

CAPÍTULO XIII

Los sentidos atribuidos por la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos a la formación/capacitación docente en el contexto de la reforma educativa.

Zulma Lenarduzzi*

Introducción

El tema de esta investigación se refiere a los sentidos atribuidos a la formación y capacitación docente en la provincia de Entre Ríos durante la llamada *reforma Educativa*, por parte de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER). El período está comprendido desde 1995 hasta el año 2000, tomando como referencia la instalación legal de la *reforma educativa* en dicha jurisdicción.

La formación/capacitación docente toma especial relevancia en este contexto debido a que la propuesta oficial ubica como *responsable de la reforma al docente como profesional*. Frente a esto, nos planteamos como objetivos indagar y comprender *qué formación propone el sindicato desde una concepción asumida del docente como trabajador*.

Trabajamos desde un diseño cualitativo de investigación, el que situamos en el marco del paradigma hermenéutico. Nos interesa comprender las significaciones que se asumen desde los discursos de la entidad gremial en relación a la formación/capacitación docente para entenderlas desde las transformaciones operadas en el sistema capitalista en tanto modo de producción y desde los efectos del modelo neoliberal y su impacto en las políticas educativas, especialmente en las políticas de capacitación docente.

Para abordar la temática tomamos como unidad de análisis la Revista *Presencia de los Trabajadores de la Educación* (en adelante RPTE), en la que el gremio difunde sus actividades relacionadas con la formación docente, además de documentos facilitados por la Secretaría de Educación de la AGMER. Asimismo, se espera cruzar esta información con otra, obtenida a partir de entrevistas en profundidad con los responsables gremiales de la formación docente y los capacitadores.

A través del discurso que se expresa en las mencionadas revistas y de las entrevistas en profundidad, nos interesa interrogar: ¿Qué sentidos le asigna la AGMER a la formación/capacitación docente en el marco de la reforma educativa? Esta cuestión se plantea desde dos lugares: a) la posición de la AGMER frente a la oferta oficial: ¿cuáles son los reclamos?; b) la propuesta de formación que ofrece el mismo sindicato: ¿habilita estos reclamos en sus propuestas de capacitación?

En este escrito se desarrolla como parte del primer momento de la investigación, el trabajo con las RPTE centrando la indagación en la posición y los reclamos que adopta la AGMER con respecto a la capacitación oficial.

Sobre condiciones materiales y simbólicas

La *reforma educativa* en Argentina se inscribe en el marco de las tendencias neoliberales, las cuales, en términos generales, critican las múltiples intervenciones del Estado en la esfera económica y sostienen que éstas impiden que las fuerzas del progreso del mercado funcionen de manera correcta. Por cuestiones de espacio no desarrollaremos aquí las consecuencias de tales políticas, pero sí nos interesa resaltar que los regímenes neoliberales asignan un fuerte énfasis a la dimensión cultural. Es así que "...e/

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista en Investigación Educativa. Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación e investigadora de la Facultad de Trabajo Social (UNER). Colaboradora externa de investigación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Brasilia. Profesora en el Instituto Superior de Diamante (Entre Ríos).

neoliberalismo sólo logra imponer sus políticas antidemocráticas en la medida en que logra desintegrar culturalmente la posibilidad misma de existencia del derecho a la educación (en tanto derecho social) y de un aparato institucional tendiente a garantizar la concretización de tal derecho: la escuela pública...El neoliberalismo para triunfar ... debe quebrar la lógica del sentido común mediante la cual se 'leen' estos principios. Debe, en suma, crear un nuevo marco simbólico cultural que excluya o redefina tales principios reduciéndolos a su mera formulación discursiva vacía de cualquier referencia de justicia e igualdad.” (Gentili; s/f: 2).

En este sentido, las actuales políticas educativas, en especial las de formación/capacitación docente, juegan un importante papel en la generación de este nuevo marco simbólico cultural, a través del despliegue de discursos referidos a la profesionalización y a la autonomía docente. Esta profesionalización del trabajo docente como lugar central de la reforma educativa *ignora* las condiciones de trabajo de las/os maestras/os y profesoras/es, potenciando las salidas individuales y acriticas (Bonafé; 1998).

Las condiciones materiales y simbólicas para el desarrollo de la capacitación docente constituyen uno de los aspectos centrales de la posición de la AGMER. El reconocimiento de las condiciones materiales del trabajo docente no es ingenua, implica asumir otras posturas en relación a las condiciones simbólicas y la construcción de *otras subjetividades docentes*, a diferencia del planteo de los *reformadores* caracterizado por la amputación de las condiciones materiales.

