



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Fischman, G. E. (2005). Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-fischman.html>

---

## Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 7, No. 2, 2005

### Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género

### Images of Teaching: Neoliberalism, Teacher Education and Gender

Gustavo E. Fischman  
[fischman@asu.edu](mailto:fischman@asu.edu)  
College of Education  
Arizona State University

P.O. Box 870211  
Tempe, Arizona, Estados Unidos  
85287-0211

(Recibido: 5 de mayo de 2005; aceptado para su publicación: 24 de mayo de 2005)

#### Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada con un grupo de 178 estudiantes de magisterio de la ciudad de Buenos Aires. Los objetivos principales de este proyecto fueron: a) explorar las dinámicas de género en los institutos de formación docente; b) investigar las imágenes y la imaginación pedagógica de futuros y futuras docentes y c) explorar qué sentidos le otorgan los futuros y futuras docentes a los conceptos de *vocación* y de *autoridad*.

*Palabras clave:* Imágenes, imaginación pedagógica, formación docente, género.

## **Abstract**

This article presents the results of a study about images of teaching done with 178 students in the city of Buenos Aires. The main goals of this project were: a) to explore gender dynamics in teacher education programs; b) to investigate the images of teaching and the pedagogical imagination of future teachers; and c) to explore how the future teachers understood the concepts of vocation and authority.

*Key words:* Images, pedagogical imagination, teacher education, gender.

## **Primeras Imágenes. Soluciones simples y mágicas I**

¡Ustedes las mujeres son la razón de la crisis del Estado argentino! ¿No ven la cantidad de niños sin hogar, drogadictos y ancianos viviendo en las plazas? Esto sucede porque ustedes las mujeres salen a buscar trabajo, y por lo tanto, producen la crisis del Estado. Ahora el Estado debe hacerse cargo de los niños sin hogar y de los ancianos. ¿No ven lo que están haciendo, lo que causan? (Reportaje, 1995, p. 15).

Sin entrar a analizar los numerosos problemas contenidos en esta mirada nostálgica y discriminatoria, es indudable que la opinión del ex ministro de economía de la Argentina, Domingo Cavallo,<sup>1</sup> se basó en un dato concreto y verificable de la realidad: las mujeres ocupan al menos la mitad de los puestos de trabajo. Para Cavallo y aquellos quienes comparten sus ideas sobre la función y el lugar social de las mujeres, ese dato es doblemente importante, ya que identifica la causa de la crisis laboral y a la vez ofrece una solución simple y casi mágica: si las mujeres se ocuparan de las tareas domésticas, desaparecerían al mismo tiempo el desempleo y los problemas sociales.

## **Soluciones simples y mágicas II**

Dos años después, una variación en las ideas de Cavallo ocupó el centro del debate político educativo. A principios de 1997 varios periódicos informaban que los centros de formación docente estaban enfrentando una baja en la matrícula, y la supuesta falta de maestros y maestras podría generar una crisis educativa. Las causas de ésta: los bajos salarios y una crisis vocacional (Birgin, 1999; Progré, 2004). Poco tiempo después, en mayo de 1997, 25 profesores y profesoras de escuelas públicas, comenzaron una huelga de hambre frente al Congreso Nacional. Para los huelguistas, las medidas de protesta eran necesarias para llamar la atención acerca de las situaciones críticas del sistema educativo nacional, tales como el estado precario de muchas instituciones educativas por falta de mantenimiento, los bajos salarios y las pésimas condiciones de enseñanza y aprendizaje. Periodistas, expertos, miembros del gobierno e incluso docentes criticaron fuertemente a los huelguistas (en particular a las mujeres huelguistas), por descuidar sus "responsabilidades" como docentes, traicionando a los alumnos y alumnas –sus hijos e hijas–. Las maestras y los maestros huelguistas respondieron que ellos amaban a todos los niños argentinos y que la protesta se

hacia en defensa de los derechos a estudiar, de la infancia argentina y del sistema educativo público. Numerosos artículos, cartas, editoriales y notas de opinión en diarios, revistas y programas de televisión identificaron inmediatamente que la huelga de hambre era una señal clara de cómo las profesoras habían perdido su “verdadera vocación”. La lectura de esas notas indicaba que la participación de las mujeres en la huelga, era mucho más irritante que la de los maestros huelguistas, y confirmaba cuán importante era que las docentes recuperaran la vocación perdida, para así resolver la grave crisis educativa. Tal como en el caso del ex ministro Cavallo, los cambios en la conducta de las mujeres maestras ofrecían una solución simple y casi mágica.

En su simpleza estas dos anécdotas combinan importantes problemas conceptuales y varios puntos de entrada desde los cuales reflexionar sobre la formación docente: ¿cuál fue el impacto de las políticas económicas de ajuste estructural sobre la profesión docente?, ¿cómo afectan los regímenes de género a la profesión docente?, ¿cuáles son las imágenes contemporáneas que circulan acerca de la profesión docente? En un intento de abordar estas preguntas, este artículo presenta los resultados de una investigación sobre imágenes de la docencia, realizada con un grupo de 178 estudiantes de magisterio de la ciudad de Buenos Aires. En este proyecto el objetivo principal era explorar las dinámicas de género desarrolladas en los institutos de formación docente, en relación con las imágenes y la imaginación pedagógica de los y las futuros(as) docentes y, paralelamente, qué sentidos le otorgaban a los conceptos de *vocación* y *autoridad*.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera. Con el objetivo de proveer un marco de referencia para analizar las dinámicas de género en los institutos de formación docente, la primera sección de este artículo discute brevemente el impacto de los discursos neoliberales en las reformas educativas en América Latina. En la segunda sección se discuten las dinámicas de género en la formación docente en dicho país. Las secciones tres y cuatro presentan una síntesis de los resultados y las conclusiones de una serie de talleres de reflexión conducidos con estudiantes de magisterio de la ciudad de Buenos Aires.

## **El discurso neoliberal y la reforma educativa en América Latina**

En el periodo que va desde inicios de los 80 hasta los primeros años del siglo XXI, la gran mayoría de los gobiernos latinoamericanos emprendieron numerosas y profundas reestructuraciones políticas y administrativas de los aparatos de Estado. Esas reestructuraciones requirieron drásticos programas de reformas económicas y sociales, y tuvieron a los sistemas de instrucción pública como uno de los territorios de conflicto más importantes (Fischman, Ball, y Gvirtz, 2003, Gentili y Suárez, 2004; Reimers, 2000). Muchas de esas reformas fueron circunscritas a procesos sistemáticos de privatización de empresas y servicios públicos, asociados en el pasado a los modelos de Estado benefactor y de desarrollo económico por substitución de importaciones. La privatización de empresas y servicios, y la transformación (vía su eliminación o pérdida de poder regulatorio) de instituciones públicas relacionadas con el modelo de Estado benefactor

Keynesiano fueron percibidas y promovidas por las élites gobernantes como las claves que darían respuestas inmediatas a los problemas históricos de crecimiento económico, las crisis políticas y sociales, y a los nuevos desafíos asociados con la consolidación de lo que hoy muchos analistas denominan el modelo neoliberal de globalización (Ball, Fischman y Gvirtz, 2003; Fischman, McLaren, Sünker y Lanksher, 2005; Stromquist, 2003).

En América Latina los promotores de los modelos neoliberales equipararon el concepto de “globalización” con “modernización”, lo cual implicaba aceptar la expansión irrestricta de capitales transnacionales, el carácter supranacional de la toma de decisiones productivas y la disminución o directa eliminación de barreras comerciales y de acceso a la información y consumo cultural. Es importante señalar que, si bien *globalización* es uno de los conceptos más discutidos en términos de su significado y sus resultados (Rhoten, 2000; Stiglitz, 2002, 2003), eso no impide señalar que la noción ochentista neoliberal —aquella que prometía que la integración rápida al “mercado global” iba a solucionar los problemas urgentes de la región— no tiene demasiado sustento. El *Reporte de desarrollo humano* del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (United Nations Development Programme [UNDP], 1995) concluyó que en América Latina la mayoría de los procesos de ajuste estructural implementados durante los años 80 y 90, siguieron conceptos defectuosos de los *finés y medios*:

Con frecuencia se argumenta (correctamente), que invertir en las personas incrementa su productividad. Se argumenta luego (incorrectamente), que el desarrollo humano simplemente quiere decir el desarrollo de los recursos humanos —incrementar el capital humano—. Esta formulación confunde fines y medios. Las personas no son meros instrumentos para producir mercancías y el propósito del desarrollo no es meramente producir más valor agregado sin tener en cuenta su uso. Lo que debe ser evitado a toda costa es ver al ser humano como un mero medio de producción y prosperidad material, considerando este último como el final del análisis causal —una extraña inversión del los fines y los medios— (p. 15).

