

Conferencia: Escolarización, Identidad y Formación Docente

Myriam Southwell

Quiero proponerles hoy retomar algunos rasgos que conocemos y vincularlos con otros nuevos, para pensar cuáles fueron los modos en que históricamente se fueron configurando las identidades docentes; luego, un paso más adelante, quisiera discutir con ustedes cómo esas identidades clásicas de la docencia argentina se ponen hoy en tensión y se enfrentan con nuevos dilemas.

Normalismo: homogeneización y autoridad

Permítanme retomar algunos aspectos conocidos para ustedes, pero para poder llegar a desplegar el argumento. Como saben, durante el siglo XIX argentino, la preocupación por regular, modelar y prescribir la tarea docente estuvo dirigida centralmente al magisterio para la enseñanza primaria. La escuela media y sus docentes tuvieron una historia diferente, ya que ella no fue parte de la enorme "empresa civilizatoria" que buscó hacer masiva la escuela elemental. Hubo que esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara características de masividad; en general, en los países occidentales la escolarización masiva de los jóvenes se dio recién avanzado el siglo XX.

Para la historia de la escuela primaria argentina, el normalismo constituye uno de los discursos pedagógicos más influyentes dentro del espacio educativo y cultural del país. Conformado a partir de la experiencia institucional de las escuelas normales, se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de educadores. Esa concepción se ocupó de normar hasta sus actos más cotidianos, considerando la escuela como el espacio privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público y posicionando al docente como funcionario, ubicado en el lugar del principal difusor de los valores que estaban configurando el Estado-Nación que nacía. El Estado argentino intentó constituir por esta vía un cuerpo especializado y homogéneo de profesionales para dirigir y sostener la expansión escolar. Ese propósito ataba a la escuela

normal —a pesar de ser ella, una escuela de nivel posprimario— a la escuela primaria común y masiva. Se plasmó así, una de las piezas claves de la “maquinaria escolar”, la formación de docentes, bajo el imperio del control político del Estado y el control científico de la pedagogía (Diker y Terigi, 1997).

Los datos disponibles indican que el tránsito hacia la consolidación de este cuerpo homogéneo civilizador, en la docencia argentina, fue trabajoso. Antes de que esa expansión se produjera, la mayoría de los docentes de las escuelas elementales recibían autorización del Consejo General para el ejercicio de la docencia, pero no se trataba de maestros egresados de escuelas normales. Así lo mostraban algunos relatos de inspectores como este, fechado en Tucumán en 1880:

De los maestros, solo hay uno, con título profesional. La idoneidad de la mayor parte, deja mucho que desear. La remuneración no es compensadora. La profesión vilipendiada en su consecuencia. La paga nunca es puntual. Aceptan por necesidad y como *modus vivendi*. Firman recibos por doble de la suma que deberían cobrar, y aun esa mitad es mala e irregularmente pagada.¹

Vamos a señalar otra característica. Muchas investigaciones nos han mostrado la característica de feminización del trabajo docente de nivel primario, y la conformación de una fuerza de trabajo económica y disciplinada sobre la base de la subordinación de género en la sociedad del siglo XIX.² En sus artículos de los primeros números del *Monitor de la Educación Común*, Sarmiento recomendaba a los funcionarios de las provincias la contratación de mujeres para el cargo de maestras, como modo de abaratar los costos y mejorar el aprovechamiento de las subvenciones nacionales para el sostenimiento de la educación primaria. Afirmaba:

Creemos importante (...) estudiar los resultados económicos que ofrece la introducción de mujeres en la enseñanza pública... Las

¹ GARCÍA Y GARCÍA, Antonio (1881). Extracto del informe del Inspector nacional de Educación D. A. García y García fechado en Tucumán el 3 de Abril de 1880. En: *El Monitor de la Educación Común*. Tomo 1 — pp. 36-37.

² Según Daniel Pinkasz, “Para el Bachillerato se observa que en 1917 el 90% del cuerpo docente estaba formado por varones. En los años siguientes se observa el aumento progresivo del profesorado femenino hasta alcanzar la mayoría en el quinquenio que va de 1951 a 1956”.

proporciones en que están los salarios de hombres y mujeres, y el número que se emplea de cada sexo, muestran el partido que puede sacarse preparando a las mujeres para dedicarse con ventaja del público a la enseñanza primaria (...) La educación de las mujeres es un tema favorito de todos los filántropos; pero la educación de mujeres para la noble profesión de la enseñanza es cuestión de industria y economía. La educación pública se haría con su auxilio más barata... (Sarmiento, 1858).

Las mujeres -vistas como madres- debían ser "ángeles del hogar", único lugar simbólico y material de existencia natural y feliz (Nari, 1995). Así lo decía J. B. Alberdi en las *Bases*:

En cuanto a la mujer, artífice modesto y poderoso, que desde su rincón hace las costumbres privadas y públicas, organiza la familia, prepara el ciudadano, echa las bases del Estado. Su instrucción no debe ser brillante. No debe consistir en talentos de ornato y lujo exterior, como la música, el baile, la pintura, según lo sucedido hasta aquí. Necesitamos señoras y no artistas. La mujer debe brillar con el brillo del honor, de la dignidad, de la modestia de su vida. Sus destinos son serios; no ha venido al mundo para ornar el salón sino para hermohear la soledad fecunda del hogar.

Los testimonios anteriores dan cuenta no solamente de la importancia asignada a las mujeres para la docencia de nivel primario, sino también el carácter de "trabajadoras baratas" y de subordinación en el que ellas eran incluidas.

Asimismo, con el normalismo hubo una muy significativa ampliación de los sectores sociales que fueron incorporados en esta dinámica de formación; los sectores bajos y medios y la población femenina, en particular, encontraron una importante vía de incorporación a una formación más allá de la instrucción básica con un importante acceso al capital cultural así como al mundo del trabajo³. La otra cara del "progreso" fue la construcción de un lugar subordinado en la jerarquía

³ Existen muchos trabajos que hacen foco en la feminización del trabajo docente, y en el proceso de conformación de una fuerza de trabajo docente económica y disciplinada sobre la base de la subordinación de género en la sociedad decimonónica. En sus artículos de los primeros números del Monitor de la Educación Común, Sarmiento recomendaba a los funcionarios de las provincias la contratación de mujeres para el cargo de maestras, como modo de abaratar los costos y mejorar el aprovechamiento de las subvenciones nacionales para el sostenimiento de la educación primaria.

cultural, que acompañó el proceso de subordinación de los sectores populares en los terrenos económico y social.

