

Sujetos y subjetividades docentes en las políticas públicas argentinas. El ejemplo del pensamiento pedagógico latinoamericano. Parte 1

Cintia Rogovsky

Question, Vol. 1, N.º 56, e0009, octubre-diciembre 2017. ISSN 1669-6581

<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/4391>

ICom- FPyCS | Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

Recibido: 11-10-2017 Aceptado: 02-11-2017

Cita sugerida: Rogovsky, C. (2017). Sujetos y subjetividades docentes en las políticas públicas argentinas. El ejemplo del pensamiento pedagógico latinoamericano. Parte 1. *Question*, 1(56), e009. doi: <https://doi.org/10.24215/16696581e009>

## **Sujetos y subjetividades docentes en las políticas públicas argentinas. El ejemplo del pensamiento pedagógico latinoamericano. Parte 1**

### **Subjects and teaching subjectivities in Argentine public policies. The example of Latin American pedagogical thought. Part 1**

**Cintia Rogovsky**

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

[crogovsky@gmail.com](mailto:crogovsky@gmail.com)

#### **Resumen**

El análisis de los dispositivos de formación y capacitación docente en las políticas públicas permite observar indicios de las posibles implicancias del nuevo proyecto político pedagógico y comunicacional gubernamental iniciado en diciembre de 2015, desde la perspectiva de la comunicación/educación en la construcción de nuevas subjetividades docentes. Por medio del ejemplo del módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano desarrollado entre 2014 y 2017 en el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación en las 24 provincias argentinas, se pretende observar eliminaciones de

contenidos, rupturas e interrupciones de procesos federales de capacitación que revelan tramas, discursos y prácticas autoritarias, desplegadas en la modalidad virtual en este caso, así como posibles consecuencias de estas nuevas subjetividades pedagógicas en dinámicas de individuación “narcisistas” y “autistas” acordes al discurso instrumental de la “sociedad de la transparencia” y en tensión con proyectos colectivos comunes. Este trabajo forma parte de las investigaciones para la tesis doctoral en comunicación en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

**Palabras clave:** comunicación; programas de educación; profesión docente; pensamiento latinoamericano; subjetividades.

### **Abstract**

The analysis of the training devices and teacher training in public policies allows to observe indications of the possible implications of the new governmental pedagogical political and communicational project initiated in December of 2015, from the perspective of communication/education in the construction of new teacher subjectivities

Through the example of the module Latin American Pedagogical Thinking developed between 2014 and 2017 in the Program National of Permanent Formation “Nuestra Escuela” (Our School) of the National Institute of Teacher Training of the Ministry of Education of the Nation in the 24 Argentine provinces, aims to observe eliminations of contents, ruptures and interruptions of federal processes of training that reveal plots, speeches and practices authoritarian, deployed in the virtual modality, as well as possible consequences of these new pedagogical subjectivities in dynamics of individuation in tension with collective projects according to the instrumental discourse of the "society of transparency". This work is part of the research for the doctoral thesis in Communication in the Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

**Keywords:** communication; educational programs; teaching profession; Latin American thought; subjectivities.

Para Angelina Lapalma, maestra entrerriana del siglo XX

“[...] Sólo el amor y la memoria.  
No estos caminos ni estas llanuras.

No estos laberintos.  
Hasta que por fin mi alma encontró a mi corazón.  
Estaba enfermo, es cierto, pero estaba vivo”.  
Roberto Bolaño, “Sucio, mal vestido”

### **Qué es, qué no es y qué está siendo docente hoy: dispositivos de formación y capacitación en la etapa neoliberal**

En estos últimos años la profesora de tercer año de lengua de una escuela media privada y de una estatal, ambas en el centro de la capital entrerriana, ha visto las series *Entre horas*, *3%*, *Merli*, *13 Reasons why* y *Rita* (1). Por lo general las mira a la noche en su netbook de Conectar (2), mientras su pareja, que trabaja a contra turno, descansa. Los discursos, climas y problemas que estas ficciones exponen la perturban y la interpelan respecto de sus propias experiencias en las aulas y la bibliografía especializada a la que accede, y lo debate con varios de sus colegas en la escuela y también en los foros virtuales del postítulo que está cursando en el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) “Nuestra Escuela”, aunque no sabe si podrá completarlo. Como en los mundos de algunas de las ficciones que ha estado mirando, la incertidumbre se instala también en las políticas de capacitación gubernamentales: en mitad del recorrido formativo le cambian las condiciones de regularidad, las reglas de juego y despiden a tutores docentes y a otros integrantes del programa. Una tarde se le acerca una piba de 15 años embarazada que fue su alumna y le pide ayuda para acceder a una interrupción del embarazo que, de continuar, le traería problemas con su novio, en su casa y la obligaría a abandonar los estudios. Ella tiene grandes expectativas de poder continuar sus estudios “y ser profe algún día, como usted”. A la noche, ya en su casa, la pareja de la “profe” le cuenta que acaban de avisarle que no le renovarían el contrato en la empresa en la que trabaja.

