

# Modelos de Maestro para un “Maestro Modelo”

José Maristany; Ma. Elena Zandrino;  
Ma. Marcela Domínguez; Laura Sánchez

---

## I. Introducción

Este artículo integra los trabajos que desde una perspectiva interdisciplinaria, y compartiendo un mismo enfoque metodológico, abordan la práctica discursiva de los maestros, el gobierno y el gremio docente de La Pampa.

Nuestra hipótesis es que en esas prácticas discursivas aparece una imagen cristalizada de la figura del docente en la que subsisten elementos arcaicos provenientes de la matriz de origen que legitimó el discurso pedagógico oficial a fines del siglo pasado. Esta matriz se instituye en el imaginario colectivo y se expresa como metáfora. Metáforas múltiples son las que aluden a la docencia y el análisis conduce a desentrañar sus significados y las ideologías subyacentes, las teorías y creencias personales y las concepciones acerca de la práctica.

La hipótesis sostiene asimismo que, lejos de constituir un imaginario de baja o nula operatividad institucional, los rasgos del modelo de docente que aparecen en los discursos son la emergencia lingüística de toda una serie de prácticas que tienen aún extraordinaria vigencia en el ámbito escolar.

Indagar sobre las representaciones —propias y ajenas— acerca del rol docente que aparecen en los discursos nos pareció una perspectiva interesante para intentar deconstruir la trama de significantes y significados que orienta la acción pedagógica y reproduce un modelo cristalizado. Esta exploración implica analizar las metáforas y el tipo de imágenes que alimentan distintas conceptualizaciones del docente y sus prácticas en tanto la metáfora sintetiza significados y expresa ideologías (Felman, 1992).

Son muchos y complejos los mecanismos puestos en juego en la producción de las prácticas escolares. Considerando que la práctica docente está multideterminada y que

---

\* Universidad Nacional de La Pampa.

participan en ella muchos actores, debemos entenderla como un terreno lleno de contradicciones y complejidades. Este trabajo se propone contribuir en la línea de los estudios para la comprensión de lo que es la docencia en los contextos laborales, institucionales y simbólico-culturales específicos en que se realiza.

## II. Acerca del análisis del discurso

La metodología aplicada en este trabajo sigue lo que podríamos denominar un enfoque "socio discursivo". El discurso es un espacio en el que se articulan lo lingüístico, lo social y lo histórico (Michel Pecheux, 1975). Entre el discurso pedagógico y todos aquellos otros que circulan en la sociedad se producen cruces, impactos, divergencias que se manifiestan en procedimientos de reproducción, confirmación, transgresión, alusión, silenciamiento, etc.

Planteada la problemática discursiva en estos términos, el programa de decodificación, es decir de lectura de nuestro corpus, adquiere perfiles específicos. Nuestro objetivo será hacer visible aquello que no vemos en una primera lectura porque aparece como lo evidente, lo que es impersonal y obvio, pero que determina al mismo tiempo lo que podemos pensar y decir. Deconstruir por ejemplo estereotipos que transmiten, reproducen y reafirman los discursos bajo una aparente objetividad; ellos no son la realidad ni tampoco su mero reflejo discursivo, sino que ya son una o varias lecturas posibles de esa realidad que expresan, en última instancia y de algún modo no automático, una lucha simbólica derivada de la naturaleza conflictiva inherente a toda sociedad (Ciriza, 1992). Las prácticas discursivas deben analizarse como repetición, redundancia, compulsión a repetir lo ya dicho, como prejuicio, pero también como desplazamiento subrepticio, emergencia de lógicas diferentes, ironización, etc.

El objetivo sería entonces, hacer visibles aquellos puntos de inflexión en que los locutores "son hablados" por las estructuras cristalizadas del discurso y de la institución que lo produce.

## III. Acerca de los modelos

Una profesión se constituye, entre otras cosas, a partir de un mandato funcional, esto es, un conjunto de contenidos, ideologías, concepciones, etc., que alguien superior por su poder y autoridad encomienda para su cuidado y transmisión a un elegido que llevará a cabo el encargo. El cumplimiento y consagración de este contrato original se especifica en los modelos que "hacen presente" aquel mandato histórico a través de ciertos atributos que resultan definitorios en el proceso de constitución identitaria de una profesión.

A través de los modelos, introyectados en los sujetos practicantes, se reaviva y actualiza un tiempo mítico y se legitima desde lo personal y lo social la configuración actual del rol profesional. Esta configuración, producto de un proceso de larga duración, aparece en el ejercicio de la actividad específica como un "deber ser" natural, de sentido común y por esa transparencia que adquiere no es objeto de cuestionamientos ni de

indagaciones. Los principios de percepción, pensamientos y acción que se derivan de ese “deber ser” tienden a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo.

En este sentido, ciertos rasgos que definen el modelo de maestro, su “deber ser”, provienen del mandato original del magisterio que se actualiza permanentemente y que a su vez interactúa con las sucesivas redefiniciones que los diferentes contextos históricos imponen al rol docente. Si las modificaciones dan cuenta de sucesivas adaptaciones, éstas no logran borrar la marca de los orígenes que sigue operando como un “guión imaginario” sobre el que se sobreimponen, con mayor o menor profundidad, los nuevos modelos que intentan “modernizar” la práctica profesional. Dicho de otro modo, los modelos se suceden, pero lejos de desplazarse unos a otros, conforman un modelo histórico acumulativo (Nassif, 1984) y se expresan de manera recurrente de distinta forma y con distinta fuerza en cada momento histórico; constituyen un ideal hegemónico, operan en la práctica docente real y al mismo tiempo, proporcionan seguridad, permiten juzgar qué tanto el comportamiento de los sujetos se acerca o se aleja de ellos, delimitan el campo de lo permitido y lo prohibido, lo pensable y lo imposible.

