

PASADO, PRESENTE Y FUTURO DEL MAGISTERIO ARGENTINO*

ANDREA ALLIAUD

Introducción

Remontarnos a los orígenes de los fenómenos sociales constituye una tarea ineludible a la hora de hallar posibles explicaciones sobre el presente. Tal como lo expresara el poeta:

"...¿cuándo será que aprendamos que hay cosas que sólo empezaremos a entenderlas cuando nos remontemos a las fuentes?"¹.

Al tratar cuestiones tan complejas y añejas, como lo es la docencia, estas afirmaciones se tornan más que ciertas.

Los resultados de un trabajo de investigación² sobre los profesorado que forman maestros indican que en los **estudiantes del presente**, que serán los **maestros del futuro**, habita el **maestro del pasado**. Esto quiere decir que en los sujetos involucrados en la formación (estudiantes y también en sus formadores) persiste una imagen de maestro cuyas características se asocian con el origen de la profesión (?).

La fijación en el pasado, como veremos enseguida, afecta el proceso formativo del presente y el ejercicio profesional futuro. La vigencia de modelos incorporados en los sujetos inhibe tanto la aceptación (activa) de las condiciones del presente como la posibilidad de trabajar pensando en un futuro laboral comprometido con los desafíos que aún

* Máster en Ciencias Sociales/ Educación (FLACSO). Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y JTP Regular de la Cátedra Formación y Reciclaje Docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

¹ Este trabajo fue presentado en el Simposio "Historia de las políticas, de los movimientos y de los actores en la educación rioplatense". en la V Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia y I Jornadas Rioplatenses Universitarias de Historia. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, Montevideo, 27 al 29 de setiembre de 1995.

plantea la profesionalización de la enseñanza.

Los orígenes del magisterio

En nuestro país, el proceso de profesionalización de la enseñanza se inicia a mediados del pasado siglo, consolidándose entre sus últimas dos décadas y las primeras del siglo XX. De allí que centraremos el análisis en los años comprendidos entre 1880 y 1910. Dada la temática abordada en este artículo, es preciso aclarar que nos referiremos, específicamente, al surgimiento y consolidación de la docencia de nivel primario³.

El origen del magisterio en Argentina puede explicarse por la confluencia de dos grandes factores:

1- La creación y expansión de un sistema nacional de enseñanza.

2- La conformación del campo de los saberes pedagógicos, con el surgimiento de la Pedagogía como "Ciencia" de la educación.

Ambos factores se enmarcan, a su vez, en el proceso más general de creación del Estado nacional y la sociedad moderna.

El sistema educativo nacional que nacía y se expandía progresivamente contemplaba -ya desde sus comienzos- niveles de formación diferenciados, según los sectores sociales que transitaban por cada uno de ellos. El nivel primario (y en particular la escuela pública) se destinaba a las clases más bajas de una sociedad integrada mayoritariamente por nativos e inmigrantes. Estos grupos portadores de hábitos, costumbres e idiomas particulares, eran considerados por la minoría gobernante "desajustados" respecto del proyecto de país que pretendía afianzarse y, a la vez, imponerse. En ellos se pensó al momento de masificar la educación básica.

La instrucción pública haría el milagro de convertir a los "pobres urbanos"⁴ en ciudadanos de una Nación que se estaba conformando. Así se comprende que la escuela "gatuíta, laica y obligatoria" (y sus maestros) haya nacido con un sentido moralizador, antes que instructivo. Sobre este aspecto hay documentaciones del período que explicitan el ideal escolar en los siguientes términos:

"...formar individuos buenos aunque no tan instruídos (Memoria, 1898, p.510. Esc. Normal de Río Cuarto)".

El **maestro de enseñanza básica**, por su parte, tenía que presentar una serie de **cualidades morales** ya que su persona serviría de ejemplo ante quienes había que educar. Para ejercer como maestro -se lee en una documentación ministerial-:

"entre ser buenos y sabios lo primero es más importante" (Memoria 1883, Inf. del Dir. Gral de Escuelas. Pcia de Bs. As).

La educación moral atravesaba la vida escolar:

"debe ser dada a cada instante, determinando en todas las lecciones su faz moralizadora" (Memoria, 1898, p. 585. Esc. Normal de Córdoba).

La educación moral como coersión ininterrumpida,

constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre su resultado⁵, adquirió así un sentido disciplinador. Por lo tanto, además de ser ejemplar la "señorita" debía estar atenta:

"...la hábil vigilancia de la maestra, impedirá la adquisición de malas costumbres, que ejercen muchas veces su perniciosa influencia durante toda la vida" (Memoria, 1898, op. cit).

El maestro moralizador/disciplinador, tenía que ser ante todo buena persona y saber sólo lo mínimo para enseñar lo necesario, no más. La enseñanza impartida en las escuelas normales -centros especialmente creados para la formación docente- privilegió la dimensión moral y la práctica. Aún la "Pedagogía como "Ciencia" de la Educación se acentaba en ambas dimensiones.

