces de dos profesores de Escuela Secundaria quienes, consultados por los sentidos actuales de la profesión, expresaron sus propias

posiciones. Los docentes seleccionados representan dos casos: “*noveles*” (hasta 5 años de antigüedad en el nivel) y “*experimentados*” (más de 25 años de antigüedad en el nivel).

Ante la pregunta: **¿qué sentido tiene la docencia secundaria en este momento?**, la docente novel (2 años de antigüedad) responde con firmeza: “¡con- ten-ción!” y argumenta al respecto:

(...) muchas veces me enojo con algún alumno porque no me hace la actividad o nunca me hace nada, y de repente me voy a sala de profesores y me encuentro con profesores que tienen como 20 años de antigüedad en la misma escuela y si hablás de los alumnos te van diciendo: ‘fijate que este chico no tiene mamá, no hay adulto que lo contenga, claro, cómo te va a hacer las cosas si no hay nadie que lo ayude desde la casa’. Cómo te van a hacer las cosas los chicos si no tienen nada.

En la re- lectura de las palabras de este docente novel hallamos una fuertísima implicación subjetiva respecto a los alumnos: utiliza en sus expresiones la forma pronominal de primera persona (“*me*”) para describir lo que los chicos hacen o no hacen en contraste con lo esperable para el aula; a partir de un imaginario de “*alumno ideal*”, singular ex temporáneo que raramente se corresponde con el plural que habita los salones.

Por otra parte vemos desdibujado al contenido. En esta primera respuesta se lo menciona a partir de la falta: la tarea principal es contener, y la contención se reduce a la vigilancia respecto a las potenciales situaciones disruptivas que puedan generarse en el grupo. La escuchamos decir: “*en la escuela de hoy, los contenidos, tienen poco peso... te dedicás a hablar con los chicos de lo que hacen, también depende de lo que estés dando. Yo ahora estoy con alimentación en 1er año. Ven lo que comen y te preguntan, pero es muy básico, de todo lo que tengo que dar, los conceptos básicos, no pesa mucho el contenido*”.

Esta queja, que aleja discursivamente la definición del sentido de la propia tarea docente de aquellas posiciones tradicionales que ponen a la transmisión del conocimiento como función prioritaria, parece salvarse cuando, finalizando la entrevista, la docente señala:

yo siempre quise ser profesora y una profesora del secundario fue la que lo marcó (...). Más allá de lo frustrada que te podés sentir respecto a los contenidos, tengo otra relación con los chicos, el hecho de que me cuenten cosas de su familia, que ellos me digan por qué no hacemos esto, por qué no me explica esto, que nada

que ver con la materia, es otra cosa lo que me indica que tengo que estar acá. Por más que no sea dándoles biología.

Respecto al otro caso, docente experimentado (26 años de antigüedad), ante la misma pregunta acerca del sentido de la docencia en el nivel, aparece una repregunta por parte del entrevistado: “¿ser docente en general o de la asignatura?” Ante una devolución ambigua del entrevistador, el profesor acota su respuesta:

(...) yo diría ser docente en general. La asignatura estos últimos años la relego porque sé que esos contenidos y conceptos los van a poder adquirir si les interesa de alguna otra manera, pero la reeducación que se hace (...) si no la hace la escuela después la vida los va a reventar. Mi corazón está con la Geografía, con la metodología. Pero yo ahora me conformo con que lean e interpreten y, si pueden armar algo parecido a un esquema, yo soy feliz; pero me hace inmensamente feliz que se puedan tratar bien, que me puedan tratar bien... si puedo colaborar con eso... Segundo, si puedo, doy Geografía.

De nuevo, en esta voz, hallamos la definición de la tarea a partir de registros que exceden el sentido originario de la profesión. No hay referencia centrada en el conocimiento y, si se nos permite, podríamos pensar en que la descripción recupera aspiraciones normalistas respecto a los alumnos: se pretende “salvarlos” de lo que la vida les depara, “reeducarlos” en términos moralizantes para que se “traten bien y la traten bien”. Ubicada en segundo lugar, explícitamente, se propone la transmisión de la disciplina.

Conclusiones provisorias

Lo compartido nos permite afirmar provisoriamente la existencia de rupturas respecto al núcleo duro en la docencia del nivel: si consideramos, como venimos viendo, que el sentido originario recalca en la formación disciplinar para la reproducción de los conocimientos en los salones de clases; las voces escuchadas nos muestran que los contextos actuales de intervención están moviendo esas certezas inscritas en la historia sedimentada de la profesión.

Emergen nuevas definiciones para la docencia en el nivel. Aparece la referencia lejana - en algunos casos nostálgica, en otros superadora – de concepciones tradicionales o profesionalistas.

Se registra la demanda de un contexto caracterizado por la complejidad creciente y los nuevos imperativos que la obligatoriedad –legal- de la escuela secundaria ponen en agenda.

La errancia, como hipótesis de actuación, regula las (nuevas) posiciones docentes y la autoridad es *el tema* que conmueve, analizador potente del encuentro o desencuentro intergeneracional en el aula.

Dijimos que este escrito forma parte de una investigación que se viene desarrollando, actualmente nos encontramos en el trabajo de organización y análisis de los datos empíricos obtenidos a través de entrevistas.

Lo publicado aquí no es más que un avance de esto.

Bibliografía

Alliaud, A. y L. Duschatzky (comp) (1998): Maestros: Formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

Arroyo, N. y Poliak, N. (2010): “El trabajo de enseñar en la escuela media: perspectiva histórica y discusiones actuales”; en: Clase 6 del Curso La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana. Flacso, Buenos Aires.

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

Bourdieu, P. (1981): La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia, España. Edición original francesa: 1970, Les éditions Minuit, París.

Davini, M.C. (1005): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós, Buenos Aires.

Dussel, I. (1997): Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media argentina 1863- 1916. FLACSO, Buenos Aires.

Giroux, H. (1992): Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI, México.

Pineau, P. (2010): “Un breve racconto histórico”; en: Clase 1 del Curso La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana. Flacso, Buenos Aires.

Pinkasz, D. (1992): “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos”; en: Braslavsky, C. y Birgin, A.: Formación de profesores. Impacto, pasado y presente. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2005): La condición docente: la condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Terigi, F. (2012): Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son tan necesarios, por qué son tan difíciles. Publicado en Propuesta Educativa N° 29- Flacso, Buenos Aires.