Todos los modelos, incluso aparentemente contradictorios entre sí, poseen en común la tendencia a modelizar, a perfeccionar el porvenir, y por ende, a descontaminarlo de conflictos (Carrizales, 1988) y los sujetos, por su parte, son portadores tanto de esta tendencia a modelizar como de modelos que se internalizan y estructuran subjetivamente desde la temprana socialización escolar, generando una predisposición a perpetuarse y reproducirse, conformando una *doxa* o mundo de sentido común que asegura el consenso de las prácticas.

Ahora bien, los modelos atraviesan las prácticas discursivas de los sujetos y es en ellas en las que podemos identificar sus rastros. Focalizamos nuestra atención en las representaciones actuales que las maestras tienen de sí mismas, y sobre aquellas transmitidas por el gobierno y el sindicato de docente. Estas tres perspectivas representacionales, actualizan diferentes modelos que a la manera de estratos se han ido acumulando sobre la imagen de la maestra desde los orígenes del magisterio. Nos proponemos explorar en este trabajo, en qué medida en los discursos producidos por las maestras, por el gremio docente y por el gobierno, específicamente en las imágenes que allí se dan de los sujetos practicantes, se plasman los modelos del “deber ser” que se sucedieron desde la conformación de la “profesión”. Nuestro objetivo es deconstruir esa trama de significantes y significados que orienta la acción pedagógica y evaluar en qué medida y bajo qué circunstancias se “hace presente” un modelo cuyo contenido está vinculado con el origen de la profesión.

#### IV. Los modelos de maestro

Las referencias al maestro en el presente trabajo no aluden a éste en tanto sujeto individual sino como un grupo o categoría social. En este sentido las características o

rasgos que definen al maestro como tal, y que lo diferencian de otros grupos sociales, dan cuenta de una especie de modelos —compartido por los maestros y la sociedad en su conjunto— cuyos contenidos se vinculan a determinada condición social a la que otorgan un fuerte grado de legitimidad. De esta manera, afirma Alliaud (1993), al tiempo que definen, legitiman el hecho de ser tal; es decir, maestro y no médico, arquitecto, o filósofo.

Estas características compartidas por individuos que desempeñan funciones similares en la estructura social son adquiridas socialmente y resultado de una producción histórica. Por lo cual, el análisis de los rasgos que dan cuenta de los “modelos” de maestro a que haremos referencia está permanentemente ligado a las circunstancias históricas y sociales de producción, lo que implica reconocer cada configuración como producto de la incidencia de condicionamientos sociales, políticos, económicos, raciales, sexuales, que le ponen límites a la acción de los sujetos y que se expresan en formaciones culturales internalizadas y convertidas en “voluntades individuales” (Williams, 1980).

En este sentido todas las profesiones son entidades sociales que se producen y reproducen en forma permanente (Tenti, 1989). En esta redefinición actúan tanto los elementos que caracterizan las coyunturas presentes como los elementos de “arrastre” que constituyen residuos de épocas anteriores. Los maestros —al igual que otros profesionales— son portadores de estructuras incorporadas, es decir, de esquemas de percepción, de predisposiciones y modos de hacer las cosas cuya racionalidad se remonta a los momentos constitutivos del oficio.

Cualquier intento de analizar una profesión y el campo en el que se desenvuelve, nos remite a los orígenes en tanto allí se constituye la matriz de saberes sociales elaborados e interiorizados que opera en la vida consciente e inconsciente de cada profesional, generando puntos de convergencia en las acciones, las palabras y los rituales, a pesar de la aparente diversidad de estilo que se observa en las prácticas cotidianas (Andreozzi y Nicastro, 1991).

La imagen del maestro viene asociada desde la Edad Media a nociones de pobreza y humildad (Nassif, 1984). Con el Cristianismo aparece una fuerte vinculación con lo religioso: la docencia como apostolado, como una tarea misional cuyo objeto es la difusión de la fe, con una actitud de entrega de sí mismo. El maestro es modelo a imitar, cuya actividad responde a un llamado interior: la vocación, a la cual se consagra sin pedir nada a cambio.

Es en la Modernidad, al surgir los Estados Nacionales que se arrogan para sí la potestad de educar, cuando la labor del maestro se desprende de lo religioso. La educación se seculariza, pasa a ser una cuestión de Estado, rasgo que se acentúa con la Revolución Francesa; la República requiere de hombres libres, ciudadanos alfabetizados comprometidos con la cosa pública. Hay una búsqueda de consenso político y cultural y simultáneamente la necesidad de capacitar para las nuevas formas de producción industrial. La tarea docente se transforma, su objetivo no será ya evangelizar sino “educar al soberano” y

disciplinarlo para su inserción en la producción; la cruzada se ha convertido en una lucha laica y civilizadora.

En la constitución del magisterio argentino, en los mandatos fundacionales de la profesión, aparecen contenidos de estos modelos anteriores. La tarea docente quedó equiparada a la de un sacerdote laico. Mientras la labor del docente quedó investida de un carácter sacramental, se reforzaba la "autoridad que la sostenía", el Estado. El maestro aparecía como el portador de normas, principios y pautas "rationales" pero dotadas de sacralidad. Se procuraba que el niño, como los que enseñaban, se apropiaran de ese sentimiento supremo (Alliaud, 1995).