De todos modos, para aprender a enseñar el libro de pedagogía no era tan importante como el ejemplo "formativo" dado por el profesor y la imitación por parte de los aprendices. Bajo esta concepción pedagógica teñida de practicismo y utilitarismo, el saber aparece identificado con el hacer. El maestro originario, tal como era concebido entonces, además de "ser" bueno, debía "**saber para**" enseñar. Las consideraciones sobre los contenidos curriculares ocupaban un lugar secundario. Es más, la difusión masiva del saber se creía peligrosa:

"...servirá a la juventud de instrumento para el desborde de sus pasiones..." (Maestros de la Capital, 1898, op.cit.).

Tratándose de los maestros, la posesión de conocimientos atentaría hacia la modestia, cualidad que se consideraba indispensable para ejercer una actividad intelectualmente "pobre" y mal remunerada:

"El exceso de instrucción, en relación a lo que reclama de ellos una escuela común, servirá para apartarlos de ella..." (Memoria 1886 p. 461. Informe de Inspección de Colegios Nacionales y Escuelas Normales)

Con el fin de profundizar en el surgimiento del magisterio como actividad profesional, nos detendremos en dos rasgos particulares que lo definieron. Vamos a considerar:

a) El papel protagónico que desempeñó el Estado en el proceso constitutivo de la profesión.

b) Las características de los sujetos que a ella se destinaron.

a) La "profesión" docente como creación del Estado

El magisterio, a diferencia de otras profesiones, no surgió de una asociación espontánea. Fue el propio Estado (a través de sus representantes) quien se encargó de crear las instituciones de formación, de definir el tipo de preparación -mediante la promulgación de planes y programas de estudio y el establecimiento de modalidades de ingreso, exámenes, titulaciones- y de regular las formas de acceso al ejercicio. Esta peculiaridad de origen le dio a la enseñanza una impronta particular.

Ahora bien, el Estado (en tanto empleador) **retribuía miserablemente** el trabajo docente:

“El fin del maestro (era) la miseria y la mendicidad, cuando no algo peor” (Memoria 1883, Inf. de la Oficina. Estadística Escolar. Pcia de Bs. As).

Además de escaso el pago a los maestros era irregular (sobre todo en las provincias). Hacia 1881, y a causa de una deuda de ocho meses de sueldo, las maestras de San Luis dejaron de concurrir a sus lugares de trabajo, hecho que se considera como la primer huelga docente del país. Posteriormente, a partir de la promulgación de la Ley Láinez (1905), se intentó corregir el desvío de los fondos presupuestarios que la Nación enviaba a las provincias para el sostenimiento de la educación. Sin embargo, el “problema” de los sueldos se mantuvo vigente y perduró en los años siguientes:

“Persiste sin miras de cura el atraso inveterado en el pago de sueldos del magisterio”(Rev Educ. “La Maestra”, 1920)

A la mala e irregular paga, debe sumársele la **inestabilidad laboral**, como otro de los rasgos que fue adquiriendo la carrera magisterial. En este caso, los funcionarios estatales tenían la última palabra:

“El preceptor, sin esperanza de porvenir alguno, hasta ahora no hace sino vegetar, y se halla siempre expuesto, después de veinte o más años empleados en el ejercicio de la enseñanza, a verse arrojado a la calle por el solo antojo de algún miembro influyente del Consejo Escolar, sin más razón ni explicación (sic) que fundado en la ley, que así lo dispone...” (Memoria 1883, Inf. de la Of. Estadística Escolar, op. cit).

Aunque las condiciones materiales en las que los primeros maestros desarrollaron su actividad eran del todo desfavorables, simbólicamente, la figura del docente era exaltada en forma constante. En el discurso, la enseñanza adquirió una jerarquía cuasi sacra y el maestro llegó a ser el protagonista de una “gran” empresa social.

Como portador de un nuevo mensaje que produciría el “milagro” de transformación social, la tarea del docente quedó equiparada con una “**misión**”:

“...el asesino, el blasfemo, el incendiario, se ha convertido en el discípulo humilde y respetuoso...”. “Oh, encantadora influencia, oh mágico poder de la escuela, convertida en santuario y del maestro en sacerdote...” (Memoria 1892, p. 534. Esc. Normal de la Capital).

La cualidad “salvadora” que asumió el magisterio en sus orígenes, debe ser entendida a partir de la contribución que el mismo (en tanto grupo) aportó al nuevo orden que se estaba conformando.

En efecto, con un contenido de moralidad opuesto al religioso pero no de menor grandeza y sacralidad que aquel, la enseñanza del maestro era equiparable con la obra del sacerdote⁶:

“...esta función está equiparada a la del Pastor en Inglaterra y Estados Unidos” (Memoria 1883, Pcia De Bs. As., Inf. Dir. Gral).

Para una tarea de tal envergadura, las exigencias hacia los que enseñaban fueron acordes:

“Los deberes del maestro son escasamente menos sagrados y delicados que los del sacerdote...” (Memoria 1882, p. 24, Pcia de Bs. As).