En el contexto latinoamericano, los sectores que promovieron y se beneficiaron con esta confusión entre *finés y medios*, promovieron un discurso en el que las políticas sociales —desde la vivienda y el desarrollo económico, hasta la salud y la educación— eran subordinadas a la lógica de la competitividad estructural y una creciente internacionalización del capital. Tales políticas precisaban ignorar, de manera arrogante, la enorme cantidad de información que denunciaba la creciente fórmula patológica de la inequidad social que las propuestas neoconservadoras y neoliberales han infligido a los países de todo el mundo (Fischman y Stromquist, 2000; Fischman, 1998; Kabeer, 1994; McLaren y Farahmandpur, 2000; Sammoff, 1995).

Los discursos neoconservadores y neoliberales conjugaron múltiples argumentos teóricos e ideológicos que atacaron fundamentalmente aquellos programas que apuntan al desarrollo de la noción de lo público, tales como los de la escuela pública (Torres, 2001). Lo que es fundamental de resaltar es que el discurso

neoliberal en el campo educativo era presentado con un manto de inevitabilidad, cuasi religiosa, maquillado de eficiencia técnica y objetividad. En este sentido, nos enfrentamos con lo que Pierre Bourdieu designa como el “evangelio” del neoliberalismo:

Una poderosa teoría económica *cuya fuerza estrictamente simbólica, combinada con el efecto de la teoría, redobla la fuerza de la realidad económica que supone expresar*. Ratifica la filosofía espontánea de la gente que dirige las grandes multinacionales y de los agentes de las altas finanzas –en especial, los administradores de fondos de pensión–. Retransmitida en todo el mundo por los políticos nacionales e internacionales, los empleados públicos y la mayor parte del universo de los periodistas más caracterizados –todos más o menos igualmente ignorantes de la teología matemática subyacente– se está convirtiendo en una suerte de creencia universal, un nuevo evangelio ecuménico. Este evangelio, o mejor dicho, el término vulgar que se conoce en todo lugar con el nombre de liberalismo, surge de una colección de palabras mal definidas –“globalización”, “flexibilidad”, “desregulación”, etc.– que, a través de sus connotaciones liberales y aún libertarias, pueden ayudar a dar la apariencia de un mensaje de libertad y liberación a una ideología conservadora que se ve a sí misma como opuesta a toda ideología” (Bourdieu, 1998, p. 126).

Estas fuerzas ideológicas identificadas por Bourdieu funcionan en un contexto en el que grandes sectores de las sociedades continúan asistiendo al desmantelamiento de las infraestructuras sociales, políticas y económicas que fueron conquistas sociales y de respaldo para las clases trabajadoras (y que hoy no podemos más que llamar de “clase que quisiera ser trabajadora”) y también de minorías étnicas y sociales.<sup>2</sup> Los defensores e impulsores del fundamentalismo del libre mercado y la globalización neoliberal han catapultado a un abismo nociones como *igualdad* y *justicia*, al mismo tiempo que restringen la noción de *democracia*, convirtiéndola en producto de consumo y transformándola en lenguaje “autorizado” de la tecno-cultura capitalista, del desarrollismo burocrático de la tecnología de avanzada, de la corrupción de la información y de la teledemocracia (García Canclini, 1995; De Sousa, 1997).

El esquema contemporáneo de mercados globales cuasi irrestrictos, mínimos controles de las operaciones financieras internacionales y descentralización de la producción de bienes y servicios ha fortalecido el poder de las corporaciones transnacionales y el papel de las agencias internacionales de regulación.<sup>3</sup> Entre esas agencias se destacan el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), no sólo por su peso económico, sino porque tuvieron un impacto directo sobre las reformas estructurales en Latinoamérica. Es importante destacar, que tanto el BM como el FMI ejercieron una notable influencia en las reformas del sector de educación pública, a través de la imposición de *condicionamientos* asociados a la provisión de recursos financieros. No hay duda que países altamente endeudados precisaban de financiamiento para realizar cambios estructurales. Sin embargo, muchas de las reformas que efectivamente se implementaron fueron resistidas localmente y sólo se pudieron implementar gracias al impulso y las presiones ejercidas por los organismos internacionales y sus socios locales. (Carnoy y Moura Castro, 1996; Coraggio y Torres, 1999; Torres, 2001).<sup>4</sup>

Los cambios más significativos en los sistemas educativos se orientaron principalmente a producir ahorro financiero y se observaron particularmente en el pasaje de normativas legales, que permitieron la reestructuración organizativa y curricular de los sistemas educativos nacionales, la creciente participación del sector privado (con y sin fines de lucro, especialmente a nivel superior) en la oferta de servicios y en la implementación de diversos programas de medición de la calidad educativa. Si bien estas reformas se desarrollaron dentro de los estrechos límites impuestos por las prioridades financieras de los estados nacionales (reducir o detener la expansión del gasto público en educación), al mismo tiempo proponían transformar los objetivos, las bases epistemológicas, los métodos y los procedimientos de los sistemas escolares (Avalos, 1987; Braslavsky, 1993; Brunner y Puryear, 1995; Ball, Fischman y Gvirtz, 2003; Gentili, 1994; Tedesco, 1991).

Uno de los elementos más llamativos que constituye el punto focal de este trabajo, es que en el caso particular de Argentina es muy difícil separar las críticas sobre la ineficiencia de la escuela (pública) de otras evaluaciones negativas, las cuales tenían como elemento aglutinador la feminización de la docencia.

### **Género y formación docente**

En estrecha relación con las severas restricciones económicas que se expusieron anteriormente, durante la década de los 90 las condiciones de trabajo de los docentes fueron afectadas profundamente. Factores como salarios estancados, incremento en el número de horas y de estudiantes, inestabilidad, cambios curriculares y mayores exigencias, y un perceptible cambio en las expectativas que la sociedad Argentina tenía sobre los docentes, fueron generando una situación de gran malestar entre los profesionales de la educación. Una investigación con 1700 docentes llevada a cabo por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires demostró que, al contrario de la creencia popularmente establecida de que las mujeres eligen la docencia debido a las cortas jornadas de trabajo, 60% de ellas trabajaba doble turno con grupos de estudiantes distintos. De esa cantidad, 70% preferiría enseñar en escuelas de jornada completa con el mismo grupo de estudiantes que en jornadas de medio día con grupos diferentes, a fin de poder atender mejor la labor pedagógica, en vez de las tareas sociales no directamente relacionadas con la enseñanza, tales como la atención general de la salud, la vacunación, la provisión de alimentos y otras semejantes. Dichas tareas insumen tanto como 50% de las actividades cotidianas para muchos docentes que se desempeñan en escuelas de barrios pobres. Por otra parte, 17% del conjunto de las maestras eran divorciadas o viudas, con niños a su cargo y con más de dos trabajos, a fin de atender sus costos de vida. En efecto, sólo 36% eran titulares de sus cargos y 30% contaba con título universitario, condición que no se reconocía en términos de una adecuada remuneración salarial o promociones.

Todos estos factores impactaron fuertemente en la matriculación de estudiantes en las instituciones de formación docente. La matrícula decreció en un 30% entre 1992 y 1997 (Birgin, 1999). Los cambios en la representación social y en las responsabilidades implicadas en ser maestro pueden haber influenciado esta tendencia. De tal manera, una maestra describe sus condiciones de trabajo cotidianas, no demasiado disímiles de las de muchas y muchos de sus colegas:

Tomo lista, recojo el dinero con el que los alumnos contribuyen a la *cooperadora escolar* (contribuciones a la manutención de la escuela), reviso las cabezas de los niños en busca de piojos, lleno el acta diaria, vigilo a aquellos que entran o salen, planeo las clases, me preparo una vianda, escucho los problemas de los niños y a veces los de sus padres, me reúno con el director, me paro en el patio y prevengo que los chicos se trepen a las paredes: no queda tiempo para enseñar los contenidos que había planeado (Mirta, 32 años de edad).

Sin duda, muchas de las tareas que son descritas por esta maestra se asemejan a tareas tradicionalmente “domesticas”. Tal como señala Acker (1996):

De la misma manera en que olvidamos que el hogar es el lugar de trabajo del ama de casa, la imagen de la labor de enseñanza como una formación natural nos alienta a olvidar también que el aula es un ámbito de trabajo (p.115).

El testimonio de la maestra Mirta indica que ella no poseía una “inclinación natural” para cuidar niños, sino que hacía lo que consideraba urgente, en vez de aquello que ella podría considerar pedagógicamente importante. Esta dualidad tiene una larga historia para el caso de la Argentina.