Podemos decir que para AGMER no se puede escindir la capacitación de la condiciones de trabajo, de ahí los planteos de “capacitación docente, gratuita y en servicio”. En principio se puede sostener que la aplicación de las políticas neoliberales en educación ha producido un mayor control en el trabajo y la profesión docente, a partir de distintos dispositivos de disciplinamiento. Según Apple (1989), los maestros asisten a una prolongada reestructuración de sus trabajos, caracterizada por la descualificación, el control técnico y la proletarización. Esto es parte de una dinámica más amplia que incluye la separación entre concepción y ejecución y los intentos de racionalizar todos los aspectos posibles del trabajo. Esta reestructuración del trabajo docente tiene su matriz en las relaciones de clase y género.

En una época de crisis de acumulación y legitimación, el trabajo docente se va degradando y sometiendo a un mayor control, lo que conlleva a su proletarización. A su vez, el proceso de intensificación, es decir, cómo la pérdida de los derechos laborales, se manifiesta en la sobrecarga de trabajo, la destrucción de la sociabilidad y la falta de relación con el propio campo profesional. Estas cuestiones impactan en el modo en que las/os maestras/os realizan su trabajo, en el tipo de conocimiento que consideran más importante y en las responsabilidades en la toma de decisiones en relación a estos problemas.

Como sostienen Davini y Birgin (en AA.VV.; 1998): “*La eficacia de los dispositivos de regulación de la reforma se asientan, en última instancia, en que su discurso tiene resonancia efectiva en la conciencia de los docentes... Allí se inscribe, por ejemplo, la apelación a la profesionalización docente.*” (p. 91) De esta manera, la recurrencia del Estado al discurso de la profesionalización facilita la credibilidad de su proyecto y hace corresponsables a las/os docentes del mismo. (Jiménez Jaen; 1993).

La profesionalización parece traducirse en una *eterna capacitación* desde la cual las/os maestras/os tendrán que probar constantemente que *saben* y que se *perfeccionan*. En este aspecto, podemos sugerir la idea según la cual las/os docentes están insertos en una deuda que nunca terminan de pagar y cuyas cláusulas de contrato se renuevan día a día con mayores exigencias y sin el reconocimiento en términos materiales y simbólicos a su trabajo.

Las propuestas de capacitación entonces, se constituyen desde un *perfil abstracto* de lo que debe ser un docente desconociendo las contingencias y las divergencias contextuales de los procesos de construcción históricas en las/os maestras/os y profesoras/es definen y significan la tarea educativa. La base pareciera ser la idea de un sector docente con clara homogeneidad. Una homogeneidad que posibilita el control de los mismos desde el exterior.

Acerca del “trabajador de la educación”

Ante esta concepción del docente como profesional sustentada desde el discurso de la reforma educativa, los gremios han defendido la del trabajador de la educación, la cual nos remite a una discusión acerca de las identidades docentes que se han ido construyendo históricamente de manera contradictoria.

Desde la concepción del docente como apóstol, pasando por la de profesional, hasta la de trabajador, se han suscitado diversas controversias.

Desde fines de 1910 y en las dos siguientes décadas se extendió el gremialismo docente en nuestro país y se conformaron las primeras organizaciones nacionales y provinciales. Según Ascolani (1999), los docentes presentaron una escasa cohesión sindical en relación a otros sindicatos. La organización gremial se constituyó desde las asociaciones locales que se estructuraron federativamente. Las entidades gremiales se diferenciaban según líneas pedagógico-institucionales y político-gremiales, pero sin fuertes antagonismos ya que los campos de acción se dirimían de acuerdo a criterios geográficos.

En el período histórico 1916-1943, el autor desarrolla una reconstrucción global del gremialismo de los docentes estatales argentinos, analizando tres tipos de experiencias sindicales: “1) *de naturaleza legalista... muy ligada al Estado..., neutral en materia política y religiosa, defensora de los ‘valores de la nacionalidad’, orientada a la lucha por salarios, estabilidad y escalafones;* 2) *de tendencia legalista con derivaciones hacia el oficialismo, ya sea en un marco de clientelismo político hacia el gobierno de turno o bien de adhesión a propuestas fascistas emanadas del propio Estado...,* y 3) *de índole reformista con rasgos contestatarios, donde se advierten adhesiones de la clase obrera, la consideración de la profesión docente como ‘trabajo’, y demandas políticas, además de las estrictamente económicas.”* (p. 87). Esta última tendencia marca, según el autor, la idea de la docencia en tanto trabajo.