Por otra parte este perfil de maestro se articula con rasgos o cualidades "propias" de las mujeres. La docencia aparece como una prolongación del rol tradicional femenino, especialmente de su figura central: la madre. Esta fue desde siempre la primera educadora transmitiendo los hábitos y valores que constituían la educación moral. La mujer traía consigo, de esa manera, un instintivo primitivo que se unía a características también consideradas femeninas en la época: la abnegación, el sacrificio, la paciencia, el altruismo, la espiritualidad (Billorou, 1994).

Un fuerte impacto tuvo la difusión del modelo tecnicista a partir de la década del '60. Bajo el discurso modernizador del desarrollismo, y amparado por las categorías de racionalidad, eficiencia y eficacia en el logro de productos, se instala una concepción de maestro conocedor de taxonomías, planificaciones, experto en la redacción de objetivos. El contenido, a su vez, es seleccionado por especialistas ajenos a la tarea docente. Hay una pérdida de control y autonomía sobre la tarea, con la consecuente descalificación profesional.

Junto al modelo hegemónico, en este período se gestan las teorías crítico-reproductivas que difunden la imagen del docente como culpable por ser cómplice, conciente o inconciente, de los grupos de poder: un mero reproductor del sistema económico y de la ideología capitalista. Desde América Latina aparece el docente como concientizador de la mano de las teorías de la liberación. Los contenidos de este modelo tuvieron amplia difusión en claustros universitarios pero escaso impacto en ámbitos docentes.

Actualmente el discurso de la reforma del sistema educativo que acompaña la implementación de la Ley Federal de Educación señala como uno de los principales ejes la profesionalización del magisterio. El modelo de docente profesional que aparece como novedoso no lo es tanto. Durante el proceso de constitución del Estado Nacional la educación moral ocupó un lugar fundamental en la formación de los futuros maestros, al tiempo que se reivindicaba la importancia del conocimiento para el desempeño de la labor docente en función de la "educación del ciudadano" diseñada por la élite dirigente. La formación de maestros se institucionaliza en las escuelas normales, se sistematizan los métodos de inculcación (planes de estudio, programas de pedagogía y libros de textos dedicados a la formación de futuros maestros) pero sin eliminar los componentes tradicionales ligados con la vocación. La docencia se convierte en una profesión, pero no

es considerada como el resto de las profesiones. El docente es visto más como un transmisor que como un generador de saberes; en función de lo cual se le otorga un margen de libertad muy reducido: se prescriben detalladamente los pasos a seguir para el desempeño exitoso en la labor escolar. Es así como, desde los inicios de la formación docente en la Argentina, aparece desdibujada la función de transmisión de conocimientos frente a la inculcación de valores mentales.

Este hecho, ligado a la composición social y al sesgo marcadamente femenino del alumnado del magisterio, influye, entre otras cuestiones, en el bajo reconocimiento profesional que la docencia recibe por parte de la sociedad. Completaba ese perfil original una apelación a la austeridad y la modestia que ocultaba bajos salarios, paga irregular, inestabilidad laboral y deficiente preparación para el desempeño de la actividad.

Muchos de los rasgos señalados, que se manifestaron en forma explícita en los momentos constitutivos del magisterio y del sistema educativo argentino moderno, fueron integrados como contenidos del modelo de maestro, en algunos casos por oposición —trabajo/misión, profesión/vocación— en otros, en una articulación que no reconoce contradicciones. De una u otra manera, tales contenidos están presente en la actualidad en las políticas, en las representaciones sociales, en las instituciones y en la propia conciencia de los docentes.

También en las prácticas discursivas analizadas es posible reconocer cualidades de distintos modelos que no son mutuamente excluyentes ni exclusivos de un momento histórico particular y que se constituyen, como afirmamos en páginas anteriores, a la manera de un modelo histórico acumulativo. Como expresa Tenti (en Alliaud, 1993) “el buen maestro es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento de contenido. Cada paradigma pedagógico y cada época histórica dosifica de un modo diferente a cada uno de esos componentes”.

## V. Descripción de fuentes

Estos proyectos de investigación trabajan sobre el análisis de prácticas discursivas que permiten analizar las imágenes que de los docentes tienen diversos sectores involucrados en la educación: los propios maestros, el gobierno y el sindicato docente. Para esto se han utilizado las siguientes fuentes:

- Discursos producidos por docentes de nivel primario de escuelas de la Provincia de La Pampa con motivo de la celebración del día del maestro, en los últimos diez años.
- Discursos pronunciados por autoridades y funcionarios del Poder Ejecutivo y Ministerio de Educación con motivo de la inauguración del ciclo lectivo en la Provincia de La Pampa, durante el período 1984-1994.
- Discursos emitidos por el Sindicato Docente de La Pampa, UTELP, durante el período 1988-1994.

## VI. Análisis del corpus

### VI. 1 Los discursos de los maestros

Hemos dicho anteriormente que en el origen del magisterio argentino aparecen fusionados contenidos del modelo religioso de maestro y del modelo secular que instaura la modernidad con el propósito de “educar al soberano”. La imagen resultante sería la de un “sacerdote laico”, portador de normas, principios y pautas “racionales” pero dotadas de sacralidad.

