

## **Los maestros del nivel inicial, entre la cualificación y la proletarización. Reflexiones sobre debates que continúan vigentes**

Noemí Burgos  
María del Carmen Silva  
Argentina

### **Resumen**

El argumento central del ensayo trata las distintas connotaciones que tiene el concepto de enseñante adoptado en y para el Nivel Inicial, tema importante para reflexionar desde la formación docente y durante la práctica escolar. En la legislación y los lineamientos políticos educativos elaborados por las autoridades gubernamentales, como los documentos curriculares de Argentina y otras Naciones, se concibe a un enseñante como el maestro que tiene por función y objetivo prescrito transmitir saberes producidos por otros, por los especialistas, a las generaciones futuras.

Las preguntas iniciales que vertebran el trabajo son: ¿cuál es la concepción de enseñante para el maestro del Nivel Inicial desde los comienzos del sistema educativo? ¿Su desempeño está sólo limitado a la traducción de saberes prescritos por el Estado a partir de una política educativa? ¿Es

## **Teachers of initial level, between qualification and proletarianization. Reflections about debates that continue to the present.**

Noemí Burgos  
María del Carmen Silva  
Argentina

### **Abstract**

The central argument of this paper deals with the different connotations that the concept of teacher adopted in the initial level has. This is an important topic to reflect upon from the educational training point of view and during school practice. In the legislation and the educational policies elaborated by the government authorities, such as curriculum documents, of in Argentina and other Nations a teacher is conceived as the educational professional whose main function and objective is to transmit knowledge produced by others, by the specialists, to the future generations.

The initial questions that support this paper are: which is the conception of educational professional for the teacher of the initial level from the beginnings of the educational system? Is his performance limited only to the transmission of knowledge prescribed by the State in its educational policy? Is this a qualified performance at present? How does the fragmentation of the work materialize?

The authoresses speak about the first segmentation of the work, about how the division of the work

cualificado ese desempeño en la actualidad? ¿Cómo se materializa la fragmentación del trabajo?

Las autoras hablan de una primera segmentación del trabajo, de cómo se materializa la división del trabajo entre los llamados “especialistas-expertos” y los “enseñantes”, según sean de Nivel Inicial o Primario y/o según el sostén estatal que reciban. Estos espacios de reflexión, debate y toma de conciencia pueden generar cambios transformativos acerca de los roles que desempeñan cotidianamente.

El poder “leer y mirar” críticamente la realidad hace posible desmitificar aquello que está cristalizado socialmente y que los enseñantes y especialistas reproducen como natural.

**Palabras Clave:** enseñante, maestro, trabajador educativo, profesional, formación docente.

## Introducción

El ensayo presentado es una reflexión sobre las distintas connotaciones que tiene el concepto enseñante adoptado en y para el nivel inicial, tema sustantivo para tratar en el transcurso de la formación docente.

En Argentina, como en otras Naciones o Estados, un enseñante es un maestro que tiene por función y objetivo transmitir saberes producidos por otros, por los especialistas, a las generaciones futuras. Desde la concepción del rol de enseñante antes mencionada nos preguntamos: ¿será sólo un traductor de saberes prescritos por el Estado a partir de una política educativa? ¿Está cualificado actualmente este trabajo?

Si la función y/o actividad del enseñante sólo quedara reducida a la reproducción de los distintos modelos pedagógicos, teorías y políticas educativas, haría necesario desvelar y desentrañar la esencia de la fuerza de trabajo, a partir de la apariencia de la tarea que desarrollan los enseñantes cotidianamente.

Las autoras consideran que una primera segmentación entre los llamados “especialistas-

expertos” y los “enseñantes” se produce porque quienes promueven las transformaciones técnicas educativas son los llamados “expertos” y quienes las aplican, los maestros, provienen de diferentes contextos y condiciones laborales en los que suceden estos procesos.

**Key words:** teacher, educational, professional worker, Educational training.

---

En ese sentido, pueden observarse en la actualidad nuevas formas de control que son definidas como “técnicas” por Appel (1987), porque están presentes en la naturaleza misma de la estructura del trabajo y no deben ser obviadas. Las mismas se suman a diferentes tipos de control, ya sean de tipo externo, como las planillas estadísticas de procesos administrativos, o de tipo interno, explícitas, como las normas de funcionamiento del establecimiento o implícitas, como las que ejercen los más experimentados sobre los enseñantes que recién se inician.

En virtud de estos aspectos se ha profundizado el análisis acerca del rol, actividad y función del enseñante desde la perspectiva histórica, desde la perspectiva de la Sociología del Trabajo y cómo es considerado el mismo en el nivel inicial.