Si bien reconocemos que nuestro campo de comunicación/educación tiene fronteras móviles que se nutren de una episteme y una praxis transdisciplinar, podemos enunciar algunos acuerdos, al menos provisorios, de las líneas que forman parte de esta investigación: el primero es que los dispositivos de formación, capacitación y profesionalización docente en las políticas públicas constituyen una parte central dentro de su trama e inciden en la configuración de subjetividades docentes. Los mismos se despliegan en un entramado mucho más complejo como lo son las sociedades contemporáneas, afectadas estructuralmente por los dispositivos subjetivantes del neoliberalismo y sus estrategias culturales, comunicacionales y educativas. Se trata de

dispositivos con una enorme potencia de seducción y de interpelación directa a la subjetivación mediante apelaciones al narcisismo y el “autismo” (Arredondo, 2017: 15) en detrimento de los enlazamientos más vitalizantes, pero también más complejos, de la afectividad humanizante, la empatía, el diálogo que caracteriza los vínculos de enseñanza/aprendizaje. A su vez, como postula Flavia Terigi, la formación docente también configura:

[...] un campo muy extenso. Hay mucha gente trabajando en acciones que corresponden a la formación continua, entre otras cosas porque ha habido, en los últimos años, un enorme crecimiento de las actividades de formación de distinto tipo [...] Hay un problema aquí, hay que construir algunas reflexiones sistemáticas, *hay que hacer investigación sobre este campo*, y hay personas que están trabajando en él sin haber todavía podido participar en debates sistemáticos sobre este campo (2015).

Se ha escrito bastante acerca de cómo la Modernidad diseñó, como parte de su dispositivo de instalación, a la alfabetización y la escolarización masivas, la expansión (y muchas veces la imposición) de la cultura letrada y el desarrollo de un cuerpo profesional especializado para la tarea de enseñar a las grandes masas analfabetas. Es decir, el extraordinario dispositivo de la escuela, la denominada “la máquina de educar” (Pineau et al., 2011). La segunda línea que investigamos es en torno a que, si como planeta Agamben al releer a Foucault en clave contemporánea, cada dispositivo genera una clase determinada de subjetividad, la formación y capacitación de los y las educadores de esta máquina (desde el normalismo a todas las sucesivas propuestas) produjo subjetividades que están mutando en esta etapa neoliberal global (Agamben, 2016). Algo que, a su modo y con otros lenguajes, formaba parte de las preocupaciones y escrituras de muchos intelectuales que configuran nuestra biblioteca de lo que aquí llamamos “pensamiento pedagógico latinoamericano”, e incluye no sólo a pedagogos, sino también a educadores en sentido amplio: ensayistas, poetas, narradores, editores, dirigentes sindicales, estudiantiles y políticos, todos actores que integran el campo y cumplen un rol condicionante en el dispositivo.

Si lo pensamos en clave “nuestroamericana” o latinoamericana, es posible considerar que ese dispositivo profesionalizante de los encargados de educar a la ciudadanía, que devino en lo que hoy llamamos formación y capacitación docente (en sus distintas denominaciones a lo largo de la historia: formación de grado y permanente; inicial y para toda la vida, entre otras) parece no haber tenido variaciones sustanciales a pesar de haber atravesado crisis y transformaciones. Es cierto que el dispositivo escolar y la formación docente *ad hoc* para la educación obligatoria redujo lo pedagógico a lo escolar, a los educadores a docentes y se encerró con frecuencia sobre un “sí mismo” que fue, por lo general, al menos desde los ámbitos oficiales, funcional a la gobernabilidad en cuya trama se origina o se inscribe.