Estos dos modelos, que llegan a fundirse en uno solo que integra todos sus elementos, reaparecen constantemente como ejes semánticos centrales en la autorrepresentación que los docentes elaboran en los discursos actuales para el día del maestro, como en los dos ejemplos que se dan a continuación:

“La comunidad certifica su título pero su vocación es un don divino que no se adquiere. Se descubre, se siente, se vive. La labor docente no es una profesión, sino una misión, la tarea más hermosa y desinteresada porque lleva el signo imperecedero del sacrificio y el renunciamento. Vida que significa consagración total en aras del bien y de la verdad. Existencia ennoblecida por la fragua del trabajo y el esfuerzo. Espíritu incansable que no desmaya ante la ingratitud y el olvido”. (Discurso de una maestra, 1987).

“El día del maestro hace volver la mirada hacia Sarmiento, educador, gestador de escuelas, vociferante defensor de la cultura, puesto que él más que nadie, tuvo en el país la más cabal y real conciencia de la necesidad de “educar al soberano”. Para él la educación fue precisamente una forma de elevar al pueblo argentino hacia la libertad social, los sentimientos de solidaridad y, más que nada, la comprensión de los problemas del país porque no escapaba a su criterio que mantener a un pueblo en la ignorancia era la más fácil manera de llegar a sojuzgarlo”.(Discurso de una maestra, 1985).

Ahora bien, en ese mandato funcional la figura del “sacerdote laico” se sexualiza y adquiere rasgos que se estiman inherentes a la naturaleza femenina: abnegación, sacrificio, paciencia, espiritualidad. Por otro lado, observamos que sigue vigente el desplazamiento de la maternidad al ámbito escolar al caracterizar a la maestra como “la más madre de todas las madres” o “la segunda mamá”. El modelo religioso deja aquí su impronta al ocupar la maestra el lugar de la Virgen, madre y pura en el proceso de inmaculada concepción del magisterio, como queda de manifiesto en la glosa:

“Maestra: madre nuestra que estás en el aula como la de Cristo; pura antes y durante ese parto milagroso de infantes que cada año tienen un nombre nuevo. Bendita tu mano que guía; bendito tu labio que enseña; bendita tu alma que tiene para todos tus niños: ternura de madre, cariños de hermana, caricias de novia” (Escuela pública, 1992).

Resulta lógico que al feminizarse la profesión, se tome de la matriz religiosa la figura paradigmática de María. El sacerdote se transforma, de este modo, en Virgen, lo que permite

transferir al ámbito público de la educación un rol femenino suficientemente legitimado en la cultura occidental. La mujer cumple un "mandato divino" al consagrarse a la educación primaria, mandato análogo al de la maternidad.

En los discursos examinados encontramos la persistencia de esa matriz voluntarista y vocacionista en la que se articulan contenidos religiosos y rasgos genéricos. La vocación docentes considerada como una marca de nacimiento, que conduce al apostolado y a la entrega personal sin pedir nada a cambio, como un don que se ofrece a la sociedad:

"Maestra...cuando trabajas en esa ofrenda cotidiana...estás cumpliendo con el destino que al nacer te señaló para consagrarte a la sagrada profesión de MAESTRA"(escuela pública, 1994).

La vocación aparece como una capacidad innata, en la que el sujeto no ha elegido, sino que "ha sido elegido" para cumplir con el apostolado del magisterio. La saturación de temas religiosos transforma el trabajo docente en misión, y por lo tanto su remuneración, si podemos llamarla de esa manera, será inmaterial y se limitará al agradecimiento, como queda expresado en estas dos glosas escolares:

"Estás sembrando con tu propia vida, para cosechar tan solo esta pequeña, esta profunda, esta conmovionada palabra: GRACIAS"(1993).

"Maestra: tu lección sencilla se transforma cada día en un milagro, en una sonrisa; por eso gracias, han venido a decir hoy todos los alumnos de la escuela"(1993).

Pero esta imagen, vinculada con el apostolado de la tarea enseñar, el que se le asigne una remuneración monetaria a cambio de la misma es casi un estigma (Achilli, 1988). El mandato original continúa estructurando un "deber ser" de la maestra en el que predomina la vocación y la afectividad.

Sin duda esta particular construcción del sujeto femenino, encubierta en el discurso con la descripción del trabajo docente como "ofrenda", condiciona su inserción y participación en el intercambio de bienes dentro de la sociedad. El carácter de apostolado, que excluye al trabajo de la maestra de la lógica del capitalismo, y lo anula en el sistema económico, conforma una dimensión religiosa que desmaterializa su trabajo, lo sustrae de las leyes económicas que rigen el mercado, y lo convierte en ofrenda, misión o sacrificio.

Podemos decir entonces que la matriz religiosa tiene una funcionalidad ideológica fundamental desde el momento en que sirve para encubrir y justificar imaginariamente la realidad de sujetos deficientemente constituidos en el sistema capitalista. La alquimia ideológica en los discursos será constante al describir las maestras su trabajo como una "ofrenda" por la que no se pide nada a cambio. De la dimensión económica del trabajo educativo pasamos a una dimensión religiosa que si, por un lado, resulta compensatoria



para los sujetos de las deficiencias de las que son víctimas, en cuanto a la degradación económica y simbólica que desde hace ya varias décadas sufre su trabajo, por el otro, ha sido ampliamente explotada por la burocracia educativa oficial al momento de efectuar recortes en el presupuesto y responder a los reclamos de quienes, desde el discurso gremial docente, se presentan básicamente como trabajadores.