Desde los orígenes de los sistemas escolares públicos, los docentes han ejercido importantes funciones simbólicas y legitimadoras de los estados modernos, fundamentalmente a través de la transmisión del *conocimiento oficial* (Apple, 1993) plasmado en el currículo y en el reforzamiento de rituales nacionalistas y patrióticos. No obstante el peso de esas funciones, durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, maestras y maestros de la Argentina no eran considerados (y no se consideraban) como meros empleados públicos: burócratas gubernamentales únicamente responsables de la transmisión de contenidos curriculares y la organización de festejos y discursos ritualizados. De hecho, pareciera que las denominaciones de “maestro”, “maestra” o “profesor”, “profesora” tenían connotaciones más allá de lo profesional. Ser maestra quería decir que además de dominar las *artes y ciencias de la enseñanza*, se poseía la *vocación*: una profesora o un profesor, lo eran porque tenían que responder a su “llamado vocacional”, en contextos sociales que consideraban que transmitir conocimientos y los valores colectivos de la nación era casi una “misión sagrada” (Morgade, 1992a; Puiggrós, 1986, 1987).

Más de un siglo después de la consolidación de los sistemas de educación pública, seguía sin ser llamativo que la gran mayoría de las mujeres maestras en escuelas primarias fueran comúnmente llamadas como “segundas madres”, “tías”, “señoritas”, “*misses*”, “chicas” o “hermanas”. En Argentina la figura de las

maestras como segundas madres continúa siendo importante (Fischman, 1997). Esa imagen está asociada con una tradición muy enraizada en las escuelas argentinas de llamar a las maestras usando el diminutivo de sus nombres de pila (ej. la maestra Rosita, Martita, etc.). De manera contraria, los hombres que trabajan en escuelas primarias eran llamados “profesor”, “maestro” o “Sr. X” —el apellido es *de rigueur*, de manera contraria al uso frecuente del primer nombre en las mujeres y, en ninguna instancia se utilizaba el diminutivo para un hombre.

Varios estudios (Freire, 1993; Morgade, 1997; Stromquist, 1997; Yannoulas, 1996) han señalado que estas maneras de nombrar a las docentes no fueron (ni son) simples expresiones ingenuas. La falta de reconocimiento de las características específicas de las mujeres que trabajan en las escuelas (tales como condiciones profesionales, estado civil, edad, sexualidad, y su reemplazo por denominaciones románticamente estereotipadas) asociadas al ámbito de lo hogareño-doméstico, estimula una suerte de “domesticación” e infantilización social de las maestras.

En el caso de los hombres, la utilización de otras denominaciones también ocultan las particularidades de los que ejercen la docencia. En este caso acentúa la relación de la masculinidad con la disciplina y el orden que, sin embargo, es acompañada por una mirada de sospecha, en relación con la sexualidad (Messner, 1997). Lo curioso es que mientras a las maestras se les infantiliza, se les relaciona con el ámbito de lo doméstico y en ese sentido se les asexualiza, a los maestros se les hipersexualiza, convirtiéndolos en potenciales depredadores sexuales, homosexuales o heterosexuales (Fischman, 2000). Como se indicó antes, los hombres no sólo generan ansiedad en las escuelas, también apaciguan, ya que son considerados como transmisores y responsables del orden, la practicidad y la disciplina. Esta combinación de miedo y seguridad parece estar estrechamente relacionada con las dinámicas de género y, por ende, en las diferentes maneras de organizar la carrera docente de hombres y mujeres. Lo anterior no implica desconocer la existencia de estructuras patriarcales, sino que reconoce la complejidad de las relaciones de género en las escuelas y ayuda a explicar la desproporcional presencia de hombres en los puestos de dirección. En vez de asumir que los hombres están naturalmente inclinados a liderar, o señalar que las estructuras machistas lo explican todo, es importante reconocer que muchos maestros son sutil pero firmemente “alentados” a abandonar el aula y el contacto directo con los niños y las niñas, para convertirse en figuras de autoridad un poco más distantes (directores, rectores o supervisores) (Connell, 1995, 1996; Fischman, 2000). Estos modos diferenciales de ver y nombrar a los y las docentes, de estimular a unos a tomar posiciones de autoridad mientras que a las otras se les exige cariño y afecto, son manifestaciones de regímenes de género imperantes en la sociedad; pero además, indican la existencia de otros procesos relacionados con la formación y el estatus profesional y social de los docentes.

A nadie sorprende la afirmación de que “la enseñanza es una profesión femenina”. Sin embargo, la variable de género sólo recientemente se ha convertido en un eje de análisis habitual en los estudios sobre la profesión docente (Cortina y San Roman, en prensa). Efectivamente, son numerosas las investigaciones en Estados Unidos que no consideran importante o descartan el hecho de que más



de 80% de los docentes de las escuelas primarias son mujeres, mientras que sólo 10.6% de los secretarios de educación y 43.1% de los directores en las escuelas primarias son mujeres (Acker, 1992, 1996). De manera similar, en la ciudad de Buenos Aires los hombres constituyen 10.8% de los docentes de escuelas primarias, pero son 31.6% de todos los directores y 57.2% de los supervisores de distrito (Morgade, 1997).

La presencia desproporcionada de hombres en los niveles superiores de la jerarquía burocrática escolar refleja, en parte, la suposición tradicional de que *los hombres* son más adecuados para ocupar los puestos administrativos y de autoridad; pero también se debe al tratamiento preferencial otorgado a ellos por normas y prácticas educativas establecidas desde hace tiempo. En Argentina, durante este siglo, una normatividad denominada el “3 X 1” estableció que por cada tres docentes mujeres que figuraban en el ranking para tener acceso a puestos de directoras o supervisoras de distrito, debía haber un hombre (Fischman, 1997; Morgade, 1992a, Morgade, 1992b). En síntesis, el sistema escolar público se expandió siguiendo un modelo de pirámide patriarcal, con trabajo femenino en la base y trabajo masculino en el tope. Estos porcentajes y tendencias muestran la existencia de patrones diferenciados respecto a la carrera docente y la profesionalización, en relación con los conceptos de masculinidad y feminidad dentro de las escuelas argentinas. Sin embargo, para poder entender claramente la compleja dinámica de género en las escuelas debemos ir más allá de las estadísticas de distribución, representación y ascenso (Acker, 1992, 1996).

En uno de los documentos más debatidos sobre la reforma de la formación docente en Estados Unidos, *Lo que más importa: Enseñando para el futuro de Norteamérica (What matters most: Teaching for America's future)*, se afirma que “para el año 2006, Norteamérica le ofrecerá a cada estudiante lo que debería ser suyo por derecho de nacimiento: acceso a una enseñanza impartida por un/a profesional competente, dedicada y calificada [traducción libre del autor]” (National Commission on Teaching and America's Future, 1996, p. 5). Sin duda este es un objetivo deseable, pero en vista de la discusión anterior sobre el impacto de las dinámicas de género en las escuelas, es fundamental revisar las nociones y supuestos ideológicos y pedagógicos de lo que constituye un(a) profesional dedicado(a), particularmente porque, como lo señala Sandra Acker:

No sería necesario elaborar lo obvio si no fuera por la concepción dominante de que la enseñanza es una “vocación sagrada” y los maestros individuos a quienes “les importan profundamente los niños”. La asociación de estas imágenes con mujeres es importante en el moldeado de la cultura ocupacional de los docentes y los puntos de vista de los estudiosos que analizan la enseñanza docente (1996, p. 102).

Las palabras de Acker permiten reflexionar sobre los riesgos asociados con la continuidad y falta de cuestionamiento de algunas de las obviedades, usos costumbristas, reificados y ciertamente irreflexivos de conceptos como *dedicación* y *autoridad*, que abundan en los centros de formación docente. Esos usos reificantes se convierten en parte de los mecanismos complejos que dan sustento a estructuras de discriminación; por lo tanto, contribuyen al empobrecimiento de la

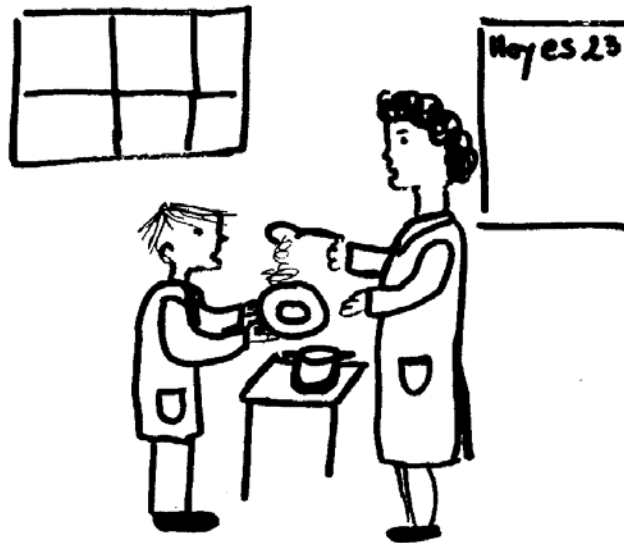
situación profesional de los docentes en general, con efectos importantes sobre las tareas de enseñanza. Encontrar espacios de reflexión para poder analizar qué entienden los y las futuras docentes por *vocación* o cuál es la relación entre autoridad y género, son desafíos urgentes y retan a nuestra imaginación, no sólo como educadores, sino también como ciudadanos. En la siguiente sección se ofrecen algunas de las reflexiones de un grupo de 178 (estudiantes: 149 mujeres y 29 hombres) del profesorado de enseñanza primaria y secundaria en Buenos Aires, Argentina.