También resulta observable la fuerte política estatal puesta en juego para regular una docencia homogénea que fuera propulsora de los valores y de la ideología de los sectores dominantes. Es así que el Estado, que estaba formándose, da un lugar central a una serie de políticas que van a acompañar y sostener la expansión educacional: fundación de escuelas, prescripción de los métodos y enseñanzas considerados válidos, políticas de lectura y del texto escolar, control de los modos correctos de ser alumno y de ser docentes. En este despliegue de gobierno escolar, docentes, directivos e inspectores fueron componentes claves de intermediación entre la micropolítica escolar, la política más amplia y lo político en tanto ciudadanos de un momento preciso.

Por otro lado, las fuentes históricas ponen de manifiesto que la docencia -fundamentalmente la de nivel primario- adquirió desde su origen un perfil ligado a la abnegación y el sacrificio. Uno de los aspectos que constituyó este rasgo fue el modo que esa tarea era remunerada⁴. Otro inspector, en este caso de Salta, La Rioja y Mendoza, en 1883 señala:

Dicho personal está míseramente remunerado, siendo esto lo que hace difícil hallar buenos maestros, en un pueblo como este donde la actividad e inteligencia encuentran recompensas halagüeñas, dudoso es que pueden consagrarse por el sueldo mezquino de 20 o 25 pesos bolivianos, que es lo que ganan los ayudantes, nombre que se les da porque enseñan a los pequeñuelos⁵.

La preocupación, entonces, por el grado de preparación de los do-

⁴ "Corroboro lo anterior el hecho siguiente: en la Escuela Normal de Maestros de esta Capital se han graduado en los años que lleva de instalación, 32 maestros; de estos solamente 22 ejercen la profesión, y de los diez restantes, 2 estudian derecho, 1 medicina y los demás son unos empleados provinciales, y otros desempeñan diferentes ocupaciones. Dolorosa cosa la que pasa! Cuánta plata gastada sin provecho para formar maestros a hombres que después de recibir sus diplomas se dicen: ¿Qué camino nos toca seguir ante la perspectiva de los sueldos? Si salimos fuera del seno de nuestras familias es para perecer y vegetar entre deudas y miserias. Si conseguimos emplearnos en nuestros pueblos, bien; pero fuera de ellos no."

⁵ ANTEQUEDA, Manuel (1883) Informes de los inspectores de Escuelas en las Provincias de Salta, Tucumán, la Rioja y Mendoza. En: El Monitor de la Educación Común. Nº26 Año II.

centes, por su situación laboral y por la -todavía- precaria acción estatal en ese territorio de la enseñanza, alcanzó su cauce privilegiado: la prescripción metodológica. Si se lograba establecer y difundir con claridad y precisión cuáles eran las metodologías adecuadas, el progreso escolar parecía estar garantizado. Con esa lógica, se afianzó una pretensión de neutralidad e imposición de una objetividad al trabajo pedagógico, así como la abnegación para llevar adelante la tarea. Esas características fueron condiciones necesarias para la construcción de una autoridad estatal a través de una autoridad docente. Esto, además, se unía a la preocupación ligada a que ningún aspecto del ejercicio docente quedara fuera de control, lo que se vinculaba con alcanzar una homogeneización cultural y moral puesta en manos de esos funcionarios civilizadores llamados maestros. Decía Leopoldo Lugones, escritor argentino, que además fue inspector de enseñanza secundaria en 1910, que la docencia no es una profesión liberal sino una carrera esencialmente burocrática cuya demanda depende de las necesidades del Estado.

Quiero acentuar nuestra atención sobre dos aspectos. Uno que mencionábamos recién al pasar: esta matriz de formación político-pedagógica instauró una identidad en torno a situar la autoridad. Esa autoridad era pedagógica pero también estatal, y se establecía a través de la imposición de un mandato, estatal y civilizador, centrado en el adulto, adultocéntrica. En ese sentido, esa concepción estaba influida por la pedagogía moderna de E. Durkheim, cuando afirmaba que la educación es una relación definida y estructurada por los adultos, en la que los niños (sujetos inmaduros) deben "aprender" el destino social que les está asignado. Esta definición de la educación implica también una visión particular de la autoridad: quién la ejerce, cómo la ejerce, cuáles son los saberes que se consideran verdaderos en esa transmisión y cuáles son los que quedan excluidos. Durkheim sostenía que la educación debía tender a la formación moral del individuo, promoviendo una cierta regularidad (norma) en la conducta de la gente. Decía, además, el sociólogo francés: "para cumplir las obligaciones y actuar moralmente [...] es necesario que la persona se constituya de tal manera que sienta que hay una fuerza más allá de él que no depende de sus preferencias personales, y a la que obedece" (Durkheim, 1911, en Buisson, p. 532).

Esta figura moral estaba ejemplarmente representada en el maestro de escuela, que debía actuar como si estuviera hablando en nombre de una realidad superior y elevada y sentirse investido de una fuerza superior a sí mismo. El maestro era quien debía inculcar en los niños ese respeto por la sociedad instituida, mostrándose como una autoridad legítima, justa y necesaria.

La segunda cuestión sobre la que quiero focalizarme es sobre la estrategia de formación del educador homogéneo, difusor de los valores civilizatorios del Estado e inculcador de derechos ciudadanos y espíritu patrio. Esa formación fue pensada como parte de una estrategia de modernización que incluía a otras esferas sociales. Estas medidas diseñadas desde el Estado pueden ser consideradas como intentos por constituir al magisterio en una profesión, en tanto estrategia de legitimación del trabajo de enseñar y, consiguientemente, de la autoridad estatal en materia de regulación de la educación:

Así, se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante/funcionario. Se conformó una mística del servidor público preocupado por las necesidades del Estado (...) En el caso de la docencia, los procesos de profesionalización y funcionariado eran casi sinónimos: tornarse docente profesional significaba, en general, tener un puesto en la administración pública (Birgin, 1999, p. 23).