En lo que se refiere a los modelos que aparecen en los años 60 y 70, observamos que la figura del maestro como técnico o como reproductor aparece como excepcional en el corpus de discurso examinado. Lo mismo ocurre con los contenidos modélicos más recientes, relacionados con la “profesionalización del magisterio” a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, los cuales tienen un mínimo impacto en los discursos actuales.

Podríamos explicar este hecho diciendo que el espacio del discurso escolar pronunciado para el día del maestro, altamente ritualizado por cierto, sirve en primer lugar para confirmar los vínculos históricos de los sujetos practicantes con la institución a la que pertenecen. En ellos, por lo tanto, se actualizaría un pasado modélico y se renovarían una profesión de fe, en la que el mandato de origen continúa poniendo su sello y en el que no existiría lugar para aquello que se percibe como superficial y efímero por estar demasiado sujeto a la contingencia histórica.

Este “saber” no consciente que rescata un modelo “esencial” de maestra, aflora a la manera de un eterno retorno en las celebraciones anuales y confirma el mandato original que persiste inercialmente como la base sólida de identidad si no “profesional” al menos “ocupacional”, marcando indefectiblemente el trabajo que la maestra desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, esto es su práctica docente.

## VI. 2. Discurso gubernamental

Por su parte, desde el Estado y tomando como referencia los discursos pronunciados por autoridades y funcionarios del Poder Ejecutivo y Ministerio de Educación con motivo de la inauguración del ciclo lectivo en la Provincia de La Pampa —entre 1984 y 1994—, aparece en la representación de los docentes una permanente referencia a lo afectivo, una apelación a la entrega:

“Ese especialísimo arte de enseñar —por algo el nombre de maestros— requiere una sensibilidad a flor de piel, una conducta distinta, una mano y un corazón siempre abiertos”. (Discurso del Gobernador de la provincia, 1985).

Este discurso marca el inicio de una etapa que comprende los discursos emitidos entre los años 1985 y 1991 inclusive, en la que se reiteran apelaciones al amor, la vocación, voluntad, sensibilidad, misión trascendente, entrega.

Los discursos emitidos en este recorte temporal proporcionan elementos suficientes en favor de la hipótesis que expresa que, en el discurso oficial, aparece una imagen cristalizada de la figura del docente en la que abundan elementos arcaicos provenientes del modelo original de maestra instaurado por el discurso pedagógico de fines del siglo pasado.

Este modelo fuertemente estereotipado es la base sobre la que se funda la apelación hecha a los docentes desde el ámbito oficial. Apelación que encarna los principios ontológicos del “ser” y del “deber ser” del rol asignado a las maestras y configura un depósito de representaciones de gran significatividad. Las siguientes citas ilustran las afirmaciones anteriores:

“Anhelamos que ese bien social que es la educación y esa vocación social que es la docencia llegue a todo niño, adolescente y adulto pampeano para desterrar definitivamente el analfabetismo y la deserción (...) Queremos la unión de la escuela y el hogar, para que cada niño, padre o hermano entre en el edificio escolar (modesto o lujoso, grande o pequeño) como si entrase en la amable prolongación de su propia casa (Ministerio de Cultura y Educación, 1988)”.

“La presencia de los niños y el compromiso docente de entregar parte de la vida durante todo el año, es una actitud que no tiene parangón” (Ministerio de Cultura y Educación, 1991).

Si bien, como expresamos, las oposiciones —entre profesión y vocación, entre trabajo y “misión”— operan como ejes estructurantes en la configuración de la docencia, lo significativo del discurso oficial, por la claridad y evidencia con que se manifiesta, es la opción por el segundo elemento del par opuesto: vocación, misión, sacerdocio, apostolado, con lo cual recurre a los contenidos más arcaicos de la matriz de origen de la profesión, contenidos que, por otra parte, y según constatamos anteriormente, siguen vigentes para los propios docentes. En esta dirección los datos confirman la hipótesis de que el discurso gubernamental apela a lo arcaico a la par que oculta o enmascara los conflictos que plantea el desempeño del rol, logrando neutralizar determinados sentidos del discurso. La siguiente expresión, en el contexto de la convocatoria de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) al no inicio del ciclo lectivo, es un ejemplo de lo afirmado:

“en esta tarea nos ayudan —codo a codo— los maestros pampeanos que en facilidad de diálogo y en esfuerzo compartido con el gobierno, han sabido garantizar con el comienzo de las clases, la verdad de una vocación suprema” (Gobernador, 1987).

El discurso gubernamental aparece como un discurso justificador (Ciriza, A. y otros, 1992); la función de apoyo es el bien común, con lo cual todo discurso que registre otra relación con lo que constituye el apoyo del discurso oficial puede ser descalificado como

expresión de intereses particulares puesto que pone al descubierto a un enunciador incapaz de situarse “fuera de sí mismo”. Por ese mecanismo se evita develar el conflicto y no se hace lugar a las críticas. Como ejemplo:

*“Esto —el inicio del ciclo lectivo ante la convocatoria gremial al no inicio— ha sido posible porque ha primado el interés del bien de la comunidad, del bien común, por encima de los intereses personales y de los intereses sectoriales (...) destacando la voluntad de todos los docentes en iniciar el curso escolar priorizando su misión trascendente con la misión educativa” (Subsecretario de Educación, 1990).*

Los discursos emitidos entre los años 1992 a 1994 configuran un bloque fuertemente marcado por la transformación del Estado, la transferencia de los servicios educativos y la sanción de la Ley Federal de Educación. En los mismos aparecen términos “novedosos” que reemplazan a otros: ya no se habla de igualdad sino de equidad; las tradicionales acciones/medidas de política educativa son ahora cuestiones de gestión del sistema educativo; la escuela debe garantizar el acceso al conocimiento; y se espera del docente un desempeño profesional.