Mientras la labor del docente quedó investida de un carácter sacramental se reforzaba la “autoridad” que la sostenía. El maestro aparecía como el portador de normas, principios y pautas “racionales” pero dotadas de sacralidad. Se procuraba que tanto el niño como los que enseñaban se apropiaran de ese sentimiento supremo. Era precisamente el carácter “sagrado” de la moral laica lo que nutría -según DURKHEIM- la autoridad que detentaba el docente. El sentimiento que tenía al hablar en nombre de una realidad superior lo elevaba por encima de sí mismo, comunicándole una mayor energía.

Sin embargo, el brillo que destellaba el maestro no encandilaba a todos por igual. Por eso, como sostiene BOURDIEU:

“es necesario averiguar en qué medida las partes constitutivas de una sociedad estratificada..., mantienen entre sí relaciones que no sean de simple yuxtaposición y, por consiguiente, manifiestan propiedades que derivan de su pertenencia a la totalidad o más precisamente de su posición en el sistema completo de relaciones que rige el sentido de cada relación particular” (BOURDIEU; 1973: 73).

En el campo de la educación y la cultura, el maestro en tanto poseedor de un capital cultural escaso (el necesario para desarrollar su tarea específica) se diferenciaba de los “productores” de los saberes y las ideologías. Es decir, dentro del campo educativo, el maestro “ejecutor” se diferenciaba de “aquellos que tienen la capacidad de juzgar y hacer que sus juicios tengan un peso específico particular” (TENTI, 1989: 179).

En el discurso de la intelectualidad dominante, las maestras se definían como:

“señoras apenas preparadas para la enseñanza de las materias de la escuela primaria” (Diario “El Nacional”, 13 de abril 1882; en: CUCUZZA, 1986:38).

Por tal motivo, su participación como votantes en la toma de decisiones del Congreso Pedagógico se consideraba:

“una imprudencia que va a producir agitaciones, discordia, un desacierto evidente, porque aún en la hipótesis de que triunfara la proporción por los votos de las preceptoras, tal sanción no tendría ninguna autoridad ni prestigio moral” (Diario “El Nacional”, op. cit.).

Es preciso recordar que todas estas cualidades (dignidad, prestigio, moralidad, autoridad) eran requisitos que debía presentar el “buen” maestro.

Mientras el desprestigio hacia la tarea del maestro provenía de aquellos que poseían un importante capital (en términos culturales y materiales), entre las clases más desposeídas el maestro gozaba del respeto y el reconoci-

miento suficiente como para garantizar que su acción civilizadora halle la adhesión esperada.

Aún con un conocimiento limitado, los maestros se reconocían como depositarios de un acervo cultural que los distinguía de las mayorías “incivilizadas”. El reconocimiento aportado por tales grupos, a su vez, lo colocaba en una posición privilegiada en la escala del prestigio; es decir, le otorgaba cierto status. De este modo, aunque escasamente valorado por una minoría “culto” y mal retribuido materialmente, el reconocimiento dispensado por el grueso de la población engrandecía al maestro y a su tarea.

b) La “modestia” de los primeros maestros

Hasta aquí hemos hecho hincapié en el papel activo que jugó el Estado en la conformación del magisterio. No obtendríamos un perfil completo de las peculiaridades que asumió esta “profesión” si dejáramos de lado las características de los sujetos que ella se destinaron. Es necesario contemplar, entonces, la relación “dinámica” entre las exigencias implicadas en la definición del puesto (de maestro) y las inclinaciones o disposiciones de los sujetos que efectivamente se incorporaron a las filas del magisterio. Siguiendo con el análisis de Bourdieu, los efectos de esta relación:

“...no son menores, aunque menos aparentes, en los sectores más regulados y rígidos de la estructura social, como las profesiones más antiguas y codificadas de la función pública” (BOURDIEU, 1980:19).

Al indagar en el origen social de los “primeros” maestros, encontramos en la documentación del período referencias de este tipo:

“...sus aulas (las de la escuela normal) se ven concurridas por niñas de todas las clases sociales, desde la más culta hasta la más humilde hija del pueblo...” (Memoria 1898, p.625, Esc. Norm. de San Luis).

Sin embargo, la composición social del alumnado parecía variar de acuerdo con la ubicación geográfica de la escuela:

“...son sin excepción pobres (los alumnos de la Normal de Jujuy), se ven en la necesidad, al no ser ayudados por sus padres, de retirarse sin terminar su carrera para emplearse en las escuelas” (Memoria 1898, p.371, Esc. Norm. de Jujuy).

Las clases más acomodadas, de todos modos, mandaban a sus hijas a la Escuela Normal:

“Hasta las familias de fortuna y grandes comodidades mandan a sus hijas a este establecimiento” (Memoria 1898, p.652, Esc. Norm. de Tucumán).

Entre los varones, “el elemento social de mas valía era partidario del Colegio Nacional”. La elección del Nacional se explicaba por:

“la preferencia que en nuestro país tienen las carreras universitarias” (Memoria, 1910, p.96-97, Esc. Norm. de Gualeguaychú).