Por su parte, Diker (en Frigerio, Poggi y Korinfeld; 1999) analiza la historia de las luchas de los maestros a fines del siglo XIX y principio del XX. Estas luchas estaban marcadas por la reivindicación del dominio del conocimiento experto por parte de los maestros a través de un magisterio independiente -por fuera del Estado- y se caracterizaban por los reclamos en torno a las mejoras de las condiciones materiales de los docentes, a partir de dos formas de discursos: la súplica mendicante y la articulación de la idoneidad, el salario y la vocación. La autora intenta dar cuenta de la necesidad de revisar las visiones apostólicas que se suelen contraponer a la idea de trabajador que reclama por el mejoramiento de su salario. El segundo discurso, precisamente, relaciona la vocación como condición de idoneidad y el salario como condición de vocación. La profesión docente, entonces, se constituyó al calor de la tensión entre control, autonomía, miseria y estatuto intelectual.

La idea de “trabajador de la educación”, en particular, se puede rastrear a partir de la conformación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina en 1973, en tanto implicó un hito relevante ya que los docentes se autodenominan “trabajadores” a la vez que asumen de manera explícita un compromiso social relacionado con la función docente. Por un lado, es una expresión que da cuenta de la pertenencia de clase. Por otro lado, implica una ruptura con las concepciones profesionalista y de apostolado de la docencia.

Según Vázquez y Balduzzi (2000), la Declaración de Principios de la CTERA tuvo como discusión estructurante las diferentes concepciones de dicha identidad. Versiones obreristas, profesionalistas, educacionistas, reproductivistas, evangelizadoras, entre otras, constituyeron distintas tendencias de condensación del debate.

La AGMER, particularmente en el período que nos ocupa, traza algunos rasgos deseables de una nueva identidad de los trabajadores de la educación, que implica “...no sólo trabajar con los educadores sino con el conjunto de la sociedad. Esa nueva identidad no es separable de la construcción de un nuevo modelo educativo y la superación del existente...”(Documento de la Secretaría de Educación, AGMER, 1997).

Pensamos que esta “nueva identidad” que propone la AGMER tiene sus anclajes en las distintas tradiciones históricas. AGMER articula la identidad de trabajador con la de profesional -aunque no en el sentido asignado por la *reforma*-, tratando de oponerse a la atribuciones tecnocráticas y vocacionistas. Dicha articulación se produce, tal como sostiene Batallán (1991), en una contradictoria tensión entre la idea del docente como funcionario del Estado y el reconocimiento del carácter profesional de la actividad educativa.

De sujetos y sentidos

En la trama del complejo contexto del neoliberalismo la AGMER se posiciona ante las ofertas de capacitación oficial. No obstante, cabe destacar que dicha asociación construye propuestas de perfeccionamiento docente, tal como lo establece su estatuto.

Las condiciones materiales y simbólicas de la formación/capacitación docente oficial fueron las instancias que estructuraron las acciones de negociación y confrontación de la AGMER.

En este marco, la entidad gremial asigna determinados sentidos a la formación/capacitación docente. *“El sentido... es el modo de concebir el objeto, lo que en lógica se llama la intensión, en oposición a la extensión... El sentido... hay que verlo como aquello que no puede ser explicado exclusivamente como cosa, ni por tanto calculado o programado, no se agota en su referencia, en la significación ni en la extensión del concepto (...) la falta de univocidad tiene que ver sobre todo con el descompletamiento de la significación, con abrir brechas en el discurso social, con problematizar el mundo, incluir lo que el sentido debe al sin-sentido y al vacío de ser que es la verdad del sujeto mismo.”* (Pereña, 1994.)

Sostenemos que aparecen dos sentidos en los reclamos y críticas que hace la AGMER al discurso oficial: por un lado formula la crítica al dispositivo oficial dentro del marco del mismo. Por otro, marca algunos asuntos que tienen que ver con *los docentes como sujetos y la educación como una cuestión de sujetos*. Pensamos que es éste último sentido el que marca una dirección que abre *brechas en el discurso social* -como sostiene Pereña- y un horizonte de expectativas, ante la univocidad y clausura del discurso de la *reforma educativa*.

En lo que sigue desarrollamos los principales aspectos del conflicto.

La exclusión y el acceso

Uno de los ejes de confrontación de la AGMER con respecto a la oferta de la capacitación oficial lo constituye la exclusión de determinados docentes, lo cual remite a cuestiones político-pedagógicas en términos de democratización de acceso al conocimiento. La entidad gremial reclama que la capacitación debe ser para todos los docentes, no para algunos. La Red Federal de Formación Docente Continua excluía a los docentes del área estético-expresiva, enseñanza especial y adultos de los módulos sobre “Modelos Institucionales y roles docentes en la transformación” y “Didáctica y sujeto del aprendizaje” (RPTE, N° 28, 1995).

