

# La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues

ANDREA BRITO\*

## Introducción

Tanto desde las políticas educativas como desde el campo de la investigación el interés por la escuela secundaria encuentra un punto convergente en los efectos de los procesos de masificación producidos a nivel mundial en la segunda mitad del siglo pasado. A partir de ese momento, y a la luz de la persistencia de los problemas identificados, el nivel medio comienza a constituirse —hasta hoy— en un tema compartido en la agenda internacional.

Particularmente en Argentina, la escuela secundaria se ubica en un lugar prioritario en el marco de la reactivación de la investigación educativa local a partir de la recuperación democrática de los años ochenta. Sólo considerando la perspectiva socio-político educativa encontramos una prolífica producción académica orientada a la indagación de distintas dimensiones del proceso de escolarización del nivel: los supuestos e implicancias del proyecto educativo de la última dictadura y los desafíos futuros, la relación entre la propuesta escolar del nivel y el mundo del trabajo, el problema de la segmentación interna y la producción de circuitos diferenciados de escolarización, la cuestión de la conducción del nivel y las burocracias educativas<sup>1</sup>.

En este marco, el profesorado del nivel merecerá un lugar particular y será objeto específico de distintos estudios. La atención a la cuestión de los profesores en relación con el curriculum de la escuela secundaria, y el estudio de la formación docente del nivel y su relación con las prácticas de enseñanza serán temas centrales de la agenda investigativa<sup>2</sup>.

Identificando trazos comunes estos estudios señalaban, por un lado, la perdurabilidad de una concepción enciclopedista del conocimiento y la necesidad de intervenir en la formación inicial y continua de los profesores, tanto en lo referido a la formación disciplinar como a la reflexión sobre la práctica de enseñanza —esto último en consonancia con el impulso de dicha perspectiva teórica en el campo educativo— de modo de promover la participación activa del profesorado en el proceso de transmisión del conocimiento y en la recreación del curriculum a enseñar. Por otro lado, las investigaciones analizaban la complejidad de la tarea de enseñanza frente a los efectos de la masificación de la escuela secundaria. Desde esta perspectiva, el problema del desinterés de los jóvenes por la propuesta escolar y la recurrencia de propuestas escolares poco significativas, la falta de herramientas para lograr la retención de numerosos grupos de alumnos, el bajo impacto de la formación docente marcaban junto con las condiciones devaluadas del trabajo docente (dedicación simultánea en varias instituciones, bajos salarios, ausencia de formación continua, sobrecarga de trabajo extraescolar, estrés laboral) un panorama signado por el malestar de los profesores y por su resistencia a los cambios provenientes de la macropolítica educativa.

Aunque probablemente incompleta, la reconstrucción de los principales temas de agenda de la investigación sobre la escuela secundaria en nuestro país, en particular aquella referida a sus docentes, permite situarnos en el punto de partida de este artículo<sup>3</sup>.



Prof. para la Enseñanza Primaria y Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Mg. en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina; Doctoranda en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina; Investigadora y Coordinadora del Posgrado en Lectura, escritura y educación del Área de Educación de FLACSO Argentina. E-mail: [abruto@flacso.org.ar](mailto:abruto@flacso.org.ar).

Su foco será la configuración de la experiencia profesional de los docentes<sup>4</sup> en el contexto actual de las escuelas secundarias, y en los efectos que esta configuración tiene tanto en los modos de construcción de la identidad docente como en las formas y sentidos de la misma institución escolar. Desde esta perspectiva me propongo recuperar dos dimensiones centrales que configuran dicha experiencia y alrededor de las cuales, desde hace décadas, se viene insistiendo radican algunos de los puntos problemáticos del nivel: en primer lugar, la *propuesta cultural y pedagógica de la escuela media* y, en segundo lugar, las *coordenadas del trabajo docente en el contexto social y escolar*.

Retomar estas líneas permite contextualizar su identificación en presente y caracterizar la resignificación de estos problemas en el marco de transformaciones sociales y culturales más amplias. En este sentido también corresponde considerar las puntualizaciones realizadas por la investigación educativa más reciente que, a la luz de la indagación sobre el impacto de la reforma educativa de los años noventa, abordan las nuevas configuraciones del nivel marcadas por procesos de fragmentación y aumento de la desigualdad socio-educativa<sup>5</sup>.

Desde esta perspectiva, e incluyendo la mirada de los propios profesores, intentaré ensayar algunas explicaciones acerca de cómo éstos captan, componen y articulan las distintas dimensiones de la escuela secundaria, proceso a través del cual se constituyen a sí mismos. Esto supone caracterizar de qué manera los profesores establecen relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se configuran sus identidades. El trabajo de los profesores será, así, analizado en el punto de intersección de la *relación entre experiencias e instituciones* (Sarlo, 1996), es decir, en el marco de posibilidades que las instituciones ofrecen para la producción de experiencias.

A través de este abordaje me interesa sostener la idea de una experiencia profesional que, enmarcada en un contexto de escasa estabilidad institucional y de fuertes reclamos sociales por la "crisis" de la escuela media, oscila entre tensiones que evidencian la brecha entre aquello prescripto y aquello que efectivamente demanda su tarea. Frente a

esto, y en un proceso defensivo que no se produce sin costos ni desgastes personales, los docentes se sostienen en un *repliegue identitario* que vuelve sobre los principios tradicionales del trabajo docente y sobre los valores fundantes de la escuela secundaria hoy puestos en cuestión en el marco de un escenario social cambiante.