### **Imaginando docentes<sup>5</sup>**

Con el doble objetivo de obtener datos para esta investigación y a la vez generar espacios donde las y los estudiantes pudieran reflexionar sobre la profesión, se realizaron talleres en 6 institutos de formación docente en la ciudad de Buenos Aires (marzo-junio 1996 y julio-septiembre 1997).<sup>6</sup> Una de las actividades, de las realizadas en los talleres, que generó más debate y se reveló particularmente efectiva para el trabajo con las estudiantes, fue la producción de dibujos sobre situaciones educativas “reales” o “ideales” y su posterior análisis. Los estudiantes se organizaron en pequeños grupos de discusión en torno a las principales características de las escuelas reales e ideales. Posteriormente, en forma individual o en parejas los estudiantes dibujaban las situaciones que habían escogido, y explicaban por escrito aquellos elementos que no podían representar de forma gráfica. Una vez que los estudiantes observaron todos los dibujos, discutían y seleccionaron uno o dos ejemplos considerados representativos de las ideas del grupo entero. Por último, ya que habían sido seleccionados los ejemplos, se pasó a una discusión focalizada de las imágenes y los textos que las acompañaban.

Para los 178 estudiantes que participaron en este estudio dos tendencias fueron las dominantes. Primero, la mayoría de los participantes (69.2%) representaron la realidad de las aulas argentinas como espacios problemáticos, abrumados por el hambre, la pobreza económica de estudiantes y docentes, la dramática falta de mantenimiento de los edificios y aulas, la amenaza de la violencia y el crimen, la falta de interés de los alumnos por el conocimiento ofrecido por la escuela y docentes que desconocen el contenido de lo que deben enseñar o confunden el aprendizaje de los alumnos con obediencia pasiva (ver Figuras 1-3). Segundo, los docentes “reales” eran sin duda mujeres (90% de la muestra).

SITUACIÓN Real.



En la mayoría de las zonas  
carenciadas los alumnos van a  
las escuelas a comer.

Figura 1. Hambre



Figura 2. Arma de fuego

La imagen original de la Figura 2 está en colores. La maestra y el alumno a la derecha son rubios. El alumno que tiene el arma, así como el segundo alumno de la derecha, tienen cabello oscuro. Los dos alumnos restantes tienen cabello castaño. La única palabra escrita en la imagen es "arma". Al reverso del dibujo, el estudiante ofreció la siguiente explicación:

Quise representar la violencia que hay en escuelas públicas y privadas de nuestro país. También, la pobreza en las escuelas municipales. Que el país "no tiene" el dinero necesario para comprar los materiales apropiados para las escuelas del Estado (i.e., sillas, tiza, etc.).

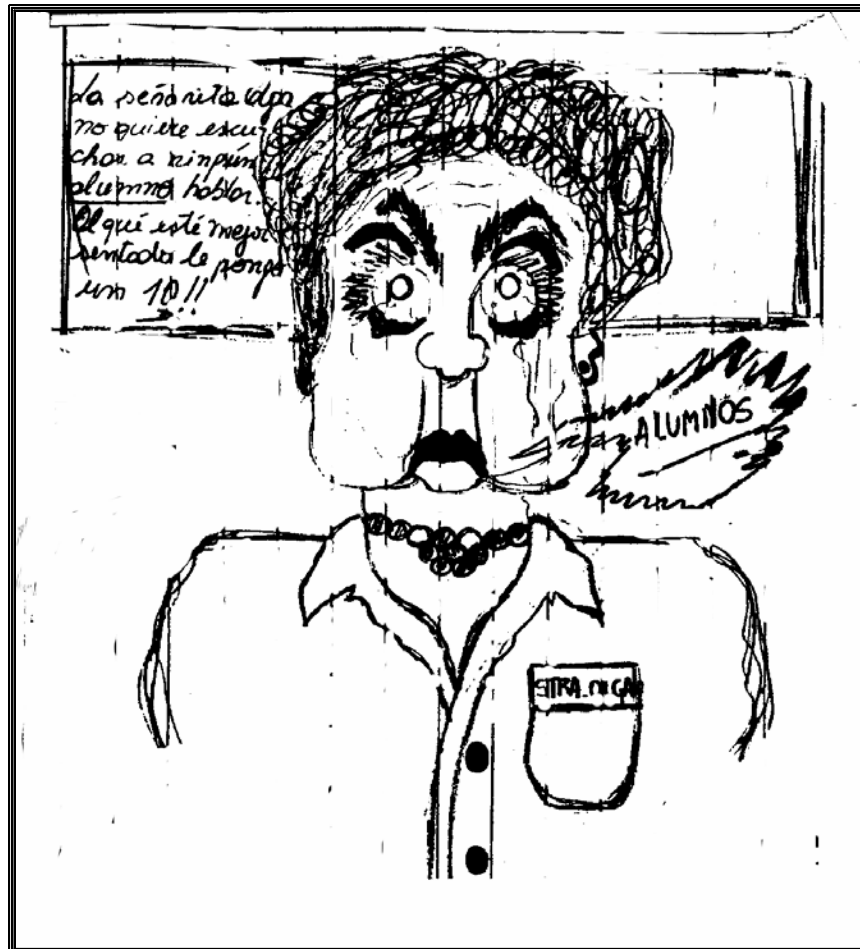


Figura 3. La vieja bruja

El dibujo de la Figura 3 fue producido por una alumna de 19 años de edad. El original está en colores. La explicación señala que:

La Srta. Olga [el nombre de la maestra en el dibujo] es como muchas de mis propias maestras y como muchas otras que veo cotidianamente en las escuelas. Necesitan silencio, elogian al silencio, lo único que importa es el silencio. ¡Alumnos! [En el pizarrón] La señorita Olga no quiere escuchar a ningún alumno hablar. Al que esté mejor sentado le pongo un 10!! [sic].

Un elemento que es importante destacar es que durante el desarrollo de estas actividades las y los estudiantes mostraron una gran capacidad de análisis y crítica. Esta capacidad de análisis contradecía la opinión expresada frecuentemente en los medios masivos de comunicación y entre los docentes de los profesorado, acerca de la falta de preparación o baja capacidad de crítica de los futuras(os) maestras y maestros. En líneas generales, los dibujos y reflexiones de las estudiantes de profesorado de Buenos Aires sugieren una mirada *realista*

sobre las escuelas como espacios invadidos por fuerzas *extrañas* al trabajo pedagógico. Entre las fuerzas extrapedagógicas más nombradas y dibujadas, y de alguna manera las más temidas, aparecieron: el dinero, la violencia, la política, la comida y la televisión. Hasta las directivas oficiales y el currículum son vistos como intrusos en los decaídos territorios de la enseñanza y el aprendizaje de la docencia en Argentina. Cuando las y los estudiantes representaron *la realidad escolar*, estaban usando (sin saberlo) un análisis de tipo Foucaultiano: las aulas son áreas donde el poder circula, el conflicto es una constante, hay ausencia de amor y el conocimiento es irrelevante mientras esté separado del circuito del poder.<sup>7</sup>

Esta capacidad crítica parecía disminuir, y las dicotomías entre lo doméstico y lo profesional se acentuaban cuando los y las estudiantes representaron situaciones ideales. En la mayoría de estos casos son imágenes romantizadas de la vida escolar, donde todo es apropiado y cada cosa tiene su lugar; maestras de tipo Froebbeliano de “la madre educadora”, llenas de sonrisas y lista para abrazar y acoger a los niños en espacios que son más prolijos y están mejor equipados que cualquier aula promedio en Argentina.