Asimismo, en el LXVIII Congreso extraordinario de AGMER, se resuelve requerir a las autoridades, respecto del plan oficial de capacitación docente: *“la incorporación de todos los docentes del Nivel Inicial a las acciones de perfeccionamiento; una capacitación específica para los maestros de la modalidad especial en discapacitados intelectuales.”* (RPTE, N° 30, 1995: 6)

También son excluidos de la capacitación los docentes de los Jardines maternales, exigiendo desde AGMER su participación. (RPTE, N° 38, 1996).

Como podemos apreciar la exclusión se realiza por áreas de conocimiento, por niveles educativos y por modalidades.

Pero además, se solicita la inclusión de todos los docentes, estén ocupados o no, independientemente de sus cargos y su situación de revista. (RPTE, N° 42, 1996).

Esto puede ser pensado en relación a lo que establece la Ley Federal de Educación en tanto minimiza los derechos de los docentes. Precisamente la enseñanza especial, de adultos e Inicial constituyen los niveles más devaluados desde la reforma, dando cuenta del *abandono* por parte del Estado de estos niveles de la educación, dejando librada la capacitación a las oportunidades individuales de cada docente, óptica que enfatiza la falta de capacidad, de méritos y de actitudes, lo cual opaca las causas genuinas de la exclusión.

Otro eje de discusión es el escaso cupo destinado a los profesores de primer y segundo año del nivel medio: se admitían entre dos y seis profesores por establecimiento según la dimensión del mismo. (RPTE, N°43, 1997). Por otra parte, la capacitación no se generalizaba a la totalidad de los departamentos de la provincia de Entre Ríos. (RPTE, N° 48, 1997).

Esta implementación excluyente de la capacitación oficial en la provincia de Entre Ríos, en el año 1999 se interrumpe. Además, la instalación del tercer ciclo de la EGB se realiza en un marco en el que predomina la ausencia de capacitación.

Estas exclusiones están ligadas al carácter de la capacitación. Así, la *política gremial* para el período 95/96 que aprobó el X Congreso ordinario de la AGMER, establece en relación al perfeccionamiento docente que sea *“...en servicio, gratuito y de calidad para todos los docentes de todos los niveles y modalidades, dentro de los tiempos institucionales vigentes, sin sobrecargas horarias que generan gastos y condicionamientos que afectan la propia subsistencia familiar e inciden en las condiciones de salud de los trabajadores de la educación”*. (RPTE, N° 28, 1995: 3-4)

“Que los cursos dictados por la Red sean obligatorios y en servicio para garantizar la calidad y la continuidad educativa, que el perfeccionamiento sea para enriquecer la labor docente y no una prueba de su capacidad personal...”. (RPTE, N° 42, 1996: 27).

La AGMER reclama una capacitación caracterizada por su obligatoriedad, para lo cual es requisito fundamental la gratuidad. También una capacitación en servicio, esto es, integrada al trabajo docente.

Por el contrario, la capacitación desde la política oficial, en muchas ocasiones, se desarrolla fuera de servicio, desvinculada del trabajo docente y abarcando los contenidos y el lenguaje técnico impuesto por la reforma, en el marco de una carrera por la consecución de créditos.

Pensamos que la exclusión estuvo vinculada fuertemente al acceso a la capacitación, pero además, hubo una exclusión ligada a la falta de posibilidad de tiempos para la reflexión y el pensar.

El tiempo pedagógico

Otro aspecto central de disputa fue la cuestión del tiempo. Sea para exigir la finalización de los módulos de capacitación, su postergación y suspensión, el tiempo cobra especial relevancia en los reclamos que realiza la AGMER.

Así, el LXVII Congreso Extraordinario de la AGMER resuelve:

- 1) *Terminar con el 1º módulo de la Red de Capacitación Continua en toda la provincia.*
- 2) *Exigir la postergación de la iniciación del 2º módulo en toda la provincia para analizar las condiciones laborales, cronograma a consensuar, organización y calidad del perfeccionamiento realizado al momento...*
- 3) *Facultar a la Comisión Directiva Central, ...para tomar medidas de acción en caso de ser negada la suspensión del inicio del 2º módulo”*. (RPTE, N° 28, 1995: 3)

Entendemos que la cuestión del tiempo tiene que pensarse en términos de su *organización social* en el trabajo de los docentes. En este sentido, podemos sostener que la reforma produce la expropiación del tiempo del docente. Es el tiempo de los reformadores, reducido a dinero y a mercancía. Es, además, el uso de los tiempos que intenta imponer el capitalismo en los que la ganancia está asociada a la velocidad en que se realiza el circuito.

En este aspecto, desde el discurso de la AGMER, se intenta recuperar *“el tiempo del docente”* en el marco del principio de *“capacitación gratuita, obligatoria y en servicio”*.

