

## ¿Cómo se nombra la actividad que realizan los/as docentes? Notas para su discusión en el contexto argentino

*What is the name given to the activity carried out by teachers?  
Notes for discussion in the Argentine context*

Guerrero, Julia

 Julia Guerrero Sobre la autora  
juliaguerrero@gmail.com  
Universidad Nacional del Sur (UNS), Argentina

**Itinerarios educativos**  
Universidad Nacional del Litoral, Argentina  
ISSN: 1850-3853  
ISSN-e: 2362-5554  
Periodicidad: Semestral  
núm. 19, e0059, 2023  
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 28 Febrero 2023  
Aprobación: 24 Agosto 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5824719006/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0059>

**Resumen:** En Argentina, la docencia ha sido el punto de llegada de una multiplicidad de imágenes. Así, se constituye en un campo de disputa entre fuerzas que han buscado fijarla a determinados sentidos. Bajo esta perspectiva, el presente ensayo se propone recuperar la discusión teórico-política en la que se insertan las distintas categorías que se han empleado históricamente para denominar al ejercicio docente en el contexto argentino: vocación, profesión, trabajo y oficio.

**Palabras clave:** vocación docente, profesión docente, trabajo docente, oficio docente.

**Abstract:** *In Argentina, teaching has been the point of arrival of multiple images. Thus, it has become a reason for dispute between forces that have sought to fix it to certain meanings. From this perspective, this essay aims at recovering the theoretical-political discussion in which the different categories that have been historically used to refer to teaching in the Argentine context are inserted: vocation, profession, work, and trade.*

**Keywords:** *teaching vocation, teaching profession, teaching job, teaching trade.*

### PRESENTACIÓN

La presente exposición se concibe como el desarrollo, inevitablemente general y abierto, de una pregunta: ¿cómo se alude a la actividad que realizan los/as docentes en Argentina?

De acuerdo con López (2008), los conceptos son la matriz a través de la cual extraemos de la realidad, que es múltiple y ambigua, una serie de trazos que permiten capturarla y hacerla funcionar en un mundo cultural determinado. En otras palabras, un concepto es un recorte que estabiliza la realidad, tornándola comprensible y gobernable.

Sin embargo, siguiendo los planteos de López (2008), se comprende que lo que escapa al concepto es una realidad mucho más caótica y ambigua, un verdadero campo de fuerzas. Como se intentará explicitar a lo

### NOTAS DE AUTOR

Sobre la Julia Guerrero es Licenciada en Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina

largo del escrito, esta perspectiva resulta sumamente enriquecedora a la hora de analizar cómo se ha definido la actividad docente.

### ¿CÓMO SE NOMBRA LA ACTIVIDAD QUE REALIZAN LOS/AS DOCENTES? HACIA SU COMPRENSIÓN COMO CAMPO DE DISPUTA DE SENTIDOS

De acuerdo con Vassiliades (2011), quien se embarque en la tarea de comprender la actividad que realizan los/as docentes asociándolo a un sentido único se enfrentará a una empresa un tanto imposible de realizar. En Argentina, la docencia ha sido el lugar de llegada de una multiplicidad de significaciones en pugna.

La revisión de bibliografía especializada permite advertir que el cruce entre las transformaciones socioculturales, las políticas educativas y la agencia de los/as actores educativos ha producido figuras complejas, incluso paradójicas, para definir la tarea que realizan los/as docentes (Villa, 2019). En esta línea, se considera interesante dar cuenta del alcance que poseen las distintas categorías con las que se refiere a la docencia, así como la discusión teórica, política e ideológica en la que se insertan. Esta labor resulta pertinente en la medida que se reconoce que las palabras no son ingenuas (González et. al., 2007), sino que esconden en su seno opciones y visiones del mundo.

*¿Vocación, profesión, trabajo u oficio?* La complejidad de la cuestión obliga a mantener el debate entre lo que se gana y se pierde en esta pugna ideológica. Probablemente, la mejor opción sea intentar rescatar lo valioso mientras se conserva la discusión abierta.

### NOMBRAR PARA DEFINIR: ¿VOCACIÓN, PROFESIÓN, TRABAJO U OFICIO?

Desde la perspectiva que asume el presente análisis, se comprende que la actividad que realizan los/as docentes no puede situarse por fuera de sus condiciones históricas, políticas, sociales y culturales. En este escrito, más que una posición interesada en prescribir cómo debería ser, se busca recuperar elementos situacionales que permitan iluminar las distintas dinámicas que configuraron los modos en los que se ha definido el quehacer de los/as docentes.