## La propuesta cultural y pedagógica de la escuela secundaria

En el conjunto de nuevas reglas y exigencias que parece componer el mapa del trabajo de los docentes hay una cuestión clave que resulta un desafío cotidiano: el vínculo con los alumnos. Así, desde la perspectiva de los profesores, el aula se convierte en el escenario del desencuentro entre aquello que éstos tienen para ofrecer y la falta de motivación de los alumnos para recibirlo. Soste-



nidos en uno de los rasgos fundantes de su identidad —la posesión del saber— los docentes de la escuela media argumentan no encontrar reciprocidad en sus alumnos a la hora de su enseñanza.

La confrontación entre adultos y jóvenes se aloja en la histórica forma a través de la cual fue construida y se fortaleció la escuela secundaria. Sabemos que la idea de transmisión cultural que orientó la creación de los sistemas educativos, y en particular el nivel medio, se asentó sobre los supuestos de la incompletad y ausencia de pautas culturales propias por parte de niños y jóvenes. También se desarrolló tanto sobre la base de concepciones unívocas de la cultura adulta como sobre la estabilidad de las formas de producción del conocimiento, ubicando a las escuelas como principal vía de transferencia cultural (Braslavsky, 2001).

Estos supuestos configuraron un juego de confrontación entre grupos generacionales —un rasgo característico y reconocible de la cultura escolar del nivel medio— a pesar del cual la escuela y los docentes mantuvieron su jerarquía sostenida en la firmeza de un orden cultural. Pero es justamente el trastabilleo de dicha jerarquía, y sus consecuentes efectos sobre la autoridad docente, lo que da un matiz particular al desencuentro y a los modos a través de los cuales los profesores intentan re-encauzar su tarea.

Las causas del problema son, para los docentes, externas a la escuela. En su opinión, y en líneas generales, los jóvenes actuales carecen de los rasgos que definen al “buen alumno”, esto es, el “esfuerzo” y el “estudio”. Pero esta ausencia no culpabiliza a los jóvenes sino que es leída en clave de una crisis social general explicada tanto por las nuevas configuraciones sociales y familiares como por la adhesión a nuevos valores culturales imperantes: el facilismo, la falta de límites o su transgresión.

Desde esta perspectiva la relación entre aquello que la escuela y el “afuera escolar” ofrecen en relación con el saber se asienta en pares opuestos: maduración vs. velocidad, aprendizaje significativo vs. pensamiento superficial, comunicación formal vs. pobreza de vocabulario y expresión, conocimiento vs. consumo. En este marco, las transformaciones culturales son interpretadas en términos de una devaluación de los valores sobre los que se asienta el imaginario fundante de la escuela.

Esto no excluye el reconocimiento de una necesaria actualización de los contenidos escolares como aspecto prioritario para modificar en la propuesta pedagógica de la escuela secundaria. Sin embargo, frente al desorden valorativo que parecen conllevar los cambios culturales, dos elementos fundantes de la identidad docente se entremezclan en esta convicción: una concepción clásica y legitimada del conocimiento y la restauración de un orden moral.

Esta combinatoria parece funcionar como un sostén de la autoridad del saber docente frente a la irrupción de saberes no escolares, particularmente aquellos que vienen de la mano de las nuevas



tecnologías. Frente a su inevitable presencia en la escuela y a la “empatía tecnológica” de los jóvenes (Martín Barbero, 2006), los profesores enfatizan su lugar de mediación respecto de aquello que procede del afuera escolar conservando la concesión de legitimidad a tal saber. Sin claridad sobre sus formas —no sólo atribuible a los profesores— pero sí sobre la convicción en la necesidad de orientar este proceso, los vínculos que los jóvenes establecen con las nuevas tecnologías son considerados como objetos civilizables desde una concepción del conocimiento dominada por los cánones de la razón moderna.

Desde aquí, y asociado a una nueva y asumida tarea de contención, los profesores marcan la prioridad de recuperar la dimensión valorativa en la enseñanza no sólo por su papel en la vida futura de los jóvenes sino, sobre todo, porque ésta permite la adquisición de reglas y pautas internalizables *sine qua non* para el ejercicio de la condición de alumno.

Y es que la dimensión valorativa representa para los docentes tanto un punto de partida como un modo de afrontar el desborde provocado por la presencia de “nuevos alumnos”, particularmente los “recién llegados” o los “últimos en llegar” (Falconi, 2007). En este sentido, ante el corrimiento de la centralidad del conocimiento en parte explicado por no disponerse de un alumno con las disposiciones necesarias para recibirlo, la función moralizadora de la enseñanza resulta clave en la reubicación de las piezas del tablero escolar.

En este marco, la lucha por recuperar el interés y la predisposición al saber escolar por parte de los jóvenes constituye uno de los fines principales hacia el cual los docentes orientan su tarea cotidiana. Y de aquí se derivan dos elementos importantes en lo que hace a la conformación de su experiencia profesional.

El primero es que la motivación no sólo representa una demanda para los profesores en relación con sus alumnos sino que, también, los alcanza a ellos. En la escena de la escuela secundaria actual, caracterizada por el ensayo cotidiano de formas para captar la atención y el interés de los alumnos, los docentes también se manifiestan compelidos en la búsqueda de la propia motivación. Así, por ejemplo, en las palabras de una profesora se condensa la particular fuerza que cobra esta cuestión en la definición de la experiencia laboral de los docentes: *“Yo a veces digo, ¿y si me pongo delante de la clase para hacer lo mismo que ellos tienen que hacer, a ver si los motivo?”*.

La alta implicación subjetiva demandada en este escenario pero no reconocida como rasgo estatuario de la profesión convierte al trabajo docente en una tarea vivida como carente de previsibilidad y necesaria de continua justificación. Una situación que, en palabras de los profesores, se torna desgastante y agotadora. Ser profesor de escuela secundaria resulta, así, un juego de carácter personal en el que las condiciones hoy impuestas por el sistema escolar constituyen una prueba de la personalidad.