Siendo reduccionistas, podemos afirmar que en el siglo XIX argentino fue funcional a la gobernabilidad del proyecto sarmientino y la generación del 80. Luego, por lo general, a la hegemonía que construyeron los distintos proyectos políticos en el poder ligados a la élites agroexportadoras; más adelante, ya a mediados del siglo XX, al desarrollismo y a otros proyectos políticos que -en la mayoría de los casos- gobernaron mediante democracias acotadas o golpes de Estado, hasta 1984, con el breve intervalo del peronismo entre el 45 y el 55, que representa un momento de rupturas en algunos aspectos, y también de continuidades en otros que no es posible desplegar acá.

Quizá sí cabe mencionar que la emergencia de nuevos sujetos políticos y el empoderamiento de los sectores populares (la clase trabajadora, la mujer y la infancia como sujeto de políticos emergentes, y sujetos derechos), la gratuidad universitaria y el desarrollo de la educación técnica en un intento de vincular el mundo del trabajo, el desarrollo y la educación, son algunos tópicos cuyo análisis requeriría otros anclajes, pero no transformaron la estructura del dispositivo escolar y la educación común como base de la educación de la ciudadanía argentina. Además, este dispositivo puso límites tanto en el imaginario como en las prácticas y en los discursos, entre la escuela y la vida: la vida entendida como los diversos ámbitos en los que se despliegan la cultura y la comunicación populares, el mundo del trabajo, la sexualidad, los rituales de las comunidades, las tradiciones de los pueblos originarios, los conflictos políticos, todo aquello que algunos pedagogos como el cordobés Saúl Taborda en los años 20, por ejemplo, van a intentar restituir al campo educativo.

Sin embargo, no es menos cierto que las aquí llamadas pedagogías emancipadoras -desde Simón Rodríguez a Paulo Freire- vinculadas a los procesos de emancipación e independencia, al indigenismo, al socialismo, al anarquismo, al feminismo, al radicalismo, al peronismo, aunque no lograran construir hegemonía ni capturar la gobernabilidad de los proyectos político-pedagógicos, con frecuencia propusieron y desarrollaron experiencias alternativas que, incluso cuando “fracasaran” -en el sentido de haber sido en apariencia olvidados, o dejados a un lado, o perseguidos, o invisibilizados-, dejaron huellas en la memoria de nuestros pueblos y nuestros maestros y profesores, de nuestros investigadores en las universidades, en los institutos superiores de formación docente, en centros de investigación, en espacios sindicales.

Ahora bien, una tercera cuestión a destacar es que en el curso de esta investigación hemos observado que, salvo excepciones, el pensamiento pedagógico latinoamericano ha estado bastante ausente de las currículas de formación y capacitación docentes oficiales en el nivel superior (ya sea en universidades o institutos) y que, al mismo tiempo, el campo editorial que acogió este tipo de textos no penetró a través de los muros de las bibliotecas de esos espacios, dicho esto último tanto en un sentido metafórico como literal. Nuestros docentes

han tenido y tienen más acceso a autores europeos o norteamericanos en materia educativa y de comunicación que a los grandes ensayistas y pedagogos latinoamericanos. De modo que nos preguntamos: ¿qué tramas del poder se ocultan allí donde todo un enorme y diverso mundo de ideas y de sentidos, de lenguajes y de tradiciones que de allí mismo surge, no retorna, no penetra? ¿Cómo impactan estas ausencias (incluso negaciones) en la construcción de la subjetividad del docente en formación? ¿Con qué herramientas pensar nuestras complejas realidades latinoamericanas si no accedemos a los debates y experiencias de quienes ya han pensado y accionado sobre estas cuestiones en contextos diferentes pero desde identidades comunes a las propias? Bienvenidos Rancière, Bourdieu, Foucault, Barthes, Raymond Williams, Mc Laren. Nos ayudan a pensar, son invitados de lujo. Pero que eso no acalle las voces de Martí, Vasconcelos, Mariátegui, Bolten, Vera Peñaloza, Simón Rodríguez; los teólogos para la liberación, Sarmiento (de todos los Sarmientos), Juana Manso, Saúl Taborda, Jesualdo Sosa, Avelino Siñani, Elizardo Pérez, Luis F. Iglesias, Olga Cossettini, Jauretche, Nano Balbo, Freire, Arciniegas, Kush, Jorge Huergo, Adriana Puiggrós, Alicia de Alba, Jesús Martín Barbero... Tantos y tantas educadores, poetas, editores, comunicadores, intelectuales.