Al respecto, Hargreaves (1999) afirma: *“...el tiempo es más que una cantidad que puede darse o quitarse, aumentar o reducirse... El tiempo es tanto una percepción como una propiedad... en la enseñanza, el tiempo es, a la vez un recurso técnicamente gestionable, una percepción subjetiva variable y un objeto de lucha política.”* (p. 44)

Lo que el autor denomina “tiempo técnico-racional” en tanto recurso o medio finito, dimensión que predomina en las formas de acción e interpretación administrativas que hacen suyos los principios modernistas de la racionalidad técnica y suponen una separación clara entre medios y fines, es el tiempo que será defendido desde la reforma educativa como parte de su dispositivo de instalación de la misma.

Es destacable la posición de la AGMER en el sentido de plantear la capacitación en términos institucionales y no meramente individuales -lo cual supone la idea de una meritocracia en términos de acumulación de créditos para competir en el “mercado de educación”. Asimismo, el sindicato defiende el trabajo intelectual en equipo. En este aspecto, la entidad gremial se diferencia de la tradición técnica para posicionarse en una concepción más vinculada al conocimiento como una cuestión intersubjetiva y de aprendizaje con el otro. Esto supone el “tiempo fenomenológico” (Hargreaves; 1999) en tanto fenómeno subjetivo, vivido y con una duración interna. Además, el tiempo se constituye en eje de lucha gremial, destacándose su dimensión socio-política. Esto es lo que el gremio ha marcado como contradictorio en términos de la priorización de los tiempos políticos sobre los pedagógicos. Esta posición se pone de manifiesto el 12 de Diciembre de 1995 cuando la AGMER realiza un Encuentro Provincial de Nivel Superior. (RPTE, N° 33, 1995).

Estos serían algunos *sentidos* que tienen que ver con los docentes como sujetos y la educación como una cuestión de sujetos. En este aspecto, podemos afirmar que el tiempo en educación no es ajeno a los sujetos. *“La educación no es del orden de lo previsible, sino, en todo caso, de un orden en el cual el no equilibrio constituye la fuente. El sujeto de la educación es, también, un efecto del tiempo, entendido como la sucesión de bifurcaciones donde las elecciones del sujeto van definiendo, entre las diversas historias posibles, una trayectoria propia (...) La educación es un intento de articular el orden de lo particular de cada sujeto con el orden de lo social, aquello que es patrimonio común.”* (Nuñez, en Frigerio, Poggi y Korinfeld; 1999: 145- 149).

En el marco de una *reforma educativa* que negó sistemáticamente las historias docentes singulares y colectivas y la historia de la educación y que se instaló como un momento fundacional sin historia, la oposición de AGMER al tiempo técnico-racional implica tocar un punto neurálgico de dicha reforma: la eficacia administrativa en aras de una mayor productividad.

Estabilidad laboral versus flexibilización laboral

Intimamente ligado a los aspectos de acceso/exclusión y de tiempo pedagógico, la AGMER plantea la cuestión relativa al *pago* de aquellas instancias de capacitación que se realizan fuera del horario laboral. Pensamos que este punto se vincula a la flexibilización del trabajo docente, lo que se incorpora a la propia capacitación en el marco del modelo más amplio ligado al ajuste. Asimismo, la propuesta de capacitación oficial conlleva otro eje de confrontación: la asociación entre perfeccionamiento y estabilidad laboral.

Así, en tanto planes de acción gremiales, se decide:

“Rechazar enérgicamente el proyecto Menem-Decibe de ‘Profesionalización Docente’ porque implica la flexibilización laboral y el avasallamiento de conquistas históricas de los trabajadores de la educación argentina”. (RPTE, N° 51, 1997: 4).

Según Fernández (1997) el concepto de flexibilización laboral surge como respuesta del capital a la crisis de acumulación de los años 70. Su implementación tendría los siguientes efectos:

“...la desaparición de los salarios mínimos vitales; la instauración de la diferenciación salarial y la de salarios a destajo o por rendimiento; y la tendencia a la baja en los salarios (...) la segmentación del mercado de trabajo y el aumento en la precarización del empleo (...)

el reparto y la reasignación de los empleos; la redefinición en la calidad y en la duración de las jornadas laborales; y más dificultades en la vida cotidiana de los trabajadores menos calificados y remunerados (...) la redefinición regresiva de los Contratos de Trabajo...". (p. 21-22).

Estas formas de flexibilización conllevan al disciplinamiento de la mano de obra, al individualismo, y al sometimiento a nuevas modalidades de regulación de trabajo del docente, en desmedro de la construcción de una trama solidaria entre los trabajadores.