En este movimiento, la identidad de los profesores se construye en una experiencia de autorrealización sostenida en la lógica de relación (Dubet, 2002), lógica donde la vocación supone un compromiso profundo de la subjetividad en una actividad y en la cual la necesidad de reconocimiento opera como horizonte. De este modo, la puesta en juego de una fuerte implicancia subjetiva y personal de los profesores hace que sus logros sean vividos como una conquista de orden personal.

El segundo elemento a considerar es que, en la búsqueda de la motivación de los alumnos<sup>6</sup>, la transmisión del conocimiento queda reducida a los márgenes de lo posible diluyéndose la referencia a un cuerpo cultural común.

En el suelo de baja estabilidad de las escenas donde esto sucede, los profesores parecen recurrir a estrategias personales orientadas por la combinación del criterio de relevancia del conocimiento definido desde el propio campo disciplinar con el ensayo de formas que logren captar la atención de los alumnos. En este escenario se reconoce enseñar lo que es considerado enseñable desde los marcos propios de cada docente y lo que es materialmente alcanzable según las posibilidades y limitaciones de cada situación. Aquello a enseñar en la escuela secundaria hoy queda sujeto a lo que consideran y pueden hacer los profesores según las disponibilidades y los condicionantes de cada contexto, y sólo si logran atravesar la barrera del (des) interés de los alumnos. En con-

secuencia, la igualdad en la distribución del conocimiento, horizonte que sigue operando en el imaginario, se convierte en una explícita deuda pendiente.

Este horizonte postergado resuena fuertemente al momento de caracterizar la función principal de la escuela secundaria donde retornan los principios históricamente asignados al nivel: la continuidad de estudios, la formación en cultura general y la inclusión en el mundo laboral<sup>7</sup>. Coincidiendo con otros estudios (Poliak, 2007), a pesar de la profundización de los procesos de desigualdad social, el mito originario sigue operando en la convicción de que todos los alumnos ingresen y permanezcan en la escuela compartiendo ciertos principios de igualdad de oportunidades. Algo de esto se deja entrever en las palabras de una profesora: *“A lo mejor en este momento, como hay tanta competencia, un título secundario no es nada y no le da posibilidad, salvo la posibilidad de seguir estudiando. Pero yo me quedo tranquila en el sentido de que él se está formando primero como persona”*.

## Las coordenadas del trabajo docente en el contexto social y escolar

Para los profesores, el desarrollo de sus tareas supone estar expuesto a la atenta mirada del “afuera” escolar. Devaluados los marcos de una institución sostenida en valores incuestionables, su trabajo aparece traccionado por la rendición de cuentas. El predominio de la lógica de servicios por sobre la de vocación (Dubet, 2002) parece sesgar el trabajo de los profesores haciendo convivir a ésta última con respuestas a requerimientos técnicos mayores y más sofisticados. En este sentido, la legitimidad de la tarea de los profesores antes respaldada por el carácter “sagrado” de la institución se desplaza hacia una legitimidad asentada sobre la demostración del dominio de ciertas competencias específicas y sobre la eficacia del trabajo efectuado.

Percibida como un avance sobre la incuestionable autoridad docente, es en la interpelación de las familias donde, principalmente, se localiza esta suerte de asedio manifestado en situaciones puntuales y reclamos sobre decisiones específicas. Se trata de una presencia alejada de una colaboración sostenida o comprometida con la institución, modos de involucramiento necesarios desde la perspectiva de los profesores.

El “afuera” escolar también es identificado en los cambios provenientes de la política educativa donde el Estado parece resultar un actor ajeno y poco cercano. Y, también, reconocido como fuente de propuestas desmedidas en alcances para cuya consecución los docentes manifiestan no disponer de orientaciones ni apoyo sino que, por el contrario, los dejan librados a las capacidades y recursos institucionales y/o personales.

En un cuadro general de fragilidad normativa, el rechazo y la desconfianza toman forma especialmente cuando en las propuestas impulsadas por las administraciones políticas se identifica la conjunción entre un discurso experto y un lenguaje prescriptivo (Viñao Frago, 2001), y tal reacción encuentra argumentos en la ausencia de acciones concretas que los fortalezcan en la concreción de los cambios. Dentro de éstas, si bien las mejoras salariales son mencionadas, aparecen con mayor énfasis la concentración horaria en una misma institución y la necesidad de capacitación. Y hacemos un alto en el señalamiento de esta última ya que resulta interesante desandar algunos supuestos relativos a la configuración de la identidad docente que operan tras la demanda.

Como resuena de modo insistente en la voz de los profesores, las situaciones escolares parecen controlarse a través de una alquimia particular y personal de conocimientos, ensayos y estrategias del orden de lo artesanal. Así, la escena escolar sólo es posible de captar y enfrentar “en situación” restaurando en dicha acción, y aún con el desgaste que supone, la fortaleza específica de la propia tarea. Sumado a esto, lejos de moverse con autonomía en sus tareas, los profesores se manifiestan posicionados en un lugar de observación, cuestionamiento y juicio por sus acciones asumiendo, de modo asociado, el doble papel de causa y efecto de la “crisis” del sistema escolar.

Esto encarna no sin efectos en la mirada de los profesores sobre su tarea componiendo una identidad pedagógica que parece construirse “a medida y a los golpes”. Las palabras de un docente reflejan la percepción de una identidad rasgada por los arañazos de la profesionalización<sup>8</sup> y de su

asociada pérdida de prestigio: *"Una vez leí una carta de un maestro donde él decía que la docencia se había venido un poco abajo desde que nos transformamos en trabajadores de la educación y dejamos de ser maestros"*.