De acuerdo con la fisonomía que iba adquiriendo el puesto de maestro, se pensaba que la mujer estaba mejor dispuesta para afrontarlo:

“...felicidades aquellas (naciones) que la mujer toma un tan señalado interés y una coparticipación tan activa en todo cuanto se relaciona con la escuela, porque ésta se encontrará escudada por nobles sentimientos y abrigada con el manto de ternura que la mujer sabe oponer a las violentas pasiones de los hombres” (Conf. Doctrinal Maestros de la Capital, 1898).

ASOCIACION DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

México 871, 9º piso,
ofs. 36/37, Capital (1097)

(SEDE PROPIA)

Tel.: 342-5036
Mensajes las 24 horas

REVISTA ARGENTINA DE EDUCACION

Los varones seguían la carrera magisterial y luego no la ejercían, lo cual no resultaba demasiado rentable para el Estado:

“Para la mayor parte de éstos el magisterio es un *modus vivendi*, dispuesto a abandonarlo en la primera ocasión propicia, a causa de la poca remuneración que percibe y por la poca consideración social de que es acreedor” (Conf. Doctrinal, op. cit.).

Sobre las argumentaciones referidas que atribuyen a la condición femenina ciertas disposiciones “naturales” (hacia la entrega, el sacrificio y la consagración), cabría introducir un análisis sociológico a fin de comprender por qué fueron las mujeres quienes, efectivamente, se incorporaron a esta profesión que se estaba conformando con las características aludidas.

Al reparar en la posición social de las mujeres en ese momento histórico, podemos sostener que el magisterio fue la puerta de entrada al **campo profesional**. Con pocas posibilidades de acceder a las carreras universitarias, dedicarse a la enseñanza, si bien implicaba salir del hogar, era una alternativa “respetable” para señoras y señoritas. De no haber sido así -sostienen diversos autores- ni los padres ni los maridos hubieran permitido que las mujeres a su cargo abandonaran el seno familiar.

Aunque mal paga y poco prestigiosa, la carrera docente aseguraba cierta formación cultural para las mujeres de los sectores sociales más elevados, mientras que entre las clases más bajas era una vía legítima de ascenso social. El carácter “**liberador**” que representó el magisterio para la mujer -cualquiera fuera su clase social de pertenencia- puede ayudarnos a entender por qué fueron ellas quienes adhirieron más modestamente a un proyecto escolar que asumió la fisonomía señalada.

Remontándonos nuevamente a las fuentes encontramos que el destinatario legítimo de la escuela normal no se correspondía ni con los muy pobres -cuyos padres no podían brindarle apoyo económico ni moral⁷-, ni con aquellos que tuvieran posibilidad de acceder a otras carreras u ocupaciones. Esto último se asociaba, como vimos, con la condición masculina. Los hombres eran más proclives a abandonar la docencia, porque aspiraban una mayor remuneración, mayor prestigio o mayor reconocimiento social.

El “cliente ideal” para las normales parecía constituirlo el “modesto” en términos culturales, económicos y sociales. Modestia que la formación “normal” tendía a inculcar pero que resultaba más acorde con las disposiciones de la “**baja clase media**”. La conciencia económico-moral del justo medio y la amenaza de una caída social, son rasgos propios de esta clase. Por su parte, fue la “**mujer**” quien en su condición de hija o esposa y de recién incluida al campo profesional se ajustó modestamente a la posición asignada:

“Y así lo comprendieron muchas de esas almas abnegadas y hermosas de mujer, que entregan al niño toda la fuerza de su juventud y todo el amor de sus corazones sin más recompensa que la de ver florecer en su alma

cultura y belleza” (Memoria 1892, p.549, Esc. Norm de Capital, “Consejos a futuras maestras”).

La presencia de sectores sociales en proceso de ascensión, al igual que el predominio de mujeres, fue la causa pero también el efecto de las características con las que surge, se desarrolla y consolida la profesión docente. Así como las mujeres fueron “las” elegidas, en tanto mejor se ajustaron a las exigencias de esta nueva actividad, del mismo modo, fueron las características “femeninas” las que definieron preponderantemente los rasgos de la docencia. La abrumadora mayoría de mujeres sumada al origen “modesto” de los grupos que optaban por el magisterio, contribuyeron a definir el perfil profesional de dicha actividad:

“ha existido una decidida tendencia a garantizar el pleno status profesional a una actividad, únicamente cuando ésta estaba dominada por hombres” (APPLE, 1989: 53).

Pasado, presente y futuro de la profesión

Lo reseñado hasta aquí, colocaría al magisterio en el rubro de lo que diversos enfoques sociológicos dieron en llamar “**semiprofesiones**”. Ya que: carece de un cuerpo de conocimientos propio y complejo, de criterios restrictivos de acceso, de organización profesional, está desempeñada por una alta proporción de mujeres y es dependiente respecto del Estado. Si avanzamos en el recorrido histórico veremos que la profesionalidad de las tareas de enseñanza fue y sigue siendo una asignatura pendiente, que abre una polémica difícil de resolver.