Se suele señalar que, en Argentina, la apuesta vocacional se halla en los orígenes de la docencia. Sin embargo, resulta necesario profundizar sobre este enunciado dada su inevitable generalidad. La reconstrucción histórica de la formación docente permite afirmar que, si bien siempre hubo personas dedicadas a la tarea de enseñar, el origen de su programación formal se encontró unido a la necesidad de consolidación de las naciones modernas (Alliaud, 2007). En efecto, bajo la conducción de las élites agrarias y urbanas, el Estado fue el encargado de crear las condiciones de homogeneidad necesarias para la integración de los/as ciudadanos/as. El desarrollo de la educación básica a través de la organización escolar constituyó el vehículo predilecto para la consecución de tal fin. La conformación de este espacio social, público y extendido requirió de la preparación de una enorme cantidad de agentes especializados (Birgin, 1999).

En este contexto, la vocación tuvo un lugar central en la difusión de las premisas estatales en torno a la docencia (Alliaud, 2007; Birgin, 1999). Se demandaba a los/as docentes, además del cumplimiento de los deberes del funcionario, una moralidad íntegra y una vocación innata. Ser maestro/a respondía a un llamado interior que perseguía el cumplimiento de una elevada misión.

La explicación más aceptada sobre la impronta vocacional indica que la escuela tomó para su organización la matriz eclesial (Tenti Fanfani, 2007), lo que ha invitado a interpretarla casi exclusivamente rememorando sentidos religiosos y priorizando el carácter sacrificial de la tarea. Esta óptica relacionaría a la actividad que realizan los/as docentes con motivaciones desinteresadas de la retribución material y poco reflexivas. Frente a ello, Abramowski (2015) propone pensar la vocación desde sus aristas afectivas, de forma tal que contribuya a ampliar el panorama.

A partir del análisis de fuentes pedagógicas oficiales de la época, la autora sostiene como hipótesis que, al momento de organizar la formación especializada de docentes de educación básica, se necesitó producir un discurso político de adherencia. Su apelación habría estado destinada a producir identidad colectiva y movilizar a los/as actores alrededor de un proyecto político–pedagógico común. Ciertamente, en esta operación se tomaron prestados elementos de la tradición eclesiástica y se apeló a narrativas sobre cualidades innatas. Frente a ello, Abramowski (2015) se pregunta: ¿Acaso en el siglo XIX y principios del siglo XX había otro modo de nombrar al mundo afectivo que no fuera como perteneciente a la esfera de lo natural? Desde su perspectiva, la noción de vocación docente sería más bien el resultado peculiar de traducciones realizadas a partir de múltiples flujos de significados, algunos propios del lenguaje religioso y otros más terrenales, como el entusiasmo y el gusto.

Los cambios acontecidos en la sociedad y las condiciones de precarización de trabajo de los/as docentes han terminado por poner en crisis los viejos sentidos de la vocación. Sin embargo, este componente se niega a desaparecer. La persistencia de la discusión demuestra que se trata de una dimensión derivada de los rasgos específicos de la actividad educativa en tanto trabajo sobre los otros (Dubet, 2006): a pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo vincular y emotivo (Tenti Fanfani, 2021). Estas características asociadas a la vocación parecen ser las más ricas, en tanto traen a escena la importancia del compromiso subjetivo para desempeñar la tarea.

Los movimientos ideológicos que posteriormente cuestionaron las aristas originarias de la imagen vocacional reivindicaron la idea de un docente profesional (Tenti Fanfani, 2007). Instalada en las premisas de las políticas educativas, en el discurso pedagógico, así como en las expresiones de los/as propios/as actores, la profesionalización parecería presentarse como la respuesta predilecta a todas las problemáticas docentes. Empero, la retórica de la profesionalidad tampoco se encuentra exenta de ambigüedades.