El esfuerzo frente las exigencias no parece encontrar correlato en el reconocimiento externo, particularmente en términos de calificación laboral. Desde esta perspectiva, si bien la capacitación constituye una alternativa para fortalecer el trabajo frente a los nuevos problemas planteados por la escena escolar parece representar, más bien, una respuesta a la búsqueda del propio reconocimiento en el marco del mandato de la profesionalización.

En esta búsqueda lejos está la apelación a la identificación colectiva tiempo atrás encontrada en las organizaciones sindicales como el lugar para la construcción conjunta de alternativas de mejora. Por el contrario, en un escenario donde la organización del trabajo se construye atravesada por el debilitamiento del entramado institucional, el colectivo de los profesores hoy parece, en su propia lectura, desarticulado en la posibilidad de representación y protección. De allí que en el marco de un proceso auto-conducido de aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida (Lawn y Ozga, 2004) la capacitación resulta un camino que, coincidente con la retórica de la profesionalización, proporciona la posibilidad del reconocimiento personal a través de la calificación en un mapa laboral que, material y simbólicamente, se presenta incierto.

La conjunción de los elementos localizables en el "afuera" escolar hasta aquí reseñados redundando en una experiencia profesional tironeada por diversas demandas, un "oficio sitiado" (Dubet, 2002) en un marco de intemperie y soledad. Frente a esto, la voz de los profesores recurre en la nostalgia de una escuela que ya no es y, arraigada en la experiencia personal, insiste en la devaluación social de la imagen docente y la pérdida del nivel educativo de otros tiempos. Se trata de una construcción que entra en consonancia con discursos sociales hoy en boga, en particular aquellos de amplificación mediática, sostenidos en la idea de "crisis" y en la necesaria restauración de un orden perdido.

Sin embargo, y en contraposición a un "afuera" hostil, el "adentro" escolar es percibido por los profesores de modo positivo. Aún reconociendo los efectos de agotamiento causados por la superposición de tareas como así también la condensación del derrumbe socioeconómico en las precarias condiciones materiales de las escuelas, el espacio escolar representa un territorio donde algunos elementos controlables, ciertos márgenes de regularidad y mejores sensaciones personales son posibles.

De allí puede entenderse que las sensaciones positivas sean las más identificadas por los profesores para definir su estar en la escuela. Aquellas ligadas a la comodidad y a la satisfacción, la



percepción de un clima de contención y pertenencia como así también a las actitudes de compromiso y entusiasmo en el trabajo son las más recurrentes (Dussel, Brito y Nuñez, 2007)<sup>9</sup>.

La identificación de la escuela como un espacio percibido en tanto “puerto de resguardo” resulta plausible de ser interpretada, al menos, en dos sentidos complementarios.

Por un lado, en la escuela los docentes se sienten protegidos en relación con un afuera que insiste en culpabilizaciones y reclamos en medio de un proceso de descomposición social grave cuyos efectos también se han sentido en la vida de los profesores. Y si bien la identidad docente ubicada históricamente en las coordenadas de lo sagrado y alejada de lo mundano opaca el reconocimiento de estos efectos, la contención no parecería estar siendo demandada solamente desde el universo de los alumnos y sus familias sino incluso valorada para sí por los mismos profesores hoy también vulnerados social y económicamente.

Por otro lado, las fronteras escolares delimitan un espacio de protección donde otros modos de reconocimiento e intercambio son practicables. El sostén colectivo hallado en la vida escolar diluye las responsabilidades, alivia la carga personal del peso del trabajo diario y renueva su sentido en un marco compartido de valores, saberes e identificaciones propio de una identidad comunitaria (Dubar, 2002).

Resulta señalable el hecho de que el reconocimiento y las identificaciones mutuas para resolver los problemas prácticos de la tarea cotidiana se sostienen menos en principios pedagógicos que en las actitudes o maneras de posicionarse frente a ellos. Los modos de personalidad corporizados en modos de actuar frente a los problemas resultan puntos de encuentro entre los mismos profesores y constituyen los hilos de un entramado de pertenencia donde es posible reconocerse.

Y es que en la escuela, más allá de las diferencias personales, los docentes comparten un código común hoy conformado tanto por los valores y principios fundantes de su identidad como por la dificultad de sostenerlos en un escenario hostil y demandante. Dentro de los límites escolares, los profesores conviven en un territorio en el que *“están menos unidos por sus prácticas y elecciones que por las pruebas que les plantea su oficio”* (Dubet, 2002, pág.164).

Esto permite sobrellevar de otro modo aquello que de árido presenta el trabajo. Los contratiempos, la sobrecarga y el horizonte de imposibilidad que muchas veces atraviesan la tarea pueden sopesarse cuando aquello que supone una apuesta personal tiene efectos visibles en el “adentro” escolar. De allí que cierto lenguaje de emoción (Dubet y Martucelli, 1998) impregne la conversación con los profesores al referirse a las pequeñas conquistas cotidianas que motivan su estar en la escuela.

Desde este contraste entre el afuera y el adentro escolar la experiencia profesional de los docentes marca un trazo propio en la delimitación de aquello que hoy se reconoce como la escuela secundaria. Sostenida en reacción a un afuera invasivo, los profesores reafirman su identidad en el espacio escolar donde la interpelación hostil se diluye en la contención y la pertenencia.

## Movimientos y repliegues de la identidad docente

Los elementos hasta aquí descriptos conforman un escenario donde la experiencia de los profesores, enmarcada por un contexto de escasa estabilidad institucional y de fuertes reclamos sociales por la “crisis” de la escuela media, se desarrolla tensionada entre aquello prescripto estatutariamente y aquello que efectivamente demanda su tarea produciendo efectos de desgaste personal y de precariedad laboral.