Las características antes mencionadas están contextualizadas a más de una década de iniciado el siglo XXI (2012), en Argentina y la Provincia de Buenos Aires, una región educativa que comprende más del 40 % del sistema educativo nacional.

## Desarrollo

### Breve historia acerca de cómo se ha constituido la concepción de enseñante en Argentina y en la Provincia de Buenos Aires.

Desde su origen, la enseñanza ha estado ligada a una actividad escasamente profesionalizada, sostenida con la vocación entendida como “llamado interior” para desempeñar un rol “civilizador”, moralista (en menoscabo de la función de instrucción); un apóstol que difundía el mensaje de la nueva Nación que se estaba formando. Para esa formación de maestros con una clara impronta socializadora se requería un maestro que enseñara cómo “ser”<sup>1</sup>, con contenidos mínimos y universales de las disciplinas. Un maestro más interesado en la recompensa simbólica dada por contribuir a conformar el Estado-Nación que en el reconocimiento material. Así se fue constituyendo la docencia como grupo social colectivo, como ejemplo a imitar y como un difusor del saber construido por especialistas. En Argentina, el hito fundamental en la formación de los docentes fue la creación de la Escuela Normal en Paraná, en 1870, signada por el lema “formar al ciudadano” (con un concepto de ciudadanía diferente al actual) y con el imperativo de homogeneizar ideológicamente a grandes masas de población – criollos e inmigrantes – según las necesidades de una nación en formación.

Cabe señalar que la docencia del nivel inicial se configura a partir de las nuevas ideas pedagógicas, una nueva concepción de infancia y de sociedad, con los aportes de pedagogos tradicionales que pugnaban por las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva:

*“La infancia se perfilaba, entonces, como un tiempo privilegiado para la creación de un nuevo tipo de sociedad y para la formación de un individuo autónomo, libre y moral. Esta visión utópica, que permeó las obras de*

*Froebel y de Pestalozzi, eran también la meta última del Emilio, novela pedagógica con la que Rousseau logró conciliar la oposición absoluta entre estado de naturaleza y estado social, la “integración del ideal natural en la realidad social” (Todorov, 1987, citado por Carli, 2003, pp.128).*

Los maestros de Nivel inicial comparten ciertos rasgos comunes con los de otros niveles educativos, como la misma matriz de origen del magisterio y la característica de ser una profesión prácticamente femenina, pero tienen concepciones diferentes acerca de ser docente.

La prioridad del Estado en el siglo XIX, “civilizar la barbarie” de forma homogénea y masiva (con una norma que estructuró el sistema educativo en toda la Nación, la ley 1.420/ de 1884), hizo que la Escuela Primaria fuera obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas entre los 6 y los 14 años de edad, mientras que la instrucción de la primera infancia, considerada como escuela especial dentro de ese mismo texto legal, sólo podía implementarse en los grandes centros urbanos, en las fábricas para que las madres dejaran en guarda a sus hijos durante el horario laboral. Es decir, que el Nivel Inicial se gestó como no obligatorio y selectivo, fruto de no haber resuelto las profundas contradicciones existentes alrededor del carácter doméstico o pedagógico otorgado a los Jardines de Infantes. Mientras se ponía el énfasis en la formación docente para el Nivel Primario, la formación docente para el Nivel Inicial, con un proceso de menor sistematización de los contenidos a enseñar, exigió, además del título de maestro normal nacional, un segundo título de “maestra especializada en educación del preescolar”. Esta nominación, por un lado lo vinculaba al colectivo del magisterio y, por el otro, lo diferenciaba a través del prefijo “pre”, indicando su ubicación antes de lo escolar y con una función propedéutica, que en la práctica conllevó a ubicar -mayoritariamente en las diferentes provincias de la República Argentina- al Nivel Inicial dentro de la estructura

<sup>1</sup> Expresión textual del Estatuto del Magisterio .Cap 2. 1957. Argentina.

burocrática destinada a la educación primaria. Consecuentemente, las pugnas por el presupuesto para el Nivel Inicial, encontraron detractores y propulsores de la educación de la primera infancia.

En el Primer Congreso Pedagógico de 1900, convocado mientras era Ministro de Instrucción Pública Pablo Pizzurno, se arribó a la conclusión de que la escolaridad debía empezar a los siete años, ya que los Jardines de Infantes eran un problema doméstico y no escolar.