De este modo, estas características con las que nació la docencia argentina constituyó un eje configurador no solo al interior del campo pedagógico sino también fuera de él: construyó una imagen social y política del educador.

En la historia de la docencia argentina hubo también otras posiciones, más democráticas y menos hegemónicas. Hubo intervenciones de distintos educadores que marcaban la necesidad de renovación de la división disciplinar del conocimiento, que había sido producto de las visiones enciclopédicas y positivistas. El clima social que se vivió en las primeras décadas del siglo XX, en torno a la crisis que generaba la primera Guerra Mundial, puso en crisis los preceptos más racionalistas que había instalado el liberalismo durante el siglo XIX y propiciaba la inclusión de formas de conocimiento ligadas a la sensibilidad, no solamente restringidas al pensamiento racional. La crisis del momento fue

interpretada como una crisis espiritual. Eso significó un marco importante para el surgimiento del espiritualismo, una vinculación mayor de conocimiento con sus razones social y contextual, que incluyó desde la revisión de la pedagogía tradicional hasta las experiencias conservadoras y eclesiales de los años 30. La docencia se vio interpelada por este clima cultural y por el florecimiento del espiritualismo que -a través de distintas expresiones- iba a influir a la tarea pedagógica con nuevos sentidos.

Aparecieron nuevos problemas. La revisión de algunos postulados del liberalismo republicano y de la pedagogía tradicional que había nacido a su abrigo, junto con una mayor visibilidad de la infancia como sujeto de atención, fueron rasgos que incidieron en los cimientos del modelo cristalizado del normalismo tradicional, otorgando al maestro mayor libertad en el ejercicio de la profesión. En esas décadas, muchas tensiones disputaban en el terreno educativo: entre otras, la demanda social por la formación docente, la declinación de la cultura científicista, el ascenso de las corrientes espiritualistas y el peso creciente de la Iglesia sobre las políticas estatales. Vinculada a ese amplio movimiento de revisión, Herminia Brumana -entre otros- planteaba durante la durísima década de 1930 otro modo de vincularse con la nacionalidad, diferenciado de las formas ligadas a la exaltación de figuras heroicas:

Porque desde mi cátedra digo la verdad a mis alumnos y no les declamo que mi país es el mejor del mundo, sino que les señalo sus defectos para que los subsanen. Digo que en mi país hay analfabetos que reclaman escuelas, provincias que tienen enfermos, donde la tuberculosis y el alcoholismo hacen estragos. No digo que mi patria es poderosa. Enseño cómo puede llegar a serlo (1958, p. 221).

Por otro lado, se había instalado ya la necesidad de revisar las condiciones laborales, el rol de la mujer en esas tareas de responsabilidad social y el cuestionamiento hacia la posición subordinada que el sistema educativo había consolidado para la mujer y, en particular, las trabajadoras docentes. En ese terreno de lucha, también se ponía en juego una disputa por los métodos de la docencia, por lo que ellos encerraban y por lo que construían en la micro y la macropolítica educativa. En esa disputa, aparecían tensiones, relevos y articulaciones entre distintos

modelos clásicos y nuevos, que significaban -para algunos educadores más que para otros- construir una posición (irreverente o sumisa, crítica o renovadora, etc.) hacia la prescripción metodológica centralizada, que regulaba fuertemente el trabajo de enseñar.

También los educadores, a través de su trabajo cotidiano y sus escritos, se dejaban interpelar y denunciaban la desigualdad y la injusticia y el lugar de los docentes en relación con ello. En ese gesto, había una muestra de que el ideario civilizador había tenido sus límites y que la injusticia parecía ser inherente a la relación social que requería una fuerte intervención humana para ser corregida. Claro está que estas voces no fueron las únicas, sino que convivieron con la conservación de las formas de educación y de relación social más tradicionales. Desde posiciones políticas distintas, el problema de la injusticia social se alzaba en voces. Docentes socialistas, comunistas, anarquistas, demócrata-progresistas, radicales, demócrata-cristianos, peronistas, etc., disputaban por ponerle otros sentidos, simbólicos y materiales, a la distribución cultural que la escuela ejercía⁶.

A mediados de siglo, nociones como desarrollismo, medios masivos de comunicación y tecnología educativa comenzaron a plantearse como nuevas demandas hacia la educación. Asimismo, comienza un proceso en el que el sistema educativo empieza a mostrar fuertes signos de crisis

⁶ Si bien este proceso que suscitaban los pensadores escolanovistas no siempre fue incorporado a las políticas prescriptas desde el Estado y, por lo tanto, no constituyó la voz oficial, el debate que instalaron influyó y movilizó nuevas ideas en el ámbito de las políticas referidas a la igualdad social y escolar. Esta preocupación era recogida, por ejemplo, por Jesualdo Sosa:

Todos tienen. Y no hay nadie que no pueda tener lo suyo si no se lo quitan. Y nada de lo que cada uno tiene es del otro, aunque se haya elaborado en el sueño de los demás. E igualmente puede ser original en los dos. Tanto que hasta parezca sin parentesco. Y todos tienen. Y cuando alguien no usa lo que tiene, hay que desenterrárselo, mostrárselo y dárselo a comer de nuevo. Y entonces será suyo. Y nadie se lo podrá quitar más nunca. Y será su mejor arma, su mejor instrumento para ser. Y con él irá a la guerra, aunque más no sea para defender su propio instrumento. Y será en su sociedad; el que tiene, el que dice, el que puede. Y será más útil, más consciente, más dueño de sí, menos dominado. Y nunca será explotado. Y habrá ganado su mundo. Y ayudará a construir el mundo de los demás, que es parecido al suyo, que es como el suyo, pero que no es el suyo, es el de ellos. Y cada uno, en un mundo de iguales - no de prestados, ni vendidos, ni alquilados, ni mentidos, ni encadenados -, en un mundo de iguales, tendrá su mundo propio, intransferible, insobornable, original, vivo, activo, definitivo... al servicio de los demás. (1945)

y la docencia va tendiendo a pensarse en un terreno más complejo. La crisis vino acompañada de análisis críticos o declaración de insuficiencia del sistema educativo consolidado hasta ese momento. Celia Ortiz de Montoya planteaba una mirada crítica sobre una de las tradiciones fundantes más importantes del sistema educativo argentino:

Y si algún país ha sentido los efectos excluyentes y aisladores del sistema normal, sin vinculaciones universitarias y con otros órdenes de enseñanza, ha sido el nuestro, donde apenas va desvaneciéndose cierto aire de casta cerrada, que el concepto popular había creado en torno a los diplomados de las escuelas normales (1940).