Analizar esto en clave de los procesos de configuración identitaria docente requiere considerar, en el cuadro de transformación de procesos sociales más amplios, la separación y desarticulación de las lógicas de acción y esferas normativas que, ligadas por el programa institucional, daban coherencia al trabajo en el marco de la institución escolar. Desde esta perspectiva, la actual experiencia de los profesores podría re-interpretarse en clave de una experiencia social que se ve obli-

gada a recomponer la unidad perdida de distintas lógicas de acción y esferas normativas y que, por tanto, se caracteriza por la adopción de distintas posturas y puntos de vista en un proceso en el cual la alta frecuencia de las rupturas no permiten estabilizar rutinas y dotar de coherencia a la propia tarea (Dubet, 2002).

Frente a esto, y sin desconocer matices, arriesgamos la hipótesis de un “repliegue identitario” que, en un intento defensivo y de autosostenimiento, reafirma aquello que históricamente configuró el rol docente. Se trata de un efecto de los procesos generales de fragmentación social en los que la exacerbación de la identidad individual constituye una suerte de reacción al fenómeno de desintegración del lazo social del que antes esa identidad era constitutiva (Dubet, 2002; Martín Barbero, 2004).

La defensa de lo que se es (o de lo que se supo ser) oficia de ancla o amarre en un contexto con pocas referencias. Y en el intento de autosostenimiento personal y frente a la sensación de no poder cumplir con la superposición de nuevas demandas, la acción de los profesores aparece orientada por esquemas conocidos y disposiciones estructurantes de su tarea. Sucede que, aún sabiéndolas caducas o inadecuadas, estas formas recurren en su ayuda para enfrentar la experiencia de imposibilidad de la acción individual. En este sentido, el no renunciamiento o transformación de estos esquemas y disposiciones produce un “encarnizamiento constante” (Martucelli, 2007, pág. 133) y, desde esta perspectiva, podríamos decir que el rol de los profesores se encuentra impedido.

Es posible identificar marcas muy visibles de este efecto de repliegue en la experiencia profesional de los profesores. Subrayaré, retomando el diálogo propuesto al inicio de este artículo, aquellas relacionadas con los nudos problemáticos que la investigación educativa local identificaba hace ya más de dos décadas para analizar su profundización o resignificación a la luz de la idea del repliegue identitario.

El primer punto, relativo a *la propuesta cultural y pedagógica de la escuela secundaria*. Sobre este tema podríamos decir que, frente a un panorama de transformación cultural que disloca los procesos de construcción y circulación del saber, el trabajo de los profesores parece concentrarse en el restablecimiento de un orden perdido como condición básica para garantizar la transmisión del conocimiento entendido desde los cánones clásicos en cuanto su legitimidad y clasificación. Una legitimidad que les permitió a los profesores fortalecer su posición en la disputa por el reconocimiento de su estatus profesional (Goodson, 1995) y una clasificación que estructuró históricamente el patrón organizacional de la escuela secundaria (Terigi, 2008).

De este modo, y orientada por el intento de autosostenimiento de los profesores frente a la desorientación de lo nuevo, la apertura de la propuesta pedagógica del nivel medio a los cambios culturales se construye en la combinación entre un ingreso de hecho y la pretensión de absorberlos en la concepción clásica del conocimiento y de su transmisión.

En este contexto, por un lado, la enseñanza parece quedar relegada al campo de lo posible y sostenida en la acción individual de los profesores. Y, aún cuando el pretensión de absorberlos en la concepción clásica del conocimiento y de su transmisión, el conocimiento escolar parece perder especificidad, su presencia sigue aferrada a la identificación con un saber disciplinar que, más allá de su vigencia, otorga identidad a la tarea de cada profesor.

En este movimiento, y en conjugación con la necesidad de afirmación de la autoridad docente hoy interpelada, el conocimiento escolar parece componer un binomio en el que la moralización constituye el otro elemento, explícito, de la relación pedagógica. Así, los valores aparecen como una referencia común a través de la cual es posible restaurar una delimitación clara y poco cuestionable de la institución escolar sustentada en un orden situado fuera del mundo, y desprovisto de temporalidad. Desde allí, la identidad del profesor de escuela secundaria se repliega en sus fuentes reforzando una vocación centrada en la dimensión motivacional y personal de la figura del profesor y en el despliegue personal de su carisma. En este marco, vale la pena considerar el impacto de los discursos sociales de fuerte impronta que, desde hace tiempo y frente a la “crisis” de la educación, argumentan la vuelta a la moral como alternativa (Dussel, 2006).



De allí que más que la persistencia de un conocimiento atomizado de base enciclopedista y universal y un papel de los profesores centrado en la ejecución acrítica y meramente instrumental, nudos problemáticos del nivel medio identificados hace décadas, en la propuesta pedagógica y cultural de la escuela secundaria actual es posible identificar la perdurabilidad de una idea abstracta de la jerarquía cultural del conocimiento escolar que, en la mezcla de tradiciones heredadas y la imposibilidad de referencia a normas curriculares comunes como telón de fondo, orienta estrategias inestables para la enseñanza. En consecuencia, el saber pedagógico no parece centrarse en la búsqueda de un menú fijo de opciones sino más bien parece construirse en la combinación ecléctica de distintos saberes y fuentes que definen aquello que es enseñable y posible en cada situación particular. Desde esta perspectiva se aleja la posibilidad de distribución de un cuerpo cultural común.