*“Aunque se los reconocía como “necesarios” se los condenaba en tanto institución escolar; no debían contar con sostén estatal sino quedar librados a iniciativas particulares” (Mira López y Homar de Aller, citado por Carli, 2003, pp.141).*

Autores como Leopoldo Lugones y Manuel Antequeda fueron fervientes opositores a la creación de Jardines. Lugones, siendo Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, se apoyaba en una consulta que hizo a los maestros acerca de la mentalidad y hábitos de los niños que habían asistido a los Jardines de Infantes, de la que se concluyó “que se trataba de niños que eran inferiores en mentalidad, generalmente los rezagados, los fracasados, sin contar los casos de indisciplina” (Carli: 2003). Antequeda, siendo Director de Escuelas de Mendoza (Argentina), cuando se creó la Escuela Patricias Mendocinas en el año 1914, rechazó el traslado del Jardín de Infantes (creado por Sara Eccleston en 1910) a ese nuevo ámbito, con los siguientes fundamentos:

*“El Kindergarten no es una casa que instruya ni eduque, vale decir, no es un instituto docente. Es puramente una institución doméstica (...) No forma hábitos de estudio ni prepara al niño para seguir más tarde con eficacia el ciclo de instrucción primaria. Está probado científicamente por todos los psicólogos y pedagogos de nota que se han ocupado del asunto que generalmente atrofia los sentidos, malogrando las tiernas inteligencias” (Antequeda, 1915 citado por Carli, 2003).*

Es interesante destacar lo que plantea Carli (2003), respecto a que este autor consideraba que el Jardín de Infantes “no sirve sino a las clases privilegiadas desnaturalizando el concepto democrático de la escuela”, ya que entiende que se confrontaba abiertamente la restrictividad del nivel con el carácter popular de la escuela primaria, dejando fuera del debate que ese carácter devenía del sostén que recibía del Estado, cuestión que también comenzaba a reclamarse por esa época para el Nivel Inicial. De la mano de estas antinomias, está también la diferente connotación y concepción acerca del rol del maestro de Nivel Inicial y el de Primaria.

Puede afirmarse que estas dificultades que tuvo el Nivel Inicial para instalarse como derecho social a la educación no impidieron que las ideas froebelianas propagadas por Sara Eccleston acerca de la infancia tuvieran una notable repercusión en la sociedad y constituyeran un matiz diferente que selló de modo muy particular la formación docente para ese nivel educativo. No obstante, este colectivo docente porta distinciones y segmentaciones internas, con diferencias salariales según el lugar donde desempeñen el trabajo los enseñantes, con diferentes instituciones educativas según sean públicas o privadas, con diferentes modos de acceso a la llamada carrera docente, con un grado de cualificación específico que se prescribe para cada uno de los ciclos, etc.

Las autoras consideran que el análisis de cada una de estas cuestiones permite desvelar la génesis de procesos de diferenciación en el colectivo docente, aún cuando la categoría “maestro” se presente como homogénea, sin advertir las complejidades que comprende. Es por ello que ciertos temas quedarán pendientes para ser abordados en profundidad en próximas producciones.

En el presente trabajo se ha de focalizar en una primera segmentación advertida en el colectivo docente: la que aparece entre los especialistas - expertos y los enseñantes. A partir de esta cuestión es que surge como interrogante el siguiente.

## El docente ¿es sólo un traductor y ejecutor de saberes prescritos por los especialistas en política educativa?

Para intentar algunas explicaciones posibles acerca de los procesos que constituyen la formación docente nos interesa tomar los trabajos teóricos de Marx (1975) y Braverman (1976) cuando analizan los procesos de modificaciones que ha vivido la relación laboral en el siglo XX, quienes abordan la idea de la docencia o los profesores "como un proceso colectivo de proletarianización y tendente a ser asimilado como clase obrera" (Jiménez, 1988), aún teniendo en cuenta que esta visión ha sido criticada desde las tendencias neo marxistas. Algunos autores que continúan estas teorías como Apple (1982), Lawn (1981) y otros, cuando analizan las condiciones y acciones que realizan los docentes manifiestan que pueden encontrarse algunos puntos en común con los demás obreros, pero que la complejidad educativa (las distintas corrientes y tendencias pedagógicas, los diseños curriculares, etc.) ha provocado la aparición de una segmentación en ese colectivo docente que comprende: por un lado a los expertos, especialistas o tecnócratas y por el otro, a los docentes, quienes han quedado excluidos de las funciones conceptuales para ser meros ejecutores de las políticas educativas. Es allí donde se produce una descalificación del trabajo educativo o separación entre concepción-ejecución y una pérdida de control (Apple, citado por Jiménez, 1988).

En consecuencia, los docentes han quedado limitados a ser traductores y ejecutores de las políticas educativas prescritas por el Estado capitalista. No sólo por la intervención racionalizadora que se extiende en el sistema educativo, sino también por la exclusión de los docentes de las funciones conceptuales. Argentina tiene una historia de más de dos siglos por la cual en las concepciones, representaciones y condiciones de vida social no se acepta una posibilidad distinta a no cumplir con la norma y el orden social vigente. Desde lo psicosociológico la sociedad delega el deber de la educación de la

población al Estado, a los gobernantes y a su estructura burocrática.