Existe un acuerdo en señalar que las políticas públicas emprendidas a través de la reforma educativa de los años noventa fueron las principales encargadas de extender el modelo profesional en Argentina. De acuerdo con Vezub (2005), la idea de que es necesario dotar de profesionalismo a la tarea docente se funda en tres pilares básicos: el conocimiento científico de la enseñanza, la necesidad de constante perfeccionamiento y la responsabilidad por los resultados. Sin embargo, la cuestión del control sobre el desarrollo de la labor es identificado como el lado más conflictivo en la definición de la profesionalización, ya que es aquí donde se enfrentan distintas posiciones y colectivos (Contreras, 2011; Tenti Fanfani, 2007).

En efecto, todo parece indicar que las políticas de profesionalización docente que se ensayaron durante los '90 se inspiraron en la racionalidad técnico instrumental (Tenti Fanfani, 2007), en detrimento de sus capacidades intelectuales y de la construcción de un sentido en torno a la tarea de enseñar (Vezub, 2005). Paradójicamente, Contreras (2011) señala que el reclamo del estatus de profesional ha sido uno de los mecanismos utilizados por el colectivo para resistir a la racionalización de su actividad y a la pérdida de reconocimiento. De hecho, los movimientos profesionalizantes en Argentina constituyeron una operación discursiva estatal que intentó seducir y cooptar a los/as docentes al proponerles mayores dosis de autonomía. No obstante, en la práctica, se desplegaron un conjunto de estrategias restrictivas que significaron una profundización de la tecnificación y de los controles externos sobre su trabajo (Tenti Fanfani, 2007).

Estas contradicciones explican la oposición generalizada de los sindicatos a las iniciativas de profesionalización, así como de algunos teóricos ante el marco que provee dicha categoría conceptual (Contreras, 2011; Martínez Bonafé, 1998). En su lugar, los procesos de sindicalización desarrollados hacia la segunda mitad del siglo XX reivindicaron la figura del trabajo docente, movilizándolo así elementos alternativos a los impulsados por el discurso oficial (Vassiliades, 2011).

Las investigaciones que han abordado el trabajo docente como categoría de análisis han contribuido a develar y profundizar en las complejidades que atraviesan la tarea. Al respecto, se observa que el desarrollo del marxismo crítico influyó en la re–orientación de los estudios del trabajo desde la clase obrera industrial a ambientes diversos como las instituciones educativas y sus agentes (Martínez, 2001).

Una de las principales tesis del trabajo docente se relaciona con su consideración como proceso de producción sometido a mecanismos de regulación propios del modelo político-económico imperante (Martínez Bonafé, 1998). En este sentido, cabe señalar que la reivindicación como trabajadores asalariados que han impulsado los movimientos de sindicalización docente les han permitido resistir en gran medida a la subordinación de su actividad a la lógica del capital. Sin embargo, fue necesario que los/as docentes no quedaran como individuos aislados/as. Fue menester que la labor que realizan fuera reconocida como una instancia de producción colectiva, permitiendo su acceso al espacio público y convirtiéndose así en sujetos de derecho (Castel, 2015). Para ello, se valieron de herramientas propias de la clase trabajadora, como las asambleas o los paros, con el fin de luchar por el control de la tarea y reclamar protecciones (González et. al., 2007).

Cabe señalar que el tema de la docencia como categoría ocupacional se inserta en discusiones antropológicas y sociológicas más amplias. De acuerdo con Méda (2007), el concepto de trabajo es producto de la yuxtaposición de tres capas de significación, entre ellas, su interpretación como factor de producción y como esencia del hombre. Las contradicciones entre estas dos acepciones son múltiples. Uno de los principales problemas, según la autora, reside en el hecho de que la primera de ellas es fundadora de la idea moderna de trabajo. En consecuencia, un posible riesgo que se corre a la hora de definir la labor docente desde los marcos que provee la categoría en cuestión es el de olvidar la naturaleza diversificada de su finalidad. En otras palabras, de reducir cada acción al esquema de la producción (Méda, 2007).

En este sentido, un conjunto de autores ha preferido optar por la noción de oficio para referir al quehacer docente. Alliaud (2017) enfatiza en la conveniencia de esta noción destacando que resulta más adecuada para dar cuenta de las características de la actividad de los/as docentes en la medida que se emparenta con el saber hacer algo en particular. Algunos de los escritos que abonan esta perspectiva enfatizan en la transmisión cultural como aquello que le otorga sus rasgos más distintivos (Dussel, 2006).