El segundo punto, referido a *las coordenadas del trabajo docente en el contexto social y escolar*. Sobre este tema podríamos arriesgar que, frente a la interpelación del "afuera" escolar y aún cuando la respuesta a sus demandas obliga a modificar sus tareas, los profesores resisten y argumentan su defensa sostenidos en la solidez de los principios enmarcados en el estatuto de la profesión legitimada en la práctica de la vida escolar. Y aún con efectos visibles del proceso de vulnerabilidad social en las trayectorias personales, los profesores mantienen una imagen "sin fisuras" cuya autoridad se sostiene en bases neutrales y homogéneas.

Las fronteras de la escuela dejan atrás, o al menos suspenden, las sensaciones hostiles. En ese movimiento, el sentido colectivo del trabajo enmarca las pruebas constantes vividas a nivel personal en un cuadro de problemas comunes y permite volver a la idea fundante de una identidad comunitaria.

Lo que me parece importante señalar es que, en el agravamiento y complejización de una escena hostil que hace décadas definía un panorama marcado por la incomodidad y el estrés laboral, la cuestión del malestar docente ha atravesado un proceso específico convirtiéndose en un *capital emocional* de los profesores, esto es, como un punto de articulación entre los modos y códigos de evaluación cultural y las interacciones sociales (Illouz, 2007). En este sentido, y en el marco de experiencias institucionales, el sufrimiento individual se articula en una sensibilidad colectiva que, también estableciéndose como forma institucionalizada, aglutina y da sentido a la percepción del yo y de los otros, de la propia historia y la relación con los demás.

Considerando las narrativas de sufrimiento y de autorrealización como fenómenos de época, el malestar docente parece constituirse como una forma discursiva sostén de la identidad de los profesores. Con un tono emocional como rasgo característico, esta forma se alimenta tanto de aquellos elementos de la práctica leídos en esa clave como, especialmente, de ciertos discursos sociales y educativos que, centrados en estas narrativas, conforman un campo donde la competencia emocional de los profesores corre el riesgo de transformarse y reforzarse en objeto de clasificación y estigmatización.

Por ello, en el análisis del problema resulta necesario ubicar esta cuestión no entendida como efecto de determinadas condiciones de trabajo sino, más bien, atendiendo al proceso de desestabilización de las distintas lógicas de acción constituyentes del programa institucional. En tanto la identidad de los actores sociales, incluidos los profesores, no puede estabilizarse, la sensación de crisis más que como efecto de la descomposición de un modelo clásico o de una crisis social general puede ser entendida como un componente central de las culturas profesionales (Dubet, 2002).

Desde aquí, entiendo que la interpretación sobre la problemática docente hoy compromete el esfuerzo de complejizar la mirada tomando como objeto de análisis los movimientos generales de cambio de las culturas e identidades profesionales para desplegar allí tanto lo propio del contexto escolar que atraviesa dichos procesos como aquellos elementos comunes producidos por los efectos de nuevas configuraciones sociales, culturales y laborales más amplias.

## A manera de cierre

Sin desconocer diferencias y variaciones en la larga historia y también en el presente de los profesores de la escuela secundaria, en este artículo he trabajado sobre la identificación de algunos trazos comunes en las formas a través de las cuales se configuran sus procesos identitarios tanto en el marco específico de su experiencia profesional como en el escenario más amplio de reconfiguración social.

En estos trazos es posible recorrer ciertos matices contrastantes o contradictorios que pincelan la construcción identitaria actual del trabajo de los profesores. Una combinatoria de claroscuros donde lo afectivo y lo normativo de toda identidad profesional adquiere, en el marco de la institución de la escuela secundaria, una forma particular.

La resignificación de los problemas del nivel y sus docentes nos obligan a revisar no sólo el diseño y puesta en marcha de nuevas propuestas político-educativas sino, también, a asumir de modo responsable los efectos que puede conllevar sobre quienes se delegan los cambios la imposibilidad de su concreción.

Recurrentes son las posiciones que señalan la necesidad de repensar la forma escolar y la organización institucional de las escuelas secundarias<sup>10</sup>. Sumándonos a ellas, la consideración de la construcción de las identidades profesionales de los docentes nos señalan la necesidad de analizar de modo cuidadoso las maneras a través de las cuales se propone trabajar con los profesores la propuesta pedagógica del nivel. En este sentido, aún reconociendo la importancia de construir una propuesta cultural renovada, cabe pensar en los efectos de movimientos de fuerte tracción y viraje cultural sin tener en cuenta la persistente especificidad del saber estructurante de la identidad de los profesores, como así también su desorientación respecto de las formas a través de las cuales hoy es posible anclar la enseñanza en un contexto escolar inestable. En la misma línea, la consideración de la configuración de las identidades docentes en las coordenadas sociales y escolares actuales nos advierte sobre los riesgos de las miradas sostenidas en la culpabilización o la victimización como así también posibles anquilosamientos al situar la cuestión del malestar docente como punto de anclaje de su tarea.

Comprender estos procesos de forma constitutiva preserva de sesgos paralizadores u obstaculizadores, particularmente a la hora de desandar con los profesores los problemas de la actual escuela secundaria. En este marco, quizás valga la pena reinventar una construcción recíproca de confianza y reconocimiento entre aquellos que, desde distintos ámbitos, están implicados en la responsabilidad de pensar otras alternativas. Se trata de acompañar a los docentes en la compleja tarea de entender e intervenir en la nueva escena escolar incluyendo en ella los trazos que hoy definen su experiencia profesional.