## La relación docente- Estado empleador

Al analizar el sistema educativo desde distintas perspectivas se puede decir que habría dos sentidos:

1) Uno estructural o reproductivo, que sostiene la idea de sociedad atada por las organizaciones e instituciones escolares a un modelo estable en donde se mueven las personas y en las que se les impone un modo de pensar, una ideología. Se constituyen como naturalizaciones sociales que no se cuestionan.

*"La armonía entre las naturalezas individuales y las funciones sociales no puede dejar de producirse, al menos en la mayoría de los casos... es inevitable que aquellos que son más aptos para cada género de actividad lleguen a alcanzarla. La causa única que determina entonces la manera cómo el trabajo se divide es la diversidad de las capacidades"* (Durkheim, 1987, pp. 41).

Durkheim plantea aquí que el pensamiento de una sociedad es funcionalista cuando sus organizaciones político-sociales cumplen la función de reproducir modelos sociales como el de igualdad ante la ley, o el de generar expertos o especialistas que dominan la situación educativa laboral ideológicamente, como se ha mencionado con anterioridad. Desde nuestra perspectiva, esta idea durkheimiana parecería no darse en nuestro país ya que no podría asegurarse que los más idóneos y capaces sean quienes siempre desempeñen los cargos jerárquicos, ni el trabajo se dividiría según las capacidades individuales.

2) Otro, llamado de acción o de prácticas transformadoras, que estaría más vinculado a una idea de cambio. Toda organización social está en permanente

revisión y modificación, porque los sujetos sociales se enfrentan críticamente al mundo y desde esa reflexión deciden transformar la realidad.

En este sentido pensamos que, si bien desde los inicios de la formación docente se intenta instrumentar a los enseñantes a leer críticamente la realidad y ayudarlos a dominar los instrumentos de lectura, no es algo que se visualice en las prácticas docentes cotidianas de manera masiva, aún cuando los discursos progresistas de los “especialistas” plantean el desarrollo crítico del docente.

En el tema analizado, aunque no existe una corriente organizada contrahegemónica en los enseñantes (hay pocos grupos de maestros autoconvocados, sobre todo del Nivel Inicial), a partir de las últimas modificaciones en los contratos laborales, las reformas curriculares y la política educativa vigente, sumadas a las crisis económico-sociales argentinas cíclicas, han hecho que se generen ámbitos y corrientes de toma de conciencia y ha comenzado a desconocerse y/o debatirse la “palabra sagrada de los especialistas” o del Estado empleador. Estos movimientos, en varios casos, no tienen liderazgos u organizaciones gremiales que los representen.

La construcción hegemónica educativa impuesta desde los “expertos” argentinos comprende la formación docente y todas las prácticas - expectativas educativas con relación a la vida, y ese sistema de significados, de valores en la medida en que son prácticas sociales, se confirman recíprocamente y se pueden observar en la práctica escolar de los enseñantes. En relación con esta cuestión es interesante recordar el aporte de Gramsci (1972) en cuanto al sentido común que se construye en la memoria popular, de donde los sujetos toman sus referencias y juicios, y van sedimentándose en el hacer, en el pensar, constituyendo recursos culturales. Así, puede verse cómo la sociedad construye subjetividad y cómo los sujetos reproducen pautas sociales incorporadas (utilizando frases de este autor) *sin beneficio de inventario...*

Convendría en este punto analizar si este sentido común que se construye en la memoria popular obstruye la cualificación docente en tanto en cuanto no posibilita cuestionar lo dado.

## **El desempeño del enseñante ¿cualificado en la actualidad?**

La “proletarización” de los enseñantes se interpreta como la devaluación de las condiciones laborales en el sistema educativo y son asimilados analógicamente con los de la clase obrera en el análisis de Braverman (1976). En ese sentido, críticos a esa posición, como Derber (citado por Jiménez, 1988), plantean que hay una “proletarización ideológica” o pérdida de control de los enseñantes sobre los fines de su trabajo y se produce una descualificación, una separación de la concepción y pérdida de control sobre el trabajo que desarrollan, que llama “proletarización técnica”. Sin embargo, las autoras estiman que no puede hablarse de que se produzca una descualificación por igual a todos los enseñantes ni en todas las tareas que realizan. Frente a este proceso de proletarización técnica se coincide con el análisis de Derber en cuanto a que surgen respuestas acomodaticias. Son los modos de dar respuesta que pueden ser considerados como una “desensibilización ideológica” (Jiménez, 1988) en la que los enseñantes no reconocen la importancia del área sobre la que han perdido el control, separándose el rol o la función que ejecutan de los contextos ideológicos, el interés laboral sería solo “científico” o “burocrático”. Y por otro lado, como una “cooptación ideológica”, proceso en el que los enseñantes se identifican con los principios dados por los especialistas o por otros. Las autoras estiman que la descualificación de los enseñantes afectaría varias de sus tareas, vivirían consciente o inconscientemente un proceso de descualificación, se indica que esta afirmación no significa una generalización de todo el colectivo enseñante, porque como se manifestó anteriormente, hay docentes que desde su formación y durante la carrera se posicionan críticamente en su relación laboral