Detrás estaba la actitud suicida del normalismo positivista de la decadencia: el estar cerrados al progreso. Toda innovación tenía para ellos carácter de sacrilegio, asfixiaba a quien hablara contra ese círculo trágico de la pedagogía empírica y dogmática (1960, p. 78).

Hay dos aspectos centrales de las tendencias de esa nueva etapa: por un lado, se profundizaba y se afianzaba la diferenciación del campo educativo y de la producción de conocimientos, inclusive el conocimiento sobre educación. Por otro, la pedagogía, como cuerpo de saberes educativos, va pasando de la tendencia de corte filosófico-especulativo que había afianzado durante el auge del espiritualismo, hacia una mirada más centrada en la experimentación, la secuenciación, observación y medición de los procesos educacionales que vinculaba a la docencia con una serie de aprendizajes instrumentales y técnicas.

También la segunda mitad del siglo XX fue un momento de desarrollo de alternativas educativas y de radicalización de la crítica social. Desde distintas cosmovisiones (laicas, religiosas, ligadas a partidos políticos, escuelas, universidades, sindicatos, etc.) concepciones como la teología y filosofía de la liberación, el pueblo como lugar de salvación, el cuestionamiento de la teología de los países centrales, fueron algunas de los temas que enriquecieron reflexiones acerca de la identidad latinoamericana. También pusieron en cuestión la existencia de conceptos universales, planteando la necesidad de construir un pensamiento nacido de la problematización de las situaciones históricas específicas. Estas perspectivas se vieron especialmente influidas por la teoría social

del momento ligado, por un lado, a la teorización crítico-reproductivista, y por otro, por la obra de Paulo Freire, Iván Illich, Everett Reimers, entre otros. La obra de esos y otros pensadores ponían fuertemente en cuestión el sistema educativo formal -aún- con sus intentos de renovación.

El rol de estos aportes no fue solo de denuncia, sino que también buscaron desarrollar formas nuevas, renovadas o alternativas para los sectores sociales que habían sido menos privilegiados por el sistema educativo formal, y también para la estructura y características de éste. Las dictaduras de los años 70 interrumpieron, en buena medida, el proceso de profundización de las alternativas y revisiones mencionadas. A esas alturas, las características del modelo docente fundante del sistema educativo argentino presentaba importantes cambios. La pretensión de neutralidad política que había sido tradicionalmente una característica de lo escolar, había resultado quebrada. Los docentes, hasta ese entonces considerados misioneros ascéticos del saber, realizaron durante la segunda mitad del siglo XX, un proceso de asunción de su identidad como trabajadores de la educación.

¿Por qué hablamos de identidades?

Lo que resulta claro es que esas tradiciones consolidaron ciertos "mandatos"; algunos elementos de esos mandatos han sido reconocidos, explorados y se les ha dado cierto tratamiento; otros aspectos resultan aún menos visibles, sin embargo tienen una gran productividad práctica, ya que moldean a diario ciertas elecciones, discusiones y formas de ver. En este sentido, resulta productivo recuperar a Foucault y su interés por elaborar una historia acerca de cómo los seres humanos son constituidos en sujetos a partir de diferentes modos, lo que él llama formas de objetivación. Desde su análisis, la constitución como sujetos humanos no es consciente y activa, por el contrario, es resultado de dispositivos de regulación social no explicitados, naturalizados en las conductas y en los cuerpos, y he ahí la fuerza de sus efectos. De allí la importancia de considerar la objetivación del sujeto (hablante, que trabaja, en tanto ser vivo) y los sistemas de verdad constituidos por las ciencias humanas que toman al sujeto como objeto de conocimiento y, así, configuran las condiciones históricas de su constitución (Foucault, 1990, p. 2-3).

De un modo u otro hemos estado apelando al trabajo de maestros y profesores en términos de la construcción de una identidad. Una posición docente se configura en relación con los otros, en ese vínculo que no existe de modo cristalizado y previo, de una vez y para siempre, sino que se construye en relación. Esto plantea una diferencia a como ha sido clásicamente presentada la noción de identidad, es decir, como un atributo fijo, relacionado con un evento fundante y estable. Este fue el modo en que la concibió el pensamiento moderno (es decir, ese escenario donde ubicamos los orígenes de la escuela), que supuso al sujeto como un ser que se definía a sí mismo, auto-centrado y dotado de la capacidad de razón, conciencia y acción.

Como lo plantea Stuart Hall (2003), la identidad es el nombre que le damos a las formas en las que somos posicionados "por" y nos posicionamos dentro "de"... "las identidades nunca se unifican (...) nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos" (2003, p. 17).

Pero demos un paso más. Siguiendo algunas formulaciones dentro del campo de la teoría política, la filosofía y el psicoanálisis, podemos decir que la identidad se constituye de forma paradójica. Todas las identidades se establecen en relación con una serie de diferencias que están socialmente reconocidas. La diferencia provee la medida contra la cual un ser puede afirmar su carácter distintivo y su solidez. El terreno en el cual afirma este carácter único es, sin embargo, inseguro y resbaladizo y -agregaremos- provisorio. Por lo tanto, debido a que la diferencia es constitutiva de la identidad y no puede desecharla para poder ser, la identidad es vulnerable a la tendencia a convertir la diferencia en una total diferencia, en un total antagonismo, para poder así asegurar su propia certidumbre (Connolly, 1991, p. 64). Así, "la identidad está en una relación compleja, política, con las diferencias que busca fijar", e involucra una violencia constitutiva (una relación de poder). (Un ejemplo de esto puede ser la dicotomía civilización o barbarie) Connolly subraya que la diferencia puede ser pensada como una identidad distinta que es complementaria o, por el contrario, amenazante y rechazarla.