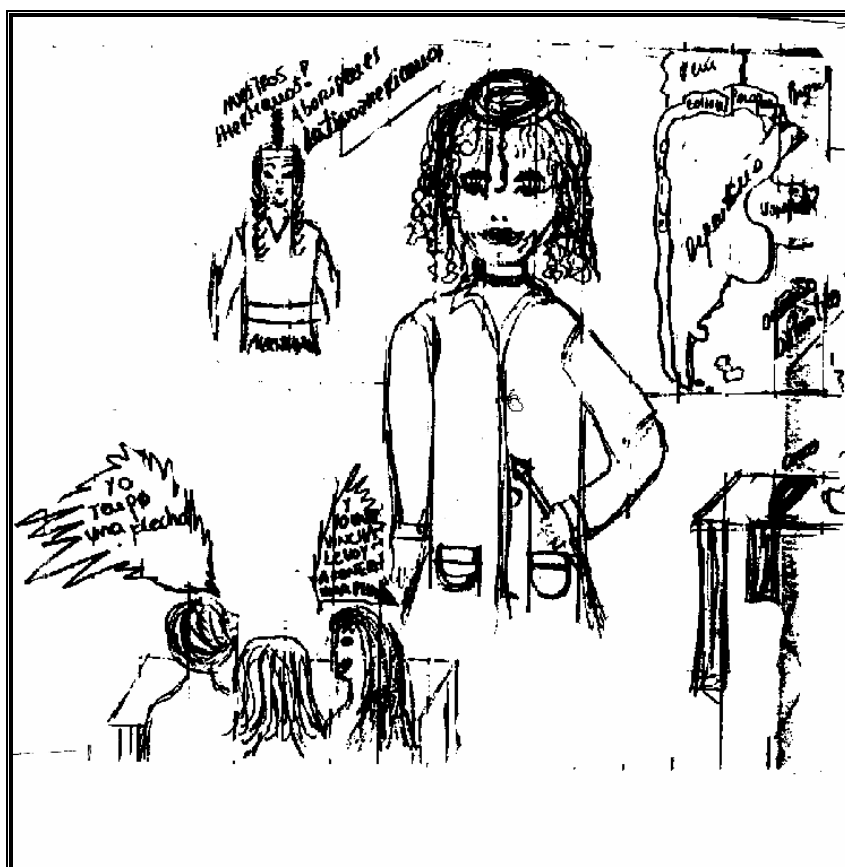


Figura 4. Multiculturalismo

La explicación de la Figura 4 dice:

Yo me hice docente porque quiero enseñar en las poblaciones indígenas. Quiero ayudarlos por todo el daño que la llamada "civilización" les trajo. Mientras tanto, voy a enseñarles a los niños de la ciudad sobre las asombrosas culturas indígenas.

Las palabras en el pizarrón dicen: "¡NUESTROS HERMANOS! Aborígenes latinoamericanos.

El estudiante a la izquierda dice: "Yo tengo una flecha".

El estudiante a la derecha dice: "Yo tengo una vincha y le voy a poner una pluma".

Notablemente, las representaciones del *docente ideal*, aunque en su mayoría mujeres, contienen un alto número de hombres (30%). Me refiero a esta diferencia como sorprendente porque por lo menos 25% de las estudiantes mujeres en esta muestra eligieron representar al docente ideal dibujando *maestros*. Cuando se les cuestionó a algunas de las estudiantes sobre esta opción particular, las respuestas más frecuentes fueron: "Necesitamos más hombres" o "los hombres van a mantener la disciplina". Los dibujos de mujeres mostraban imágenes románticas y dedicadas, mientras que los dibujos de hombres destacan la autoridad y el control (ver Figuras 4 y 5).

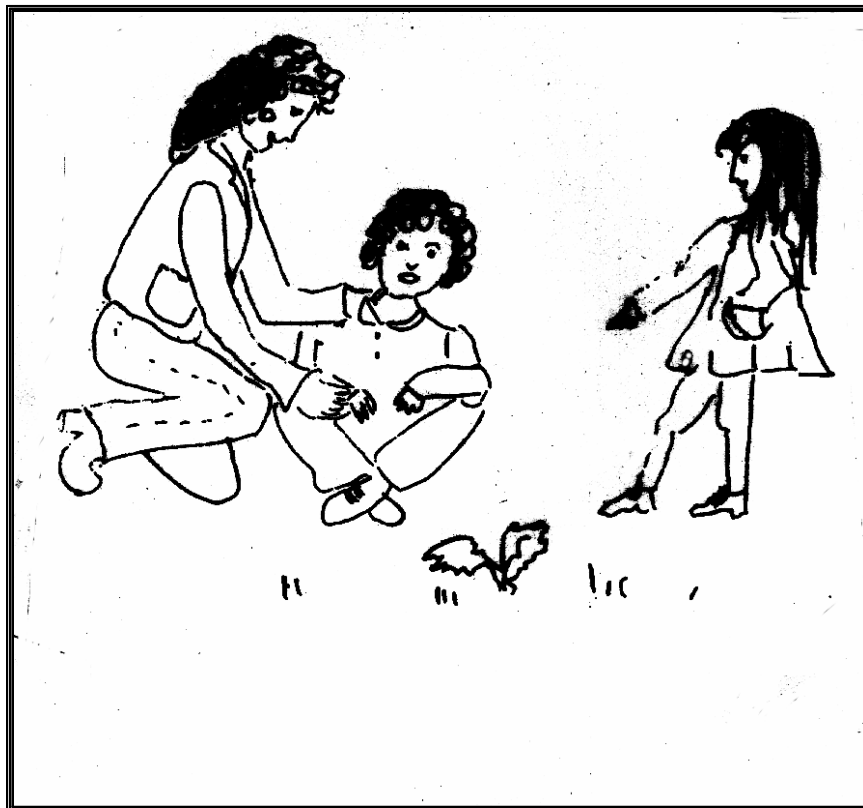


Figura 5. Maestra con vocación

La imagen de la Figura 5 fue producida por una estudiante mujer de 29 años de edad. Su explicación afirma que: “La enseñanza es, sobre todo, el cuidado de nuestros alumnos. Tener paciencia y ser afectuoso es la clave en una gran aula”.

En general, la mayoría de los estudiantes presentaron al docente *ideal* como una persona simpática, sonriente y bien vestida, que no tiene que enfrentar ninguna de las dificultades de los docentes *reales*. La mayoría de las situaciones ideales presentaron un acomodo circular de los asientos en las aulas e hicieron énfasis en la comunicación como la clave para transformar la enseñanza.<sup>8</sup>

Sin embargo, esta dedicación afectuosa tan conectada con la enseñanza, no sólo está libre de presiones de supervisores, padres, violencia y constricciones económicas, sino que también fue situada en lugares sin ninguna conexión con el mundo. Dicho aislamiento opera no sólo como un intento de simplificar la frecuentemente compleja red de relaciones que siempre habita los espacios de las aulas y escuelas, sino también podría ser entendido como canal de expresión para el deseo de compartir el poder circulante en sus instituciones. Es importante destacar que en estos grupos de estudiantes no hay una definición concluyente respecto a qué tipo de distribución de poder estaban reclamando. Obviamente desean mejores escuelas, más materiales y estudiantes más inteligentes, pero también pareciera que quieren ser los gobernantes de “paraísos educativos” completamente aislados. De esta manera, los estudiantes pueden criticar y a la vez reforzar los actuales circuitos de poder-conocimiento dominantes.

Estas tendencias se vieron alteradas cuando se mostró el dibujo que aparece en la Figura 6.





Figura 6. La maestra "ideal"

La explicación del dibujo en la Figura 6 es la siguiente:

Desde mi punto de vista, ésta debería ser la maestra "ideal". Porque si nos siguen vendiendo una cultura basada en apariencias y discriminación contra aquellos quienes no están tan bien "equipados físicamente", éste es el único modelo de maestra que va a atraer la atención de los niños.

Al principio esta imagen provocó muchas risas y comentarios; pero éstos pronto dieron lugar a una discusión vivaz, llena de controversias y reflexiones, merecedoras de un análisis más profundo. Este dibujo fue hecho por Pepe, el único varón del grupo, quien estaba en su segundo año del profesorado. Tenía 19 años de edad y trabajaba 8 horas al día como vendedor de productos de oficina y haciendo diversas tareas, además de atender el profesorado cuatro o cinco horas por día. Quería ser maestro porque le "gustaba la espontaneidad y frescura de los niños pequeños".

La discusión sobre este dibujo fue compleja y difícil. Algunas de los estudiantes cambiaron de opinión; en un principio apoyaron la explicación escrita de Pepe y luego la desafiaron. Al inicio de la discusión, muchas de las estudiantes se concentraron en la justificación del dibujo y en la forma “racional” con la cual coincidían con ella, y Pepe (es importante recordar que era el único hombre en el grupo) se convirtió –una vez más– en el astuto ojo crítico de la clase.

“Él tiene razón –expresó Claudia (joven baja y muy delgada)–, la televisión y el comercialismo están arruinando todo. Me acuerdo cómo se reía de mí la gente cuando decía que quería ser maestra”. Y a pesar de la risa que provocó su comentario, concluyó: “Me dijeron que era tan flaca que sólo podría enseñar en jardín de infantes porque los niños de segundo grado eran más fuerte que yo”, lo cual produjo más risas y chistes.