con el sistema educativo. Aspecto relacionado con la complejidad de lo educativo, con las relaciones laborales que en el sistema se producen, con las debilidades que pueden advertirse en los modelos tecnocráticos, etc.

Es conveniente citar aquí que en Argentina, en 1969, se decidió pasar la formación docente de Nivel Inicial y Primario al Nivel Terciario para profesionalizar la formación, pero las reformas educativas de tipo tecnicista llevadas a cabo en la década de los 70' propusieron un docente técnico sin eliminar los discursos anteriores de tradición moralizadora del normalismo y de tradición academicista (Davini, M. C. y Birgin, A., 1998).

En documentos técnicos de 1990 a 1994 del Programa de Transformación Educativa del Ministerio de Educación de la República Argentina, se puso especial atención en los actores docentes para involucrarlos activa y críticamente en la propuesta de formación docente, con el propósito de fortalecer sus esquemas decisores y las posibilidades de que sean ellos mismos los generadores de procesos de transformación permanente (Armacedo, 1990). Con posterioridad, la implementación de la Red Nacional de Formación Docente Continua, mantiene aspiraciones planteadas en ese programa con respecto a que los Institutos formadores de docentes "debían capacitar a docentes en servicio alentando a los Institutos a acercarse al modo universitario de docencia, extensión e investigación". En la práctica, los Institutos de Formación Docente no han recibido recursos para hacerse cargo de la capacitación porque el dinero ha ido siempre a los organismos centrales que no se desprendieron de la capacitación (Informe N°5 del IIPE Bs, As., Sede Regional del Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación, 2001).

Datos de la realidad argentina tomados de la investigación realizada por Alliaud y Davini (1994), permitieron conocer que:

- a) Los estudiantes de los Institutos Formadores de docentes de Nivel Inicial y Primario son, en su casi totalidad, mujeres de clase media y baja impactados por los cambios

coyunturales y estructurales que afectan a este sector social.

- b) A medida que la profesión docente se fue desacreditando, fueron ingresando alrededor de un 10% de estudiantes de sectores populares, situación que ha tenido un fuerte impacto en las instituciones formadoras, ya que aunque este grupo no sea el mayoritario, muchos lo perciben como el rasgo típico del alumnado.
- c) Los estudiantes están imbricados en una cultura más mediática, caracterizada por la poca lectura de libros y diarios, por el limitado consumo de bienes culturales (teatro o cine) y donde muchos deben estudiar y trabajar al mismo tiempo.
- d) Han optado por el estudio de carreras terciarias porque no cuentan con recursos ni medios para ir a la Universidad o porque tienen urgencia para ingresar al mercado laboral.

Consecuentemente, los datos empíricos de la realidad a que se refieren los autores, sumado a otros como la falta de maestros para cubrir las suplencias de docentes por problemas de salud, o en la provincia de Buenos Aires, las becas otorgadas para bachilleres continúen estudios superiores de magisterio, son rasgos que dan cuenta del proceso de "proletarización" vivido por los enseñantes.

### **En el intento de dar algunas respuestas a los interrogantes planteados**

De lo trabajado sobre las distintas connotaciones que tiene el concepto de enseñante adoptado en y para el Nivel Inicial, sucintamente puede decirse que no es posible categorizarlos en un único sentido, porque aún la Sociología del Trabajo o de las profesiones no son disciplinas sobre las que se haya teorizado y debatido en profundidad en Argentina. Según el momento socio-histórico o

las políticas educativas vigentes, la historia del colectivo docente ha tenido concepciones diferentes.

El desempeño del enseñante ha sido considerado, históricamente, con mayor énfasis en “lo pedagógico” que en lo disciplinar, porque el mandato fue “reproducir un hogar en cada aula y cuidar maternalmente a los alumnos”<sup>2</sup>. Esta representación social es compartida actualmente por la sociedad en su conjunto, con diferencias en relación a aquellos que se han dedicado a profesionalizar la docencia de Nivel Inicial.