Por esto identidad y diferencia no son conceptos excluyentes, sino que se definen mutuamente; no solo existen dentro de las identidades que incluyen, como este "afuera" constitutivo contra el que se recortan, sino que de hecho se producen en la misma operación. Aun los discursos más inclusivos califican y descalifican a la gente para participar (Popkewitz, 1991, pp. 125ss.) y aun las identidades más inclusi-

vas, como la nación o la democracia, pueden ser altamente excluyentes, como ha sucedido en nuestra historia. Las identidades, entonces, no son esencias, como a veces se cree. La identidad en la que queremos incluir no es el producto de una "voz interior" que es innata en los seres humanos, o de una "evolución natural" de las cosas, sino el resultado de complejas dinámicas que involucran biografías personales y sociales afectadas por luchas y conflictos, y cuyo resultado nunca puede darse por sentado⁷.

No nacemos con algún atributo que nos otorgue una identidad fija e inamovible, sino que existen procesos de identificación por medio de los cuales forjamos identidades, que se dan en contextos de interacción. De este modo, podemos volver a mirar la posición que construían los distintos educadores que hemos estado reseñando aquí, una posición que se construía enunciando desde el Estado -siendo maestros, inspectores, profesores, etc.- teniendo una particular, y desigual, relación en una cultura que jerarquizaba saberes, incluía ciertos cánones culturales mientras excluía otros y, a la vez, siendo artífices de una cultura propia, buscando incluir lo vulnerado, etc.

En este sentido, quiero detenerme en una noción que viene siendo mencionada desde el comienzo: profesionalización. La idea de profesionalización estuvo presente en el proyecto sarmientino que se concretó en el normalismo, también en las demandas por carrera y condiciones laborales de los docentes incluidos en el movimiento de escuela nueva, también fue un argumento central para las reformas sobre la formación docente que se impulsaron en la segunda mitad del siglo XX y, sin lugar a dudas, fue un argumento central de las transformaciones más recientes en el campo educativo. En cada una de esos contextos se disputó por apropiarse de esa noción tan potente y se la asoció con distintas significaciones, dependiendo cuál era el sector que la enunciaba y cuáles eran sus propósitos políticos y pedagógicos. Es por eso que nos referimos a ella como un significante, un continente de muchos, diversos y contradictorios sentidos. Ese carácter de continente de diversidad de significaciones le da su potencialidad.

Si bien la profesionalización docente fue uno de los principios más salientes de la política para el sector en el marco de las reformas educativas de la década de 1990, las discusiones acerca del carácter profesio-

⁷ En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad=homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia.

nal del trabajo de los docentes ya estaban presentes en el contexto de la creación de los sistemas educativos nacionales, como una de las piezas claves que hicieron posible la denominada educación de masas.

Como afirman algunos autores (Julia, 2001; Viñao, 2002), la apelación al docente en tanto profesional supuso una reflexión acerca de los saberes y comportamientos requeridos en el trabajo de enseñar que, desde mediados del siglo XVII y con mayor fuerza desde el siglo XVIII, implicó la sustitución de un cuerpo de enseñantes de oficio por otro, al que se le exigía una formación especializada. La identidad profesional de los profesores se definió bajo la tutela del Estado Nacional, en un proceso que supuso la consecuente independencia de los intereses propios de las comunidades locales y la definición de cualidades, virtudes y capacidades que debían ajustarse al proyecto nacional (Nóvoa, 2002; Lawn, 2001).

Estamos haciendo referencia a políticas docentes, es decir, normas, leyes, programas, prácticas e instituciones, que pueden ser analizadas como discursos en tanto se trata de procesos sociales de significación⁸. En ese sentido, buscaremos explorar cómo estos discursos intentan fijar de modos diversos la noción de docente, en tanto que posición de sujeto que interpela a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, asignándoles una posición actual en los discursos pero también una particular historia que los constituye como sujetos. El concepto de profesionalización docente se ubica en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se pretendió interpelar a los docentes en el marco de las reformas educativas. De este modo, la profesionalidad ha emergido como un significante que funciona como superficie de inscripción de diferentes significados. ¿Significa lo mismo la profesionalización docente en los distintos contextos nacionales?, ¿significa lo mismo en el entorno enunciativo producido por cada uno de los actores que disputan en cada ámbito nacional? Interrogantes retóricos que invitan a considerar la comparación y la interpretación de diferentes modos de significación.

En el tiempo más reciente, las políticas docentes comenzaron a articular la noción de profesionalización a nuevas exigencias, en dirección a incrementar la competencia intelectual y social y, sobre todo, su

⁸ Nuestro marco para una aproximación a las políticas docentes ha sido una noción de lo social como espacio discursivo, entendiendo las relaciones sociales como relaciones de significación y en el que se producen disputas por los campos de significado.

responsabilidad por la obtención de resultados favorables (Popkewitz, Pereyra, 1994). El uso del concepto *accountability*, de difícil traducción al español, da cuenta de este cambio que, por una parte, define la necesidad de evaluar la tarea de los profesores en términos de "rendir cuentas" de su trabajo (Nóvoa, 2002) y por otra, admite la necesidad de regular los procesos de enseñanza y las identidades de los docentes a fin de conseguir una estandarización profesional y una creciente responsabilización individual (Fenwick, 2003). En este contexto, la retórica de la profesionalización también supuso una serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo de los docentes (proyectos institucionales, una compulsión a la autonomía, etc.), aunque, a diferencia del escenario fundacional, las políticas educativas impulsadas supusieron un lugar muy distinto para los estados en esta materia. El resultado es que, a pesar de la descentralización, las instituciones se van uniformizando en la adopción de las líneas que se muestran exitosas en este modelo (Birgin, Dussel, Tiramonti, 1998). Entonces, las proclamas más recientes que interpelan al docente como profesional están asociadas a poner en un lugar central su autonomía, en relación con la responsabilidad por su trabajo y su compromiso social con una mejora en la calidad de la enseñanza⁹.