Recién en el año 1942, la formación docente se incorpora al subsistema de enseñanza de nivel medio. Anteriormente, si bien se ingresaba a la escuela normal luego de haber cursado los estudios correspondientes al nivel primario, estas escuelas (a diferencia de las nacionales) conformaban un subsistema de enseñanza profesional con salida laboral que demandaba menos tiempo de preparación. A fines de los años 60, la formación docente se terciariza. El pasaje de nivel se produce en pleno auge del desarrollismo.

Bajo el desarrollismo la educación, concebida como motor del cambio social y, específicamente, como promotora del desarrollo de las naciones, mereció una atención particular. A los maestros había que formarlos para que lleven a cabo currículas cuidadosamente elaborados y estructurados de manera tal que aseguren las metas declamadas. De este modo, el docente se transformaba en un “especialista” que debía dominar las técnicas de enseñanza y estar en condiciones de decifrar planes y programas de formación que recibía en paquetes cerrados. A partir de este criterio de especialidad, el maestro se convertía en un mero **instrumentador de técnicas y propuestas** -supuestamente neutrales y válidas para todos los casos- que no definía pero que además no estaba en condiciones de cuestionar o modificar. El contexto social, histórico y político de la escolarización no tenía cabida en estas propuestas eficientistas.

Lo que aparentemente significó un avance en la tan

vapuleada profesionalización de la docencia, fue en realidad un retroceso que afectó precisamente el punto débil del magisterio: la **autonomía profesional**.

“El maestro pierde así su capacidad de autonomía profesional, subordinado al conocimiento experto de otros agentes que dictaminan y prescriben con más justificación científica los guiones de su intervención...” (PEREZ GOMEZ, 1993:26, 27).

Según el mencionado autor, en este proceso no sólo los maestros perdieron su poder de control; también afectó al conjunto de la sociedad.

¿Qué diferencia al modelo desarrollista del modelo tradicional o normalista?. En lo esencial se pasa del maestro “disciplinador”, provisto de atributos morales y conductuales, al técnico, portador de herramientas que debe poder aplicar. Sin embargo, en ambos casos, la formación docente se limita basándose en criterios “practicistas” y utilitaristas, diferentes, según la función encomendada a la escuela en cada momento histórico. En los dos modelos, “el problema de la enseñanza consiste en identificar los medios más adecuados para alcanzar los fines propuestos” (POPKEWITZ, 1988: 132). En ambos casos el problema de la enseñanza se descontextualiza, se limita, se “desumaniza”.

¿Qué ocurre actualmente?. Las falencias propias de los modelos mencionados se profundizan. Cada vez más se interviene el trabajo de los maestros en cuanto a las metas a alcanzar y en cuanto a la manera de llevarlas a cabo. El descenso de la inversión en materia educativa agudiza el cuadro.

Varios especialistas coinciden en señalar que la enseñanza, al igual que otros empleos, se ha “**proletarizado**”. A la hora de precisar la proletarización o “pérdida de control” sobre el proceso de trabajo docente, las perspectivas difieren. Se habla de proletarización “ideológica”, “técnica” y “simbólica”. Mientras las primeras aluden a cuestiones que se vinculan directamente con el desarrollo de la tarea específica, la proletarización simbólica remite a la pérdida de la autoridad que sostenía al colectivo docente.

Luego de haber recorrido la trayectoria de la profesión podemos sostener que en ningún momento los docentes gozaron de una formación que les permita tomar decisiones autónomas y responsabilizarse por su quehacer. Desde los orígenes de la actividad, el maestro ejecutó planes y programas que -más abiertos o más cerrados- fueron elaborados y definidos por otros. La relación de estos profesionales con el campo del saber se limitó al “uso”, es decir, al saber lo necesario “para” y nunca ir más allá. Asimismo, las actividades de enseñanza siempre se desarrollaron en condiciones desfavorables.

Por ende, si bien es cierto que la actividad del docente está cada vez más regulada y ajustada, según los nuevos parámetros que rigen las condiciones laborales, también lo es que la autonomía de estos trabajadores siempre fue bastante relativa. Lo que parece haber variado sustancialmente es el reconocimiento social dispensado por la sociedad hacia el maestro. Actualmente, y debido a

cambios producidos con la en la producción y circulación de los saberes -a través de la masificación escolar y, en las últimas décadas, a través de los medios- la figura del docente como referente cultural se ha ido desdibujando. Actualmente, son cada vez más los que cuentan con un capital cultural suficiente como para cuestionar lo que dice el maestro. Así, la distancia que antaño separaba al maestro del resto de la población se fue achicando y, a la par, se fue agrandando la separación entre el maestro (ejecutor) y el especialista (productor).

La **proletarización simbólica** alude precisamente a la pérdida de prestigio que sostenía al docente. Con la caída de la posición social el maestro ya no es retribuido ni siquiera simbólicamente. Según Ortega y Velasco, sólo en este sentido podría decirse que la profesión docente se proletariza:

“una cierta caída del nivel de status (...) con la consiguiente puesta en discusión de la autoridad docente (ORTEGA Y VELASCO; 1991:28).