Puede decirse que en la década de los 60-70 se tipificó a los enseñantes como “trabajadores educativos”<sup>3</sup> porque tenían que desarrollar una política educativa tecnócrata, ejecutando métodos muy específicos pero conservando rasgos de la tradición moralizadora del normalismo. La segmentación entre los enseñantes de Educación Primaria que enseñaban contenidos y los de Preescolar que debían encuadrar su rol y función en ser agentes socializadores, adaptadores de los alumnos a la sociedad, tuvo continuidad en la década de los 70’.

Durante los 80 y 90 el acento fue colocado en profesionalizar a los enseñantes con el propósito de que ejecutaran las políticas educativas dictadas por los especialistas con eficacia y eficiencia; desde los discursos pareciera que se los considera en un status superior, pero desde la práctica cotidiana se produce una mayor estratificación laboral.

En los documentos legales de la Provincia de Buenos Aires se prescribe que “la escuela no puede ser un campo de lucha sino un espacio de construcción de conocimientos”.<sup>4</sup> Por tanto, podría decirse que como trabajadores no tienen el “permiso social” de reclamar sus derechos, ya sea por un salario digno o la modificación de las relaciones laborales o contractuales. Situación que es aún más

compleja cuando el empleador es el propio Estado y las relaciones de poder que se producen son desiguales. Un sector de ese colectivo docente considerado “especialista”, que siempre es una minoría, “selecciona” y domina las relaciones laborales, determinando qué es mejor para el resto de los enseñantes. Esta cuestión provocaría frustración en la mayoría dominada, que cada vez es más controlada con normas o grupos jerarquizados que supervisan su desempeño áulico.

La cualificación profesional está desprestigiada porque se aprecia el desinterés en el propio Estado empleador para profesionalizar a los agentes laborales al tiempo que los enseñantes no acceden a recursos económicos dignos que le posibiliten especializarse. Por tanto, el dilema no es de simple resolución, la compleja encrucijada de lo educativo, los debates pesimistas y optimistas acerca de la profesionalización, la relación laboral de los enseñantes con el Estado, imponen el continuar este análisis con mayor profundidad, para realizar aportes que posibiliten incrementar el cuerpo teórico en relación a esta problemática.

Las autoras estiman que es posible una toma de conciencia que no se traduzca en una retórica más, sino que puedan construirse vínculos de debate y reflexión entre los distintos segmentos del colectivo de los enseñantes, para desvelar que no son todos iguales, ni recorren los mismos caminos laborales, sino que existen diferencias y espacios comunes. Entre las similitudes pueden comprenderse los procesos de descalificación laboral y la visión parcializada de la complejidad educativa. Los enseñantes han sido considerados al inicio de las sociedades modernas como cuasiprofesionales, tienen un trabajo especializado que demanda una cualificación y cierto grado de autonomía. Sin embargo, en los últimos tiempos, ésta idea de profesionalización ha sido cuestionada. Así, se han retomado

<sup>2</sup> Expresión textual del Estatuto del Magisterio. Cap 1. Deberes para el Estado de magisterio.1945.Argentina

<sup>3</sup> Expresión textual de Lineamientos Curriculares, en Resolución Ministerial 1087/76. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires

<sup>4</sup> Ley Provincial de Educación, deberes del docente.Cap.1 1994. Pcia de Bs As.Argentina

aportes de Gramsci (1972), quien plantea que en cualquier trabajo físico, aun en el más descalificado, hay una actividad intelectual creadora, y que el hecho de que no se desarrolle se debería a las relaciones sociales que coartan ese potencial humano. De ahí que habría que formar un nuevo tipo de intelectual conectado con la vida práctica, que conozca los problemas de la técnica, la economía, la política, la producción, con una visión humanista de la realidad a modificar. El acceso al conocimiento puede, efectivamente, conducir a una mayor integración en el sistema, pero también es cierto que permite cuestionarlo sobre bases más racionales. Si en la vida social coexisten elementos contradictorios, la resolución de una u otra tendencia no es el resultado del destino prefijado. Lo que decide sería el grado de organización y realismo de las fuerzas sociales en pugna. Las instituciones educativas no contribuyen a la creación o mantenimiento de la hegemonía por el solo hecho de existir. Esto es importante para el caso de la educación porque no es suficiente saber cuál es o ha sido la política del Estado sino cómo y qué fuerzas sociales la han prefigurado, cómo ha sido asumida y mediatizada a través de las burocracias y cómo estas transformaciones se viven en las aulas.

La frase de Sarmiento *"Hay que educar al soberano"* gestó en la Argentina del siglo XIX un contrato social entre los habitantes del país y el Estado. Sin embargo, hay que recordar que una instrucción pública masiva implicó costos culturales, porque se hegemonizó un modelo educativo autoritario. En ese momento histórico había que socializar a la población en un orden socio-político-económico e integrar las diferentes corrientes migratorias con la dirección dada por la cultura de las clases dominantes.