⁹ Una cuestión o demanda reiterada que suele surgir cuando se analizan las condiciones laborales en los concretos marcos institucionales, es la relativa a la autonomía. Este ha sido uno de los ejes del debate actual y también histórico sobre el trabajo docente. Negada, autorizada, insistentemente invocada, la autonomía atravesó los discursos fundacionales de la docencia en la Argentina y es "reciclada" en cada nuevo proceso de cambio. Por un lado, discutir este tema en una propuesta formativa es discutir los efectos políticos de las diferentes formas de concebir al docente, es discutir una determinada relación con la norma y con la autoridad (jerárquica, del experto, etc.) y es también discutir la responsabilidad para con los otros. Por otro lado, la cuestión de la autonomía evoca el deseo de que la institución pueda generar experiencias propias sobre algunos aspectos, por ejemplo, dar la posibilidad de revisar y rediseñar el uso de los tiempos y los espacios al interior de una institución, o decisiones sobre las formas de evaluación y acreditación, etc., de modo que ella pueda tomar decisiones sobre una organización de la cotidianeidad que habilite cambios, innovaciones y aventuras intelectuales. Esta preocupación se vincula también con las formulaciones institucionales que —en ocasiones— parten de una serie de propósitos altamente participativos y, sin embargo, al operativizarse construyen formatos altamente prescriptivos, que dejan poco espacio a la decisión autónoma sobre algunos aspectos.

Esto ha generado cambios dentro de las instituciones, en el vínculo interinstitucional, en la vinculación con el Estado nacional y jurisdiccional, y las nuevas tensiones que ofrecen a la formación el cambiante modelo social y la profundización de la crisis social, así como las transformaciones en el conocimiento y las condiciones laborales. Allí se confrontan y ponen en tensión los rasgos que caracterizan las tradiciones de la formación enfrentadas por nuevos problemas, nuevas situaciones, nuevos sujetos sociales.

Construcción de identidad en posiciones más democráticas

Quiero empezar esta parte final, tomando una referencia que hacía María Saleme, cuando en ocasión de entrevista le preguntaron ¿Qué es entonces enseñar? Y ella respondió: "Escuchar, tal vez". A mí me parece que esta respuesta dice mucho y quisiera explayarme en el por qué.

A estas alturas, el conocimiento que se ha ido produciendo nos permite entender a las identidades y -con ellas- las tradiciones de formación como continentes conceptuales que albergan ciertos modelos y modelan prácticas y concepciones, más allá de lo que se hace explícito. Sin embargo, ese conocimiento que se desarrolla por ejemplo en una instancia como esta que ustedes están cursando, nos produce también cierta libertad de pararnos frente a las tradiciones y tomar decisiones frente a ellas, casi como si nos paráramos frente a un arcón de ropa vieja y viéramos qué nos queda y qué no. Las tradiciones nos configuran pero podemos posicionarnos ante ellas como tales, en lugar de que nos moldeen como mandatos inapelables.

Por ello, quisiera volver a poner atención sobre los mismos dos aspectos que hoy habíamos resaltado en esa identidad docente fundacional: los modos en que se construye autoridad y el impacto de pensar al docente en términos homogéneos. Voy a partir de una afirmación de Hannah Arendt que plantea:

Como el niño no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; (...) los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos

no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de autoridad. (...) La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos... (Arendt, 1954 / 1996, p. 201).

Arendt nos está permitiendo pensar la autoridad de modo distinto a como lo hacía Durkheim. Se trata de la posibilidad de una forma de autoridad cultural, pedagógica, política que es no es solo por delegación estatal de un mandato inapelable, sino por una forma de **autorización** que se construye de la responsabilidad que construimos y adoptamos al volvernos intérpretes de este mundo. Nuestra tarea, entonces, puede renovar sus sentidos al pensarse no ya como "cadena de transmisión" de un mandato inapelable, sino como intérpretes y traductores de un mundo complejo, para brindarlo a otros¹⁰. Por supuesto, esto no quiere decir que este mundo complejo, cambiante y seguramente distinto a como lo desearíamos sea cristalino para nosotros; esa opacidad también puede ser transmitida. Como decía Herminia Brumana, no enseño que mi patria es poderosa, sino que puede serlo. También, transmitir que estamos ante un mundo que puede ser distinto (y no solo que "es lo que hay" y a eso estamos atados) habilita otras lecturas, otros diálogos y otras posiciones para los sujetos.

En suma, estamos aludiendo a formas de autoridad y autorizaciones que no necesariamente implican volver a adherir a los métodos de la pedagogía tradicional, adulto-céntricos y autoritarios. La mirada nos-

¹⁰ Sin lugar a dudas, entre la mística vocacional y la gestión del riesgo, hay una gran distancia. También puede decirse, siguiendo a Bauman, que la mejor metáfora para caracterizar la estrategia posmoderna del trabajo intelectual es el papel del intérprete. Pensar el trabajo docente como un trabajo de intérprete, en el sentido de traducir enunciados hechos en una tradición propia de una comunidad de manera que puedan entenderse en el sistema de conocimiento basado en otra tradición. Más que definir qué es lo bueno y lo correcto (más que solo legislar), se trataría de facilitar la comunicación entre participantes, en el sentido de hacer accesibles otros mundos, lo cual exige penetrar profundamente en el sistema ajeno de conocimiento desde el cual debe hacerse la traducción.

tálgica no es útil ni productiva en esta situación; el pasado es menos idílico de lo que se presenta muchas veces, y no es posible ni deseable que las cosas vuelvan a ser lo que eran, entre otras cosas porque sospechamos que es por cómo eran las cosas que hoy estamos así. Lo que sí nos preocupa es acentuar que hay que volver a autorizarnos en nuestro lugar adulto de transmisión de la cultura, afirmando que sin transmisión no hay sociedad, no hay inscripción de las nuevas generaciones en los relatos que las preceden y que las habilitan para ocupar sus lugares, que son otros lugares, los lugares de otros (Dussel, 2005). Creo que hay que hacerlo proponiendo formas de autoridad pedagógica más democráticas que, a la par que transmitan saberes y relatos que den sentido de pertenencia y comunicación a los sujetos y los inscriban en una trama social compartida, también los equipen para la divergencia y la problematización de lo dado (Donald, 1994).