Pensando en el presente es posible sostener que frente a la opacidad de las instituciones que tradicionalmente se reconocían como depositarias del conocimiento y/o la verdad, los massmedia -sobre todo la televisión- adquieren protagonismo.

“Investida de la autoridad que ya no tienen las iglesias ni los partidos ni la escuela, la televisión hace sonar la voz de una verdad que todo el mundo puede comprender rápidamente. La epistemología televisiva (...), ha sometido a una demoledora crítica práctica todos los paradigmas de transmisión del saber conocidos en la cultura letrada” (SARLO, 1994:81).

Ante el avance de los medios y de su decisiva influencia en la formación de niños y jóvenes, la escuela adopta una actitud defensiva. Aturdida por la derrota que significó haber dejado de ser reconocida por sus “clientes” como la depositaria del saber y la cultura -por lo menos la que ellos prefieren y más les interesa-, las instituciones que imparten educación formal se esfuerzan por “encauzar” a estos estudiantes que consideran descarrilados. En esta competencia, al menos así como está planteada, la escuela sale perdiendo. La culpa de la derrota suele atribuirse a los alumnos o a otras variables contextuales, mientras la institución en sí misma jamás se cuestiona.

Las últimas investigaciones que venimos desarrollando en el área de formación docente⁸ confirman que este subsistema no está al margen del dilema que atraviesa la educación formal. Los directivos de los centros formadores de maestros atribuyen las causas de los problemas que actualmente los afectan (deserción, merma matricular, entre otros) a las características que presenta la población que frecuenta tales centros y también a la crisis de la profesión docente.

Si tratáramos de trazar el **perfil del maestro del futuro** en función de los rasgos que presenta el actual estudiante de magisterio, tendríamos que guiarnos por dos coordenadas: es un **trabajador**, portador de un habitus conformado

mediante el **consumo massmediático**, con una trayectoria escolar, al menos, cuestionada. Las mujeres siguen siendo mayoría (casi el 90%).

En términos de pertenencia de clase, este estudiante tampoco se diferenciaría de aquel que transitó las aulas de las escuelas normales años atrás. Más bien presenta características propias de los tiempos que corren, alejadas de las que se valoran en las instancias formadoras.

A partir de un modelo de alumno incorporado, los directivos de los profesorados padecen a sus estudiantes actuales en función de los rasgos que presentan. Las investigaciones en curso sugieren que lo que pudo haber cambiado en los últimos años es la proporción de alumnos trabajadores, y el tipo de tareas a las que se dedican una minoría de ellos (empleadas domésticas, trabajadoras por cuenta propia u obreros). Mientras lo primero puede resultar un indicador del empobrecimiento de los sectores medios y medios bajos (alumnos que históricamente nutrieron las filas de la profesión docente); lo segundo indicaría la presencia de sectores bajos.

De todos modos lo que parece estar vigente detrás de las visiones de los directivos es el modelo de alumno tradicional de clase media o media baja que sólo se dedicaba a sus estudios y que además valoraba la cultura letrada. El "ideal normalista", asociado con los orígenes de la profesión cobra vida en las representaciones de estos sujetos.

Desde el punto de vista cultural, el actual estudiante de magisterio es portador de un sistema de creencias, valores y preferencias distinto al estudiante de antaño. Aún aceptando que el estudiante de hoy cuenta con una preparación escolar que dista de ser satisfactoria (hecho que implícitamente aparece en el discurso de los mismos estudiantes, cuando priorizan las materias que les aportan conocimientos básicos), es preciso reconocer que estos alumnos poseen un capital cultural "en estado incorporado" diferente.

Así se entiende que los medios preferidos y por eso más frecuentados por el estudiante (joven) de hoy tengan la particularidad de ser auditivos y/o visuales antes que letrados. En la muestra trabajada los estudiantes manifestaron, en su mayoría, destinar su tiempo libre a: **escuchar música** (69%), **mirar TV** (60%) y **leer libros** (menos del 50%). Cabe aclarar que el tiempo de lectura se destina, preponderantemente, al material de estudio (38%). La literatura voluntaria comprende en su mayoría libros de autoayuda.

El modelo de maestro ideal no sólo es patrimonio de los directores, también habita en el joven real. Aunque los alumnos docentes identifican su ingreso a la profesión con frases vocacionistas y altruistas, otras variables trabajadas indican que la mayoría de los estudiantes están allí porque no tienen los medios para ingresar a la universidad, porque necesitan un empleo para luego dedicarse a los estudios que prefieren o, directamente, para poder obtener un trabajo en forma inmediata.

Ante la falta de maestros titulados en las escuelas, este último objetivo, hoy como ayer, muchas veces se alcanza antes de culminar el período de preparación profesional. En

este caso, el sistema formador puede estar actuando como posible generador de empleo (TERIGI; DIKER, 1994), lo cual tiene sus efectos tanto sobre la tarea específica como sobre el propio subsistema. Es sabido que, hoy como ayer, en muchos casos los alumnos-maestros una vez empleados abandonan los estudios de grado.