Avanzado el siglo XXI se hizo necesario revisar el mandato implícito e impuesto desde la dirigencia política de la década menemista para que la intervención del Estado fuese mínima. Ese Estado "ausente" y "subsidiario" de la educación profundizó las diferencias sociales, desdibujó las misiones y funciones del sistema educativo nacional y desde el Consenso de Washington, contribuyó

fuertemente a imponer un "nuevo orden nacional y mundial", dando origen a la Ley Federal de Educación que legitimó aún más ese modelo, no sólo prescribiendo e imponiendo las relaciones laborales de los enseñantes con el Estado empleador, sino también fragmentando al sistema educativo nacional. En el caso del Nivel Inicial, Hebe San Martín (1993), se refería a una triple fragmentación: el ciclo escolar tenía por un lado la Sala de 5 años de edad como obligatoria; por otro, las Salas de 3 y 4 años dentro del Jardín de Infantes pero como educación voluntaria y por último, el Jardín Maternal (de 45 días a 3 años de edad), en lo que puede considerarse como para-estatal, en el ámbito de la empresa privada, porque no había creaciones ni supervisión estatal. En éste último tipo, la intervención del Estado se redujo, en el mejor de los casos, a la autorización de un comercio sin especificar ninguna de las condiciones mínimas que debe reunir una institución como el Jardín Maternal, ni supervisión estatal sobre los existentes.

La fragmentación indicada, ya comenzaba a dar cuenta de la multiplicidad de instituciones educativas de Nivel Inicial y la variedad de dependencias debido a sus diferentes orígenes. Claramente no podía garantizarse una estructura homogénea que definiera el rol del enseñante, pero se legitimaba la fragmentación entre "madres cuidadoras" para los sectores sociales más desfavorecidos y profesoras de Nivel Inicial para aquellas jurisdicciones que contaran con recursos humanos formados profesionalmente. La Ley Nacional de Educación del año 2006 pretendió volver a considerar la educación como un derecho social y al Estado como el garante del mismo para todos sus habitantes, pero no pudieron implementarse cuestiones relativas al sostén del Estado en el Nivel Inicial ni asegurar una profesionalización del rol docente para este nivel. En los fundamentos de la Ley 13574 de la Provincia de Buenos Aires, que fue aprobada por ambas Cámaras legislativas (Diputados y Senadores) en octubre del 2006, se advertía de la problemática y necesidad de la inserción activa de la mujer en la ciudadanía desde el análisis de cuatro variables: a) desde los derechos de la madre trabajadora; b)

desde el interés superior del niño a su protección y cuidado desde el nacimiento hasta los 4 años; c) desde la educación; d) desde la situación generada por la creación efectiva de varios centenares de sistemas que :

*“ha provocado la superposición de servicios estatales, públicos, comunitarios, privados y mixtos, así como dispersión de recursos, inequidad en la administración de los mismos, incongruencia de criterios y desigualdad en la calidad de los servicios. En síntesis, nos encontramos frente a una suerte de “anomia social” que legitima la naturalización de la desigualdad”.*<sup>5</sup>

Esta Ley no llegó a implementarse por la resistencia de los maestros del Nivel Inicial que hicieron marchas multitudinarias para oponerse al artículo 3º ítem 7 que decía lo siguiente:

*“Brindar capacitación a las madres cuidadoras y auxiliares a los efectos de incluirlas como personal cualificado”*

Se aprecia claramente cómo desde el mismo Estado se fragmentó la formación docente, separando a los docentes que trabajaban en Jardines Maternales y de Infantes de los demás, reforzando así la fragmentación dentro mismo del sistema educativo. Tal vez valga la pena recordar una frase que tantas veces ha repetido ante multitudes de profesoras de Nivel Inicial Lydia Penchansky de Bosch (2000):

*“Yo no sé si las maestras jardineras son así porque son maestras jardineras o si son maestras jardineras porque son así...”*

Volver sobre esta expresión tan cargada de contenido y significatividad podría llevarnos a seguir indagando sobre los procesos generadores de un colectivo social desde diferentes disciplinas y con diferentes aportes teóricos. Es por eso que nuestro trabajo sólo es una pretensión de reflexionar acerca del rol que se prescribe para el docente

como enseñante para el Nivel Inicial...y de cómo se dan las relaciones entre los diversos tipos de docentes...