*“Estamos en la era de los conocimientos... Queremos un sistema educativo que atienda equitativamente las demandas sociales por el acceso al conocimiento... La capacitación y perfeccionamiento de los docentes continuará siendo prioritario en nuestra gestión” (Ministerio de Cultura y Educación, 1992).*

Esto no excluye del orden del discurso las apelaciones a la entrega, la vocación, la voluntad, sea para evitar la explicación de conflictos o para asignarle un valor supremo por encima de todas inversiones materiales que se realicen como en el siguiente ejemplo:

*“Para revertir un estado de crisis no bastan fórmulas técnicas; no es suficiente que proporcionemos elementos materiales; no es suficiente que haya decisión política para el cambio (...) es necesario acompañar a nuestros maestros, cuyo calor humano es la técnica de enseñanza que jamás debe perder vigencia” (Gobernador, 1994).*

En este punto sostenemos la hipótesis que el discurso que acompaña la reforma incorpora los elementos ligados a la profesionalización docente, articulándolos con contenidos míticos en un proceso de continuidad y no de ruptura de modelos (Carrizales, 1992). De acuerdo con este planteo, los “nuevos” aportes se incorporan, por acumulación y no por sustitución, a la manera de un modelo histórico acumulativo que incorpora nuevas apelaciones a las anteriores.

Si bien parecerían contradictorios en el esquema del discurso modernizador, profesionalismo y vocacionismo se articulan de una manera coherente: es la “vocación” la que asegura la dependencia y conformismo de los docentes frente a su función de meros ejecutores de planes sancionados sin su participación.

### VI. 3. Discurso gremial

Los gremios docentes reinvidican la condición de *trabajadores* que tendrían los maestros y profesores, intentando afirmar su identidad frente al Estado, en cuanto éste no puede exigirles una entrega que no sea la que se origina en un contrato de trabajo. Esta imagen del docente como trabajador comienza a tener importancia desde los años '70, cuando los docentes utilizan métodos de protesta para presionar por sus reivindicaciones, similares a los de la clase obrera (planes de lucha, huelgas, movilizaciones, etc.). En este proceso, fue fundamental la unidad lograda en 1973 con la constitución de la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina), que en su mismo nombre pone énfasis en el carácter de trabajadores de los maestros, haciendo alusión a la relación jurídica que surge de la dependencia laboral y que trae como consecuencia el derecho a celebrar convenios colectivos de trabajo con los empleadores oficiales y privados, y obligaciones recíprocas (Batallá-García, 1993).

En este sentido, la UTELPa (Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa) no queda al margen de lo acontecido a nivel nacional en lo que se refiere a la característica del modelo gremial adoptado, ya que no sólo interpela en su nombre a los docentes en tanto trabajadores, sino que se integra a la CTERA como sindicato único de la provincia en un momento clave para las definiciones políticas (en 1987 se unifican los tres gremios existentes hasta ese momento en la provincia: "Centro de Maestros Pampeanos", "Asociación de Docentes Secundarios, Terciarios y Universitarios", y "Asociación Regional de Docentes Zona Norte"). Es muy clara la intención del sindicato pampeano de posicionarse desde el modelo de trabajador, impulsando esta idea como rectora para la discusión de la temática gremial.

Los contenidos de este nuevo modelo que se presenta como alternativa a la particular situación que atraviesa la docencia, están asociados a la defensa de las conquistas laborales (jubilación, obra social, salarios dignos, horario de trabajo, etc.), a los planteos respecto de las malas condiciones en las que desarrolla su tarea, y vehiculizan exigencias al Estado respecto de su responsabilidad en la educación, una educación "nacional y popular". Otra de sus características, es considerar a la docencia con una función político-social. La constante son estos reclamos que ya desde la conformación de la UTELPa aparecen como fundantes de la organización gremial.

Por otro lado se manifiestan en estos discursos, ciertos rasgos modélicos que están presentes desde la constitución del magisterio argentino, vinculados al origen de la profesión: sacrificio, abnegación, juventud, mujer, madre. Si bien estos rasgos son integrados al discurso desde una perspectiva racional que pretende explicarlos en sus causas, también se prestan a juegos irónicos, o bien se manifiestan como presupuestos en los que las mujeres en general "no mantienen una casa o una familia". Además se las presenta como si "naturalmente" tuvieran menos aspiraciones materiales. Se hace hincapié en la "sexualización" del trabajo docente poniendo como único motivo los bajos salarios, que

“han convertido a la docencia en un sector de mujeres porque los hombres no pueden mantener una casa y una familia con el sueldo que cobran...”(Comunicado de Prensa, junio de 1991).

De la misma manera, se explican las inasistencias del personal docente por su condición de mujeres, jóvenes y madres. Por otra parte, el rasgo de voluntad y abnegación, el “esfuerzo diario”, es mencionado para explicar el funcionamiento del sistema a pesar de todos los inconvenientes que se señalaron. Los contenidos vocacionistas de la profesión asociados a los rasgos de sacrificio: dar sin recibir nada a cambio, están presentes también en el discurso gremial.