Esta flexibilización debe traducirse, en el marco del discurso de la reforma, en una reducción de los derechos de los *trabajadores de la educación*. Al respecto, la AGMER exige:

"...una capacitación en servicio, sistemática, de calidad, planificada para el transcurso del año para evitar superposición de cursos, sobrecarga horaria y desatención de los alumnos provocada por la sobreexigencia de trabajo tanto de los docentes asistentes como en los que dictan los cursos". (RPTE, N° 51, 1997: 4)

En este marco la mano de obra se transforma en insumo, esto es, en una variable de los costos como cualquier otra. El asalariado queda sujeto a un interinato permanente y a formas de empleos precarios, ocasionales e insuficientemente remunerados. (Torres, 1999) Esta concepción implica el aumento del personal temporario y "flexible" a partir de la adopción de criterios de competencia en la promoción y de calificaciones por méritos (aspecto sobre el cual toma relevancia la capacitación docente), en desmedro de los criterios de antigüedad y ascenso en la carrera docente. De este modo, estos elementos que confluyen en la flexibilización laboral, vulneran los derechos establecidos en el *Estatuto del docente entrerriano*, entre ellos la estabilidad en el cargo, el goce de una remuneración justa y la concentración de tareas (Capítulo II, Artículo 7).

Diseños curriculares "ya diseñados"

Un aspecto para poner en cuestión en el corpus analizado es la posición que asume la AGMER con respecto a los *diseños curriculares* y los *contenidos básicos comunes* instalados desde el discurso de la reforma. Si bien tal como se expresa en un documento de AGMER de la Secretaría de educación de Junio de 1997: *"No abandonar como problemáticas a discutir con el gobierno las condiciones laborales, salariales y el diseño curricular, ya que son y han sido históricamente ejes de la lucha gremial. Ello implica: Rescatar la transformación curricular implementada en la provincia de Entre Ríos asegurando la continuidad de los proyectos educativos, ya que los docentes entrerrianos a través de nuestra organización gremial hemos tenido una activa participación en este proceso"*, también desde el gremio se sostienen las siguientes posiciones:

- "Dado lo avanzado del ciclo lectivo no se vislumbra que los maestros que opten por el 3º ciclo tengan la posibilidad de acceder a una capacitación que contemple los tiempos de aprendizaje y la efectiva posibilidad de transferencia de sus contenidos a las prácticas pedagógicas. Esta situación se agrava en el caso de los profesores de 1º y 2º año quienes en general, no recibieron capacitación específica en las áreas curriculares, lo cual hace ilusorio creer que es posible la adecuación de los actuales contenidos al diseño curricular de la EGB 3". (RPTE, N° 59, 1998: 8)

- "Exigir continuidad en la capacitación iniciada como parte del circuito E, ya que los docentes son obligados a poner en marcha nuevos diseños curriculares..." (RPTE, N° 64, 1999: 6/7)

- "Exigimos que, previo intento de implementación del Polimodal se garantice: Una capacitación obligatoria en servicio... a fin de posibilitar la reconversión de los docentes para desempeñarse en los nuevos espacios curriculares..." (RPTE, N° 74, 2000: 7).

- "Consignar la política de capacitación (el qué y el cómo). Desde AGMER proponemos que luego de consensuar los diseños con las instituciones se planteen los ejes que vertebrarán la capacitación para que la misma adquiera sentido en función de las necesidades institucionales." (RPTE, N° 78, 2000: 9). (El subrayado es nuestro).

En estas citas podemos apreciar las posturas de AGMER respecto de la defensa de la capacitación en servicio, denunciando la desvinculación de la capacitación de las problemáticas reales y la descontextualización de las propuestas, coherente con su postura en términos político-pedagógicos. También aparece una preeminencia de la actualización en los *nuevos contenidos* propulsados por la reforma.

Sin embargo, y de manera contradictoria, en estas posiciones gremiales también podemos consignar ciertas ideas ligadas a la coyuntura, a la inmediatez, a la adecuación, a la reconversión y además la falta de cuestionamiento al diseño curricular de la provincia. Este es precisamente un aspecto de lo que hemos denominado la univocidad y clausura del discurso, la realización de la crítica al dispositivo oficial dentro del marco del mismo. Lo que en todo caso ponemos en la mesa de discusión es la idea de la adaptabilidad a lo real inmediato. En este sentido, *“...las distinciones, categorías y diferencias... no son términos neutrales ni descriptivos; son también modos de presentación y estilos de razonamiento que construyen el sujeto educacional, y enlazan el discurso a cuestiones de poder...”*. (Popkewitz; 1995: 33).