## Bibliografía

- Alliaud, A. y Davini, M. C. (1995). *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1997). *El curriculum y el proceso del trabajo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Argentina. Legislatura de la Provincia de Buenos Aires. Ley nº 13.574/2006 ( Ley Segarra).
- Armendano, C. (1998). El caso del PTFD. En A. Birgin; I. Sussel; S. Duschatzky. y G.
- Tiramonti, *La formación docente*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Braverman, H. (1994). La maquinaria. En L. Finkel *La organización social del trabajo*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Davini, M. C. y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los 90'. Continuidades y rupturas. En G. Riquelme, S. Brusilovsky, M. C. Davini, A. Birgin, J. López, G. Vaysse, C. Mayor y M. Sánchez, *Políticas y sistemas de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Diker, G. y Teriggi, F. (1996). *La formación docente y profesión: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Durkheim. E. (1987). *La división social del trabajo, formas de solidaridad y formas anormales. La importancia de la*

<sup>5</sup> Anteúltimo párrafo Ley Pcial. Citada.

- educación en la cohesión social*. Madrid: Editorial Akal.
- Finkel, L. (1994) *¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones. Economía, Organización y Trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Finkel, L. (1995). *La organización social del trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Grassi, E. (1999). La familia, un objeto polémico. Cambios en la dinámica familiar y cambios de orden social. En M. R. Neufeld, *Antropología Social y Política. hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (pp.95-120). Buenos Aires: Eudeba.
- Hargreaves, A. (1998). Dimensión subjetiva e institucional de la formación docente. En A Birgin; I. Sussel; S. Duschatzky y G. Tiramonti, G, *La formación docente*. Buenos Aires: Editorila Troquel.
- Jiménez Jaén, M. (1988). Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica a la teoría de la proletarianización de los enseñantes. *Revista de Educación*, 285, 231-245.
- Marx, K. (1975). Glosas marginales al programa del Partido Obrero alemán. Crítica al programa de Gotha. En K. Marx y F. Engels, *Obras Escogidas*. Madrid: Ayuso.
- Morgade, G. (1998). El determinante de género en el trabajo docente en la escuela primaria. *Cuaderno de Investigaciones*, 12.
- Morgerstern, S. (1986). Transición política y práctica educativa. *Témpora* 8, 37-46.
- Morgerstern, S. (1990). Crisis de Acumulación y respuesta educativa de la Nueva Derecha. *Revista Asociación de Graduados de la Educación*, 14.
- Morgerstern, S. (1995). Antonio Gramsci: Hegemonía y educación. En AA.VV., *Volver a pensar la Educación* (pp.163). Madrid: Morata.
- Morgerstern, S. (2001). *Seminario La Organización Social del Trabajo y la Educación*. Maestría de Política y Gestión de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina.
- San Martín, Hebe (1994). El Nivel Inicial ante la implementación de la Ley Federal de educación. *Revista Novedades Educativas*, 59, 66-68.
- Saviani, D (1981). Escola e Democracia. Ou teoria da curvatura da vara. *Ande*, 1.
- Weber, M. (1987). *Sociología de la dominación*. (2° ed.) México: F.C.E.

Artículo concluido 20 de febrero de 2013

Cita del artículo:

**Burgos, N. Y Silva, M.C. (2013)**. Los maestros del nivel inicial, entre la cualificación y la proletarianización. Reflexiones sobre debates que continúan vigentes. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol. 2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

## Acerca de las autoras



### **Noemí Elena Burgos**

**Departamento de Ciencias de la Educación**

**Universidad Nacional de Luján, Argentina**

**Mail:** [noemiburgos2@gmail.com](mailto:noemiburgos2@gmail.com)

Magister en Gestión y Política de la Educación, Doctoranda en Carrera de Doctorado con Orientación en ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Luján. Profesora Adjunta Ordinaria del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNLu (Universidad Nacional de Lujan, Pcia de Buenos Aires, Argentina). Investigadora categoría I V – del Programa Nacional de Categorización del Ministerio de Educación de la Nación, Coordinadora General de la REDUEI (Red Universitaria en Educación Infantil) .Directora del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Educación Infantil de la Universidad Nacional de Luján.



### **María del Carmen Silva**

**Departamento de Ciencias Sociales**

**Universidad Nacional de Luján, Argentina**

**Mail:** [mdelcarmensilva@gmail.com](mailto:mdelcarmensilva@gmail.com)

Licenciada en Educación Inicial. Maestranda en Gestión y Política de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. Especialista en Conducción, Gestión y Supervisión de Instituciones educativas. Profesora en Enseñanza Preescolar. Investigadora categoría V – del Programa Nacional de Categorización del Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias. Docente Universitaria, Ayudante Concursada en la División Epistemología y Metodología de la Investigación del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján. Secretaria de REDUEI (Red Universitaria en Educación Infantil) de la República Argentina.