La **crisis de la profesión** era otro de los motivos que los responsables institucionales mencionaban para explicar el estado crítico de la formación docente. Nuevamente aquí se nota el predominio del componente simbólico del oficio, ligado con sus orígenes. En el discurso de los directivos la **falta de reconocimiento** de la sociedad hacia el maestro se impone sobre la retribución material:

"El maestro es socialmente una figura en deterioro; no es una figura de prestigio... y (continúa) económicamente el deterioro de los sueldos es cada vez mayor".

Las apreciaciones de los directivos que identifican el estado "crítico" de la docencia con el desprestigio social de la profesión (ya identificada en otros trabajos referidos a la situación del magisterio argentino⁹) corrobora la hipótesis de la proletarianización simbólica, enunciada anteriormente.

El análisis precedente nos conduce a pensar que en los sujetos involucrados en la formación de los maestros del futuro persiste un ideal incorporado a partir del cual se padecen las condiciones del presente. Los rasgos de ese ideal son, por su parte, isomórficos con las características originarias de la profesión. Es el pasado ya hecho y activo lo que funciona como capital acumulado, produciendo historia a partir de la historia, asegurando así la permanencia en el cambio¹⁰.

El maestro del pasado (vigente en los sujetos del presente) forma y conforma a los maestros del futuro. Y esto tiene sus consecuencias.

En el caso de los formadores, las expectativas que generan los alumnos de hoy se trasladarán hacia la calidad del maestro de mañana:

"De los alumnos que se alejan del "tipo" esperado, no puede esperarse lo mismo que de aquellos considerados normales. Toda expectativa (...) marca un horizonte, un punto de llegada probable en la evolución de ciertos logros escolares" (TENTI; 1992:189).

En el caso de los alumnos cabe preguntarse sobre los posibles desfases o fracturas que se producirán una vez que éstos se inserten en las escuelas. El ideal incorporado chocará con las pésimas condiciones laborales en las que se desarrolla la enseñanza (bajos salarios, escasos recursos humanos y materiales). Pero esto no es todo. El golpe más fuerte se sentirá en aquello que se aleja del todo del ideal incorporado. La autoridad que servía de apoyo a la figura del docente, hoy está ausente. Ya hemos dicho que a partir de la masificación escolar y de la influencia también masiva de los medios de comunicación, el maestro ha dejado de ser el referente cultural que antaño era y, por ende, ha perdido el reconocimiento que el desempeño de ese papel le traía aparejado.

A modo de conclusión

La inercia de las instituciones escolares (de la cual no están ajenas las de formación docente) contrasta con el avance arrollador de otras instancias. Mientras la escuela pierde crédito y legitimidad, los saberes se producen y circulan a toda velocidad por otros ámbitos que resultan más acordes con el tipo de formación que se reclama.

Sería ilógico y antiproducente pretender que las instituciones educativas se adaptasen ciegamente a los nuevos imperativos culturales. Hay cierta especificidad formativa que trasciende la espontaneidad, la diversión y el mero goce pasatista. Pero también lo es que las escuelas no pueden seguir funcionando puertas adentro como si en el exterior nada aconteciera.

Específicamente, la carrera docente parece no aportar elementos "propios" que sirvan para atraer a los potenciales maestros. Por el contrario, esta profesión se mantiene anclada en una imagen idealizada y deshistorizada que ya ni siquiera conserva su sostén principal. Sin embargo la imagen de maestro ideal se comparte (y refuerza) socialmente, se transmite en los espacios escolares y es evocada, recurrentemente, por los sujetos que ocupan los espacios de formación.

A la hora de pensar en los problemas, la escuela no se cuestiona. Los causantes están fuera, en espacio y tiempo.

"Los maestros no se respetan", "los alumnos no son como antes", "los padres cuestionan". Si cambiáramos estas frases cotidianas por una mirada introspectiva y retrospectiva que incorpore el contexto social, político y cultural -siempre que mejoren las condiciones de trabajo de los docentes-, seguramente nos topáramos con las soluciones que varios venimos buscando.

Notas

¹ José Saramago, en: **El Evangelio según Jesucristo**. Seix Barral, Buenos Aires, 1993; pág. 42

² "Los estudiantes de magisterio como grupo social" de: Andrea Alliaud (coord) y equipo: Felicitas Acosta, Alicia Merodo, Paula Scaliter y Graciela Vilela, constituye el Proyecto I del Programa sobre Formación Docente, inscripto en el IICE cuya dirección general está a cargo de la Dra María Cristina Davini.

³ Resulta pertinente señalar que si bien el proceso de conformación profesional es semejante en los niveles medio y primario, hay rasgos particulares propios del colectivo docente de uno y otro nivel de enseñanza. Esta temática al igual que otras tratadas en la primera parte de este ensayo, fueron desarrolladas en la Tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Educación, FLACSO/Argentina, y publicadas en dos tomos por el Centro Editor de América Latina. Ver: ALLIAUD, A. 1993.