## Bibliografía

- ANDRADE OLIVEIRA, Dalila, "Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira", en *VII Seminario de la Red Latinoamericana de estudios sobre trabajo docente. Nuevas regulaciones en América Latina*, Buenos Aires, julio 2008. Disponible en: <http://www.fae.ufmg.br/estrado> (consulta abril 2009).
- BIRGIN, Alejandra, DUSCHATSKY, Silvia y DUSSEL, Inés, "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad", en *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, FLACSO Argentina, Nro. 19, año 9, diciembre 1998.
- BRASLAVSKY, Cecilia, *La enseñanza secundaria en América Latina. Saber y poder*, Buenos Aires, Documento FLACSO-Argentina s/n., 1983.
- \_\_\_\_\_, *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1984.
- \_\_\_\_\_, "Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina análisis de casos en América del Sur", en BRASLAVSKY, Cecilia (org.), *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, Santillana, 2001.

- BRASLAVSKY, Cecilia y otros, *Informe final del Proyecto de Contribución al Mejoramiento de la Calidad de la Educación Media: el CBU de Río Negro, textos para la gestión y los docentes en diversos contextos. 1991-1992*, Buenos Aires, FLACSO-Argentina, 1992.
- BRASLAVSKY, Cecilia y TIRAMONTI, Guillermina, *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*, Buenos Aires, FLACSO - CIID, Miño y Dávila Editores, 1990.
- BOLÍVAR, Antonio, "La autonomía de los centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas", en *Revista de Educación Nro. 333*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España, enero-abril 2004.
- DUBAR, Claude, *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Ediciones Bellaterra, 2002.
- DUBET, Francois, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa, 2002.
- DUBET, Francois y MARTUCELLI, Danilo, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1998.
- DUSSEL, Inés, "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente", en TENTI FANFANI, Emilio (comp.), *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, IPE-UNESCO- Fundación OSDE- Siglo XXI Editores, 2006.
- DUSSEL, Inés y BIRGIN, Alejandra, *Algunas tendencias en la formación de los profesores para el nivel medio: perspectiva histórica y actualidad*. FLACSO-Argentina (mimeo), 1991.
- DUSSEL, Inés, BRITO, Andrea y NUÑEZ, Pedro, *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires, Fundación Santillana, 2007.
- ENTEL, Alicia, *Conocimiento y cultura en la escuela media. ¿Sin lugar para las dudas?*, Buenos Aires, Documento FLACSO Nro. 83, 1989.
- FALCONI, Octavio, "Experiencia formativa de los jóvenes-alumnos en la encrucijada de las condiciones de escolarización y el trabajo docente". Ponencia presentada en la 1ª Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes. Hacia la elaboración de un estado del arte de las investigaciones en juventudes en Argentina. La Plata, noviembre de 2007.
- FELDFEBER, Myriam, "Reforma educativa y regulación estatal", en FELDFEBER, Myriam y ANDRADE OLIVEIRA, Dalila (comp.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc, 2006.
- FILMUS, Daniel, *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*, Buenos Aires, Serie Documentos FLACSO Nro. 30, 1988.
- FRIGERIO, Graciela (comp.), *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*, Tomo I, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1991.
- FUMAGALLI, Laura, *El uso del tiempo en la escuela media*, Buenos Aires, FLACSO- Argentina, 1990. (Tesis de maestría.)
- GALLART, María Antonia, *Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo: la carrera de los egresados*, Buenos Aires, CENEP, 1987.
- \_\_\_\_\_, *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*, Buenos Aires, Editorial Stella/La Crujía, 2006.
- GONZÁLEZ LEANDRI, Ricardo, "La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900", en *Escuela de Estudios Hispano-Americanos*, Sevilla, Tomo LVIII, Nro. 2, 2001.
- GOODSON, Ivor, *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1995.
- HILLERT, Flora, *El perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación de docentes para la enseñanza media*, FLACSO-Argentina, 1989. (Tesis de maestría.)
- ILLOUZ, Eva, *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*, Buenos Aires, Katz Editores, 2007.
- JACINTO, Claudia, *La escuela media: reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*, Buenos Aires, Santillana, 2006.
- JACINTO, Claudia y TERIGI, Flavia, *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?*, Buenos Aires, Santillana, 2007.

- KESSLER, Gabriel, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2002.
- LANZA, Hilda y FINOCCHIO, Silvia, *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*, Tomo III, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1993.
- LAWN, Martín y OZGA, Jenny, *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*, Barcelona, Pomares, 2004.
- LIENDRO, Elizabeth, *Curriculum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la biología en la Argentina de hoy*, Tomo II, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1992.
- LLOMOVATE, Silvia, *Adolescentes entre la escuela y el trabajo*, Buenos Aires, FLACSO- Miño y Dávila Editores, 1991.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, "Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad", en LAVERDE TOSCANO, María et al. (eds.), *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá, Universidad Central Departamento de Investigaciones- Siglo del Hombre Editores, 2004.
- \_\_\_\_\_, "La razón técnica desafía a la razón escolar", en NARODOWSKI, Mariano, OSPINA, Héctor y MARTÍNEZ BOOM, Alberto (comps.), *La razón técnica desafía a la razón escolar. Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*, Buenos Aires, Noveduc, 2006.
- MARTUCELLI, Danilo, *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires, Losada, 2007.
- POPKEWITZ, Thomas, *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.
- POLIAK, Nadina, *¿Fragmentación educativa en el campo docente? Un estudio en la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires*, FLACSO-Argentina, 2007. (Tesis de maestría.)
- SARLO, Beatriz, "Retomar el debate", en Revista *Punto de Vista* N° 55, Buenos Aires, 1996.
- TEDESCO, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar, 1986.
- TENTI FANFANI, Emilio, *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Fundación OSDE-IIPE-Unesco-Editorial Altamira, 2003.
- TERIGI, Flavia, "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en Revista *Propuesta educativa*, Buenos Aires, FLACSO, Año 17, Número 29, junio 2008.
- TIRAMONTI, Guillermina, *El nivel medio del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Documentos FLACSO Nro. 153, 1993.
- \_\_\_\_\_ (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, 2004.
- VIÑAO FRAGO, Antonio, "¿Fracasan las reformas educativas?", en Sociedad Brasileira de Historia da Educaçao (org.), *Educaçao no Brasil: historia e Historiografia*, Sao Paulo, Autores Asociados, 2001.