Otros estudiantes siguieron los comentarios de Claudia, viendo una oportunidad para expresar su disgusto con la sociedad por la “sacralización” –en las palabras de uno de los participantes el “anorético-Barbiesco modelo de belleza” – mientras que otros buscaron un espacio para expresar agudas críticas a las autoridades educativas por haber “normalizado” –no hace tanto– los estándares físicos como requisito para la admisión a la carrera docente.<sup>9</sup>

Después de algunos minutos de consenso general sobre las palabras, Ana, una estudiante que había permanecido en silencio –en voz muy baja– desafió la elección de Pepe de la palabra “mamá” en el pizarrón. Señaló que no le gustaba “porque se asemeja a mi mamá me mimá”, una frase estereotipada utilizada para enseñar a leer con el sistema fonético en primer grado. Esta crítica aparentemente inocente operó como una señal de cambio para todo el grupo, el cual ahora empezó a concentrarse en el dibujo en sí. Inmediatamente una de las estudiantes describió la imagen en los siguientes términos: “Parece... una estúpida... una prostituta estúpida. Es un milagro que haya escrito mamá correctamente”. Mientras que otra estudiante cortésmente criticaba a Pepe porque: “El problema, como yo lo veo, es que vos sólo estás pensando en los varones. Yo no puedo imaginar que a ninguna nena la atraiga esa ‘Lolita’ [nombre tradicionalmente erótico basado en la novela de Nabokov]. Es más, no creo que a muchos pibes se sientan atraídos por ella tampoco”.

Cuando las estudiantes cambiaron su postura (de aceptar la explicación de Pepe a expresar críticas de su dibujo), Pepe primero reaccionó de manera defensiva, como si no estuviera habituado a recibir críticas. Al principio desechó los comentarios, luego trató de explicar que no había estado pensando en el dibujo y finalmente, empezó a comprender que su *posición crítica* de la sociedad y los medios masivos de difusión, a través de su original dibujo del docente ideal, también era problemática. En sus propias palabras:

Yo... bueno, sí, creo que soy machista también. Es duro, no estaba pensando bien y sí, es verdad, quién le va a prestar atención a ella como maestra... Supongo, no estoy seguro que ese tipo de maestra sólo se encuentra en la televisión.

Claudia interrumpiendo a Pepe y afirmó: “Sí, ¡pero en un canal porno!” Y la explosión de risas ayudó a disipar la tensión.

### **Re-pensando las imágenes en la formación docente**

Como en todo proceso de identificación, las imágenes acerca de la docencia que aquí se exploran son complejas y no se formaron en una sola instancia, ni son simplemente moldeadas por percepciones previas o estereotipos. Al igual que en otros procesos complejos, hay múltiples niveles de reconstrucción discursiva y conflictos cognitivos y emocionales interviniendo.

Las metáforas e imágenes que estas(os) alumnas y alumnos han originado parecen emerger de sus memorias y también de sus contradicciones, ansiedades y miedos. No cabe duda que indican un dualismo extremo. Los docentes son “decentes y buenos” o absolutamente “horripilantes”. En muchos casos los dibujos se parecían, en estética y personajes, a las telenovelas. Muchos de los retratos del docente ideal reflejan figuras románticas, heroicas defensoras de la iluminación o madres poderosas e idealizadas, capaces de guiar a sus alumnos a través del misterioso mundo de la escuela. Es posible especular que muchas de las imágenes representan las memorias afectuosas de maestros y maestras a quienes les importaban los alumnos y los ayudaron a desarrollar un sentimiento o una sensación de excitación por el aprendizaje y la enseñanza.

Pareciera que cuando las dudas, los miedos y las ansiedades superan la opción más común de la maestra todo-cariñosa, las maestras son retratadas como seductoras, autoritarias o “brujas”. Sin embargo, como fue señalado antes a través de estas imágenes *negativas*, las docentes parecen ser inclusive más dominantes, controlan todo y son reconocidas por otros como figuras poderosas. Hasta en el caso de la representación de la docente ideal de Pepe, encontramos una figura que aparece con confianza en sí misma, voluptuosa, con la espalda derecha, mirándonos de frente a los ojos y “capaz de escribir”.

El aspecto amenazador de esta maestra claramente sexualizada fue resaltado rápidamente por las estudiantes, quienes interpretaron el dibujo de Pepe como representando a una “prostituta”. De aquí surgen muchas preguntas. En primer lugar, ¿qué fue lo que hizo que las estudiantes percibieran a la docente dibujada como una prostituta?, ¿por qué fue esta percepción tan unánime?, ¿por qué provocó cambios de opinión y tanta discusión y debate? Del mismo modo, ¿por qué las estudiantes mujeres objetaron con tanta vehemencia a la presencia de esta “mujer mala” en la escuela?, ¿qué hizo que esta imagen fuera tan diferente a las otras originadas por el resto del grupo, las cuales retrataban una imagen de un modelo femenino no-sexual, dedicado y benigno? (Ver figuras 1-5). ¿Se debió simplemente al obvio hecho de que fue dibujada por un hombre, o hay algo más?

Si la metáfora dominante para este grupo era la maestra como buena madre, el dibujo de Pepe significaba un desafío. Éste desafío, señalaba otros posibles modelos de enseñanza. Por un lado el reconocimiento de la innegable sexualidad

de cualquier persona y, por el otro, la necesidad de recuperar la risa y la ironía en las escuelas, características mayormente ausentes en los dibujos. Si ese fuera el caso, es posible que Pepe, a través de su mirada masculina, estuviera reproduciendo la mirada de los medios hegemónicos, como lo señalaron algunos de sus compañeros. Sin embargo, hay otras hipótesis. Comentando sobre la ausencia de “niñas malas” en la pedagogía feminista, Carmen Luke propone dos hipótesis:

Primero, la incomodidad moral del feminismo de públicamente reclamar poder individual y autoridad, ha producido un concepto de la maestra feminista caracterizada por una serie de faltas, incluyendo la falta de autoridad [de niña mala] y de identidad sexual. (...) Segundo, debido a que su rol como maestra está concebido en el feminismo de “buena mujer” –de abnegada dedicación y nutricia de sus alumnos– su identidad es desexualizada y reempaquetada como el sujeto maternal [Traducción libre del autor] (1996, p. 299).

Retratar una docente mujer como una seductora, bruja o buena madre tiene poco que ver con las disposiciones y desempeño de las mujeres, y mucho más con los mitos que se han creado (en su mayoría por hombres) a través de las producciones literarias, pictóricas y científicas. Chodorow afirma que “los hombres crean leyendas, creencias y poemas que los resguardan del miedo a través de exteriorizar y objetivar a las mujeres [Traducción libre del autor]” (1989, p. 189).

No obstante el origen real o mitológico de la “mujer seductora”, dichas imágenes son usadas por algunos hombres, como Pepe, como uno de los instrumentos claves que les permiten expresar el deseo de un comportamiento normalizado masculino heterosexual (Lord, 1994). Sin embargo, en un contexto en el cual el temor a la sexualidad de los maestros hombres (principalmente como homosexuales y en menor medida como predadores sexuales) es expresado abiertamente. Es posible especular que Pepe hipersexualizó a su maestra ideal como una manera de expresar su masculinidad.

### **Repensando la esperanza, imaginando otra formación docente**

Durante la década de los 90 la palabra *crisis* fue usada profusamente para tratar de explicar qué es lo que sucedía en las escuelas: la crisis de la educación pública, la crisis de la violencia e indisciplina escolar, la crisis de financiamiento, la crisis de la profesión docente. Muchas de esas *crisis* eran presentadas desde perspectivas principalmente nostálgicas, señalando amargamente que los profesores y las profesoras de hoy, ya no son como eran antes.

No hay duda que las escuelas no son lo que eran antes. Pero este necesario primer paso –reconocer que las escuelas cambiaron– no requiere una valorización romántica de un pasado mítico que nunca existió. Las *crisis* actuales de la educación tienen antecedentes históricos, líneas de continuidad y de ruptura, que revelan el porqué para muchos maestros y maestras los espacios escolares, aparentemente familiares y conocidos, se dieron vuelta de repente, volviéndose extraños y complejos.

En este contexto de simultánea familiaridad y extrañeza es preciso entender cómo este grupo de futuros maestros y maestras caracterizan la profesión docente. En principio los elementos que caracterizan la docencia en Argentina refieren a problemas tangibles y urgentes: hambre, pobreza, atestamiento de las aulas, bajos presupuestos, falta de estímulos para aprender y enseñar, deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes y de aprendizaje de los alumnos, escasa pertinencia del currículo, prácticas discriminatorias, violencia, aburrimiento e indiferencia.