El *sacrificio* es uno de los elementos principales a la hora de argumentar sobre las condiciones de trabajo. Se sacrifican para no vaciar el sistema educativo; dice Narodowski (1996) “Sacrificio consciente y explícito para compensar las condiciones concretas de realización de su labor. Sacrificio como mecanismo funcional al diagrama de configuración de las relaciones en las instituciones escolares” (Pg. 67). Así queda expresado en dos comunicados de prensa, en los que queda expuesto un doble sentido de las declaraciones: se apela al esfuerzo diario pero al mismo tiempo se estiman esos valores como insuficientes.

“...los trabajadores si se comprometen mediante el esfuerzo diario a sostener el funcionamiento del sistema...”(Comunicado de prensa, 10 de junio de 1991).

“...La educación que se brinda hoy en las escuelas no es la óptima por más esfuerzo, buena voluntad y dedicación que pongamos los docentes...”(Comunicado de Prensa, 1 de julio de 1991).

Es importante considerar las alusiones que se hacen en los discursos gremiales a las condiciones de trabajo, y que éstas también inciden en el quehacer docente en el aula. Pero, si bien están diciendo lo que no ocurre, es decir no hay calidad debido a las malas condiciones en que las maestras llevan a cabo su tarea, no se propone desde el gremio una revisión de sus prácticas ni de los conocimientos que se imparten en las condiciones señaladas:

“...Los miembros de la comunidad educativa pampeana apuestan a que el Proyecto de Cambio Curricular en la Escuela Media sea una realidad. Los padres y los alumnos requieren una educación que sirva para la vida y los docentes están interesados en la calidad del trabajo que brindan, por eso plantean en conjunto, que deben cambiar las condiciones laborales y materiales en que se desarrolla la educación...”(Comunicado de Prensa, 8 de agosto de 1991).

La nueva figura de “trabajador de la educación”, coloca en el centro de sus preocupaciones las condiciones laborales de los docentes y sus derechos alienados, en una identificación militante con la lucha de los trabajadores en su totalidad. En esta identifi-

cación queda de lado a veces la especificidad del trabajo docente aunque, en ocasiones, puede adoptar la forma del “darse” con otro signo, esto es, con un alto contenido político y compromiso social (Morgade, 1992), de lo que estaría dando cuenta lo expresado por la UTELPa. en estos comunicados referidos al paro convocado para el 2 de agosto de 1994:

“...Hoy más que nunca, es preciso reafirmar la convocatoria al Paro. La medida es legal pues está contemplada en la Constitución como un derecho individual y colectivo y aún más, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) declaró la inconstitucionalidad del decreto presidencial que reglamenta el derecho de huelga. La CTERA y los otros gremios nacionales, unidos en el CTA y en el MTA, han reafirmado la convocatoria” (Comunicado de Prensa, 31 de julio de 1994).

“...Consideramos positivo el saldo del paro del 2 de agosto porque (...)Fuimos varios los gremios convocantes: trabajadores de la educación de ATE, de prensa, de luz y fuerza, cooperativistas. Es decir, progresivamente se va recomponiendo la solidaridad dentro de una sociedad...” (Comunicado de Prensa, 3 de agosto de 1994).

Trabajo extra y no remunerado son otros aspectos que se suman a un clima de insatisfacción. Se trata de poner en claro desde el sindicato que el docente no es alguien que tiene una disponibilidad total de tiempo para la escuela como parece suponerlo el gobierno, sino que se plantea la importancia de que se constituya un espacio real, considerando el límite de obligaciones y posibilidades. Aparecería así la argumentación de que si bien no es explícita, se manifiesta veladamente como una imagen de “víctimas” del sistema:

“...Como cobramos tan poco, no debemos tener exceso de trabajo para vivir. Con la ley 1367 el gobierno nos hizo el ‘regalo de extender el límite de compatibilidad a 36 horas semanales; [Sabe la comunidad lo que significa tener 36 hs. de cátedras semanales frente al curso, con divisiones entre 30 y 40 alumnos? [Sabe lo que es tener tres cargos, mañana, tarde y noche? *Es la esclavitud de la persona, su enloquecimiento, se le niega el derecho a la familia, al tiempo libre, y a ser un mejor ser humano para mejor educar. No tiene aire...*” (Comunicado de Prensa, 27 de abril de 1993. La cursiva nos pertenece).

El no poder integrar los aspectos propiamente pedagógicos de su tarea a la categoría de “trabajadores” que reivindican para su actividad frente al Estado, pone en evidencia la dificultad que tienen los docentes para construir su identidad, lo que se manifiesta a través del discurso gremial. Las respuestas que elabora el sindicato docente siguen siendo un modelo que sustituye a otro, donde conviven elementos de tradiciones anteriores con otros nuevos y que le sirve al gremio como una estrategia en la búsqueda del consenso y para defenderse de las incertidumbres y contradicciones que lo invaden en este particular momento histórico.

## VII. Conclusiones

En una época en que el Estado y el capital buscan nuevos modos de racionalizar y controlar el trabajo cotidiano de los maestros, se impone un análisis que vuelva visibles

aquellas categorías histórico-sociales que posibilitan el control, la manipulación, y la racionalización del trabajo docente.

Si pasamos a considerar el actual contexto social general, entendemos que existen suficientes indicadores como para sostener que estamos frente a una situación caracterizada por la emergencia de cambios abruptos en las condiciones del ejercicio profesional. Algunas de ellas se vinculan con las características de las demandas sociales, la pauperización progresiva de los recursos, la sobreabundancia de profesionales en relación con las fuentes de trabajo disponibles, la pérdida de valor credencialístico de los títulos académicos, las pocas expectativas de obtener una subsistencia digna en función de una concepción de calidad de vida que incluya la posibilidad de desarrollo personal y profesional. Estos son algunos de los elementos que señalan la presencia de una situación de crisis, en cuanto a ruptura de los patrones tradicionales del ejercicio profesional.