En cuarto lugar, creemos que a los dispositivos de formación y capacitación docente en el campo comunicación/educación es posible analizarlos como generadores de subjetividades múltiples. Estos dispositivos son variados y, a la vez, se articulan de manera situada y diversa: ya sea que se desplieguen en proyectos curriculares oficiales -como sabemos, siempre se trata de proyectos políticos- que dependen de los modos en que se ha ido organizando el gobierno y la administración del sistema formal; o bien con los dispositivos que en la vida de las comunidades participan de procesos de enseñanza/aprendizaje fuera de los ámbitos formales: desde el campo de producción de contenidos tecnológicos; los espacios socioeducativos; desde las experiencias de alfabetización popular de adultos llevadas a cabo por sindicatos docentes a las orquestas juveniles. Son dispositivos que, entramados en la complejidad de lo social y plausibles de ser historizados, contribuyen a engendrar las subjetividades que se proponen, quizás, y también otras inesperadas.

Por ejemplo, si se piensa en un caso emblemático de *maestra normal*, se tiende a evocar a esas *mujeres extranjeras y protestantes* como la señora Sarah Chamberlain, viuda de Eccleston, que dejó su magro salario y su vida en Minnesota, Estados Unidos, tentada por un Sarmiento lleno de promesas, proyectos y contradicciones, para venir a enseñar en la Escuela Normal de Paraná antes de que terminara el siglo XIX (Puiggrós, 2017: 142). Pero también en el imaginario habita la maestra normal de la novela de Gálvez, surgida de la ficción, o la rebelde Rosarito Vera Peñaloza, en la versión que ensaya Adriana Puiggrós (2015). De modo que es posible afirmar que incorporar algo de la historia y el pensamiento educativo latinoamericano en clave de pedagogías emancipadoras y nudos críticos a los

programas de capacitación docente permite debatir respecto de las variantes, reproducciones o resistencias frente a aquello que el poder pretende engendrar como sujetos pedagógicos a partir de esos dispositivos de formación y capacitación, de comunicación/educación.

Retomando la pregunta por la subjetividad docente, más allá de los proyectos del poder, los dispositivos de gobernabilidad, administración y gestión de los sistemas educativos, cabe señalar que la subjetividad de los seres humanos (y desde ya los vínculos entre docentes y estudiantes en las tramas institucionales) se configuran de manera compleja. La escritora Siri Hustvedt (2017: 309-311) sostiene que, contrariamente a lo que algunos discursos científicos contemporáneos implican en sus enunciados, la narrativa de ficción -literatura, cine, series, telenovelas- aporta tanto como la *realidad* en la construcción de los imaginarios y representaciones de qué es, qué no es y qué debe ser docente. En consecuencia, las emociones y pensamientos que se experimentan, la empatía o antipatía hacia ciertos personajes que pueblan los discursos artísticos de ficción también constituyen y alimentan la imaginación (motor del pensamiento filosófico) e inciden en la construcción de sentidos y subjetividades. Tal es el caso, por ejemplo, de personajes de ficciones televisivas como Jacinta Pichimahuida (asociada a la idea de la docencia como un apostolado femenino) o la maestra Noelia del cómico Antonio Gasalla (una parodia de la maestra normal en su peor expresión), o las representaciones que de las subjetividades escolares proponen en la actualidad los medios, y desde ya, de la profesora con la que comienza este texto. Formular esta hipótesis nos lleva inmediatamente a otras cuestiones: ¿qué nos dice hoy y qué efectos produce respecto de lo que implica ser (o estar siendo) un maestro/la imagen de un policía golpeando a un docente que reclama por su salario en la Plaza del Congreso, en la capital del país y una de las ciudades más ricas de América Latina? ¿Qué consecuencias tiene la reiteración de discursos del poder (mediático, político, institucional) hilados mediante cadenas significantes donde ser maestro/a equivale a hacer paro=ser vago=tener de rehenes a los niños=estar mal preparado=ser incapaz profesionalmente=caer en la escuela pública=ser reemplazable por voluntarios sin formación profesional? (1)