Sin duda, estas imágenes enfatizaron áreas de conflicto escolar, profundamente influenciadas por dinámicas de género. Las representaciones del docente-macho, la bruja-maestra, la madre-maestra y la niña mala condensan prejuicios sociales, experiencias vividas, posiciones ideológicas y expectativas para el futuro. Al mismo tiempo manifiestan miedos y fantasías, revelan contradicciones entre las diferentes maneras de ver, decir y de ejercer la crítica; quizás también resistir y desafiar ideologías y estructuras represivas.

Las y los estudiantes que produjeron estas imágenes no ofrecen una versión única, unificada, sin contradicciones de las escuelas del mañana. Eso sería imposible para ellos o cualquier otro grupo. Aún así, los estudiantes ofrecieron una evaluación crítica de la crisis y una visión de esperanza. Esperanza que no está libre de contradicciones y que está cruzada por los profundos lastres de opresión y discriminación de los sistemas educativos. La esperanza de estos estudiantes sólo se puede entender si se abandonan las miradas nostálgicas y las perspectivas dualistas. Simplemente, esas imágenes no son muy *optimistas* ni muy *pesimistas*, mas son al mismo tiempo críticas y esperanzadas, irónicas y estereotipadas. Estas imágenes resisten ser simplificadas, ya que están basadas en un entendimiento que, sin tener sofisticación conceptual o pretensiones teóricas, logra capturar con bastante precisión que para muchos las experiencias escolares fueron ambivalentes; en el mejor de los casos, simbólicamente asociadas a aspiraciones de ascenso social y prácticas democráticas, y en el peor, insatisfactorias y represivas.

El “mundo real” de estos estudiantes está saturado por las promesas, contradicciones y posibilidades que se abren en regímenes de capitalistas de democracia política cruzados por la lógica frenética de los discursos neoliberales, las limitaciones de los regimenes de género patriarcales, sistemas de clasificación racistas y etnocéntricos, y por sistemas de privilegio locales. Hasta ahora las escuelas han navegado esas aguas contradictorias, a lo sumo con éxito marginal. Para crear espacios escolares que hablen sobre otros imperativos democráticos utópicos y heterotópicos es importante entender que si como sociedades queremos que las escuelas acentúen prácticas democráticas, entonces hay que defenderlas de las prácticas que las comercializan, protegiendo los espacios escolares de la lógica de mercado. Al respecto Paulo Freire escribió:

Una economía que es incapaz de desarrollar programas acordes con las necesidades humanas y que coexiste indiferente con el hambre de millones de

personas a quienes se les niega todo, no merece mi respeto como educador. Por sobre todo, no merece mi respeto como ser humano. Y no está bien decir: “las cosas son como son porque no pueden ser diferentes”. No pueden ser diferentes porque si lo fueran entrarían en conflicto con los intereses de la clase dirigente. Esto no puede ser, sin embargo, la esencia determinante de la práctica económica. Yo no puedo hacerme fatalista para satisfacer los intereses de la clase dirigente. Tampoco puedo inventar una explicación “científica” para cubrir una mentira [Traducción libre del autor] (1997, p. 36).

Imaginar escuelas como espacios utópico-heterotópicos es imposible sin reconocer el papel crucial que juegan los docentes en cualquier cambio educativo. La formación docente, en este aspecto, es quizá el punto clave para iniciar prácticas orientadas a abrir nuevos espacios de práctica democrática en contextos complejos y globales.

Comprender la educación en un contexto global de creciente violencia y pobreza requiere una dosis considerable de esperanza y más aún si se intentan desarrollar propuestas alternativas al proceso actual de intensificación del trabajo de los docentes. Paulo Freire nos recuerda que no podemos generar esperanza a partir del pasado; pero debemos poner las miras en el futuro, porque es el mañana el que tiene la promesa de las visiones de hoy y de un mundo nuevo. Él escribe:

Sin una visión del futuro, la esperanza es imposible. El pasado no genera esperanza excepto cuando uno recuerda los atrevidos momentos de vuelo rebelde. El pasado, entendido como la inmovilización de lo que fue, genera evocación y lo que es peor nostalgia que anula el mañana. Casi siempre, las situaciones concretas de opresión reducen el tiempo histórico de los oprimidos a un presente eterno de desesperanza y resignación. El nieto oprimido repite el sufrimiento de sus abuelos [Traducción libre del autor] (1997, p. 45).

La esperanza no puede quedar como una abstracción metafísica o mística. La esperanza debe volverse práctica, y la desesperación impráctica. Para ello, es preciso tener presente la valiosa advertencia de Raymond Williams y “hablar de esperanza en tanto no signifique suprimir la naturaleza del peligro” (citado en Apple, 2000, p. xv).

En otras palabras, la esperanza en esta época de constantes crisis educativas significa que profesoras, profesores, alumnas y alumnos puedan encontrar tiempos y espacios para imaginar, reflexionar y actuar, y de esta manera crear las condiciones que confirmen que otra escuela no sólo es necesaria, sino que además es posible. Sin esos actos de imaginación, las posibilidades de reflexionar para afirmarse colectiva e individualmente, y de actuar para confrontar las contradicciones externas y las tensiones internas que atraviesan la docencia, se reducen aún más. La creación de espacios para imaginar otra escuela, para la esperanza y el arte estratégico de lo posible, no se puede lograr desde una crítica sin compromiso o con posturas nostálgicas y redentoras; depende de todos nosotros dar lugar a aquellos tiempos extraordinarios en los que la imaginación, la reflexión y la acción colectiva puedan demostrar que la historia siempre se está haciendo.

## Referencias

Acker, S. (1992). Creating careers: Women teachers at work. *Curriculum Inquiry*, 22, 141-163.

Acker, S. (1996). Gender and teacher's work. *Review of Research in Education*, 21, 99-162.

Apple, M. W. (1993). *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. Nueva York: Routledge.

Apple, M. W. (2000). Foreword. En J. Smyth, A. Dow, R. Hattam y G. Shacklock, *Teachers' work in a globalizing economy* (pp. I-XVI). Londres: Falmer Press.

Avalos, B. (1987). Moving where? Educational issues in Latin American contexts. *Educational Development*, 7 (3), 151-172.

Ball, S., Fischman, G. y Gvirtz, S. (Eds.). (2003). *Education, crisis and hope: Tension and change in Latin-America*. Nueva York: Routledge-Falmer.

Birgin, A. (1999). *El Trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado*. Buenos Aires: Troquel.

Bourdieu, P. (1998). *Acts of resistance: Against the tyranny of the market*. Nueva York: The New Press.

Braslavsky, C. (1993). *Transformaciones en curso en el sistema educativo en la Argentina*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Brown, P. y Lauder, H. (1997). Observations on global/local articulations of the re-gendering and restructuring of educational work. *International Review of Education*, 43 (5-6), 439-461.

Brunner, J. y Puryear, J. (1995). *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas: An interamerican dialogue*. Washington, DC: Organization of American States.

Carnoy, M. y Moura Castro, C. de. (1996, 21 de marzo). *Improving education in Latin America today: Where to now?* Trabajo presentado en el Seminario en Reforma Educativa, Buenos Aires.

Chodorow, N. (1989). *Feminism and psychoanalytic theory*. New Haven, CT: Yale University Press.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.

Connell, R. W. (1996). Teaching the boys: New research on masculinity, and gender strategies for schools. *Teachers College Record*, 98 (2), 206-235.

Cortina, R y San Roman, S. (En prensa). *The feminization of teaching: Toward a global understanding*. Nueva York: Palgrave.

Coraggio J. L. y Torres R. M. (1999). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid: Miño y Dávila.

De Sousa, B. (1997). *Pela mao de Alice*. São Paulo: Cortez.

Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions: Difference, pedagogy and the power of address*. Nueva York y Londres: Teachers College Press.

Fischman, G. E. (1997). Donkeys and superteachers: Popular education and structural adjustment in Latin-America [Número especial]. *International Journal of Education*, 2-30.

Fischman, G. E. (1998). Donkeys and superteachers: Popular education and structural adjustment in Latin-America. *International Journal of Education*, 44 (2-3), 191-213.

Fischman, G. E. (2000). *Imagining teachers: Rethinking gender dynamics in teacher education*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Fischman, G. (2005, 11-16 de abril). Pedagogical imaginaries in teacher education. Trabajo presentado en la *Annual Convention of the American Educational Research Association*, Montreal.

Fischman, G. E., Ball, S. y Gvirtz, S. (2003). Towards a neo-liberal education? Tension and change in Latin-America. En S. Ball, G. Fischman y S. Gvirtz (Eds.), *Education, crisis and hope: Tension and change in Latin-America* (pp. 1-19). Nueva York: Routledge-Falmer.

Fischman, G., McLaren, P., Sünker, H. y Lanksher, C. (Eds.) (2005) *Critical theories, radical pedagogies and global conflicts*. Lanham, MD. Rowman and Littlefield.