Por lo tanto, dar por sentado el diseño curricular y “reconvertir” a los docentes para desempeñarse en los espacios curriculares implica la negación de la posibilidad del trabajo epistemológico, lo cual no se traduce en lo que debe saber el docente para que luego lo enseñe a los alumnos y lo aplique en el aula, sino que conlleva la idea de significar el propio trabajo docente, recorrer los propios trayectos, construir el conocimiento y abrir la pregunta y la problematización. Esto es, cuestionar la sujeción a los contenidos básicos comunes y a su lógica de producción, así como interrogar las taxonomías tan naturalizadas de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Como afirma Zemelman (1991): *“...tomar distancia del conocimiento significa tener la capacidad de pensar lo que se sabe (...) El conocimiento nos permite ampliar el campo de las experiencias y prácticas, pero no siempre esta ampliación se acompaña del desenvolvimiento en un espacio social más complejo... así el conocimiento termina por transformarse en un residuo instrumental que se subordina a las lógicas del mundo vivencial del diario existir. De ahí que en el proceso educativo haya que tomar en consideración la capacidad de distanciamiento del sujeto respecto de sí mismo, porque es lo que corresponde a la exigencia de distanciarse de sus propias circunstancias para poder reconocerlas, ubicarse conscientemente y, en consecuencia, poder reaccionar sobre ellas.”* (p. 72)

Asimismo, la idea de *reconversión* de los docentes, ¿no estaría dando cuenta de una concepción tecnocrática de los docentes como *ejecutores* de diseños y programas, para lo cual se necesita cierta competencia técnica asimilable a partir de una *actualización*? Nos resuenan las voces profesionalistas de la reforma.

Esta crítica al dispositivo oficial dentro de sus propios marcos, ¿no implica acaso una concepción de un trabajo con los diseños curriculares que se clona repetidamente a través de los atravesamientos de formatos académicos aunque revestidos de *contenidos diferentes*? Estas seguras lógicas de la completud, de la cerrazón, de la conciencia no escindida, de la realidad “real”, de la obscena plenitud de sentido invocan imperativos pragmáticos sobre el qué y cómo hacer desde una mirada utilitaria que produzca, que rinda. Lógica instrumental anclada en una comprensión tecnócrata que establece un sistema de pensamiento caracterizado por el dogmatismo y la acción normalizadora y regularizadora de los *conocimientos verdaderos* inscriptos en una dirección previamente establecida.

En este marco nos preguntamos, también, si una política de capacitación se refiere sólo al qué y al cómo. El interrogante acerca del para qué y por qué (además del cómo y el qué) abre otras posibilidades de pensar el perfeccionamiento docente en términos político-pedagógicos.

A modo de conclusión

El discurso del neoliberalismo en materia educativa reclama, entre otras cuestiones, ataduras a abordajes técnicos, eficientes, eficaces, asépticos, en el marco de esquemas

simplistas y dicotomías binarias. Dicho discurso genera las condiciones de regulación del trabajo docente, atravesado por las políticas de ajuste neoliberal que evocan la concepción de un sujeto sede de voluntad e interés, homogéneo y estandarizado y que la comunidad docente *sostiene* y *soporta* dada la eficacia simbólica de esta demanda.

Como señala Popkewitz (1995): “...los esfuerzos reformadores actuales, incorporando modos de presentación y estilos de razonamiento, no solamente cuentan ‘historias’ sobre la escuela, los docentes y la formación docente, sino que construyen al propio sujeto...”. (p. 34)

Este discurso se gesta a la manera de un corsé de clasificaciones y rigurosidad. Todo puede ser clasificado, calificado, evaluado, categorizado, normalizado, vuelto objeto. Mediante la instalación de la capacitación docente oficial se intenta conformar sujetos y subjetividades docentes disciplinadas y acriticas. Este se constituye en uno de los dispositivos que operan en este sentido. El tiempo expropiado a los docentes, la lógica técnico-racional, la identidad de *profesional* y una *autonomía* bajo tutela fueron los aspectos centrales que lo posibilitarían. Sin embargo, la AGMER toma posiciones críticas en relación a los tiempos, la flexibilización laboral, la exclusión, el acceso y el carácter de la capacitación oficial, recuperando en sus reclamos a los docentes como sujetos y a la educación como una cuestión de sujetos. No obstante, en lo que concierne al aspecto curricular, el discurso de la asociación presenta ciertas marcas de las categorías utilizadas desde la reforma educativa de manera contradictoria, y que no aparecen cuestionadas, al menos en el marco del corpus analizado.