Tenemos muchas preguntas y pocas certezas, pero al menos algo parece ser cierto: hace al menos cuatro décadas que los docentes reclaman mayoritariamente que el Estado garantice su formación y capacitación gratuita, de calidad, en servicio y con puntaje. Y después de un largo proceso de construcción de consensos y un andamiaje político pedagógico adecuado, en 2014 se puso en marcha un ambicioso dispositivo nacional, público, federal e inclusivo de formación docente permanente que, estimamos, podría haber impactado en modificaciones en la subjetividad de la docencia afectada directa o indirectamente por esta política. Impactó, en sus diversos componentes, en casi un millón de trabajadores de la educación argentina. En la segunda parte de este trabajo, de próxima



publicación, se procura indagar acerca de los discursos mediáticos y el aporte de Jorge Huergo al dispositivo del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” y la experiencia del módulo transversal de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL) llevada adelante allí entre 2014 y 2016.

## Notas

(1) *Entre horas* (2012), serie argentina de la televisión pública que muestra “las vivencias cotidianas en el ámbito escolar, centrándose en el trabajo de un joven psicólogo comprometido con su profesión, a cargo del Gabinete de Orientación Escolar, y de la directora del establecimiento”, Cfr. <https://www.educ.ar/recursos/108997/nueva-ficcion-sobre-la-escuela-en-la-tv-publica>. *3%* (2016), primer serie latinoamericana (brasileña) producida por Netflix, plantea un futuro distópico donde la mayoría de la gente vive en una gran favela y sólo unos pocos acceden a una vida mejor, mediante un proceso de selección ultra competitivo e individualista, comandado por una élite. *Merli y Rita* son series (una catalana, la otra sueca) que tienen por protagonistas a un profesor de filosofía de secundaria y a una maestra de primaria que promueven prácticas disruptivas en sus modos de enseñar. *13 Reasons why* es estadounidense y gira en torno al suicidio adolescente.

(2) Conectar Igualdad es el nombre de un programa que formó parte de las políticas públicas de inclusión educativa digital, surgido del Poder Ejecutivo argentino en 2010, por la ex presidenta Cristina Fernández de Kirchner mediante decreto N° 459/10. Ver más en <http://portales.educacion.gov.ar/conectarigualdad/sobre-recursos/docentes/>

(3) Personaje de ficción, una maestra de escuela primaria de una popular serie televisiva (con guión de Abel Santa Cruz), que tuvo tres ediciones en Argentina (1966, 1974-1975 y 1982 a 1985). Noelia fue un personaje del ciclo televisivo encabezado por el actor cómico Antonio Gasalla, que tuvo varias temporadas en la televisión de los noventa.

## Bibliografía

- Agamben, G. (2016). *Qué es un dispositivo*. Argentina: Adriana Hidalgo.
- Arredondo, M. (2017). Un burgués pequeño, muy pequeño (en homenaje a Mario Monicelli). En Arredondo, M. y Borón, A. (Comps.). *Clases medias argentinas. Modelo para armar*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
- Byung-Chul, H. (2013). *La sociedad de la transparencia*. España: Herder.
- Carballeda, A. (2008). La intervención en lo social y las problemáticas sociales complejas: los escenarios actuales del trabajo social. *Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 48. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen48/carbal.html>
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ginzburg, C. (1989). Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales. En *Mitos, emblemas e indicios. Morfología e historia*. España: Editorial Gedisa.



- Groys, B. (2016). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Buenos Aires: Caja negra.
- Huergo, J. (2017). *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares* (2015). La Plata: Ediciones de Periodismo y comunicación.
- Hustvedt, S. (2017). *La mujer que mira a los hombres que miran a las mujeres. Ensayos sobre feminismo, arte y ciencia*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Merklen, D. (2013). *Bibliotecas en llamas. Cuando las clases populares cuestionan la sociología y la política*. Los Polvorines, Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Pineau, P. (2011). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es la educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, A. (2015). *Rosarito. Un policial pedagógico*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, A. (2017). *Adiós Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.
- Terigi, F. (marzo de 2015). La enseñanza como problema en la formación a lo largo del ejercicio profesional. *Anales de la educación común*. Recuperado de <http://anteriores.revistaanales.abc.gov.ar/la-ensenanza-como-problema-en-la-formacion-a-lo-largo-del-ejercicio-profesional/>