La reivindicación de la categoría de oficio podría bien interpretarse como una respuesta ante los planteos deterministas sobre la estructuración de la actividad de los/as docentes. Desde esta perspectiva, son las cualidades artesanales de la enseñanza las que permiten disponer de un criterio para poner en juego, de manera pertinente e ingeniosa, los saberes y recursos adecuados a las situaciones que se producen en la complejidad de los ambientes de clase (Alliaud y Antelo, 2009). Por ello, de acuerdo con Vezub (2005) y Alliaud (2017), la utilización de la categoría se presenta como un camino fructífero en tanto permite recuperar la dimensión experiencial de la tarea, sus aspectos creativos e inéditos.

Cabe señalar que el desfase entre los recursos que pueden movilizar y los desafíos socioculturales contemporáneos convierten al oficio docente en una actividad que cada vez compromete y expone más al individuo en tanto que individuo (Tenti Fanfani, 2021; Villa, 2019). Al respecto, al igual que sucede con el componente vocacional, se reconoce que la inmersión personal puede ser gratificante, pero también puede ocasionar situaciones de malestar, en especial cuando no se cuentan con las políticas de formación y las condiciones de trabajo idóneas.

## IDEAS FINALES

Tal como señala Contreras (2011), nombrar así, sin más, es un recurso para no definir. Remitir a una expresión, en vez de a sus diversos significados para distintas posiciones ideológicas, es una forma de obturar la discusión. Por el contrario, el presente escrito se propuso exponer, de forma general y abierta, la pugna teórica y política que se libra a la hora de nombrar la actividad que llevan a cabo los/as docentes.

En definitiva, el análisis realizado permite afirmar la existencia de una serie de factores de diversa índole que interpelan la tarea de los/as docentes. Es en este sentido que se considera que el quehacer docente bien podría compararse con la imagen de un caleidoscopio, cuyas figuras componen la totalidad de un

panorama polifacético. En este marco, las distintas categorías desde las cuales se intenta definir este conjunto de dimensiones yuxtapuestas posibilitarían recortar órdenes disímiles, aunque conexos.

En virtud de esta metáfora, se comprende que fijar la actividad de los/as docentes a un único concepto, tal como señala López (2008), implicaría reducir la ambigüedad constitutiva de lo real. La riqueza que contiene la imposibilidad de determinaciones últimas se encuentra en que las diversas categorías con las que se denomina al ejercicio docente resultan contradictorias y complementarias, por lo que permiten aludir no a una realidad estática, sino a los distintos nudos problemáticos que la conforman.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. En Macón, C. y Solana, M. (Eds.). *Pretérito indefinido: afectos y emociones en las aproximaciones al pasado* (pp. 95–122). Buenos Aires: Recursos Editoriales.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Castel, R. (2015). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Editorial Topía.
- Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dubet, F. (2006). *El Declive de la Institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En Tenti Fanfani, E. (Comp.), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.143–173). Buenos Aires: Siglo XXI.
- López, M. (2008). Infância e colonialidade. En Vasconcellos, T. (Org.), *Reflexões sobre Infância e cultura* (pp.73–91). Niterói: EdUFF.
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. Red Estrado. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11816/1/abriendo.pdf>
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Méda, D. (2007). ¿Qué sabemos sobre el trabajo? *Revista de Trabajo*, 3(4), 17–32.
- González, H., Pantolini, V. y Suárez, M. (2007). ¿Cómo se nombra el trabajo que hacemos? *La educación en nuestras manos*, 78.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Revista Educação Sociedade Campinas*, 28(99), 335–353. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313705003.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2021). Reflexiones sobre la construcción del oficio docente. En Vaillant, D. y Vélaz de Medrano, C. (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp.39–48). Fundación Santillana.
- Vassiliades, A. (2011). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: disputas y tramas de sentido en torno de las regulaciones del trabajo de enseñar. *Revista del IIICE*, (30), 73–88. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/riice.n30.148>
- Vezub, L. F. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, (46), 4–9. Recuperado de [https://revistas.iberomex.mx/didac/articulo\\_detalle.php?id\\_volumen=16&id\\_articulo=192](https://revistas.iberomex.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=16&id_articulo=192)
- Villa, A. I. (2019). Maestros/as y profesores/as CEOS. Nuevas subjetividades docentes en épocas de neocolonialidad. En Saforcada, F. y Feldfeber, M. (Comps.). *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp.95–112). FFyL–UBA.