En estos tiempos de neoliberalismo, en que la política se ha ido vaciando y se transforma en una tecnología del acceso al poder, en que las palabras ya no dicen el mundo, pensar la educación en tanto esfera de lo público, como un espacio de intersubjetividad a construir y reconstruir, constituye un desafío. Los reclamos de la AGMER apuntan en esta dirección, en su defensa de la educación pública en general y en tanto intenta recuperar la idea de un sujeto-docente, en particular.

En el entramado de estos sentidos, los reclamos de AGMER, ¿apuntan a guardar cierta coherencia con la controvertida identidad de los “trabajadores de la educación”? Sí y no.

Sí, porque se asume la defensa de las condiciones materiales y simbólicas de la tarea docente, poniendo en el centro de la discusión la idea de derechos de los trabajadores de la educación y la concepción del sujeto docente. Sujetos docentes que se van constituyendo a través de la subjetivación, la que supone trabajar desde los procesos que ellos realizan en situaciones y contextos concretos y que los constituyen como tales.

No, porque los aspectos más ligados a los sentidos como parte del dispositivo de la reforma que conlleva a la asunción de las categorías de la misma, operan a favor de una identidad del docente como un técnico ejecutor. En este aspecto, la postura del sindicato se vincula más al término *capacitación*, ligado históricamente a una política educativa como instrumento para incorporar a los docentes en un proyecto ya determinado, que a la de *formación docente*, referida a diversos procesos que van definiendo, en el transcurso de la trayectoria docente, un modo específico de comprender el aprendizaje, de enseñar, de ser docente y de entender la educación.

Si bien la consideración de los docentes como trabajadores de la educación ha permitido el acercamiento a las reivindicaciones y luchas de otros colectivos de trabajadores y el reconocimiento de los atravesamientos de clase social, queda el interrogante por la especificidad del trabajo docente. ¿Acaso se podría pensar la docencia en términos de “trabajadoras/es intelectuales de la educación”?

Resta indagar esta última cuestión en relación a la estrategia general de perfeccionamiento docente que propone el gremio, y contrastarla con el análisis que realiza sobre la propuesta oficial, a partir de las voces los coordinadores y capacitadores de la AGMER. Los puntos sobre los cuales hemos incursionado en este escrito pueden constituir posibles caminos por los cuales seguir itinerando.

Bibliografía

AA.VV., *Políticas y sistema de formación*, Carrera de Especialización de Posgrado en Formación de Formadores, Novedades Educativas/Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 1998.

APPLE, Michael W., *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Paidós, Barcelona, 1989.

ASCOLANI, Adrián, “¿Apóstoles laicos, burocracia estatal o sindicalistas? Dilemas y prácticas del gremialismo docente en Argentina (1916/1943)”, en: Anuario N° 2, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1998/1999.

BATALLAN, Graciela, “¿Qué significa desempeñar digna, eficaz y lealmente el cargo docente?”, en: Revista *Educoo*, N° 8, Buenos Aires, Octubre de 1991.

CORAGGIO, José y TORRES, María Rosa, *La educación según el Banco Mundial*, Centro de Estudios Multidisciplinarios, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1997.

FERNANDEZ, Arturo, *Flexibilización laboral. Crisis del sindicalismo*, Espacio, Buenos Aires, 1997.

FRIGERIO, Graciela, POGGI, Margarita y KORINFELD, Daniel (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999.

GENTILI, Pablo, “Adiós a la escuela pública, el desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”, s/f.

HARGREAVES, Andy, *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Morata, Madrid, 1999.

JIMENEZ JAEN, Marta, “Reforma educativa y profesionalización docente”, en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220, Monográfico El Profesorado, Barcelona, Diciembre de 1993.

MARTINEZ BONAFE, Jaume, *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, IICE, UBA, Miño y Dávila Editores, Madrid, 1998.

PEREÑA, Francisco, “Conferencia 18 de Abril de 1994”, en Revista *Archipiélago*, N° 23, 1995.

POPKEWITZ, Thomas, “La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente”, en: Revista *Propuesta Educativa*, Año 6, N° 13, FLACSO, Miño y Dávila Editores, Diciembre de 1995.

TORRES, Roberto, *Mito y educación. El impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica*, Espacio, Buenos Aires, 1999.

VAZQUEZ, Silvia y BALDUZZI, Juan, *De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973*, Historia de CTERA I, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte y Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, Buenos Aires, 2000.

ZEMELMAN, Hugo, “Epistemología y educación: el espacio educativo”, en: *Revista Mexicana de Sociología*, I.I.S., U.N.A.M., Año LIII, N° 4, Octubre-Diciembre de 1991.

Fuentes consultadas

Documentos varios de la Secretaría de Educación, Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos.

Estatuto del Docente Entrerriano, Decreto Ley 155, 1962.

Revista Presencia de los Trabajadores de la Educación, desde el año 1995 hasta 2000.