Vamos a la segunda cuestión, a la de la homogeneización. Como ha analizado Alejandra Birgin, históricamente, a los jóvenes aspirantes al magisterio se les adscribían ciertas características (entrega incondicional, vocación, pertenencia a sectores con potencialidad de ascenso, etc.) que los constituían en sujetos con legitimidad para ocupar la posición docente. En el último tiempo, esa legitimidad de quienes se están formando como futuros maestros se está poniendo en cuestión. Ahora bien, siguiendo a Birgin (2002) y como sostiene Fraser, esto no solo sucede como consecuencia de la inequidad distributiva sino también como consecuencia de patrones institucionalizados de interpretación y evaluación que constituyen a alguien como no merecedor de estima, o respeto o legitimidad para ocupar determinada posición (Fraser, 1997). Como consecuencia de eso, se producen sujetos-docentes crecientemente convencidos de su minusvalía (Birgin, 2005).

Pero esto también redundo en el perfil de formación que se pone en juego. Muchas veces se plantea un énfasis en lo local más inmediato, en las características de la comunidad más inmediata (como analiza un texto de A. Birgin, I. Dussel y G. Tiramonti, 1998) o se busca formar para ir a dictar clase a lugares específicos que se presume que serán los lugares en los que trabajarán esos egresados. Esta idea de pensar la formación en función de la comunidad de referencia tiene aspectos a favor y también algunos riesgos. Por un lado, sabemos que la preten-

sión homogeneizadora tuvo aspectos arbitrarios e inclusive autoritarios que fueron en dirección contraria a la construcción de una cultura plural. Pero, por otro lado, el riesgo es que se refuerce la reproducción y fragmentación social al caer uno de los baluartes de la escuela pública, que era el docente homogéneo e "intercambiable"; puede reforzarse la fragmentación y alejarse de la dimensión de una escuela que apueste a la construcción de una esfera pública incluyente y plural.

Más allá de que el punto de partida para la enseñanza sean las condiciones de vida reales de los alumnos, la formación debe tensar sus esfuerzos para poner a quien aprende en contacto con otros mundos posibles, con otros lenguajes y formas de ver el mundo; es ahí donde está su aporte, y no en imitar o reproducir la cultura cotidiana de los estudiantes. Las instituciones educativas reciben alumnos que vienen con saberes y trayectorias diferentes, que tienen acceso muy desigual a los contenidos y las herramientas del pensamiento intelectual. ¿Alcanza con darles lo mismo a todos? Como vimos, eso fue lo que sostuvo el imaginario que estructuró el sistema educativo a fines del siglo XIX, sobre la base de una cultura homogeneizadora para todos por igual (de nuevo, estamos sometiendo a examen la idea de la homogeneización). Si bien este modelo tuvo éxito en lograr la alfabetización masiva, hoy está en crisis por muchos lados. Pero la solución que a veces se propone de ajustar el currículum a las culturas locales, corre el riesgo de profundizar las diferencias que separan a los distintos sectores sociales. Hay que poder institucionalizar propuestas que reconozcan la diferencia, contribuyan a desfragmentarla, hagan esas fronteras menos fijas. Una institución que piense cómo ayudar a sus alumnos y docentes a realizar otras trayectorias que las esperables para el origen social o el barrio en el que viven o trabajan, poniéndolos en contacto con otras formas de vida, con otras formas de conocimiento, con otras formas de entender la norma y la política, para poder mirar con nuevos ojos el entorno propio (Dussel, 2001).

No se nos escapa el hecho de que en las últimas décadas hubo una verdadera "desacumulación" cultural y de todo tipo de recursos en torno de la formación docente. Hoy en día, la mayor parte de los institutos son establecimientos con bajo presupuesto y con una difícil vinculación con la producción intelectual en general, aunque, por supuesto,

se desarrollan algunas experiencias interesantes que articulan esfuerzos propios y aportes de otras instituciones. Si los docentes se formasen en instituciones con acceso a saberes renovados y pluralistas, si tuviesen contacto con otras instituciones y con sujetos productores de conocimiento, si tuviesen profesores satisfechos con su trabajo, si pudiesen ver la utilidad de ese conocimiento para comprender y mejorar la calidad de vida, probablemente tendrían una imagen de la cultura y del conocimiento como mundos complejos por los que se puede navegar de modo enriquecedor. Sin embargo, debe decirse también que este es un terreno en el que deben intervenir las decisiones de política educativa, así como las que los individuos que forman las instituciones puedan y quieran procurar en esa dirección.

Sin pensar en proyectos monumentales, sería altamente deseable que las instituciones formadoras pudieran funcionar como lugares de referencia, por ejemplo, para sus graduados; lugares en los que pudieran desarrollarse ateneos entre colegas, conferencias, grupos de lectura, experiencias de escritura colectiva, o iniciativas similares auto o heterogestionadas. Esta tarea, por supuesto, podrá estar menos basada en las voluntades individuales en la medida en la que el gobierno del sistema pueda contribuir con fondos, generar y acompañar iniciativas, revisar aspectos organizativos o normativos que pudieran obstaculizarla, etc.

El lugar de las políticas educativas y de las responsabilidades estatales en esto es ineludible, nunca me canso de remarcarlo. Pero también hay que decir que hay ciertas tradiciones que funcionan como matrices de traducción de todos los cambios e innovaciones, de cómo los cambios institucionales no necesariamente construyen concepciones educacionales distintas. Esto hace necesario visualizar los formatos institucionales, las disposiciones reglamentarias y del gobierno del sistema que impactarán sobre la efectividad o no de los cambios que se propician.

El comienzo que hoy elegí, retomando cierta descripción de los orígenes históricos de la formación docente en Argentina, tiene vinculación también con la sospecha de que la formación debería brindar herramientas que ayuden a reflexionar sobre el presente, pasado y futuro de la educación y sobre su propio rol en esta serie histórica. Ello incluye tanto saberes como estrategias intelectuales que ayuden a los alumnos a organizar sus aprendizajes y a integrar la historia en sus lecturas de

lo educativo. Eso puede permitir reubicar los términos de para qué se enseña y en qué contextos. En el mismo sentido, debería contribuir a comprender que la escuela y el sujeto docente son formas específicas y particulares en que se estructuró la transmisión de la cultura en nuestra sociedad y que fueron el producto de múltiples luchas y determinaciones. Restituir la naturaleza histórica de nuestra escuela y las prácticas escolares puede contribuir a ver las huellas y legados de esas conformaciones y de estas luchas en las interacciones cotidianas. Por otra parte, es también una forma de dejar de considerar al presente como el único posible, y ayudar a imaginar otros desarrollos futuros para las instituciones formadoras y la educación, interrogando sus dinámicas y sus estructuras para modificarla.