## Notas

- 1 Ver Braslavsky, 1983, 1984; Gallart, 1987; Tedesco, 1986; Braslavsky y Filmus, 1988; Llomovate, 1991; Braslavsky y Tiramonti, 1990; Tiramonti, 1993, entre otros.
- 2 Ver Entel, 1989; Hiller, 1989; Frigerio et. al., 1990; Fumagalli, 1990; Dussel y Birgin, 1991; Liendro, 1992; Braslavsky et. al., 1992; Lanza y Finocchío, 1993, entre otros.
- 3 Este artículo refleja las principales ideas desarrolladas en la Tesis de maestría "Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue", elaborada a partir del "Estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes sobre la escuela media argentina" realizado con el apoyo de la Fundación Santillana. Dicho estudio incluyó encuestas y entrevistas a docentes en 16 localidades del país.
- 4 La referencia a *experiencia profesional* no pretende profundizar en la conocida polémica sobre la docencia entendida como profesión vs. otros sentidos asignados (oficio, artesanado, funcionario del Estado, entre otros). El debate histórico ha sido profuso sobre este tema y, como lo han señalado algunos estudios, las mismas confrontaciones entre sectores docentes en la búsqueda de un reconocimiento diferenciado y asociado al carácter elitista de ciertas profesiones "como la medicina" han provocado, desde los tiempos fundantes del sistema educativo, la imposibilidad de cohesión profesional y su debilitamiento frente a

otros campos laborales (González Leandri, 2001). El debate recorrió el siglo pasado y, en la década de los noventa, tomó fuerza en el marco de la retórica de la profesionalización. Alejándonos de esta línea de debate, utilizaremos el concepto de *experiencia profesional* atendiendo a las configuraciones que el trabajo docente adquiere en el contexto de la escuela secundaria.

- <sup>5</sup> Ver Kessler, 2002; Tenti, 2003; Tiramonti, 2004; Jacinto, 2006; Gallart, 2006; Jacinto y Terigi, 2007, entre otros.
- <sup>6</sup> El discurso de la motivación para el aprendizaje adquirió fuerza e impacto en las prácticas escolares a partir de la pedagogía constructivista, para la cual la motivación constituye una condición necesaria para el aprendizaje en tanto permite la articulación con los aprendizajes previos de los alumnos. Sin embargo, más que articulada a procesos cognitivos, en la escuela secundaria la cuestión de la motivación hoy parece asociada al logro de cierta empatía social y convencimiento moral sobre la utilidad, beneficio y valor que conllevan los aprendizajes propuestos a los alumnos.
- <sup>7</sup> Estas tendencias presentan algunas diferencias en el orden de prioridad según las regiones del país. Las características de cada contexto “particularmente los indicadores sociales de la población, el mercado de trabajo, la oferta de estudios terciarios o universitarios” son las que, seguramente, orientan la expectativa de los profesores (Tiramonti, 2004; Gallart, 2006).
- <sup>8</sup> Renovando la retórica sobre el protagonismo docente en el cambio educativo, la profesionalización ocupó el centro de los discursos político-educativos en el marco de las reformas educativas de las últimas décadas. Junto con la cuestión de la autonomía docente, la profesionalización encontró en la formación y actualización permanente una de las piezas claves para el cambio. Ver, entre otros, Popkewitz 1996; Bolívar, 2004; Birgin et al., 1998; Feldfeber, 2006; Andrade Oliveira, 2008.
- <sup>9</sup> En la caracterización de la propia escuela son predominantes las imágenes de pertenencia y contención (“como mi hogar”, “comodidad”, “solidaridad”, “mi familia”, “comunidad”, “parte importante de mi vida”, “protectora”, “seguridad”, “cálida”, entre otras). Esta tendencia presenta matices entre las distintas regiones del país y mayor predominio en las docentes mujeres aunque es similar en el caso de docentes de distinta edad, antigüedad (en carrera y en la escuela) y carga horaria de trabajo.
- <sup>10</sup> Los artículos incluidos en los dos últimos números de la Revista *Propuesta Educativa* (junio y noviembre 2008) presentan interesantes reflexiones respecto de este tema.

### Resumen

Este artículo analiza la configuración actual de la experiencia profesional de los docentes de las escuelas secundarias y sus efectos en los procesos de construcción identitaria. Para ello recupera dos puntos problemáticos identificados desde hace décadas por la investigación educativa local —la propuesta cultural y pedagógica y las coordenadas del trabajo docente—, y propone una lectura que incluye tanto los elementos propios del contexto escolar como los movimientos generales de cambio de las culturas e identidades profesionales. Desde allí despliega la hipótesis de un efecto de repliegue en la construcción actual de la identidad de los profesores.

### Palabras clave

Profesores – Identidad – Escuela secundaria – Culturas profesionales

### Abstract

*This paper analyzes the current configuration of high school teacher's professional experience and its effects over the process of identity construction. For this analysis, the paper recovers two problematic issues identified decades ago by the local educational research: the pedagogical and cultural proposal as well as the teachers' work coordinates. From this point, the present analysis includes the specific elements of school contexts and the general changes of professional identities and culture. The main hypothesis is that there is a withdrawal in the current teacher's identity construction.*

### Key words

Teachers - Identity - High school - Teacher's culture