⁴ En "La genealogía del profesor urbano", Dave JONES hace referencia a los "pobres urbanos" como los sujetos "privilegiados" de la educación moral: "Cuando la filantropía del siglo XIX descubrió la miseria indiferenciada de la ciudad como objeto de preocupación, introdujo una maquinaria pedagógica con el fin de normalizarla". JONES, D. (1993); en: BALL, S. J.: **Foucault y la Educación**. Morata, Madrid.

⁵ FOUCAULT, M. (1987): **Vigilar y castigar**. Siglo XXI. México

⁶ **Sacerdote**: Ministro de un culto religioso. Diccionario Larousse, 1983.

⁷ Ciertas escuelas exigían "comprobantes de buena conducta, aplicación y moralidad", con el fin de "eliminar los elementos perniciosos" (Memoria, 1910, p.240, Esc. Norm. de Jujuy)

⁸ Programa "Formación Docente", IICE/UBA, op. cit.

⁹ Véase, por ejemplo, BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A.: *Situación*

del magisterio argentino. FLACSO/UNESCO, 1993 (mimeo).

¹⁰ BOURDIEU, P. (1991): **EL sentido práctico**. Taurus, México.

Bibliografía

- ALLIAUD, A. (1993): **Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino**. Tomos 1 y 2. CEAL. Bs. As.
- ALLIAUD, A. y otros (1995): *Los estudiantes de magisterio como grupo social*. Programa Formación Docente. Informe de Avance. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA.
- APPLE, M. (1989): **Maestros y Textos**. Paidós. Barcelona.
- BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (1993): *Situación del magisterio argentino*. FLACSO/UNESCO. Buenos Aires. (mimeo)
- BOURDIEU, P. (1973): "Condición de clase y posición de clase"; en: BARTHES, R. y otros: **Estructuralismo y sociología**. Nueva Visión. Bs. As.
- BOURDIEU, P. (1978): "Algunas propiedades de los campos". en: **Questions de sociologie**. Ed. Minuit. Pars. (Trad.).
- BOURDIEU, P. (1979): "Los tres estados del capital cultural". en: *Rev. Actes de la recherche en sciences sociales*. Nro 30. Nov. (Trad.).
- BOURDIEU, P. (1991): **El sentido práctico**. Taurus. México
- BUENFIL BURGOS, R. N. (1985): *Introducción al análisis del discurso, perspectiva de investigación en Ciencias Sociales*. Departamento de Investigaciones Educativas. México. (mimeo)
- CUCUZZA, R. (1986): **De Congreso a Congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico**. Besana. Bs. As.
- DENSMORE, K. (1990): "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente"; en: POPKEWITZ, T. (ed.): **Formación del profesorado. Tradición, Teoría y Práctica**. Univ. de Valencia.
- ✕ DAVINI, M. C. (1995): **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Paidós. Bs. As.
- DURKHEIM, E. (1972): **La educación moral**. Tauro. Bs. As.
- FOUCAULT, M. (1987): **Vigilar y castigar**. Siglo XXI. México.
- GENTILI, P. (1994): **Poder Económico, Ideología y Educación**. Miño y Dávila. Bs. As.
- JONES, D. (1993): "La genealogía del profesor urbano"; en: BALL, S. J. (ed.): **Foucault y la educación. Disciplinas y saber**. Morata. Madrid.
- LORTIE, D. (1975): **School-Teacher: A sociological study**. Univ. de Chicago.
- LYOTARD, J. F. (1991): **La condición posmoderna**. REI. Bs. As.
- MINISTERIO DE JUSTICIA, CULTO E INSTRUCCION PUBLICA (1880 A 1910): **Memorias presentadas a las Cámaras**. Escuelas Normales: Informes Anuales, Notas y Decretos. Bs. As.
- ✕ MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION (1994): **Panorámica de la formación docente en Argentina**; de DIKER, G. y TERIGI, F., Proyecto PREDE-OEA. Bs. As.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): **La profesión de maestro**. MEC. C.I.D.E. Madrid.
- PEREZ GOMEZ, A. (1993): "Autonomía profesional y control democrático"; En: **Cuadernos de Pedagogía** 220. Barcelona.
- ✕ POPKEWITZ, T. (1988): "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales"; en: **Revista de Educación** Nro 284. MEC. Madrid.
- POPKEWITZ, T. (1994): **Sociología política de las reformas educativas**. Morata. Madrid.
- ✕ PUIGGROS, A. (1995): **Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX**. Ariel. Bs. As.
- REVISTA EDUCACIONAL "La maestra" (1920). Año I Nro 1. Bs. As.
- SARAMAGO, J. (1993): **El Evangelio según Jesucristo**. Seix Barral. Bs. As.
- SARLO, B. (1994): **Escenas de la vida posmoderna**. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina. Ariel. Bs. As.
- TADEU DA SILVA, T (1995): *Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna*. Universidad Federal do Rio Grande do Sul. (mimeo)
- TENTI, E. (1988): **El arte del buen maestro**. Ed. Pax. México.
- TENTI, E. (1993): **La escuela vacía**. UNICEF-LOSADA.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984): **El aprendizaje de maestro**. MEC. Madrid.
- ✕ ZEICHNER, K. y LISTON, D. (1993): **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Morata. Madrid.