Asimismo, los futuros docentes deberán conocer el contexto más amplio de las políticas educativas en que se inserta la formación, a través de una interpretación de cuáles han sido las políticas educativas en la historia reciente. La docencia es el resultado de un trayecto amplio y complejo. Por eso, las experiencias en las que los sujetos establecen diferentes vínculos con la cultura, con los conocimientos, con la política o con las comunidades requieren ser reconocidas, recuperadas, valoradas y analizadas en el proceso formal de formación¹¹.

¹¹ Infantilizadores de la estrecha relación entre las instituciones formadoras y aquellas del nivel escolar para el cual se está formando. Una cuestión relativa a posicionar a los alumnos en el lugar de adultez que su edad y su futuro desempeño laboral marcan, es incluir formas de decisión autónomas dentro de su proceso formativo. Por ejemplo, diseñar planes de formación que puedan abrir opcionalidades, puede resultar una instancia de enriquecimiento de las experiencias educativas de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos. Quienes nos desempeñamos en el ámbito educativo tendemos a valorar aquellas prácticas que consideramos que están en línea con el desarrollo natural del joven. Sin embargo, la teoría social nos ha mostrado -recientemente- que existen diferentes experiencias en la vivencia del tiempo; existen modos distintos de ser joven, que establecen diferencias y matices en relación con las generaciones anteriores. Una juventud puede ser vivida de muy diversos modos, no sólo a título de nuestra individualidad, sino por la diversidad de maneras culturales de otorgarle tratamiento. Por lo tanto, dejar algún tramo abierto a la opcionalidad puede ser un modo de dar cabida a la pluralidad de existencias y de experiencias culturales en torno a una etapa vital. puede resultar provechoso buscar mecanismos intercambio estudiantil entre estudiantes que les permitan conocer situaciones y realidades de otras partes del país, para vincularse con experiencias pedagógicas diversas y configurar una visión en el diálogo entre lo local y lo nacional.

George Steiner (2004) sostiene:

Hasta en un nivel humilde -el del maestro de escuela- enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que mantendrá ocupados a los siglos .

¿Qué es, entonces, enseñar? Muchas cosas, sin lugar a dudas, pero probablemente, en el fondo todas ellas tengan que ver con conocer al mundo, interpretarlo y darlo a conocer, brindarlo como un puente, en una relación mediada que liga, construye responsabilidades -micro y macro, individuales, colectivas e institucionales- en la construcción de una posición con otros y con nuestro tiempo. En ese juego irreductible de posiciones y sujetos, los habremos autorizado a crecer. Y lo habremos hecho nosotros mismos.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996/1956). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, A., Duschatzky, S. y Dussel, I. (1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. *Revista Propuesta Educativa* N°19, Ed. Novedades Educativas, s/d.
- Birgin A. (2002). *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*. Buenos Aires: CLACSO.
- Brumana, H. (1958). Soy más Argentina. En *Obras Completas*. Buenos Aires: Claridad.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex"*, New York & London: Routledge.
- Connolly, W. (1991). *Identity\Difference. Democratic Negotiations of Political Paradox*. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Diker G. y Terigi F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires: Paidós.
- Durkheim, E., (1911). Education. En Buisson, Ferdinand (dir.) *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Paris: Librairie Hachette.
- Dussel I. (2005). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. Ponencia presentada en el Foro de Santillana.
- Dussel, I. y Marcelo C. (2000). *La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Fenwick, T. (2003). The "good" teacher in a neo-liberal risk society: a Foucaultian analysis of professional growth plans. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 35, n° 3, Talor y Francis, 335-354.

- Foucault M. (1990). *Tecnologías el yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG: Representações da UNESCO no Brasil.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1.
- Lugones, L. (1910) *Didáctica*. Buenos Aires: Otero y Cía.
- Ortiz de Montoya, C. (1940). Significación de la extinguida Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná y su influjo en la cultura del Litoral. *Revista Universidad*, Nº 6.
- Ortiz de Montoya, C. (1960). La Educación Nacional Desde El Ochenta A Nuestros Días. *Educación 1*. Revista De La Fac. de Ciencias de La Educación. UNL, Paraná.
- Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *Revista Mora*, Nº 1, Bs. As., pp. 31-45.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Lawn, M. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*. vol. 1, nº 2.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed./FLACSO.
- Popkewitz, Th. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform*. New York: Teachers' College Press.
- Popkewiz, Th.; Pereyra, M. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En Popkewiz, Thomas (comp.) *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Southwell, M. (1997). Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976). En A. Puiggrós (Dir.) *Historia de la Educación en Argentina*, Tomo VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina. Buenos Aires: Galema.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Historia de las regulaciones del cuerpo en la escuela, otras lecturas de la historia de la Pedagogía

Inés Dussel

Introducción

Elegí contar en estas tres horas otra entrada a la historia de la pedagogía. Yo hace muchos años que trabajo en historia de la educación, me fui especializando en historia de la pedagogía y, desde hace un buen tiempo, estoy pensando en esto que nombré en el título como "otras lecturas de la pedagogía", a partir de pensar objetos diferentes. La historia de la pedagogía, en general, está muy vinculada con la historia de las ideas y, con Carusso, empezamos a pensar en la materialidad de la pedagogía. No quiere decir materia versus ideas, pues creo que esto de materialismo-idealismo es una posición que, para mí, es una antítesis que no es tal. La materialidad de la escuela está hecha por discursos, y también la leemos, pero es cierto que la materialidad nos imprime cuestiones que no son solo retóricas: la disposición del aula, que es la organización del espacio; la organización del tiempo; los cuerpos; lo visual del aula, imponen ciertas cosas, que a veces no tienen que ver con la retórica de lo que hablamos, a veces sí, por eso me parece que también es un objeto importante para trabajar.

El tema que yo quisiera presentarles es una historia de las regulaciones del cuerpo en la escuela, a través de los uniformes escolares, que fue el tema de mi tesis doctoral terminada en 2001, y que recién ahora estoy pensando en publicar en español, y revisando, porque una cosa es el 2001 y otra es ahora.

No es una contraposición a la historia de las ideas, es otra lectura que trae objetos diferentes y formas de abordaje diferentes.