Fischman, G. y Stromquist, N. (2000). Globalization and higher education in developing countries. En J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (vol. XV, pp. 501-522). Nueva York: Agathon Press.

Freire, P. (1993). *Professora Sim, Tia Nao: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.

Freire, P. (1997). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum.



García Canclini, N. (1995). *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity* (Trad. C. L. Chiappari y S. L. López). Minneapolis: University of Minnesota Press (Trabajo original publicado en 1990).

Gentili, P. (1994). *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Gentili, P. y McCowan, T. (2003). *Reinventar a escola pública: Política educacional para um novo Brasil*. Petrópolis, Brasil: Vozes-LPP-OLPED.

Gentili, P. y Suárez, D. (Ed.). (2004). *Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*. São Paulo: Cortez.

Held, D. (1995). *Democracy and the global order*. Stanford: Stanford University Press.

Kabeer, N. (1994). *Reversed realities: Gender hierarchies in development thought*. Londres y Nueva York: Verso.

Lord, M. G. (1994). *Forever Barbie: The unauthorized biography of a real doll*. Nueva York: Morrow and Co.

Luke, C. (1996). Feminist pedagogy theory: Reflections on power and authority. *Educational Theory*, 46 (3), 283-302.

McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2000). Reconsidering Marx in post-Marxist times: A requiem for postmodernism? *Educational Researcher*, 29 (3), 25-33.

Messner, M. (1997). *Politics of masculinities*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Morgade, G. (1992a). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.

Morgade, G. (1992b). La docencia para las mujeres: Una alternativa contradictoria en el camino de los saberes "legítimos". *Propuesta Educativa*, 4 (7), 53-62.

Morgade, G. (1997). *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: Teaching and America's future*. Nueva York: Autor.

Pogré, P. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Santiago, Chile: UNESCO.

Puiggrós, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (1987). *Discusiones sobre educación y política*. Buenos Aires: Galerna.

Reimers, F. (Ed.) (2000). *Unequal schools, unequal chances: The challenges to equal opportunity in the Americas*. Cambridge, MA: DRCS-Harvard University.

Reportaje. (1995). *Diario Ámbito Financiero*, pp. 15.

Rhoten, D. (2000). Education decentralization in Argentina: A “global-local conditions of possibility’ approach to state, market, and society change. *Journal of Education Policy*, 15 (6), 593-619.

Samoff, J. (Ed.) (1995). *Coping with crisis: Austerity, adjustment and human resources*. Londres y Nueva York: Cassell.

Stiglitz, J. (2002). *Globalization and its discontents*. Nueva York: W.W. Norton & Co.

Stiglitz, J. (2003). *The roaring nineties*. Nueva York: W.W. Norton & Co.

Stromquist, N. (1997). *Literacy for citizenship: Gender grassroots dynamics in Brazil*. Albany, NY: State University of New York Press.

Stromquist, N. (2003). While gender sleeps: Neoliberalism’s impact on educational policies in Latin America. En S. Ball, G. Fischman y S. Gvirtz (Eds.), *Education, crisis and hope: Tension and change in Latin-America* (pp. 150-175). Nueva York: Routledge-Falmer.

Tedesco, J. C. (1991). *Algunos aspectos de la privatización en América Latina*. Quito: Instituto Fronesis.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

United Nations Development Programme. (1995). *Human development report*. Nueva York: Autor.

Yannoulas, S. (1996) *Educación: ¿una profesión de mujeres?* Buenos Aires: Kapelusz.

---

<sup>1</sup> Domingo Cavallo, ex Ministro de Economía de la República Argentina (1990-1995 y 2000-2001), es graduado de la Universidad de Harvard y ha sido a menudo considerado como un economista talentoso, tanto en los círculos locales como internacionales. Por esta razón, su voz y sus opiniones eran habitualmente materia de discusión nacional; pero también la influencia de sus opiniones no se pueden menoscabar. Cavallo obtuvo una importante influencia política a partir de haber introducido medidas económicas que lograron frenar una inflación anual de cuatro dígitos,

reduciendo la inflación a un 5%. Sin embargo, la caída de la inflación estuvo acompañada por un dramático aumento en la tasa de desempleo, la cual se consignaba oficialmente que afectaba a 18.5% de la población y, mayormente, a jóvenes y mujeres de sectores pobres. En este contexto, debe considerarse la perspectiva del ex ministro Cavallo.

<sup>2</sup> Es importante reconocer y criticar los ataques neoliberales y neoconservadores, pero eso no debe sugerir que las estructuras tradicionales del Estado benefactor fueran siempre exitosas en la promoción de sociedades igualitarias. Sin embargo sería un error no examinar las historias complejas y contradictorias de los conflictos individuales y colectivos que han contribuido con y se han beneficiado de las políticas redistributivas desarrolladas bajo el modelo del Estado benefactor. Ignorar el hecho de que, aún plagadas de contradicciones, las escuelas públicas como agencias del estado benefactor, mejoraron bastante –de modo relativo– las posibilidades de avance de los grupos más oprimidos social y económicamente, no es sólo conceptualmente poco honesto sino que también resulta un ejercicio de razonamiento histórico inadecuado.

<sup>3</sup> Desde mediados de la década de los años 70 las multinacionales han crecido más rápido que la economía mundial. En 1976, las 50 corporaciones industriales más grandes del mundo vendieron \$54,000 millones de dólares y recibieron ganancias de \$25,000 millones. En 1990, las cifras de ventas para las 50 primeras compañías subió a \$210,000 millones de dólares y sus ganancias alcanzaron \$70,000 millones. En términos reales, mientras la economía de Estados Unidos estaba creciendo a un índice anual de 2.8% (el promedio de los países europeos era de 2.9%), el aumento en las ventas anuales de las multinacionales fue de 3.5% durante el período 1975-1990 (Brown y Lauder, 1997, p. 173).

<sup>4</sup> A cambio de los fondos, estas instituciones globales evalúan y suministran pautas para llevar a cabo la reforma del sector educativo a nivel nacional. No es el objetivo de este trabajo realizar una crítica pormenorizada de los programas de reforma educativa impulsados especialmente por el BM; sin embargo, es fundamental resaltar los graves problemas causados por estos mecanismos. Para una crítica más pormenorizada de esos mecanismos ver: Ball, Fischman y Gvirtz (2003); Coraggio y Torres (1999); Gentili y McCowan, (2003); Held, (1995); Samoff (1995).

<sup>5</sup> Las imágenes y parte del análisis que siguen fueron publicados originalmente en Fischman (2000). Esta es la primera vez que se publican en español y el análisis ha sido revisado sustancialmente desde su publicación original en inglés.

<sup>6</sup> Participaron de estos talleres un total de 178 estudiantes: 149 mujeres y 29 varones. En esta sección me referiré a las estudiantes y cuando necesario usare el termino neutro, estudiantes. Para más información acerca de esta metodología y del proceso de reducción de datos, ver Fischman (1997 y 2000).

<sup>7</sup> Es interesante contrastar este tipo de análisis con datos obtenidos en un estudio similar realizado con estudiantes de Estados Unidos (Fischman, 2005). Mientras que en Argentina los estudiantes producen una evaluación concluyente negativa, los estudiantes en Estados Unidos (de dos institutos situados en universidades públicas multirraciales suburbanas) produjeron resultados mixtos. Asimismo, los estudiantes norteamericanos tienden a prestar más atención a aspectos relacionados con el conocimiento, tales como tener bibliotecas, computadoras, materiales de ciencias y libros de texto. Finalmente, mientras que la palabra *dedicación* (cuidado y cariño) fue usada con frecuencia por los estudiantes norteamericanos, nunca fue gráficamente expresada como cuerpos en contacto como lo fue en Argentina. Esta característica es una clara indicación de la urgente necesidad de repensar y contextualizar este concepto, ya que es evidente que se ha conceptualizado y actuado de maneras muy diferentes en estos dos países.

<sup>8</sup> Para una discusión más completa sobre la distribución de asientos en forma circular como “tecnología de liberación” ver Fischman (1997, 2000) y Ellsworth (1997).

<sup>9</sup> Estos requisitos no sólo eran respecto de la apariencia física. Un querido colega quien enseña en una prestigiada universidad canadiense me contó cómo casi iba a ser rechazado para realizar sus estudios de profesor por su manera pronunciar la letra “s”. Su seseo, le fue dicho, era una mala influencia porque “los niños pequeños aprenderían a sesear”. Tuvo que presentarse frente a una mesa de examen y repetir oraciones sin sentido diez veces para demostrar que podía controlar su seseo. Durante el trabajo de campo, historias similares aparecieron una y otra vez, algunas relacionadas al aspecto físico (especialmente a identificaciones estereotipadas de la sexualidad), los estándares de peso y altura, estilos de pronunciación y estilo de vestimenta.