En forma paralela, desde la literatura pedagógica y desde las nuevas concepciones tendientes a revalorizar el rol docente aparece con frecuencia el tema de la profesionalización, que, como ya expresamos, no es nuevo. La profesionalización, como contenido de los orígenes, fue objeto de una suerte de amnesia, sustituido por otros que evocaban la entrega, el desinterés, la vocación, el amor a la infancia, el ser sobre el conocer, que condujo a una descalificación de la tarea, a una intensificación del trabajo, a bajos salarios, a la pérdida de autonomía, que explican la vigencia de los segundos sobre el primero.

A partir del análisis de los discursos de los maestros y especialmente de los emitidos por los sectores gubernamentales, estamos en condiciones de afirmar que la aplicación del modelo profesional, en un contexto como el descripto más arriba, exige necesariamente de la matriz vocacionista que oculta bajos salarios, paga irregular, inestabilidad laboral y deficiente preparación, para el desempeño de la actividad.

Nos interesa rescatar, como punto para el análisis y la reflexión, la indagación acerca de la manera en que los modelos que dan origen a nuevas conceptualizaciones acerca de la docencia son incorporados o no al discurso, y de qué manera son resignificados. En este sentido, podemos entrever elementos que señalarían la subsistencia de una tendencia a modelizar. De ser así, el modelo propuesto estaría dando cuenta, en términos de Carrizales (1992), de un cambio por continuidad —la instauración de un nuevo “deber ser”: docente profesional— en lugar de implicar un cambio por ruptura.

Acordamos con Sacristán (1992) en que la transformación del magisterio sólo puede ser liderada por los docentes, quienes lo harán a partir de una reconceptualización de su propio rol, de las condiciones de producción y reproducción de su tarea, de las representaciones que tienen los otros de su profesión y que se encarnan en cada sujeto que las porta.

No basta con tomar conciencia, de lo que se trata es de revisar la práctica, reconceptualizarla sobre bases distintas de las actuales, interrogarse acerca del sentido histórico y social de la profesión.

## Bibliografía

### Fuentes primarias

- Discursos producidos por docentes de nivel primario de escuelas de la Provincia de La Pampa con motivo de la celebración del día del maestro, de los últimos diez años.
- Discursos emitidos por el Sindicato Docente de La Pampa (UTELPa.) durante el período 1988-1994.
- Discursos pronunciados por autoridades y funcionarios del Poder Ejecutivo y Ministerio de Educación en las ceremonias de inauguración del ciclo lectivo en la Provincia de La Pampa (1984-1994).

### Fuentes secundarias

- Achilli, E.L. "Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro" en *Cuadernos de Antropología Social*. N 12. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1988.
- Alliaud, A. *Los maestros y su historia. Pasado, presente y futuro del magisterio argentino*. Jornadas Interescuelas de Historia. Montevideo, Mimeo, 1995.
- *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.
- Alliaud, A. y Duschatzky, L. (Comp.). *Maestros. Formación, crítica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.
- Andreozzi, M. y Nicastro, S. "Profesión y modelos profesionales: la variable historia institucional" en *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires, 1991.
- Apple, M. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona, Paidós/M.E.C., 1989.
- Batalán, G. y García, F. "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar", en Alliaud y Duschatzky, op. cit., 1992.
- Billorou, M.J. "Entre el apostolado y el trabajo. Las maestras pampeanas" en Di Liscia, M.H. y otras *Acerca de las mujeres. Género y sociedad en La Pampa*. Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa, 1994.
- Carrizales Retamoza, C. "Alienación y cambio en la práctica docente en maestros", en Alliaud y Duschatzky, op. cit., 1992.
- "Formación de la experiencia docente" en *Contribuciones para una Teoría de la Formación Docente*. México, Universidad Autónoma de Morelos, 1988.
- Ciriza, A. y otros *El discurso pedagógico*. San José, Costa Rica, RNTC, 1992.
- Davini, M.C. "Modelos teóricos en la formación de docentes en el contexto latinoamericano", en *Revista Argentina de la Educación*. Buenos Aires, RAE, 1991.
- Densmore, K. "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente", en *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*, de Popkeqitz, T. (comp). Universidad de Valencia, 1990.
- Felman, D. "[Por qué estudiar las creencias y teorías personales de los docentes?]", en *IICE*, N 1. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.
- Giroux, H. "La formación del profesorado y la ideología del control social", en *Revista de Educación*. N 248. Madrid, 1987.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Ley Federal de Educación*.
- Morgade, G. *El determinante de género en el Trabajo Docente de la Escuela Primaria*. Buenos Aires, Cuaderno de Investigación N 12, Miño y Dávila, 1992.
- Narodowski, M. *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996.
- Nassif, R. *Teoría de la educación*. Buenos Aires, Kapeluz, 1984.
- Pecheaux, M. *Les vérités de La Palice*. París, Maspero, 1975.
- Sacristán, G. "Profesionalización docente y cambio educativo" en Alliaud y Duschatzky, op. cit., 1992.
- Tenti, E. *Universidad y Profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989.
- Williams, R. *Marxismo y literatura*. Barcelona, Editorial Península, 1980.